

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE LENGUA Y LITERATURA



TESIS

**EL ANÁLISIS DE PAREMIAS Y EL DESARROLLO INFERENCIAL EN
LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO, SECCIONES “A” Y “B” DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO NACIONAL DE
APLICACIÓN DE LA UNHEVAL, HUÁNUCO 2015**

AUTORES:

- Christian Andrés Huamán Esteban
- Edwin Flores Chamorro
- Sofía Zenaida Antezana Mercado

ASESOR:

Lic. Luis Hernán Mozombite Campoverde

Huánuco, Perú

2017

DEDICATORIA

A Dios por regalarnos la vida y este maravilloso mundo, donde aprendemos constantemente.

A nuestros padres, por el apoyo incondicional en este proceso formativo.

A nuestros docentes, por su paciencia y dedicación.

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro eterno agradecimiento, a todos los docentes del Colegio Nacional de Aplicación de la UNHEVAL por cedernos el tiempo necesario para llevar a cabo nuestras pruebas y el desarrollo de las sesiones correspondientes.

Agradecemos también a todos los estudiantes del primer a quinto grado de secundaria por permitirnos compartir grandes momentos de experiencia y aprendizaje, por ser los protagonistas en este campo investigativo, por su tiempo, por el compromiso y por su aliento para completar nuestras metas; y de manera muy especial a los estudiantes del primer grado, secciones "A" y "B" por ser los protagonistas de esta investigación.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis tiene por objetivo determinar si el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial en los estudiantes del primer grado, secciones "A" y "B" de educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015.

En la actualidad, el estudio de la enseñanza de estrategias inferenciales es un campo poco explorado. La preocupación por mejorar la enseñanza en todos los niveles y de todos los campos del conocimiento, nos obliga a reflexionar acerca de la enseñanza del desarrollo inferencial en los estudiantes de diversas escuelas públicas y privadas a nivel mundial, nacional y regional. Desafortunadamente, las investigaciones que existen al respecto son poco difundidas y no permean hacia la práctica docente. Por ello, este trabajo pretende proponer una nueva alternativa de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la inferencia a través del análisis de paremias, bajo una línea del aprendizaje significativo, donde el alumno construye su conocimiento a partir de saberes previos y el nuevo saber.

Esta investigación se desarrolló mediante sesiones de aprendizaje significativas y el desarrollo de un módulo de paremias. Los estudiantes pasaron por pre y post pruebas; en cada una de ellas, se aplicó una evaluación donde tenían que analizar paremias para determinar el nivel de desarrollo inferencial en ellos a través de datos estadísticos. El grupo que no se sometió

al tratamiento experimental fue el grupo control, ya que con ello demostramos que la hipótesis planteada en un inicio, es el resultado de la problemática.

Para el desarrollo de esta investigación se empleó la metodología de tipo cuantitativa y considerando un diseño de campo y documental.

Para abordar la temática, este trabajo se estructuró en tres capítulos, en el Capítulo I abordaremos el problema de nuestra investigación, detallando los objetivos, su importancia, las limitaciones; así como su viabilidad y sus limitaciones.

En el Capítulo II desarrollamos el marco teórico conceptual debidamente sustentado por las fuentes bibliográficas.

Posteriormente en el Capítulo III describimos nuestra hipótesis y sistemas de variables; de la misma manera en el Capítulo IV desarrollamos el marco metodológico, donde se consignan los métodos, las técnicas, los instrumentos empleados, el cómo y para qué se utilizó.

Por último en Capítulo V explicamos los hallazgos de manera estadística y realizamos la discusión de resultados; se consignan los cuadros y gráficos basados en los resultados que se han obtenido de la aplicación de los instrumentos de investigación.

Con el aporte que damos, esperamos contribuir para que en la actualidad y en el futuro ayude y se mejore el desarrollo inferencial de los estudiantes a partir del análisis de paremias.

RESUMEN

La presente investigación responde a una necesidad básica para el proceso de comprensión: el desarrollo inferencial. Todo lo anterior fue reflejado en las evaluaciones PISA 2012 (384), que ubican al Perú en el último lugar de 65 países evaluados y ECE 2014 (48%), que ubica a Huánuco en el penúltimo lugar en cuanto a comprensión lectora. Por todo ello y respondiendo a esas necesidades se ha optado por las paremias como medio para mejorar el desarrollo inferencial. Para responder los objetivos de esta investigación se ha optado por un diseño cuasi experimental y de tipo cuantitativo con un pre y posttest, en dos grupos: grupo control (G.C.) y grupo experimental (G.E.) Los resultados que se obtuvieron luego de la aplicación del módulo sobre el análisis de paremia fue favorable para el grupo experimental, lo que no ocurrió con el grupo control, manteniendo su tendencia a los largo del proceso investigativo. Los resultados corroboraron con la hipótesis general de la investigación. Por todo ello, se concluye de manera general, que las paremias es un buen medio para mejorar el desarrollo inferencial.

Palabras clave: Inferencia, paremias, análisis, desarrollo.

SUMMARY

This research responds to a basic need for the process of understanding: inferential development. All of the above was reflected in the PISA 2012 evaluations (384), placing Peru in the bottom of 65 countries evaluated and ECE 2014 (48%), which places Huánuco in the penultimate place for reading comprehension. For all these reasons and in response to these needs, paremias have been chosen as a means of improving inferential development. In order to respond to the objectives of this research, a quasi experimental and quantitative type design with a pre and posttest was chosen in two groups: control group (CG) and experimental group (GE). The results that were obtained after the application of the module on the analysis of paremia was favorable for the experimental group, which did not occur with the control group, maintaining its tendency throughout the investigation process. The results corroborated the general hypothesis of the research. For all this, it is generally concluded that paremias is a good way to improve inferential development.

Key words: Inference, paremias, analysis, development.

ÍNDICE

	Página
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
INTRODUCCIÓN	v
RESUMEN	vii
SUMMARY	viii
ÍNDICE	ix

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	19
1.2.1. Problema general	19
1.2.2. Problemas específicos	19
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.3.1. Objetivo general	20
1.3.2. Objetivos específicos	20
1.4 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA	21
1.5. VIABILIDAD	22
1.6. LIMITACIONES	22

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES	23
2.1.1. A nivel local	23
2.1.2. A nivel nacional	23
2.1.3. A nivel internacional	25

2.2. BASES TEÓRICAS	27
2.2.1. Paremias	27
2.2.1.1. Origen del término “paremia”	27
2.2.1.2. ¿Qué es una paremia?	28
2.2.1.3. Taxonomía de las paremias	28
2.2.1.4. Características comunes de las paremias:	30
2.2.1.5. Clasificación de las paremias	32
2.2.1.6. Paremias propiamente dichas	33
2.2.1.7. Paremias jocosas o irónicas.	34
2.2.1.8. Paremias científicas	35
2.2.2. Inferencias	36
2.2.2.1. El pensamiento inferencial	40
2.2.2.2. Tipos de inferencias	42
2.2.2.2.1. Inferencias locales o cohesivas	42
2.2.2.2.2. Inferencias globales o coherentes	43
2.2.2.2.3. Inferencias complementarias	45
2.2.2.3. Estrategias inferenciales	46
2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	54

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS, VARIABLES, INDICADORES Y DEFINICIONES

OPERACIONALES

3.1 HIPÓTESIS	61
3.1.1. Hipótesis general	61
3.1.2. Hipótesis específicas	61
3.2. VARIABLES	62
3.2.1. Definición conceptual	62
3.2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	64

CAPÍTULO IV
MARCO METODOLÓGICO

4.1. TIPO DE ESTUDIO	65
4.2. DISEÑO DE ESTUDIO	65
4.3. POBLACIÓN Y MUESTRA	66
4.3.1. Población	66
4.3.2. Muestra	67
4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	67
4.4.1. Técnicas	67
4.4.2. Instrumentos	68

CAPÍTULO V
RESULTADOS

5.1. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	69
5.1.1. Análisis de resultados obtenidos en el pretest y postest	69
5.2. PRUEBA DE HIPÓTESIS	81
5.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	85
5.3.1. Con el problema	85
5.3.2. Con los objetivos	87
5.3.3. Con las hipótesis	87
5.3.4. Con los antecedentes	88
CONCLUSIONES	90
RECOMENDACIONES	92
BIBLIOGRAFÍA	93
ANEXOS	96

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los paradigmas que han regido la educación durante los años han sufrido transformaciones, por lo que en la actualidad, el objetivo de esta se ha tornado más complejo y la escuela en la era de la sociedad del conocimiento tiene un reto inminente; formar ciudadanos de un país democrático, que esté a la vanguardia con los del resto del mundo; por lo tanto, requiere que estos tengan habilidades para comunicarse oralmente o por escrito, generar pensamientos e ideas propias de manera responsable, a la vez, que adquieran competencias de comprensión lectora que permitan generar conocimientos y continuar desarrollándolas a lo largo de la vida.

A partir de allí, el aprendizaje ha de ser estimulado en función de disciplinas del saber, partiendo de situaciones significativas de la realidad social inmediata del individuo vinculadas con la vida, que faciliten la incorporación armónica del sujeto a la sociedad, asimismo, propiciar oportunidades para incidir su modificación desde el punto de vista social, cultural y económico, tal como lo señala Ausubel (1983): *“El aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se*

enlaza con las ideas pertinentes de afianzamiento que ya existe en la estructura cognoscitiva del que aprende”.

Es por esto que, se hace necesario llevar a cabo acciones de manera intencionadas para estimular el aprendizaje, tomando como base la información previa de cada uno de los educandos, debido a que el aprendizaje se construye progresivamente mediante los procesos de asimilación de los elementos del medio externo y la sucesiva acomodación en las estructuras cognoscitivas, lo que conlleva a que el mismo sea significativo y no de la manera tradicional, mecánica y rutinaria.

En atención a lo anterior, cuando los educadores en su actividad diaria introducen estrategias para la comprensión lectora, hacen que el lenguaje se convierta en un medio para la construcción del pensamiento interior y los ayuda a formular nuevos conocimientos en función de las informaciones percibidas a través de alternativas distintas, lo cual hace posible que los estudiantes elaboren a través de la actividad personal, manifestaciones identificadas con los aspectos culturales, sociales, personales, entre otros, que convierten al docente en un vínculo entre el conocimiento y el estudiante, prestando un rol de mediador. Estas estrategias deben estar orientadas a crear situaciones

de aprendizajes encaminadas a desarrollar habilidades y destrezas inferenciales que les permitan acrecentar la comprensión lectora y asegurar un aprendizaje significativo para el estudiante.

Una de las estrategias en el proceso de interpretación es la inferencia, la cual según lo expresado por Espinoza (2008): *“forma parte de los rieles invisibles que, incorporados a los elementos presentes en el texto (palabras, oraciones, párrafos), forman la vía sobre la cual viaja la comprensión”*. Es de ahí que, las inferencias son herramientas indispensables para el lector, que deben ser puestas en práctica en todo proceso de lectura, porque al inferir debe necesariamente conectar el conocimiento previo de la información para poder edificar y construir un conocimiento sólido del significado que transmite el texto. De ahí que, inferir forma parte de un proceso mental indispensable con el que se logra el aprendizaje.

Son muchas las investigaciones que se interesan en profundizar sobre algunas habilidades que se van desarrollando desde el nacimiento y que ayudan a llegar a la comprensión, como el pensamiento inferencial Ordoñez (2002); Orozco, Puche, Millán & Rojas, (2004).

Graesser et al. (1994), encontraron que un lector da más significado a los textos cuando tienen una información previa sobre el mismo y logran construir mayores y más complejas inferencias. McNamara (2004) encontró que cuando un texto es poco cohesivo y esto dificulta la comprensión, el lector se puede apoyar en las inferencias en conjunto con las representaciones que se puedan hacer del texto y así superar dificultades durante la lectura.

Marmolejo y Jiménez (2006), encontraron que otra de las capacidades que interviene en la comprensión de un texto en relación con la realización de inferencias, es poder comprender las emociones de otro. Es por ello que, el sistema educativo peruano tiene como propósito fundamental preparar al individuo para que sea un ente dinámico y progresista dentro de la sociedad, es decir; que adquiera capacidades y así pueda cumplir con los diferentes roles de la vida; en tal sentido, es necesario que el aprendiz aproveche al máximo las oportunidades educativas que se le brindan, satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje y lograr un individuo preparado, consciente, con ideales, valores bien definidos, siendo, además, capaces de afrontar los retos del presente y del futuro con una identidad segura y propia.

A pesar de lo expuesto, muchos estudiantes tienen dificultades para responder adecuadamente a preguntas referentes al contenido de textos previamente leídos McNamara (2004); esto se debe a diversos factores que están relacionados con uno o varios procesos de lectura como la decodificación, el análisis y la comprensión, o a dificultades del pensamiento relacionadas con estos procesos Graesser, Singer & Trabasso (1994). Hay demandas que exigen en mayor medida el uso de habilidades de pensamiento inferencial; una de estas es cuando los textos poseen un alto grado de abstracciones, representaciones mentales y emociones, que son textos que exigen el uso de teoría de la mente; otra de estas demandas es cuando al lector se le presentan exigencias sobre la comprensión del contenido del texto más allá de una actividad de desciframiento.

En este orden de ideas, esta compleja situación se encuentra vinculada con las deficiencias del Sistema Educativo Peruano en cuanto a la promoción de las habilidades de lecto-escritura como ejes fundamentales en la adquisición y trasmisión de la cultura y el conocimiento que se puede notar en los resultados de las pruebas de la UMC (Unidad de Medición de la Calidad Educativa), el Perú ocupa el último lugar de los 65 países que participaron en el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2012, en cuanto a

comprensión lectora, con un puntaje promedio de 384, es decir, está debajo del puntaje medio que propuso la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que es de 496.

Los resultados de la ECE 2014 (Evaluación Censal de Estudiantes) evidencian una mejora en relación con los resultados de la ECE de los años anteriores (2007-2013): el 44% de estudiantes comprenden lo que leen, 10 puntos porcentuales en el nivel satisfactorio más que el 2013. El crecimiento del 2014 fue el más alto que se ha registrado en los últimos siete años. Sin embargo, estos resultados, aun cuando son positivos, están todavía lejos de lo que debiéramos lograr.

Los resultados obtenidos en el 2014 en nuestra región Huánuco, es el siguiente: Comprensión lectora: en inicio 24,8; en proceso 48,07 y satisfactorio 26,4. Como vemos, los resultados en cuanto a satisfactorio es menor al de inicio y proceso, por lo que ni siquiera el 50% de alumnos del segundo grado de primaria pueden alcanzar un nivel de comprensión satisfactorio.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en dichas pruebas y como buscando una opción para revertir aquellos resultados se ha optado por análisis y uso de las paremias, como medio para mejorar la

comprensión, y como medio para desarrollar el nivel inferencial hace que los lectores, en este caso los estudiantes, aprovechen las pistas contextuales y su conocimiento general (además de la comprensión obtenida) para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que se desconoce Jiménez (2004).

Por eso, se toma en este estudio, al primer año de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación, Huánuco por considerársele el grado base para los siguientes y el periodo por el cual el joven se inicia en la aplicación del razonamiento lógico, basándose en las experiencias de su entorno y en la búsqueda de darle sentido a las respuestas que necesita.

Y el problema de los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación-Unheval, Huánuco 2015, es que la capacidad para combinar esta información previa con la nueva se les dificulta porque los docentes no aplican las situaciones significativas necesarias para su desarrollo inferencial, por lo tanto, los estudiantes tienen problemas al momento de usar las estrategias inferenciales respectivas.

De ahí surge la necesidad de utilizar las paremias y analizarlas en sus diferentes formas de expresión; y a partir de ello, desarrollen su capacidad inferencial.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general:

- ¿El análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de educación secundaria del Colegio de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015?

1.2.2. Problemas específicos:

- ¿El análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial local o cohesiva en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015?
- ¿El análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial global o coherente en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015?

- ¿El análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial complementario en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general:

- Determinar si el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial en los estudiantes del primer, secciones “A” y “B” grado de educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Identificar si el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial local o cohesiva en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015.
- Identificar si el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial global o coherente en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de educación secundaria del

Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco
2015.

- Identificar si el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial complementario en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Las últimas evaluaciones que se han realizado a lo largo y ancho del país, denotan una ineficiencia o carencia en cuanto a comprensión lectora. El vínculo o la vía hacia la comprensión, lo realiza la inferencia, que está presente desde el inicio, el proceso y el final de la lectura.

Con todo lo anterior, la presente investigación busca determinar la eficacia de las paremias en el desarrollo inferencial de los estudiantes. He allí la importancia de la presente investigación. Además de ser una buena opción para mejorar el desarrollo inferencial, también es importante para generar nuevas investigaciones, ya que dentro del contexto local, es una de las primeras investigaciones que se interesan por mejorar el desarrollo inferencial de los estudiantes.

1.5. VIABILIDAD

El desarrollo de la presente investigación fue posible gracias al material informativo constatado en la bibliografía; además de contar con el asesoramiento especializado y tener con los recursos económicos y humanos.

1.6. LIMITACIONES

Una de las dificultades por las que tuvo pasar la presente investigación es la escasez de publicaciones científicas acerca del uso de paremias y del desarrollo inferencial, tal es así, que dentro del entorno local, no se ha podido identificar ninguna investigación acerca del análisis de paremias.

Hay escasa información acerca de las características que deben poseer las paremias, muchas de ellas son ambiguas y confusas debido a su gran flexibilidad.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

Después de haber revisado las investigaciones relacionadas con el presente trabajo de investigación, estimamos necesario tener en cuenta las siguientes tesis.

2.1.1. A Nivel Local

No se han encontrado investigaciones y/o artículos científicos relacionados al tema.

2.1.2. A nivel nacional

En la universidad mayor de San Marcos de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Escuela Académica Profesional de Lingüística, se encontró la tesis “**Los refranes en la adquisición del español como segunda lengua: Estructura y procesos semánticos**” presentado por Laura Pissani Segura en el año 2014; que relacionando con el tema llega a las siguientes conclusiones.

- Los refranes en español presentan una serie de propiedades lingüísticas entre las cuales destaca la fijación semántica o idiomática, esta propiedad es la que impide la interpretación de los refranes por parte de los estudiantes de español como segunda lengua; a pesar de que estos sepan el significado denotativo de cada uno de sus elementos constituyentes; para que estos estudiantes puedan comprender el significado de los refranes, es necesario que conozcan los dominios cognitivos relevantes de los elementos metafóricos en los refranes; es decir, el significado cultural que tiene dicho significante para los hablantes nativos de español.
- Una de las características de los refranes es dar un mensaje producto de la experiencia y la sabiduría popular; el objetivo principal es que este conocimiento se fije en la mente de los hablantes; para ello, los refranes deben ser dinámicos; por lo tanto, los procesos semántico-cognitivos que se observan en los refranes: metáforas y metonimias, no se presentan como recursos estilísticos, sino como una forma de destacar ciertos dominios cognitivos de un mismo significante; mientras que opacan los que resultan

irrelevantes; de esta forma pueden captar la atención y fijar la enseñanza en la mente del oyente. Al no ser directos, estos procesos semántico-cognitivos presentados en los refranes son los que dificultan la interpretación de los refranes por parte de los hablantes no nativos de español

2.1.3. A nivel internacional

- Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa Sevilla (1993). Artículo que presenta una clasificación de los enunciados sentenciosos; una clasificación que no pretende en modo alguno ser la única posible y de hecho ha sufrido, y está sufriendo, cambio a la luz de las investigaciones que sobre este aspecto se realizan hace bastante tiempo.
- Inferencias, modelos de situaciones y emociones en textos narrativos. El caso de los niños en edad preescolar Marmolejo y Jiménez (2006). Este estudio identifica los procesos inferenciales que realizan los niños de tres y cuatro años de edad al comprender los estados emocionales que portan los personajes de un texto narrativo.

- La inferencia como proceso mental en la comprensión de textos en lengua extranjera Espinoza (2008). En este trabajo la autora comparte una propuesta en la que se aborda como eje fundamental la inferencia como proceso mental, más que como estrategia de lectura. Se parte de la visión expuesta por Romero (2006), según la cual la inferencia forma parte de los rieles invisibles que, incorporados a los elementos presentes en el texto (palabras, oraciones, párrafos), forman la vía sobre la cual viaja la comprensión. Esto por cuanto el proceso de lectura que realiza toda persona es una tarea compleja que comprende etapas en la búsqueda de significados que representen la intención del autor dentro de un marco textual y que demanda, además de las estrategias por parte del lector, un conocimiento previo, cultura, sistema semántico, esquema, que le permita reconocer el código con el que está construido el mensaje, reconocer la contextualización de los términos usados en el mensaje y la referencia del contenido de los términos.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Paremias

2.2.1.1. Origen del término “paremia”

El vocablo *paremia* proviene del griego clásico: *παροιμία*, cuyo significado sigue siendo en griego moderno el de refrán o proverbio, que ya tenía en la Antigüedad. Etimológicamente, según el lexicógrafo griego Giorgos Babiniotis (1998), (como se citó en Julia Sevilla Muñoz 2013), está conformada por *παρά* + *οἶμη* [= junto a, durante + el canto, poema, recitado]; es decir, era algo que integraba el canto, parte de su letra, del poema cantado o recitado. Dicho sentido no está lejos del significado que tenían las palabras *refrain* (Fr.) y *refranh* (Prov.) en el Medioevo, es decir la «parte del poema que se repite en cada estrofa de las formas fijas (rondeau, virelai, ballade, chant royal, etc.). Normalmente, el *refrain* figura en el registro popular. A veces, el *refrain* cambia en cada estrofa, y parece retomar canciones populares preexistentes, al estilo de la *jarcha* mozárabe» (glosario, «refranh»). Dicha definición corresponde a la palabra *estribillo* en castellano.

2.2.1.2. ¿Qué es una paremia?

Una paremia es una unidad fraseológica (UF) constituida por un enunciado breve y sentencioso, que corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo socio-cultural de una comunidad hablante. El término paremia se va imponiendo entre los investigadores de lengua española desde la década de los 80 del siglo XX, y es usado como archilexema (Sevilla, 2013: 231) o hiperónimo Corpas (1996: 135), (como se citó en Julia Sevilla Muñoz 2013), de las unidades lingüísticas que componen el universo paremiológico, el cual engloba los términos: proverbio, refrán, máxima, sentencia, frase proverbial, adagio, dialogismo, apotegma, así como un extensísimo etcétera.

2.2.1.3. Taxonomía de las paremias

Hasta el momento no existe una clasificación de las paremias aceptada unánimemente. Ya en 1993, la fundadora de la escuela española de paremiología, Julia Sevilla Muñoz (2013: 15), afirmaba que «uno de

los grandes escollos con el que se enfrenta todo aquel que se adentra en el mundo paremiológico es la maraña conceptual que reina por doquier».

En su libro *Hacia una aproximación conceptual de las paremias francesas y españolas* (2013: 7-15), Sevilla proporciona una extensa nómina de términos existentes en español relacionados con el léxico sapiencial, a la que adjunta su correspondiente en francés. Dicha profusión terminológica resulta abrumadora. Julia Sevilla Muñoz presentó igualmente una clasificación de las paremias, de la cual afirmaba la autora, que «no pretende en modo alguno ser la única posible y [...] de hecho ha sufrido –y está sufriendo– cambios a la luz de las investigaciones que sobre este aspecto realizamos desde hace bastante tiempo» (2013: 15). Dicha clasificación ha ido evolucionando en función de las investigaciones realizadas por su autora y por otros paremiólogos, y ha servido de base a muchos estudios, principalmente de jóvenes investigadores.

2.2.1.4. Características comunes de las paremias:

Las paremias, al ser UF y siguiendo a Corpas Pastor (1996), (como se citó en Julia Sevilla Muñoz 2013), se caracterizan por su:

- Frecuencia de uso, la cual es gradual y va de un uso «alto» a estar «en desuso».
- Alto grado de fijación interna, la cual según Zuluaga (1980) se presenta en: a) fijación del orden de los componentes, b) fijación de las categorías gramaticales, y c) fijación en el inventario de los componentes, que impide insertar, suprimir, sustituir o transformar.
- Fijación externa analítica, pues muestran una determinada visión del mundo.
- Contenido sentencioso.
- Potencial idiomatidad, puesto que no todas las paremias tienen sentido metafórico.
- Potencial existencia de variantes, que pueden ser diafásicas, diatópicas o diacrónicas en sus componentes estructurales o léxicos.

- Potencial «pragmaticidad», o sea que el usuario según la circunstancia comunicativa puede otorgar a la proverbia un significado situacional.

Según Sevilla (2013: 218), las proverbias se caracterizan por ser unidades cerradas, breves, de mensaje sentencioso, citadas en el discurso oral o escrito cual joyas lingüísticas. Estos rasgos distintivos, sin embargo, presentan cierta problemática:

- **Fijación formal o forma estable:** Se sabe que el idioma o lengua cambia con el tiempo, dentro de este cambio las proverbias también sufren algunas modificaciones.
- **Contenido o mensaje sentencioso:** Este rasgo aparece en diferente grado, algunos con carácter moral, otros un tanto irónico-burlesco, etc.
- **Idiomática:** Este rasgo aparece de forma gradual en las proverbias, de modo que algunos de ellas tienen sentido no idiomático.

2.2.1.5. Clasificación de las paremias

Hasta el momento no existe una clasificación única sobre paremias. En 1993 Julia Sevilla Muñoz, fundadora de la escuela española de paremiología, afirmó que una de las grandes dificultades con la que se enfrenta es la maraña conceptual de paremias que reina por doquier.

En su intento de clasificación de paremias deja entendido que su trabajo es solo una posibilidad de clasificación dejando abierta dicha tarea.

Siendo así, Sevilla (2013) sostiene que muchas son las unidades lingüísticas que se suelen considerar paremias, pero en muchos casos la afinidad es relativa o inexistente. No todas poseen los rasgos distintivos de las paremias, a saber, el ser un enunciado breve, sentencioso, consabido, de forma fija y con características lingüísticas propias. Teniendo en cuenta las unidades lingüísticas que responden, en mayor o menor medida, a estas peculiaridades, obtenemos la siguiente clasificación:

2.2.1.6. Paremias propiamente dichas

En este grupo se encuentran las paremias relacionadas con las costumbres, con aquellos consejos o soluciones dignas del ser humano a situaciones vivenciales y con las observaciones sobre el comportamiento del hombre. De tono aleccionador, critican los defectos y nos ofrecen modelos de conducta.

La paremia más representativa en español es el refrán, que sobresale por: la estructura bimembre, la idiomatidad, los elementos mnemotécnicos y, especialmente, el carácter y uso popular e incluso, festivo y jocoso. Por ejemplo:

Mocedad ociosa, vejez achacosa.

La variada temática que ofrece el refrán nos permite distinguir algunos tipos, como:

Los refranes geográficos:

Quien no ha visto Sevilla, no ha visto maravilla

Los refranes meteorológicos:

Cuando el gato se lava la cara, lluvia cercana.

Los refranes temporales:

Cuando nace la flor en el espino, canta el cuclillo.

En no pocas ocasiones, las ideas clave de meteorología y tiempo están presentes en el mismo refrán:

Por San Blas, la cigüeña verás, y si no la vieres, año de nieves.

Los refranes del trabajo o laborales:

Por San Martín, mata tu guarrín y destapa tu vinín / Por San Martino, prueba tu vino y mata tu cochino.

2.2.1.7. Paremias jocosas o irónicas.

Aunque ya se ha visto que hay refranes con una carga jocosa, existe una variante de paremias divertidas, irónicas, etc., entre las que se destacan principalmente el dialogismo Sánchez y Escribano (1936), (como se citó en Julia Sevilla Muñoz 2013), en el que el hablante actúa como si platicara consigo mismo o refiriera el discurso de otra persona:

Dijo la leche al vino: 'Bienvenido seas, amigo, si no eres mi enemigo.

Otro subgrupo importante corresponde al wellerismo, que suele construirse tomando como base una frase impersonal y un comentario puesto en boca de un sujeto indeterminado:

'¡Bueno estaba!'. Y se murió.

'¡No era nada lo del ojo!'. ¡Y lo llevaba en la mano!

'¡Mañana será otro día!'. Y verá el tuerto los espárragos.

No sabemos hasta qué punto pueden introducirse en este apartado otro tipo de enunciados de contenido gracioso. En determinados casos, pueden entrar en este grupo el chiste, el chascarrillo, algunas frases hechas, la expresión idiomática, el limo, la muletilla. Pero siempre es necesario delimitar el campo paremiológico del que no lo es.

2.2.1.8. Paremias científicas

Dentro de las paremias que hemos denominado científicas, incluimos aquellas que son de origen culto y se emplean en un campo determinado del saber humano, como el aforismo en Medicina y Jurisprudencia:

Más vale un mal arreglo, que un buen pleito.

2.2.2. Inferencias

El concepto de inferencia se torna muy amplio desde la diversidad de las perspectivas científicas que se han ocupado de ella. Puede afirmarse que, en general, los recorridos teóricos parten de una problemática común: el hombre se sabe sujeto comprendedor de textos, pero desconoce la mayoría de los procesos específicos que le permiten alcanzar esa comprensión. Frente a la conciencia de lo ignorado y la búsqueda teórica y experimental de las operaciones mentales que intervienen en la comprensión lectora, la inferencia viene a ser un centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos complejos: previo a la elaboración conceptual se presenta la reconstrucción de lo no explicitado en el texto, el dato ausente que el lector es capaz de recomponer a partir de la relación entre saberes internos y externos, *así, la necesaria conexión de los trozos de información de ese texto se hace posible gracias a que somos capaces de rescatar los implícitos dejados por un escritor avezado* Parodi (2005:43).

El interés en el estudio de las inferencias inicia a principios del siglo XX, presentando un desarrollo creciente en número y

profundidad de investigaciones hasta la actualidad. Parodi (2005) define *la inferencia como el conjunto de procesos mentales que a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee, un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado.*

Cuando se infiere, el lector hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son fundamentales para dotar de sentidos tanto locales como globales al texto. Ya que ninguno puede ser enteramente explícito sino que existen vacíos informacionales en su interior, el lector debe completar esos vacíos con su mundo de referencias, construyendo de esta manera la coherencia textual que le permite leerlo como un todo (sistema) y no como la suma de unas partes.

De allí se desprende que la cantidad de inferencias que realiza un lector está relacionada con la amplitud de su mundo de referencias o saberes previos; sin embargo, una gran cantidad

de esos saberes no garantiza la realización mínima de inferencias necesarias para comprender un texto, ya que los supuestos elaborados por la mente son probabilidades generadas automáticamente, que pueden resultar apropiadas para la comprensión del texto desde las relaciones enunciativas, pero también pueden desviarlas en privilegio de las propias expectativas fundadas sin asidero textual. La validez de la inferencia no depende entonces de los conocimientos del lector, sino de la forma como se relacionan con el contexto.

De esta manera, la fiabilidad de la inferencia se presenta ante la lógica formal como una de sus principales preocupaciones, dado que los esquemas de razonamiento involucrados en ese tránsito (premisas-conclusión) determinan la solidez de los argumentos. Pero las leyes de la lógica formal parecen reducir el amplio espectro de trabajo que evidencian las inferencias en la actividad humana y específicamente en las prácticas lectoras, pues se ocupan principalmente de los argumentos deductivamente válidos, bajo una perspectiva fuertemente racionalista que entiende el razonamiento humano como la aplicación de un conjunto de reglas lógicas Parodi (2005):

En concreto, pensamos que el proceso de inferencia llevado a cabo por el lector/oyente alberga mecanismos mentales que no tienen necesariamente relación con los principios descritos por la lógica formal tradicional, es decir, formalizaciones silogísticas que se rigen por la aplicación de reglas sintácticas de inferencia.

En efecto, creemos que el razonamiento humano no es, como muchos sostienen, correspondiente con la lógica deductiva; prueba de ello es la amplia gama de inferencias que un sujeto adulto normal es capaz de realizar en diversos contextos y con variados propósitos, las que no parecen encontrar cabida en las prescripciones de las deducciones lógicas.

Frente a la lógica formal o clásica, la llamada lógica natural Parodi (2005) se opone a la mecanización del razonamiento humano admitiendo que, muchas veces, el pensamiento rompe (por necesidades específicas) los mecanismos silogísticos generando también inferencias válidas, como sucede en los casos inductivos y abductivos. Esta perspectiva se opone a la lógico-formal a través de una tendencia más psicologista-naturalista, con muchos problemas a resolver, como la carencia

de modelos propios no lógicos y la dificultad en el manejo del carácter no predictivo de sus inferencias.

2.2.2.1. El pensamiento inferencial

El pensamiento inferencial se ubica dentro de las habilidades de pensamiento. Se define como la “capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso o en un evento” McNamara (2004). Incluye al razonamiento y la presuposición. Una inferencia es una conclusión que se da a partir de la unión de las pautas lingüísticas, las experiencias en el contacto con la cultura y los sucesos que ofrece el mundo Marmolejo & Jiménez (2006); Ordoñez (2002); Ordoñez (2006). Parte de un conocimiento previo – esquemas, guiones o modelos almacenados mentalmente– y un mensaje proveniente del entorno –nueva información explícita con sus propias características. Puede tener varios grados de complejidad que dependen del uso del pensamiento inferencial y de etapas de desarrollo. Si bien es cierto que el desarrollo humano se plantea en una perspectiva progresiva que avanza de estadios de

menor complejidad a estadios de mayor complejidad Karmiloff-Smith (1994); (citado por Gil y Romero, 2011), los aprendizajes que pueda realizar una persona no son lineales ya que los estímulos y los procesamientos no son iguales en todo momento. Lo que se aprende pasa por fases, donde, al dar una mayor exigencia, se podría dar un aparente descenso en el desarrollo. En ese proceso se van dando especificaciones en campos de conocimiento, y se va haciendo más fácil el procesamiento de nueva información. Los conocimientos se pueden utilizar en el momento que sea necesario activarlos y favorecer así el aprendizaje de nuevos conceptos y complejizar el pensamiento. Los procesos inferenciales se pueden extraer a partir de procesos mentales o procesos de acción; los primeros se refieren a los estados mentales que se podrían inferir a partir de eventos, los segundos se refieren a las acciones que se pueden llevar a cabo a partir de una situación específica. En este sentido, los procesos inferenciales están relacionados estrechamente con la habilidad que tiene una persona para “comprender y predecir la

conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” Gil y Romero (2011).

2.2.2.2. Tipos de inferencias:

Hay diversos tipos de inferencias que se pueden realizar que responden a la complejidad de la situación y según esto las necesidades de activación de las mismas Ordoñez (2002). Graesser, Singer & Trabasso (1994) realizaron una clasificación de las inferencias en relación con la narrativa; estas inferencias están agrupadas según la ubicación en el texto y la función que cumplen dentro de la comprensión de una escena:

2.2.2.2.1. Inferencias locales o cohesivas:

Conectan información y sucede durante el procesamiento Marmolejo & Jiménez (2006).

- Inferencias referenciales. Son aquellas inferencias semánticas y gramaticales que se logran cuando una palabra, frase o

denominación se une a un elemento previo del texto.

- Asignación de estructuras nominales a roles: roles como agente, receptor, objeto, localización o tiempo.

- Inferencias causales antecedentes: tienen como función identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que se ha leído inmediatamente antes. Marmolejo & Jiménez (2006).

2.2.2.2.2. Inferencias globales o coherentes:

Consisten en agrupar datos en paquetes informativos que contienen temas. Se dan en la conexión de datos locales del texto y datos informativos en la memoria Marmolejo & Jiménez (2006).

- Metas de orden superior que guían o motivan la acción: responden a preguntas relacionadas con causalidad y son de gran

ayuda cuando se quieren dar explicaciones coherentes de una forma consciente Marmolejo & Jiménez (2006).

- Determinación del argumento central o conclusión global del texto: permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden. Son muy útiles cuando se quiere resumir un tema, porque ayuda a decir de forma más condensada lo que se entiende y refleja en la comprensión global.

- Valoración de las reacciones emocionales: permiten la adscripción de emociones experimentadas por el agente en respuesta a una acción, suceso o estado Moreno (2006). Ayudan a comprender modelos de situación de forma consciente.

- Inferir elementos de subcategorías: hacen pequeñas conexiones entre inferencias y permiten ir integrando los procesos que se hacen durante la comprensión.

2.2.2.2.3. Inferencias complementarias:

- Determinación de consecuencias causales: permiten identificar las conexiones causales locales entre la información que se está leyendo y la que proviene del conocimiento del lector.
- Inferir instrumentos empleados para el desarrollo de la acción: permiten la especificación del objeto o recurso utilizado cuando un agente ejecuta una acción intencional.
- Inferir metas subordinadas para resolver elementos de la acción: permiten hacer conjeturas o suposiciones a partir de ciertos datos. Apoyan el seguimiento de una secuencia lógica
- Inferencia sobre los elementos no centrales: en estas puede estar lo relacionado con el estado de los personajes en términos de sus sentimientos, conocimientos o creencias, las propiedades

de los objetos descritos o su localización espacial.

- Inferencias sobre las emociones que experimenta el espectador: permiten la adscripción de emociones experimentadas por el espectador en respuesta a una acción, suceso o estado Marmolejo & Jiménez (2006).

- Inferencias sobre la intencionalidad del autor del texto: permiten la organización de agrupaciones locales de información dentro de otras de alto orden. Por ejemplo, una moraleja. Requiere de un alto grado de manipulación de la información entre lo que dice el texto, y los conocimientos previos y de lo local como de lo global.

2.2.2.3. Estrategias inferenciales

En este trabajo, las estrategias han sido divididas en tres grupos, a saber: de prelectura (para ser puestas en práctica antes de la lectura), de lectura (deben

ejecutarse a medida que se va leyendo) y de postlectura (se llevan a cabo después de la lectura). Todas ellas tienen un objetivo en común: el de inducir al lector a operar con el conocimiento previo almacenado en la memoria y con la información aportada por el texto.

A continuación, se sugieren algunas estrategias que podrían mejorar el desempeño en la elaboración al leer textos expositivos Adrián (2003):

Estrategias pre lectura

Tienen como objetivo conectar los conocimientos previos con los nuevos conceptos, de este modo los hechos nuevos se integran en el campo de los conocimientos ya existentes. Se trata de formar esquemas, es decir, “un conjunto organizado de conocimientos sobre un elemento del mundo en particular”. Dichos esquemas intervienen favorablemente en la elaboración de inferencias en virtud de que brindan un marco a la interpretación y la orientan, lo que facilita la comprensión del discurso.

Los esquemas pueden estar referidos al contenido o a la organización estructural de los textos, ambos contribuyen a que la lectura sea más relacional que lineal. El enriquecimiento de los esquemas previos del lector propicia “un verdadero proceso interactivo significativo entre el lector y el texto”.

Algunas estrategias previas a la lectura serían las siguientes:

- 1.** Indicar el objetivo o propósito de la lectura: lo primero que el estudiante (y, por supuesto, el docente) ha de tener claro antes de leer un texto es el objetivo o propósito de la lectura, desconocerlo afectaría la información extraída del texto.
- 2.** Una vez asignado el texto que habrá de ser leído para el propósito previamente establecido, se recomienda llevar a cabo estrategias de contenido, que consisten en diagnosticar qué y cuánto sabe el alumno sobre el tema, para determinar su conocimiento y experiencias acerca de éste. Esta actividad puede efectuarse de diversas maneras, entre ellas, discusiones, intercambio de ideas sobre el tema o mediante la técnica de la pregunta.

Las estrategias de contenido persiguen activar el conocimiento previo. Luego del empleo de estas estrategias, los resultados permiten detectar si existe conocimiento o experiencia previa asociada o asociable al tema, si sólo son pseudoconceptos o conceptos espontáneos (producto de aprendizajes de la vida diaria donde no ha mediado la instrucción sistemática Vygotsky (1973); (citado por Adrián, 2003) o si no se posee concepto alguno.

- 3.** Otras estrategias recomendadas para ser puestas en práctica antes de la lectura de un texto son las de estructura. Se necesita constatar el conocimiento del lector sobre la estructura textual; es conveniente trabajar con la estructura organizativa del texto y familiarizar al estudiante con los diversos patrones estructurales que puede tener un texto de orden expositivo (descripción, colección, causa, problema-solución, comparación contraste). Este tipo de actividades incrementa la comprensión.

El reconocimiento de diferentes estructuras textuales puede ejercitarse empleando organizadores gráficos (esquemas, diagramas de flujo) en microcomputadoras o, en su defecto, en la pizarra.

Estrategias durante la lectura

Las estrategias que se aplican durante la lectura han de estar en función de las exigencias del texto y de las actividades relacionadas con este permiten extraer el significado global de lo leído, para lo cual se requiere “saber reconducir la lectura”, avanzando o retrocediendo según sea necesario. Al final, los nuevos conceptos se incorporarán a los conocimientos previos que se han mencionado en las estrategias de prelectura.

Al iniciar la lectura, puede procederse de dos modos: dejando que los estudiantes la terminen para luego ejecutar las demás estrategias interrumpiéndola con preguntas que respeten la organización del texto. Interrumpir, podría servir para modificar las

inferencias o confirmarlas antes de finalizar la lectura. En todo caso, la relación con el texto ha de ser activa. A medida que lee, el alumno predice cómo avanzará el texto, lo que puede ser confirmado o no. Si es necesario, se modifican las anticipaciones y se plantean otras.

Al final, se evalúa el texto leído, se integra la nueva información y se incorpora a su conocimiento previo. Los esquemas iniciales del lector pueden ser reformados en función del conocimiento obtenido del texto leído.

Estrategias de postlectura

Finalizada la lectura del texto se proponen diversas estrategias:

Estrategias de preguntas:

Formulación de preguntas literales primero y luego inferenciales. De este modo se integraría la información explícita con la implícita en un todo coherente.

Formulación de preguntas únicamente sobre los “elementos perdidos” del texto.

Ventajas de la estrategia de preguntas: las preguntas licitan tres veces, el número de inferencias que se hacen por la vía del recuerdo libre Carr (1983); (citado por Adrián, 2003); amplían y guían la comprensión; promueven el pensamiento crítico; ayudan a centrarse en conceptos e ideas principales. El requisito exigido al emplear este tipo de estrategia es saber qué tipo de inferencia se pretende evaluar con cada pregunta.

Estrategias elaborativas:

Son las que permiten generar inferencias y conclusiones, pensar en implicaciones teóricas o prácticas de la información, evocar ideas y relacionarlas con las del texto Morales (1991); (citado por Adrián, 2003). Entre ellas tenemos las siguientes:

- ✓ Relacionar título y contenido: esta estrategia puede llevarse a cabo también antes de la lectura, hipotetizando sobre el contenido del texto (inferencia *a priori*), o después de la lectura,

analizando por ejemplo: las limitaciones del título (inferencia *a posteriori*), las expectativas que crea, el nivel de información que transmite, su relación con la idea principal del texto, etc.

- ✓ Deducir ideas principales, tema del texto, intencionalidad del autor (inferencias lógicas).
- ✓ Generar nuevas proposiciones producto de la integración de lo leído con el conocimiento previo: proyecciones a futuro, implicaciones de lo expuesto en el material leído, aplicación de las ideas o planteamientos del texto, vigencia del tema, etc. (inferencias pragmáticas).
- ✓ Esbozar conclusiones que no estén en el texto (inferencias lógicas, pragmáticas).

Ventajas de las estrategias elaborativas: son de suma importancia, especialmente para un estudiante universitario, porque inducen a hacer más significativa la información leída y transfieren el conocimiento de la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo; también integran la información nueva con el conocimiento almacenado.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

ANÁLISIS

Un análisis es un estudio profundo de un sujeto, objeto o situación con el fin de conocer sus fundamentos, sus bases y motivos de su surgimiento, creación o causas originarias. Un análisis estructural comprende el área externa del problema, en la que se establecen los parámetros y condiciones que serán sujetas a un estudio más específico, se denotan y delimitan las variables que deben ser objeto de estudio intenso y se comienza el análisis exhaustivo del asunto de la tesis. En el análisis exhaustivo se desintegra un todo en todas sus partes y componentes esenciales, esto, revelara la naturaleza de lo que se está estudiando, su procedencia y su fin, el porqué de las cosas se inicia con un experimento en el que se analizan exhaustivamente cada componente del objeto o situación sujeto a prueba.

APENDIZAJE

Se denomina aprendizaje a la acción o efecto de aprender Es el proceso a través de cual el sujeto incorpora en su repertorio un conjunto de conocimientos, habilidades o actitudes en su interrelación con el medio. La definición de aprendizaje dice entonces que éste comprende

las actividades que realizan los seres humanos para conseguir el logro de los objetivos que se pretenden; es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural y se lleva a cabo mediante un proceso de interiorización en donde cada estudiante concilia nuevos conocimientos.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad.

INFERENCIA

La definimos como el conjunto de procesos mentales que -a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para

obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado.

COMPRENSIÓN

El concepto de comprensión se refiere a la acción de comprender y a la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar con el pensamiento en lo interno de las cosas.

De otro modo la comprensión es la capacidad que una persona tiene para entender las relaciones internas existentes entre los elementos constitutivos de las cosas, personas o fenómenos.

COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Es el segundo nivel de la comprensión. Consiste en la capacidad para establecer relaciones entre los elementos de los textos, que van más allá de lo leído. La comprensión inferencial permite explicar el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones y comprende a su vez las siguientes operaciones:

Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.

- Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

PAREMIA

Una paremia es una unidad fraseológica (UF) constituida por un enunciado breve y sentencioso, que corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo socio-cultural de una comunidad hablante Sevilla & Crida (2013).

PENSAMIENTO

El pensamiento es la actividad y creación de la mente; dicese de todo aquello que es traído a existencia mediante la actividad del intelecto. El término es comúnmente utilizado como forma genérica que define todos los productos que la mente puede generar incluyendo las actividades racionales del intelecto o las abstracciones de la imaginación; todo aquello que sea de naturaleza mental es considerado pensamiento, bien sean estos abstractos, racionales, creativos, artísticos, etc. Se considera pensamiento también la coordinación del trabajo creativo de múltiples individuos con una perspectiva unificada en el contexto de una institución.

COGNICIÓN

La cognición es la facultad de un ser vivo para procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido (experiencia) y características subjetivas que permiten valorar la información. Consiste en procesos tales como el aprendizaje, el razonamiento, la atención, la memoria, la resolución de problemas, la toma de decisiones, los sentimientos. El ser humano tiene la capacidad de conocer con todos los procesos mencionados.

La cognición está íntimamente relacionada con conceptos abstractos tales

como mente, percepción, razonamiento, inteligencia, aprendizaje y muchos otros que describen numerosas capacidades de los seres humanos y de otros animales (cognición animal). Según la teoría fuerte de la inteligencia artificial, también tendrían estas características algunas entidades no biológicas.

Los concepto de cognición es frecuentemente utilizado para significar el acto de conocer, o conocimiento, y puede ser definido, en un sentido cultural o social, como el desarrollo emergente de conocimiento dentro de un grupo, que culmina con la sinergia del pensamiento y la acción.

DESARROLLO

La palabra desarrollo es visto como sinónimo de evolución y se refiere al proceso de cambio y crecimiento relacionado con una situación, individuo u objeto determinado.

ELABORACIÓN

La elaboración es el proceso que consiste en la preparación o construcción de algo.

Cuando se refiere a la elaboración de inferencias, se refiere a la capacidad del alumno para construir inferencias lógicas a partir de ciertas premisas en las lecturas.

HABILIDAD

Es la destreza intelectual, motora o efectiva que tiene una persona para ejecutar o realizar con eficiencia, eficacia y calidad una determinada actividad y lograr determinados objetivos y fines.

CAPÍTULO III

HIPÓTESIS, VARIABLES, INDICADORES Y DEFINICIONES OPERACIONALES

3.1. HIPÓTESIS

3.1.1. Hipótesis general

- El análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015.

3.1.2. Hipótesis específicas

- El análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial local o cohesiva en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015.
- El análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial global o coherente en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del colegio nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015.
- El análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial complementario en los estudiantes del primer grado,

secciones “A” y “B” de educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015.

3.2. VARIABLES

La variable de estudio I: Análisis de paremias

La variable de estudio II: Desarrollo inferencial

3.2.1. Definición conceptual

Variable Independiente: Análisis de paremias

Una paremia es una unidad fraseológica (UF) constituida por un enunciado breve y sentencioso, que corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo socio-cultural de una comunidad hablante. Sevilla & Crida (2013)

El análisis de paremias es una forma con la que el docente puede contar como una estrategia para poder ejercitar a los estudiantes en la construcción de hipótesis relacionados con los distintos tipos de textos que leen.

Variable dependiente: Desarrollo inferencial

La definimos como un conjunto de procesos mentales que a partir de la información textual disponible y la correspondiente

representación mental coherente elaborada por quien lee un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a un texto dado.

Parodi (2005:51): (citado por Cisneros, Olave& Rojas 2010)

Hoy en día, son muchas las formas en las que los estudiantes logran construir situaciones hipotéticas frente al análisis de los textos; y muchas veces les resulta difícil tal situación. Leer, ya sean textos continuos o textos discontinuos en las diferentes áreas académicas implica tener la habilidad y haber desarrollado una capacidad inferencial a partir de los elementos que podamos contar o identificar en el texto. La no identificación de las mismas hace que en determinado momento el estudiante reaccione de manera negativa y evada el texto y en consecuencia no se logra su comprensión.

El análisis de paremias ejercitará y predispondrá de manera analógica frente a otros textos a los estudiantes a construir hipótesis y en consecuencia mejorar su capacidad inferencial.

3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
ANÁLISIS DE PAREMIAS (V.I.)	Paremias propiamente dichas	Analiza y conceptúa los refranes geográficos.
		Deduce y detalla los refranes meteorológicos.
		Examina y especifica los refranes temporales.
		Analiza y sintetiza los refranes del trabajo o laborales.
		Infiere refranes supersticiosos.
	Paremias jocosas o irónicas	Desarrolla paremias de tipo wellerismo.
		Establece comprensión sobre dialogismos.
	Paremias científicas	Diagnóstica e identifica los aforismos.
	DESARROLLO INFERENCIAL (V.D)	Local o Cohesivas
Deduce el posible significado de un término contextualizado.		
Identifica el rol de los elementos gramaticales.		
Identifica las conexiones causales.		
Global o Coherentes		Agrupar datos en paquetes informativos.
		Responden preguntas relacionadas a causalidad.
		Determina el argumento central.
		Organiza la información de manera gradual.
Complementarias		Relaciona los conocimientos previos con la nueva información.
		Identifica la intencionalidad del sujeto.
		Realiza suposiciones a partir de ciertos datos.
		Infiere sobre los elementos no centrales.

CAPÍTULO IV

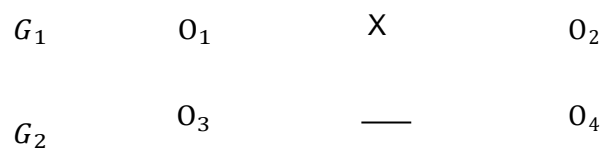
MARCO METODOLÓGICO

4.1. TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación corresponde al estudio cuasiexperimental y de tipo cuantitativo.

4.2. DISEÑO DE ESTUDIO

La investigación es de diseño con pretest-postest y grupo de control ya que incorpora la administración de pretest a los grupos que componen el experimento. Los participantes no se asignan al azar, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento y después se les aplica simultáneamente la pretest; un grupo recibe el tratamiento experimental y otro no (es el grupo de control); por último, se les administra, también simultáneamente, una postest Hernández Sampieri (2014). El diseño se diagrama como sigue:



Donde:

G: Muestra seleccionada.

X: Tratamiento de la variable independiente.

O: Medición de los sujetos de un grupo.

---- Ausencia de estímulo.

4.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

4.3.1. Población

En el presente estudio, la población está constituida por estudiantes de primero a quinto grados de educación secundaria de Colegio Nacional de Aplicación, Huánuco 2015:

GRADO Y SECCIÓN	ESTUDIANTES
1 A	29
1 B	29
2	35
3 A	31
3 B	30
4	37
5	37
TOTAL	230

FUENTE: Nómina de alumnos del primer al quinto grados de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación, Huánuco 2015.

4.3.2. Muestra

La muestra que tomamos para la investigación es el primer grado de Educación Secundaria, sección “A” (grupo experimental) y la sección “B” (grupo control) ambos con veintinueve (29) estudiantes respectivamente, del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015, quedando distribuido de la siguiente manera:

GRADO Y SECCIÓN	ESTUDIANTES
1 A	29
1 B	29
TOTAL	58

FUENTE: Nómima de alumnos del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación, Huánuco 2015.

4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

4.4.1. Técnicas

- a) **Técnica del fichaje:** Que consistió en recoger y fichar información teórico conceptual, la cual nos permitió recoger información relevante y de importancia para la elaboración del proyecto de investigación y la construcción del marco teórico del informe final de la investigación.

b) Técnica de la estadística: Nos permitió recolectar, analizar e interpretar los datos obtenidos.

4.4.2. Instrumentos

a) Prueba de evaluación (Instrumento N° 01): Constituido por 10 ítems, aplicado a los estudiantes para evaluar el desarrollo inferencial en el análisis de paremias; tanto en la pretest como en el postest.

b) Lista de Cotejo (Instrumento N° 02): Constituido por 12 ítems, aplicado al instrumento N° 01 (pruebas), para evaluar la inferencia obtenida entre el pretest y el postest del desarrollo inferencial en el análisis de las paremias.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1.1. Análisis de los resultados obtenidos en el pretest y postest

Tabla N° 01

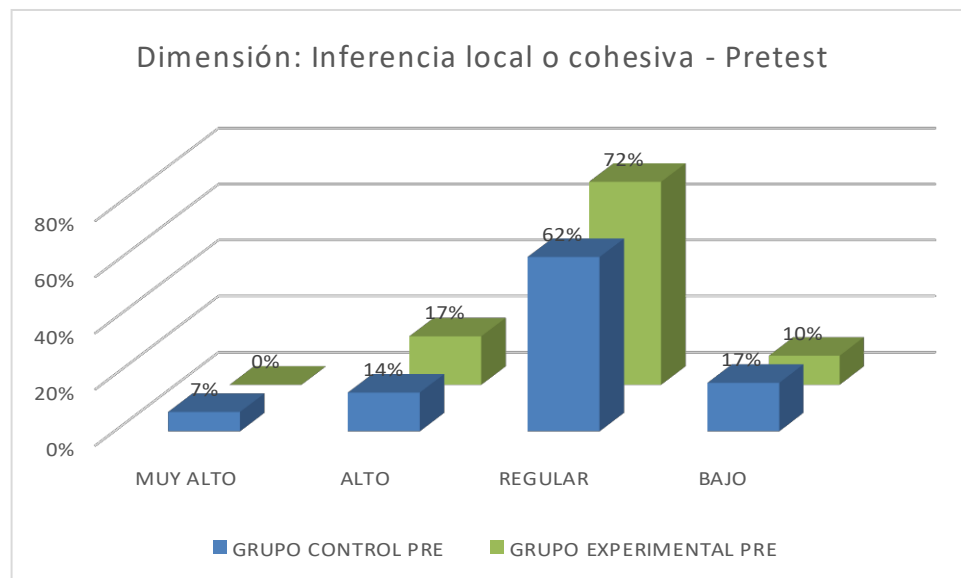
DESARROLLO DE INFERENCIA LOCAL O COHESIVA				
Ord	Grupo control		Grupo experimental	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1	7	5	5	14
2	16	14	7	15
3	6	6	10	17
4	15	16	11	17
5	1	2	8	16
6	7	7	8	16
7	6	8	9	18
8	9	10	10	16
9	14	14	4	12
10	10	8	7	16
11	8	8	11	18
12	6	9	6	16
13	17	14	4	13
14	3	4	6	17
15	8	7	8	17
16	10	9	6	15
17	7	6	14	16
18	10	11	9	18
19	12	11	9	17
20	9	4	8	18
21	7	7	10	16
22	11	8	13	16
23	8	8	6	15
24	4	7	8	17
25	6	9	11	19
26	8	10	8	17
27	5	8	7	16
28	10	9	10	17
29	3	6	6	6

Tabla N° 02

INFERENCIA LOCAL O COHESIVA		GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
		PRE		POST		PRE		POST	
A	MUY ALTO (16-20)	2	7%	1	3%	0	0%	22	76%
B	ALTO (11-15)	4	14%	5	17%	5	17%	6	21%
C	REGULAR (06 - 10)	18	62%	19	66%	21	72%	1	3%
D	BAJO (00 - 05)	5	17%	4	14%	3	10%	0	0%
TOTAL		29	100%	29	100%	29	100%	29	100%

Fuente: Grupo de Investigación

Gráfico N° 01

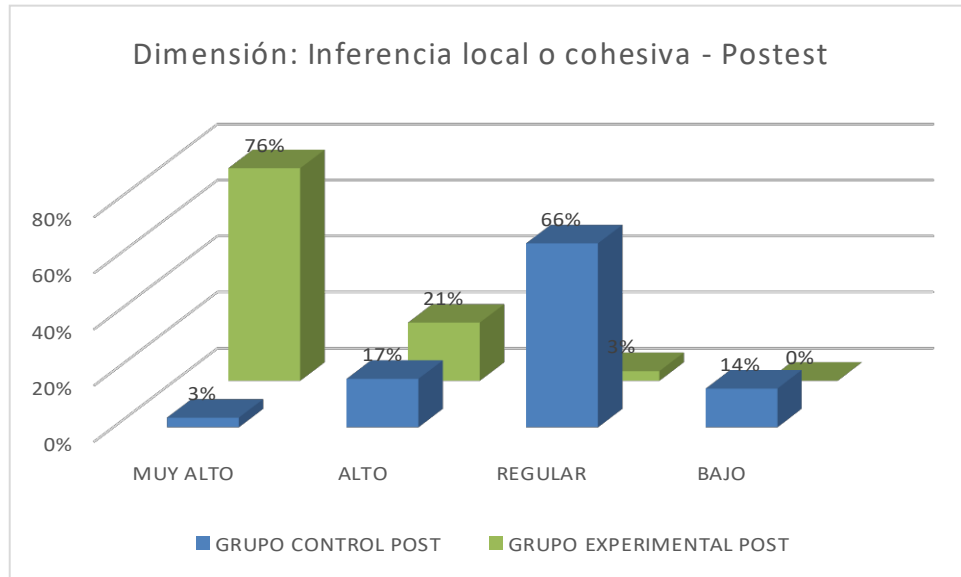


Fuente: Grupo de Investigación

En el gráfico N° 01, el 62,0% de los estudiantes del grupo control y el 72,0% del grupo experimental, en su dimensión Inferencia local o cohesiva, presentan un desarrollo inferencial bajo; y el 17,0% y 10, 0% respectivamente en un nivel muy bajo.

Debemos destacar que ningún estudiante del grupo experimental alcanzó el nivel muy alto, presentándose un 0,0%

Gráfico N° 02



Fuente: Grupo de Investigación

En el gráfico N° 02, podemos visualizar que en el postest se tiene un resultado inverso. El 76,0% de los estudiantes del grupo experimental logran un nivel muy alto, frente a los estudiantes del grupo control que no varía su capacidad en torno al desarrollo inferencial.

Tabla N° 03

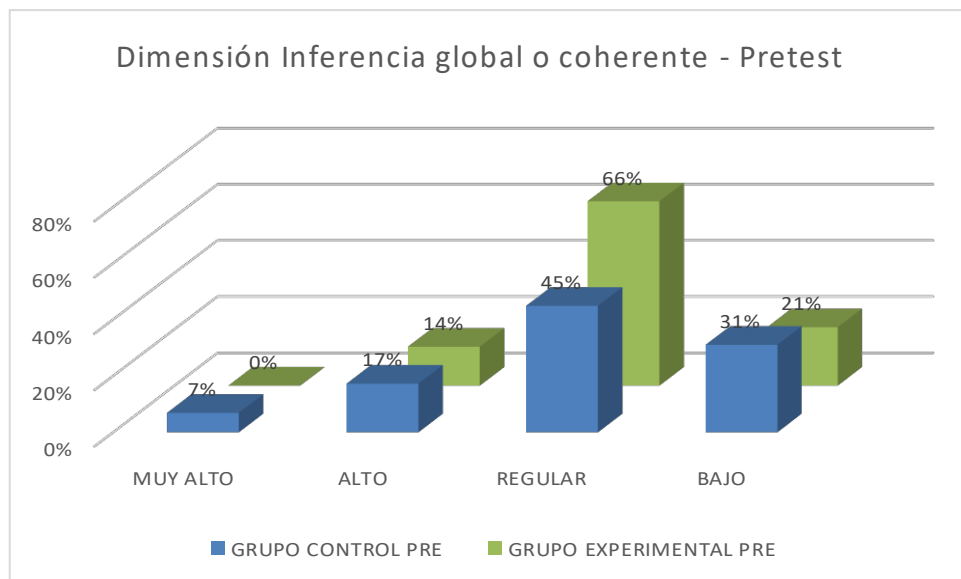
DESARROLLO DE INFERENCIA GLOBAL O COHERENTE				
Ord	Grupo control		Grupo experimental	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1	8	9	5	9
2	17	18	8	11
3	3	5	9	16
4	10	11	11	16
5	1	4	6	15
6	6	5	7	13
7	4	6	10	17
8	14	16	9	16
9	13	10	6	12
10	7	6	7	12
11	8	6	13	17
12	5	6	5	10
13	18	15	6	8
14	4	7	3	11
15	9	9	6	12
16	9	9	5	14
17	10	9	13	16
18	7	5	7	9
19	11	13	9	18
20	7	8	9	13
21	12	11	10	16
22	6	8	10	18
23	8	7	4	8
24	4	5	7	13
25	4	3	13	15
26	7	8	10	17
27	4	6	9	12
28	12	15	9	15
29	5	5	3	4

Tabla N° 04

INFERENCIA GLOBAL O COHERENTE		GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
		PRE		POST		PRE		POST	
A	MUY ALTO (16-20)	2	7%	2	7%	0	0%	10	34%
B	ALTO (11-15)	5	17%	5	17%	4	14%	13	45%
C	REGULAR (06 - 10)	13	45%	15	52%	19	66%	5	17%
D	BAJO (00 - 05)	9	31%	7	24%	6	21%	1	3%
TOTAL		29	100%	29	100%	29	100%	29	100%

Fuente: Grupo de Investigación

Gráfico N° 03

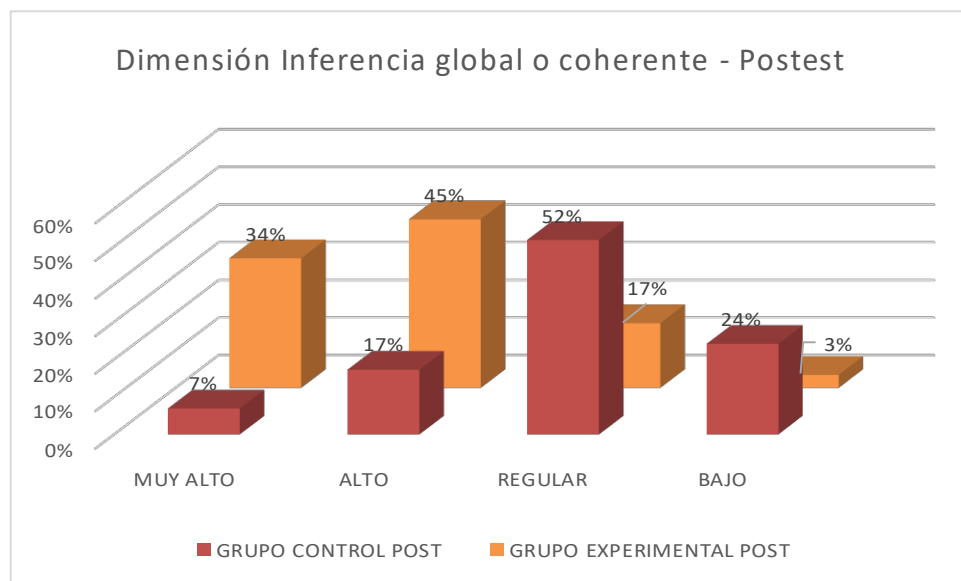


Fuente: Grupo de Investigación

En el gráfico N° 03, podemos observar que el 45,0% de los estudiantes del grupo control y el 66,0% del grupo experimental, en su dimensión Inferencia global o coherente, presentan un desarrollo inferencial regular; y el 31,0% y 21,0% respectivamente en un nivel bajo. Notándose una tendencia de esta capacidad como bajo.

Otro hallazgo a es destacar que ningún encuestado del grupo experimental alcanzó el nivel muy alto, presentándose un 0,0%

Gráfico N° 04



Fuente: Grupo de Investigación

En el gráfico N° 04, vamos a obtener la misma tendencia, donde los resultados se invierten para el grupo experimental en el postest, hallando que, el 34,0% de los estudiantes del grupo experimental logran un nivel muy alto y un 45,0% alcanza un nivel alto, frente a los estudiantes del grupo control que no difiere mucho los resultados del pretest.

Tabla N° 05

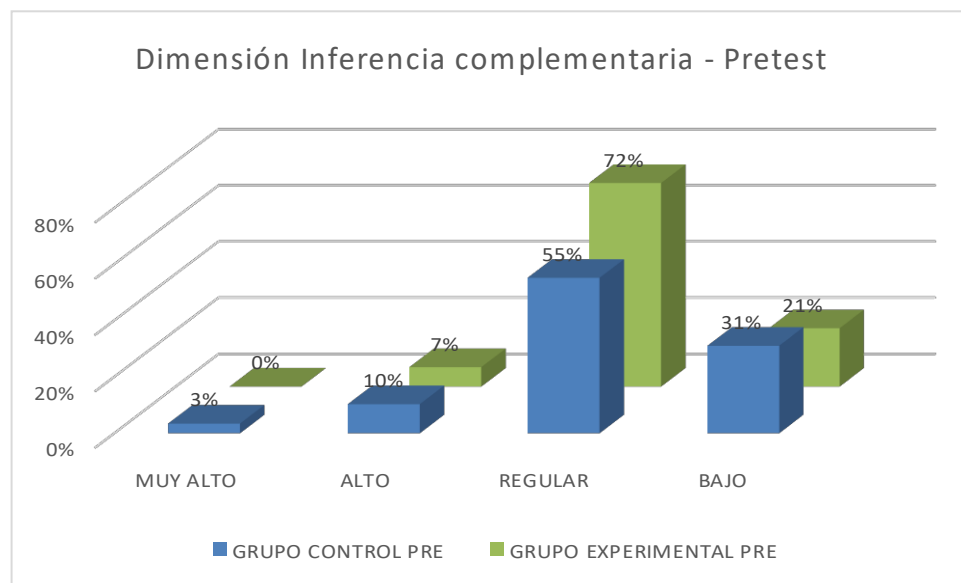
DESARROLLO DE INFERENCIA COMPLEMENTARIA				
Ord	Grupo control		Grupo experimental	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1	5	6	4	7
2	10	11	8	8i
3	4	5	7	15
4	8	8	10	16
5	2	5	8	11
6	9	11	9	15
7	6	7	10	16
8	12	10	10	16
9	13	14	5	8
10	6	7	8	15
11	9	8	13	15
12	5	8	5	10
13	16	15	5	9
14	2	5	4	10
15	6	4	8	8
16	10	9	7	16
17	8	7	11	17
18	8	9	8	15
19	10	11	10	16
20	5	6	10	18
21	10	11	8	17
22	7	8	9	16
23	7	6	6	10
24	14	6	6	15
25	5	6	10	18
26	8	7	10	18
27	4	6	8	16
28	10	11	8	15
29	5	7	4	5

Tabla N° 06

INFERENCIA COMPLEMENTARIA		GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
		PRE		POST		PRE		POST	
A	MUY ALTO (16-20)	1	3%	0	0%	0	0%	12	41%
B	ALTO (11-15)	3	10%	7	24%	2	7%	8	28%
C	REGULAR (06 - 10)	16	55%	18	62%	21	72%	8	28%
D	BAJO (00 - 05)	9	31%	4	14%	6	21%	1	3%
TOTAL		29	100%	29	100%	29	100%	29	100%

Fuente: Grupo de Investigación

Gráfico N° 05

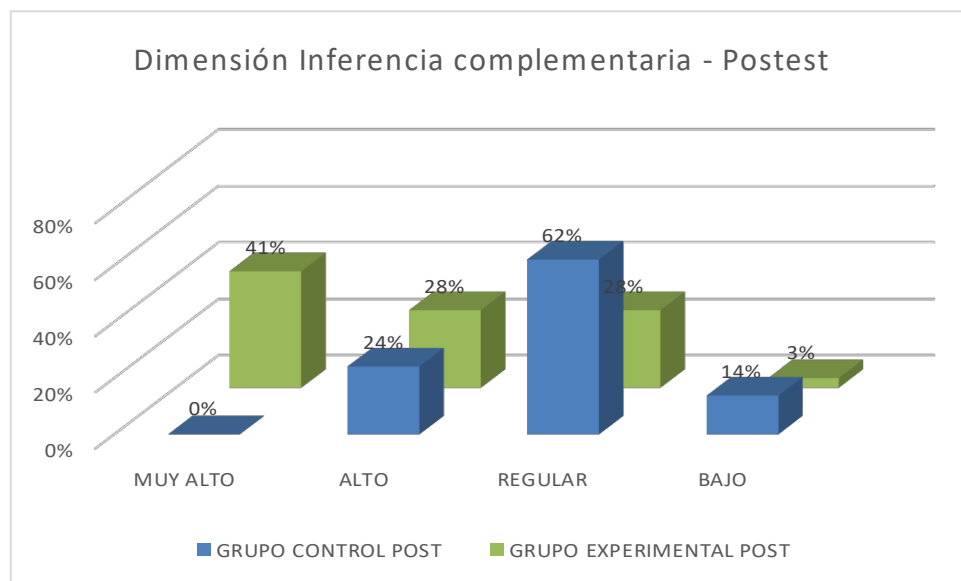


Fuente: Grupo de Investigación

En cuanto al desarrollo de la inferencia complementaria, en el pretest los resultados van a mantener la misma tendencia que las anteriores, en el gráfico N° 05, observamos que el 55,0% de los estudiantes del grupo control y el 72,0% del grupo experimental, siendo este el mayor, muestran un nivel regular; y el 31,0% y 21, 0% respectivamente de manera bajo.

Otro hallazgo a es destacar que ningún encuestado del grupo experimental alcanzó el nivel muy alto, presentándose un 0,0%

Gráfico N° 06



Fuente: Grupo de Investigación

En el gráfico N° 06, de igual forma se repite la misma tendencia, donde los resultados se invierten para el grupo experimental en el postest, hallando que, el 41,0% de los estudiantes del grupo experimental logran un nivel muy alto y un 28,0% alcanza un nivel alto, frente a los estudiantes del grupo control mantienen la tendencia de los resultados del pretest.

Tabla N° 07

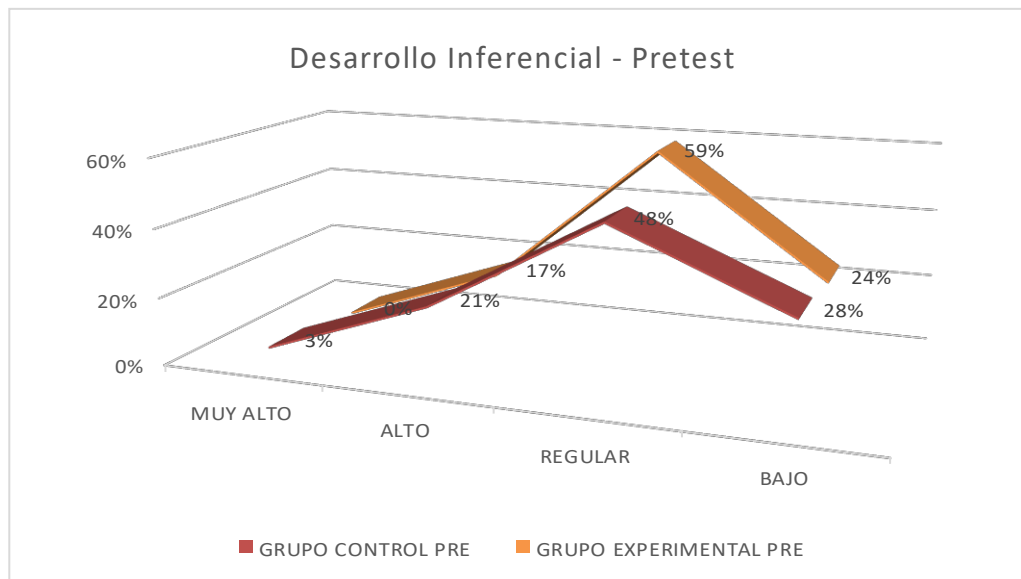
DESARROLLO INFERENCIAL				
	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	PRE	POST	PRE	POST
1	7	7	5	10
2	14	14	8	11
3	4	5	9	16
4	11	12	11	16
5	1	4	7	14
6	7	8	8	15
7	5	7	10	17
8	12	12	10	16
9	13	13	5	11
10	8	7	7	14
11	8	7	12	17
12	5	8	5	12
13	17	15	5	10
14	3	5	4	13
15	8	7	7	12
16	10	9	6	15
17	8	7	13	16
18	8	8	8	14
19	11	12	9	17
20	7	6	9	16
21	10	10	9	16
22	8	8	11	17
23	8	7	5	11
24	7	6	7	15
25	5	6	11	17
26	8	8	9	17
27	4	7	8	15
28	11	12	9	16
29	4	6	4	5

Tabla N° 08

DESARROLLO INFERENCIAL		GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
		PRE		POST		PRE		POST	
A	MUY ALTO (16-20)	1	3%	0	0%	0	0%	13	45%
B	ALTO (11-15)	6	21%	7	24%	5	17%	13	45%
C	REGULAR (06 - 10)	14	48%	19	66%	17	59%	2	7%
D	BAJO (00 - 05)	8	28%	3	10%	7	24%	1	3%
TOTAL		29	100%	29	100%	29	100%	29	100%

Fuente: Grupo de Investigación

Gráfico N° 07

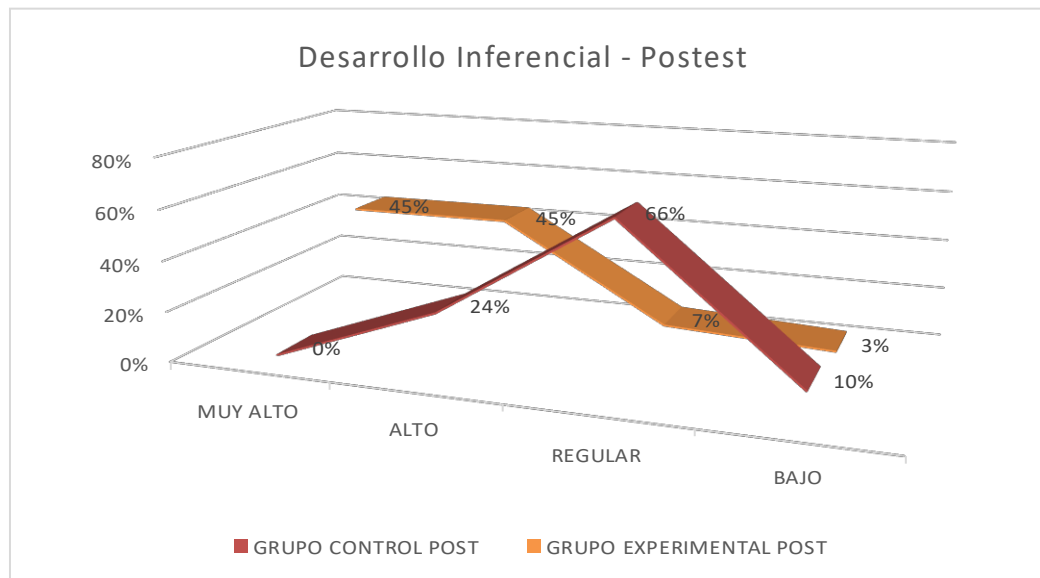


Fuente: Grupo de Investigación

El resultado final del gráfico N° 07 del pretest, nos muestra de manera general, que, el desarrollo inferencial presenta en ambos grupos un nivel regular 48,0% y 59,0% y bajo 28,0% y 24,0%; respecto al análisis de paremias.

Solo el 3,0% del grupo control tiene un nivel muy alto frente al 0,0% del grupo experimental.

Gráfico N° 08



Fuente: Grupo de Investigación

En el gráfico N° 08, que representa el análisis final evidenciamos que la tendencia de los resultados de las dimensiones, se concretizan, hallando que mientras el grupo control mantiene la tendencia de los resultados del pretest; el grupo experimental, invertirá sus resultados en cuanto al Desarrollo Inferencial.

Podemos destacar que el 45,0% del grupo experimental alcanzó un nivel muy alto, otro 45% el nivel alto; solo el 7,0%, y 3,0% el nivel regular y bajo respectivamente.

5.2. PRUEBA DE HIPÓTESIS

Se ha utilizado la prueba de hipótesis *t de student* para rechazar o no rechazar la hipótesis nula.

5.2.1. Hipótesis general

Ha: El análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval – Huánuco 2015.

Ho: El análisis de paremias no mejora el desarrollo inferencial en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval – Huánuco 2015.

Al aplicar la prueba *t de Student* se obtuvo el resultado siguiente:

Estadísticas de muestras emparejadas				
	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
TOTAL GEP _{Post}	14,17	29	2,892	,537
TOTAL GEP _{Pre}	7,97	29	2,442	,453

Prueba de muestras emparejadas						
HIPÓTESIS GENERAL	Diferencias emparejadas			t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar			
TOTAL GEP _{Post} - TOTAL GEP _{Pre}	6,207	1,760	,327	18,989	28	,000

Se tiene el valor de $t = 18,989$ es superior al valor crítico $t_c = 1,701$ por lo que se rechaza la hipótesis nula y se puede asumir que el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval – Huánuco 2015.

5.2.2. Hipótesis específica 1:

Ha: El análisis de paremias, mejora el desarrollo inferencial local o cohesiva, en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval – Huánuco 2015.

Ho: El análisis de paremias, no mejora el desarrollo inferencial en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval– Huánuco 2015.

Al aplicar la prueba *t de Student* se obtuvo el resultado siguiente:

Estadísticas de muestras emparejadas				
	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Inferencia local o cohesiva - GEPPost	15,90	29	2,425	,450
Inferencia local o cohesiva - GEPRe	8,24	29	2,459	,457

Prueba de muestras emparejadas						
HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1	Diferencias emparejadas			t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar			
Inferencia local o cohesiva - GEPPost – Inferencia local o cohesiva - GEPRe	7,655	2,424	,450	17,005	28	,000

Se tiene el valor de $t = 17,005$ es superior al valor crítico $t_c = 1,701$ por lo que se rechaza la hipótesis nula y se puede asumir el análisis de paremias, mejora el desarrollo inferencial local o cohesiva en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval – Huánuco 2015.

5.2.3. Hipótesis específica 2:

Ha: El análisis de paremias, mejora el desarrollo inferencial global o coherente en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval – Huánuco 2015.

Ho: El análisis de paremias, no mejora el desarrollo inferencial global o coherente en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval – Huánuco 2015.

Al aplicar la prueba *t de Student* se obtuvo el resultado siguiente:

Estadísticas de muestras emparejadas				
	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Inferencia global o coherente - GEPost	13,21	29	3,478	,646
Inferencia global o coherente - GEPre	7,90	29	2,795	,519

Prueba de muestras emparejadas						
HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2	Diferencias emparejadas			t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar			
Inferencia global o coherente - GEPost - Inferencia global o coherente - GEPre	5,310	2,269	,421	12,601	28	,000

Se tiene el valor de $t = 12,601$ es superior al valor crítico $t_c = 1,701$ por lo que se rechaza la hipótesis nula y se puede asumir que la el análisis de paremias, mejora el desarrollo inferencial global o coherente en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval – Huánuco 2015.

5.2.4. Hipótesis específica 3:

Ha: El análisis de paremias, mejora el desarrollo inferencial complementario en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval – Huánuco 2015.

Ho: El análisis de paremias, no mejora el desarrollo inferencial complementario en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval – Huánuco 2015.

Al aplicar la prueba *t de Student* se obtuvo el resultado siguiente:

Estadísticas de muestras emparejadas				
	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Inferencias complementarias - GEPPost	13,48	29	3,842	,713
Inferencias complementarias - GEPRe	7,97	29	2,442	,453

Prueba de muestras emparejadas						
HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3	Diferencias emparejadas			t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar			
Inferencias complementarias - GEPPost - Inferencias complementarias L GEPRe	5,517	2,558	,475	11,614	28	,000

Se tiene el valor de $t = 11,614$ es superior al valor crítico $t_c = 1,701$ por lo que se acepta la hipótesis nula y se puede asumir que el análisis de paremias, mejora el desarrollo inferencial complementario en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval – Huánuco 2015.

5.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la presente tesis se ha investigado el análisis de paremias y el desarrollo inferencial en los estudiantes del primer grado de educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015, con un muestra de 58 estudiantes, subdividas en dos secciones, A y B, con quienes se desarrolló y aplicó el experimento en seis sesiones de aprendizaje, además de dos evaluaciones: un pretest antes de la aplicación del experimento y un postest al finalizar el experimento.

5.3.1. Con el problema

Los resultados, de los procesos evaluativos internacionales y nacionales, PISA 2012 y ECE 2014 respectivamente, nos mostraron una realidad donde muchos estudiantes tienen dificultades para responder adecuadamente a preguntas referidas al contenido de textos previamente leídos; como lo menciona Graesser, Singer & Trabasso (1994), esto se debe a diversos factores que están relacionados con uno o varios procesos de lectura como la decodificación, el análisis y la comprensión, o a dificultades del pensamiento relacionadas con estos procesos; entonces, los estudiantes no estaban realizando inferencias sobre los textos que leían, tal y como lo

comprobamos con los resultados obtenidos, donde en el pretest ambos grupos obtienen un nivel inferencial bajo, 0 % y 3 % respectivamente.

Para superar este inconveniente comprobado, se aplicó las sesiones de aprendizaje en el grupo experimental, dotándole a los estudiantes teorías sobre las paremias, sus características y clasificación; así como también aspectos conceptuales sobre las inferencias, sus tipos Graesser, Singer & Trabasso (1994) y las estrategias para el desarrollo de inferencias Adrián (2003). A través de ejercicios prácticos con paremias seleccionadas, los estudiantes, sesión tras sesión fueron presentando avances significativos en cuanto al análisis, comprensión e interpretación de los mismos, de tal manera que al finalizar y luego de aplicado el postest los estudiantes del grupo experimental lograron mejorar el desarrollo inferencial inicial, obteniendo 45% en un nivel muy alto, otro 45% en un nivel alto, 7% en un nivel regular y solamente un 3% en un nivel bajo.

Este hallazgo nos permite entonces, dar solución al problema identificado y aseverar que el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial de los estudiantes.

5.3.2. Con los objetivos

Al iniciar esta investigación nos planteamos el objetivo de determinar que el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial; porque al poseer las paremias en su constructo, características como la frecuencia del uso, fijación analítica, potencial de idiomatidad, entre otros; y al ser unidades cerradas breves, de mensaje sentencioso, Sevilla (2013); determinamos que, analizar paremias contenía un potencial, para el desarrollo de la inferencia, teniendo en cuenta lo mencionado por Parodi (2005) quien lo define como el conjunto de procesos mentales que a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee.

Teniendo en cuenta esos criterios teóricos podemos decir que nuestro objetivo fue logrado, ya que se observó la mejora en cuanto al desarrollo inferencial a través del análisis de paremias.

5.3.3. Con las hipótesis

El planteamiento de nuestra hipótesis en base a lo estudiado en las teorías y antecedentes utilizadas para nuestra investigación, señala que el análisis de paremias mejora el desarrollo

inferencial en los estudiantes del primer grado, secciones “A” y “B” de educación secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco 2015; y tal como lo podemos comprobar después de los resultados estadísticos en el cuadro n° 08 del posttest; y luego de realizada la prueba de hipótesis, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, con lo que queda establecido y demostrado que efectivamente, analizar paremias mejora el desarrollo inferencial, por lo tanto nuestro trabajo de investigación adquiere una validez externa, la cual se puede replicar o generalizar en otros contextos similares a los trabajados.

5.3.4. Con los antecedentes

Si bien es cierto las paremias en el español presentan una serie de propiedades lingüísticas en las cuales destacan la fijación semántica o idiomática según lo menciona Laura Pissani Segura (2014); y donde destaca también que una de las características de los refranes es dar un mensaje producto de la experiencia y la sabiduría popular, nosotros coincidimos con estas conclusiones, dado que, durante el proceso de intervención y experimentación pudimos observar que las paremias utilizadas en las prácticas pasaban a formar parte del

uso cotidiano de los estudiantes, donde a través de los cuales expresaban y contextualizaban sus experiencias.

En base a lo anterior, otra coincidencia que resaltamos es con la idea de que la inferencia, más que una estrategia de lectura es un proceso mental Espinoza (2008), aquí relacionamos directamente que la razón de ese proceso mental es justamente el análisis de paremias, porque son estos, al tener una estructura semántica en base a conocimientos previos y contextualizados los que provocan dicho proceso.

CONCLUSIONES

- ✓ En el caso de la hipótesis general, se ha obtenido que el valor de t calculada ($t = 18,989$) supera el valor crítico ($t = 1,701$) por lo que se rechaza la hipótesis nula y podemos afirmar que el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial en los estudiantes del primer grado de Educación Secundaria del Colegio Nacional de Aplicación de la Unheval, Huánuco, 2015

- ✓ Para poder mejorar el desarrollo inferencial en cuanto a comprensión lectora, se ha propuesto el análisis de paremias. Esto se pudo corroborar gracias a la investigación, experimentación y comprobación de los datos obtenidos y luego tratados estadísticamente; dichos datos respondieron al primer objetivo específico de esta investigación. Por todo ello el equipo de investigación llegó a la conclusión de que el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial local o cohesiva en los estudiantes del grupo control.

- ✓ Para poder mejorar el desarrollo inferencial en cuanto a comprensión lectora, se ha propuesto el análisis de paremias. Esto se pudo corroborar gracias a la investigación, experimentación y comprobación de los datos

obtenidos y luego tratados estadísticamente; dichos datos respondieron al primer objetivo específico de esta investigación. Por todo ello el equipo de investigación llegó a la conclusión de que el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial global o coherente en los estudiantes del grupo control.

- ✓ Para poder mejorar el desarrollo inferencial en cuanto a comprensión lectora, se ha propuesto el análisis de paremias. Esto se pudo corroborar gracias a la investigación, experimentación y comprobación de los datos obtenidos y luego tratados estadísticamente; dichos datos respondieron al primer objetivo específico de esta investigación. Por todo ello el equipo de investigación llegó a la conclusión de que el análisis de paremias mejora el desarrollo inferencial complementaria en los estudiantes del grupo control.

RECOMENDACIONES

- A la Dirección Regional de Educación (DRE) promover el estudio y análisis de paremias en todos los niveles para mejorar el desarrollo inferencial de los estudiantes.
- A las instituciones públicas y privadas, a la plana administrativa, docentes y responsables del proceso enseñanza-aprendizaje, se les recomienda implementar talleres donde se estudie el uso, características, estructura y análisis de las paremias para el desarrollo inferencial en los estudiantes.
- A los directores y docentes de las instituciones educativas, en pos de mejorar los resultados en cuanto a comprensión y desarrollo inferencial, incluir dentro del currículo educativo el estudio, uso y análisis de paremias en el área correspondiente.
- A los docentes del área de Comunicación específicamente y a los docentes de otras áreas afines, cuando realicen sus sesiones de aprendizaje tener en cuenta el uso de paremias y su análisis.
- A los nuevos investigadores, se les recomienda el estudio de las paremias en otros nuevos campos del saber, en pos y beneficio de mejorar la calidad educativa de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ausubel, David. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. 1-9. Recuperado de http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf
2. Adrián, Thays. (2003). *Estrategias para incrementar la elaboración de inferencias al leer textos de orden expositivo*. Revista Investigación y Posgrado. Vol. 17, número 2. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/viewFile/1509/627>
3. Corpas Pastor, G (1996). *Introducción a la lexicografía moderna*. Revista de Filología española. Madrid.
4. Díaz B, F. & Hernández R., G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill, México, 1-23. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/estategias_docentes.pdf
5. Espinoza, J. (2008). *La inferencia como proceso mental en la comprensión de textos en lengua extranjera*. Universidad Metropolitana. Vol. 7 N° 2, 147-156. Recuperado de <file:///D:/Mis%20Documentos/Downloads/Dialnet-ReflexionesAcercaDelLenguajeLaInferenciaComoProces-3665228.pdf>
6. Gil Chaves, Lina & FLORES ROMERO, Rita. (2011). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años*. Revista Panorama, número 9. Recuperado de <http://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/39/30>
7. Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). *Constructing inferences during narrative text comprehension*. Psychological Review. Vol. 101. No. 3, 371-395. Recuperado de <http://www.macalester.edu/academics/psychology/rali-lab/articles/Graesser,%20Singer,%20&%20Trabasso%20%281994%29%20Constructing%20inferences%20during%20narrative%20text%20comprehension.pdf>

8. Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw.Hill/ Interamericana Editores.

9. Jiménez Rodríguez, Virginia. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala)*. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>

10. Marmolejo, F. & Jiménez, A. (2006). *Inferencias, modelos de situaciones y emociones en textos narrativos. El caso de los niños en edad preescolar*. Vol. 8, núm. 2, 93-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80280207.pdf>

11. Mcnamara, Danielle S. (2004). *Aprender del texto: Efectos de la escritura textual y las estrategias del lector*. Revista Signos, vol. 37, N° 55, 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013765002>

12. Moreno, V. (2006). *Sobre el concepto de inferencia: un diálogo entre lingüística y psicología* (tesis pregrado). Universidad de Valencia, Valencia, España.

13. Ordóñez, O. (2002). *Desarrollo de la inferencia y razonamiento científico en el niño pequeño*. Recuperado de <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cognicion%20y%20desarrollo/publicaciones/ordon ez/Fulltext%20Ponencia%20JPS%202003.Pdf>

14. Orozco, B., Puche, R., Millán, R. & Rojas, T. (2004). *Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes: informe final*. 1-20. Recuperado de http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cognicion%20y%20desarrollo/proyectos%20y%20lineas/Proyectos%20linea%20Desarrollo%20racion%20cient/Proyecto_Inferencia_Invidentes.pdf

15. Parodi, Giovanni. (2005). *La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?* Revista Signos 2005, 38(58), 221, 267. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342005000200005&script=s ci_arttext&tlng=en

16. Pissani Segura, Laura (2014) *Los refranes en la adquisición del español como segunda lengua: estructura y procesos semánticos* (tesis pregrado) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3629>
17. Portela Morales, Luis Enrique. (2005). *Enfoque de la lectura crítica. Plan de estudios por competencias. Área de Lengua Castellana*. Págs.12-23. Recuperado de <https://es.slideshare.net/yeshupatry/lengua-castellana-2392711>
18. Sevilla Muñoz, Julia. (2013). *Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa*. Número 2, 15-19. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/0022/009_sevilla-crida.pdf
19. Trabasso, Tom. (1980). *On the making of inferences during Reading and their assessment*. No. 157, 1-38. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED181429.pdf>

ANEXOS