



Universidad de Concepción  
Campus Los Ángeles  
Escuela de Educación



---

# Comprensión lectora, léxico disponible y fondos de conocimiento en escolares de Alto Bío-Bío

---

Seminario para optar al grado de **Licenciado** en Educación y al Título Profesional  
de Profesora de Educación General Básica con **Mención** en Primer Ciclo

**Seminarista**

**María Constanza Chacana Carvajal**

Profesora Guía: Irma Elena Lagos Herrera

Los Ángeles de Chile, abril del año 2017.

## Comisión Evaluadora

Sr. Rubén Abello Riquelme, Psicólogo., Mag. en Psicología Educativa,  
Dr. en Psicología © Universidad de Barcelona, España

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

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

Examen rendido el viernes 3 de marzo del año 2017 en el Campus Los Ángeles.



## AGRADECIMIENTOS

Al llegar a este momento de mi vida, es necesario agradecer: a Dios, el supremo de todos los investigadores, por dotarme de amor y perseverancia;

a mi familia, en especial a mi padre por permitir que estudiara y por siempre presumir que seré la mejor profesora;

a mi abuelita Mena, la más sabia de todas.

a las amistades que estuvieron en este camino de crecimiento, en especial a mi amiga Cristal, Nicol y en este último tiempo a Damarit, a mi hermana Leslye, por alentarme en los momentos de pesadumbre;

a las familias que abrieron las puertas de sus casas, que fueron fundamentales para la compañía, aliviando el dolor de estar lejos de la mía; la familia Lacomas Castillo y la familia Garcés Moreno.

Agradecer a la profesora Irma Lagos por su ávida actitud de que concluyera el proyecto.

Agradecer al amor de mi vida, Jonathan Cea, por esperar persistentemente y por el futuro que nos espera.

Y por último agradecer a los y a las escolares por alegrar las jornadas de trabajo, convirtiéndolas en días de luz.

*¡Piuque Neyu!*

## Dedicatoria

*Para aquellos que formé,  
Pero nunca abrazaré,  
Por siempre en mi corazón.  
¡May peñiñ!*



## Índice

<b>Índice</b>	iii
<b>Resumen y Abstract</b>	iv-v
<b>Introducción</b>	vi
<b>Capítulo 1: Planteamiento del problema</b>	1
1.1. Tema de investigación	1
1.2. Justificación del Problema	1
1.3. Preguntas de Investigación	3
1.4. Objetivos de la investigación	3
1.5. Hipótesis de investigación	4
<b>Capítulo 2: Marco de Antecedentes</b>	5
2.1. Ser Pewenche	5
2.2. Interculturalidad	6
2.3. Educación Contextualizada	7
2.4. Fondos de Conocimiento	9
2.5. Cosmovisión Pewenche	11
2.6. Comprensión Lectora	12
2.7. Modelo de evaluación de la comprensión lectora de Véliz y Riffo	15
2.8. Vocabulario y Léxico en la comprensión de lectura	17
<b>Capítulo 3: Marco Metodológico</b>	23
3.1. Tipo de Investigación	23
3.2. Diseño Metodológico	23
3.3. Población y Muestra	24
3.4. Variables	26
<b>Capítulo 4: Análisis de datos y verificación de Hipótesis</b>	30
4.1. Procedimiento de análisis de datos	30
4.2. Verificación de la hipótesis	34
4.3. Análisis de los Resultados de Léxico Disponible	43
4.4. Análisis de los Fondos de Conocimiento	45
<b>Capítulo 5: Resultados, Discusión y Conclusiones</b>	52
5.1. Resultados	52
5.2. Discusión de Resultados	52
5.5. Conclusiones	54
5.6. Limitaciones y sugerencias	56
<b>Referencias bibliográficas</b>	57
Anexos	61

## Resumen

El objetivo de esta investigación es conocer el nivel de la comprensión lectora, de léxico disponible y los fondos de conocimiento de pewenches de una escuela de Alto Bío-Bío, comuna de la Cordillera de Los Andes en la octava región de Chile con una población mayoritariamente pewenche; a través de un estudio de caso cuanti-cualitativo, sobre una muestra intencionada de 24 infantes de 5 a 11 años, con ascendencia pewenche de kínder, segundo y cuarto año básico ( 8 niños: 4 niñas y 4 niños por curso).

Con ese fin, el segundo semestre del año 2016, cada integrante de la muestra respondió tres instrumentos: una prueba de comprensión lectora, una diferente para cada curso, auditiva en Kínder y pruebas escritas en 2° y 4° año; en disponibilidad léxica, se aplicó una prueba común en relación a los campos semánticos “ animales, plantas-árboles, comidas tradicionales, actividades de la veranada, partes de la casa y sentimientos” y el test del dibujo identitario para acceder los fondos de conocimientos.

Se comparan los tres cursos en comprensión lectora, disponibilidad léxica y fondos de conocimiento con pruebas estadísticas apropiadas según la distribución de los datos. Los resultados indican que ni en comprensión de textos ni en disponibilidad léxica hay diferencias entre kínder y segundo básico, pero sí entre 2° y 4° año básico; en fondos de conocimiento se observa una pérdida significativa entre kínder y cuarto básico. Probablemente sea consecuencia de la descontextualización curricular.

**Palabras clave:** cultura pewenche, comprensión lectora, léxico disponible, fondos de conocimiento, contextualización curricular.

## Abstract

The objective of this quantitative-qualitative research, through a case study, is to know the level of reading comprehension, available lexicon and funds of knowledge of pewenche children of a public school from Alto Bio-Bio, a commune of the Cordillera de Los Andes in the province of Bio-Bio, in the Eighth Region of Chile, with a population mostly pewenche. An intentional sample of 24 pewenche children aged 5 to 11 years old, of kindergarten, second and fourth basic year ( 8 children per year: 4 girls and 4 boys) is used.

To that end, in the second half of 2016, each member of the sample responded to three instruments: a reading comprehension test, a different test for each course, a hearing test in kindergarten and written tests in 2nd and 4th year; In lexical availability, a common test was applied in relation to the semantic fields "animals, plants-trees, traditional foods, summer activities, parts of the house and feelings" and the test of the identity drawing to access the funds of knowledge. The three courses are compared in reading comprehension, lexical availability and funds of knowledge, with appropriate statistical tests according to the distribution of the data.

The results indicate that neither in text comprehension nor in lexical availability there are differences between kindergarten and second basic, but between 2nd and 4th basic year; In knowledge funds, there is a significant loss between kindergarten and 4<sup>o</sup> basic. Is probably a consequence of curricular decontextualization.

**Keywords:** pewenche culture, reading comprehension, available lexicon, knowledge funds-curricular contextualization.

## Introducción

Este estudio tiene el propósito de diagnosticar el nivel de comprensión lectora, de léxico disponible y fondos de conocimientos en pewenche de 5 a 11 años de una escuela de una comunidad de Alto Biobío, comuna cordillerana de la provincia de Bío-Bío, con una población mayoritariamente pewenche, de alta vulnerabilidad social. La muestra de este estudio de caso cuanti-cualitativo tiene 24 estudiantes, 8 de kínder, 8 de segundo y 8 de cuarto año básico, todos con ascendencia pewenche de una comunidad.

Recordemos que en Alto Bío- Bío existen varias comunidades: Callaqui, luego al avanzar por el río Queuco, están Pitril, Cauñicú, Malla-Malla, Trapa-Trapa y Butalebun; mientras que en el valle del río Bío Bío están las comunidades de El Avellano, Quepuca Ralco, Ralco Lepoy, El Barco, Guayali y Los Guindos.

El informe consta de cinco capítulos. En el primero, se hace el planteamiento del problema, objetivos de la investigación, preguntas e hipótesis; en el segundo capítulo, se expone el marco de antecedentes; en el tercer capítulo, se describe el diseño metodológico; en el cuarto capítulo, se analizan los datos y se verifican las hipótesis y en el quinto capítulo se presentan los resultados, se discuten y se plantean las conclusiones con sus respectivas sugerencias; luego se incluyen las referencias bibliográficas y por último, los anexos.

La investigación tiene las limitaciones de incluir una muestra pequeña, que era la que podía trabajar una investigadora mientras hacía su práctica profesional en forma paralela en la misma escuela; sumado a eso, está el hecho de la asistencia no permanente de los y las escolares a la escuela, lo que implicó reducir la muestra de cada curso.



## CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. El tema de investigación

El tema de la investigación es el nivel de evolución de la comprensión lectora, desarrollo léxico y fondos de conocimiento en escolares rurales pewenche entre 5 a 11 años de edad de una escuela en la comuna de Alto Bío-Bío.

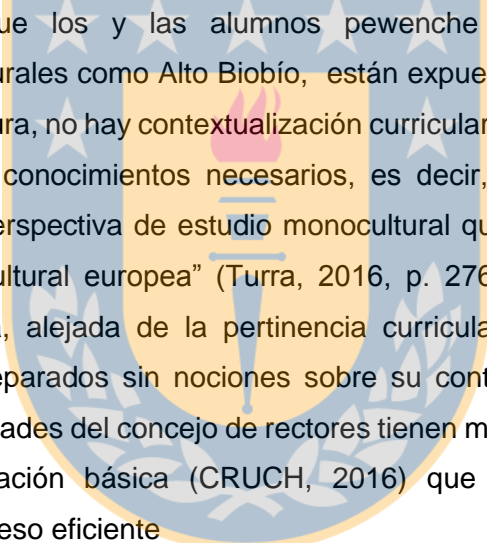
### 1.2. Justificación del Problema

En la actualidad en educación chilena, los y las escolares socialmente vulnerables que estudian en escuelas también vulnerables y rurales tienen bajo rendimiento en distintas evaluaciones, cada una con el propósito de revelar los conocimientos curriculares de los estudiantes, siendo la más reconocida a nivel nacional el SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, indica que si el establecimiento logra un puntaje de 240 puntos o menos es considerado en un nivel inicial, es decir, sus escolares no tienen los contenidos mínimos curriculares que deberían poseer de acuerdo a su edad escolar.

Los y las escolares pewenche logran puntajes bajos en todas las mediciones nacionales. En el caso de la muestra, a pesar de los esfuerzos del nuevo cambio directivo de la escuela en estudio, aún permanecen en un nivel inicial, por lo tanto, la problemática de los indicadores de comprensión lectora siguen bajos, es decir, los niños y niñas de esta escuela de Alto Biobío siguen sin comprender lo que leen, que es una habilidad básica lingüística, social para desenvolverse en el mundo. (...) "tener una comprensión lectora adecuada, permite que se desarrolle una sociedad más crítica, que cuestione la información que se le presenta, que sea capaz de ir más allá de lo literal, que sea creativa, que interprete y participe" (Educarchile, 2014).

La comuna del Alto Bío-Bío, el 100% de la matrícula escolar del año 2012 recibe financiamiento público (establecimientos municipalizados y particulares subvencionados). Los resultados promedio obtenidos por los alumnos que estudian en la comuna en las pruebas SIMCE 2012 son inferiores a los observados en la región en todas las pruebas y niveles, sin embargo las causas de este problema no son analizadas de tal manera que se solucione. Probablemente la enseñanza básica escolar e incluso pre-escolar ha descuidado la vinculación necesaria entre la cultura

pewenche, los fondos de conocimiento y la cultura chilena global que impone la escuela. Las habilidades a desarrollar por la institución escolar requieren de los fondos de conocimientos que actúan como soporte al aprendizaje, además de valorizar el ancestro cultural pewenche, que es el contexto esencial de estos escolares. Pero también es probable que las estrategias de enseñanza de la comprensión de lectura y del vocabulario no sean las mejores (Lagos, I., 1999). En un estudio reciente, González (2015) observó muy bajo nivel de comprensión lectora y comprensión léxica de niños de kínder en una escuela particular subvencionada de Alto Bío-Bío, junto a un menor nivel de disponibilidad léxica en kínder y 1° básico (Figueroa, A., 2015), en una escuela particular subvencionada de otra comunidad.



Respecto a que los y las alumnos pewenche residentes de comunas geográficamente rurales como Alto Biobío, están expuestos a una enseñanza que no incluyen su cultura, no hay contextualización curricular, por lo tanto no les permite adquirir todos los conocimientos necesarios, es decir, insertos en “contenidos escolares y una perspectiva de estudio monocultural que se vincula directamente con la tradición cultural europea” (Turra, 2016, p. 276), permite una educación descontextualizada, alejada de la pertinencia curricular educativa, además con docentes poco preparados sin nociones sobre su contexto cultural, social, pues solos tres universidades del concejo de rectores tienen menciones interculturales en carreras de educación básica (CRUCH, 2016) que son indispensables para desarrollar un proceso eficiente

En la enseñanza y aprendizaje en la educación escolar de un individuo. La existencia de prejuicios y discriminación hacia las formas culturales indígenas por parte del profesorado (Quilaqueo, Merino, 2003. UNESCO, 2005. Citado en Turra, 2016) en los pueblos originarios en Chile, esta desvalorización ha generado otros estudios, principalmente realizados en mapuches, estos indican que:

1) El sistema educativo chileno **no** incluye saberes y conocimientos mapuches en el currículum escolar; 2) Alumnos, padres y profesores son conscientes de esta ausencia de contenidos educativos mapuches en la educación escolar, pero lo

asumen como una situación normal, debido a la negación y ocultación histórica del valor pedagógico de estos saberes en la escuela; 3) La ausencia de contenidos educativos mapuches en el currículum escolar afecta negativamente al desarrollo íntegro de los alumnos de escuelas situadas en comunidades (Quintriqueo, 2010)

### **1.3. Preguntas de Investigación**

El problema de investigación se expresa en dos interrogantes:

1. ¿Cómo es el nivel de comprensión lectora, de disponibilidad léxica y de fondos de conocimiento en niños y niñas pewenches de kínder , 2º y 4º básico?
2. ¿Qué relación hay entre fondos de conocimiento, comprensión lectora y disponibilidad léxica?

### **1.4 Objetivos de la investigación**

#### **1.4.1. Objetivo General**

Diagnosticar el nivel de la comprensión lectora, léxico disponible y fondos de conocimiento de los Pewenches entre 5 a 11 años de edad de Alto Bío-Bío.

#### **1.4.2. Objetivos Específicos**

1. Analizar la comprensión lectora de niños y niñas pewenche de 5 a 11 años.
2. Analizar la disponibilidad léxica en niños y niñas pewenche de 5 a 11 años.
3. Analizar los Fondos de Conocimiento en niños y niñas pewenche de 5 a 11 años.

4. Establecer la relación entre disponibilidad léxica, comprensión lectora y fondos de conocimiento en pewenches.

### 1.5. Hipótesis de investigación

De acuerdo a la literatura revisada, se plantearon las hipótesis que se señalan:

En los y las estudiantes pewenches de 5 a 11 años de la muestra de Alto Bío-Bío:

**Hipótesis 1:** el nivel de comprensión lectora aumenta entre kínder y 2° básico, y entre 2° y 4° básico.

**Hipótesis 2:** la disponibilidad léxica de los campos semánticos; animales, plantas y árboles, comidas tradicionales, actividades de las veranadas, partes de la casa y sentimientos aumenta entre kínder y 2° básico y entre 2° y 4° básico.

**Hipótesis 3:** a medida que los pewenche aumentan su nivel de escolaridad disminuyen los fondos de conocimiento de la cultura de la comunidad.

**Hipótesis 4:** hay relación entre el vocabulario disponible, la comprensión lectora y los fondos de conocimientos.

## **CAPÍTULO 2.- MARCO DE ANTECEDENTES**

En este capítulo, se abordan los conceptos: ser pewenche, educación contextualizada, interculturalidad, comprensión lectora, vocabulario y fondos de conocimiento.

### **2.1.- Ser Pewenche en la comuna de Alto Bío-Bío**

Los pewenche de la comuna de Alto Bío-Bío, Provincia del Bío-Bío, región del mismo nombre, son población aborigen, cuya etnia legalmente es reconocida como mapuche, pero reciben la denominación de pewenche por vivir y desarrollar su cultura ancestral en los lugares de la cordillera y precordillera en donde el clima y suelo son propicios para el desarrollo y crecimiento de bosques de árboles Araucanas o pewenes, cuyo fruto denominado piñón constituye una parte fundamental de la dieta alimenticia de la población originaria. Lo anterior, dio origen a que los mapuches habitantes de otras geografías, especialmente de tierras planas, para referirse a los que vivían de la recolección del piñón, los denominaran pewenche o gente (che) del pewen o Araucaria (Aldunate, 1996 en Hidalgo y Schiappacasse, 1996). Es una comuna con alto nivel de vulnerabilidad social, que en gran parte, vive de subsidios estatales.

Actualmente en Alto Bío-Bío se agrupan en nueve comunidades: Callaqui, luego al avanzar por el río Queuco se encuentran las de Pitril, Cauñicú, Malla-Malla, Trapa-Trapa y Butalelbun; mientras que en el valle del río Bío Bío están las comunidades de El Avellano, Quepuca Ralco, Ralco Lepoy, El Barco, Guayali y Los

Guindos. La cifra de comuneros bordea los cinco mil, distribuidos en más de setecientas familias (Molina y Correa, 1996).

Estas comunidades están consideradas dentro de los grupos de pobreza, en una zona donde más del noventa por ciento de sus habitantes se encuentra en situación de extrema pobreza (Jara, 1993). Las comunidades practican una economía de subsistencia basada en la crianza de ganado, actividades de cultivo diverso, tejido, conservan algunas las tradiciones como celebrar el nguillatún, we tripantu, las veranadas, salir a campear<sup>1</sup>.

Ser pewenche significa estar expuesto a las discriminaciones que construye y mantiene la sociedad chilena y que se proyectan en menores niveles de desarrollo humano y de calidad de vida, en tanto se tiene acceso a una educación escolar descontextualizada de su cultura ancestral, que busca por sobre todo, convertirlo en un chileno(a) más, a costa de la pérdida de sus propios fondos de conocimiento y de su autovaloración. Según expertos mapuches, la desvinculación entre la educación familiar y la escolar contribuyen a la vergüenza étnica que tensiona el potencial de aprendizaje que limita el acceso de los pueblos originarios a mejores oportunidades de estudio y laborales o profesionales (Quilaqueo, D., 2014).

## 2.2. Interculturalidad

La educación en Alto Biobío, se declara como “Intercultural (...) mediante una gestión integral inspirada en los valores de la cultura pewenche, enfocada hacia la sociedad global que propenda a desarrollar en sus alumnos y alumnas competencias, habilidades y valores; con calidad y equidad, para formar emprendedores”, según el Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal, instrumento de planificación estratégica (PADEM Alto Bío-Bío, 2015, p.8)

La interculturalidad será concebida como “La presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Ministerio de Educación, 2014, p.14).

---

<sup>1</sup> Acción de los campesinos al llevar el ganado a zonas en donde los animales se alimentan del pasto de cerro.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación en el año 2014 también señala que:

“La Unesco diferencia lo multicultural de lo intercultural, estableciendo que este último concepto está referido a la evolución y dinamismo de las interacciones entre grupos culturalmente distintos y no solo al reconocimiento de esta diversidad en un espacio determinado” (p.14). Pero no solo nos vamos a referir al concepto de interculturalidad sino a una educación intercultural, la que tiene un enfoque educativo con un carácter inclusivo en las distintas culturas, que supone una valoración positiva de la diversidad y respeto por las personas, considerándose la diversidad y el respeto como valores que enriquecen tanto a alumnos como a educadores.

Dada la importancia a lo referido recientemente es que la Unesco en el año 2006, define que los objetivos principales de la Educación Intercultural se vinculan a los pilares de la Educación para el Siglo XXI, entre los que encontramos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos” (Ministerio de Educación, 2014, p.14), siendo este último de mayor énfasis, dado que este pilar incluye el respeto a la diversidad y la no discriminación, entre ellas, a la discriminación por origen, que significa respetarse mutuamente entre culturas en contacto. La comuna de Alto Biobío señala explícitamente que “enseña desde la cultura propia pewenche en conjunto con la universal” (PADEM, Alto Bío-Bío, 2015), aunque a veces no pasa de ser un discurso.

### 2.3. Educación Contextualizada

En la educación intercultural se requiere contextualizar el currículo escolar. Por eso conviene saber que es contextualización. El aprendizaje situado o contextualizado es un modelo pedagógico que comenzó a gestarse a partir de los desarrollos de Vigotsky (entre ellos el de “Zona de desarrollo próxima”) y de la teoría cognitivista.

Este modelo sostiene que el aprendizaje es un proceso de construcción que parte de los saberes previos del individuo, pero que es inseparable de la situación en la que se producen. En otras palabras, el proceso tiene lugar “en” y “a través” de la interacción con otras personas, de las que puede recibir andamiaje; pero que al ser

una actividad “situada”, los conocimientos y el entorno deben guardar íntima relación. Gracias a ello, los problemas de descontextualización de los conocimientos disminuyen en gran medida; y aumenta notablemente la transferencia del saber al contexto.

Se refiere a conocer e interpretar la realidad del entorno en el que se está inmerso y la influencia que tiene en los individuos, lo cual a su vez, posibilita la creación de estrategias que puestas en acción, dan respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Por lo tanto, comprender y utilizar la contextualización es fundamental en la enseñanza, así lo señalan algunos autores:

“El individuo nunca se debe de estudiar desde fuera, sino dentro de su contexto, porque siempre será parte de él”. , “Los seres humanos funcionan como personas más el entorno, porque eso les permite desarrollar mejor sus aptitudes e intereses” (Perkins, 1997)

“Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño. Ahí radica la base que permite a los alumnos comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción” (MINEDUC, 2013, p. 30 citado en Turra, 2015)

(...) “contextualización”, hace referencia a la capacidad de construir significados a través de la vinculación de la práctica o currículo escolar con las formas de vida de los alumnos y sus familias. Más específicamente, se propone partir de las habilidades, conocimientos y destrezas de los alumnos, y sus familias, para construir nuevos conocimientos. Lo que Moll y sus colaboradores llaman “Fondos de Conocimiento” (González, Moll y Amanti, 2005; Moll, 1997).

Como se expresó anteriormente, el contexto de los niños y niñas es fundamental a la hora de aprender. El contexto incluyen sus familias, su entorno natural y cultural que conocen, todo es un sumo necesario para los niños y niñas; los conocimientos que les han transmitido y enseñado sus mayores a través de relatos orales, demostración y modelamiento acerca de cómo hacer en sus culturas para vivir cotidianamente, los valores, las formas de interacción social, las ceremonias y las normas sociales y que son parte de los fondos de conocimiento.



Cabe recordar que es imposible construir aprendizajes significativos sin los fondos de conocimientos, por tanto cuando se excluyen en las aulas los conocimientos que los y las aprendices traen desde sus familias y culturas ancestrales es poco probable que logren desarrollar sus potencialidades y que se sientan bien. Esta desvinculación explica en parte los bajos rendimientos de las llamadas minorías étnicas. En este contexto escolar de descontextualización curricular es poco fácil que la cultura que transmite la escuela sea significativa para el estudiantado pewenche. Al respecto, la descontextualización curricular es predominante en las escuelas de Alto Bío-Bío ( Rifo, E., 2015; Aguilera y Jofré, 2014) a pesar del discurso del PADEM, que habla de una educación intercultural (PADEM Alto Bío-Bío, 2015).

#### **2.4. Fondos de Conocimiento**

En la medida en que las escuelas invisibilizan las culturas de los pueblos, limitan las posibilidades de aprendizaje significativo de sus integrantes. Para superar esa problemática, diferentes expertos han enfatizado la necesidad de contextualizar la enseñanza. Así, en España se ha generado el proyecto de fondos de conocimiento que busca construir redes intercambio, relaciones de reciprocidad entre culturas (Guitart y Vila, 2013), para alejar los prejuicios que la cultura escolar tiene acerca de las culturas de sus escolares, para que los profesores establezcan relaciones de colaboración, de entendimiento y confianza mutua generando un puente de vinculación entre la escuela y las familias de sus alumnos, sin segregarlos, sino incluirlas en los saberes, conocimientos que se enseñan como parte fundamental en los contenidos curriculares.

La idea es que conocer los fondos de conocimientos que traen consigo los niños y sus familias ayudará a diseñar actividades educativas, en donde conecta la práctica escolar a través de la práctica real de la vida de los alumnos. Las familias se convierten en recursos, documentos, que los profesores pueden apropiarse y utilizar en sus clases para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como materializar el principio de contextualización: vinculación de la práctica escolar con la cultura y formas de vida de los alumnos.

Por lo tanto, conocer estas estrategias, estos recursos intelectuales y educativos, permitirá conocer la naturaleza de alumno, así como facilitar sus aprendizajes a través de la vinculación sustancial entre lo que ya sabe y conoce (sus fondos de

conocimiento) y la información nueva (Moll, L.; 1992; Guitart y Vila, 2013). Las investigaciones de inclusión de los fondos de conocimiento demuestran la validez de la teoría (Moll, 1992, 1997; cit. en Guitart y Vila, 2013).

Inicialmente, la multi-metodología autobiográfica de los proyectos de fondos de conocimiento. Se describe como un proceso participativo longitudinal que desarrolla distintos procedimientos: a) **Dos entrevistas en profundidad abiertas** (una al iniciar el proceso y la otra al finalizarlo), b) **Un diario personal de una semana** (los participantes describen qué es lo más importante que han hecho en el día, con quién han estado y en quién han estado pensando), c) **Un dibujo identitario** (en respuesta a la instrucción “Podrías intentar dibujar quién piensas que eres en este momento. Puedes añadir las personas y cosas que son importantes para ti en este momento”) y d) **Fotografías**: los participantes pueden añadir alguna foto sobre ellos mismos (Bagnoli, 2004).

Más recientemente, la misma autora ha ilustrado la utilización de otras estrategias visuales que permiten representar la experiencia vital de los participantes: “Mapa Relacional” (se pide a los participantes que se representen en el medio de un papel y que muestren la gente importante en sus vidas, indicando el grado de importancia a través de representarla más cerca o más lejos del autor de la representación), “Cronograma” (una representación de los sucesos vitales y cambios más significativos de una persona a través de una línea temporal que va del nacimiento a la actualidad) y el ya mencionado “Dibujo Identitario” (Bagnoli, 2009).

A partir de la propuesta original de Bagnoli, Guitart (2012) propone lo siguiente: Sistematizar la multi-metodología autobiográfica a través de la inclusión de otras técnicas y estrategias, además de las versiones de las existentes, agrupadas en cuatro secciones o dimensiones: 1) entrevistas abiertas y en profundidad, 2) el “dibujo identitario revisado”, 3) detección de “artefectos-rutinas-formas de vida” y 4) la utilización de lo que aquí llamo “mapas psicogeográficos”. Antes de explicar la versión expandida de la multi-metodología autobiográfica, debemos definir aquello que esta metodología pretende estudiar: la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. (Guitart, 2012, p.2)

De las 21 técnicas utilizadas en esta multi-metodología autobiográfica extendida, llamada también M.A.E, fueron adaptables por otros investigadores, que por lo demás "los docentes pueden elegir y adaptar en sus peculiares contextos de análisis, (...) el propósito es generar información alrededor de los fondos de conocimientos, identidad y rutinas de vida de los participantes" (Guitart, Vila, 2013, p. 54). Sin embargo en esta investigación no se pretende profundizar sobre identidad en cada uno de los sujetos de la muestra, si fuera así los objetivos de la investigación serían otros, por lo que los datos verificarían otro rol, sino más bien se quiso lograr detectar e identificar fondos de conocimiento en el dibujo identitario, en conjunto con un correlato por parte de cada uno de los niños y niñas que participaron.

La tarea principal consiste en conseguir que la escuela se inserte en una red de relaciones educativas y articule los distintos agentes, en este caso principalmente la familia, para que los aprendizajes escolares encuentren la vinculación con lo que se va a aprender con lo que ellos viven, ayudar a contextualizar la enseñanza escolar.

## **2.5. Cosmovisión Pewenche**

Como ya se definió en qué consistía la detección de los fondos de conocimiento en un dibujo identitario, se hace necesario establecer conceptos de cosmovisión pewenche, ya que a partir de aquello se desprende los fondos de conocimiento detectados en el dibujo identitario como instrumento.

Antes de entrar de lleno en el análisis del significado del término cosmovisión, es interesante y fundamental que recurramos a establecer su origen etimológico. En este sentido, podríamos destacar que se trata de un neologismo, "Weltanschauung", formado por palabras de la lengua alemana: "Welt", que puede traducirse como "mundo", y "anschauen", que es sinónimo de "mirar".

No obstante, si optamos por recurrir al griego descubriremos que cosmovisión es una palabra que se encuentra conformada por "cosmos", que es equivalente a "ordenar", y el verbo "visio", que significa "ver".

Cosmovisión es la manera de ver e interpretar el mundo. Se trata del conjunto de creencias que permiten analizar y reconocer la realidad a partir de la propia

existencia. Puede hablarse de la cosmovisión de una persona, una cultura, una época, etc. ([http: //definición/cosmovisión/](http://definición/cosmovisión/), 2016)

En la cosmovisión Mapuche-pewenche se distingue una dimensión vertical (metafísica) y otra horizontal (naturaleza); destacándose el número cuatro como elemento de equilibrio: Cuatro son las divinidades sagradas. Cuatro son los cielos. Cuatro son las esquinas de la tierra. Cuatro son los elementos; agua, tierra, aire y fuego” (Llaulen, 2016). Desde esta perspectiva, se identificarán los cuerpos de conocimientos que contiene un alumno, frente al dibujo identitario y su correlato, identificando elementos naturales, culturales que desprenden de los elementos que son parte de la cultura, cosmovisión pewenche como la montaña, el sol, los árboles, la lluvia, ente otros. Como señala el Dr. Moll *"utilizamos el término fondos de conocimiento para referirnos a esos cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados ya la destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual"* (Moll, 1997, p.47 citado en Guitart y Vila 2013). La cosmovisión Pewenche es precisamente ese conocimiento que han desarrollado a lo largo de su historia, en interacción cotidiana con sus mayores, acumulándola y transmitiéndola en generaciones, transformándose en lo que llamamos como fondos de conocimiento.

Por consiguiente, los fondos de conocimiento son unidades ilustradas que están interiorizadas en el intelecto de cualquier persona, pues florecen a medida que avanza el tiempo, son conocimientos que se acumulan, de acuerdo a las vivencias, experiencias escuchadas, etc. y que se expresan en el dibujo.

## 2.6. Comprensión Lectora

Los procesos de lectura posibilitan los flujos de ideas, generando cambios en el pensamiento y en la expresión; y el aprendizaje en cualquiera disciplina cultural. Ser un lector eficiente y activo facilita el desarrollo cognitivo y humano.

Así también lo ha señalado Freire

*“Saber leer (...) es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo, requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad”* (Freire, 1984, p.17).

Es necesario comprender el concepto de comprensión lectora, según definición del Diccionario de los Términos clave ELE<sup>2</sup>:

“La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc.

La comprensión lectora es un complejo conjunto de procesos coordinados que incluyen operaciones perceptuales, lingüísticas y conceptuales. Se trata de un proceso interactivo entre el texto y el lector en que éste busca satisfacer objetivos que guían su lectura, ya sea de obtención de información, entretenimiento, u otro. En este proceso complejo e interactivo, el lector emplea estrategias de selección, jerarquización y organización de la información para establecer la relevancia textual de ciertas ideas presentes en el texto, diferenciándola de la relevancia personal o contextual.

La comprensión lectora suele entenderse en función de distintos niveles: comprensión literal (capacidad para identificar información explícita en el texto), inferencial (capacidad para realizar inferencias directas del texto a partir de la información que aparece ahí) y crítica (capacidad de evaluar y emitir juicios fundados acerca de la información presente en el texto a partir de los significados y de las estructuras textuales). MIDE EDUCACIÓN, UC).

La comprensión lectora depende de variados factores que dependen del lector, del texto y del contexto de lectura. En palabras de Solé (2011), la comprensión lectora se refiere al proceso de construcción de significado, de interpretación de un texto escrito.

---

<sup>2</sup> Obra de consulta para profesores, formadores y estudiantes de tercer ciclo para resolución de dudas concretas

El proceso de comprensión lectora se inicia en la temprana infancia con la alfabetización temprana y desde el inicio es determinante el dominio del léxico ( Strasser, K., Larraín, López, S. y Lissi, M., 2010); tanto en la amplitud como en profundidad, es también dependiente de la comprensión auditiva de lectura, escasamente desarrollada en los centros pre-escolares.

En estudios realizados previamente en Alto Bío-Bío se concluye que cuando se enseña a leer en español o en chedungun desde los textos de la tradición oral pewenche, los niños y niñas incrementan sus competencias lectoras y léxicas (López y Lagos, 1995; Lagos et al., 2015), logran mejor desarrollo de comprensión y producción de texto si se incluyen textos y actividades de su cultura ancestral (Aguilera y Jofré, 2015; Lagos, I., 1999); sin embargo, no basta con la inclusión de textos contextualizados en su cultura, sino que también deben implementarse actividades de comprensión inferencial global durante la vida escolar, porque habitualmente se les ejercita en la comprensión de información explícita (Lagos, I., 1999).

## 2.7. Modelo de evaluación lectora de Véliz y Riffo

En los años 90, surgió el modelo de Peronard y Parodi (1989, 1995) y el modelo de evaluación de Véliz y Riffo (1992, 1993), este último, desde la psicolingüística mide los niveles de comprensión a nivel local y global, considera la información explícita e implícita.

Véliz y Riffo (1992, 1993) construyeron un modelo de comprensión, el objetivo específico es incluir varios tipos de textos coherentes y cohesivos, con preguntas de los tres niveles: Proposicional, Local y Global y con PRE<sup>3</sup> y PRI<sup>4</sup>.

El modelo creado en 1992 y 1993 mide, clasifica y evalúa a los lectores en el proceso de comprensión lectora a través de respuestas de desarrollo y diversos aspectos externos que influyen en el proceso de la lectura, Riffo y Véliz (2014a)

---

<sup>3</sup> PRE: Preguntas de información explícita.

<sup>4</sup> PRI: Preguntas de información implícita

reformulan el tipo de ítem, de respuesta breve cambia a selección múltiple en el año 2011 para crear la prueba de comprensión lectora LECTUM, en que se mantienen los procesamientos de información en los niveles lingüísticos, semánticos y a la información vinculada del texto con el conocimiento previo. Se cambia la forma de presentación de la prueba de desarrollo por preguntas de selección múltiple con diferentes formas de similar complejidad, esto basado en hallazgos recientes que concluyen que existen diversos niveles de organización del lenguaje en las que se pueden identificar el rendimiento lector. El léxico entendido como la dificultad del vocabulario que se encuentra en un texto, la gramática entendida como la complejidad de la estructura gramatical de las oraciones que componen un texto y el significado que se presenta en los textos según su complejidad semántica que define formas de representación del lenguaje desde la perspectiva cognitiva (Campos, D., 2012).

Riffo y Véliz (2011) distinguen tres dimensiones de la comprensión en el 2011:

- La comprensión textual se agrupa en las operaciones centradas en el procesamiento de la información lingüística contenida en el texto. Se trata de la comprensión de palabras, oraciones, secuencia de oraciones o fragmentos del texto.
- La comprensión pragmática considera la relación entre el texto y el contexto evaluando la capacidad de relacionar el texto con el contexto de situación y el contexto cultural en que se produce.
- La comprensión crítica, evalúa la capacidad del lector para realizar un análisis y reflexión del texto.

En sus investigaciones, Véliz y Riffo (1992, 1993) observan que los escolares presentan mayor dificultad en el procesamiento global de información implícita (PRI), en las PRI locales (a nivel de párrafo o estrofa en los textos líricos) y en las de relación causal, especialmente cuando causa y efecto están en párrafos diferentes (Parodi, G., 1998). Tanto las investigaciones de investigadores de la Universidad Católica de Valparaíso (Peronard, M.; Parodi, G. 1998) como de la Universidad de Concepción (Véliz y Riffo, 1992, 1993) demuestran también que el estudiantado de grupos sociales bajos logran significativamente menos puntaje en comprensión lectora; como también se evidencia en las pruebas nacionales (SIMCE y PSE) y a

nivel pre-escolar (Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R. & Mendive, S., 2007 : Strasser, K. & Lissi, M., 2009). (Strasser, K. 2016). Al parecer, es el mayor conocimiento de mundo y el mayor dominio del léxico el factor que influiría en estos resultados, más que el dominio de procesos cognitivos (Peronard, M., 1998).

El vocabulario se relaciona estrechamente con la comprensión lectora, de modo que la cantidad de palabras que conoce un individuo es un excelente predictor de su habilidad para comprender textos. El aspecto más estudiado del léxico es su amplitud (cantidad de palabras), pero estudios recientes sugieren que la profundidad del conocimiento léxico influye aún más en la comprensión de textos ( Strasser, Del Río y Larraín, 2013). Según estudios y teorías recientes, es posible que sean las palabras conocidas en más profundidad las que tengan mayor influencia sobre la comprensión lectora. Una alta cualidad léxica facilitaría la comprensión lectora a través de diversas vías: evitando confusiones entre palabras, mejorando la recuperación del significado, reduciendo la carga de memoria de trabajo y facilitando la integración de las palabras con la representación global del texto (Perfetti, 2007, cit. en Strasser, del Río, F. y Larraín, A., 2013).

Strasser, Larraín, López de Lérida y Lissi (2010) afirman que es posible distinguir entre comprensión auditiva, narrativa y lectora, y que si bien ambas tienen elementos comunes (referidos a la comprensión), también muestran diferencias, pues se presentan a través de diferentes convenciones y demandan procesos distintos. Así, se entiende por comprensión auditiva aquella en que la persona accede a través de textos que son escuchados y por comprensión lectora a aquella que se accede a través de la lectura. La comprensión narrativa será aquella que se refiere en forma específica a narraciones, es decir, la información llega al sujeto a través de esa forma de comunicación.

En el caso de los pewenche ocurre algo similar, solo que los resultados son significativamente más bajos que los escolares rurales no pewenche (Lagos, I., 1999). Sin embargo, se observa que si se usan textos de su tradición cultural con actividades de procesamiento local, global explícito, implícito y causal, estos escolares incrementan significativamente sus habilidades de comprensión lectora, es decir, incluir los fondos de conocimiento implica aprendizaje significativo en



comprensión lectora y en todas las materias del currículum escolar (Lagos, I.; 1999; Aguilera, Á. y Jofré, 2015).

## 2.7. Vocabulario y Léxico en la comprensión de lectura

El léxico y vocabulario influyen directamente en la comprensión lectora, por lo que conviene esclarecerla desde el inicio para partir de criterios claros y uniformes.

En primer lugar, ¿podemos hablar de léxico y vocabulario indistintamente o, sin embargo, existen diferencias entre ambos términos? (Gutiérrez, 2013). Según el Diccionario de términos clave de ELE:

El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras (unidades léxicas simples) y también otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario (unidades léxicas pluriverbales o complejas). En la didáctica de la lengua, los términos vocabulario y léxico son equivalentes, aunque en algunas disciplinas lingüísticas se establece distinción entre ambos términos.

Si bien esta definición es bastante explicativa, no termina de delimitar claramente la diferencia entre uno u otro término. Esto, no es en absoluto fruto de la casualidad, sino todo lo contrario, pues la frontera entre léxico y vocabulario suele ser, con frecuencia, un tanto difuso.

Así, Pastora Herrero 1990 (citada en Gutiérrez, 2013) sostiene lo siguiente:

*“Mientras que el léxico supone el conjunto de todas las unidades léxicas que se encuentran a disposición del locutor en un momento concreto, el vocabulario puede definirse con la serie de unidades léxicas que el hablante emplea de manera efectiva en un acto de habla concreto.”*

Por su parte, Izquierdo Gil 2003 (citado en Gutiérrez, 2013) apunta otra observación:

*“El léxico es el conjunto completo de palabras de todo tipo de la lengua, mientras que el vocabulario es su actualización en el discurso y según situaciones comunicativas”.*

Para Palapanidi (2012), sin embargo, la adquisición léxica es un proceso complejo en el que se ponen en juego variables como el ambiente donde se desenvuelven los sujetos:

*“El lexicón mental, donde reside toda la información de la competencia léxica, está estrechamente relacionado con nuestro entorno y por eso está sujeto a un incesante cambio provocado por la adquisición interminable de nuevas experiencias e informaciones. De esta manera, la adquisición del léxico es un proceso largo e interminable, durante el cual el alumno paulatinamente va aprendiendo las diversas acepciones de una palabra o elemento léxico.”* (p. 69)

Por otra parte, Bartol (1997) plantea que el componente léxico no sólo es un eje relevante al momento de evaluar la adquisición de la lengua materna, sino también de las estrategias de planificación didáctica que los profesores deban ocupar para trabajar con sus alumnos.

En este sentido es preciso señalar que el vocabulario es un indicador de conocimiento general que influye en la eficacia del aprendizaje, ya que ayuda al procesamiento cognitivo, mejorando la velocidad lectora y la comprensión (Bruning, Schorow, Norby y Ronning, 2005).

#### 2.7.1. Vocabulario receptivo y vocabulario productivo

Si nos remitimos a las definiciones del Diccionario de términos clave de ELE, el vocabulario productivo (también llamado vocabulario activo o vocabulario de producción) es el conjunto de unidades del lexicón mental que un hablante efectivamente emplea en los mensajes que emite cuando habla o escribe un mensaje. El vocabulario receptivo (también llamado vocabulario pasivo o vocabulario de recepción) es el que un hablante es capaz de interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes, cuando escucha o lee un mensaje. Ambos forman parte del lexicón mental de un hablante.

En la comprensión de lectura influye notoriamente el vocabulario de comprensión o pasivo, pero el aprendizaje del vocabulario requiere tanto del comprensivo como del productivo.

En efecto, como subraya Melka (1997):

*“La distancia entre vocabulario receptivo y vocabulario productivo debería ser interpretada como grados de conocimiento o grados de familiaridad, no dos sistemas que funcionan independientemente sino un "continuum de conocimiento", con único sistema subyacente entre ambos”.*

El proceso de adquisición del vocabulario transita en estas dos fases de manera sucesiva, pasando en una primera fase desde un vocabulario receptivo, el siguiente a la adquisición interiorizada para pasar a un vocabulario productivo.

### 2.7.2. Disponibilidad Léxica

Según Dispolex, investigaciones léxicas define a:

"La Disponibilidad Léxica (DL) es el campo de investigación que dentro de la lingüística tiene como objetivo la recogida y el posterior análisis del léxico disponible de una determinada comunidad de habla".

Tal como plantea Valencia (1997), el Índice de Disponibilidad Léxica (IDL) es un indicador que nos muestra cuáles son las palabras que un grupo de sujetos pueden evocar de manera más rápida para utilizarlas en determinados temas, en procesos comunicativos.

### 2.7.3. Léxico disponible

El léxico disponible supone un nuevo enfoque sobre el léxico. No se trata de las palabras utilizadas al producir determinados textos; sino de las palabras que, organizadas, están en nuestro lexicón mental y están «disponibles» para ser utilizadas cuando las circunstancias comunicativas lo requieran; cuando un estímulo active el nodo cerebral adecuado. En contraposición con lo que sucedía con el léxico frecuente, el léxico disponible está formado principalmente por palabras con fuerte carga semántica: sustantivos, verbos y adjetivos. Se consigue a través de una prueba de producción léxica con la que se pretende que, a través de un estímulo, el informante active los nodos de su lexicón mental y actualice aquellas palabras relacionadas con el estímulo (Bartol, 2003).

La disponibilidad, como hemos visto, es medible a través de una fórmula matemática en la que se conjugan la frecuencia y el orden de activación de la palabra. Todas las palabras aparecidas en las encuestas son «medidas» con el índice de disponibilidad, lo que nos permite establecer cortes en el grado de

disponibilidad que pueden ser tenidos en cuenta para fijar el léxico de los diferentes niveles. La Disponibilidad léxica nos ayuda a conocer la organización léxica de la memoria semántica y el lexicón mental; hecho que viene avalado por los estudios de Psicología cognitiva sobre las asociaciones mentales.

Otra de las ventajas que ofrece la Disponibilidad Léxica estriba en que las palabras más disponibles son palabras muy estables de la lengua. Y esto es así, porque como sabemos gracias a Natividad Hernández (2005), la disponibilidad de una palabra tiene que ver fundamentalmente con los siguientes parámetros: a) la tipicidad. Las encuestas de DL ilustran claramente la categorización humana desde el punto de vista de los prototipos b) la edad de adquisición c) la familiaridad.

Se critica a los estudios de disponibilidad léxica por el hecho de incluir principalmente sustantivos, pero en este seminario se incluyó el campo semántico “acciones en las veranadas”, en que aparecen los verbos.

Respecto al desarrollo léxico de los pewenches, en una investigación cuantitativa evaluativa con el fin de conocer el nivel de adquisición léxica (comprensión, densidad y disponibilidad léxica) de una muestra intencionada de 144 estudiantes de 3º básico, 7º básico y 3º medio de establecimientos a los que concurren escolares rurales y pehuenche de las comunas de Los Ángeles y Santa Bárbara, y su relación con la comprensión de lectura, la pertinencia a la étnica pehuenche, la ruralidad, el nivel sociocultural, el género, el curso y la disponibilidad de la tecnología de la información, se concluyó que los y las escolares rurales incrementan la adquisición léxica entre tercero básico y tercero medio, el género no indica diferencia en el léxico, a excepción del grupo pehuenche, donde los hombres logran mayor adquisición léxica que las mujeres; los pehuenche tienen menos adquisición léxica que los rurales, que a su vez, tienen menos desarrollo que los urbanos, es decir, los pewenches logran menor puntuación en comprensión, densidad y disponibilidad léxica, así como en comprensión lectora (Flores, C. y Urrea, J., 2014).

Desde los fondos de conocimiento, debería incrementarse la comprensión lectora y la disponibilidad léxica en la medida que avanza la escolaridad de los pewenche

si la educación escolar se contextualiza en la cultura de sus escolares, con la inclusión de sus saberes y sus modos de enseñar, temas que ya han sido investigados por investigadores mapuche (Quilaqueo, D.; Catriquir, D., 2014).



## CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

### 3.1 Tipo de Investigación: Mixta - Cuantitativa - Cualitativa.

La investigación es cuantitativa con algunos análisis cualitativos. En primer lugar es cuantitativo, pues se recolectan los datos de las tres variables incluidas en el estudio y posteriormente, se analizan los datos numéricos estadísticamente, los cuales entregan valores que se pueden medir y comparar. Más tarde se analizan los datos cualitativos que detectan los fondos de conocimiento de los escolares encuestados con los instrumentos utilizados. A continuación, se definen los conceptos anteriormente mencionados:

**Cuantitativo:** se "mide fenómenos, utiliza estadísticas, prueba hipótesis y realiza un análisis de causa efecto" (Hernández, 2010). Es cuantitativo porque se analizan datos numéricos con pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas.

**Cualitativo:** "explora los fenómenos en profundidad, se conduce básicamente en ambientes naturales, los significados se extraen de los datos y no se fundamenta en la estadística" (Hernández, 2010, p.4). Es cualitativo, porque también se analizan los hallazgos cuantitativos en relación a los factores que influyen en estos resultados. Además el análisis de la detección de fondos de conocimiento.

### 2.2 Diseño Metodológico

Es un diseño evaluativo o de diagnóstico de diseño expo facto, en tanto no se manipulan los datos, sino que se registran los puntajes obtenidos por la muestra de aprendices pewenches de 5 a 11 años de una escuela municipal de una comunidad de Alto Bío-Bío. Se recurre al estudio de caso, con una muestra intencionada

El objeto estudio de esta investigación es un estudio de caso, "una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989 cit. en Martínez, 2006). Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos,

registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996, cit. en Martínez, 2006).

### 3.3 Población y Muestra

Se entiende por población "el conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto en el que se proyecte la investigación" (Briones, 2002, p. 57). La población es de 18 alumnos en kínder, 16 en segundo básico y 10 en cuarto básico, el total es de 44 estudiantes.

#### 3.3.1 Muestra

La selección fue por oportunidad, se les aplicó las pruebas a los 44 alumnos, pero se dejó como muestra a los niñas y niños que habían contestado los tres instrumentos, ya que la asistencia no es permanente. La muestra es de 24 escolares, 8 de kínder, 8 de 2º básico y 4º básico.

La muestra "es el conjunto de unidades de muestreo incluidas en la muestra mediante algún procedimiento de selección" (Briones, 2002, p. 57). El tipo de muestra es no probabilística intencionada, ya que los individuos no fueron seleccionados al azar sino que son escolares elegidos por la investigadora en donde realiza su práctica profesional, que sean de ascendencia pewenche residentes de la comuna de Alto Biobío, los y las escolares de 2º y 4º de Ed. Básica deben leer y escribir a la fecha de comenzar la investigación, y los Kínder. De los tres cursos, se selecciona a los que tienen desde 70% de asistencia a la escuela.

#### 3.3.2 Descripción de la Muestra

Los estudiantes son todos descendientes pewenche, su edad oscila entre los 5 y 11 años, el kínder tiene 10 alumnos, el segundo 15 alumnos y cuarto básico un total de 10 estudiantes de la Escuela ubicada en sector rural, cuentan con talleres de educación intercultural bilingüe, al observar sus apellidos se presencia que son alumnos con algún grado de ascendencia Pewenche. Inmersos en un contexto intercultural bilingüe, donde gran parte de los alumnos son de la etnia pewenche y hablantes del chedungún y otro porcentaje menor son alumnos que no pertenecen a la etnia. Solo 24 estudiantes tenían desde un 70% de asistencia, 8 en Kínder, 8 en 2º y 8 en 4º año básico.

Tabla n°1 Características de la Muestra

Muestra	Género de los sujetos	Educación escolar de los padres y/o apoderados	Ingreso familiar
<b>Kínder</b>	F: 4 M: 4	El 64 % solo ha cursado la educación básica y muchos de ellos apenas cursaron cuarto año básico.	Grupo socioeconómico bajo: -La mayoría de los apoderados ha declarado tener hasta 9 años de escolaridad y un ingreso del hogar de hasta \$250.000. - Entre 81,01 y 100% de los estudiantes se encuentran en condición de alta vulnerabilidad social (Simce, 2015)
<b>2º básico</b>	F: 4 M: 4	(Información libro de clases escolar, 2016)	
<b>4º básico</b>	F: 4 M: 4		

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los antecedentes disponibles en el libro de curso.

Respecto al manejo de la lengua vernacular, en general predomina el uso del español, como se informa en la tabla 2. La mayoría de los padres y madres son jóvenes que asistieron a la escuela e incluso a los liceos. Los pocos escolares que hablan o entienden chedungún son más seguros en su participación en las clases y conocen más de su cultura.

Tabla N°2 Manejo de la lengua chedungún - español

Muestra	Ser o no Bilingüe
<b>Kínder</b>	Predomina el español. Dos logran comprender pero no reproducir.
<b>2º básico</b>	Un estudiante solo comprende palabras básicas de chedungún. Predomina el español.
<b>4º básico</b>	Dos hablan y escuchan chedungún. Predomina el español.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos proporcionados por los escolares y las docentes de cada curso.

En cuanto a la edad, se detalla en cada curso:

-Kínder = Niños y niñas de 5 y 6 años de edad.



- 2° año básico = Niños y niñas entre 8 y 10 años de edad.
- 4° año básico = Niños y niñas entre 10 y 11 años de edad.

El 50 % de cada curso es niña y el otro 50% es niño; sin embargo, no se harán las comparaciones de género debido a que la muestra es muy pequeña en cada curso.

### 3.4. Variables consideradas en esta investigación y su definición operacional

3.4.1 Variables Independientes: son los cursos, que son: kínder, 2° año básico y 4° básico, es decir, ver cómo influye el tiempo de escolarización en las variables comprensión lectora, léxico disponible y fondos de conocimiento.

3.4.2 Variables Dependientes: son la comprensión lectora, comprensión lectora auditiva; la disponibilidad léxica (DL) y los fondos de conocimiento (FC), que se definen operacionalmente como sigue:

- A. Comprensión lectora auditiva: puntaje que logra cada integrante de la muestra de kínder al responder oralmente las tres preguntas sobre un relato pewenche de tradición oral, cada pregunta tiene un máximo de 2 puntos; siendo el puntaje total de 6 puntos.
- B. Comprensión de Lectura en soporte impreso en papel : para 2° año básico consta de 7 preguntas, con un puntaje total de 14 puntos; para 4° año básico, la prueba de CL tiene 14 preguntas con un total de 28 puntos.
- C. Disponibilidad léxica: puntaje que logran en cada campo semántico, según el número de palabras que elicitán en cada campo.
- D. Fondos de conocimiento: puntaje que logran en

Que son descritos por medio de instrumento en las siguientes tablas N°3 y N°4

## A. Comprensión lectora y auditiva

Tabla N°3 Instrumento de Comprensión Lectora y Auditiva

Curso	Tipo de texto que incluye/ tipo de preguntas de desarrollo	Puntaje total
<b>Kínder Prueba Auditiva</b>	Texto Narrativo breve, relato oral pewenche Tipo de pregunta: Global implícita(resumen), global explícita y explícita local.	3 preguntas en total, cada una tiene 2 puntos Pje total: 6 puntos
<b>2º Básico Prueba Escrita</b>	Texto narrativo breve de la tradición oral pewenche y un texto expositivo argumentativo. Tipo de pregunta: Global implícita, global explícita y explícita local, causal, resumen.	7preguntas en total, cada una tiene 2 puntos. Pje total: 14 puntos
<b>4º Básico Prueba Escrita</b>	Texto narrativo: un cuento breve y un texto expositivo argumentativo. Tipo de pregunta: Global implícita, global explícita y explícita local, causal, resumen.	14 preguntas en total, cada una tiene 2 puntos. Pje total: 28 puntos

## Instrumento de Disponibilidad léxica

Cada integrante de la muestra elicitó las palabras asociadas a seis centros de interés y/o nocionales: animales, plantas árboles, comidas tradicionales, actividades de las veranadas, partes de la casa, y “sentimientos” (Flores, Urra. 2014). En cada campo semántico, los y las escolares anotan palabras durante cuatro minutos por campo. En el caso del kínder, se pregunta oralmente y el investigador registra lo que señala el niño o niña. Puntaje total del instrumento:

La prueba está compuesta por cinco centros de interés propuestos por Max Echeverría y Alba Valencia, en 2011. Y los de "sentimientos" propuestos por Flores, Urra, 2014. Sin embargo tres están modificados por la investigadora, ya que debe adecuarse al contexto cultural pewenche de la muestra, por lo tanto:

#### Centros de interés

Los centros fueron seleccionados luego de las observaciones de la investigadora en su centro de práctica, en dónde identificó los intereses, actividades de los alumnos en su contexto Pewenche.

De este modo se incluyó a seis centros de interés, dos son de las pruebas de disponibilidad léxica que se han realizado a lo largo de las investigaciones hispanas y las otras cuatro son modificadas por la investigadora. A continuación se presenta en la tabla N° 4 los seis centros de interés.

Tabla n° 4 Centros de Interés tomados de Valencia y Echeverría y los Modificados y Específicos

Centro de interés	Centro de interés modificado por la investigadora 2016
Trabajos de campos y jardín	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plantas y Árboles</li> <li>• Actividades de las veraneadas</li> </ul>
Partes de la casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partes de la casa</li> </ul>
Animales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animales</li> </ul>
Comidas y bebidas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comidas tradicionales de la comunidad</li> </ul>
Sentimientos (Flores y Urra, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimientos</li> </ul>

### C. Instrumento para detectar Fondos de Conocimiento

Se usó el dibujo identitario: cada participante se dibuja en una hoja en blanco, luego hace un correlato o relato sobre su dibujo. Se analiza el correlato y los elementos culturales, o bien naturales que son parte de la cultura y entorno pewenche, para este último se realiza un conteo de cada elemento, por ejemplo, contabilizar expresiones que refieren elementos de la cultura pewenche, como las montañas, el sol, actividades como recolectar piñones, etc., para comparar entre cursos.

**Técnica Dibujo Identitario:** La tarea, diseñada por Bagnoli (2004, 2009), consta en un dibujo que hace el participante sobre sí mismo. La instrucción es la siguiente: “me gustaría que me mostraras en este papel quién eres en este momento de vida. Añade, si quieres, las personas y cosas que son más importantes para ti en este momento de tu vida”. Sin embargo, Guitart, y Vila 2013, señalan que cada docente puede adaptar las instrucciones según sea el contexto de los alumnos, por lo tanto las instrucciones fueron de la siguiente manera:

Instrucciones de aplicación

“Niños y niñas, en esta hoja blanca que se les acaba de entregar, pueden dibujar como se ven ustedes mismos ahora, también pueden dibujar las personas que son importantes para ustedes, las cosas, las actividades que les gusta hacer, que sean importantes para ti en este momento.”

Después de hacer el dibujo, los niños y niñas explican qué trataron de dibujar, de expresar, es decir, un breve correlato que va de la mano con el dibujo.

#### 3.4.3 Variables Intervinientes

Género, ser o no parte del Programa de integración escolar, nivel de escolaridad de los padres, tutores y/o apoderados.

**-Género:** Masculino o femenino. Se pretende indagar si existen diferencias en los puntajes obtenidos y observar si son favorables hacia algún sexo en específico.

**-Ser o no parte del Programa de integración escolar:** Pertener o no al P.I.E de la escuela. Se pretende averiguar si existe una relación en el desarrollo, evolución de las variables dependientes (habilidades básicas del pensamiento, comprensión lectora y vocabulario).

**-Nivel Escolar de los padres, tutores y/o apoderados:** Pertener en un grupo familiar en donde los padres, tutores a cargo del niño o niña (abuelos, tíos, hermanos, etc.), apoderados del pupilo repercute a favor o no incide su nivel de escolaridad en comprensión lectora y vocabulario en disponibilidad léxica y los conocimientos de sus hijos e hijas.



## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

### 4.1. Procedimiento de análisis de datos

Para verificar la hipótesis se utilizó el siguiente procedimiento

Tabla N°5: Procedimiento seguido en el análisis de datos

Instrumento	Procedimiento de datos	Pruebas Paramétricas <b>No</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión Lectora y Auditiva</li> <li>• Léxico Disponible</li> <li>• Fondos de Conocimiento</li> </ul>	<p>Traspasar puntajes obtenidos de los 24 sujetos de estudio por pregunta a una planilla Excel, luego transferirlas a una prueba de normalidad en Excel XLSTAT<sup>5</sup>, para identificar si la distribución es normal o no es normal.</p> <p>En los datos de distribución normal, se usó la prueba t de Student para muestras independientes.</p>	<p>Wilcoxon, Mann-Whitney y prueba Mood Shapiro-Wills</p> <p>Prueba paramétrica t de Student en la comparación Entre 2º y 4º año básico en comprensión de lectura, dado que tienen distribución normal estos datos.</p>

#### 4.1.1 Análisis de datos en Comprensión Lectora

Puntaje que logran en la prueba de comprensión lectora, cuyo máximo es: 6 puntos para kínder, 14 puntos para 2º básico y 28 puntos para 4º básico; además del análisis del rendimiento en los diversos tipos de preguntas: global/local; PRE/PRI, causal. Las preguntas tienen un valor de 2 puntos por respuesta correcta en cada una de las pruebas.

**Las pruebas:** fueron creadas por Lagos, I. (2016) con la investigadora a partir del modelo de evaluación de Véliz y Riffo (1992), con confiabilidad aceptable. Estas pruebas están conformadas:

- Kínder: Una prueba de un solo texto narrativo.

<sup>5</sup> XLSTAT Es software conjunto de complementos estadísticos para Microsoft Excel.

- 2° básico: 2 textos breves, el primero es un texto narrativo y el otro expositivo argumentativo.
- 4° básico: Un texto narrativo, lírico y uno argumentativo.

Las pruebas de comprensión lectora miden las capacidades de los sujetos al responder preguntas de desarrollo breve de tipo locales, globales, explícitas e implícitas y causales.

Los alumnos para ser medidos de acuerdo a su conocimiento. Los textos para segundo básico no corresponden al mismo de cuarto año básico, la complejidad de la prueba es creciente entre kínder y 4° año básico, así como también la extensión.

Se analizan las **respuestas** entregadas por los estudiantes en relación a los tipos de preguntas y el **desempeño de cada estudiante por tipo de pregunta y de texto** en 2° y 4° años básicos.

En cuanto a la confiabilidad, en kínder la prueba obtiene un Alpha de Cronbach de 0,75, lo que considera una confiabilidad aceptable. En segundo año básico la prueba obtiene un Alpha de 0,70, lo que considera con una confiabilidad aceptable y cuarto año básico obtiene un Alpha de 0,57 no muy aceptable. En 2° y 4° año se eliminaron las preguntas que no fueron bien respondidas por ningún aprendiz.

#### 4.1.2 Análisis de Datos en Léxico Disponible

La muestra es de niños y niñas pewenche, como su nombre lo indica, tiene como elemento característico el pewen, esto es un fruto seco que proviene del pewen o conocida araucaria, es decir, una comunidad que tiene como base alimenticia el pewen. Cada uno de los centros de interés investigados tiene que ver con las experiencias cotidianas de los niños (as), motivo por el cual se le llamó a este estudio Disponibilidad Léxica Pewenche (Dispowen).

Programa Dispogen, Excel, Echeverría, Urzúa, 2008

**Procesamiento de Datos, se reflejarán los datos en base a una investigación** (Urzúa, Sáez, Echeverría, 2006).

**Análisis cuantitativo:** Tres son los índices considerados en las últimas investigaciones como los que más aportan a la determinación de la riqueza léxica de los sujetos. Ellos son el promedio de respuestas (XR), el total de palabras diferentes (PD) y el índice de cohesión (IC).

El **promedio de respuestas** indica cuántos son los vocablos que, en promedio, poseen los sujetos para su comunicación en el ámbito de conocimiento que explora el centro de interés respectivo.

El **total de palabras diferentes** es un índice que da cuenta del total de vocablos conocidos por el grupo muestral.

El **índice de cohesión** es un indicador del grado de coincidencia en las respuestas. Esto permite interpretar más adecuadamente los datos del índice anterior, pues el grado de homogeneidad en el uso del léxico está en proporción directa con el grado de disponibilidad que ese léxico tiene para todos los sujetos como conjunto. (Urzúa, Sáez, Echeverría. 2006).

#### 4.1.3 Análisis de la Detección de Fondos de Conocimiento

Los fondos de conocimientos se detectaran siguiendo el arquetipo de la Multimetodología Autobiográfica Extendida (M.A.E), el análisis es observatorio, descriptivo con diseño cualitativo, tomando en cuenta los ejemplos en Guitart y Vila, 2013, p.84-87 para cada grupo que conforma la muestra, (Kínder, 2º, 4º), además se efectuó conteo y señalización de elementos culturales y naturales propios del pueblo. A diferencia de las investigaciones de Guitart, Moll, Bagnoli, Vila y entre otros seguidores del análisis de los fondos de conocimiento, en esta investigación solo se pretende detectar fondos de conocimiento propios de la cultura y su ambiente natura, dejando de lado los occidentales, además en conjunto con un correlato breve por parte de cada autor del dibujo, además dejando de lado aquellos de la cultura universal, occidental, o wingka que significa extranjero en chedungún.

A continuación la pauta a seguir para detección de fondos de conocimientos culturales y naturales de los pewenche.



## Pauta Análisis de los Fondos de Conocimiento

Estrategia cualitativa multi-metodología autobiográfica (Bagnoli, 2004; 2009., Esteban Guitart y Vila, 2010., Gifre, Monreal y Guitart, 2011.)

### Objetivo

- Identificar fondos de conocimientos de la cultura y de ambiente natural del pueblo pewenche, a través de un dibujo identitario apoyado del correlato.

### En el dibujo identitario se pretende detectar lo siguiente:

Por la presencia de elemento en el dibujo o en el correlato, se le asignará 1 punto a cada uno.

- Fuego
- Aire
- Tierra
- Agua
- Comida típica
- Cordillera
- Animales del entorno natural
- Juego, comidas tradicionales, ceremonias propias de la cultura
- Actividades económicas de la familia.

**Total 9 puntos = 100%**

Se utilizará abreviaturas para utilizar el programa, estas son las siguientes:

**CL:** comprensión lectora

**LD:** léxico disponible

**FT:** frecuencia total (cantidad de palabras por sujeto o muestra)

**FC:** Fondos de conocimiento

**p.1:** pregunta nº1    **p.2:** pregunta nº2    . . .

#### 4.2 Verificación de Hipótesis

A continuación, se irán verificando las hipótesis de la investigación, a través de las diferentes pruebas paramétricas y no paramétricas en EXLSTAT.

4.2.1. Verificación de la Hipótesis 1: El nivel de comprensión lectora aumenta a) entre kínder y 2° básico y b) entre 2° y 4° año básico en los escolares pewenche.

Como en cada curso el puntaje máximo de CL es diferente ( 6 en Kínder; 14 en 2° año básico y 28 en 4° año básico), se expresan los puntajes en porcentaje.

Tabla N°6 : Promedios logrados en CL en los tres cursos de la muestra

Curso	Promedio en CL expresado en porcentaje
Kínder	25,9
2° año bá	22,8
4° año bá	31,1

En comprensión de lectura, se observa que el grupo de Kínder logró un promedio de 25,9%; el grupo de 2° año básico logró 22,9% y el grupo de 4° año básico logró un promedio de 31,1%. Entre Kínder y 2° básico tiende a mantenerse el nivel de dominio. Cabe hacer notar que al grupo de Kínder se les aplicó una prueba de comprensión auditiva sobre un texto creado por niños pewenche; lo que facilita la expresión del nivel de comprensión.

Tabla n° 7 Comparación comprensión lectora de dos muestras (K° y 2° básico)

Variable	Obs	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
<b>Kínder</b>	8	0	8	4,2	38,3	25,9	13,7
<b>2ºbásico</b>	8	0	8	12,9	35	22,8	7,9

### Interpretación de la prueba de comparación en CL entre Kínder y 2° año básico

Puesto que el valor-p calculado es mayor que el nivel de significado  $\alpha=0,05$ , no se N

No se puede rechazar la hipótesis nula  $H_0$ .

El riesgo de rechazar la hipótesis nula  $H_0$  cuando es verdadera es de 17,05%

Como los puntajes entre los cursos son similares, no hay diferencia entre kínder y segundo básico.

### Comparación entre Kínder y 4° año básico en CL

Tabla n° 8: Comparación en comprensión lectora de dos muestras Kínder y 4°

Variable	Obs	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
<b>Kínder</b>	8	0	8	4,2	38,3	25,9	13,8
<b>4°básico</b>	8	0	8	20,4	52,1	31,1	10,2

No hay diferencias significativas entre kínder y 4° básico, los avances a medida que va avanzando la edad escolar son pequeños: de 25,9 a 31,1 %. Sin embargo, también hay que considerar que el kínder logra ese puntaje en una evaluación de comprensión auditiva y que solo incluye un texto breve de la tradición oral pewenche, solo con tres preguntas; mientras que en 4°, deben redactar sus respuestas por escrito en una prueba de mayor complejidad cognitiva, que tiene 14 preguntas, 11 preguntas más que en Kínder.

### Análisis de los datos de 2° y 4° año básico

Como los datos son menores que 50, se utiliza Shapiro-Wilk, y dado que Sig = 0,540 para segundo y Sig = 0,211 para cuarto son mayores que el  $\alpha = 0,05$  se establece que ambos cursos siguen una distribución normal.

### Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Segundo	,198	8	,200*	,933	8	,540
Cuarto	,238	8	,200*	,885	8	,211

Tabla N°9: Estadísticos descriptivos

Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
4to	8	0	8	20,400	52,100	31,100	10,23
2do	8	0	8	12,900	35,000	22,863	7,98

### Prueba t para dos muestras independientes / Prueba unilateral a la derecha:

Intervalo de confianza para la diferencia entre las medias al 95%: 0,156+Inf

Diferencia	8,238
t (Valor observado)	1,795
t (Valor crítico)	1,761
GL	14
valor-p (unilateral)	0,047
alfa	0,05

Interpretación de la prueba:

H0: La diferencia entre las medias es igual a 0.

Ha: La diferencia entre las medias es superior a 0.

Puesto que el valor-p computado es menor que el nivel de significación  $\alpha=0,05$ , se debe rechazar la hipótesis nula  $H_0$ , y aceptar la hipótesis alternativa  $H_a$ . El riesgo de rechazar la hipótesis nula  $H_0$  cuando es verdadera es inferior al 4,71%.

Se verifica avance entre el grupo de 2º y el de 4º año básico. Por tanto, entre 2º y 4º año básico hay un incremento que alcanza a ser significativo.

En estricto rigor, debería evaluarse la comprensión oral de la lectura tanto en español como en la lengua de sus ancestros, el chedungun.

### **Comparación en comprensión de texto narrativo**

Si se compara la comprensión solo de texto narrativo, los resultados evidencian que entre kínder y 2º año básico, el incremento no es significativo; pero entre 2º año y 4º año básico hay un incremento de 31,37 % a 40,8%, un 9% de aumento. No cabe duda que entre kínder y 2º año parece que se ha perdido una oportunidad de desarrollo y de adquisición de las competencias lectoras, pero tampoco se puede olvidar que en 2º año presentan serias dificultades en la escritura, lo que puede estar influyendo en estos resultados. Probablemente la adquisición de la alfabetización inicial es un proceso que se lentifica cuando se prescinde de la cultura propia.

Tabla N° 10 : Promedios en Comprensión de texto narrativo

Curso	Promedio en CL de TN expresado en porcentaje
Kínder	25,9
2º año bá	31,37
4º año bá	40,8

En cuanto a los tipos de preguntas, se observa más avance en las preguntas de información explícita y a nivel local que en las globales de información implícita y en las causales; resumir es la actividad con menor puntuación.

Tabla n° 11: Promedio de Dominio expresado en porcentaje en cada curso en los tipos de preguntas:

Tipo de pregunta	Kínder	2° básico	4° básico
Resumen Global-implícita	<b>p.1</b> 11,8% X= 0,2	<b>p.5</b> 20% X= 0,4	<b>p.1</b> 10,62% X= 0,2
Causal inferencial	<b>p.2</b> 34% X= 0,68	<b>p.2</b> 31 % X= 0,6	<b>p.15</b> 28% X= 0,56
Explícita	<b>p.3</b> 29,6% X= 0,59	<b>p.3</b> 28% X= 0,5	<b>p.13</b> 21% X= 0,3

**Verificación Hipótesis 2:** La disponibilidad léxica sobre los seis campos semánticos considerados aumenta a) entre kínder y 2° básico y b) entre 2° y 4° año básico en los escolares pewenche.

Tabla N° 12 : Promedio de DL en cada curso de la muestra

Curso	Promedio en Disponibilidad Léxica
Kínder	45
2° año bá	49
4° año bá	65

Tabla n°13 Comparación Frecuencia léxica de dos muestras Kínder y 2° básico

Variable	Obs	Obs. Con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
<b>Kínder</b>	8	0	8	19	26	20,6	2,3
<b>2°básico</b>	8	0	8	16	27	22,1	3,8

### Interpretación de la prueba

Puesto que el valor-p calculado es mayor que el nivel de significación  $\alpha=0,05$ , no se puede rechazar la hipótesis nula  $H_0$ . El riesgo de rechazar la hipótesis nula  $H_0$  cuando es verdadera es de 13,06%.

**En léxico disponible, no hay diferencias significativas entre Kinder y 2º básico.**

Tabla n° 14: Comparación Frecuencia léxica de dos muestras 2º y 4º básico

Variable	Obs.	Obs. Con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
<b>2ºbásico</b>	8	0	8	16	27	22,1	3,8
<b>4ºbásico</b>	8	0	8	21	42	29,2	6,9

### Interpretación de la prueba

Puesto que el valor-p computado es menor que el nivel de significación  $\alpha=0,05$ , se debe rechazar la hipótesis nula  $H_0$ , y aceptar la hipótesis alternativa  $H_a$ .

El riesgo de rechazar la hipótesis nula  $H_0$  cuando es verdadera es inferior al 4,55%.

Sí hay diferencias significativas entre 2º y 4º, es decir, el grupo de 4º tiene más frecuencia léxica (mayor número de palabras evocadas) comparado con segundo básico.

Tabla n°15: Comparación Frecuencia léxica de dos muestras Kinder y 4º básico

Variable	Obs.	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
<b>Kínder</b>	8	0	8	19	26	20,6	2,3
<b>4ºbásico</b>	8	0	8	21	42	29,2	6,9

El riesgo de rechazar la hipótesis nula  $H_0$  cuando es verdadera es inferior al 0,27%.

Sí, hay diferencias entre kínder y 4º básico, este último tiene mayor frecuencia de palabras que kínder, por lo tanto tiene mayores palabras evocadas.

**Verificación de la Hipótesis 3:** Los fondos de conocimiento de la cultura pewenche disminuyen a medida que aumenta la escolaridad. Disminuye a) entre kínder y 2º básico y b) Disminuyen entre 2º y 4º año básico en los escolares pewenche.

En relación a los fondos de conocimiento de su cultura, se verifica que entre Kínder y 2º año básico no hay diferencia significativa; pero entre 2º y 4º año básico, el decremento es muy significativo: de 40,2% bajan a 12,4% en 4º año básico.

Tabla N° 16: Promedio de FC en cada curso

Curso	Promedio de FC
Kínder	34,7
2º año básico	40,2
4º año básico	12,4

Tabla n°17: Comparación de fondos de conocimiento de dos muestras kínder y 2º básico

Variable	Obs	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
<b>Kínder</b>	8	0	8	22	44,4	34,7	7,1
<b>2ºbásico</b>	8	0	8	22,2	66,6	40,2	13,2



### Interpretación de la prueba

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

El riesgo de rechazar la hipótesis nula  $H_0$  cuando la verdadera es de 30,17%.

No se puede rechazar la hipótesis nula, no hay diferencias significativas entre kínder y segundo básico, por lo tanto kínder a pesar de tener dos años menos de escolaridad tienen la misma cantidad de fondos de conocimiento que segundo.

No hay diferencias significativas entre kínder y 2º básico, pues los dos cursos están equitativamente nivelados en cuanto a fondos de conocimientos

Tabla n°18: Comparación de fondos de conocimiento de dos muestras 2º y 4º básico

Variable	Obs	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
2ºbásico	8	0	8	22,2	66,6	40,2	13,2
4ºbásico	8	0	8	0,0	22,2	12,4	11

### Interpretación

Puesto que el valor-p computado es menor que el nivel de significación  $\alpha=0,05$ , se debe rechazar la hipótesis nula  $H_0$ , y aceptar la hipótesis alternativa  $H_a$ .

El riesgo de rechazar la hipótesis nula  $H_0$  cuando es verdadera es inferior al 0,27%.

Se acepta la hipótesis alternativa, quiere decir que efectivamente existen diferencias entre 2º básico y 4º básico en FC, pues los de 4º apenas logran un promedio de 12,4. Por lo tanto el kínder y segundo básico tiene datos máximos muchos más altos que el cuarto básico.

Sí hay diferencias entre 2º y 4º básico, por lo tanto segundo tiene mayores fondos de conocimientos que cuarto, por lo tanto a medida que avanza la escolaridad van disminuyendo los conocimientos sobre la cultura pewenche.

Tabla n°19: Comparación fondos de conocimiento de dos Muestras Kínder y 4ºbásico

Variable	Obs	Obs. con datos perdidos	Obs. Sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
<b>Kínder</b>	8	0	8	22,2	44,4	34,7	7,1
<b>4ºbásico</b>	8	0	8	0	22,2	12,4	11

Interpretación:

Puesto que el valor-p computado es menor que el nivel de significación  $\alpha=0,05$ , se debe rechazar la hipótesis nula  $H_0$ , y aceptar la hipótesis alternativa  $H_a$ .

El riesgo de rechazar la hipótesis nula  $H_0$  cuando es verdadera es inferior al 0,04%.

Sí hay diferencias entre kínder y 4º básico. Por lo tanto el kínder tiene datos máximos muchos más altos que el cuarto básico, es decir, tienen más fondos de conocimiento.

**Verificación de la Hipótesis 4:** Hay relación entre las variables Comprensión lectora, disponibilidad léxica y fondos de conocimiento.

Para verificar la hipótesis 4, se hizo la correlación múltiple de Pearson y se obtuvieron los valores que se indican en la tabla siguiente:

Tabla N° 20 : Correlaciones entre FC, CL y DL en el total de la muestra

Variables Dependientes	FC	CL	DL

FC	1		
CL	-0,25	1	
DL	-0,60	0,24	1

Hay correlación significativa inversa entre DL y FC( $r = -0,60$ ) y también inversa y leve entre CL y FC( $r = -0,25$ ); en cambio, hay correlación positiva leve entre CL y DL( $r = 0,24$ ); sin embargo, solo la de  $-0,60$  es significativa; es decir, a medida que aumenta la escolaridad disminuyen los Fondos de Conocimiento.

Veamos qué ocurre con las correlaciones por curso:

Tabla N° 21 Correlaciones entre las variables FC, CL y DL en cada curso de la muestra

CURSOS	KÍNDER			2º AÑO BÁSICO			4º AÑO BÁSICO		
Variables	FC	CL	DL	FC	CL	DL	FC	CL	DL
FC	1			1			1		
CL	3,2E-17	1		0,41	1		-0,35	1	
DL	<b>-0,9</b>	0,079	1	<b>0,71</b>	-0,27	1	<b>-0,71</b>	-0,004	1

Las correlaciones por curso muestran claramente que la disponibilidad léxica va en dirección contraria a los fondos de conocimientos de la cultura en Kínder y en 4º año básico; pero no en 2º, donde hay una correlación positiva entre FC y DL. ( $r = 0,71$ ). En general, a mayor disponibilidad léxica corresponde menor cantidad de fondos de conocimientos. Curiosamente, en los tres cursos, la comprensión de lectura no está asociada a Disponibilidad Léxica ni a los Fondos de Conocimientos. Por tanto la adquisición léxica no considera la cultura local ni los conocimientos previos de estos niños y niñas, podría indicar que no se construyen aprendizajes significativos, sino superficiales.

#### 4.2. Análisis de los Resultados de Léxico Disponible

A continuación se presentan gráficos de barra para describir los datos generales tomando la muestra total (Kínder, 2º y 4º) por centro de interés en el siguiente orden: animales, plantas y árboles, comidas tradicionales, actividades de las veranadas, partes de la casa y sentimientos, obtenidos por el total de la muestra en los tres índices señalados con anterioridad.

#### Estadística primera

El cuadro n°2 muestra el promedio de respuestas de toda la muestra en todos los centros de interés, representado a la cantidad de palabras evocadas por cada sujeto. El mayor puntaje lo obtuvo el centro animales con 7,2 (173), estando 3,2 puntos sobre el promedio total que fue 4,0. El menor puntaje lo obtuvo el centro actividades de las veranadas con 2,1, quedando con -1,9 puntos bajo el promedio total.

#### Estadística segunda

Como se puede apreciar, la cantidad de palabras diferentes aportadas por todos los sujetos que componen la muestra en todos los centros. Por lo tanto, se puede saber cuánta riqueza o pobreza léxica posee un centro de interés respecto a un promedio obtenido en una muestra. En este caso el centro con mayor riqueza léxica en toda la muestra fue comidas tradicionales con 29 palabras diferentes, 9 palabras más que el promedio total de la muestra (20). El menor número de palabras diferentes se encontró en dos centros; partes de la casa con un total de 15 palabras diferentes y por otro lado con el mismo número de palabras diferentes el centro de sentimientos, con 5 palabras menos que el promedio.

#### Estadística tercera

Da conocer el índice de cohesión obtenido por toda la muestra en todos los centros de interés, está señalada con tres decimales después de la coma, ya que hay algunos que son semejantes.

Se presenta el grado de coincidencia o de homogeneidad. El mayor índice lo obtuvo el centro Animales (mayor índice de coincidencia) con 0,134 puntos, 0,015 puntos más sobre el promedio total de la muestra que fue de 0,119. El menor índice lo obtuvo el centro de actividades de la veranada (mayor dispersión terminológica) con 0,084 puntos, -0,035 puntos bajo el promedio.

Posiblemente esto se deba a que en este centro de interés son muchas las actividades que los Pewenches realizan, por lo que resumir las ideas en palabras compuestas, se hizo complejo.

Tabla N° 22 Detalles del Índice de Cohesión por toda la muestra en todos los campos

Campo semántico	Vocablo	Porcentaje de Aparición	Frecuencia	Total de vocablos
Animales	perros	83%	20	174
Plantas y Árboles	Cerezo	62,5%	15	125
Comidas Tradicionales	piñones	70%	17	66
Act. Veranadas	Buscar piñones	41%	10	53
Partes de la casa	baño	66%	16	87
Sentimientos	amor	45%	11	71

La tabla muestra la palabra más evocada por centro de interés: en animales, la palabra “perro”; en plantas y árboles es “cerezo”, un árbol generalmente silvestre de la estación de verano; en las comidas tradicionales, aparecen los piñones (70%), la base de su dieta alimenticia, ocupa una posición relevante, refiere al alimento propio de su cultura, relacionado con las actividades de las veranadas, la más frecuente es “buscar piñones”.

### Resultados en cada curso

Los siguientes son los resultados obtenidos por los distintos grupos evaluados en promedio de respuestas, número de palabras diferentes e índice de cohesión. El promedio de respuestas de los distintos grupos es un índice que puede ayudar a corroborar la hipótesis 2 de esta investigación.

La hipótesis anterior se cumple para casi todos los centros de interés, se puede observar que el promedio en cuarto año básico ya se ha acentuado el nivel de disponibilidad léxica, en el caso de los animales está con 4,9 sobre el promedio (4,9), también está superior el centro de plantas y árboles con 1,8 puntos más que el promedio. Sin embargo se tiene a los siguientes cuatro centros de interés bajo el promedio de sí

mismo en cuarto año básico: partes de la casa (-0,7), sentimientos (-2,6), comidas tradicionales (-0,9) y actividades de la veranadas (-2,7). En el campo semántico “sentimientos”, el kínder lleva la delantera con un promedio sobre 0,5 puntos; en 2º y sobre 4º básico con 1,2 puntos más. Lo mismo para el “partes de la casa” es superior a 2º con 1 punto más.

#### **4.4. Análisis de los Fondos de Conocimiento (FC)**

Para iniciar el análisis cualitativo sobre la detección de los fondos de conocimiento, es necesario retomar las deidades de la cosmovisión pewenche, “se distingue una dimensión vertical (metafísica) y otra horizontal (naturaleza); destacándose el número cuatro como elemento de equilibrio: Cuatro son las divinidades sagradas. Cuatro son los cielos. Cuatro son las esquinas de la tierra. Cuatro son los elementos; agua, tierra, aire y fuego”(Llauen, 2016)), estos elementos se pueden presenciar en las representaciones visuales de cada sujeto de estudio, como también se hallan en el correlato del dibujo.

##### **Fondos de Conocimiento detectados en Kínder**

La tabla 23 muestra que todos los sujetos de estudio en kínder dibujan la montaña, pues, forma parte de su entorno natural, Alto Bio-Bío se destaca por su montañas, muchos de los niños y niñas de la escuela viven con sus familias en los pies de las montañas, cerca de ríos, árboles, y muchos de ellos tienen animales para alimentarse o generar recursos económicos, a través de la venta o de trueque.

En los dibujos, los niños y niñas se muestran pequeños respecto al espacio natural, que es imponente

Montañas: Se les otorga importancia en los dibujos las montañas, porque viven en ellas, tienen nieve, se puede apreciar su belleza a través del impacto de la luz solar, es grande, pues son un elementos natural que forma parte de la vida diaria de los niños Pewenches.

Familia: Es un elemento que se repite en dos dibujos. El sujeto tres de la tabla n°22 describe a sus hermanos que juegan con él, manifestado importancia a la diversión con ellos, señala que están solos en la veranadas por el trabajo de su madre, además les llama libche que en chedungún significa puro-limpio de alma, conceptos que para los pewenche son relevantes a la hora de definir a una persona. El sujeto cinco de la tabla n° 23, señala la importancia que tiene su madre, siempre lo espera después de la llegada de la escuela.

Cuatro elementos: Si bien es cierto, no señalan de manera explícita la importancia de las cuatro divinidades, si saben que forman parte de su entorno y la importancia que les entrega cada una de ellas, las expresan en diferentes contextos, como el elemento de la tierra representada como la tierra, en donde está el pasto, los árboles, como el hualle, las montañas, los montes, los animales (gallina y conejo) etc. En segundo lugar está el agua, representada como río, nieve en donde es un lugar de entretenimiento, para los veranos, en el invierno la nieve y esta misma riega otros elementos. Por otro lado, está el aire, representado como el cielo, el sol, y hay un sujeto de estudio que menciona el fuego, como elemento para provocar que el alimento se transforme en algo consumible, como es el caso de hacer tortillas de rescoldo.

Tabla N° 23: Elementos naturales, culturales presentes en el dibujo y las citas breves del correlato de cada sujeto de Kinder

estudiante	Elemento Cult/Nat	Extracto del correlato al dibujo identitario
1 H	Montaña, tierra, sol, conejo	"Ehhn, yo voy con mi mamá a la montaña a ver a la ñaña, cuando hay sol..."
2 H	Río, Fuego, Montaña	"Con mi mamá hacemos juego, para hacer las rescoldo y yo juego mi animale ..." "Yo me gusta dibujar montañas..."
3 H	Montaña, familia, niños	"Ahí estamos libche..."
4 M	Montaña, Mariposa, Hualle	"Ahí estoy yo, con mis perros...las montañas tienen colores, porque la luz las cambia"
5 M	Montaña, familia, sol	"En mi casa, mi mamá me está esperando después del bus"
6 M	Montaña, río	"Yo, estoy la montaña, jugando en el monte"
7 H	Montaña, sol, gallinas	"La montaña es grande"
8 M	Cielo, niña, nieve	"La montaña con nieve me gusta a mí y jugar"

Simbología

- Elementos C - N: elementos culturales y naturales.
- H: hombre
- M: mujer

Glosario

- Ñaña: mujer sabia, tercera edad, generalmente se les llama así a las abuelas

- Libche: se les llamas libche, a aquellos de buen espíritu y alma, generalmente a los niños más pequeños.

## **Fondos de Conocimiento detectados en 2º Básico**

Montaña: seis de los niños y niñas de la muestra dibujan montañas.

Cocer piñones: Actividad presente en dos sujetos de estudio, pues el piñón es de suma importancia para las comunidades de Alto Bio-Bío, se presenta como un fruto seco del pewen y la base alimenticia de los Pewenches, por lo mismo, el alcance del nombre del pueblo.

Pescar: Actividad que se presenta en dos sujetos de estudio, se resalta la importancia, pues, ríos, esteros y canales, están muy cercanos de los hogares de los niños. La pesca pasa a ser parte de las técnicas alimenticias accesibles para las familias Pewenches, el trabajo es escaso y este no tiene costo económico, los niños que mencionan esta actividad, son instruidos por sus padres.

Río: Elemento reiterado en los dibujos. Hay niños como el sujeto n°11 y n°14 de la tabla n°23 que con su capacidad de observar, señalan como parte importante del ciclo del agua, que es el deshielo, producto del calor (el sol), para que después baje en forma de agua líquida, es decir, la formación de un río.

Árboles: Presente en gran parte de los dibujos, sin embargo, pocos los señalan a la hora del correlato, identifican el pino como parte del entorno natural que los rodea, sin embargo, desconocen que se trata de una especie exógena o endógena.

Pewen: Árbol nativo, declarado monumento natural en Chile, un solo sujeto de estudio lo señala en su correlato y en los dibujos, destaca su importancia, pues sale a recolectar piñones con su padre durante todo el año.

Ñuke Mapu: Significa madre tierra en chedungún, comenta el sujeto n°16 de la tabla n°23 el especial cuidado que hace, y que le ha enseñado su padre. Le gustan las plantas, aunque no las dibuja.

Ruca: Hogar a base de material de madera, paja, piedras, construido por los mismos pewenche. El sujeto n°8 de la tabla n°24, señala que la ruca es la cocina, en donde comen los pescados, cocen piñones y en donde comparte con la familia, se observa claramente los elementos culturales.

Tabla N° 24 Elementos Culturales y Naturales en 2º básico



Estudiante	Elemento Cult/Nat	Extracto del correlato al dibujo identitario
1 M	Montaña Andar a caballo, Familia Cocer piñones	"con mi mamá y nuestro hermanito que está en la guatita de mi mamá, cocemos los piñones para hacerlos en ensaladas, que son muy ricos"
2 M	Árbol Río (estero) Aves	"Tía, el estero está en el camino cuando tomo el bus "
3 M	Montaña Río	"El agua viene de la montaña, neva en el invierno y esa misma cae en el río"
4 M	Cerco Aves Cocer piñones	"Pasa el canal...ahí antes de llegar a la casa"
5 H	pino Río Pescar Sol	"Con mi papá salimos a sacar pesca'o del río para freírlos en grasa...y comerlos"
6 H	Montaña Pino Cerco	" No sé tía, parece que el río sale de la montaña, cuando se derrite la nieve con el sol"
7 H	Montaña Río Árboles -	" El río Queuco viene desde la montaña, se ve desde el monte de mi casa"
8 M	Montaña, río, pescar	Ñuke Mapu Pewen, Ruca "vivimos en la ñuke Mapu, con mi babá (papá) pescamos y comemos en la ruca"

#### **Fondos de Conocimiento detectados en 4º Básico**

Los fondos de conocimientos presentes en los niños y niñas de cuarto año básico se ven reflejados en menor medida, respecto a kínder y segundo, ya sea en la representación del dibujo identitario, como el correlato. Incluso en los sujetos n°17, n°18, n°19 de la tabla n°24 no se detectan elementos culturales o naturales propios de los Pewenches. De todas maneras se distinguen los siguientes:

Montaña: Elemento que también se manifiesta de gran relevancia para la vida de los niños, ellos manifiestan que en sus alrededores hay montañas, muchos de ellos, han llegado a la cima con familiares, o ido en busca de piñones, digueños, etc.

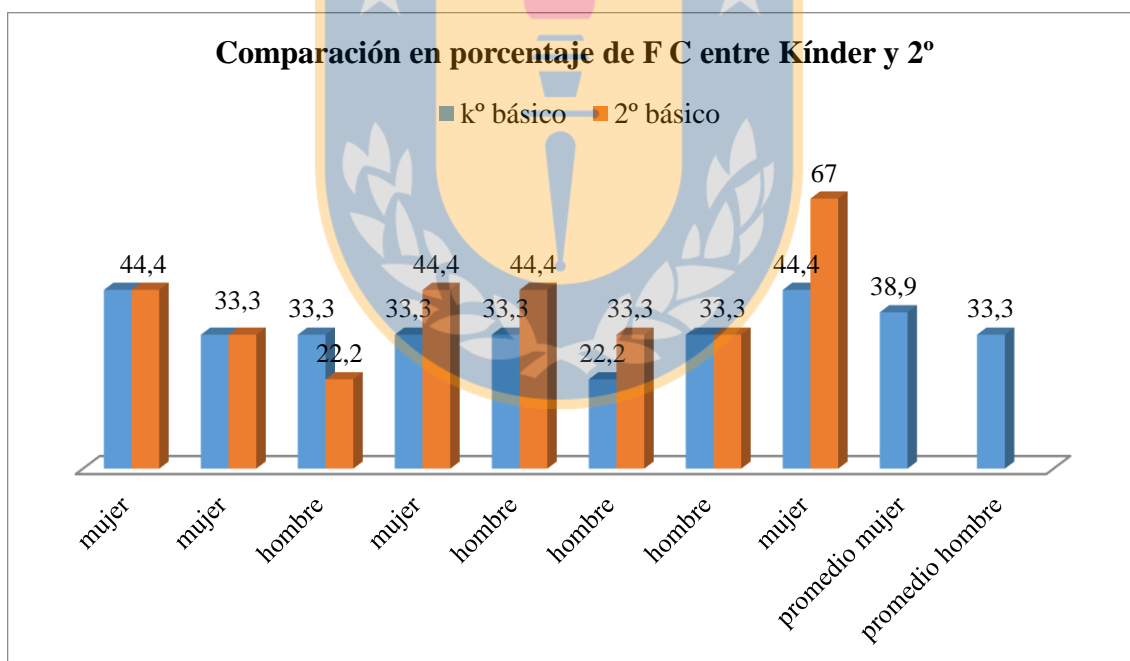
Familia mono parentales: Se resalta mucho la presencia materna en las familias Pewenches, los autores de los dibujos identitarios de esta muestra, muchos de ellos solo viven con la madre, se observa claramente en los dibujos y correlato, el rol fundamental de la progenitora en la vida de estos niños y niñas.

Veranada: Es una actividad, que realizan el pueblo Pewenche con la llegada del calor, el clima está más caluroso, es decir, el verano, de ahí su nombre, y es más accesible acudir a la recolección de piñones y otros frutos que son parte de la dieta alimenticia de la comunidad. Por otro lado acá se realizan otras actividades como campear animales.

Tabla n° 25 Elementos Culturales y Naturales en 4º básico

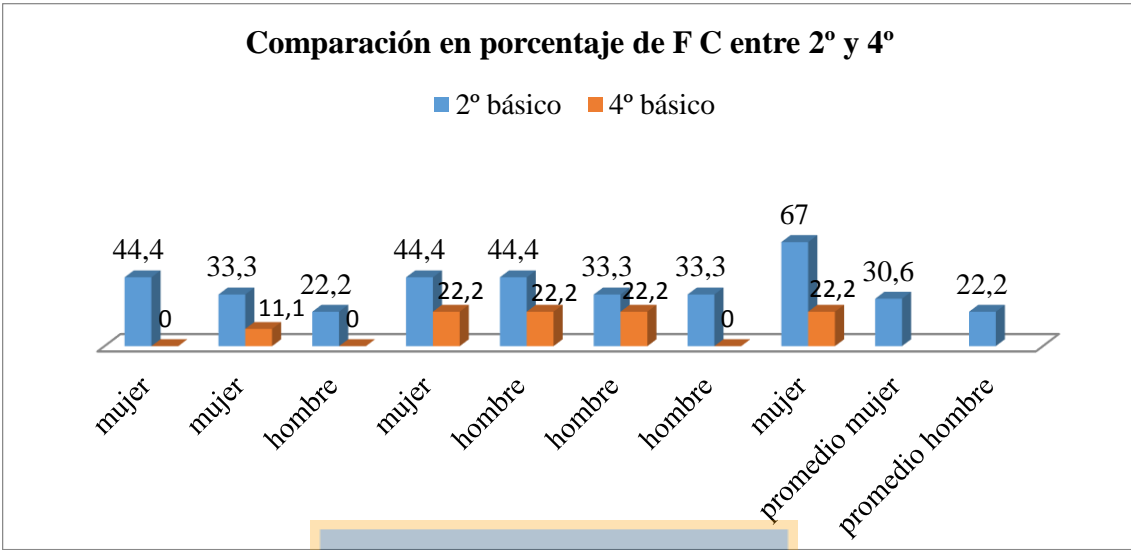
Estudiante	Elementos Nat	Elem.cultur.	Extracto
17 H	-----	-----	" Yo tengo un perro y me gusta esa ropa, la polera, el short, quiero parecer futbolista"
18 M	-----	-----	"Me gusta posar fuera de mi casa, el peinado tía me gusta... las flores son bonita"
19 H	-----	-----	"Dibujé eso, porque quiero ser polise, significa policía en inglés...así podré andar en camioneta"
20 H	Montaña, veranada		"Me gusta el color rojo y azul ... donde vivo yo, hay pinos"
21 H	Montaña	Veranada, ñaña	" Con la ñaña salimos en las veranada a buscar piñones, eso me gusta tía porque son ricas las comidas"
22 M	Montaña	Familia	"Ahí estoy con mi mamá, la casa de ahí es de la familia"
23 M	Familia	-----	"Estoy con mi mamá, le gusta usar faldas a ella, porque va a la iglesia"
24 M	Montaña	Campear	" Salgo a campear.. son las montañas"

Cuadro nº6 Comparación en porcentaje de F.C. entre Kínder y 2º básico



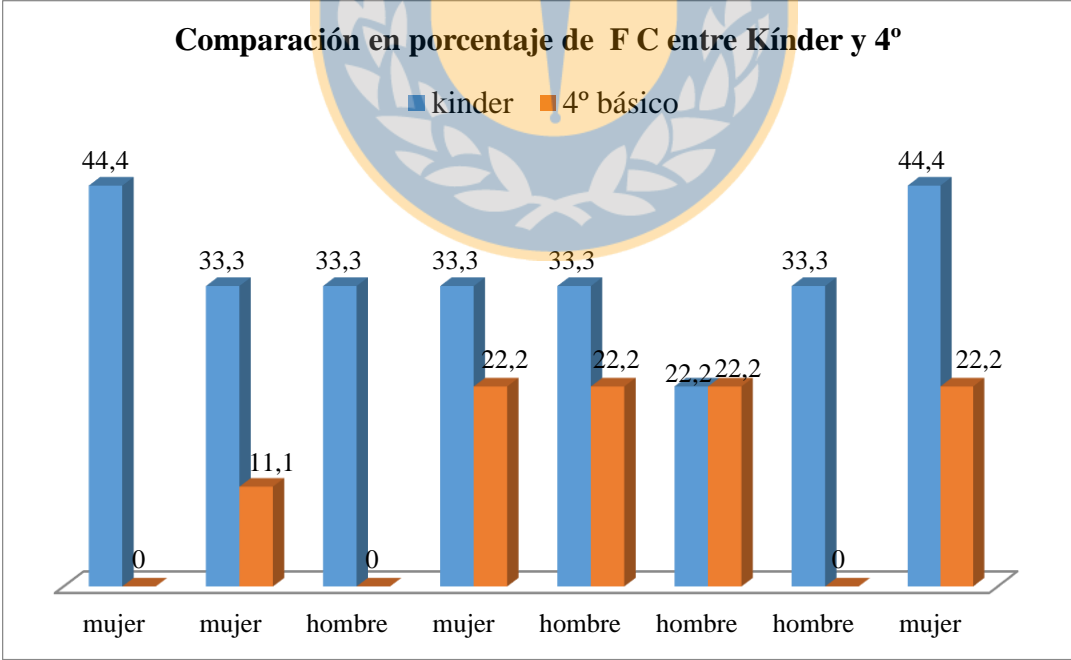
El gráfico refleja la hipótesis nula, es decir, hay una relación significativa ente kínder y 2º básico, incluso hay sujetos de estudio que están al mismo nivel porcentual, de todas maneras 2º básico tiene mayores fondos de conocimientos.

Cuadro nº7 Comparación en porcentaje de F.C. entre 2º y 4º básico



La interpretación del gráfico, se desprende en primer lugar que 2° básico evidentemente tiene un porcentaje mayor en cuanto a fondos de conocimiento con respecto a 4° básico, cada sujeto de cuarto año contempla menor conocimiento de sus cultura y ambiente natural, por lo tanto.

Cuadro N° 8 Comparación en porcentaje de F.C. entre Kínder y 4° básico



El gráfico refleja la hipótesis alternativa, se observa claramente que en kínder tienen mayores fondos de conocimiento que en 4° básico. Por otro lado se ven las diferencias entre género, las mujeres tiene mayor número de fondos de conocimiento, mayor porcentaje con respecto a los hombres, excepto el caso dos.



## **CAPÍTULO V: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **5.1. Resultados**

Del análisis cuantitativo de los datos respecto al tema estudiado, se puede concluir que:

1. En comprensión de lectura, en disponibilidad léxica entre Kínder y 2° año básico, el grupo no presenta un crecimiento significativo, pues en comprensión de lectura y en disponibilidad léxica hay incremento que alcanza a ser significativo entre 2° y 4° año básico.
3. En fondos de conocimientos, hay un significativo decremento entre Kínder y 2° año; y 4° año medio; probablemente como producto de la descontextualización curricular.
4. Las relaciones entre las variables contrarían las teorías sobre comprensión de lectura y vocabulario, que son bajas e incluso inversas. La relación entre disponibilidad léxica y conocimientos de fondo es inversa y significativa en Kínder y en 4° año básico; pero en 2° año básico es significativa y directa.
5. Cualitativamente, la variación en FC es notoria entre 2° y 4° a favor de 2° año básico:

Tabla N° 26 Resumen comparativo de los Fondos de Conocimiento

CURSO	Total de elementos de FC ( culturales-naturales)	Promedio	OBSERVACIONES
Kínder	24	3	Alta presencia de elementos que pertenecen a las cuatro divinidades (tierra, fuego, aire, agua)
2° Año Básico	29	3,63	Alta presencia de actividades para subsistir, podrían identificarse como económicas.
4° Año Básico	9	1,1	Baja ausencia de elementos culturales

## 5.2 Discusión de Resultados

Esta investigación tuvo como propósito diagnosticar y evaluar el nivel en comprensión lectora, léxico disponible y fondos de conocimientos propios de su cultura pewenche en niños y niñas entre 5 a 11 de edad. A continuación, se discuten los principales hallazgos de este estudio.

Respecto a comprensión lectora y disponibilidad léxica hay un incremento entre Kínder y 4° año básico, pero cuando se trata de los fondos de conocimiento no ocurre lo mismo, los niños y niñas del kínder, en especial los alumnos en segundo básico, dibujan y señalan con el correlato más elementos culturales pewenche y elementos naturales de su entorno cordillerano relacionado con las cuatro divinidades importantes (agua, tierra, fuego y aire) que cuarto básico, es decir, a medida que avanza la escolaridad va disminuyendo los conocimientos propios de la cultura; lo que evidencia que el principio de contextualización no se practica en las prácticas pedagógicas de esta escuela y quizás así ocurra en otros establecimientos de Alto Bío-Bío, no habría una relación entre fondos de conocimiento y disponibilidad léxica.

Tomando en cuenta los resultados cualitativos de la investigación, muchos de los elementos evocados del vocabulario productivo en el correlato de los niños y niñas, autores de sus dibujos identitarios, se destacaban algunas palabras como coser piñones, mariposa, pino, hualle, palabras que también se presentaron a través del test de disponibilidad léxica, por lo tanto el léxico disponible se ve reflejado en los correlatos y

dibujos, ya que este instrumento expresa como se ven los niños en la actualidad, por lo tanto habla del ambiente que se desenvuelve el sujeto.

En comprensión lectora tienen serias dificultades para procesar todas las preguntas, pues todos los promedios de las respuestas son inferiores a 1 punto, es decir, ninguna respuesta alcanza a responder correctamente considerando que cada pregunta tiene 2 puntos; situación que ya se describe en otras investigaciones sobre comprensión lectora y producción de textos en escolares pewenche “(...) los pehuenches tienen insuficiente rendimiento en comprensión de lectura y presentan mayor dificultad en los ítemes de comprensión global inferencial y de conexión de sucesos” (Lagos, 1999, p.198); lo que indicaría que entre 1999 y el 2016 los resultados no han variado ya incluso después de 15 años, por lo tanto no hay una mejora en los resultados, el problema persiste y se llama descontextualización.

Continuando con los resultados anteriores, se hizo un estudio de comprensión auditiva en kínder en Quepuca Ralco, con el mismo texto narrativo “el caballito Mula” , los resultados son bajos, igual que observó González ( 2015), pues ningún niño y niña en ambos casos fue capaz de responder correctamente a las preguntas de tipo explícita, por otro lado en pregunta global, un resumen, en las dos investigaciones no se limitaron a las ideas principales del texto, confundían las ideas importantes con las menos importantes .

Respecto a otras investigaciones de disponibilidad léxica en un colegio subvencionado vulnerable de Talca en estudiantes de primero básico (Cepeda, Granada, Pomes,2014) aunque no es comparable en relación a esta muestra pewenche, cabe destacar que sus resultados en promedio de frecuencia en el centro “animales” por ejemplo alcanza un promedio de 12 unidades, ya un promedio bajo dentro de sus resultados, mientras que en los pewenche el promedio es significativamente más bajo, alcanza solo un promedio de 7, incluso siendo el promedio más alto, en donde se reflejan las diferencias entre estudiantes de zona rural y urbana, y nivel socioeconómico.

Es necesario decir que los resultados de esta investigación no deben generalizarse a todos los pueblos originarios de Chile ni tampoco a todas comunidades Pewenches. La muestra utilizada en este estudio no es representativa a todos los Pewenche de Chile ni de toda la comuna de Alto Bío-Bío.

### 5.3 Conclusiones

Como se afirma en el planteamiento del problema de investigación, el insuficiente nivel de desarrollo de la comprensión lectora y de la adquisición del vocabulario o léxico de los y las escolares pewenche, nos lleva a pensar que el hecho de no incluir los fondos de conocimientos de la cultura local en la enseñanza del lenguaje, en este caso, puede estar contribuyendo no solo a un insuficiente desarrollo de las competencias de comprensión de lectura en español, sino también a limitar todas las áreas del currículum escolar; situación que permite mantener los círculos de pobreza.

Asumiendo los supuestos que:

1. la educación escolar contribuye a la comprensión lectora, a la adquisición léxica en términos de disponibilidad léxica y 2. Si el PADEM de Alto Bío-Bío declara ofrecer una educación intercultural bilingüe, entonces se asume que las escuelas municipales incluyen los fondos de conocimientos de la cultura pewenche

Se esperaría que los niveles de comprensión lectora y disponibilidad léxica aumenten en la medida que avanzan entre kínder y 4º año básico. Respecto a los fondos de conocimientos de la cultura local, varias investigaciones revisadas indican que se impone la cultura global nacional en las escuelas con estudiantes interculturales.

De acuerdo a los supuestos, surgió la necesidad de conocer el nivel de la comprensión lectora, de léxico disponible y los fondos de conocimiento de escolares pewenches de una escuela de Alto Bío-Bío, comuna de la Cordillera de Los Andes en la Octava Región de Chile con una población mayoritariamente pewenche; a través de un estudio de caso cuanti-cualitativo, sobre una muestra intencionada de 24 infantes de 5 a 11 años, con ascendencia pewenche de kínder, segundo y cuarto año básico ( 8 niños: 4 niñas y 4 niños por curso).

Se compararon los tres cursos en comprensión lectora, disponibilidad léxica y fondos de conocimiento con pruebas estadísticas apropiadas según la distribución de los datos.

Los resultados indican que ni en comprensión de textos ni en disponibilidad léxica hay diferencias entre kínder y segundo básico, pero hay diferencia que alcanza a ser significativa entre 2º y 4º año básico. En comprensión lectora, hay un espacio de mantención de nivel entre kínder y 2º básico, que sería necesario investigar en forma

más profunda en esos cursos, probablemente ocurren situaciones no resueltas en los procesos de alfabetización temprana y en la alfabetización inicial; entre los niños(as) de kínder y 4º básico, los avances radican en los procesamientos de información explícita y en el texto narrativo, lo que podría indicar que este tipo de texto es el que más se incluye en la escuela.

Para evaluar el nivel de disponibilidad léxica, se consideraron los campos semánticos de “ animales, plantas-árboles, comidas tradicionales, actividades de la veranada, partes de la casa y sentimientos”. Los campos semánticos con mayor frecuencia de palabras en kínder son animales (41), plantas y árboles (33); en 2º: en animales (53), plantas y árboles (39) y en 4º animales (79), plantas y árboles (54).

La relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora es insignificante en esta muestra de investigación, lo que contraría los hallazgos clásicos en esta materia. Es preocupante que entre kínder y 2º año básico, no haya incremento significativo en disponibilidad léxica, tensión que debería investigarse más, para hallar formas de fortalecer el léxico y su enseñanza.

En fondos de conocimiento, se observa una pérdida significativa entre kínder y cuarto básico, que probablemente sea consecuencia de la descontextualización curricular. Entonces la educación escolar somete a la educación familiar pewenche. La relación de los fondos de conocimiento con la disponibilidad léxica es inversa y significativa: a mayor escolaridad, mayor DL y menor FC y la relación de los FC con la comprensión de lectura es insignificante. Indirectamente, este resultado evidencia que no hay complementariedad entre las dos culturas, sino imposición de la cultura global chilena sobre la ancestral.

Hay dos estudiantes que tienen altos fondos de conocimientos y están sobre el promedio en comprensión lectora, y una estudiante con 67 % en comprensión lectora que precisamente tiene el mejor porcentaje en comprensión lectora de segundo básico, no así en cuarto básico que el porcentaje mayor es de 22%.

Los bajos resultados en comprensión lectora, léxico disponible y fondos de conocimiento se deben a la educación descontextualizada que reciben las comunidades pewenches. Se hace necesario que el docente identifique y reconozca las características del contexto en el que desarrolla su intervención educativa, pues al determinar las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad que se encuentran en el mismo, le



permitirá actuar utilizando como principal herramienta la reflexión de la práctica pedagógica, dando como resultado una intervención que incluya conocimientos sociales, culturales, económicos y personales de sus alumnos. En esta investigación se concluye que la variable comprensión lectora se incrementa a medida que aumenta la escolaridad, en los procesamientos más simples, de información explícita local (párrafo) además se acrecienta el léxico disponible, pero en fondos de conocimiento hay una involución. Esta involución probablemente es producto de la descontextualización cultural del currículo escolar nacional que dificulta los aprendizajes de los y las escolares pewenches, que de este modo no estarían en condiciones de construir aprendizajes significativos, lo que implica grandes desventajas cognitivas.

### **Limitaciones y sugerencias**

Es una muestra reducida, es necesario hacer estudios con varias escuelas en Alto Bío-Bío, con observación de procesos de adquisición de la comprensión lectora y del léxico, así como de los fondos de conocimientos en las aulas. Se podría contribuir con saberes propios de la cultura, de los intereses de los pewenche, como incluir fondos de conocimiento, palabras frecuentes de su léxico disponible en actividades de enseñanza, que la cultura pewenche no sea una limitante, sino más bien un recurso pedagógico inclusivo con educación intercultural. Es necesario mejorar la formación inicial docente en las universidades, especialmente en la Universidad de Concepción. Varios docentes de las escuelas son egresados de nuestra Casa de Estudios, pero poco empáticos culturalmente.

### **Referencias Bibliográficas**

- Aguilera, Á. y Jofré, L. (2015). Comprensión, producción de textos, vocabulario y autoestima a partir de textos de su cultura en escolares Mapuche-Pewenche . Seminario para optar al título de profesor de Ed. Gral. Básica, U. de Concepción, Los Ángeles.
- Aldunate, C. (1996): «Mapuche: Gente de la tierra». En J. Hidalgo y otros (editores): Culturas de Chile: Etnografía, sociedades indígenas contemporáneas y su ideología. Santiago: Editorial Andrés Bello.

- Bartol, J. (2003). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. Recuperado de <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/09bartol.pdf>.
- Bruer, J. (1995). Escuelas para pensar. España: Ediciones Paidós.
- Catriquir, D. (2014) « Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che », Polis [En línea], 39 | 2014, Publicado el 23 enero 2015, consultado el 01 octubre 2016. URL : <http://polis.revues.org/10514>
- Casteleiro, L. (2000). La revolución en lingüística, Ferdinand De Saussure. Universidade de Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria. Recuperado de [https://books.google.cl/books?id=BGFU8dBXhuEC&printsec=frontcover&dq=ferdinand+saussure&hl=es419&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=ferdinand%20saussure&f=false](https://books.google.cl/books?id=BGFU8dBXhuEC&printsec=frontcover&dq=ferdinand+saussure&hl=es419&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=ferdinand%20saussure&f=false)
- Cepeda, M. Granada, M. Pomes, M. (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. Revista Literatura lingüística Scielo. Santiago, Chile.
- Diccionario de términos clave ELE. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/vocabulario.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm) Definiciones léxicas en Dispolex. Recuperado de <http://www.dispolex.com/info/la-disponibilidad-lexica>
- Echeverría, Max S. (1991). "Crecimiento de la disponibilidad léxica en estudiantes chilenos de nivel básico y medio", en Humberto López Morales (ed.). II Seminario La enseñanza del español como lengua materna. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Universidad de Puerto Rico, pp. 61-78. Recuperado de <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=7pdU-ht5N-4C&oi=fnd&pg=PA61&dq=max+echeverr%C3%ADa+disponibilidad+l%C3%A9xica&ots=rxGCEa0EHx&sig=AMVUpqgghZgdFYPYdDh5LbpWXTE#v=onepage&q=max%20echeverr%C3%ADa%20disponibilidad%20l%C3%A9xica&f=false>
- Echeverría, M. Véliz, M. Muñoz, G. Valdivieso, H. (1997). Estructura de un perfil de competencia lingüística. Recuperado de [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7398/estructura\\_echeverria\\_R\\_EALE\\_1997.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7398/estructura_echeverria_R_EALE_1997.pdf?sequence=1)
- Educarchile (2014). La comprensión lectora es una habilidad para la vida. Recuperado del: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=225396>

- Figuroa, A. (2015). Figuroa, A. (2015). Competencia léxica en español de infantes pehuenches de 4 y 6 años que no hablan su lengua vernacular. Tesis Magíster en Educación, Concepción.
- Flores, C. y Urra, J. (2014) competencia léxica en escolares rurales pehuenche y no pehuenche de 8 a 17 años de edad de las comunas de Los Ángeles y Santa Bárbara, adquisición de la comprensión, disponibilidad y densidad léxica. Seminario de Título, Universidad de Concepción.
- García, J. y Fernández, T.(2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria Anuario de Psicología 2008, vol. 39, nº 1, 133-157 © 2008, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona  
[www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/99799/159769](http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/99799/159769)
- Guitart, E. Vila, I. (2013). Experiencias en Educación Inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad. Barcelona, España: Horsori Editorial.
- González, M.(2015). Hacia la contextualización curricular cultural en la alfabetización inicial de pre –escolares pehuenches desde textos de su cultura. Tesis de Mag. en Ed., U. de Concepción, Concepción.
- Hernández, S. Fernández, C. Baptista, P. (1998). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill. De eedcao, cs e letras. Porto Alegre, Brasil: Vilson Matuella.
- Lagos, I.(1999). La comprensión de textos narrativos, su relación con la producción de textos en escolares pehuenches y la comprensión de textos narrativos en escolares rurales de Bío-Bío. Educação e Cidadania. Fac. de Educação, Ciências e Letras. Rittere dos Reis, Porto Alegre: Vol 1, Nº 2: 179-206
- Lagos, I. et al. (2015). Cambios posibles en la alfabetización de escolares pewenche con el enfoque equilibrado, textos propios y docentes que no hablan chedungun. Investigaciones en Educación, Vol. XV, Nº 2, 2015, pp. 164-189.
- López, B. e I. Lagos, 1995. Adecuación curricular para la Esc. de Quepuca Ralco y su comunidad. CPEIP. Resúmenes XIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. CPEIP. Resúmenes XIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación.
- Llulén, Leopoldo. "concepto de cosmovisión". Notas de campo. Educador Tradicional de la Escuela Pitril g-1180. noviembre del 2016

Larroyo F., Filho L., Mantovani J., Dottrens R., Benedí D. y Usano A. (1981) "Fundamentos de la educación". Buenos Aires, Argentina: Universitaria de Buenos Aires.

Ministerio de Educación. (2012). Programa de Educación Intercultural Bilingüe Tercer Año Básico Sector Lengua Indígena Mapuzugun. Recuperado el 23 de agosto de 2016. <http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201210041826350.ProgMapuzugun-3web.pdf>.

Ministerio de Educación de Chile. (2014). Simce, 2014. Recuperado de <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=4374>

Molina, R. y M. Correa (1996): Territorios y comunidades pehuenches del Alto Biobío. Santiago: Arena Impresores.

Observatorio Social (2014). Reporte Comunal: Alto Biobío, Región del Biobío. Serie informes comunales. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadores/pdf/comunal\\_general/biobio/Alto\\_Biobio\\_2013.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadores/pdf/comunal_general/biobio/Alto_Biobio_2013.pdf)

Pérez, J. Merino, M. (2014). Definición de cosmovisión Recuperado diciembre del 2016: (<http://definicion.de/cosmovision/>).

Perkins, D. (1997) La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. España: Gedisa

Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G., Núñez, P. (1997). Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Stgo., Chile: Editorial Andrés Bello.

Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S.; Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. Chungara, Revista de Antropología Chilena, Volumen 46, Nº 2, 2014. Páginas 271-283

Rifo, E. (2015). Pertinencia del currículum escolar en contexto pewenche. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Concepción (Chile)

Strasser, K.; Del Río, F. y Larraín, A. 2013 Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN: 0210-9395 Estudios de Psicología, 2013, 34 (2), 221-225.

Strasser, K., & Lissi, M. R. (2009). Home and Instruction Effects on Emergent Literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 175-204 ISSN: 1088-8438 ISI: 2.367.

Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007). Literacy beliefs and practices in Chilean families with different educational backgrounds. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251. ISSN: 0120-0534 ISI: 0.342

Turra, O. (2015), Profesorado y saberes históricos-educativos mapuche en la enseñanza de la historia. *Revista Electrónica EDUCARE*. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n3/1409-4258-ree-19-03-00241.pdf>

Urzúa, P; Sáez, K; Echeverría, M. (2006). Disponibilidad léxica matemática. Análisis cuantitativo y cualitativo. Concepción, Chile.: RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, pp.59-76

Vergara, D.; Strasser, K. y Del Río, F. (2016). Más que palabras por minuto: las otras habilidades que afectan la comprensión en 1° básico. *CALIDAD EN LA EDUCACIÓN* N° 44, julio 2016 • pp. 46-67 <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n44/art03.pdf>

Véliz, M. Riffo, B. (1992). Hacia un perfil de la competencia lectora. *Revista de lingüística Teórica y Aplicada*, Revista RLA: 273 - 290. Chile, Concepción.

Véliz, M. Riffo, B. (1993). Comprensión Textual: Criterios para su evaluación. *Revista de lingüística Teórica y Aplicada*, Revista RLA. 163 - 190. Chile, Concepción.

ANEXOS



ANEXO 1: PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Prueba Comprensión Lectora kínder

PRUEBA APLICADA EN KÍNDER

Di con tus palabras lo que ocurre en este cuento.
¿Cómo se sentía el caballo Mula? ¿por qué?
¿qué había ocurrido en Callaqui?

RESPUESTAS DE KÍNDER

Nº 1 HOMRE

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Di con tus palabras lo que ocurre en este cuento.	Hay dos caballitos
¿Cómo se sentía el caballo Mula? ¿por qué?	Mareado, iba borracho
¿qué había ocurrido en Callaqui?	Se cortó el camino, cae mucha nieve

Nº 2 MUJER

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Di con tus palabras lo que ocurre en este cuento.	El caballo mula y el sincero, no comen, dos caballitos
¿Cómo se sentía el caballo Mula? ¿por qué?	Mareado porque lo llevaba el helicóptero
¿qué había ocurrido en Callaqui?	Cae nieve mucha

Nº 3 HOMBRE

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Di con tus palabras lo que ocurre en este cuento.	Dos caballitos
¿Cómo se sentía el caballo Mula? ¿por qué?	Mareado, porque estaba mareado
¿qué había ocurrido en Callaqui?	El día que se cortó el camino en callaqui

Nº 4 MUJER

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Di con tus palabras lo que ocurre en este cuento.	Hizo frío, cae mucha nieve y dos caballitos en Temuco
¿Cómo se sentía el caballo Mula? ¿por qué?	Enfermo, mareado por andar solo.
¿qué había ocurrido en Callaqui?	Cae la nieve, se cortó el camino en callaqui

Nº 5 HOMBRE

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Di con tus palabras lo que ocurre en este cuento.	El caballo mula y el caballo sincero
¿Cómo se sentía el caballo Mula? ¿por qué?	mareado
¿qué había ocurrido en Callaqui?	Se cortó el camino

Nº 6 MUJER

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Di con tus palabras lo que ocurre en este cuento.	Dos caballitos en Callaqui no tenían pasto y comida.
¿Cómo se sentía el caballo Mula? ¿por qué?	Mareado por andar en helicóptero.
¿qué había ocurrido en Callaqui?	Se cortó el camino

Nº 7 HOMBREPREGUNTAS

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Di con tus palabras lo que ocurre en este cuento.	El caballito Mula y otro el caballito Sincero.
¿Cómo se sentía el caballo Mula? ¿por qué?	nada
¿qué había ocurrido en Callaqui?	No sé.

Nº 8 MUJER

PREGUNTAS	RESPUESTAS
Di con tus palabras lo que ocurre en este cuento.	Caballitos.
¿Cómo se sentía el caballo Mula? ¿por qué?	mal
¿qué había ocurrido en Callaqui?	nieve



## PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA SEGUNDO AÑO BÁSICO

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_ Puntaje: \_\_\_\_\_

Esta prueba tiene tres partes. Cada parte tiene un texto que debes leer para comprender y contestar las preguntas que

a continuación se presentan:

### Texto 1:

Una mañana de invierno, cuando la nieve había cortado el camino a Callaqui(1), y ya no había con qué alimentar a los animales, un helicóptero verde, que venía por el cielo, de pronto paró en el campo y fueron a buscar al otro lado del camino, donde habían dos caballitos. El helicóptero se llevó al caballito Mula. Su amigo el caballo Sincero estaba asustado, porque se llevaron al otro y se fue corriendo a su casa.

Como el helicóptero volaba muy rápido, el caballito Mula estaba muy mareado. Lo llevaron a Temuco, donde lo protegieron y le dieron pasto. Después de un tiempo, lo trajeron a Callaqui otra vez.

(1): Callaqui: Esta localidad se ubica a 92 kilómetros de la ciudad de Los Ángeles, a unos 57 kilómetros de Santa Bárbara y a 15 Km. de Ralco y allí vive una comunidad pehuenche, que significa "Hombre del Pehuén", que vive cerca de de la Araucaria, se alimenta del pehuén.

### Preguntas:

1. ¿Por qué crees tú que se llevaron al caballito Mula y no a Sincero?

---

---

2. ¿Cómo se sentía el caballito Mula cuando lo llevaban en el helicóptero? ¿Por qué?

---

---

3. ¿Qué había ocurrido en Callaqui? Explica.

---

---

---

---

4. ¿Qué título le pondrías al texto?

---

---

5. Escribe un resumen con tus propias palabras.

---

---

---

---



**Texto N° 2:**

A los niños les preocupa mucho los peleones, es decir, los muchachos 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 quiere 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.

1. Resume las ideas importantes con tus palabras.

---

---

---

2. ¿Quiénes son los peleones?

---

---

3.. ¿Por qué los niños y adultos se avergüenzan de haber sido atacados?

---

---

---

4. ¿Qué título le pondrías al texto? global

---

---

5. Según el texto, ¿Qué razones permiten que alguien golpee o trate mal a otro?

---

---

---

7. ¿Cuál fue el texto que más te gustó?

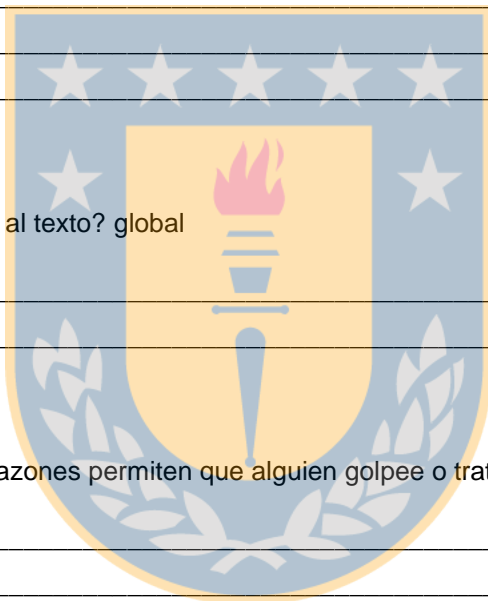
---

---

18. ¿Por qué te gustó ese texto?

---

---



## PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA CUARTO BÁSICO

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Puntaje: \_\_\_\_\_

### Instrucciones

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

### Texto 1

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

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

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

### Preguntas

- 1.- Elabora el resumen del texto en 80 palabras como máximo
- 2.- Explique por qué el narrador afirma “esa hermosa criatura había salvado mi vida”
- 3.- Según el texto, ¿cuál es la cima de la montaña?
- 4.-¿ cómo se salvó el narrador? (global)
- 5.- ¿qué título le pondrías al texto? (global)

## Texto 2

¡Alto pina!

Cuatro palomas por el aire van.

Cuatro palomas

Vuelan tornan.

Llevan heridas

Sus cuatro sombras

¡Bajo pinar!

Cuatro palomas en la tierra están

**Autor:** Federico García Lorca

Preguntas:

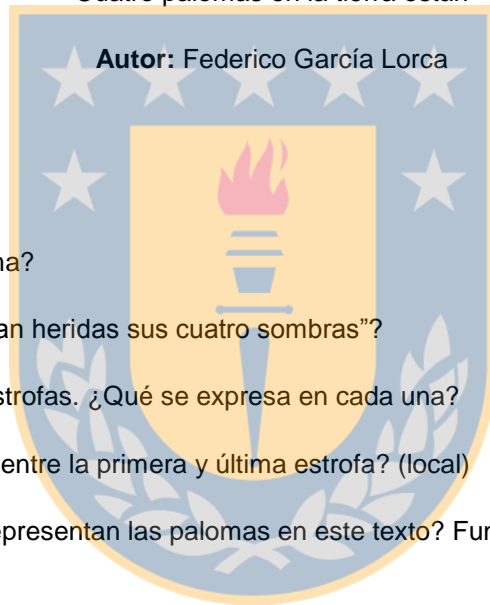
6.- ¿qué expresa el poema?

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

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

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

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



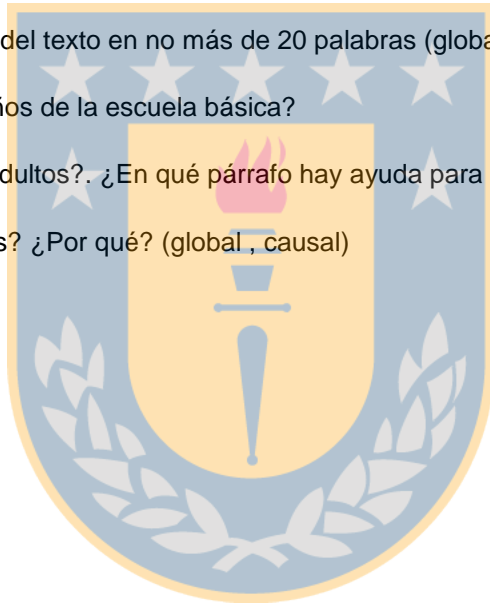
### Texto 3

La mayoría de los niños y niñas sienten miedo ante lo desconocido. Cuando son muy pequeños, temen a lo que es grande y ruidoso, como los payasos y las bandas de música. Más grandecitos, comienza a tener susto a los fantasmas y a los monstruos escondidos en rincones de su pieza.

Al ingresar a la escuela básica, olvidan esas imaginaciones y comienza a temer a ciertos hechos y personas: accidentes, asesinos y ladrones. En realidad, el miedo es un sentimiento que acompaña a los seres humanos durante toda su vida.

### Preguntas

- 11.- ¿Cuál es la idea más importante del texto? (global)
- 12.- Elabora un resumen del texto en no más de 20 palabras (global)
- 13.- ¿A qué temen los niños de la escuela básica?
- 14.- ¿sienten miedo los adultos?. ¿En qué párrafo hay ayuda para responder?
- 15.- ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué? (global , causal)



**Anexo 2 : PRUEBA DE DISPONIBILIDAD LÉXICA**

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
/ /

I.- Escribe todos los animales, plantas, árboles, comidas tradicionales, actividades en la veraneadas, las partes de la casa y sentimientos que conozcas.

**Animales:**

---

---

---

**Plantas y Árboles**

---

---

---

**Comidas Tradicionales**

---

---

---

**Actividades de las veraneadas**

---

---

---

**Partes de la casa**

---

---

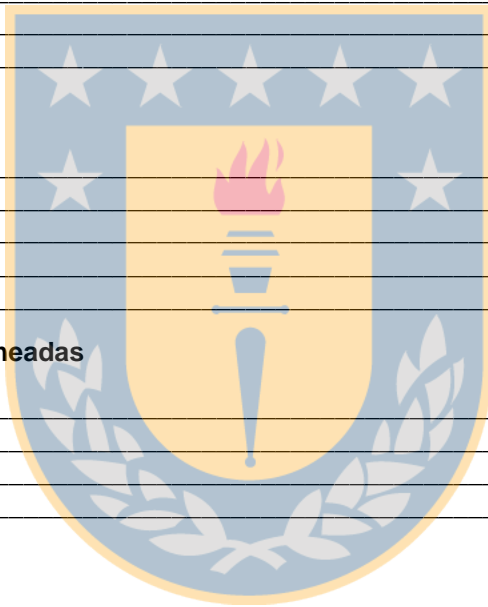
---

**Sentimientos**

---

---

---



ANEXO 3: PORCENTAJE DE DOMINIO EN FONDOS DE CONOCIMIENTO, COMPRENSIÓN LECTORA Y DISPONIBILIDAD LÉXICA EN CADA APRENDIZ DE KÍNDER, 2º AÑO BÁSICO Y 4º AÑO BÁSICO

Kínder	FC en %	CL K en %	DISP %
1	44,4	35	37,8
2	33,3	25	42,2
3	33,3	35	44,4
4	33,3	38,3	42,2
5	33,3	30	44,4
6	22,2	35	59
7	33,3	5	44,4
8	44,4	4,1	46,7
Promedio	34,6875	25,925	45,1375
2º bás	FC en %	CL en %	DISP %
1	44,4	29,3	60
2	33,3	21,4	47
3	22,2	35	36
4	44,4	20	51,1
5	44,4	14,3	53,3
6	33,3	19,3	60
8	33,3	12,9	44,4
9	67	30,7	42,2
Promedio	40,2875	22,8625	49,25
4º bás	FC en %	CL en %	DISP %
1	0	26,8	51,1
2	0	38,6	93,3
3	0	28,6	80
4	22,2	29,5	58
5	22,2	21,4	46,7
6	22,2	52,1	62,2
7	11,1	20,4	60
8	22,2	31,4	69
Promedio	12,48	31,1	65,03



**Anexo 4:**

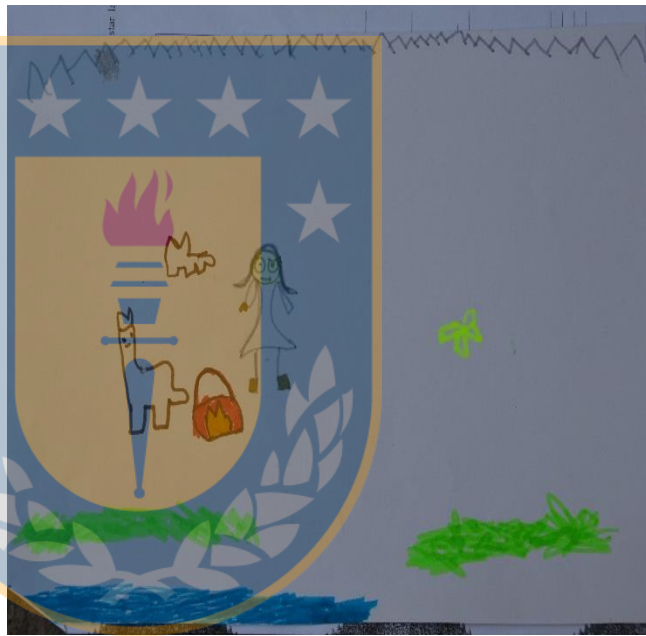
**Dibujos Identitarios de cada curso de la muestra**

**Dibujos Identitarios de niños y niñas pewenches de kínder**

**Sujeto nº1**

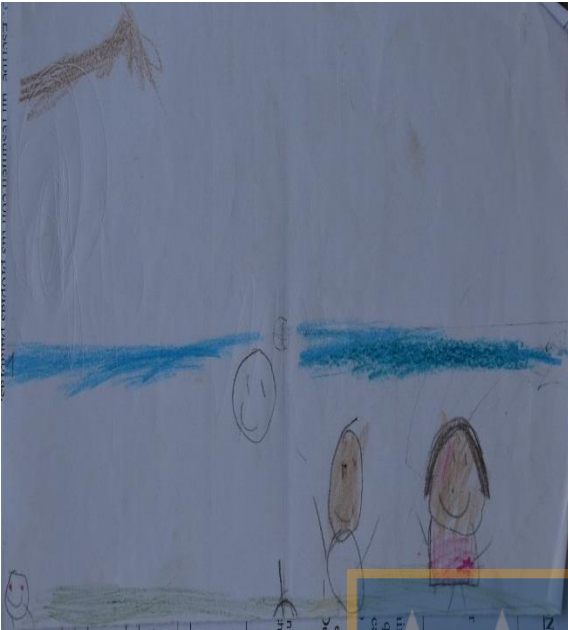


**Sujeto nº2**



**Sujeto nº3**

**Sujeto nº4**



Sujeto nº5



Sujeto nº6



Sujeto nº7



Sujeto nº8



## Dibujos Identitarios de niños y niñas pewenches de 2° Básico

Sujeto nº9 (1)



Sujeto nº10 (2)



Sujeto nº11



Sujeto 12



Sujeto nº13



Sujeto nº14



Sujeto nº15

Sujeto nº16



Dibujos Identitarios de niños y niñas pewenches de 4° básico



Sujeto nº17 (1)



Sujeto nº18(2)



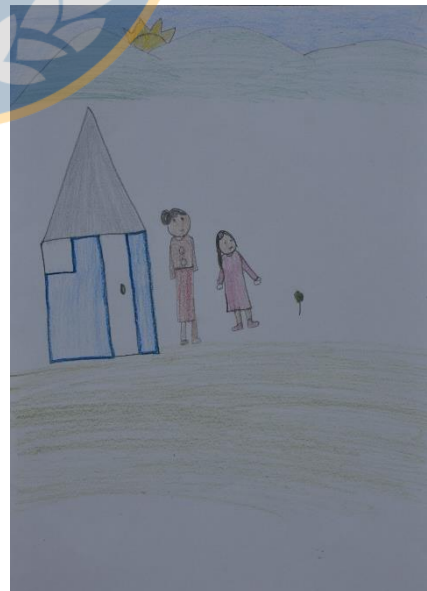
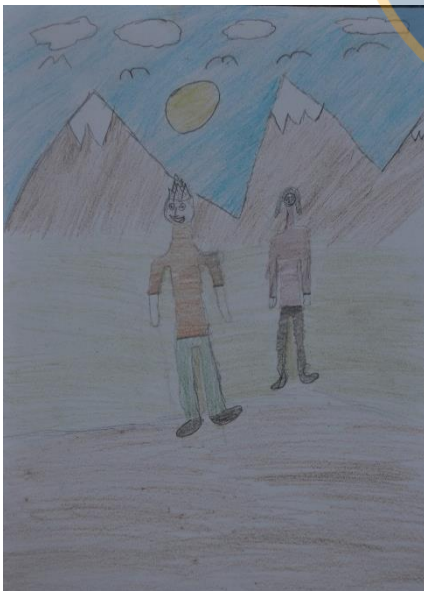
Sujeto nº19 (3)

Sujeto nº20(4)



**Sujeto nº21(5)**

**Sujeto nº22(6)**



**Sujeto nº23(7)**

**Sujeto nº24(8)**

