



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**  
**DPTO. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

**APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA EN  
ESTUDIANTES QUE VIVEN EN INSTITUCIONES  
ACOGEDORAS DE NIÑOS Y LOS QUE VIVEN CON SUS  
FAMILIAS NUCLEARES**

**AUTORAS:** YESENIA OPAZO RIQUELME  
YASNA REYES CONTRERAS  
NIBIA RIVAS URRRA  
CAMILA VÁSQUEZ RODRÍGUEZ

**PROFESOR GUÍA:** ENRIQUE BLANCO HADI

**SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR EN EDUCACIÓN  
GENERAL BÁSICA  
CHILLÁN, 2013**

## Índice

<b>Introducción</b>	5
<b>Capítulo I: Problematización</b>	
1.1 Antecedentes	8
1.2 Justificación del problema	15
1.3 Formulación del problema	17
1.4 Hipótesis	18
1.5 Variables	19
1.6 Definiciones Conceptuales	20
1.7 Definiciones Operacionales	21
1.8 Objetivos	25
1.8.1 Objetivo general	25
1.8.2 Objetivos específicos	25
<b>Capítulo II: Marco teórico</b>	
<b>2.1 La Familia en la actualidad</b>	
2.1.1 Concepto de familia	27
2.1.2 Orígenes	28
2.1.3 Tipos de familia	30
2.1.4 Funciones de la familia	31
2.1.5 El apoyo de la familia	31
2.1.6 Fundamentos de la educación familiar	32
2.1.7 La ayuda educativa a la familia	34
2.1.8 La educación en la familia del presente	35
2.1.9 Familia y escuela	37
2.1.10 Limitaciones de la familia	39

## **2.2 Lengua Materna**

2.2.1 Concepto	42
2.2.2 Importancia de su adquisición	42
2.2.3 Importancia de la familia en la adquisición de la lengua materna	45
2.2.4 Lectura, escritura y desigualdad	47
2.2.4.1 Capital cultural	47
2.2.4.2 Competencias necesarias para vivir en el siglo XXI	48
2.2.4.3 La alfabetización y las alfabetizaciones	50
2.2.4.5 Lenguaje escrito y cultura	52
2.2.4.6 Lenguaje escrito y conocimientos sobre el mundo	53
2.2.5 Lenguaje escrito y lenguaje oral	55
2.2.6 Lenguaje escrito y prácticas pedagógicas de los profesores	56
2.2.7 Modelos de comprensión del acto lector	59
2.2.7.1 Modelos “de abajo hacia arriba”	60
2.2.7.2 Modelos “de arriba hacia abajo”	60
2.2.7.3 Modelos interactivos de comprensión del proceso lector	60
2.2.7.4 Integración de dos modelos	61
2.2.8 Tres concepciones de la comprensión lectora	63
2.2.8.1 Concepción lingüística	63
2.2.8.2 Concepción psicolingüística	64
2.2.8.3 Concepción sociocultural	64
2.2.9 Modelos de comprensión de la producción escrita	65
2.2.9.1 Enfoque basado en la gramática	65
2.2.9.2 Enfoque basado en las funciones del lenguaje	66
2.2.9.3 Enfoque basado en el proceso	66
2.2.9.4 Enfoque basado en el contenido	67

## **2.3 Instituciones acogedoras de niños**

2.3.1 Internados	68
------------------	----

2.3.1.1	En el contexto nacional e internacional	68
2.3.1.2	Los internados como apoyo a las reformas educativas	69
2.3.2	Servicio Nacional de Menores	71
2.3.2.1	Descripción de la institución	71
2.3.2.2	Historia	72
2.3.2.3	Misión y objetivos	73
2.3.2.4	Principales Características de los niños ingresados a SENAME	73
2.3.2.5	Los derechos de la infancia	74
2.3.3	Aldeas infantiles SOS	75
2.3.3.1	Descripción de la institución	75
2.3.3.2	Historia	76
2.3.3.3	Principios	77
2.3.3.4	A quiénes acoge	78
<b>Capítulo III: Metodología</b>		
3.1	Enfoque del estudio	80
3.2	Tipo y diseño	80
3.3	Sujetos de la investigación	82
3.4	Instrumentos	83
3.5	Mecanismos de Recolección de la información	85
3.6	Procesamiento de los datos y análisis de la información	86
3.6.1	Procesamiento de los datos	86
3.6.2	Análisis de la información	88
<b>Conclusiones</b>		
	112	
<b>Bibliografía y Linkografía</b>		116
<b>Anexos</b>		125

## Introducción

La presente investigación tuvo por objetivo determinar si existen diferencias significativas en el aprendizaje de la lengua materna en niños que viven en instituciones acogedoras de niños (internados municipales, hogares del SENAME y aldeas infantiles SOS) y los que viven con sus familias nucleares durante el año académico 2013. Este trabajo fue organizado en cuatro capítulos.

En el primer capítulo se elaboró la problematización donde se dio a conocer los antecedentes relacionados con el tema, se justifica la elección del tema, se formula la pregunta de investigación, se plantearon las hipótesis del estudio, se presentaron las variables con sus respectivas definiciones conceptuales y operacionales y se dieron a conocer los objetivos de la investigación.

El segundo capítulo pertenece al Marco Teórico donde se abarcó en profundidad los conceptos claves de la investigación y para ello se organizó en tres temas principales; el primero es “La familia en la actualidad” donde se presentó el concepto de familia, sus orígenes, tipos y funciones, la importancia del apoyo de la familia, los fundamentos de la educación familiar, la educación en la familia del presente y la relación entre familia y escuela.

El segundo tema es “Lengua Materna” donde se dio a conocer su concepto, la importancia para el individuo de adquirirla y también la importancia de la familia en su adquisición, lenguaje escrito y prácticas pedagógicas de los profesores, modelos de comprensión del acto lector, concepciones de la comprensión lectora según Cassany y modelos de comprensión de la producción escrita.

El tercer tema es “Instituciones acogedoras de niños” el que se divide en; Internados, Servicio Nacional de Menores y Aldeas infantiles SOS, donde se

realizó una descripción general de cada institución y sus principales temáticas tales como: el contexto nacional e internacional de los internados y éstos como apoyo a las reformas educativas, una descripción de la institución SENAME, su historia, misión, objetivos y las principales características de los niños ingresados a esta institución. Por último se realizó una descripción de la institución Aldea Infantil SOS., referida a su historia, principios y descripción de los niños que acoge.

Posteriormente en el capítulo de Metodología se fundamenta que el tipo de estudio fue descriptivo comparativo y que el diseño fue No experimental transeccional, se indican los contextos en donde se aplicó el instrumento “Pruebas de comprensión lectora y producción de textos de la fundación Arauco, Ana María Gajardo y Alejandra Medina (CL-PT), los mecanismos de recolección de la información y por último el procesamiento de los datos y análisis de la información.

En el cuarto capítulo se dieron a conocer las Conclusiones donde luego del análisis del instrumento aplicado queda en evidencia que existen diferencias significativas entre los puntajes alcanzados por los niños que viven en instituciones acogedoras de niños y los que viven con sus familias nucleares, donde estos últimos obtuvieron puntajes mayores en todas las dimensiones de la prueba aplicada.

## Capítulo I

# PROBLEMATIZACIÓN

## 1.1 Antecedentes

En la investigación de Jiménez (1987), se ha estudiado una muestra de niños internados en una institución por problemáticas sociofamiliares, a los cuales se dividió en dos grupos según su rendimiento académico, aceptable o deficiente. Analizadas las variables individuales y socioambientales que diferenciaban ambos grupos, mediante análisis estadísticos multivariantes, los resultados evidenciaron que una relación familiar favorable está relacionada con un rendimiento escolar aceptable.

Farías, Ossandón y Vásquez (2000) en su estudio “Consecuencias psicológicas de la internación en un hogar femenino del SENAME” se entrevistó a un número de niñas para conocer su vivencias y conocimiento del porqué se encontraban allí, de la cuál se concluyó que las niñas ven la internación como una consecuencia frente a la existencia de conflictos entre sus padres, o los presentados entre ellas y las nuevas parejas de éstos. Además estas niñas al ingresar a la institución se encontraban en etapa escolar, lo cual provocó sentimientos de rechazo, pena, sensación de encierro, rabia y temor a la eventual pérdida del vínculo con sus padres, frente a lo cual describen la sensación de angustia.

En la investigación “El aprendizaje de la escritura en español: estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social” de Borzone y Diuk (2001) realizada en Argentina se elaboró una prueba de escritura de palabras que permitió identificar el uso de una estrategia logográfica y el de una estrategia analítica. La prueba se aplicó a grupos de niños de distinta procedencia social de entre 6 y 10 años que concurrían a los tres primeros años de la escuela primaria. Los resultados de la prueba permitieron identificar en ambos grupos de niños, el



uso de una estrategia logográfica en primer año. Los niños de segundo y tercer año utilizaron mayoritariamente una estrategia analítica. Los errores en las escrituras mostraron la incidencia de la estructura fonológica en el uso de esta estrategia. La comparación entre grupos reveló que los niños de nivel socioeconómico bajo tuvieron un desempeño inferior al de los niños de nivel socioeconómico medio, pero no se observaron diferencias cualitativas en el patrón de aprendizaje de ambos grupos.

En el estudio “Un aporte a la compleja realidad de los niños en riesgo social” Latorre (2002), plantea que la condición de riesgo es la que se da en individuos que tienen un déficit importante en las necesidades básicas de contención y en la provisión de estímulos afectivos en un momento de su desarrollo, colocándolos en estado de abandono. Para resolver la situación de los niños en estado de abandono, se produjeron demandas sociales que determinaron el surgimiento de instituciones que se hicieran cargo de esas funciones, intentando brindar elementos que sustituyesen o solucionasen el estado de carencias básicas padecido por estos niños. Por ello se investigó sobre las instituciones que brindan apoyo a estos niños en un hogar de Buenos Aires y se concluyó lo siguiente: El hogar mejora las condiciones de socialización y amplía las oportunidades de integración social y laboral de los niños en situación de riesgo social, proporcionándole al niño-adolescente un marco convivencial estable, similar al grupo familiar, un ámbito donde no le falte adecuada alimentación, vestimenta, educación, capacitación laboral y atención de salud.

En el estudio “Los niños institucionalizados por riesgo social y sus familias comuna de Yungay” de Cifuentes (2003) se concluye que a nivel comunal se utiliza la institucionalización como una medida rápida, ya que no existen las redes necesarias para realizar el apoyo completo y eficaz al grupo familiar. Además mencionaba que faltaba conciencia a nivel comunal sobre esta realidad para que se logre evitar el desarraigo del niño de su familia y buscar otras instancias y formas de acción de las entidades públicas correspondientes.

En la investigación de Núñez (2004) titulada “Percepción socio afectiva que le otorgan a su reinserción escolar los niños y niñas con maltrato infantil acogidos por la red de SENAME” se estableció que la percepción existente en las relaciones interpersonales entre los pares niños y/o niñas y profesores, indica que cuando estaba presente la variable maltrato en el niño y/o niña, se presentaba una conducta autoritaria y carencias afectivas entre el profesor y los niños, además se establecen conflictos entre el niño y el resto de sus compañeros, sin embargo cuando esta variable se encontraba ausente, no existía autoridad efectiva del profesor hacia los niños, se establecían vínculos afectivos profesor –alumno y se mantenía el conflicto entre los niños y sus pares. En relación a las habilidades autorregulatorias, estas no presentan ningún cambio en presencia o ausencia de la variable maltrato y se establece el auto reconocimiento de conductas negativas e intención por mejorar por parte del niño y/o niña.

En el estudio “Habilidades sociales y conductas derivadas en jóvenes institucionalizadas” de Prieto (2004) se concluye que el primer periodo de institucionalización, fue el más duro, sobre todo, porque fue la primera vez que se intentó inculcar disciplina a las jóvenes, por lo que, en una primera instancia esta intervención fue rechazada, lo que hace que la gran mayoría en un comienzo manifieste que no quiere estar en el Hogar, hecho que concuerda con la opinión de las jóvenes.

En el estudio “El modelo familiar de las aldeas SOS” realizado en Panamá por Valderrama y Ovalle (2005) concluyen que el modelo familiar SOS tiende a favorecer el respeto por los derechos humanos, el desarrollo de los valores personales, familiares y grupales, la promoción de la educación como vehículo hacia la independencia total y la posibilidad de una integración al medio social con los menores traumas posibles. Sin embargo, esta es una organización que intenta ofrecer las condiciones de una familia natural, pero con muchas limitaciones al respecto. El ambiente institucional y los factores relacionados parecen ser los elementos que presentan mayor cantidad de interrogantes y sentimientos ambivalentes entre la familia SOS. Pero también se menciona que los resultados

pueden tener algún porcentaje de sesgo, en vista de que las personas entrevistadas forman parte de las Aldeas SOS.

Donovan, Oñate, Bravo y Rivera (2008) en su estudio “Niñez y juventud en situación de riesgo: la gestión social del riesgo” hacen un contraste de información de materiales del Reino Unido, América Latina y Chile en el que concluyen que hace falta aún un modelo de intervención social del riesgo. Sin embargo, se identifica un continuo entre dos grandes tendencias: una que se centra en el control y busca evitar el riesgo, mientras que la otra enfatiza la participación y el empoderamiento, tomando riesgos positivos.

Según el estudio de Peek (2009) sobre el interés superior del niño y las aldeas SOS en Barcelona, basado en entrevistas y reuniones con adultos profesionales y con niños como los principales actores, se puede destacar y concluir que Aldeas Infantiles proporciona varias ventajas, los niños están proporcionados de una base sólida de apoyo para el desarrollo de su personalidad, ellos crecen en un entorno de hogar, donde el niño puede gozar de una atención individual que favorece su desarrollo emocional, físico y educacional. Esta investigación demostró que el centro Aldeas Infantiles tiene una estructura y funcionamiento flexible con el propósito de poder proveer el entorno más apropiado para los niños y adolescentes con diversos antecedentes.

En el estudio “La familia como un derecho fundamental de los niños, niñas y jóvenes Independizados 2008 desde Aldeas Infantiles SOS” de Lobos y Ruz (2010) se hace un análisis de los discursos de los jóvenes egresados de Aldeas SOS en Chile y la principal conclusión es que como el estándar de vida dentro de los programas de Aldeas Infantiles SOS es considerado alto. Cuando egresan de los programas, estas condiciones son muy difíciles de mantener si es que el entorno en que se encuentran fuera de ellos, no son favorables. Además cada uno de los niños y niñas que pasan por las aldeas la han significado de distintas maneras de acuerdo a sus experiencias, pero todos coinciden en que dentro de

ellas lo más importante fue el aprendizaje sobre valores, como el respeto y la lealtad.

En el estudio “Intervención profesional de trabajo social con jóvenes del programa de acogimiento familiar aldea infantil SOS Floridablanca” de Peña (2010) se concluye que los niños, niñas y jóvenes independientes de las circunstancias por las que fueron acogidos en Aldeas infantiles SOS, afrontan la separación o la ausencia de sus padres de manera resilientes, para asumir los retos, responsabilidades que trae consigo la vida diaria. Sin embargo dio como hallazgo la falta de confianza entre los miembros de la familia SOS.

En el estudio de Cardona (2011) “Una Desconstrucción y Análisis de Centros del SENAME: Las Perspectivas y Experiencias de los Jóvenes” se concluyó que los centros cerrados contienen constante violencia, física y psicológica, y la existencia de un espacio educativo que es desordenado y básico. En los centros semicerrados, se reportó que los jóvenes miran este espacio como una institución que los apoya a reinserirse a la sociedad y ser “normal.” Desde la perspectiva de los jóvenes los problemas más pertinentes en el sistema educativo son: profesores que no están preparados; violencia en los colegios; y falta de recursos en los colegios para estudiantes con problemas de aprendizaje y con problemas de comportamiento. Que existen diferentes tipos de discriminación fuera y dentro del sistema educativo, los cuales contribuyen a que jóvenes se salgan del colegio o sean expulsados, y así resulte en la criminalización de jóvenes que están en centros cerrados y semicerrados del SENAME.

En el estudio “El acogimiento familiar: una puesta preventiva a la institucionalización, respetuosa del derecho a vivir en familia y en comunidad” Vivanco (2012), menciona que las Familias de Acogida muchas veces son parte de la familia extensa o ampliada de la niña o del niño que presenta una vulneración por parte de sus progenitores, y está constituida por los abuelos, tíos, hermanos mayores, primos y familiares cercanos unidos por un vínculo sanguíneo o de parentesco. Sin embargo, también existen aquellas Familias de Acogida

externas o ajenas, que sin tener un vínculo sanguíneo, expresan su voluntariedad y su vocación para asumir su cuidado. En este grupo se encuentran los padrinos, vecinos, incluso profesores; quienes se encargan de la crianza, sobre todo en la primera infancia o en las primeras etapas de desarrollo de los niños y niñas, que experimentan la carencia de una figura parental fuerte y responsable para asumir su cuidado.

En la propuesta de Selander (2012) “En busca de un modelo pedagógico para jóvenes privados de libertad”, que consistió en un trabajo de reescolarización, para los jóvenes del Centro de Internación Provisoria y del centro cerrado y semicerrado (CIP-CRC) de San Bernardo del SENAME con el fin de reencantar a los jóvenes con la educación se concluyó que la propuesta pedagógica implementada, fue pertinente, considerando el interés por participar de los jóvenes y el avance que experimentaron en el proceso de aprendizaje. Es decir, se logró reencantar a una parte significativa de los jóvenes con el aprendizaje. En relación a las habilidades sociales, mejoraron la capacidad de respetarse mutuamente, escucharse, reflexionar y expresar sus ideas y opiniones.

En el estudio “El sentir de la infancia: relatos de vida de jóvenes derivados por tribunales de familia a una institución colaboradora del SENAME” de Garcés y Gutiérrez (2013) se puede concluir que la significación de las experiencias y emociones vividas por jóvenes que habitan en un Hogar de Protección han sido construidas en torno a un ambiente favorable y mediado en virtud del desarrollo integral, considerando todos los aspectos que componen al sujeto, lo que se relaciona con la consideración de la vida previa, las características biológicas, personales y contextuales de los jóvenes.

En el artículo de Morales (2013) “Crisis del SENAME: un sistema que hiere cuando intenta cuidar”, da su opinión acerca de que la separación de un niño con su familia de origen es una situación excepcional y transitoria dado los graves efectos psicológicos, estudiados hace más de 60 años, que tienen este tipo de

acontecimientos. Ya desde la Segunda Guerra Mundial y a partir de las diversas situaciones de separación que experimentaron los niños evacuados de las grandes ciudades para ser trasladados a instituciones de internación o zonas rurales al cuidado de familias sustitutas, numerosos especialistas y la misma Organización Mundial de la Salud (OMS) señalaban públicamente que la separación del niño con su familia constituía un verdadero traumatismo que equivalía a un “apagón emocional” que podía dar origen a trastornos psicológicos graves.

Según la reflexión de Marchant en “Los daños cotidianos que sufren los niños en las residencias que “no son un infierno”. (2013) Menciona que Desde el momento en que un niño ingresa a un hogar se ve confrontado a una de las mayores ansiedades que puede experimentar una persona, cualquiera sea su edad. El niño debe ser separado de sus progenitores e ingresar a un hogar que le resulta completamente desconocido. Sea como sea la experiencia de vulneración de derechos, el niño se incorpora a un sistema o a una red de personas que le es absolutamente ajena y no tiene, en un comienzo, buenas razones para confiar en esta. Una de las primeras ansiedades infantiles es perderse, pues bien, esta es la experiencia real por la que pasa un niño que ha sido internado. Se actualiza un miedo que la mayoría ha tenido, pero que a algunos lamentablemente les toca vivir personalmente.

## 1.2 Justificación del problema

La idea de investigar este tema surge de la inquietud que se presenta al ser profesionales de la educación y la responsabilidad que ello implica, esto es, cada docente debe conocer las distintas realidades de sus estudiantes y en los contextos en las que se presentan. Una de estas realidades es que no todos los niños tienen la posibilidad de permanecer con sus familias durante el año escolar e incluso durante toda su vida, en el caso de los estudiantes que deben residir durante la semana en un establecimiento destinado para ello como son los internados municipales, que en la mayoría de los casos se da porque en la provincia de Ñuble hay numerosas localidades rurales, lo que significa que llegar a la escuela todos los días es casi imposible considerando que la locomoción es muy escasa o simplemente no existe. Como se mencionó anteriormente hay niños que por diversas razones no pueden vivir con sus familias y para ellos existen distintas instituciones que los acogen como son los hogares de SENAME y las Aldeas SOS.

El lenguaje es uno de los factores que distingue al ser humano de los demás seres vivos y también le permite establecer comunicaciones con éstos y así vivir en comunidad, además es la base para la educación puesto que con el lenguaje podemos acceder a diversos aprendizajes como lo afirma Mendoza (2003) que dice lo siguiente:

En el ámbito escolar los efectos del dominio lingüístico condicionan todo proceso de enseñanza/aprendizaje, porque los dominios del lenguaje tiene amplias implicaciones cognitivas; por ello se destaca el interés determinante de las habilidades lingüístico-comunicativas en todos los aspectos del proceso educativo. Posiblemente sea el área de la lengua y literatura la de mayor repercusión en el contexto del sistema educativo y en el ámbito social, pues la lengua misma es

el recurso vehicular básico para la enseñanza y la transmisión de todo tipo de ideas y de contenidos que se integran en el amplio currículo escolar y, sobre todo, porque se centra la formación para la comunicación, para el eficaz uso de la lengua. (P. VII)

La presente investigación beneficiará en primer lugar a los creadores y ejecutores del proyecto, los que desean desempeñar su función docente en sus comunas de procedencia las que presentan esta realidad, debido a que al conocer los resultados de la investigación y compararlos se darán cuenta de donde hay desventaja y así podrán buscar herramientas para enfrentar oportunamente la situación y de la misma manera beneficiará a los lectores de esta investigación.



### **1.3 Formulación del problema**

**¿EXISTEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO, CUARTO, SEXTO Y OCTAVO BÁSICO QUE VIVEN EN INSTITUCIONES ACOGEDORAS DE NIÑOS Y LOS QUE VIVEN CON SUS FAMILIAS NUCLEARES DURANTE EL AÑO ACADÉMICO 2013?**

## **1.4 Hipótesis**

Hi 1: Existen diferencias significativas en el aprendizaje de la lengua materna entre estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo básico que viven en instituciones acogedoras de niños y los que viven con sus familias nucleares durante el año académico 2013.

Hi 2: Los estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo año básico que viven con sus familias nucleares, logran aprendizajes más significativos en la lengua materna que los niños que viven en instituciones acogedoras de niños.

## **1.5 Variables**

- Tipo de Familia.
- Aprendizaje de la lengua materna.

## 1.6 Definiciones conceptuales

### Tipo de Familia.

Según Oyarzún (2006), son las formas de agrupación o estructura familiar.

### Aprendizaje de la Lengua Materna.

Aprendizaje: Según el Diccionario de Pedagogía de Ander Egg (Ander- Egg, E. (1999) es el proceso o modalidad de adquisición de determinados conocimientos, competencias, habilidades, prácticas o aptitudes por medio del estudio o de la experiencia.

Lengua materna: Según la definición de Villarejo en el Diccionario de Pedagogía Labor (García, 1964) Lengua materna es el conjunto de palabras y modos de hablar adquiridos en la más tierna infancia a través de los padres, es la lengua materna con que se adquiere las primeras impresiones del mundo circundante.

**Para efectos de esta investigación se entenderá por aprendizaje de la lengua materna al proceso de adquisición del lenguaje y los distintos modos de hablar que se dan en la familia y el entorno circundante, evidenciándose en los aprendizajes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.**

## 1.7 Definiciones Operacionales

### Tipo de Familia.

La variable tipo de familia está conformada por cuatro formas o estructuras familiares (Aldeas SOS, hogares del SENAME, Internados municipales y Familias Nucleares).

Familias en Instituciones acogedoras de niños: Para esta investigación conformadas por Aldeas SOS, hogares del SENAME e Internados municipales.

Familias nucleares: Para efectos de esta investigación se utilizó el concepto de Familia Nuclear para referirse a los niños que viven con personas con lazos de consanguinidad, no importando su estructura familiar.

### Aprendizaje de la Lengua Materna.

Existirá aprendizaje de la lengua materna por cada dimensión: Comprensión lectora, Producción de textos y Manejo de la lengua. Una vez aplicada la prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos de la Fundación Arauco, los resultados obtenidos corresponden a los siguientes:

### **2° Básico**

#### **Comprensión lectora**

Nivel de desempeño	Puntaje
No desarrollado	0 – 7
Emergente	8 – 15
En desarrollo	16 – 23
Desarrollo satisfactorio	24 – 31
Muy desarrollado	32 – 39

## Producción de textos

Nivel de desempeño	Puntaje
No desarrollado	0 – 6
Emergente	7 - 13
En desarrollo	14 - 20
Desarrollo satisfactorio	21 - 27
Muy desarrollado	28 - 34

## Manejo de la lengua

Nivel de desempeño	Puntaje
No desarrollado	0 – 2
Emergente	3 – 5
En desarrollo	6 – 7
Desarrollo satisfactorio	8 – 10
Muy desarrollado	11 - 13

## 4° Básico

### Comprensión lectora

Nivel de desempeño	Puntaje
No desarrollado	0 – 8
Emergente	9 – 17
En desarrollo	18 – 26
Desarrollo satisfactorio	27 – 35
Muy desarrollado	36 – 44

## Producción de textos

Nivel de desempeño	Puntaje
No desarrollado	0 – 7
Emergente	8 - 15
En desarrollo	16 - 23
Desarrollo satisfactorio	24 - 31
Muy desarrollado	32 - 39

## Manejo de la lengua

Nivel de desempeño	Puntaje
No desarrollado	0 – 2
Emergente	3 – 5
En desarrollo	6 – 8
Desarrollo satisfactorio	9 – 11
Muy desarrollado	12 - 14

## 6° Básico

### Comprensión lectora

Nivel de desempeño	Puntaje
No desarrollado	0 – 13
Emergente	14- 2
En desarrollo	25 – 35
Desarrollo satisfactorio	36 – 46
Muy desarrollado	47 – 59

## Producción de textos

Nivel de desempeño	Puntaje
No desarrollado	0 – 12
Emergente	13- 23
En desarrollo	24 – 34
Desarrollo satisfactorio	35 – 45
Muy desarrollado	46 – 58

## 8° Básico

### Comprensión lectora

Nivel de desempeño	Puntaje
No desarrollado	0-11
Emergente	12- 22
En desarrollo	23 – 33
Desarrollo satisfactorio	34 – 44
Muy desarrollado	45 – 56

## Producción de textos

Nivel de desempeño	Puntaje
No desarrollado	0-12
Emergente	13- 23
En desarrollo	24 -34
Desarrollo satisfactorio	35 – 45
Muy desarrollado	46 – 58



## **1.8 Objetivos**

### **1.8.1 Objetivo general:**

Establecer la existencia o no de diferencias significativas en el aprendizaje de la lengua materna entre estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo básico que viven en instituciones acogedoras de niños y los que viven con sus familias nucleares durante el año académico 2013.

### **1.8.2 Objetivos específicos:**

-Determinar el nivel de desempeño en comprensión lectora en estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo básico que viven en instituciones acogedoras de niños y los que viven con sus familias nucleares durante el año académico 2013.

-Determinar el nivel de desempeño en producción textual en estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo básico que viven en instituciones acogedoras de niños y los que viven con sus familias nucleares durante el año académico 2013.

-Determinar el nivel de desempeño en el manejo de la lengua en estudiantes de segundo y cuarto básico que viven en instituciones acogedoras de niños y los que viven con sus familias nucleares durante el año académico 2013.

## Capítulo II

# MARCO TEÓRICO

## **2.1 La familia en la actualidad**

### **2.1.1 Concepto de familia**

Según Gómez (2013) en la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, La familia es un grupo de personas unidas por vínculos de parentesco, ya sea consanguíneo, por matrimonio o adopción que viven juntos por un período indefinido de tiempo. Constituye la unidad básica de la sociedad.

En la actualidad, según destaca la familia nuclear o conyugal, la cual está integrada por el padre, la madre y los hijos a diferencia de la familia extendida que incluye los abuelos, suegros, tíos, primos, etc.

En este núcleo familiar se satisfacen las necesidades más elementales de las personas, como comer, dormir, alimentarse, etc. Además se prodiga amor, cariño, protección y se prepara a los hijos para la vida adulta, colaborando con su integración en la sociedad.

La unión familiar asegura a sus integrantes estabilidad emocional, social y económica. Es allí donde se aprende tempranamente a dialogar, a escuchar, a conocer y desarrollar sus derechos y deberes como persona humana.

La base de la familia en Chile es el matrimonio, el cual está regulado por nuestro Código Civil. Según Gómez (2013) en la Biblioteca del congreso nacional de Chile.

### 2.1.2 Orígenes

Difícil es dar una fecha exacta de cuándo se creó la familia. Ésta, tal como la conocemos hoy, tuvo un desarrollo histórico que se inicia con la horda; la primera, al parecer, forma de vínculo consanguíneo. Con el correr del tiempo, las personas se unen por vínculos de parentesco y forman agrupaciones como las bandas y tribus.

Las actividades de la agricultura obligan contar con muchos brazos, de allí entonces la necesidad de tener muchos hijos e integrar el núcleo familiar a parientes, todos bajo un mismo techo.

Con la industrialización las personas y sus familias se trasladan a las ciudades, se divide y especializa el trabajo, los matrimonios ya no necesitan muchos hijos y económicamente no pueden mantenerlos; surge la familia nuclear o conyugal que contempla al padre, la madre y los hijos.

Algunas características de vínculos de parentesco que se han dado en la historia:

**La horda:** Hombre y mujer se unen con fines de procreación, búsqueda de alimentos y defensa. Sus miembros no tienen conciencia de vínculos familiares y la paternidad de los hijos es desconocida.

**El matriarcado:** El parentesco se da por la vía materna. La mujer-madre es el centro de la vida familiar y única autoridad. Su labor es cuidar a los niños y recolectar frutos y raíces para la subsistencia; en tanto el hombre se dedica a la caza y pesca. La vida que llevan es nómada.

**El patriarcado:** La autoridad pasa paulatinamente de la madre al padre y el parentesco se reconoce por la línea paterna. Se asocia con el inicio de la agricultura y por consecuencia con el sedentarismo. El hombre deja de andar cazando animales y la mujer se dedica a la siembra y cosecha de frutas y

verduras. Se establecen todos juntos en un lugar, hombres, mujeres y niños. Estando asegurada la subsistencia, la vida se hace menos riesgosa y más tranquila. El grupo humano se estabiliza y crece. Se practica la poligamia, es decir, la posibilidad de que el hombre tenga varias esposas, lo que conlleva a un aumento de la población.

**Familia extendida:** Está basada en los vínculos consanguíneos de una gran cantidad de personas incluyendo a los padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos, primos y demás. En la residencia donde todos habitan, el hombre más viejo es la autoridad y toma las decisiones importantes de la familia, dando además su apellido y herencia a sus descendientes. La mujer por lo general no realiza labores fuera de la casa o que descuiden la crianza de sus hijos. Al interior del grupo familiar, se cumple con todas las necesidades básicas de sus integrantes, como también la función de educación de los hijos. Los ancianos traspasan su experiencia y sabiduría a los hijos y nietos. Se practica la monogamia, es decir, el hombre tiene sólo una esposa, particularmente en la cultura cristiana occidental.

**Familia nuclear:** También llamada "conyugal", está compuesta por padre, madre e hijos. Los lazos familiares están dados por sangre, por afinidad y por adopción. Habitualmente ambos padres trabajan fuera del hogar. Tanto el hombre como la mujer buscan realizarse como personas integrales. Los ancianos por falta de lugar en la vivienda y tiempo de sus hijos, se derivan a hogares dedicados a su cuidado. El rol educador de la familia se traspasa en parte o totalmente a la escuela o colegio de los niños y la función de entregar valores, actitudes y hábitos no siempre es asumida por los padres por falta de tiempo, por escasez de recursos económicos, por ignorancia y por apatía; siendo los niños y jóvenes en muchos casos, influenciados valóricamente por los amigos, los medios de comunicación y la escuela.

### 2.1.3 Tipos de familia

Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), la Familia se clasifica en lo siguiente:

**Nuclear monoparental sin hijos/as:** Unipersonal, corresponde al hogar constituido por una sola persona que es jefe(a) de éste.

**Nuclear monoparental con hijos/as:** Constituido por el/la jefa (e) de hogar y al menos un hijo(a) o hijastro(a).

**Nuclear biparental con hijos/as:** Compuesto por un(a) jefe(a) de hogar, su cónyuge o conviviente, con presencia de hijos(as) o hijastros(as).

**Nuclear biparental sin hijos/as:** compuesto por dos personas: un(a) jefe(a) de hogar y su cónyuge o conviviente, sin presencia de hijos.

**Extenso biparental:** Compuesto por un(a) jefe(a) de hogar, su cónyuge o conviviente, con o sin presencia de hijos o hijastros, y al menos otro pariente.

**Extenso monoparental:** Constituido por un(a) jefe(a) de hogar, con o sin presencia de hijos o hijastros y al menos con otro pariente.

**Compuesto:** Constituido por un(a) jefe(a) de hogar con o sin cónyuge o conviviente, con o sin hijos y con la presencia de al menos una persona que no sea pariente.

**Sin núcleo familiar:** Constituido por un(a) jefe(a) de hogar y una persona pariente o no pariente, vinculada a él/ella por relación distinta a la alianza o filiación.

#### 2.1.4 Funciones de la familia

Según Gómez (2013) en la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, La familia en la sociedad tiene importantes tareas, que tienen relación directa con la preservación de la vida humana como su desarrollo y bienestar. Las funciones de la familia son:

**Función biológica:** se satisface el apetito sexual del hombre y la mujer, además de la reproducción humana.

**Función educativa:** tempranamente se socializa a los niños en cuanto a hábitos, sentimientos, valores, conductas, etc.

**Función económica:** se satisfacen las necesidades básicas, como el alimento, techo, salud, ropa.

**Función solidaria:** se desarrollan afectos que permiten valorar el socorro mutuo y la ayuda al prójimo.

**Función protectora:** se da seguridad y cuidados a los niños, los inválidos y los ancianos.

#### 2.1.5 El apoyo de la familia

En diferentes etapas de nuestra vida, las personas más significativas para nosotros cambian, así como el tipo de apoyo que resulta más importante. La mayor parte de las fuentes de apoyo se encuentran vinculadas al ámbito familiar. Además, las primeras relaciones sociales que el niño establece con sus cuidadores, generalmente sus padres, van a influir en las posteriores relaciones sociales del niño, en su propio autoconcepto y en sus habilidades sociales para afrontar las situaciones nuevas.

La infancia es, generalmente, el grupo social en el que iniciamos nuestro desarrollo psicosocial y su influencia continúa siendo significativa a lo largo de toda nuestra vida. De hecho, numerosos estudios han señalado la importancia que

tiene el tipo de vínculo que se establece entre el bebé y sus padres o cuidadores en su posterior desarrollo social, cognitivo y afectivo. Son conocidos los trabajos de Ainswoerth (1979) a partir de los cuales se estableció la existencia de tres tipos posibles de vínculos: el vínculo seguro, la relación establecida entre el bebé y la mamá y sus cuidadores e caracteriza por la confianza, responsabilidad y el afecto, es decir, el niño encuentra respuestas a sus demandas y necesidades. Estos niños con posterioridad, se muestran más competentes socialmente y tienen un mejor concepto de sí mismos. Por el contrario, los niños que experimentan estas primeras relaciones sociales con escasa vinculación afectiva-desapego – o con una respuesta ambivalente y contradictoria ante sus necesidades y demandas afectivas-vínculo ansioso-confían menos en sí mismo y en los demás.

A partir de las relaciones afectivas que establece con su madre y con su familia, el bebé adquiere una confianza básica en su entorno y en la capacidad de éste para calmar su llanto, su hambre, su sueño o su sed.

Normalmente la entrada del niño en el sistema educativo formal implica un incremento importante en su red social. Así, las figuras de afecto iniciales van dando paso a otras relaciones sociales significativas. El niño desarrolla la iniciativa y comienza a alejarse de sus cuidadores: explora nuevos territorios, aprende nuevos juegos y establece nuevas relaciones con sus iguales.

Según Masitu y Cava (2001) la familia influye también en las oportunidades que el niño tiene de desarrollar relaciones sociales fuera del hogar. La familia elige el centro educativo del niño, facilita o dificulta que establezca relaciones con otros niños y determina que la escolaridad comience a los dos o cuatro años.

### **2.1.6 Fundamentos de educación familiar**

La familia tradicional en la educación familiar marca unas pautas centradas en lo que se ha recibido de los antepasados: unidad económica, de convivencia, de valores. A mitad del siglo XX se asiste al paso de un modelo de educación relativamente represivo a un modelo relativamente permisivo. Las diferencias



culturales, por otra parte, son sensibles de una clase social a otra, de un país a otro. Los valores familiares están centrados en el niño, su educación, su desarrollo y todo está organizado en función de sus necesidades.

La persona necesita del contacto con otros seres humanos para alcanzar la madurez. Podrá valorarse de diversos modos el cómo de esa relación humana, la finalidad del proceso, pero no el principio en sí mismo. En la necesidad mutua de adultos y niños se encuentra la raíz del proceso educativo. Los adultos requieren al hijo para perpetuarse de algún modo y garantizar, al mismo tiempo, la supervivencia de los logros culturales a los que paulatinamente ha accedido la humanidad. Los niños necesitan de los adultos para acceder a su plena condición humana.

El ser humano no puede ser abandonado a sus propios recursos, porque perece. La educación familiar posibilita cómo el niño accede del modo más pleno posible a ser un adulto y cómo se puede integrar en una vida social plena y gratificante.

La educación es tan antigua como el ser humano. Porque educar es cuidar, amar, nutrir, guiar y todos los miembros más pequeños de la comunidad han necesitado de esto. De algún modo la generalidad de las personas ha ejercido la tarea educadora con alguien. También ha sido objeto de una educación por parte de los adultos que le circundan. Sin embargo, constatamos que la realidad educativa, todavía no es conocida en su completa extensión. Podemos escuchar comentarios sobre una buena o mala educación, sobre una disciplina en un sentido y el contrario. Se vierten juicios de valor sobre comportamiento y actitudes, se aconseja y, en muchas ocasiones, nos guiamos por la tradición o por el sentido común, con la mejor de las intenciones en esta tarea esencial en la información y formación de las personas.

La tradición, el actuar como hicieron con nosotros, o por el contrario apuntarse a las nuevas corrientes, suelen ser modelos de actuación de demasiados padres. La familia se ha comportado durante bastante tiempo con una

rígida estructuración de roles familiares. El padre dotaba económicamente a la casa, la madre sería la encargada de la educación de los hijos.

### **2.1.7 La ayuda educativa a la familia**

¿Está en crisis la familia? ¿Algún modelo de familia en concreto? ¿Será la familia patriarcal la que se encuentra en crisis? Si tomamos el vocablo crisis en el sentido de cambio, podemos aceptar que efectivamente la familia está en cambio en un mundo cambiante. Barruntamos que la familia saldrá más fortalecida, más planificada, más consciente de su valor y su fuerza en este proceso de discernimiento y cambio. Se hace necesario ayudarla para que esta realidad sea posible. Tiene que implicarse la familia en la misión educadora. No cabe en la tarea educadora de la familia los “espontaneísmos ocasionales”. La sociedad ningunea con frecuencia a la persona, los padres se encuentran desamparados ante situaciones que son nuevas, y la familia se halla en la intemperie vapuleada por los cambios sociales, económicos, políticos, religiosos, culturales y globales. La familia carece de recursos para hacerles frente. Como afirma Galli (1976) si bien son necesarios los cambios económicos y sociales, la sociedad actual se encuentra ante una auténtica crisis de la conciencia moral que la hace más vulnerable.

La familia ocupa un lugar esencial en la educación, afirmación que se viene defendiendo desde el último cuarto del siglo pasado. Así, los delegados de diecinueve países del Consejo de Europa, al término de unas sesiones de trabajo celebradas en Bonn, ya en 1977, proclamaron tajantemente: “La familia sigue siendo insustituible; el Estado debe ayudarla más para que pueda cumplir su labor educadora con sus hijos”.

### **2.1.8 La educación en la familia del presente**

La educación familiar, en la actualidad, se transmite preferentemente por vía de ejemplo. En la familia se dan los primeros procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se realiza la socialización primaria, se aprenden actitudes, se transmiten valores que constituirán la arquitectura para su vida personal y social.

Los factores constituyentes de la educación familiar son:

- Amor
- Autoridad
- Autoestima
- Aceptación
- Intensidad en el servicio
- Tiempo para estar juntos

Según Ortega y Mínguez, 2001 la familia, en la actualidad desde la perspectiva educadora, ofrece varios aspectos fundamentales:

El “ser” de la familia. La raíz educativa de la familia la situamos en su función humanizadora. Esta dimensión de la familia se visibiliza en una doble vertiente: En su dinamismo personalizador y en su fuerza socializadora. La familia es el ámbito adecuado para la conformación del sujeto humano y la transmisión de valores convertidos en proyectos de vida. La urgente tarea personalizadora se expresa mediante estos dinamismos educativos: posibilitando la integración del yo personal; abriendo cauces de una relación psicoafectiva adulta y favoreciendo el proceso socializador de la familia.

El clima educativo de la familia alcanza su planificación en la fuerza integradora del hogar, gestando un sistema inter relacional sobre una cosmovisión axiológica que teje el ámbito educativo: el amor, la justicia, el respeto y el diálogo;

promoviendo los resortes necesarios para educar un ser crítico ante las situaciones deshumanizantes y masificadoras de la vida personal y social.

El quehacer de la familia. Esta función de la familia se desarrolla al menos en tres actuaciones educativas importantes: La formación de una comunidad de personas; el servicio a la vida y la participación en la sociedad. Las relaciones interpersonales (conyugal, paternidad y maternidad, filiación y fraternidad) incardinan a la persona en la gran familia humana. De ahí, el potenciar todos los recursos educativos para posibilitar esta tarea educadora. Las interacciones de las personas en la familia construyen una comunidad de personas planificadas. La vida familiar y la ley del amor favorecen la participación y la comunicación, no la servidumbre y la dominación. La familia personaliza cuando el amor es principio de comunión en la construcción de las personas, en la intercomunicación mediante actitudes creativas y valores de gratuidad, de constante comprensión y tolerancia, de respeto en la singularidad de las personas, promoviendo una actitud educadora democrática frente al autoritarismo; igualitaria frente al machismo; corresponsable frente a la irresponsabilidad desequilibrante y destructora. La educación familiar promueve la participación en el desarrollo social.

Actualidad de la familia. Constatamos que, al menos en los países occidentales, nos encontramos ante una profunda variación histórica en el modo de entender y vivir la institución familiar.

El cambio familiar se expresa en:

Los valores que condicionan el universo significativo de la institución familiar. La familia se fundamenta sobre unos valores que la caracterizan institucionalmente. Valores universales como el autodesarrollo personal, el desenvolvimiento psicológico de la afectividad y la sexualidad, la trascendencia de los progenitores, la integración e intervención de la familia en la red de las relaciones sociales. Ahora bien, los valores en su escala axiológica varían notablemente. La educación familiar contribuye eficazmente a la transmisión de valores en el ámbito familiar hacia dentro y hacia el entorno que le circunda.

La institución familiar, como lugar sociológico, es poderosa transmisora de valores y su repercusión se manifiesta en el cambio del modelo recesivo y emergente de familia.

### **2.1.9 Familia y escuela**

Nuestra primera institución en la cual obtenemos nuestros primeros aprendizajes, socializamos y nos educamos es la familia, sin embargo luego de ella nos acercamos a la escuela, que es el segundo pilar donde se adquiere nuevos aprendizajes como lo señala, Márquez (2008) que la familia es el primer grupo social, de comunicación y de integración educativa. Consecuentemente se constituye como primer soporte en la estimulación precoz y desarrollo del proceso educativo de nuestro alumnado. La conexión existente entre el contexto escolar y familiar es especialmente importante en el caso de educación infantil, ya que dado la etapa de desarrollo que nos ocupa, se facilita por un lado, la transferencia y generalización de lo trabajado en la escuela y por otro, promueve en la familia un aumento en el sentimiento de competencia que influye positivamente en el desarrollo del alumnado.

“La familia junto con la escuela son dos instituciones básicas de nuestra sociedad, que con el paso de los años, han ido evolucionando paralelamente y transformándose para adaptarse a las nuevas realidades sociales”. (Movilla, 2009, p.40).

El principal obstáculo, debido a diversos cambios políticos, sociales, entre otros que se han experimentado con el paso de los años, es el de la falta de implicación familiar en las tareas educativas. Hoy en día existen numerosos casos en los que el papel tradicional de la familia como primer agente educativo es asumido por otros grupos como la escuela o los abuelos y los propios padres y madres pueden desempeñar determinadas acciones que pueden frenar el normal desenvolvimiento del hijo o de la hija, como los siguientes:

- La protección excesiva que limita su autonomía.

- El excesivo perfeccionismo que puede llevar incluso, a la inhibición de conductas.
- La excesiva permisividad al otro extremo y que se caracteriza por la ausencia de patrones de conducta apropiadas a cada edad.

Para Márquez (2008) existen algunas diferencias y semejanzas entre estas instituciones de familia y escuela como las que se mencionan a continuación:

#### Diferencias:

- En la escuela amplían su campo de relaciones con otros adultos distintos a sus familiares y además con otros de su misma edad.
- El tipo de actividades que tienen lugar en cada entorno. El tipo de relaciones que se establecen entre ambos, dadas las diferentes responsabilidades que corresponden a cada una de ellos. En la familia tiene lugar con mayor frecuencia una relación uno a uno entre el adulto y los niños y en la escuela además estos intercambios son menos duraderos y más impersonales.
- La escuela tiene un carácter institucional, con unas normas y rasgos organizativos que imponen diferentes roles y consecuentemente, representa para el niño un mundo muy diferente al de la vida familiar.

#### Semejanzas:

- En la escuela continúan con muchos de los aprendizajes iniciados en la familia.
- Son los elementos de socialización más influyentes en el niño o la niña.
- Ambas instituciones deben cooperar en la formación de los niños. Ambos tienen como meta común la educación de los niños y niñas, la estimulación y promoción de su desarrollo. En definitiva, la común función de cuidar y proteger a su niños y niñas, alumnos y alumnas.

### **2.1.10 Límites familiares**

Todos los sistemas tienen límites que señalan quién está adentro y quién está afuera del sistema. El límite del sistema, desde el individual al familiar, es la discriminación que el sistema realiza entre lo que es perteneciente al sistema y lo que no pertenece a él.

Dentro de la concepción estructural de la familia, los límites son una metáfora espacial para indicar la exigencia de autonomía recíproca entre los componentes de la familia, aún reconociendo su interdependencia. En palabras de Minuchin (1974), “los límites de un subsistema están constituidos por las reglas que definen quienes participan y de qué manera”, y tienen por función proteger la diferenciación del sistema o de los subsistemas.

En el caso de la familia, los límites incluyen un set invisible de lealtades, de reglas y de conexiones emocionales. Estos límites pueden ser tanto internos, entre los sujetos que conforman el grupo familiar, como externos, entre la familia y los grupos e instituciones sociales con los cuales interactúan.

Los límites pueden ser más o menos permeables, según el grado en que una influencia externa puede afectar al sistema. Así, los límites entre los individuos y subsistemas no deberían ser ni demasiado rígidos como para impedir la posibilidad de intercambios y vínculos afectivos, ni demasiado débiles como para permitir intrusiones de un subsistema en otro. La flexibilidad de los límites debe garantizar el intercambio igualmente flexible entre autonomía e interdependencia.

Para Minuchin, los límites deben estar claramente definidos en una familia:

a) El subsistema marital, tiene que tener límites para proteger la intimidad de los esposos.

b) El subsistema parental, tiene que tener límites claros entre los hijos, aunque no sean tan impenetrables como los anteriores.

c) El subsistema fraternal, tiene a su vez sus propios límites y está organizado jerárquicamente de acuerdo a edades y sexo.

A lo largo de su evolución, el sistema familiar modifica constantemente la permeabilidad de sus límites, según las necesidades de cada momento de su historia vital. A veces las personas se acercan entre sí y otras se alejan, a veces cada subsistema se encierra en su propia privacidad, a veces la familia se abre al exterior y otras se encierra sobre sí misma.

Minuchin (1974) ha definido tres tipos de límites:

- a) Límite claro: límite claramente definido y adecuadamente permeable.
- b) Límite difuso: límite azaroso, excesivamente permeable.
- c) Límite rígido: límite cerrado, impermeable.

Plantea que las familias se mueven en un continuo cuyos polos son los dos extremos de los límites “difusos” por un lado y de límites “rígidos” por el otro. De acuerdo al establecimiento de límites distingue dos tipos de familia:

1.- Familia aglutinada: Presenta límites difusos hacia el interior y muy rígidos con su exterior. Los miembros de la familia están súper involucrados recíprocamente. Cada uno manifiesta tendencias intrusivas en los pensamientos, los sentimientos, las acciones y las comunicaciones de los otros. La autonomía y la privacidad son escasísimas. Los límites generacionales e interindividuales son débiles, con la consiguiente confusión de roles y de funciones. Estas familias tienen pocos intercambios con el medio, tienden a satisfacer las necesidades emocionales y proteger a sus miembros sólo con sus recursos internos. Así, la familia aglutinada responde a toda variación en relación con lo habitual con excesiva rapidez e intensidad.

En ellas se hace difusa la diferenciación de sus miembros ya que toda separación se experimenta como falta de lealtad<sup>9</sup>, el sentido de pertenencia



domina la experiencia vivencial sacrificando la experiencia de separación de sus miembros.

Las interacciones de estas familias tienen una cualidad protectora, de ayuda y evitación de la agresión e incluso del desacuerdo. Cuando ocurre una situación que requiere cambio, la familia típicamente insiste en retener sus métodos acostumbrados de interacción, razón por la cual tienen el riesgo de verse sobrepasadas en sus capacidades de respuesta en momentos de crisis.

2.- Familia desligada: Presenta límites muy rígidos al interior (entre los miembros y entre los subsistemas) y la frontera que circunda a la familia es muy difusa, no ofrece una regulación a las intrusiones del mundo exterior.

En ella cada miembro se comunica poco con los otros y sus necesidades emocionales las satisface principalmente al exterior de la familia. En este caso, las comunicaciones se hacen cada vez más difíciles y las funciones de defensa resultan dañadas, aún cuando se acepte una amplia gama de conductas individuales. Este tipo de familia puede fallar en proteger a sus miembros cuando lo necesitan.

En estas situaciones puede existir el riesgo de que en uno de sus miembros se manifieste un síntoma, incluso grave, para llamar la atención y pedir ayuda de un subsistema del que se siente alejado.

Según Minuchin (1974) los miembros de las familias desligadas pueden funcionar en forma autónoma, sin embargo, poseen un desproporcionado sentido de independencia, carecen de sentimientos de lealtad y pertenencia y, generalmente, no solicitan ayuda mutua cuando la necesitan. Estas familias toleran una amplia gama de variaciones individuales entre sus miembros, pero el estrés que afecta a uno de los miembros no atraviesa los límites inadecuadamente rígidos y no se activan adecuadamente los sistemas de apoyo de la familia.

## **2.2 Lengua Materna**

### **2.2.1 Concepto**

Según la definición de Villarejo en el Diccionario de Pedagogía Labor (García, 1964) Lengua materna es el conjunto de palabras y modos de hablar adquiridos en la más tierna infancia a través de los padres, es la lengua materna con que se adquiere las primeras impresiones del mundo circundante.

En la lengua materna nativa se basa el hombre para el intercambio de contenidos espirituales con sus semejantes. Por la lengua materna se afirma el predominio del saber conceptual sobre las imágenes concretas. Su conquista es larga, pero preciosa, pues por ella ensancha el hombre sus limitaciones culturales. Su importancia en el quehacer escolar sigue siendo extraordinaria. Lectura, escritura y cálculo son todavía las tres destrezas que tradicionalmente han representado la enseñanza fundamental, básica o primaria del hombre. Se adquiere el dominio de la lengua materna en la escuela a través de la enseñanza de vocabulario, lectura, escritura, ortografía, composición, gramática, literatura y, en general, a través de todas las disciplinas escolares. Por eso se pide del profesor de una materia cualquiera, que primero sea profesor de lengua materna, y después, especialista de su asignatura.

### **2.2.2 Importancia de su adquisición**

El lenguaje es la forma de expresión de los que somos, por lo tanto, lo que diferencia a los hombres de los animales no es lo que se pensó por mucho tiempo, la racionalidad, sino que es el lenguaje con que el hombre construye realidades. En efecto, bajo estas ideas, si hoy se tiene o posee más lenguaje, referido al buen dominio de la lengua madre, el hombre tendrá más posibilidades de desarrollo sociocultural y de integración en un mundo cambiante, competitivo y altamente tecnificado.

El lenguaje ha permitido generar y perpetuar estructuras de poder, permitiendo que quienes lo ostentan, encuentren en él un importante vehículo para el control de las mentes. De esta manera sin el lenguaje es imposible esta imposición del poder, puesto que la persuasión radica en el dominio que tengamos del lenguaje y el conocimiento. Así entonces la potestad política encuentra una eficaz herramienta para la coerción sobre los individuos por medio del discurso.

El lenguaje es la herramienta psicológica por excelencia y, por tanto, la función primaria del habla tanto para el adulto como para el niño, es la función de comunicación, de contacto social, de influencia de los individuos sobre el entorno (Vigotsky, 1979 citado en Aguaded, 2009).

Bruner (1984 citado en Aguaded, 2009) afirma que el lenguaje es un instrumento con el que se hacen cosas y se hacen para otros. Es decir: no es un mero cálculo de oraciones ni un catálogo de significados, sino un medio de relacionarse con los otros seres humanos en un mundo social con la intención de hacer algo.

La lengua materna es la base del pensamiento y configura una manera especial de observar la realidad, de organizarse, de ver y de sentir la vida y el mundo que nos rodea. Por ello, es muy importante que tanto el profesorado como las familias tomen conciencia del papel tan relevante que tiene la lengua materna en el aprendizaje del niño o de la niña y que la hagan visible, además de potenciar su uso en el hogar.

Hacer visible la lengua materna de una niña o de un niño en el aula es de vital importancia para su educación y su desarrollo como persona; recordemos que hablar el idioma propio de cada una y cada uno es nuestro derecho, que nuestro idioma es parte de nuestra identidad como personas, y como tal, debe ser respetado. Además de esto, si la lengua materna de nuestro alumnado no se corresponde con la lengua oficial o institucional y no la tenemos presente, estaremos contribuyendo a que existan desigualdades sociales, fragmentación

sociolingüística y, consecuentemente al distanciamiento y enfriamiento de las relaciones familia/escuela. (Rivera, 2009, p.3)

La presencia de la lengua materna en el aula conlleva numerosos beneficios:

- Aumenta la autoestima positiva de la alumna o del alumno, ya que su lengua materna se considera un componente favorable y digno de elogio. (Arnold, 2000 citado en Verónica, 2009), por ejemplo, recoge en su obra que el factor autoestima resulta especialmente significativo en los niños pequeños y se ha demostrado que predice la habilidad lectora de los principiantes en su lengua materna mejor que el cociente intelectual.
- Desarrolla la solidaridad basada en el diálogo y en el conocimiento de tradiciones culturales y lingüísticas.
- Propicia y fomenta las relaciones no discriminatorias y de igualdad lingüística.
- Contribuye de manera especial al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, puesto que la lengua es, como elemento inseparable de la cultura, un medio para acceder y desarrollar las buenas relaciones interculturales.
- Fomenta el aprendizaje metacognitivo y metalingüístico. La reflexión sobre el sistema de las lenguas y, más concretamente, sobre la lengua materna, sirve para establecer relaciones con la/s lengua/s de la escuela y, por lo tanto, para desarrollar mecanismos de autoaprendizaje. Por otro lado, la flexibilidad cognitiva es mayor cuando se dominan varias lenguas.
- Favorece el desarrollo de la enseñanza centrada en la alumna y el alumno, en la que cada cual tiene un “estilo de aprendizaje” diferente, que ha de ser respetado y tenido en cuenta para conseguir el éxito académico.

- Se inserta en el marco de una educación inclusiva, para todas y todos y entre todas y todos, respetando las diferencias y garantizando a todo el alumnado las mismas oportunidades.

### **2.2.3 Importancia de la familia en la adquisición de la lengua materna.**

La familia es el primer entorno en la que los niños y niñas adquieren sus primeros modelos lingüísticos. Se debe partir de una premisa clara y es que cada niño/a tiene su propio ritmo. También debemos tener en cuenta que antes de la adquisición de la capacidad de expresión el niño/a debe adquirir la capacidad de comprensión.

Muller (1932 citado en Shum, 1988) y Bernstein (1961 citado en Shum, 1988) indican que el lenguaje desempeña un papel esencial en el aprendizaje escolar. Desde los años 30 ya Vigotsky señalaba que el lenguaje juega un papel fundamental en el desarrollo intelectual actuando como organizador del conocimiento y de la. Experiencia infantil. “El lenguaje es la herramienta psicológica por excelencia y, por tanto, la función primaria del habla tanto para el adulto como para el niño, es la función de comunicación, de contacto social, de influencia de los individuos sobre el entorno” (Vigotsky 1979 citado en Shum, 1988).

El lenguaje es el medio fundamental de comunicación y socialización, ya que la función comunicativa es su propósito (Martinet, 1978; Vygotski 1973; Bruner, 1975 citados en Shum, 1988). El niño, desde el momento de su nacimiento, por su propia supervivencia, tiene necesidad de comunicarse con su entorno. El primer paso de la interacción adulto-niño es gestual, evolucionando con la creciente importancia del lenguaje verbal. Así, por tanto, la adquisición del lenguaje infantil se desarrolla en el contexto interactivo (Snow, 1977; Bloom y Lahey, 1978; Bates, 1974; Siguán, 1978 citado en Shum, 1988). Bruner indica que el niño aprende a expresar, a través del lenguaje verbal, una idea y poseída que

expresaba inicialmente de forma no lingüística. Así, pues, la pauta de interacción adulto-niño determina de forma importante la adquisición y evolución del lenguaje del niño. En aquellos niños que no tengan posibilidad de vivir en un medio ambiental y relacional normal o adecuado, los trastornos del lenguaje son frecuentes (Rondal, 1982; Ainsworth, 1961; Tizard, 1972; Mardomingo, 1981 citados en Shum, 1988).

Wallon (1970 citado en Shum, 1988), señala que desde el primer momento, dicha relación es imprescindible para el desarrollo global. En un principio, el niño es un conjunto de reflejos y movimientos motores desorganizados. Esto hace que solo pueda relacionarse con el medio a partir de las sensaciones, que son la base de la emoción. De aquí la importancia de la afectividad, que es el primer elemento de organización de la experiencia vivida. En este sentido, el adulto cumple una función no solo de cuidador, sino de orientador, organizando al niño en su función de las experiencias de este con el único medio que tiene a su alcance, que es la afectividad (Bruner, 1975 citado en Shum, 1988). A través de esta, el niño se hace un ser más activo en el proceso comunicativo, transformando de ese modo su medio social. Es decir, modifica con su comportamiento las pautas de comunicación con el adulto, posibilitándole el paso a todos los niveles de comunicación y experiencia de la realidad, en la cual el adulto continúa siendo el organizador de la misma. Hacia los dos años el lenguaje verbal comienza a convertirse en instrumento fundamental de comunicación, dejando el lenguaje analógico en un segundo plano, cumpliendo una función complementaria en el proceso comunicativo. Progresivamente, el niño va adquiriendo este instrumento que con posterioridad transformará de nuevo sus relaciones con el medio. Así el crecimiento y la evolución psicológica del niño están en un continuo proceso dialéctico con su medio en el que el lenguaje es el mediador y organizador de dicho desarrollo.

## **2.2.4 Lectura, escritura y desigualdad**

### 2.2.4.1 Capital cultural

Múltiples estudios y evaluaciones realizadas en diversos países del mundo, demuestran una alta correlación entre los resultados de aprendizaje de los niños y niñas y su origen socioeconómico. Bordieu en 1997 desarrolló el concepto de Capital cultural para designar a aquellos elementos culturales, sociales o simbólicos que, al igual que los bienes económicos, se encuentran desigualmente distribuidos en la sociedad. Según esto existiría un conjunto de disposiciones y formas propias de los sectores culturalmente dominantes, con los cuales éstos perciben, categorizan, nombran, y procesan la realidad en que viven y que serían las reglas del juego, compartidas por la sociedad.

Según Bordieu, para que la información ofrecida por la escuela sea asimilada por los niños y niñas, y éstos desarrollen las competencias que la sociedad espera, ellos requieren estar familiarizados con las reglas del juego antes señaladas. Los estudiantes de sectores más favorecidos heredarían saberes, competencias, hábitos, modos de comportamiento, formas de percibir, y procesar la realidad, actitudes y, especialmente, heredarían un lenguaje característico de su medio social de origen, que incidiría positivamente en su inserción escolar y en la construcción de los aprendizajes que la escuela vincula. Igualmente Bordieu y Passeron (2003) señalan: "...se sabe que el éxito educativo depende estrechamente de la aptitud para manejar el lenguaje de ideas propio de la enseñanza...".

Consistentemente con lo anterior, el Informe de Capital Humano de Brunner y Elacqua (2003) en Chile plantea que "el factor estudiante/familia es el principal condicionante de los resultados escolares"... Y Fontaine (2003) "Las desigualdades se derivan principalmente de las transferencias culturales debidas a los lazos de filiación" ; es decir, de aquella herencia cultural recibida en la convivencia con la familia y la comunidad de origen. Según este informe, existen

cinco categorías de prácticas familiares que influyen en el éxito escolar. Estas son: hábitos de trabajo en familia, estimulación para explorar y discutir ideas y eventos, aspiraciones y expectativas académicas, apoyo y guía académica y entorno lingüístico.

Diversos estudios respecto del lenguaje escrito revelan que la presencia de textos diversos y familias con mayores niveles de escolaridad, cuyo contacto con el lenguaje escrito es funcional y cotidiano, contribuyen decisivamente en la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas. Por el contrario, aquellos niños cuyas familias no poseen libros y otros materiales letrados, y que, por ende, no tienen la oportunidad de convivir con “gestos sociales de lectura y de escritura” (Chartier, Clesse y Hébrard (1998); es decir, no poseen modelos familiares para su utilización en modelos familiares para su utilización en situaciones reales de comunicación, se encuentran en franca desventaja respecto de sus competencias lingüísticas.

Las cifras chilenas según los resultados SIMCE el 2007, confirmaron este hecho al mostrar que 5 de cada 10 niños del grupo social socioeconómico más bajo tiene dificultades para comprender la lectura en 4° básico, en tanto que esas dificultades afectan solo a 1 de cada 10 niños del grupo socioeconómico más alto.

La escuela puede contribuir decisivamente a romper las desigualdades de origen de los niños y niñas, al acompañarlos a entrar en la cultura escrita desde la más temprana edad, ofreciéndoles mayores oportunidades para desarrollar el lenguaje oral, la lectura, la producción de textos y la construcción de referentes culturales, a partir de sus experiencias culturales particulares.

#### 2.2.4.2 Competencias necesarias para vivir en el siglo XXI

Según Castells los avances científicos y tecnológicos del siglo XX han permitido una revolución en el ámbito de la información y la comunicación, la cual ha producido cambios sustanciales en la sociedad, la economía y la cultura. La sociedad actual, conocida como sociedad de la información, se caracteriza por los



incesantes avances científicos, la globalización económica, las nuevas redes de comunicación y la disponibilidad de inmensas fuentes de información (1997). En este contexto, la cantidad de información existente en el planeta y la capacidad de construir conocimientos en las diversas áreas del quehacer humano crecen a una velocidad vertiginosa y muchas veces no armonizan con el ritmo y la comprensión del pensamiento de cada individuo. En tal sentido, la educación debe entregar una respuesta que permita a las personas adaptarse a estos cambios.

Toffler, en Cepal, 1994 menciona que El advenimiento del nuevo siglo revela una creciente conciencia mundial de que la única vía para que los países superen la pobreza y alcancen un mayor desarrollo social y humano, es abrir caminos para el acceso de toda la población a los códigos culturales básicos de la modernidad. Esta transformación implica una profunda revisión de los contenidos cognitivos, instrumentales y éticos de la educación.

Hasta mediados del siglo XX, se pensaba que era suficiente que un trabajador supiera firmar y manejar básicamente las cuatro operaciones sin embargo, en las dos últimas décadas han surgido importantes contribuciones que apuntan a definir cuáles son las competencias que requiere un ciudadano en el siglo XXI.

Un interesante trabajo de Cepal en 1994 planteaba que actualmente, para que una persona se integre a la sociedad y ejerza su ciudadanía con plenitud, requiere desarrollar competencias inherentes a la vida moderna: debe ser capaz de buscar y seleccionar información, leer comprensivamente un texto, comunicarse eficazmente por escrito, observar, describir y analizar críticamente el entorno, resolver problemas; desarrollar un pensamiento sistémico complejo, interpretar los mensajes de los medios de comunicación, participar en el diseño y ejecución de trabajos en equipo y responder a un entorno cambiante.

En 1997, el sociólogo español Manuel Castells, en sus aportes sobre la sociedad de la información, señala que las principales necesidades educativas de

la sociedad actual se refiere a la capacidad para saber buscar la información adecuada, aprender con autonomía; consolidar una personalidad fuerte y adaptable a una sociedad en permanente cambio; desarrollare un razonamiento lógico, numérico, y espacial; utilizar internet de un modo adecuado y con una finalidad definida; aprender durante toda la vida para vivir en una sociedad inestable.

Casi diez años después, el Informe Delors el 2005 de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI destaca algunas competencias que la caracterizan: aprender a ser, con autonomía, responsabilidad y capacidad de adaptación, curiosidad y gusto por aprender cosas nuevas; aprender a saber, a conocer la cultura, a estar informado, a construir conocimiento, a aprender a aprender, a aprender a lo largo de la vida: aprender a hacer frente a los problemas y situaciones que aparecen, con perseverancia, motivación y creatividad; aprender a convivir juntos, en equipo, con respeto y cooperación, comunicándose con sensibilidad hacia los otros.

Igualmente, en el año 2000 Edgard Morin, en su planteamiento sobre la complejidad, define lo que llama "los siete saberes necesarios para la educación del futuro" que pueden resumirse como: tener en cuenta las limitaciones del conocimiento humano; adquirir un conocimiento global y contextualizado de los temas; conocer las características de la condición humana; reconocer la identidad terrestre que define un destino común; aprender a afrontar la incertidumbre; ser comprensivos frente a la diversidad de los demás seres humanos y construir una ética que considere la naturaleza individual del hombre, su pertenencia a una especie y a una sociedad.

#### 2.2.4.3 La alfabetización y las alfabetizaciones

Consistentemente con la conciencia de los nuevos requerimientos planteados por la realidad actual, el concepto de alfabetización también ha ido evolucionando rápidamente en los últimos 30 años y ha producido no pocas

controversias. En tal sentido, Braslavsky (2003) se pregunta: ¿cuál es la alfabetización requerida para vivir en una sociedad post-industrial compleja? En 1978, Unesco definió como *alfabetizado* a "alguien que puede comprender o escribir un texto corto y breve de su vida diaria"; y alfabetizado funcional como alguien que puede "intervenir en todas las

Actividades en las cuales la alfabetización es requerida para el efectivo funcionamiento de su grupo en la comunidad y también para capacitarlo en la continuidad del uso de la lectura, la escritura y el cálculo para sí mismo y para el desarrollo de la comunidad". En 1990, la Declaración de Jomtien (2000) situó la problemática en el contexto de satisfacción de necesidades educativas fundamentales de todos, las cuales abarcan "tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje -lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas -como los contenidos básicos del aprendizaje conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes-, necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

En las últimas décadas, el término alfabetización ha sido objeto de nuevas conceptualizaciones. Por ejemplo: *alfabetización digital*; es decir, el proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para utilizar las tecnologías de la información digital y las comunicaciones. Fernández y Velasco en el 2003 definen *Alfabetización informativa*, que comprendería la *alfabetización visual, tecnológica, mediática, cultural y organizativa* y también, las alfabetizaciones múltiples que Unesco en el 2005 define como "las competencias elementales relacionadas con la tecnología, la información, la salud, los medios de comunicación, el ámbito de lo visual, el campo de las ciencias y otros contextos".

El aprendizaje de estas *alfabetizaciones múltiples* se destaca como una necesidad, puesto que en la sociedad de la información, la formación continua a lo largo de la vida, la conversión de saberes en conocimiento funcional, la

conservación del conocimiento generado por las personas y las organizaciones, juegan un rol esencial en el desarrollo económico y cultural de las sociedades y una garantía para el desarrollo humano.

Más allá de las distintas definiciones de alfabetización mencionadas, Daniel Cassany (2006) postula que el término alfabetización está demasiado ligado al alfabeto y transmite una concepción mecánica de la lecto-escritura: por ello asume que el término que mejor responde a las necesidades actuales, cuando se habla de lectura, escritura o alfabetización, es de *literacidad*, el cual tiene un sentido un sentido muy amplio y abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto, desde la correspondencia entre fonema y grafema, hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. Así según Cassany, la *literacidad* incluye: el código escrito, los géneros discursivos, los roles del autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y representaciones culturales.

En esta perspectiva, Ottone (1997) menciona que resulta evidente que las competencias lingüísticas de una persona, en el siglo XXI, son un factor decisivo de su existencia social y cultural, y de sus posibilidades de ejercer su ciudadanía. Esta afirmación es aún más válida al tomar conciencia de que el mundo actual opera, en gran parte, gracias a la comunicación escrita que las personas e instituciones mantienen a través de distintos tipos de textos, propios de la vida en sociedad.

#### 2.2.4.5 Lenguaje escrito y cultura

Snow (2002) dice que las competencias en lectura y escritura están altamente influenciadas por el contexto sociocultural de origen de los niños y niñas no solamente porque se adquieren a través de la interacción social, sino porque representa las formas en que un grupo cultural específico interpreta el mundo y transmite sus informaciones y cómo el entorno cultural influye positiva o negativamente en dichos procesos.

Según Bruner (1996), el éxito de un alumno en el dominio y utilización de competencias, saberes y formas de pensar, dependerá de la forma en que las herramientas culturales, aprendidas a través de la interacción con la escuela, la familia y la comunidad, lo apoyan y lo ponen en situación apta para aprender. Las herramientas simbólicas de una cultura actúan sobre las capacidades de un alumno y determinan si éstas se pondrán o no en juego en la práctica. Es a través de esta colaboración, que los niños encuentran las vías de acceso a los medios, a los sistemas simbólicos y a la tecnología de la cultura en la que están inmersos.

Lo anteriormente dicho, es especialmente válido para la enseñanza del lenguaje escrito, dado que ésta se realiza a través de textos que vehiculizan la cultura. En este sentido, Fijalkow postula que la principal causa de los bajos resultados se sitúa en el ámbito cultural y que mientras más distancia exista entre la cultura de la escuela y la de la familia, existen mayores probabilidades en que los niños encuentren dificultades o que rechacen los aprendizajes. Aprender a leer y a escribir requiere pasar de una cultura a otra, lo cual representa un desafío importante para la escuela, en cuanto debiera considerar como punto de partida la riqueza de conocimientos y experiencias culturales particulares de los niños y niñas y de sus familias; una enseñanza igualitaria en un medio de desigualdades, provocará necesariamente resultados desiguales.

#### 2.2.4.6 Lenguaje escrito y conocimientos sobre el mundo

Investigaciones como las de Raphael (1980), Winograd (1985), Tierney (1983) Marzano (2004), Freimuth (2008) muestran que existe un claro vínculo entre los conocimientos previos del lector o sus conocimientos sobre el mundo y su comprensión lectora. Hirsch (1988) se refiere a estos conocimientos sobre el mundo como literacidad cultural, la cual debería abarcar los aspectos esenciales en todas las áreas de la actividad humana. En el mismo sentido este autor, En el mismo sentido, este autor<sup>41</sup>, como resultado de un estudio acerca de la comprensión lectora de niños de 4° año en EE.U.U, concluye que los bajos resultados radicarían principalmente en un insuficiente desarrollo del vocabulario

de los estudiantes y en sus insuficientes conocimientos sobre el mundo, lo cual afectaría la comprensión de los textos más complejos que enfrentan en este nivel. En dicho estudio se constata que, aunque los alumnos de 4° año han hecho significativos avances en sus habilidades de decodificación, esto no ha permitido superar sus bajos resultados en comprensión lectora.

Consistentemente, Chall (1990) revela que aunque los primeros años, los niños estadounidenses de bajos ingresos tienen resultados cercanos al promedio nacional, sus resultados en comprensión lectora en 4° año comienzan a decaer en forma sostenida, acentuándose en los cursos superiores. Además, destaca que esta brecha de comprensión parece mucho mayor en cuarto grado, puesto que las pruebas utilizadas en los cursos anteriores apuntan a solo a evaluar destrezas de decodificación y no evalúan las diferencias de vocabulario, conocimientos sobre el mundo y comprensión entre los niños pertenecientes a distintos grupos.

Por otra parte Hirsch (2007) plantea que en primer año, los alumnos con alto rendimiento saben el doble de palabras – y por ende, el doble de conceptos y conocimientos sobre el mundo- que los de bajo rendimiento y que esta diferencia se acentúa en los grados superiores, de tal forma que en el último año de enseñanza secundaria, los estudiantes con alto rendimiento saben cuatro veces más palabras que los de bajo rendimiento. Este hecho ocurriría fundamentalmente porque en los hogares y establecimientos de sectores desfavorecidos se expone a los niños a menos palabras y a estructuras oracionales mucho más simples que en los hogares de clase media.

Un agravante a esta constatación es que la brecha entre los distintos sectores o niveles socioeconómicos se mantendría y podría agrandarse, porque los niños y niñas que poseen un vocabulario más desarrollado y mayores conocimientos sobre el mundo, están en mejores condiciones de aprender más palabras, produciéndose un círculo virtuoso, que es inverso para el caso de los niños y niñas con conocimientos y vocabulario insuficiente. Estos estudios pueden

iluminar nuestro análisis acerca de los resultados de los niños chilenos, marcados por una brecha entre los distintos niveles socioeconómicos.

Lo anteriormente expuesto, lleva a destacar la importancia fundamental de la escuela en el aprendizaje de los niños y niñas, y especialmente, la necesidad de que ésta avance de manera significativa en la calidad de la educación que imparte.

## **2.2.5 Lenguaje escrito y lenguaje oral**

Múltiples investigaciones muestran que la calidad del lenguaje oral del niño hacia los 5 o 6 años condiciona el éxito de los aprendizajes escolares posteriores y que este factor es un elemento importante que justifica las diferencias en los resultados de los niños y niñas según sus diversos medios de origen. Según Bentolila (2007) el lenguaje oral con que los niños de sectores desfavorecidos llegan a la escuela es muy distinto de aquél que se utiliza para aprender la lectura y la escritura, y es incompatible con una entrada sin rupturas al mundo del lenguaje escrito. Y agrega que estas deficiencias no se refieren sólo al vocabulario, sino también a una utilización muy aproximativa de la sintaxis, del sistema de tiempos verbales y de las articulaciones lógicas.

Otro aspecto que se menciona como parte importante de esta brecha en los resultados, es que el lenguaje oral se compone de variantes originadas generalmente en los distintos medios socioculturales: algunas de estas variantes son transferibles al lenguaje escrito y otras no. Por ello, antes de leer y escribir, los niños deben poder producir formulaciones verbales transferibles al lenguaje escrito, para lo cual requieren interlocutores que las modelen. Los niños y niñas cuyos padres o adultos significativos utilizan estas formulaciones de manera natural, entran en sintonía con sus profesores desde el primer día, accediendo con mucha facilidad a las actividades escolares. Lo contrario ocurre con los niños cuyos padres utilizan otras variantes del lenguaje, diferentes al lenguaje utilizado en la escuela.

Según Chauveau (2006c), saber hablar es probablemente el factor número uno -la clave- del éxito en la escuela básica. Esta es la razón por la cual el aprendizaje del lenguaje oral debería ser el primer ámbito -el corazón- de las actividades de la escuela pre-básica (entre los 3 y 6 años), especialmente porque para algunos niños, la escuela es el único espacio donde pueden escuchar discursos explicativos, argumentativos o narrativos bien estructurados, organizados y precisos.

En Chile se están desarrollando esfuerzos importantes en este sentido, Así lo informa el Ministerio de planificación (2006) tales como un sistema de protección integral a la primera infancia, llamado Chile Crece Contigo, el cual pretende acompañar a los niños y niñas y sus familias desde la gestación, apuntando a aprovechar las ventanas de oportunidades que ellos tienen durante la primera infancia para desarrollar sus múltiples potencialidades, a través de recomendaciones, materiales y propuestas de actividades para la estimulación del desarrollo de los niños en cada etapa del ciclo vital infantil, con programas en los medios de comunicación y en un sitio web especialmente habilitado para estos fines.

En todos estos casos, una de las fuentes más importantes de enriquecimiento del lenguaje oral la constituye la lectura en voz alta de variados textos narrativos y expositivos, y las interacciones alrededor de ellos. Esto ocurre porque el registro de lenguaje utilizado en dichos textos se aparta del lenguaje familiar e introduce a los estudiantes en las características del lenguaje escrito que difieren del lenguaje oral que utilizan en sus vidas cotidianas.

## **2.2.6 Lenguaje escrito y prácticas pedagógicas de los profesores**

Diversos estudios han llevado a concluir que las prácticas de los profesores tienen un impacto relevante en los resultados de los estudiantes. Brunner & Elacqua (2005) afirman que uno de los tres factores que explican la varianza de los resultados de los niños es la efectividad de la escuela y demuestran que este



factor es más gravitante en los países con menor desarrollo. Por ejemplo, en América Latina, el impacto de la escuela y las familias se distribuye en 40% y 60%, respectivamente, en tanto que en EE.UU. esta proporción es 20% y 80% es decir, mientras más rico es el país, la familia tendría mayor peso en los resultados de los escolares de sus hijos, dado que en sociedades más igualitarias, el capital cultural de los niños es más homogéneo. Precisando lo anterior, Fuller y Clarke (1994) demuestran que dentro del efecto escuela, las dos terceras partes se atribuyen a la calidad de las prácticas de los docentes.

Más específicamente, el Primer Estudio Internacional Comparativo del LLECE (Cassasus, 2000) concluye que los estudiantes de la región, con excepción de los cubanos, tienen una comprensión fragmentaria de los textos, reconocen las palabras pero no logran determinar por qué se dice lo que se dice o para qué se dice, lo cual podría indicar que a los niños se les está enseñando a decodificar, es decir, a traducir las palabras escritas al lenguaje oral, pero sin entender el significado del texto, ni interpretar lo que leen.

Parodi (1998) reafirma lo anterior, diciendo que las conclusiones de las investigaciones realizadas por el Departamento de Lingüística de la Universidad Católica de Valparaíso con estudiantes de educación básica. Revelando la falta de entrenamiento en el uso de las capacidades de razonamiento inferencial, como también una carencia de conocimientos prácticos sobre lo que significa comprender un texto escrito. El estudio muestra que los estudiantes tienen un rendimiento significativamente menor cuando se trata de comprensión inferencial de los textos y un uso restringido de estrategias inferenciales eficientes que permitan integrar la información de manera coherente y complementarla con los propios conocimientos previos.

En las últimas tres o cuatro décadas, los conceptos de leer y escribir han sufrido una inflexión significativa en el mundo; sin embargo, aunque esta evolución se integra parcialmente al nuevo marco curricular chileno, encuentra aún una resistencia importante en la práctica de los docentes. Dichas prácticas se basan

en la forma en que ellos mismos aprendieron a leer y a escribir, en el marco de una nueva perspectiva que enfatiza el aprendizaje del código, olvidando la naturaleza compleja del lenguaje, que requiere la construcción y producción de significados e situaciones reales de comunicación. Más aún, investigaciones como la de Cook-Gumperz (1988) revelan que la forma de enseñar la lectura y escritura en la educación inicial cumple un rol crucial para el futuro escolar de los niños; la calidad de la alfabetización en este período tiende a determinar el “éxito” o “fracaso” escolar.

Refiriéndose a las prácticas de los profesores en cuanto a la enseñanza de la Producción de Textos y a partir de estudios realizados en Australia y Gran Bretaña, Wray y Lewis sugieren la necesidad de que los profesores se familiaricen con un cuerpo de conocimientos lingüísticos que les permitan facilitar los aprendizajes de sus estudiantes para la producción de textos en el marco de las exigencias de la sociedad actual. Asimismo, destacan la importancia de identificar y practicar estrategias diversas, otorgándoles un tiempo suficiente para enseñarlas y ejercitarlas.

Otro aspecto que atañe a las prácticas de los docentes para enseñar el lenguaje escrito, se refiere a la utilización de una variedad limitada de textos, con una alta predominancia de textos narrativos, en desmedro de textos expositivos, argumentativos, informativos y otros. En tal sentido, Wray y Lewis (2000) señalan que un estudio realizado con un centenar de profesores de diversos barrios de Londres y Devon, mostró que si bien el 95% de ellos estaba de acuerdo en que los niños necesitan escribir para públicos diversos y en diferentes estilos, solo el 20 % de ellos dio cuenta de la escritura de textos de información, cuando se refería a sus propias prácticas en el aula.

En relación con lo anterior, estudios realizados por la Fundación Educacional Arauco sobre la Producción de Textos de los niños de Cañete, evaluados antes y después de la aplicación del Programa Interactivo para el desarrollo de la educación básica, con la Prueba de Lectura y Lenguaje Escrito de

Hammill en 1982 y algunos criterios de Feldman, citados por Condemarín y Chadwick (1986), para interpretar la producción escrita, revelan que luego de un período de tres años, durante los cuales los profesores enfatizaron la producción de textos creativos y con sentido comunicativo más que los aspectos destinados a aprender reglas caligráficas, ortográficas y formales de la redacción; en promedio, los niños mostraron progresos estadísticamente significativos en la productividad y abstracción de las ideas, igualando y superando la categoría de redacción esperada para su edad; sin embargo, la legibilidad de sus textos resultaba muy precaria dado su bajo desarrollo, tanto en su estructura y organización como en convenciones gramaticales, ortográficas y caligráficas.

Consistentemente, cabe señalar que la comprensión de la lectura y la producción de textos y, en general, el desarrollo del lenguaje, no debería involucrar solamente al sector de Lenguaje y Comunicación. Cada área de conocimiento requiere aprender, tanto su sistema conceptual y metodológico como sus prácticas discursivas características. Por ejemplo, en el sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los estudiantes deben aprender las regiones de Chile, los accidentes geográficos, los pueblos originarios, el origen del universo, las zonas climáticas de la tierra y, simultáneamente, deben aprender a leer y producir tipos de textos diferentes, tales como mapas, cuadros, gráficos, textos descriptivos, argumentativos, comparativos, informes y otros textos relacionados con dichas áreas. Wray y Lewis (2000) afirman que en cada ámbito del conocimiento, existe una red conceptual específica que se expresa a través de un *corpus lingüístico* particular y de tipos de textos diferentes.

### **2.2.7 Modelos de comprensión del acto lector**

Los modelos de comprensión del acto lector que se han utilizado en el siglo XX pueden agruparse en modelos "de abajo hacia arriba", modelos "de arriba hacia abajo" y "modelos interactivos". Adicionalmente, Cassany (2006) da cuenta de tres enfoques: el lingüístico, el psicolingüístico y el sociocultural.

### 2.2.7.1 Modelos “de abajo hacia arriba”

O *Bottom-up* (Chall, 1967), también llamados *modelos de destreza* por Condemarán (1991), explican la lectura como una destreza unitaria compleja, compuesta de una serie de subdestrezas que ocurren desde los niveles perceptivos inferiores-reconocimiento de sonidos, letras, sílabas, palabras, oraciones-. Este proceso supone como requisito el desarrollo de la conciencia fonológica, el reconocimiento de palabras a primera vista (vocabulario visual), el reconocimiento de los componentes semánticos de las palabras (análisis estructural), así como el dominio de habilidades y destrezas específicas de la escritura caligráfica.

### 2.2.7.2 Modelos “de arriba hacia abajo”

O *top-down* (Smith, 1976; Goodman, 1961; Foucambert, 1976), o *modelos holísticos*, conciben la lectura como un proceso basado en las competencias lingüísticas del lector, quien construye el significado a partir de las claves ortográficas. Habría un reconocimiento visual de las palabras enteras, sin pasar el proceso de reconocer letra por letra. Los investigadores que adhieren a estos modelos consideran que la decodificación constituye un freno para el comportamiento de un real lector y postulan que el buen lector sería aquel que formula hipótesis sobre el contenido y significado del texto a partir de claves visuales y contextuales.

### 2.2.7.3 Modelos interactivos de comprensión del proceso lector

Definidos en las últimas décadas del siglo XX, se articulan a partir de la teoría del esquema de Rumelhart (1977), de la teoría de los aprendizajes significativos de Ausubel (1983) , los planteamientos de investigadores como Smith( 1976) , Goodman (1986) sobre el lenguaje integral; de los postulados de Rossenblatt (1978) sobre la lectura como proceso transaccional.

Según Giasson (1990) estos modelos conciben la lectura como un proceso de construcción del significado a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El texto provee las claves ortográficas, morfosintácticas y grafofónicas; el contexto aporta los planos psicológico, social y físico en que ocurre la lectura; y el lector sus conocimientos previos sobre el mundo, sus conocimientos fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos sobre el lenguaje y los procesos o estrategias que pone en acción en el momento de leer y escribir. Estos conocimientos y estrategias se aprenderían a través de su uso funcional, por lo que el contexto cultural donde ocurren es de gran injerencia, así como el contacto temprano de los niños y niñas con el lenguaje escrito.

#### 2.2.7.4 Integración de dos modelos

A partir de una amplia revisión de los modelos de aprendizaje de la lectura en Europa, Nissen y Terwagne (2001) concluyen que dichos modelos no consideran la comprensión lectora como un conjunto de habilidades a enseñar secuencialmente, sino más bien como una interacción continua entre diversas habilidades-microprocesos, procesos de integración, macroprocesos, procesos de elaboración y procesos metacognitivos- y que la definición actual del acto lector conducen necesariamente a abordar, de lleno, *el sentido de los textos y el código*, de manera integrada.

En Chile, Mabel Condemarín (1991) en amplias sintonía con los modelos interactivos, planteó la integración de dos modelos de desarrollo del lenguaje escrito, proponiendo integrar el modelo holístico y el modelo de destrezas en un modelo equilibrado de desarrollo de las competencias lingüísticas, incorporado a los enfoques que inspiran la Reforma Educacional chilena, y los Programas de Estudio de educación básica en el área del Lenguaje.

Según esta autora, el modelo de destrezas, definido como una resultante de la psicología conductual de Skinner, considera la lectura como una destreza unitaria compleja, constituida por una serie de subdestrezas que pueden ser

claramente identificadas y secuenciadas. La adquisición del significado es el rendimiento terminal del leer y escuchar y la expresión del significado es el rendimiento terminal del aprendizaje del hablar y escribir. Según este modelo, las destrezas más globales son la identificación de la palabra y la comprensión, las cuales se dividen en unidades disgregadas de contenidos y se asocian a respuestas simples o bien, a clases de respuestas complejas, automáticas y precisas. Condemarín (1989) menciona que la lectura y el lenguaje deben ser analizados en unidades de conocimientos lingüísticos que deben ser aprendidas a través de la instrucción directa. Entre las fuentes que fundamentan este modelo, citadas por Condemarín, se encuentran: los trabajos de Chall (1976) y de Stenovich (1980), que demuestran la incidencia del conocimiento de la relación sonido-letra en el logro temprano de la lectura; Liberman (1962), Luria (1973), y Jeffrey y Samuels (1967), que fundamentan la importancia de la discriminación auditiva de fonemas: Durkin (1970), Bond y Dykstra (1970), que fundamentan la importancia del conocimiento del nombre de las letras.

Las destrezas básicas a enseñar según este modelo consisten principalmente en: la formación de un vocabulario visual; es decir, identificar las palabras a primera vista a través de reconocer su identidad gráfica y ortográfica; el conocimiento del nombre de las letras; el análisis fonológico; es decir, tomar conciencia de los sonidos del habla tales como las palabras, las sílabas, la rima, la aliteración, los fonemas, la asociación fonema grafema, la secuencia de fonemas y la combinación de sonidos entre sí; y el análisis morfémico; es decir, la conciencia de los componentes del habla en términos de sus unidades de sentido (prefijo, sufijos).

Por otra parte, bajo el concepto de modelo holístico, Condemarín (1991) agrupa los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, de las teorías del discurso y las teorías comprensivas. De acuerdo a estos aportes, la lectura se concibe como un proceso muy activo de construcción de significados, a partir de las claves lingüísticas proporcionadas por el texto –semánticas, sintácticas, léxico-

morfémicas y morfo-fonémicas- y de los conocimientos previos del lector, sobre el lenguaje y sobre el mundo, los cuales adquiere a través del modelo de utilización que observa en los adultos.

El lector anticipa el contenido del texto, formula hipótesis, realizan inferencias, se plantea interrogantes que confirma o rechaza con las informaciones proporcionadas por el texto, construye modelos textuales que le permiten anticipar el contenido de los textos y producir sus propios escritos. Por otra parte, los procesos de lectura y escritura están marcados por aspectos pragmáticos, referidos a los distintos parámetros de la situación comunicativa (intención comunicativa, relación con el destinatario, lugar donde ocurre, entre otros).

### **2.2.8 Tres concepciones de la comprensión lectora según Cassany**

Daniel Cassany (2006) postula que existen tres concepciones de la comprensión lectora, según cuál se considere, es el procedimiento utilizado para obtener el significado: la concepción lingüística, la concepción psicolingüística y la concepción sociocultural.

#### **2.2.8.1 Concepción lingüística**

Según este enfoque, el significado se aloja en el texto y, por lo tanto, es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de la lectura. De este modo, leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El significado del texto es la suma de significados de todos sus vocablos y oraciones. Consistentemente, aprender a leer es una cuestión lingüística; es decir, consiste en aprender las unidades léxicas y las reglas que regulan su combinación, ya sean de nivel oracional o discursivo.

### 2.2.8.2 Concepción psicolingüística

Según esta concepción, el significado no se aloja en el texto ni en las palabras, ni es único, estable u objetivo; contrariamente, se ubica en la mente del lector, quien lo elabora a partir de sus conocimientos previos. No todo lo que entendemos está dicho en el texto, puesto que es el lector quien aporta datos provenientes de sus conocimientos sobre el mundo, organizados en esquemas. De esta forma, a mayor cantidad y profundidad de conocimientos, mayor será la comprensión del texto. Leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, sino que también requiere desarrollar habilidades cognitivas implícitas en el acto de comprender: aportar conocimientos previos, hacer inferencias, formular hipótesis, verificarlas. Para referirse al significado, Cassany propone la metáfora de un edificio que debe construirse a partir de ladrillos-el conocimiento previo-y de herramientas de albañilería-los procesos cognitivos.

### 2.2.8.3 Concepción sociocultural

Sin discutir las implicancias de las otras dos concepciones, el enfoque sociocultural enfatiza otros aspectos, tales como el origen social y situado, tanto del significado de las palabras como del conocimiento previo que aporta el lector; el reflejo en el discurso de los puntos de vista y de la visión del mundo de quien lo formula y la necesidad de comprender dicha visión del mundo para acceder a la comprensión del discurso; la idea de que discurso, autor y lector no son elementos aislados, sino que ocurren en ámbitos particulares y reflejan una práctica social compleja propia de cada comunidad, ámbito e institución.

Este enfoque entiende el acto de leer no sólo como un proceso psicobiológico, realizado a partir de unidades lingüísticas y capacidades mentales, sino que también como una práctica cultural, insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, hábitos y prácticas comunicativas especiales. Por ello, aprender a leer requeriría conocer dichas particularidades.



## **2.2.9 Modelos de comprensión de la producción escrita**

En un análisis basado en la didáctica, Daniel Cassany (1990) distingue cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita. Estos son: el enfoque basado en la gramática, el basado en las funciones del lenguaje, el basado en el proceso de producción de textos y el basado en el contenido. Estos cuatro enfoques no son excluyentes entre sí, sino que plantean énfasis diferentes. De hecho, en todos los actos de producción de textos intervienen los cuatro aspectos y todos son indispensables cuando se trata de lograr una comunicación eficaz.

### **2.2.9.1 Enfoque basado en la gramática**

Basado en el campo de la lingüística o la gramática, la idea básica que lo subyace es que para escribir es necesario dominar la gramática de la lengua. Por ello, el centro de la enseñanza está constituido por el conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua; es decir, la sintaxis, la morfología, el léxico, la ortografía. Dentro de este enfoque, se pueden establecer dos modelos: el modelo oracional, que se centra en el campo de la oración; es decir, las partes de la oración, la concordancia o la ortografía; y el modelo textual, que se basa en la lingüística del texto o gramática del discurso.

Según este enfoque, la lengua se presenta en forma homogénea y prescriptiva; es decir, ofrece un solo modelo lingüístico, que corresponde al lenguaje estándar, sin considerar las variaciones de registros o niveles que ocurren en la realidad de los actos de habla. Se enseña lo que debe decirse y no lo que se dice en el marco de una situación determinada.

En el enfoque basado en la gramática, la enseñanza se basa en los contenidos gramaticales; en un enfoque tradicional, los alumnos aprenden ortografía, morfología, sintaxis y léxico. En un enfoque más moderno, se estudian aspectos como la adecuación, la cohesión, la coherencia interna y externa de los textos o su estructura.

### 2.2.9.2 Enfoque basado en las funciones del lenguaje

Este enfoque surge dentro de una perspectiva comunicativa, siguiendo la tradición de los métodos funcionales desarrollados en Europa en la década del 60, los cuales enfatizaron la idea de aprender una lengua para usarla y comunicarse.

Tiene su origen en la filosofía del lenguaje de Wittgenstein de 1951; Austin de 1982; Searle de 1975; los tres citados en Cassany (1990), en la concepción funcionalista de la lengua, en la sociolingüística, en la lingüística del texto y en los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa. Sus primeras manifestaciones surgen en la década del 80 con los planteamientos de Johnsons (1981) en Estados Unidos, Jolibert (1988) en Francia o Kaufman y Rodríguez en Argentina (1993) entre muchos otros.

El énfasis de este enfoque es la comunicación, por lo tanto lo que el niño aprende es la forma de poner en práctica una función determinada; en tal sentido, el estudiante se encuentra siempre activo. Se caracteriza por ofrecer una visión descriptiva de la lengua y no prescriptiva; es decir, se enseña la lengua como la usan los hablantes, sin juzgar si lo que se dice es correcto/incorrecto, sino que más bien se focaliza en lo adecuado/inadecuado de determinado acto de habla; se consideran distintos niveles y registros y se enseña su adecuación al contexto de comunicación; se utilizan textos reales y se aprenden distintos tipos de textos.

### 2.2.9.3 Enfoque basado en el proceso

Según Cassany (1990) a partir de los años 60, se desarrolló en Estados Unidos un conjunto de estudios sobre el proceso de producción de textos escritos, los cuales revelaban que los escritores competentes utilizaban una serie de estrategias cognitivas que no estaban presentes en aquellos estudiantes que tenían bajos resultados. A partir de ello se demostró que para saber producir un texto no basta con tener buenos conocimientos de gramática, sino que se requiere dominar procesos de composición referidos a saber producir ideas, realizar esquemas, escribir borradores, revisar, corregir y reescribir.

Este enfoque, que recibe aportes de la psicología cognitiva, las técnicas de creatividad y los métodos de solución de problemas, enfatiza el proceso de composición; es decir, destaca la importancia del proceso de producción de un escrito, más que el producto terminado. Por ello, este enfoque centra su atención en el estudiante y no en los textos y pretende enseñarle a pensar, a realizar esquemas, a ordenar las ideas, a precisar la estructura de la frase, a revisar el escrito y a reescribirlo.

Según Auladell y Figuerola, 1989, en Cassany, 1990 el enfoque basado en el proceso organiza la enseñanza de manera similar a los talleres de literatura; es decir, el estudiante escribe un texto y el profesor orienta dicha escritura, ofreciéndole estrategias que le permitan optimizar su producción.

#### 2.2.9.4 Enfoque basado en el contenido

Este enfoque se desarrolló en Estados Unidos a partir de la década de los 80 y en las escuelas que suscribieron la corriente llamada Writing Across the Curriculum y su planteamiento principal es la predominancia del contenido sobre la forma. En tal sentido, se centra en la producción de escritos referidos a distintas áreas del currículum y al aprendizaje de estrategias como selección de la información relevante, resumen, esquematización y procesamiento general de la información, que llevan al estudiante a aprender sobre los contenidos abordados en sus textos.

Según este enfoque, la producción de textos se realiza en dos etapas: la primera se refiere al estudio y comprensión del tema abordado en el texto y la segunda, a la elaboración de ideas y la producción del texto escrito. Esta corriente se especializa en la enseñanza de habilidades lingüísticas académicas, rompiendo los límites de la asignatura de Lenguaje para cubrir todo el currículum.

## **2.3 Instituciones Acogedoras de niños**

### **2.3.1 Internados**

#### **2.3.1.1 En el contexto nacional e internacional**

La existencia y funcionamiento de los internados escolares se fundamenta en una serie de tratados internacionales, en el marco legal nacional y en la propia Constitución Política chilena, los cuales buscan promover, facilitar y asegurar la educación de niños, niñas y adolescentes.

La Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada el año 1990 por el Estado de Chile, establece que los “Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación”; además, manifiesta que “el Estado Parte debe adoptar las medidas necesarias para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar”. El mismo documento establece las funciones de la educación, entre las que destacan: “a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”.

Con la finalidad de dar cumplimiento con los compromisos establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en 1990, en Jomtiem (Tailandia), la mayoría de los países del mundo suscribió la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Ésta fue ratificada diez años después en Dakar y llevada a un marco de acción, en el cual se establecieron seis metas dirigidas a lograr su objetivo, focalizándose en poder resolver la situación de los más pobres y dirigiendo las políticas especialmente hacia la primera infancia.

El informe de la UNESCO del año 2008 respecto a las metas de Educación para Todos declaró que la situación en el contexto latinoamericano no era muy alentadora; Chile, sin embargo, es considerado como uno de los países que puede resolver las metas cuantificables que se establecieron en los acuerdos internacionales, no obstante subsistan problemas en la calidad de la educación impartida.

### **2.3.1.2 Los internados como apoyo a las reformas educativas**

El año 2003, mediante la modificación de la Constitución Política, se amplía de ocho a doce años la obligatoriedad de la educación formal, estableciéndose que “la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad”.

Este marco legal implica que el Estado chileno debe entregar las garantías y posibilidades a todos sus miembros de recibir educación básica y media, facilitando el acceso y permanencia de los alumnos en los periodos lectivos. Mediante el decreto supremo de Educación N° 1.316 de 1996, el Ministerio de Educación (MINEDUC) estableció los requisitos técnicos-pedagógicos para la creación y ampliación de internados subvencionados. El decreto establece que “los internados escolares tendrán como propósito principal otorgar atención integral a niños y jóvenes de enseñanza básica y media, para permitirles la continuidad de sus estudios, en el nivel y modalidad escolar requeridos cuando en el lugar de su residencia no existan los establecimientos educacionales correspondientes. De este modo los internados deben:

- a) Proporcionar alimentación y alojamiento diario a los alumnos, acorde a sus necesidades.
- b) Velar por la salud de los alumnos internos.

- c) Desarrollar una labor de formación personal de los alumnos orientada al aprendizaje de normas, valores y la formación de hábitos.
- d) Desarrollar actividades complementarias a la educación regular, de carácter cultural, artísticas, deportivas y recreativas que contribuyan a su formación personal y social.
- e) Promover en el alumno actitudes que lo lleven a ser un agente difusor en su hogar, contribuyendo a mejorar las condiciones de vida del grupo familiar”.

Para estos efectos, el MINEDUC establece que cada internado escolar debe contar con un Programa Educativo Anual —complementario al Plan Educativo del o de los establecimiento/s educacional/es que atiende—, que debe promover la formación de valores éticos y normas cívicas, la formación de hábitos de cuidado personal y de convivencia, el desarrollo de actividades destinadas a atender los intereses y aptitudes artísticas, culturales, científicas y deportivas de los/as estudiantes, y el refuerzo educativo.

Los internados escolares tienen por misión atender y satisfacer las necesidades de alumnos/as de localidades que no cuenten con establecimientos educacionales del nivel y modalidad requerida; o cuando la accesibilidad de los/as estudiantes al establecimiento educacional, por asuntos geográficos, climáticos u otros, les impida asistir a clases en forma regular y sostenida durante todo el año escolar; o cuando la familia del/la estudiante sea de escasos recursos o proveniente de sectores rurales y urbanos marginales.

El Estado paga una subvención durante los meses de duración del año escolar por cada alumno/a que acoge el internado, cuyo hogar se ubique en sectores rurales a más de 3 km del establecimiento educacional más cercano que entregue el nivel y modalidad de enseñanza que el/la estudiante requiera. Entretanto, la subvención para días festivos, incluidos sábados y domingos, es para el/la alumno/a cuyo domicilio se encuentra a más de 25 km del establecimiento o que le implica al menos dos horas de traslado en los medios usuales de locomoción.

La capacidad máxima permitida para un internado, según criterios pedagógicos y administrativos, es de 200 estudiantes, pudiendo la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) de Educación autorizar capacidades mayores.

En relación a infraestructura y equipamiento, el decreto del MINEDUC establece dependencias mínimas con las que debe contar un internado. Entre ellas, figuran: oficina y vivienda para el director; dormitorios y servicios higiénicos para alumnos/as, divididos por sexo; dormitorios con servicios higiénicos para uso del o de los inspectores; y enfermería, la que debe ubicarse contigua al dormitorio del o de los inspectores. Además, el internado debe contar con salas de estar, comedor, sala de estudio, patio, ropería, cocina con despensa, bodega para alimentos, recinto para lavado de ropa, servicios higiénicos para uso del personal y patio de servicio. Cuando el hogar estudiantil o internado funcione contiguo a un establecimiento educacional —de educación básica y/o de educación media— y dependa de su mismo sostenedor, podrán compartir el uso de los siguientes recintos: patio, cocina, bodega, servicios higiénicos para el personal de servicio, patio de servicio y comedor. En este último caso, el comedor deberá estar situado en el hogar estudiantil y ser independiente del recinto estar-estudio.

### **2.3.2 Servicio Nacional de Menores**

#### **2.3.2.1 Descripción de la institución**

El SENAME es la puesta en movimiento de la Convención de Derechos del Niño en el terreno de la acción; el SENAME es la institución que se ocupa de los niños y jóvenes gravemente vulnerados en sus derechos y los infractores de ley; El SENAME es un organismo técnico que trabaja en las líneas de prevención, protección y diagnóstico. El SENAME se encarga de solucionar problemas de adopción, de maltrato infantil, de drogas, de niños de la calle. (Patricio Dooner D. 2000)

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) es un organismo gubernamental ayudante del sistema judicial, que depende del Ministerio de Justicia.

Es el encargado de la protección de derechos de los menores de edad y adolescentes ante el sistema judicial. Además está encargado de regular y supervigilar las adopciones de menores.

El Servicio desarrolla sus actividades de acuerdo a las instrucciones que le indican los diversos tribunales, a través del país. Todas las prestaciones, salvo las Oficinas de Protección de Derechos, están ligadas a la justicia y los niños, niñas y adolescentes que son atendidos han sido enviados directamente por los Tribunales de Familia, vale decir, se encuentran judicializados.

Para cumplir con estas obligaciones, el SENAME cuenta con centros de atención directa y con una red de colaboradores acreditados, que postulan con proyectos a licitaciones públicas. En el caso de los centros directos, estos gastan el 10% del presupuesto institucional, mientras que la red privada utiliza el 90% de este presupuesto.

### **2.3.2.2 Historia**

EL Servicio Nacional de Menores fue creado por el Decreto Ley N 2.465 del 10 de enero de 1979, que constituye su Ley Orgánica y que fue publicada en el Diario Oficial el 16 de enero del mismo año, En reemplazo en sus funciones al Consejo Nacional de Menores y la Fundación Niño Chileno, Un decreto supremo del 5 de diciembre de 1979 fijó la planta y el SENAME entró en funciones el 1 de enero de 1980.



### **2.3.2.3 Misión y objetivos**

La misión del SENAME es contribuir a la restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes, vulnerados/as, así como a la responsabilización y reinserción social de los adolescentes infractores/as de ley, a través de prestaciones de calidad mediante una red de programas ejecutados directamente o por organismos colaboradores del Servicio.

Los objetivos del SENAME son los siguientes:

- Garantizar la oferta de programas a nivel nacional, a través de la disponibilidad de proyectos cuya cobertura de cuenta de la demanda real, para dar respuesta especializada e integral a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes, usuarios/as del Servicio.
- Cautelar el uso eficiente de los recursos a través de un proceso de supervisión y seguimiento de los proyectos, a fin de mejorar la calidad de las prestaciones dando cumplimiento a los estándares establecidos por el Servicio
- Fortalecer la institucionalidad dedicada a la atención de niños, niñas y adolescentes vulnerados/as en sus derechos y la rehabilitación de adolescentes que han infringido la ley, a través de la evaluación permanente de la oferta programática, a fin de adecuarlas a las políticas nacionales e internacionales sobre la materia.

### **2.3.2.4 Principales Características de los niños ingresados a SENAME**

Existen 2 vías para ingresar a los hogares de la red SENAME:

- Vía demanda espontánea.
- Vía tribunal.

Las principales causas de ingreso son:

- Desacato a la norma familiar y escolar.

- Presenta ausentismo escolar.
- Violencia intrafamiliar.
- Maltrato infantil (físico, psicológico).
- Víctima de negligencia (salud, vestuario, alimentación, etc.).
- Relación conflictiva con sus pares.
- Riesgo de vagancia, mendicidad, o bien, ya están insertos en éstas.
- Niños ejercen pseudo-oficio (obligados a trabajar).
- En resumen, reciben a todos los niños con riesgo de ser vulnerados en sus derechos.

Principales características de los egresos en caso de haber ingresado por vía demanda espontánea:

- El niño puede egresar por solicitud de sus padres.
- Cuando se ha superado la problemática de ingreso.
- Cuando se ha disminuido el riesgo.

### **2.3.2.5 Los Derechos de la Infancia**

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) inició un profundo proceso de reforma destinado a promover y fortalecer en nuestra sociedad una cultura donde exista respeto real a los niños, niñas y jóvenes, lo que resulta indispensable en la construcción de una sociedad justa.

La tarea es generar un sistema de atención a la infancia que responda a las exigencias, que es un tratado internacional aprobado por las Naciones Unidas en 1989 y ratificado por la mayoría de los países.

Al promulgarse en 1990, la convención pasó a ser una ley chilena que señala que los niños y niñas gozan de los mismos derechos que cualquier persona y, además, tienen otros exclusivos. Esto deja atrás la idea de que son “Proyectos” de personas y sostiene que sus intereses, opiniones y manera de ser deben incorporarse a la construcción de nuestra sociedad.

Frente al niño, niña y jóvenes el Estado debe preocuparse que sus derechos se hagan efectivos. Así, debe intervenir cuando están amenazados o vulnerados, ya sea por su familia, por otras personas o por los propios organismos del Estado. Dentro de este marco la reforma del SENAME está destinada a entregarles una atención especializada y de calidad.

### **2.3.3 Aldeas Infantiles SOS**

#### **2.3.3.1 Descripción de la institución.**

Una aldea es el lugar físico que se convierte en el hogar de miles de niños y niñas que por diversas razones no lo tienen y que son acogidos por nuestra organización. La dinámica que ocupa para funcionar es la misma de cualquier familia tradicional y se basa en la comprensión y comunicación de sus integrantes.

Es una organización sin fines de lucro y miembro del consejo económico y social de la ONU, que acoge a niños/as en situación de abandono y cuyos derechos han sido vulnerados. Esto quiere decir cuando los niños/as no pueden estar con sus familias de origen, ya sea por ausencia, negligencia o vulneración grave de sus derechos, pasan a una medida de protección judicial llamada acogimiento familiar (internación), siendo derivados a Aldeas Infantiles SOS.

Sustituyen la falta de cuidados de los padres, por el cuidado de una “Mamá SOS” que les brinda el amor, amparo y confianza para un sano desarrollo, junto a una sólida educación. Funcionan como una casa de familia, a cargo de una

“mamá SOS” que asume el cuidado las 24 horas del día de un grupo de 8 a 10 niños y niñas. Cada aldea está formada por 14 casas, acoge entre 90 y 140 niños y cuenta con psicólogos y asistentes sociales que apoyan el trabajo de recuperación de los niños y niñas acogidos. Este proceso de reparación dura meses y en algunos casos años. Actualmente el 14% de los niños y niñas que no pueden volver con su familia de origen, permanecen en las Aldeas entre 10 y 15 años.

### **2.3.3.2 Historia**

Aldeas Infantiles SOS fue creada en 1949 en Austria por Hermann Gmeiner y está presente en 132 países. En Chile existe hace 46 años y trabaja con dedicación por los miles de niños y niñas en situación de abandono. En 1969 empezó a funcionar la primera Aldea Infantil SOS en Chile. Se trata de la Aldea Madreselvas en Santiago.

La primera Aldea Infantil SOS fue fundada por Hermann Gmeiner en 1949, en Imst, Austria. La idea surgió luego de ver a miles de niñas y niños necesitados tras haber perdido sus hogares, seguridad y familias a raíz de la Segunda Guerra Mundial. Es así, como con el apoyo de muchos donantes y colaboradores, nuestra organización ha crecido para ayudar a niños/as en todas partes del mundo.

Aldeas Infantiles SOS como organización está arraigada en casi todo el mundo a través de sus asociaciones nacionales. El personal local de estas asociaciones, que funcionan de modo independiente, apoya y coordina in situ la labor de las instalaciones.

SOS Kinderdorf Internacional, con sede en Innsbruck (Austria) es la federación de todas las Aldeas Infantiles que existen en el mundo, brindando un hogar y acogiendo a más de 65.000 niños y adolescentes de los todos los continentes. En tanto, a nivel del programa de fortalecimiento familiar la

organización ha ayudado a más de 97.000 niños/as en los 132 países donde se encuentra presente.

Actualmente, más de 5.000 mujeres en el mundo ejercen la profesión de madre SOS y cerca de 40.000 niños/as y jóvenes procedentes de Aldeas Infantiles SOS se han independizado.

### **2.3.3.3 Principios**

**Madre SOS:** es una mujer que se entrega por completo al cuidado de los niños/as que acogen. Ella vive con un grupo de hasta 9 menores de diferentes edades en una casa familiar y se preocupa de la alimentación, educación y bienestar de sus “hijos SOS” hasta que consigan volver con sus familias de origen o, en el caso de que esto no ocurra, logren ser personas independientes.

**Hermanos SOS:** los pequeños que llegan a la organización con sus hermanos biológicos se incorporan juntos a una casa para que puedan crecer sin ser separados. Una vez ahí, comparten con los demás niños/as quienes se convierten en sus hermanos SOS. Los lazos afectivos que se generan entre ellos y la madre SOS se mantienen aún en la vida adulta y generan oportunidades para convertir los sueños en realidad.

**Casa:** al igual que para el común de la sociedad, la casa familiar es el refugio del niño/a. Cada hogar dispone de las instalaciones que una familia numerosa necesita y la madre SOS se encarga de su decoración, de mantener un ambiente armónico y de implementar su propia dinámica y rutina. En su hogar cada niño tiene sus pertenencias y asume responsabilidades en la vida familiar

**La Aldea:** una aldea tiene un promedio de 14 casas y cada una está habitada por 8 a 10 niños y niñas mas la madre SOS.

#### **2.3.3.4 A quiénes acoge**

Las Aldeas Infantiles SOS acogen a niños y niñas en situación de abandono y con vulneraciones graves de sus derechos que son derivados a la organización a través de una orden judicial. El 65% de los menores que ingresa lo hace por situaciones de abandono y negligencia, siendo el 67% de este universo menores, cuyas edades fluctúan entre los 7 y 15 años.

Entendiendo por “graves vulneraciones” aquellas situaciones de abandono crónico, negligencia, maltrato físico o psicológico y abuso sexual, Aldeas Infantiles SOS enfoca su trabajo en ofrecer a miles de niños y niñas la reparación física, psicológica y afectiva que necesitan.

Actualmente, la organización tiene una cobertura de atención de 4.060 niños, niñas y adolescentes en Chile, siendo 1.777 de la línea de acogimiento familiar, incorporación de los menores en una aldea, y 3.283 de fortalecimiento familiar, apoyo a las comunidades vulnerables. En Chile existen 14 Aldeas Infantiles SOS desde Arica a Chiloé, 5 Centros Sociales y 7 Centros Comunitarios, donde se garantiza el desarrollo de los niños y niñas en un entorno familiar protector y se fortalece a las familias para que puedan brindar a sus hijos e hijas el amor y la protección que necesitan.

A los niños y niñas que son parte de la organización se les ofrece la oportunidad de construir relaciones duraderas en el seno de una familia, viviendo de acuerdo a su propia cultura y apoyándolos para descubrir sus habilidades, intereses y talentos individuales que les permita ser miembros exitosos de la sociedad.

## Capítulo III

# METODOLOGÍA

### **3.1. Enfoque del estudio**

Nuestro objeto de estudio según su ontología es de tipo empírico-analítico, la epistemología, es decir, la relación entre el sujeto/objeto con el individuo será distante o impersonal y la metodología de tipo cuantitativa. El estudio presentado es del tipo Descriptivo - comparativo de diseño no experimental transeccional.

Thomas Kuhn precisa paradigma como el conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un periodo específico de tiempo.

Jürgen Habermas nos señala que los procedimientos empírico analíticos solo consienten un tipo de experiencia que ellos mismos definen. Únicamente la observación controlada del comportamiento físico que en un campo aislado bajo circunstancias reconocibles pueda ser organizada por sujetos intercambiables a voluntad. (...)La meta de la teoría analítica no es la deducción y confirmación de leyes universales sino la explicación de sucesos individuales. Habermas (2002).

A través de la metodología cuantitativa la investigación se basó en describir y comparar los aprendizajes de la lengua materna en estudiantes de enseñanza básica que viven en instituciones acogedoras de niños y por otra parte los que viven con su familia durante el año académico 2013.

### **3.2. Tipo y diseño de estudio**

Tipo de estudio: El presente estudio es de tipo Descriptivo comparativo pues el propósito de esta investigación fue describir y caracterizar las diferencias en los aprendizajes de la lengua materna en estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo año básico procedentes de instituciones acogedoras de niños y por otra parte los que viven con su familia nuclear durante el año académico 2013.



Según Hernández, Fernández y Baptista (2006) este tipo de estudios busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población.

Diseño de estudio: No experimental transeccional; como el tipo de estudio es Descriptivo, el diseño propio de estos estudios es de tipo No experimental, ya que el interés de este estudio fue conocer cómo se comporta y se da este hecho, Según Hernández et al (2006) La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es una investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para luego analizarlos. Y es transversal porque se realizó una única medición. Según Hernández et al (2006). Los diseños de investigación transeccionales recopilan datos en un solo momento, en un tiempo único.

### 3.3. Sujetos de la investigación

El universo de la presente investigación está constituido por distintas instituciones acogedoras de niños y establecimientos educacionales de la provincia de Ñuble, estas son:

- Aldea infantil SOS de Coyanco comuna de Quillón.
- Internado municipal y Escuela “José Tohá Soldevilla”, Escuela “Nido de golondrinas”, Colegio “Francisco de Asis”, de la comuna de Pinto.
- Internado y Hogar del SENAME “Hogar nuestra señora de la paz”, Escuela “Virgen del Carmen”, de la comuna de El Carmen.
- Hogar del SENAME “Sociedad protectora de la infancia”, de la comuna de Chillán.
- Escuela “Guillermina Draque Wood” de la comuna de Coihueco.

De cada institución se escogió a niños pertenecientes de segundo, cuarto, sexto y octavo año a los que se les aplicó el instrumento, llegando a una muestra total de 100 niños.

### 3.4 Instrumentos

Para medir la variable **Aprendizaje de la lengua materna** se utilizaron las pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos de Fundación Educacional Arauco, Ana María Gajardo y Alejandra Medina (CL-PT) <sup>1</sup> en cada nivel, es decir, segundo, cuarto, sexto y octavo básico, las que consideran los siguientes parámetros; en segundo y cuarto básico mide comprensión lectora, producción textual y manejo de la lengua. Y en sexto y octavo básico solo comprensión lectora y producción de textos. Cuyos resultados están reflejados en un puntaje y a partir de éste se determinó el nivel de desempeño correspondiente.

Las Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT) fueron creadas en primera instancia para kínder a 4° básico en el año 2009, luego se hicieron también para 5° a 8° básico en el año 2011.

Dichas pruebas evalúan la lectura y la escritura de niños desde kínder a 8° básico y ofrecen una guía concreta a los educadores sobre aprendizajes indispensables que se requieren para enfrentar los desafíos de la sociedad actual. Además, proporcionan un detallado perfil de cada niño evaluado, de su curso y del establecimiento, respecto a la comprensión lectora y la producción de textos. Son pruebas exigentes que plantean el desafío de acompañar a los niños y niñas a entrar de lleno a la cultura escrita, en la convicción de que todos pueden aprender si se le entrega oportunidades para hacerlo.

Para el proceso de validación del instrumento primero se realizó una aplicación experimental, esto fue en mayo de 2008, luego se hizo un estudio de validez y finalmente una segunda aplicación experimental.

---

<sup>1</sup> Ver Anexos

La primera aplicación experimental apuntó a conocer el comportamiento de los instrumentos y, simultáneamente, la consistencia de las pruebas en términos del poder discriminativo de cada uno de los ítems, a través de las distribuciones de los puntajes logrados. Dicho análisis se centró en tres aspectos: el nivel de dificultad de cada ítem y de las dimensiones evaluadas, la confiabilidad en la asignación de puntajes por parte de las evaluadoras y la consistencia o aporte de cada ítem al total de la prueba.

En el estudio de validez el análisis solamente apuntó a la *validez de constructo*, a través del juicio de expertos, quienes analizaron cada uno de los ítems en relación a su grado de dificultad, a su pertinencia, a su consistencia con las dimensiones evaluadas y sugirieron algunas modificaciones, las que fueron realizadas.

La segunda aplicación experimental permitió estudiar el comportamiento y características de la versión definitiva de la prueba, establecer normas que permitan comparar los resultados obtenidos por los estudiantes con los de la muestra de estandarización y, simultáneamente, definir los niveles de desempeño para la interpretación de los resultados.

### **3.5 Mecanismos de Recolección de la información**

Para la obtención de los datos se realizaron las siguientes actividades:

Una vez establecido el universo y la muestra de la investigación, se procedió a visitar las distintas instituciones seleccionadas, y se solicitó la autorización para la aplicación de las pruebas de la fundación Arauco, las que fueron el instrumento de esta investigación; explicando con claridad el propósito de la investigación a las autoridades pertinentes.

Se estableció un calendario de aplicaciones y posteriormente se llevó a cabo la recolección de la información.

Se procuró que las condiciones ambientales en las que se aplicó el instrumento fueran similares en todos los contextos de la investigación.

Para comenzar se les dio a conocer las instrucciones del modo en el cual debían responder a la prueba, informándoles del tiempo del cual dispondrían para aquello y señalándoles además que los resultados serían usados rigurosamente para los fines de la investigación, siendo estrictamente confidenciales.

## 3.6 Procesamiento de los datos y análisis de la información

### 3.6.1 Procesamiento de los datos

Luego de aplicado el Instrumento a la muestra, se procedió a tabular los datos que fueron incorporados al programa estadístico informático SPSS versión 1.5 ó 15.

SPSS es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. En la actualidad, la sigla se usa tanto para designar el programa estadístico como la empresa que lo produce. Originalmente SPSS fue creado como el acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences*, ya que se está popularizando la idea de traducir el acrónimo como "Statistical Product and Service Solutions".

El paquete estadístico SPSS, responde al funcionamiento de todo programa que lleva a cabo análisis estadísticos: pasado los datos a analizar a un fichero con las características del programa, este es con una serie de órdenes, dando lugar a unos resultados de tipo estadísticos que el investigador debe interpretar.

Los pasos que se llevaron a cabo para el análisis de tipo estadístico son los siguientes:

1º Se recogió la información necesaria de acuerdo a la variable del problema de la investigación y se organizó en una sábana en Microsoft Word.

2º Se traspasó la información a archivos del programa SPSS, según los datos a analizar, y se guardaron en una carpeta con el nombre de la investigación dentro del programa.

3° Sobre tales archivos de datos se llevó a cabo el análisis de la información con SPSS de tipo descriptivo, calculando la media aritmética de cada una de las dimensiones de la variable, correspondiente a cada nivel, institución de procedencia o familia nuclear.

4° Los resultados de tales análisis fueron llevados a un visor de resultados en el que su visualización y edición es más cómoda, y del cual las tablas generadas se guardaron en una carpeta para su posterior análisis.

5° Se interpretaron los resultados, se construyeron gráficos en los programas Microsoft Word y Microsoft Excel, y se extrajeron las conclusiones relevantes de los mismos.

### 3.6.2 Análisis de la información

Los resultados obtenidos a través del software estadístico SPSS se establecieron en tablas y gráficos para proceder al análisis de los mismos.

Para realizar dicho análisis se ordenó la información desde lo más general hasta lo más particular. Comparando los puntajes ideales o máximos posibles de cada prueba con los puntajes obtenidos tanto por los niños pertenecientes a cada institución como de los que viven con sus Familias Nucleares.

**Tabla N° 1: Puntajes ideales v/s Puntajes globales obtenidos de toda la muestra en los diferentes niveles.**

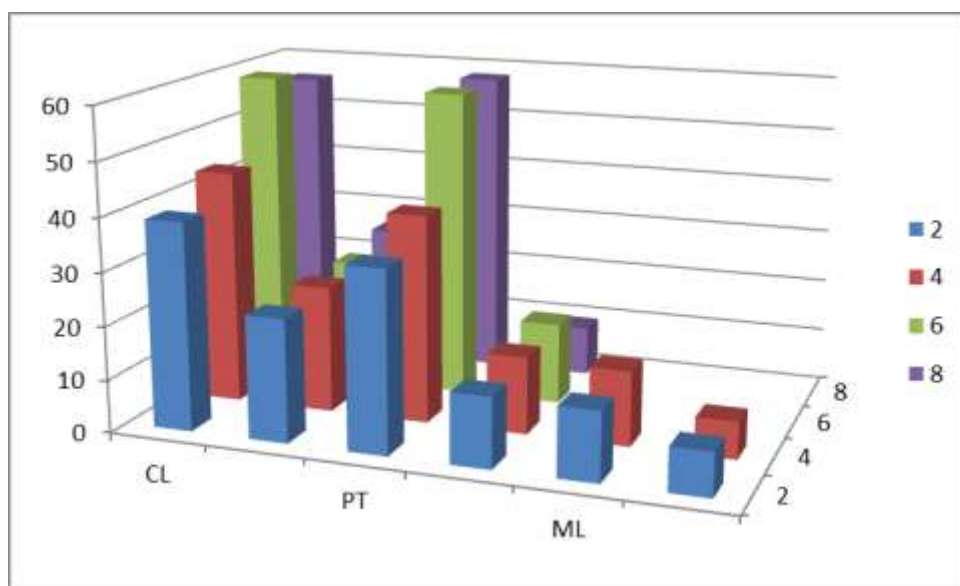
CURSO	DIMENSIONES					
	Comprensión Lectora		Producción de Texto		Manejo de la Lengua	
	<i>Puntaje ideal</i>	<i>Puntaje obtenido</i>	<i>Puntaje ideal</i>	<i>Puntaje obtenido</i>	<i>Puntaje ideal</i>	<i>Puntaje obtenido</i>
<b>2° BÁSICO</b>	39	23,13	34	13,22	13	8,2
<b>4° BASICO</b>	44	23,79	39	14,88	14	7
<b>6° BÁSICO</b>	59	23,66	58	15,31	-----	----
<b>8 BÁSICO</b>	56	25,85	58	9,32	----	----

De acuerdo a la tabla N°1 podemos observar que a nivel global, tanto los niños que viven en instituciones (Aldeas, Internados y SENAME) como los que viven con sus Familias Nucleares, obtienen una media significativamente inferior al puntaje ideal en todos los niveles y en cada una de las dimensiones de las pruebas aplicadas. Por ejemplo en 6° básico el puntaje ideal de la dimensión Comprensión



Lectora es de 59 puntos y la media alcanzada fue de 26,66 habiendo así una diferencia notablemente significativa puesto que el puntaje ideal dobla al puntaje obtenido. Así mismo en 8° básico, la dimensión Producción de Textos el puntaje ideal es de 58 puntos y la media alcanzada fue de 9,32 existiendo así una diferencia altamente significativa puesto que esta resulta casi seis veces superior. Finalmente en 4° básico en la dimensión de Manejo de la Lengua el puntaje ideal es de 14 puntos y la media alcanzada fue de 7, habiendo así una diferencia significativa, doblando el puntaje ideal al obtenido.

**Gráfico N° 1: Diferencia entre puntaje Ideal y Puntaje obtenido en Comprensión Lectora (CL), Producción de textos (PT) y Manejo de la Lengua (ML)**



De acuerdo a lo que se puede observar en el gráfico N°1, tanto los puntajes de los niños pertenecientes a instituciones como los puntajes de los niños que viven con sus Familias Nucleares, obtuvieron una media significativamente inferior respecto del puntaje máximo posible.

En la tabla N° 2 se van a comparar los resultados obtenidos en las tres dimensiones (Comprensión Lectora, Producción de Textos y Manejo de la lengua) en los niños pertenecientes a instituciones acogedoras de niños y los que viven con sus Familias Nucleares.

**Tabla 2. Instituciones (Aldea, Internados, SENAME) v/s Familias Nucleares**

Cursos	Instituciones (Aldea, Internados, SENAME)			Familias Nucleares		
	Dimensiones			Dimensiones		
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de Textos</i>	<i>Manejo de la Lengua</i>	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de Textos</i>	<i>Manejo de la Lengua</i>
2°	12,19	0,84	4,88	33,28	24,71	11,28
4°	19,76	8,44	4,47	28,36	21,33	9,86
6°	21,86	14,22	–	25,65	16,5	–
8°	24,88	2,22	–	26,63	15,13	–

Con respecto a la tabla N° 2 los puntajes de los niños de 2° año básico pertenecientes a las diferentes instituciones (Aldea, Internados y SENAME) en las tres dimensiones (Comprensión Lectora, Producción de Textos y Manejo de la Lengua) son significativamente inferiores al puntaje máximo posible, y al puntaje obtenido por los niños pertenecientes a las Familias Nucleares, puesto que en Comprensión Lectora y Manejo de la Lengua los puntajes de los niños

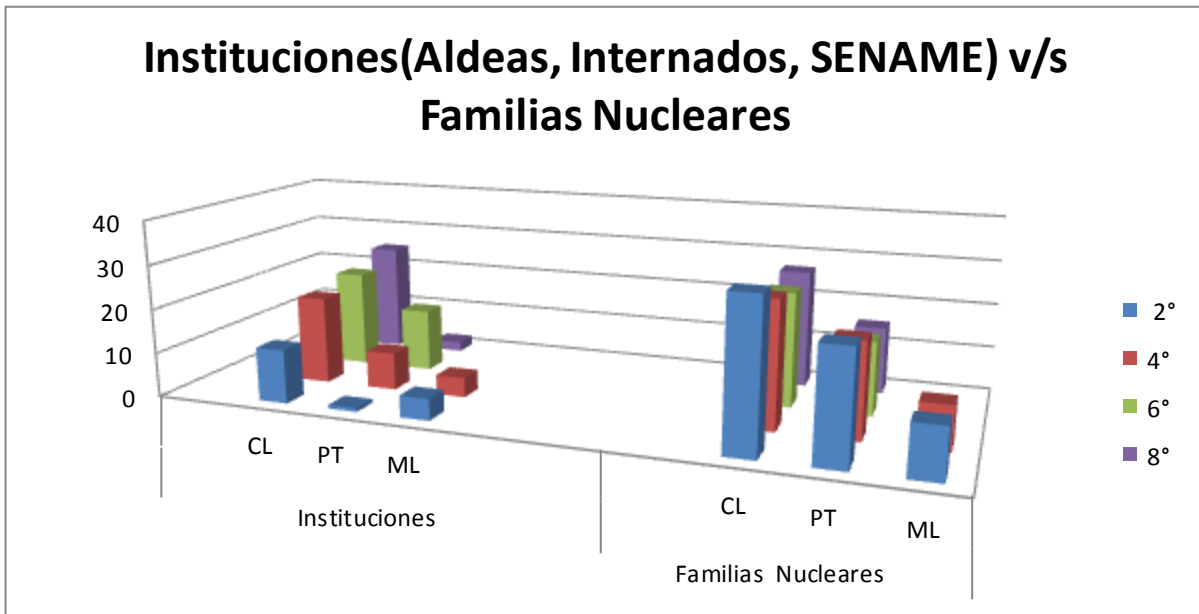
pertenecientes a Familias Nucleares superan por casi 3 veces los puntajes obtenidos por los niños pertenecientes a las instituciones, mientras que en Producción de Textos los superan casi 30 veces.

En 4° básico los puntajes de los niños pertenecientes a las instituciones y los pertenecientes a Familias Nucleares son bajos en relación con el puntaje ideal, sin embargo, los puntajes de los niños pertenecientes a Familias Nucleares en Producción de Textos y Manejo de la Lengua, superan dos veces los puntajes de los niños de instituciones, en cambio en Comprensión Lectora no alcanzan a superarlos una vez.

En 6° básico los puntajes de los niños pertenecientes a las instituciones y los pertenecientes a Familias Nucleares también son bajos en relación con el puntaje ideal, y las diferencias entre los puntajes de los niños pertenecientes a instituciones y los que viven con sus Familias Nucleares no son significativos, debido a que las diferencias entre las dimensiones no superan los 3 puntos.

Finalmente en 8° básico los puntajes de los niños pertenecientes a las instituciones y los pertenecientes a Familias Nucleares son bajos en relación con el puntaje ideal. Por otro lado los puntajes obtenidos en Comprensión Lectora por los niños que viven en instituciones acogedoras y los pertenecientes a Familias Nucleares no son significativos dado que estos últimos los superan solo en dos puntos, sin embargo, en Producción de Textos la diferencia es altamente significativa, puesto que los puntajes de los niños que viven en instituciones acogedoras es superado casi 7 veces por el puntaje de los niños pertenecientes a Familias Nucleares.

**Gráfico N°2: Instituciones (Aldeas, Internados, SENAME) v/s Familias Nucleares**



Con respecto a lo que se puede observar en el gráfico N° 2 los puntajes de los niños pertenecientes a instituciones y los puntajes obtenidos por los niños que viven con sus Familias Nucleares son inferiores al puntaje ideal, sin embargo estos últimos obtienen puntajes significativamente mayores en relación a los puntajes obtenidos por los niños de instituciones.

A continuación se va a comparar los puntajes obtenidos por niños pertenecientes a la Aldea SOS en las tres dimensiones y en todos los niveles con los puntajes obtenidos por los niños que viven con sus Familias Nucleares.

**Tabla N°3: 2° Básico Aldea y Familias Nucleares**

PROCEDENCIA	DIMENSIONES		
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de Textos</i>	<i>Manejo de la Lengua</i>
2° Aldea	7,16	0,667	3,16
2° Familia Nuclear	33,28	24,71	11,28

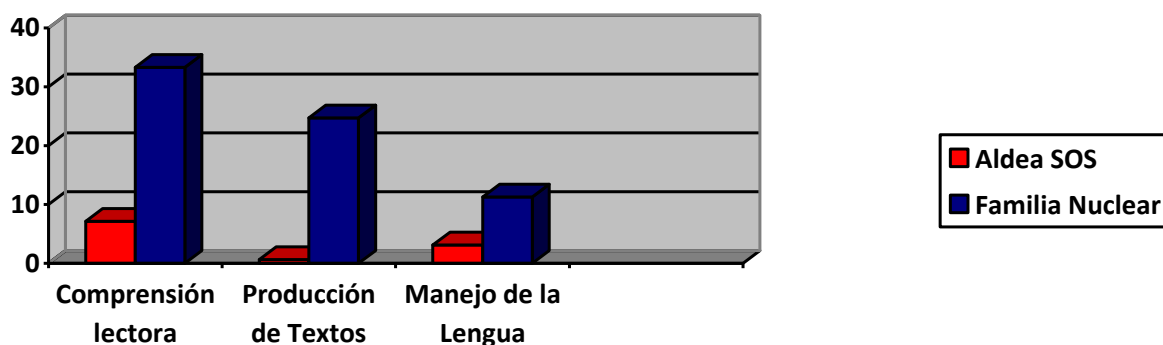
De acuerdo a la tabla N° 3 podemos observar que los niños de 2° básico pertenecientes a la Aldea S.O.S. de Coyanco obtuvieron una  $\bar{X}$ = 7,16 en Comprensión Lectora, siendo el puntaje ideal en esta dimensión 39 puntos. Las diferencias observadas son altamente significativas, por su parte los niños de 2° básico perteneciente a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}$ = 33,28 que se aproxima al puntaje máximo posible, sin embargo al compararlo con los niños de la Aldea la diferencia resulta casi 5 veces superior.

Con respecto a la dimensión Producción de Texto los niños de 2° básico de la Aldeas S.O.S. obtuvieron una  $\bar{X}$  = 0,667 siendo el puntaje máximo posible 34 puntos. Las diferencias observadas son altamente significativas, por otro lado los niños de 2° básico perteneciente a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}$  = 24,71 que se aproxima al puntaje Ideal. Sin embargo al compararlo con los niños de la Aldea la diferencia resulta tremendamente significativa donde los niños de Familia Nuclear superar 36 veces en ésta dimensión a los niños de la Aldea.

Finalmente en la dimensión de Manejo de la Lengua los niños de 2° básico de la Aldea obtuvieron una  $\bar{X}$  = 3,16 de un máximo posible de 13 puntos teniendo una

diferencia significativa. Por otro lado los niños de 2° básico perteneciente a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 11,28$  que se aproxima bastante al puntaje ideal. Sin embargo al compararlo con los niños de la Aldea la diferencia resulta significativa, siendo casi 4 veces más alto el puntaje de los niños de Familia Nuclear.

**Gráfico N° 3: 2° Básico Aldeas SOS y Familias Nucleares**



De acuerdo a lo que se puede observar en el gráfico N° 3 los puntajes obtenidos por los niños de la Aldeas SOS son notablemente inferiores en comparación con los puntajes logrados por los niños que viven con sus Familias Nucleares.

**Tabla n°4: 4° Básico Aldea y Familias Nucleares**

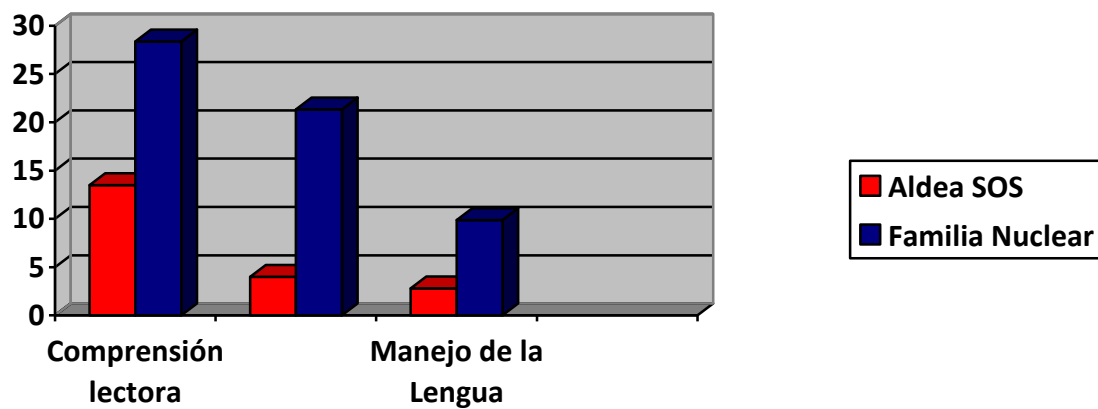
PROCEDENCIA	DIMENSIONES		
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de Textos</i>	<i>Manejo de la Lengua</i>
4° Aldea	13,5	4,0	2,8
4° Familia Nuclear	28,36	21,33	9,86

De acuerdo a la tabla N° 4 podemos apreciar que los niños de cuarto básico pertenecientes a la Aldea SOS obtuvieron una  $\bar{X} = 13,5$  en Comprensión Lectora siendo el puntaje máximo posible 44 puntos por lo que la diferencia resulta significativa. Por su parte los niños pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 28,36$  el cual no se acerca lo suficiente al puntaje ideal. Sin embargo ambos puntajes no acercan al puntaje ideal pero sí existe una diferencia del doble entre los niños de la Aldea y de las Familias Nucleares.

En la dimensión de Producción de Texto los niños de cuarto básico de la Aldea obtuvieron una  $\bar{X} = 4,0$  de un puntaje máximo ideal de 39 puntos por lo que la diferencia resulta altamente significativa. Por otro lado los niños de cuarto básico pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 21,33$  lo que se aproxima al puntaje ideal. Sin embargo al comparar los puntajes de los niños de la Aldea con los de las Familias Nucleares la diferencia resulta altamente significativa, superando estos últimos 5 veces a los niños de la Aldea.

Finalmente en Manejo de la Lengua los niños de cuarto básico de la Aldea obtuvieron una  $\bar{X} = 2,8$  de un puntaje máximo ideal de 14 puntos por lo que la diferencia resulta significativa. Por su parte los niños pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 9,86$  acercándose más al puntaje ideal. Sin embargo al comparar los puntajes la diferencia resulta significativa debido a que los niños de Familias Nucleares superan por casi 4 veces el puntaje obtenido por los niños de la Aldea.

**Gráfico N° 4: 4° Básico Aldeas SOS y Familias Nucleares**



En relación a lo que se puede observar en el gráfico N° 4 los puntajes obtenidos por los niños de la Aldeas SOS son notablemente inferiores en comparación con los puntajes obtenidos por los niños que viven con sus Familias Nucleares.

**Tabla N° 5: 6° Básico Aldea y Familias Nucleares**

PROCEDENCIA	DIMENSIONES	
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de Textos</i>
6° Aldea	13,5	4,0
6° Familia Nuclear	28,36	21,33

Con respecto a la tabla N° 3 los niños pertenecientes a sexto básico a la Aldea SOS obtuvieron una  $\bar{X} = 13,5$  en Comprensión Lectora de un puntaje máximo posible de 59 puntos, por lo que la diferencia resulta altamente significativa. Por su parte los niños pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 23,25$  la que también se aleja bastante del puntaje ideal. A pesar de que ambos puntajes



se alejan bastante del puntaje ideal, los niños pertenecientes a Familias Nucleares superan casi el doble a los niños de la Aldea.

En la dimensión Producción de Textos los niños de sexto básico pertenecientes a la Aldea SOS obtuvieron una  $\bar{X} = 8.25$  de un puntaje máximo posible de 58 puntos por lo que la diferencia resulta altamente significativa. Por su parte los niños pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 16,5$  la que también existe una diferencia altamente significativa. A pesar de que ambos puntajes se alejan bastante del puntaje ideal, los niños pertenecientes a Familias Nucleares superan casi el doble a los niños de la Aldea.

Gráfico N° 5: 6° Básico Aldeas SOS y Familias Nucleares



En relación a lo que se puede observar en el gráfico N° 5 los puntajes obtenidos por los niños de la Aldeas SOS son notablemente inferiores en comparación con los puntajes obtenidos por los niños que viven con sus Familias Nucleares.

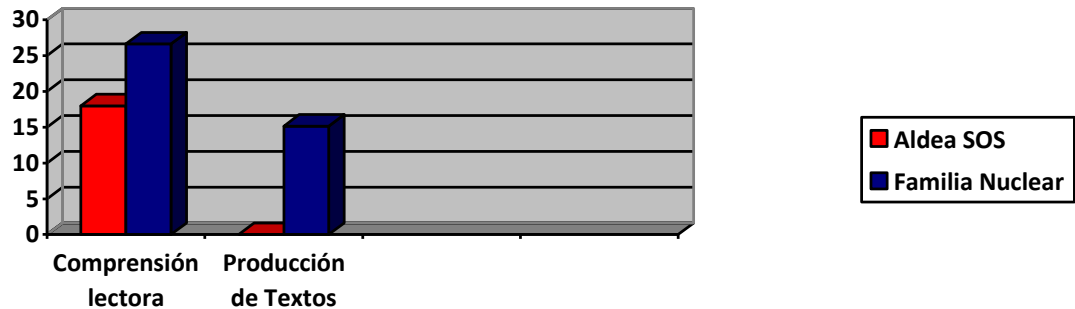
**Tabla N° 4: 8° Básico Aldea y Familias Nucleares**

PROCEDENCIA	DIMENSIONES	
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de Textos</i>
8° Aldea	18	0
8° Familia Nuclear	26,63	15,13

Según lo observado en la tabla N° 4 los niños de octavo básico pertenecientes a la Aldea SOS obtuvieron una  $\bar{X} = 18$  en Comprensión Lectora de un puntaje máximo posible de 56 puntos por lo que se muestra una notoria diferencia. Por su parte los niños pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 26,63$  donde también se presenta una diferencia importante. A pesar de que ambos puntajes se alejan bastante del puntaje ideal, los niños pertenecientes a Familias Nucleares superan casi el doble a los niños de la Aldea.

En la dimensión Producción de Textos los niños de octavo básico pertenecientes a la Aldea SOS obtuvieron una  $\bar{X} = 0$  de un puntaje máximo posible de 56 puntos por lo que la diferencia resulta extremadamente significativa. Por su parte los niños pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 15,13$  donde existe una diferencia altamente significativa. A pesar de que ambos puntajes se alejan bastante del puntaje ideal, los niños pertenecientes a Familias Nucleares superan a los niños de la Aldea.

**Gráfico N°6 : 8° Básico Aldeas SOS y Familias Nucleares**



En relación a lo que se puede observar en el gráfico N° 6 los puntajes obtenidos por los niños de la Aldeas SOS, en Producción de Textos son notablemente inferiores en comparación con los niños que viven con sus Familias Nucleares.

A continuación se va a comparar los puntajes obtenidos por niños pertenecientes a Internados en las tres dimensiones y en todos los niveles con los puntajes obtenidos por los niños que viven con sus Familias Nucleares.

**Tabla N°5: 2° Básico Internados y Familias Nucleares**

PROCEDENCIA	DIMENSIONES		
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de Textos</i>	<i>Manejo de la Lengua</i>
2° Internado	15,5	1,16	10
2° Familia nucleares	33,28	24,71	11,28

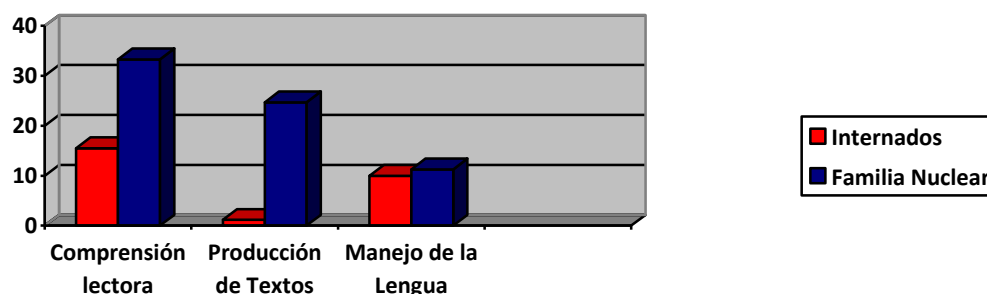
De acuerdo a la tabla N°5 podemos observar que los niños de 2° año básico pertenecientes a los Internados José Tohá Soldevilla y Nuestra Señora de la Paz

obtuvieron una  $\bar{X} = 15,5$  en Comprensión Lectora, siendo el puntaje ideal en esta dimensión 39 puntos. Por su parte los niños de 2° básico pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 33,28$  que se aproxima al puntaje máximo posible, sin embargo, al compararlo con los niños de los Internados la diferencia resulta 2 veces superior.

En relación a la dimensión Producción de Textos los niños de segundo básico de los Internados obtuvieron una  $\bar{X} = 1,16$  siendo el puntaje ideal en esta dimensión 34 puntos. Por su parte los niños de 2° básico pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 24,71$  que se aproxima al puntaje máximo posible, sin embargo al compáralo con los niños de los Internados la diferencia resulta casi 22 veces superior.

Con respecto a la dimensión Manejo de la Lengua los niños de segundo básico de los Internados obtuvieron una  $\bar{X} = 10$  siendo el punta ideal en esta dimensión 13 puntos. Por su parte los niños pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 11,28$  por lo que no existen diferencias significativas dado que ambas medias se acercan al puntaje ideal.

**Gráfico N°7 : 2° Básico Internados y Familias Nucleares**



Con respecto a lo que se puede observar en el gráfico N° 7, las diferencias más notorias entre los puntajes de los niños pertenecientes a los Internados y los que viven con sus Familias Nucleares se da principalmente en Producción de Textos y

Comprensión Lectora, mientras que en Manejo de la Lengua la diferencia no es significativa.

**Tabla N°6: 4° Básico Internado y Familias Nucleares.**

PROCEDENCIA	DIMENSIONES		
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de Textos</i>	<i>Manejo de la Lengua</i>
4° Internado	19,4	10,2	4
4° Familia nucleares	28,36	21,33	9,86

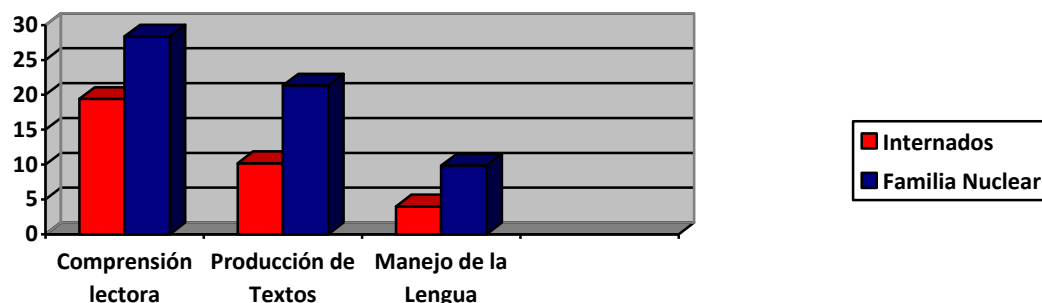
De acuerdo a la tabla N°6 podemos observar que los niños de 4° año básico pertenecientes a los Internados José Tohá Soldevilla y Nuestra Señora de la Paz obtuvieron una  $\bar{X} = 19,4$  en Comprensión Lectora siendo el puntaje ideal en esta dimensión 44 puntos. Por su parte los niños de 4° básico pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 28,36$  a pesar de que ninguno se aproxima al puntaje ideal, existe una diferencia de 9 puntos entre ambos.

Con respecto a la dimensión Producción de Textos los niños de cuarto básico de los Internados obtuvieron una  $\bar{X} = 10,2$  siendo el puntaje ideal en esta dimensión 39 puntos. Por su parte los niños de 4° básico pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X} = 21,33$  a pesar de que ninguno se aproxima al puntaje ideal, existe una diferencia significativa, doblando en puntaje las Familias Nucleares a los Internados.

Finalmente en la dimensión Manejo de la Lengua los niños de cuarto básico de los Internados obtuvieron una  $\bar{X} = 4$  siendo el puntaje ideal en esta dimensión 14 puntos. Por su parte los niños pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron

una  $\bar{X} = 9,86$  que se aproxima al puntaje máximo posible, sin embargo al compararlo con los niños de los Internados la diferencia resulta 2 veces superior.

**Gráfico N°8 : 4° Básico Internados y Familias Nucleares**



En relación a lo que se puede observar en el gráfico N°8, en todas las dimensiones las diferencias son significativas, siendo las Familias Nucleares las que obtuvieron el mayor puntaje.

**Tabla N°7: 6° Básico Internado y Familias Nucleares**

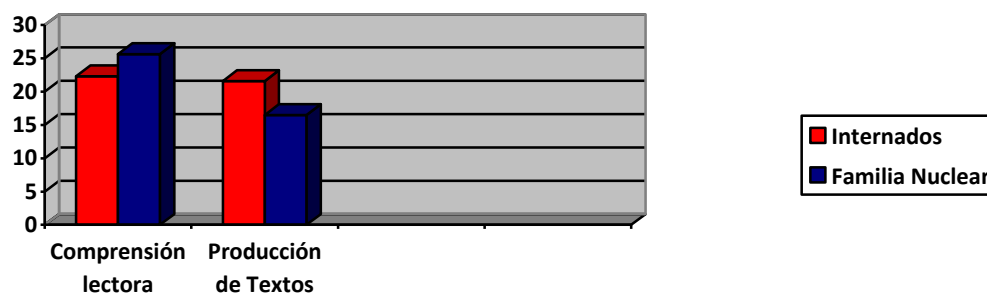
PROCEDENCIA	DIMENSIONES	
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de Textos</i>
6° Internado	22,33	21,6
6° Familia nucleares	25,65	16,5

De acuerdo a la tabla N°7 podemos observar que los niños de 6° año básico pertenecientes a los Internados José Tohá Soldevilla y Nuestra Señora de la Paz obtuvieron una  $\bar{X} = 22,33$  en Comprensión Lectora siendo el puntaje ideal en esta dimensión 59 puntos. Por su parte los niños de 6° básico pertenecientes a las

Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}$ = 25,65 por lo que no existen diferencias significativas dado que ambas medias no se acercan al puntaje ideal.

Con respecto a la dimensión Producción de Textos los niños sexto básico de los Internados obtuvieron una  $\bar{X}$ = 21,6 siendo el puntaje ideal en esta dimensión 58 puntos. Por su parte los niños de 6° básico pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}$ = 16,5 por lo que no existen diferencias significativas dado que ambas medias no se acercan al puntaje ideal.

**Gráfico N°9 : 6° Básico Internados y Familias Nucleares**



De acuerdo al gráfico N° 9, se puede observar que las diferencias no son notorias, sin embargo, en Producción de Textos, los niños pertenecientes a Internados obtienen mayores puntajes que los niños que viven con su Familia Nuclear.

**Tabla N° 8: 8° Básico Internado y Familias Nucleares**

PROCEDENCIA	DIMENSIONES	
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de Textos</i>
8° Internado	30	5
8° Familia nucleares	26,63	15,13

De acuerdo a la tabla N°8 podemos observar que los niños de 8° año básico pertenecientes a los Internados José Tohá Soldevilla y Nuestra Señora de la Paz obtuvieron una  $\bar{X}=30$  en Comprensión Lectora siendo el puntaje ideal en esta dimensión 56 puntos. Por su parte los niños de 8° básico pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}= 26,63$  por lo que no existen diferencias significativas dado que ambas medias no se acercan al puntaje ideal.

Con respecto a la dimensión Producción de Textos los niños de octavo básico de los Internados obtuvieron una  $\bar{X}= 5$  siendo el puntaje ideal en esta dimensión 58 puntos. Por su parte los niños de 8° básico pertenecientes a las Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}= 15,13$  a pesar de que ninguno se aproxima al puntaje ideal, al compararlo con los niños de los Internados la diferencia es 2 veces superior.



**Gráfico N°10 : 8° Básico Internados y Familias Nucleares**



Según lo que se puede observar en el gráfico N° 10, existe una diferencia significativa en la dimensión Producción de Textos, siendo las Familias Nucleares las que obtienen el mayor puntaje, sin embargo en Comprensión Lectora esta diferencia no es significativa, donde el mayor puntaje lo obtienen los niños pertenecientes a Internados.

**Tabla N° 9: 2º Básico SENAME y Familias Nucleares**

PROCEDENCIA	DIMENSIONES		
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de textos</i>	<i>Manejo de la Lengua</i>
2º SENAME	19,92	0,78	3,42
2º Familias Nucleares	33,28	24,71	11,28

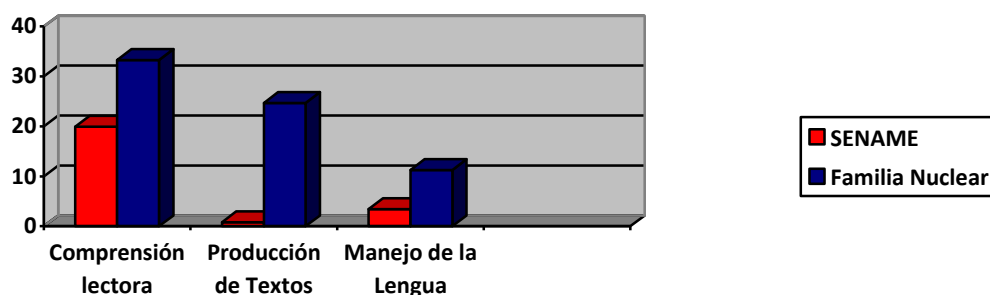
De acuerdo a la tabla N° 9 podemos observar que los niños de 2º básico pertenecientes a los hogares del SENAME, Nuestra Señora de la Paz y Sociedad Protectora de la Infancia obtuvieron una  $\bar{X}$  = 19,92 en Comprensión Lectora siendo el puntaje ideal en esta dimensión 39 puntos, las diferencias observadas son

significativas , por su parte los niños de segundo básico pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}= 33,28$  que se aproxima al puntaje máximo posible, sin embargo al compararlo con los niños de los hogares de SENAME la diferencia resulta casi el doble.

En relación a la dimensión de Producción de Textos, se puede observar que los niños de 2º básico pertenecientes a los hogares del SENAME obtuvieron una  $\bar{X}= 0,78$ , siendo el puntaje ideal en esta dimensión de 34 puntos, las diferencias observadas resultan altamente significativas, por su parte los niños de 2º básico pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}=24,71$  el cual no se acerca mucho al puntaje ideal, sin embargo al compararlo con los niños de los hogares del SENAME la diferencia resulta casi 32 veces superior.

Finalmente en la dimensión Manejo de la Lengua, los niños de 2º básico de los hogares del SENAME, obtuvieron una  $\bar{X}=3,42$  siendo el puntaje ideal en esta dimensión de 13 puntos, las diferencias observadas resultan importantes, por su parte los niños de 2º básico pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}=11,28$  que se aproxima al puntaje máximo posible, a pesar de esto al compararlo con los niños de los hogares del SENAME la diferencia resulta casi 4 veces superior.

Gráfico N°11 : 2º Básico SENAME y Familias Nucleares



En relación a lo que se puede observar en el gráfico N° 11, las diferencias de puntaje entre los niños pertenecientes a SENAME y a Familias Nucleares son

significativamente notorias, obteniendo estos últimos en todas las dimensiones el puntaje mayor.

**Tabla N° 10: 4º Básico SENAME y Familias Nucleares**

PROCEDENCIA	DIMENSIONES		
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de textos</i>	<i>Manejo de la Lengua</i>
4º SENAME	24,5	10,35	6
4º Familias Nucleares	28,36	21,33	9,86

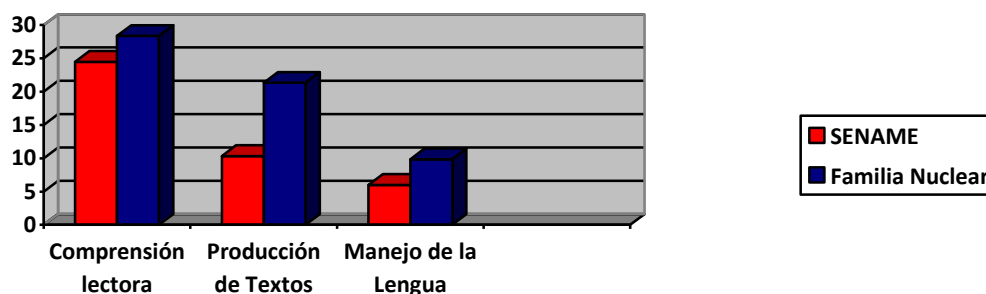
Con respecto a la tabla n° 10 podemos observar que los niños de 4º básico pertenecientes a los hogares del SENAME obtuvieron una  $\bar{X}= 24,5$  en la dimensión Comprensión Lectora, siendo el puntaje ideal en esta dimensión 44 puntos, por lo tanto las diferencias observadas resultan altamente significativas. Por su parte los niños pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}=28,36$  que no se acerca tanto al puntaje máximo posible, al compararlo con los niños de los hogares del SENAME no se observan diferencias significativas, puesto que, la diferencia es de solo 4 puntos.

En la dimensión Producción de Textos, se puede observar que los niños de 4º básico pertenecientes a los hogares del SENAME obtuvieron una  $\bar{X}=10,35$  siendo el puntaje ideal en esta dimensión de 39 puntos, las diferencias observadas resultan altamente significativas, por su parte los niños de 4º básico pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}=21,33$  el cual no se acerca tanto al puntaje ideal, sin embargo a pesar de que ninguno se acerca al puntaje

ideal, al comparar los puntajes de los niños de las Familias Nucleares con los puntajes de los niños de los hogares del SENAME la diferencia resulta el doble.

En la última dimensión Manejo de la Lengua, los niños de 4º básico de los hogares del SENAME, obtuvieron una  $\bar{X}=6$  siendo el puntaje ideal en esta dimensión de 14 puntos, las diferencias observadas resultan significantes, por su parte los niños de 4º básico pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}=9,86$  que no se aproxima tanto al puntaje ideal, finalmente se puede observar que ambos no se acercan al puntaje ideal, y al compararlo con los niños de los hogares del SENAME no se observan diferencias significativas, puesto que, la diferencia es de solo 3 puntos.

Gráfico N°12 : 4º Básico SENAME y Familias Nucleares



De acuerdo al gráfico N° 12, los puntajes en Comprensión Lectora y Manejo de la Lengua son similares, sin embargo en Producción de Textos la diferencia es significativamente notoria, obteniendo el puntaje mayor los niños de Familias Nucleares.

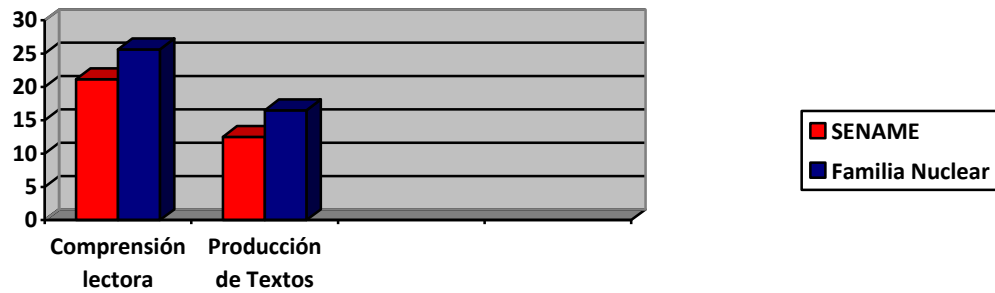
**Tabla N° 11: 6° Básico SENAME y Familias Nucleares**

PROCEDENCIA	DIMENSIONES	
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de textos</i>
6° SENAME	21,16	12,5
6° Familias Nucleares	25,65	16,5

De acuerdo a la tabla n° 11 podemos observar que los niños de 6° básico pertenecientes a los hogares del SENAME Nuestra Señora de la Paz y Sociedad Protectora de la Infancia obtuvieron una  $\bar{X}= 21,16$  en Comprensión Lectora siendo el puntaje ideal en esta dimensión 59 puntos, las diferencias observadas son altamente significativas, por su parte los niños de 6° básico pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}= 25,65$  se observa que ambos tiene puntajes similares y muy alejados del puntaje ideal, al comparar los niños del SENAME con los niños de Familia Nuclear no se observan diferencias importantes puesto que hay una distancia de solo 4 puntos.

En relación a la dimensión Producción de Textos, se puede observar que los niños de 6° básico pertenecientes a los hogares del SENAME obtuvieron una  $\bar{X}=12,5$  siendo el puntaje ideal en esta dimensión de 58 puntos, las diferencias observadas resultan altamente significativas, por su parte los niños pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}=16,5$  se observa que ambos tiene puntajes similares y muy alejados del puntaje ideal, al comparar los niños del SENAME con los niños de Familia Nuclear, no se observan diferencias significativas, puesto que hay una distancia de solo 4 puntos.

**Gráfico N°13 : 6° Básico SENAME y Familias Nucleares**



Con respecto a lo que se puede observar en el gráfico N° 13, los puntajes obtenidos por los niños pertenecientes al SENAME y a Familias Nucleares no son significativos, sin embargo, estos últimos obtienen los puntajes mayores.

**Tabla N° 12: 8° Básico SENAME Y Familia Nuclear**

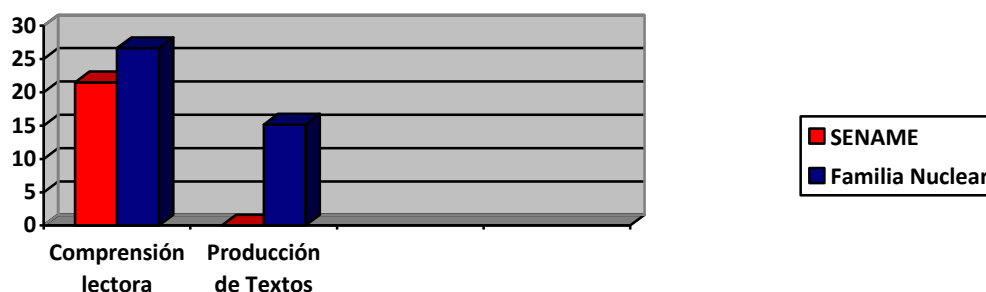
PROCEDENCIA	DIMENSIONES	
	<i>Comprensión Lectora</i>	<i>Producción de textos</i>
8° SENAME	21,5	0,0
8° Familias Nucleares	26,63	15,13

De acuerdo a la tabla n° 12 se puede observar que los niños de 8° básico pertenecientes a los hogares del SENAME obtuvieron una  $\bar{X}$ = 21,5 en Comprensión Lectora, siendo el puntaje ideal en esta dimensión 56 puntos, las diferencias observadas son altamente significativas, por su parte los niños de 8° básico pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}$ = 26,63 se observa que ambos tiene puntajes similares y muy alejados del puntaje ideal, al comparar

los niños del SENAME con los niños de Familia Nuclear, no se observan diferencias significativas, puesto que hay una distancia de solo 5 puntos.

Con respecto a la dimensión Producción de Textos, se puede observar que los niños de 8º básico pertenecientes a los hogares del SENAME obtuvieron una  $\bar{X}=0,0$  puntos siendo el puntaje ideal en esta dimensión de 58 puntos, las diferencias observadas resultan extremadamente significativas, por su parte los niños pertenecientes a Familias Nucleares obtuvieron una  $\bar{X}=15,13$  que se encuentra alejado del puntaje máximo posible, sin embargo al comparar los puntajes de los niños del SENAME con los de Familia Nuclear, se observan diferencias significativas, puesto que los primeros obtuvieron 0 puntos y los niños de Familia Nuclear obtuvieron 15,13 puntos.

Gráfico N°14 : 8º Básico SENAME y Familias Nucleares



De acuerdo a lo que se puede observar en el gráfico 14, existe una diferencia notoria en Producción de Textos y en Comprensión Lectora, los puntajes entre Familia Nuclear y SENAME son cercanos.

# CONCLUSIONES



## Conclusiones

- Tanto los niños que viven con sus Familias Nucleares, como los que viven en instituciones acogedoras de niños, obtuvieron puntajes significativamente inferiores en relación a los puntajes ideales. Esto resulta evidente puesto que se trata de niños que estudian en escuelas municipales vulnerables y es sabido que en todas las pruebas estandarizadas obtienen puntajes bajos en comparación con los de enseñanza particular subvencionada y qué decir con los de establecimientos particulares pagados.
- Al comparar los puntajes de los niños que viven con sus Familias Nucleares y los niños que viven en instituciones acogedoras de niños, estos últimos obtuvieron un puntaje significativamente inferior en relación a los niños que viven con sus Familias Nucleares. Esto puede deberse a la carencia de afecto que tienen estos niños, lo que rara vez ocurre en niños que viven con sus Familias Nucleares. Demostrándose así que el afecto juega un rol protagónico en el proceso de aprendizaje de los niños.
- De las tres instituciones en estudio la Aldea SOS es la que obtuvo el menor puntaje en las tres dimensiones de la variable. Puede ser por lo mencionado en el punto anterior y también por la dicotomía que se da en ellos, porque por una parte en la aldea son acogidos en una familia, constituida por la mamá que es su cuidadora y sus hermanos SOS, quizá ellos piensan que la familia que se ha constituido allí no es su familia real.
- El SENAME es la segunda institución con puntajes más bajos en comparación a las otras dos instituciones. Esto puede deberse a que en el momento de su ingreso un profesional le explica el porqué de su llegada, y qué ha de ocurrir para que pueda ser egresado y volver con su Familia Nuclear, además mantienen el contacto con sus familias porque reciben visitas periódicamente.

- Los niños que viven en Internados son los que tienen puntajes más cercanos a los niños que viven con sus Familias Nucleares. Esto puede explicarse porque los niños pertenecen a Familias Nucleares y ellos lo saben, y su estancia en los Internados es solo provisoria (de lunes a viernes) debido a que los establecimientos están muy distantes lo que genera problemas de locomoción o simplemente no existe.

- Los niños de octavo básico pertenecientes al SENAME y a la Aldea SOS, obtuvieron los puntajes más bajos en la dimensión Producción de Textos. Constatando de esta manera que el apoyo y afecto de la Familia Nuclear son centrales en la educación de los hijos.

- En la dimensión Comprensión Lectora, los niños de octavo básico perteneciente a los Internados son los que obtuvieron el mayor puntaje superando a las Familias Nucleares. Ratificando así que ambos están prácticamente en igualdad de condiciones afectivas.

A partir del problema de investigación se establecieron dos hipótesis de trabajo, las que se presentan a continuación.

Tras el procesamiento de los datos y análisis de los resultados, realizados en el capítulo anterior, se puede concluir específicamente, lo siguiente:

**Hi 1:** Existen diferencias significativas en el aprendizaje de la lengua materna entre estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo básico que viven en instituciones acogedoras de niños y los que viven con sus familias nucleares durante el año académico 2013.

De acuerdo al análisis de los resultados la hipótesis Hi 1 se acepta, porque los puntajes obtenidos al aplicar el instrumento en todos los niveles así lo demuestran.

**Hi 2:** Los estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo año básico que viven con sus familias nucleares, logran aprendizajes más significativos en la lengua materna que los niños que viven en instituciones acogedoras de niños.

De acuerdo al análisis de los resultados la hipótesis Hi 2 se acepta, porque en las tres dimensiones de la variable existen diferencias de puntaje, a favor de los niños que viven con sus Familias Nucleares.

Finalmente se destaca la gran desventaja a la que se ven enfrentados los niños y niñas que viven en Aldeas SOS, desventajas que en esta investigación se expresó en los aprendizajes de la lengua materna, que como sabemos es la principal herramienta para desenvolverse en la vida, sin estos aprendizajes difícilmente se puede surgir y es lo que lamentablemente está ocurriendo en las Aldeas SOS. Esto es solo un síntoma de su compleja realidad. Se expresa como compleja porque a pesar que estos niños se integran a una familia con una madre y hermanos SOS, tienen un hogar en el que no les hace falta cosas materiales, van a una escuela, tienen ayuda económica; sin embargo, no se notan felices, se nota una desmotivación por aprender y se demuestra que no obtienen buenos aprendizajes. Quizá esto ocurra por hacerse ellos mismos la constante interrogante del porqué viven allí y no con sus padres como la mayoría de los niños, y por necesitar principalmente afecto que aunque las personas que allí trabajan lo hagan, no reemplaza al afecto de sus padres, de sentirse perteneciente a un núcleo familiar. Sería interesante ir más allá, es decir, investigar las reales causas de las deficiencias en los procesos de aprendizaje.

## Bibliografía

Abarzúa, A, Araneda, S, Salgado, P. (2005). *¿Qué sucede conmigo?: Consecuencias Psicosociales de niños y niñas institucionalizados, que superan la edad promedio para ser adoptados en Chile*. Tesis para optar el título de trabajadora social, Escuela de trabajo social, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

Agueded, M. (2000). La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje escolar. *XXI, Revista de Educación de la Universidad de Huelva*, 2, 313-318.

Ander- Egg, E. (1999). *Diccionario de pedagogía*. Argentina: Magisterio del Rio de la Plata.

Ausubel, D. P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. México; Trillas.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela espacial y social*. México: Siloveintiuno.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C (2003). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Borzzone de Manrique, Ana Marra; Diuk, Beatriz. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, Sin mes, 35-63.

Braslavsky, B. (2000). “Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana”. *Lectura y Vida*, junio 2003.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. París: Ediciones Retz. 1° edición, 1996, Harvard College.

Bruner, J.J; Elacqua, G. (2005). “*Factores que inciden en una educación efectiva*”. [Http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner).

Cardona, G. (2011). Una Desconstrucción y Análisis de Centros del SENAME: Las Perspectivas y Experiencias de los Jóvenes. *Independent Study Project (ISP) Collection*. Paper 1050.

Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. *Publicat a Comunicació, Lenguaje y Educación*, 6: 63-80. Madrid: ISSN: 0214-7033.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.

Cepal (1994). *El conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago.

Chall, J. (1967). *Learning to read: The Great Debate*. Nueva York: McGraw. Hill, en Fijalkow, J. (1996). *Mauvais lecteurs. Pourquoi?* París: PUF.

Chall, J.S., V:A. Jacobs & L.E. Baldwin (1990). *The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind*. Boston Harvard University Press.

Chartier, A.M., Clesse, Ch. Y Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire 2. Produire des textes*. París: Hatier.

Chauveau, G. (2006c). El lenguaje oral al centro de la educación prebásica. Ponencia presentada en Seminario Educación de calidad para un buen comienzo. Santiago: Ministerio de Educación.

Chunzho, U., Monserrat, K., & Zari Suquitana, D. V. (2013). *Propuesta de rediseño del plan estratégico y elaboración de un plan de gestión por procesos para Aldeas Infantiles SOS Ecuador*.

Cifuentes, G. (2003). *Los niños institucionalizados por riesgo social y sus familias comuna de Yungay*. Tesis para optar el título de trabajadora social, Escuela de trabajo social, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

Cook-Gumpers (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Buenos Aires: Paidós.

Condemarín, M. & Chadwick, M (1986). *La escritura creativa y formal*. Santiago: Andrés Bello.

Condemarín, M. (1989). *La lectura Temprana*. Santiago: Andrés Bello

Condemarín, M. (1991). “Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito”. *Lectura y Vida*, N°4, año 12 (13-21).

Delors, J. (2005). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco/Santillana.

Donovan, P, Oñate, X, Bravo, G, Rivera, M. (2008). *Niñez y juventud en situación de riesgo: la gestión social del riesgo*. Valparaíso, Chile.

Dooner ,P. *Visión de una Década*. Documento de trabajo N°5 del SENAME. Enero del 2000.

Farías, F, Ossandón, C, Vásquez, X. (2000). *Consecuencias psicológicas de la internación: Vínculo y autoestima en niñas internas en un hogar femenino estudio realizado en un hogar de protección simple de la red SENAME*. Tesis para optar al título de psicólogo, Escuela de psicología, Universidad academia de humanismo cristiano, Santiago, Chile.

Fijalkow, J. (1999). *Entrer dans l'écrit*. Bélgica: Magnard.

Fontaine, A. (2003). “Equidad y calidad en la educación: cinco proposiciones interrelacionadas”. *Revista de estudios públicos*, N°87.

Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. París: Sermap, OCDL.

Freimuth; H. (2008).”The effect of cultural familiarity on the reading comprehension of L2 learners and what this means for UGRU”. *UGRU Journal*. Emiratos Árabes Unidos.

Fuller B., y Clarke, P (1994). "Raising School Effects While Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classrooms Tools, Rules and Pedagogy". *En Comparative Education Review*, 38.

Galli, N. (1976). *La pedagogía familiar*. Herder: Barcelona.

Garcés Huerta, D. M., Gutiérrez Flores, A. V., & Manosalva Mena, S. (2013). *El sentir de la infancia: relatos de la vida de jóvenes derivados por tribunales de familia a una institución colaboradora del SENAME* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).

Garcia, V. (1964). *Diccionario de pedagogía*. Barcelona, Labor.

Giasson, J. (1990). *La comprensión de la lectura*. Quebec: Ediciones Gaetan Morin.

Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* Exeter, NH,: Heinemann.

Gutiérrez Ramírez, Maricel; Landeros Falcón, Ignacio Ariel. (2010). IMPORTANCIA DEL LENGUAJE EN EL CONTEXTO DE LA ALDEA GLOBAL. *Horizontes educacionales*, sin mes, 95-107.

Habermas, J. (2002). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos

Hammill, D., Larse, S., Wiederholt, J., Fountain-Chambers, J. (1982). *Prueba de lectura y lenguaje escrito*. Austin, EE UU: University of Texas.

Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill interamericana de México.

Hirsch, Jr, E.D. (1988). *Cultural Literacy. What every American needs to Know*. NY: First Vintage Books Edition.

Hirsch, Jr. E.D. (2007). "La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo". *Estudios públicos*, N° 108 (229-252).

Jiménez, M. (1987). *La relación familiar como factor socioambiental significativo en el rendimiento escolar de una muestra de niños institucionalizados*. *Anales de psicología*, nº 4, 5-17.

Latorre, A. (2002). *Un aporte a la compleja realidad de los niños en riesgo social*. Gazeta de antropología. Buenos aires, Mayo, 1-14.

Lobos Cuevas, D., Ruz Carrera, N., & Galaz Leiva, P. (2010). *La familia como un derecho fundamental de los niños, niñas y jóvenes: independizados 2008 desde Aldeas infantiles SOS* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).

Márquez, C. (2008). Escuela y familia. *Innovación y experiencias educativas*, 7, 2-6.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Juan Luis Posadas.

Morín, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires á l' education du future*. París: Seuil.

Movilla, S. (2009). Familia y escuela: ámbitos educativos privilegiados. *Didáctica*, 1, 40 – 42.

Musitu, G, Cava, M. (2001). *Familia y educación*. Barcelona: Octaedro, S.L.

Nyssen, M.C y Terwagne, S. (2001). "L'Apport des Recherches Scientifiques". En Nyssen, M. C. et al. *L'Apprentissage de la Lecture en Europe*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Núñez, P. (2004). *Percepción socio afectiva que le otorgan a su reinserción escolar los niños y niñas con maltrato infantil acogidos por la red de SENAME*. Tesis para optar al grado de magister en educación con mención en currículum y comunidad educativa. Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Ortega, P y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.



Ottone, E. (1997). “Modernos y ciudadanos a la vez. Notas acerca de la globalización y la transformación educativa”. *Docencia*. Revista del Colegio De Profesores de Chile A. G. año 2 (2), 14-21.

Parada, J. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. 1, *Educatio siglo XXI*, 17-40, 28.

Parodi, G. (1998). “La capacidad estratégica y la comprensión de textos escritos”. En Penorard, M. et al. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello.

Peek, Kariane. (2009). *El interés superior del niño y SOS aldeas infantiles*. Barcelona, Mayo, 3-15.

Peña Vera, S. P. (2010). *Intervención profesional de trabajo social con jóvenes del programa de acogimiento familiar aldeas infantiles SOS*, Floridablanca.

Prieto, M. (2004). *Habilidades sociales y conductas derivadas en jóvenes institucionalizadas*. Tesis para optar el título de trabajadora social, Escuela de trabajo social, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

Raphael, T. (1980). Constrasting the effects of some text variables on comprehension and ratings of comprehensibility. Abstract retrieved Jan. 24/07 from ERIC *database*.

Rossemblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem*. Southern Illinois University Press.

Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of Reading. En Condemarín. M (1991). “Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito”. *Lectura y Vida*, N°4, año 12 (13-21).

Shum, G. (1988). *La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje*. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Educación and Development*, (43), 37-54.

Shum, G. , Conde, A., Díaz, C., Martínez, F. & Molina, L. (1990). Lenguaje y rendimiento escolar: un estudio predictivo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 5, 69-79.

Selander, M. (2012). En busca de un modelo pedagógico para jóvenes privados de libertad. *Revistas Señales*. Junio, 1-15.

Silva-Peña, I., Moya, M., Salgado, I. (2011). *Estudio sobre niñas y niños adolescentes mapuche residentes en internados de la región de La Araucanía, Chile*.

Smith, F (1976). "Learning to read by Reading". *Language Arts*, 53, 297-322.

Snow, K. (2002). *Ready for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. California: Science & Technology Policy Institute; Rand Education.

Tierney, R. (1983). "Author's intentions and readers' interpretations". Abstract retrieved Jan. 24/07 from ERIC database.

Valderrama, G, Ovalle, J. (2005). *El modelo familiar de las aldeas sos: estudio descriptivo de opiniones y sentimientos*. Universidad Católica Santa María La Antigua. Panamá.

Villalta, M. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Univ. Psychol*, 11, 67- 78.

Vivanco, F. (2012). El acogimiento familiar: Una apuesta preventiva a la institucionalización, respetuosa del derecho a vivir en familia y en comunidad. 10, *revista señales*, 17, ISSN 0719 – 2266.

Wray, D y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Ediciones Morata.

## Linkografía

Aldeas infantiles SOS Chile. (Disponible) Conózcenos. Recuperado (07 de mayo de 2013) de <http://www.aldeasinfantilessos.cl/conozcanos/que-es-aldeas/Pages/como-funciona.aspx>

Bentolila, A. (2007). La Maternelle: au front des inégalités linguistiques et sociales; Informe encargado por el Ministerio de Educación de Francia. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/Bento-mater.pdf>.

Cassassus, J., Curato, S., Froemel, J.E., Palafox, J. C. (2000). Segundo informe del Primer Estudio Internacional Comparativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/laboratorio_2_espanol.pdf) laboratorio 2 espanol.pdf

CIPER, centro de investigación periodística. (Disponible) Morales, C: Crisis del SENAME: un sistema que hiere cuando intenta cuidar. Recuperado (12 de noviembre de 2013) de <http://ciperchile.cl/2013/08/19/crisis-del-sename-un-sistema-que-hiere-cuando-intenta-cuidar/>

CIPER, centro de investigación periodística. (Disponible) Marchant, M: Los daños cotidianos que sufren los niños en las residencias que “no son un infierno”. Recuperado (12 de noviembre de 2013) de <http://ciperchile.cl/2013/10/18/los-danos-cotidianos-que-sufren-los-ninos-en-las-residencias-que-%E2%80%9Cno-son-un-infierno%E2%80%9D/>

Fernández Batareno y Velasco Redondo. “Educación inclusiva y nuevas tecnologías: una convivencia futura y un diálogo permanente”. Revista PIXEL-BIT, julio 2003, N°21. <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/marcoabj21.htm>.

Gómez, P en la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile- BCN (disponible) La familia: concepto Recuperado (07 de mayo de 2013) de <http://www.bcn.cl/ecivica/concefamil>.

Instituto Nacional de Estadísticas. (Noviembre de 2010, disponible) SERNAM. Recuperado (06 de mayo de 2013) de [http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTU1MDkzNA==La\\_Familia\\_Chilena\\_en\\_el\\_Tiempo](http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTU1MDkzNA==La_Familia_Chilena_en_el_Tiempo)

Ministerio de Planificación. <http://www.crececontigo.cl/ninosyninas/>

Servicio Nacional de Menores (13 de noviembre de 2007 disponible). Nuestra institución. Recuperado (06 de mayo de 2013) de <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=1>

Servicio Nacional de Menores. (13 de noviembre de 2007, disponible). Misión y objetivos. Recuperado (06 de mayo de 2013) de <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=2>

# ANEXOS

Alejandra Medina - Ana María Gajardo - Fundación Educacional Arauco

## Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)

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

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

Escuela: \_\_\_\_\_

Cuadernillo para el estudiante  
2º año básico



Lee el cuento atentamente dos veces para responder las preguntas.

### La hebra de la amistad

En una ciudad, vivía un niño llamado Alberto. Él no tenía hermanos y todos los días llegaba muy tarde a casa. Por eso, no tenía amigos y se sentía muy solo.

Cada día, su mamá lo iba a dejar y a buscar en bus a la escuela. Mientras la mamá tejía, él se entretenía mirando a los otros pasajeros.

Un día, Alberto iba leyendo un libro de dinosaurios. De pronto, una niña le preguntó:

-¿Te gustan los dinosaurios?

- Sí – respondió Alberto.

- A mí también – dijo ella. Y así, conversando y conversando, la niña se transformó en su primera amiga.

La niña se llamaba Florita y viajaba en el bus con su mamá, que también tejía. De pronto, la mamá cerró su bolsa, la tomó de la mano y, sin que alcanzara a despedirse de Alberto, bajaron rápidamente.

Alberto quedó muy triste porque ni siquiera sabía el número de teléfono de su nueva amiga. En ese momento, escuchó la voz de su mamá que gritaba:

-¡Se cayó la lana de mi tejido!

Rápidamente bajaron del bus. Alberto vio que, desde la bolsa de su mamá, salía una gruesa hebra de lana azul que se extendía por la vereda, sin que se viera dónde terminaba.

Al instante, Alberto comenzó a enrollar la lana. Enrolló y enrolló, hasta que de pronto, vio que la hebra tenía un nudito y después cambiaba de color. Del azul pasaba al amarillo. Entonces, siguió enrollando, y grande fue su sorpresa cuando descubrió a la niña, que sostenía la otra punta de la hebra.

-¡Florita!, ¿Cómo llegaste hasta aquí? –dijo Alberto.

Y Florita le respondió: -Es que pensé que nos bajaríamos del bus y no nos veríamos más. Por eso, amarré la lana amarilla de mi mamá con la lana azul de la tuya.

Alberto estaba feliz. Para celebrar, su mamá los invitó a tomar un helado.

6

Pregunta 2 | Completa las palabras que faltan sin volver atrás.

### La hebra de la amistad

En una ciudad, vivía un niño llamado Alberto. Él no tenía hermanos y todos los días llegaba muy tarde a casa. Por eso, no tenía amigos y se sentía muy solo.

Cada día, su mamá lo iba a dejar y a buscar en bus a la escuela. Mientras la mamá tejía, él se entretenía mirando a los otros pasajeros.

Un día, Alberto iba \_\_\_\_\_ un libro de dinosaurios. De pronto, una niña le \_\_\_\_\_:

-¿Te gustan los dinosaurios?

- Sí - respondió Alberto.

- A mí también - dijo ella. Y así, conversando y \_\_\_\_\_, la niña se transformó en su primera amiga.

La niña se llamaba Florita y \_\_\_\_\_ en el bus con su mamá, que también tejía. De pronto, la mamá \_\_\_\_\_ su bolsa, la tomó de la mano y, sin que \_\_\_\_\_ a despedirse de Alberto, bajaron rápidamente.

Alberto quedó muy triste porque ni siquiera \_\_\_\_\_ el número de teléfono de su nueva amiga. En ese momento, \_\_\_\_\_ la voz de su mamá que gritaba:

-¡Se cayó la lana de mi tejido!

Rápidamente \_\_\_\_\_ del bus. Alberto vio que, desde la bolsa de su mamá, \_\_\_\_\_ una gruesa hebra de lana azul que se extendía por la vereda, sin que se viera dónde terminaba.

Al instante, Alberto \_\_\_\_\_ a enrollar la lana. Enrolló y enrolló, hasta que de pronto, vio que la hebra \_\_\_\_\_ un nudito y después cambiaba de color. Del azul pasaba al amarillo. Entonces, \_\_\_\_\_ enrollando, y grande fue su sorpresa cuando \_\_\_\_\_ a la niña, que sostenía la otra punta de la hebra.

-¡Florita!, ¿Cómo llegaste hasta aquí? -dijo Alberto.

Y Florita le respondió: -Es que pensé que nos bajaríamos del bus y no nos veríamos más. Por eso, amarré la lana amarilla de mi mamá con la lana azul de la tuya.

Alberto estaba feliz. Para celebrar, su mamá los invitó a tomar un helado.



**Pregunta 3** | Numera las oraciones en el orden del cuento.

3	A la mamá de Alberto se le cayó la lana a la calle.
1	Alberto conoció a Florita cuando iba con su mamá en un bus.
2	Alberto enrolló y enrolló, hasta que apareció Florita que había amarrado las dos hebras.
4	Florita y su mamá, sin despedirse, bajaron del bus.

**Pregunta 4** | Marca **V** si es verdadero o **F** si es falso.

1.	Alberto tenía dos hermanos.	
2.	Alberto iba en el bus leyendo un libro de cuentos.	
3.	Alberto y Florita tenían gustos comunes.	
4.	La mamá de Alberto estaba feliz de que su hijo tuviera una amiga.	

**Pregunta 5** | ¿Cuál de las siguientes oraciones describe mejor la astucia de Florita? Márcala con una **X**.

1.	Es que pensé que nos bajaríamos del bus y no nos veríamos más.	
2.	¿Te gustan los dinosaurios?	
3.	¿Cómo llegaste hasta aquí?	
4.	Amarré la lana amarilla de mi mamá con la lana azul de la tuya.	

8

**Pregunta 6** | Escríbele una carta a Florita, comentando lo que ella hizo en el cuento.

A large rectangular box with a thin black border, containing 15 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box, leaving small gaps at the ends. The box is intended for the student to write a letter to Florita.

Pregunta 7 | Ordena las siguientes oraciones:

a) niño - era - solitario - Alberto - un

a) niño - era - solitario - Alberto - un

b) Florita - dinosaurios - a - gustaban - le - los

b) Florita - dinosaurios - a - gustaban - le - los

c) bolsa - una - salía - la - desde - azul - hebra

c) bolsa - una - salía - la - desde - azul - hebra

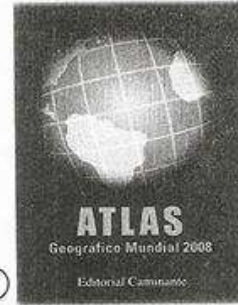
Observa atentamente las portadas de los libros y responde las preguntas.



1



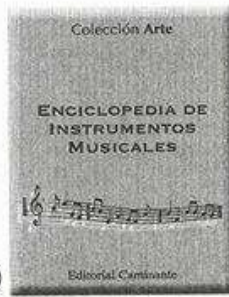
2



3



4



5



6

Pregunta 8 | Escribe el número del texto que corresponde.

a)	Para buscar dónde está Argentina sirve	
b)	Para saber cómo es un violín sirve	
c)	Para preparar empanadas sirve	
d)	Para leer un poema sirve	

**Pregunta 9** | Escribe los nombres en orden alfabético.

María	1.
Federico	2.
Aníbal	3.
Isabel	4.
Leonardo	5.
Claudia	6.
Daniel	7.
Beatriz	8.

Lee atentamente y responde las preguntas.

**El delfín**

Nombre científico: *Tursiops truncatus*

Peso: 100-300 kilos

Longitud: 3,5 metros



El delfín es un mamífero marino del orden de los cetáceos. Es un animal de espalda curvada y de piel gris oscura y muy suave, lo que le permite nadar a gran velocidad.

Nada saltando y hundiéndose en el agua ya que, por ser mamífero, necesita subir a la superficie para respirar. Se alimenta de peces pequeños.

Los delfines viven entre 20 y 25 años. Se agrupan formando manadas de más de cien individuos. Las hembras tienen una cría cada vez.

Se comunican entre sí a grandes distancias, ya que emiten sonidos especiales. El delfín es uno de los animales más inteligentes después del hombre.

12

Marca con una **X** la respuesta correcta.

**Pregunta 10** | El texto *El delfín* es:

a)	Una noticia.	<input type="checkbox"/>
b)	Un texto informativo.	<input type="checkbox"/>
c)	Una biografía.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 11** | El texto se trata de:

a)	El hábitat del delfín.	<input type="checkbox"/>
b)	Las principales características del delfín.	<input type="checkbox"/>
c)	La utilización del delfín.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 12** | Marca **V** si es verdadero o **F** si es falso.

**El delfín**

a)	Es un animal solitario.	<input type="checkbox"/>
b)	Salta fuera del agua para respirar.	<input type="checkbox"/>
c)	Es carnívoro.	<input type="checkbox"/>
d)	Vive más de 30 años.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 13** | ¿Por qué crees que a los niños les gustan los delfines?

---

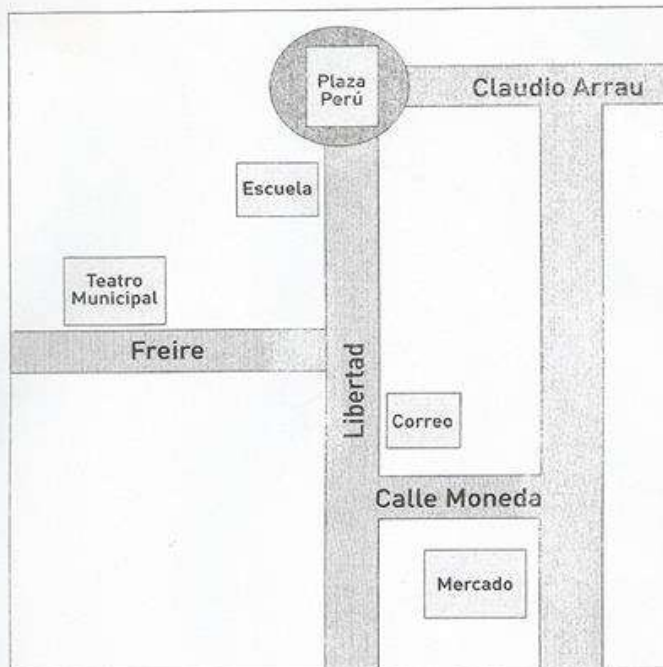
---

---

---

14

Pregunta 14 | Observa el plano del barrio y sigue las instrucciones.



- |    |  |
|----|--|
| a) | Dibuja un árbol en la esquina situada entre la Escuela y el Teatro Municipal.                    |
| b) | La Avenida Prat va desde la calle Claudio Arrau hasta el Mercado. Escribe el nombre en el plano. |
| c) | Dibuja la Municipalidad en la esquina de Freire y Libertad, frente al Correo.                    |



Alejandra Medina - Ana María Gajardo - Fundación Educacional Arauco

## Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)

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

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

Escuela: \_\_\_\_\_

Cuadernillo para el estudiante  
4º año básico



Lee atentamente dos veces para responder las preguntas.

### El Puma, el Buey y el Conejo

Anda Puma por entre la hierba y cae en una trampa. Un montón de troncos se le vienen encima y lo dejan prisionero. Entonces, se acerca Buey:

- ¡Oh! ¡Pobre Puma! ¿Qué te ha ocurrido? -dice Buey- y empujando con la cabeza, lo libera.

En cuanto Puma se ve libre, se lanza contra Buey.

- ¿Así se agradecen los favores? - le pregunta Buey, extrañado.

- Tengo hambre y tú eres un gran plato de carne fresca -dice Puma. Acerca el cuello que te voy a comer.

- ¡Eso no se hace! Más bien deberías agradecerme. Pregúntaselo a quien quieras.

- De acuerdo - dice Puma -. Veremos quién tiene razón. Si la tienes tú, no te como. Si la tengo yo, estás listo.

El primero que pasa es un asno escuálido. Buey le pregunta:

- Asno, dinos la verdad: ¿cómo se agradecen los favores?

- Muy mal -responde Asno-. Me he pasado la vida acarreado cargas para mi amo, y ahora que soy viejo me ha echado de casa por inútil.

- ¿Lo ves? -dice Puma, relamiéndose -. Nadie devuelve favor por favor.

El segundo que pasa es un caballo viejo y zaparrastroso.

Puma le pregunta:

- Caballo, di la verdad: ¿cómo se agradecen los favores?

- Muy mal -responde Caballo-. Me he pasado la vida arando para mi amo y ahora que estoy viejo, me ha echado por inútil.

- ¿Lo ves? -dice Puma, relamiéndose -. Nadie devuelve favor por favor.

Entonces pasa por allí Conejo.

- Conejo, dinos la verdad: ¿cómo se agradecen los favores?

- Dependé. ¿De qué favor se trata? -dice Conejo.

Buey le cuenta lo sucedido y junto a Puma, acompañan a Conejo al lugar de los hechos.

Éste observa y dice: -No entiendo que un Puma tan fuerte, quede atrapado por unos troncos. ¿Acaso no sabes saltar?

- ¡Es que los troncos me cayeron encima de golpe!

- ¿Dices que lo tenían preso? ¿Y cómo?

Buey coloca los troncos sobre Puma con la misma disposición que tenían antes.

- Así ¿Lo ves?

Cuando Puma vuelve a quedar atrapado, Conejo le dice a Buey:

- Déjalo como está. Veremos quién lo libera, sabiendo cómo agradece los favores.

- Muy bien. Vamos.

Pregunta 1 | Completa con las palabras que faltan.

### El Puma, el Buey y el Conejo

Anda Puma por entre la hierba y cae en una trampa. Un montón de troncos se le vienen encima y lo dejan prisionero. Entonces, se acerca Buey:

- ¡Oh! ¡Pobre Puma! ¿Qué te ha ocurrido? -dice Buey- y empujando con la cabeza, lo libera.

En cuanto Puma se ve libre, se \_\_\_\_\_ contra Buey.

- ¿Así se agradecen los favores? - le \_\_\_\_\_ Buey, extrañado.

- Tengo hambre y tú \_\_\_\_\_ un gran plato de carne fresca -dice Puma. Acerca el cuello que te voy a comer.

- ¡Eso no se hace! Más bien \_\_\_\_\_ agradecerme. Pregúntaselo a quien quieras.

- De acuerdo - dice Puma -. Veremos quién \_\_\_\_\_ razón. Si la tienes tú, no te como. Si la \_\_\_\_\_ yo, estás listo.

El primero que pasa es un asno escuálido. Buey le pregunta:

- Asno, dinos la verdad: ¿cómo se \_\_\_\_\_ los favores?

- Muy mal -responde Asno-. Me he \_\_\_\_\_ la vida acarreando cargas para mi amo, y ahora que soy viejo me ha \_\_\_\_\_ de casa por inútil.

- ¿Lo ves? -dice Puma, relamiéndose -. Nadie \_\_\_\_\_ favor por favor.

El segundo que pasa \_\_\_\_\_ un caballo viejo y zaparrastroso.

Puma le pregunta:

- Caballo, \_\_\_\_\_ la verdad: ¿cómo se agradecen los favores?

- Muy mal -responde Caballo-. Me he pasado la vida \_\_\_\_\_ para mi amo y ahora que \_\_\_\_\_ viejo, me ha echado por inútil.

- ¿Lo \_\_\_\_\_? -dice Puma, relamiéndose -. Nadie devuelve favor por favor.

Entonces \_\_\_\_\_ por allí Conejo.

- Conejo, dinos la verdad: ¿cómo se agradecen los favores?

- Depende. ¿De qué favor se \_\_\_\_\_? -dice Conejo.

Buey le cuenta lo \_\_\_\_\_ y junto a Puma, acompañan a Conejo al lugar de los hechos.

Éste observa y \_\_\_\_\_: -No entiendo que un Puma tan fuerte, quede \_\_\_\_\_ por unos troncos. ¿Acaso no sabes saltar?

- ¡Es que los troncos me \_\_\_\_\_ encima de golpe!

- ¿Dices que lo \_\_\_\_\_ preso? ¿Y cómo?

Buey coloca los troncos sobre Puma con la misma disposición que tenían antes.

- Así ¿Lo ves?

Cuando Puma vuelve a quedar atrapado, Conejo le dice a Buey:

- Déjalo como está. Veremos quién lo libera, sabiendo cómo agradece los favores.

- Muy bien. Vamos.

Marca con una **X** la respuesta correcta.

**Pregunta 2** | El texto *El Puma, el Buey y el Conejo* es una fábula porque:

a)	Es una historia divertida con muchas expresiones.	<input type="checkbox"/>
b)	Es una historia breve de animales con una enseñanza.	<input checked="" type="checkbox"/>
c)	Es una historia absurda sobre animales.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 3** | El conejo es importante en la historia porque:

a)	Engaña a Buey y a Puma haciéndoles preguntas.	<input type="checkbox"/>
b)	Salva a Buey de ser devorado por Puma.	<input checked="" type="checkbox"/>
c)	Vuelve a atrapar a Puma con los troncos.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 4** | La moraleja de una fábula pretende:

a)	Entretener al lector con historias de animales.	<input type="checkbox"/>
b)	Destacar la importancia de la astucia para ayudar a los amigos.	<input type="checkbox"/>
c)	Enseñar valores humanos a través de una historia de animales.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 5** | Cuando Puma le dice a Buey: -Si yo tengo la razón, estás listo, quiere decir:

a)	Que si él tiene la razón lo dejará libre.	<input type="checkbox"/>
b)	Que ya terminó de poner los troncos.	<input type="checkbox"/>
c)	Que si él tiene la razón, se lo va a comer.	<input checked="" type="checkbox"/>

6

**Pregunta 6** | Escríbele una carta a un amigo o amiga para contarle el cuento El Puma, el Buey y el Conejo.

A large rectangular box with a thin black border, containing 14 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box, leaving small gaps at the ends.

**Pregunta 7** | La palabra subrayada se refiere a uno de los tres animales.  
 Marca una **X** en la columna que corresponde.

		BUEY	PUMA	CONEJO
a)	Un montón de troncos se le vienen encima y <u>lo</u> dejan prisionero.			
b)	Tengo hambre -dice Puma- y <u>tú</u> eres un gran plato de carne fresca.			
c)	-Veremos quién tiene la razón -dice Puma- a Buey. Si la tengo <u>yo</u> , estás listo.			
d)	Buey y Puma acompañan a Conejo al lugar. <u>Éste</u> dice: -No entiendo que un Puma tan fuerte quede atrapado por unos troncos.			X

**Pregunta 8** | Imagina que vas a viajar y quieres ir a un lugar donde haya elefantes.  
 ¿Cómo los verías?  
 Subraya las oraciones que los describen.

a)	Un elefante hembra conduciendo la manada.
b)	Una manada de elefantes cazando un antílope.
c)	Una manada de elefantes comiendo hojas de los árboles.
d)	Una manada de elefantes caminando junto a un grupo de canguros.

Lee atentamente dos veces para contestar las preguntas.

### El elefante

Es el mamífero terrestre más grande del mundo y pertenece al orden proboscidea. Se conocen tres especies de elefantes: el asiático de la jungla, el africano de la sabana, y el africano del bosque.



El elefante asiático pesa 5 toneladas, tiene la frente abombada, las orejas pequeñas y sólo el macho tiene colmillos. Por el contrario, el elefante africano es más alto, pesa 7 toneladas; tiene orejas grandes y los dos sexos tienen colmillos.

El elefante se caracteriza porque tiene una trompa, que es la fusión del labio superior y la nariz. Ella posee múltiples usos: ayudarse a comer y beber, ducharse, olfatear, derribar árboles y emitir diversos sonidos para comunicarse con otros elefantes. Las orejas, de gran tamaño, le permiten ventilarse y amplificar el sonido. Tiene un oído y olfato muy finos, pero su vista no está muy desarrollada.

Se alimenta de hierbas, pastos altos, arbustos, cortezas y pequeñas plantas del bosque. Debido a la gran cantidad de alimento que necesita, el elefante se desplaza constantemente. Vive en manadas de 15 a 30 individuos, compuestas principalmente por las hembras y sus crías. La hembra de mayor edad, les enseña dónde encontrar agua y alimento. La hembra tiene una sola cría y la gestación dura 660 días. El elefante joven es atacado por animales como leopardos y tigres. Sin embargo, el adulto no tiene depredadores a excepción del hombre, quien durante siglos lo ha cazado para arrancarle los colmillos. Por esta razón, se encuentra en peligro de extinción.

**Pregunta 9** | Encierra en un círculo la respuesta correcta:

El texto <b>El elefante</b> es:	
a)	Un texto de opinión sobre los elefantes.
b)	Un texto informativo sobre los elefantes.
c)	Una crónica sobre los elefantes.

Pregunta 10 | Marca **V** si es Verdadero y **F** si es Falso

El elefante:		
a)	Necesita desplazarse porque requiere gran cantidad de alimento.	
b)	Es mamífero y carnívoro.	
c)	Es un animal solitario.	
d)	Su principal depredador es el ser humano.	

Pregunta 11 | Escribe las diferencias entre los elefantes a partir de la información del texto *El elefante*.

Elefante asiático

Elefante africano

Diferencias  
en relación a

hábitat

peso

orejas

colmillos



10

Pregunta 12 | Ordena las siguientes oraciones:

a) jungla - el - vive - la - asiático - en - elefante

--

b) joven - tigres - el - atacado - es - elefante - por - leopardos y

--

c) agua - mayor - y - enseña - la - alimento - hembra - les - buscar - a

--

12

**Pregunta 13** Claudia vive en Linares y quiere ir a Constitución, pero antes pasará a buscar a su primo Rafael a Talca. ¿Qué recorrido debe hacer?

Claudia parte desde \_\_\_\_\_ ciudad \_\_\_\_\_

hacia el \_\_\_\_\_ punto cardinal \_\_\_\_\_, por la Ruta

\_\_\_\_\_ número de la ruta \_\_\_\_\_ y llega a Talca. Luego, con

Rafael, se dirigen hacia el \_\_\_\_\_ punto cardinal \_\_\_\_\_

hasta \_\_\_\_\_ ciudad \_\_\_\_\_. Desde allí toman

el camino hacia el \_\_\_\_\_ punto cardinal \_\_\_\_\_, para

llegar a Constitución.

14

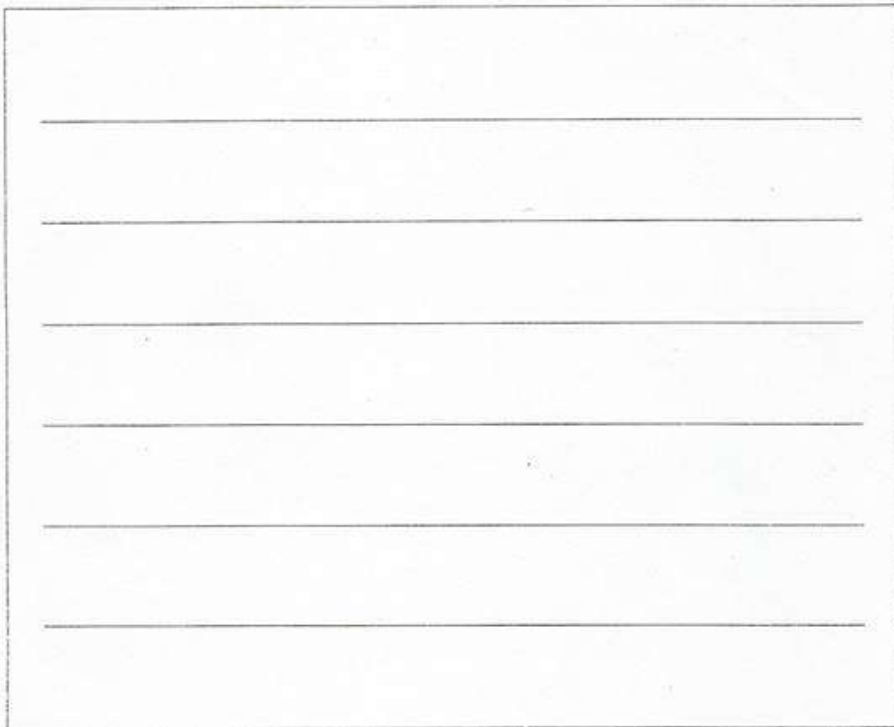
**Pregunta 14** | Según el texto:

		Respuesta
a)	¿Qué día de la semana es Hoy?	
b)	¿En qué ciudad se registrará la temperatura máxima el martes?	
c)	¿En qué ciudades lloverá mañana?	

**Pregunta 15** | Decide si las siguientes informaciones son hechos u opiniones.  
 Marca una **X** en la columna que corresponde.

		Hecho	Opinión
a)	En Arica no hay mucha diferencia de temperatura entre el día y la noche.		
b)	En Puerto Montt, el índice de radiación U.V. es alto.		
c)	Es más agradable vivir en Iquique que en Coyhaique.		
d)	En Temuco llueve todo el tiempo.		

**Pregunta 16** | ¿Te gusta vivir en tu ciudad? ¿Por qué?  
Escribe tu opinión.



Fundación Educacional Arauco - Alejandra Medina - Ana María Gajardo

## Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)

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

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

Escuela: \_\_\_\_\_

Cuadernillo para el estudiante  
6º año básico



Lee atentamente dos veces para responder las preguntas.

### La aventura del albañil

Hace mucho tiempo hubo en Granada, un albañil muy devoto que, a pesar de su religiosidad, vivía cada vez más pobre y apenas si podía ganar el pan para su familia.

Una noche, lo despertaron unos golpes en la puerta. Abrió y se encontró con un viejo alto y de aspecto cadavérico.

rafo 1

-¡Oye, buen amigo! -dijo el desconocido-. He observado que eres buen cristiano. ¿Quieres hacerme un pequeño trabajo esta misma noche?

-Con muchísimo gusto, señor, con tal que me pagues como corresponde.

-Así será, pero has de consentir que te vende los ojos.

Así, el albañil fue conducido por el viejo a través de retorcidas callejuelas hasta una casa a la que entraron por una pesada puerta. El viejo echó el cerrojo, condujo al albañil hasta un patio y le quitó la venda de los ojos. Al centro había una antigua y seca fuente de piedra. Mostrándola, el viejo le pidió que hiciera una bóveda debajo de ella. Cuando ésta estuvo terminada, el viejo le dijo:

rafo 2

-Ahora ayúdame a traer los cadáveres que hemos de enterrar.

Al albañil se le erizaron los cabellos, pero lo ayudó a traer cuatro grandes bolsas que, supuso, no contenían cadáveres, sino pesadas monedas. Luego, el viejo lo hizo tapiar la bóveda y borrar todas las señales del trabajo; le vendó nuevamente los ojos y lo condujo a su casa, poniendo en sus manos dos piezas de oro.

Pasó el tiempo y el albañil, tan pobre como antes, siguió trabajando poco y rezando bastante. Una tarde, sentado en la puerta de su choza, vio venir a un conocido y rico señor del pueblo, quien le preguntó:

rafo 3

-¿Te gustaría hacer un trabajillo por unos pocos duros? Tengo una vieja casa que se está viniendo abajo y nadie quiere vivir en ella, pero yo he decidido arreglarla con el mínimo gasto posible.

El albañil fue conducido a un viejo caserón abandonado. Durante el recorrido, llegaron a un patio interior donde se encontraba una antigua y seca fuente de piedra. Como en un sueño, vino a su memoria el recuerdo de aquel lugar.

-¿Quién ocupaba esta casa? -preguntó curioso el albañil.

rafo 4

-¡La peste se lo lleve! -dijo el señor-. Un viejo avaro que sólo se ocupaba de sí mismo. Todos pensaban que era muy rico, pero no dejó nada a sus descendientes.

Entonces, el albañil le dijo:

-Permiteme vivir en esta casa sin pagar, y yo la iré reparando hasta recuperarla por completo.

La oferta fue aceptada de inmediato.

Ya no se oyó más por la noche el tintineo de monedas en el dormitorio del difunto, del que hablaba la gente, sino que comenzó a oírse en el bolsillo del albañil. Éste aumentó rápidamente su fortuna, ganándose la admiración de los vecinos, y nunca reveló, a su hijo y heredero, el secreto de la bóveda, hasta que se encontró en su lecho de muerte.

rafo 5

Washington Irving, Cuentos de La Alhambra, adaptación.

Albañil: maestro de la construcción

**Pregunta 1** | Completa los espacios con la palabra que falta, sin mirar el texto anterior.

### La aventura del albañil

Hace mucho tiempo hubo en Granada, un albañil muy devoto que, a pesar de su religiosidad, vivía cada vez más pobre y apenas si podía ganar el pan para su familia.

Una noche, lo despertaron \_\_\_\_\_ golpes en la puerta. \_\_\_\_\_ y se encontró con \_\_\_\_\_ viejo alto y de \_\_\_\_\_ cadavérico.

-¡Oye, buen amigo! - \_\_\_\_\_ el desconocido-. He observado \_\_\_\_\_ eres buen cristiano. ¿Quieres \_\_\_\_\_ un pequeño trabajo esta \_\_\_\_\_ noche?

-Con muchísimo gusto, \_\_\_\_\_, con tal que me \_\_\_\_\_ como corresponde.

-Así será, \_\_\_\_\_ has de consentir que \_\_\_\_\_ vende los ojos.

Así, \_\_\_\_\_ albañil fue conducido por \_\_\_\_\_ viejo a través de \_\_\_\_\_ callejuelas hasta una casa \_\_\_\_\_ la que entraron por \_\_\_\_\_ pesada puerta. El \_\_\_\_\_ echó el cerrojo, condujo \_\_\_\_\_ albañil hasta un patio \_\_\_\_\_ le quitó la venda \_\_\_\_\_ los ojos. Al centro \_\_\_\_\_ una antigua y seca \_\_\_\_\_ de piedra. Mostrándola, el \_\_\_\_\_ le pidió que hiciera una bóveda debajo de ella. Cuando ésta estuvo terminada, el viejo le pidió: -Ahora ayúdame a traer los cadáveres que hemos de enterrar.

Al albañil se le erizaron los cabellos, pero lo ayudó a traer cuatro grandes bolsas que, supuso, no contenían cadáveres, sino pesadas monedas.

Marca una **X** en la respuesta correcta.

**Pregunta 2** | Este cuento se trata de:

a)	que la avaricia puede impulsar a las personas a cometer actos deshonestos.	<input type="checkbox"/>
b)	que la avaricia conduce a enriquecerse.	<input type="checkbox"/>
c)	que la ingenuidad conduce a confiar en los desconocidos.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 3** | Al viejo le interesaba que el albañil fuera un buen cristiano:

a)	para que lo ayudara a enterrar los cadáveres.	<input type="checkbox"/>
b)	para que no le robara las monedas.	<input type="checkbox"/>
c)	para que supiera construir bóvedas.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 4** | Cuando el señor del pueblo dice: "¡La peste se lo lleve!", refiriéndose al antiguo dueño de la casa, quiere decir que:

a)	le desea que se enferme y se muera.	<input type="checkbox"/>
b)	lo considera una persona despreciable.	<input type="checkbox"/>
c)	quiere que lo trasladen a otra ciudad.	<input type="checkbox"/>



6

**Pregunta 5** | Marca con una **X** la alternativa correcta. Para comprender la importancia de la fuente de piedra se necesita comprender los párrafos:

a)	2, 4 y 5.	
b)	Sólo el 4.	
c)	2 y 4.	

Marca con una **X** la respuesta correcta.

**Pregunta 6** | En cuál de estas situaciones el albañil muestra mejor su astucia.

a)	Cuando dice: -Con muchísimo gusto, señor, con tal que me pagues como corresponde.	
b)	Cuando se da cuenta que las bolsas tienen monedas y no cadáveres.	
c)	Cuando dice: -Permíteme vivir en esta casa sin pagar y yo la iré reparando hasta recuperarla por completo.	



8

¡Revisa la ortografía!

Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)

**Pregunta 8** Marca una **X** en la columna que corresponde.  
Las palabras subrayadas se refieren a uno de los tres personajes del cuento.

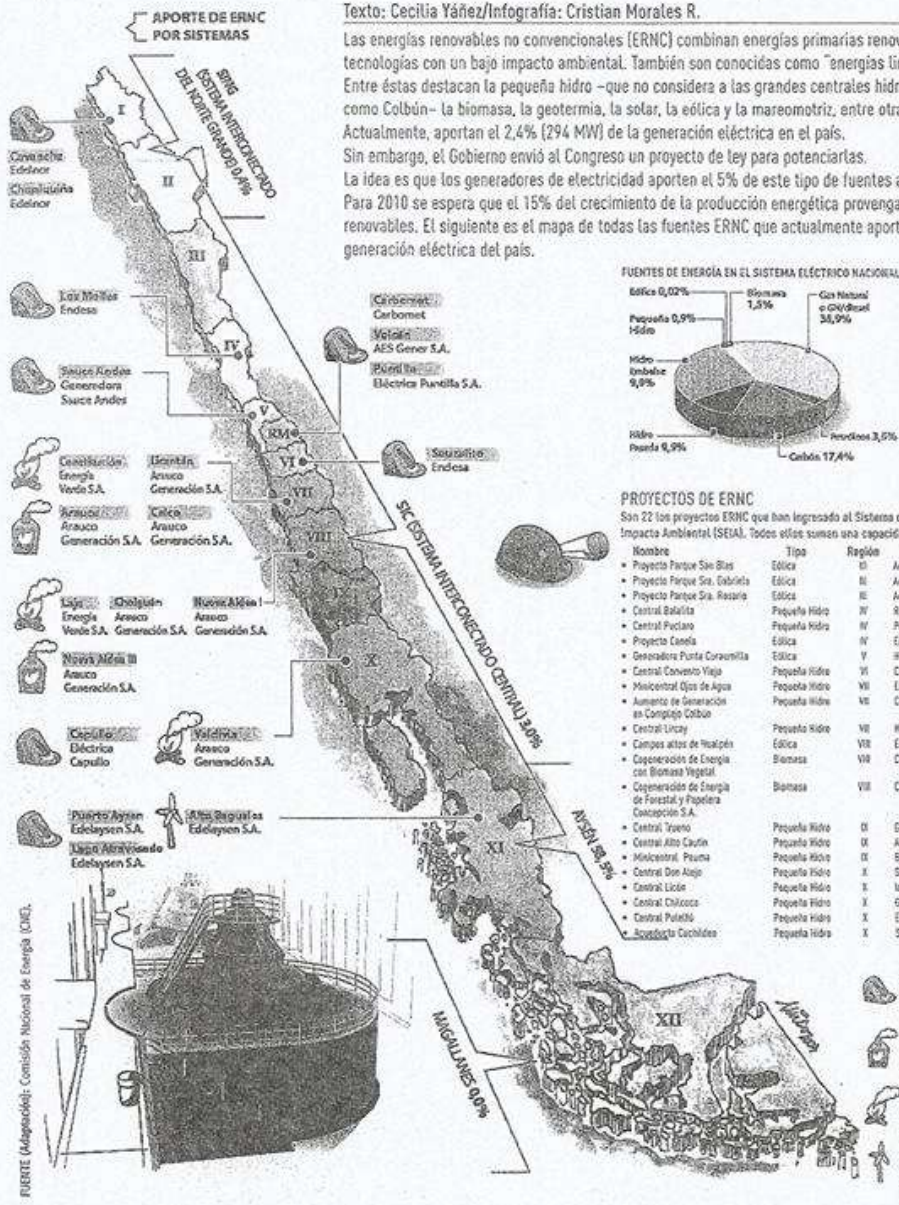
		Albañil	Viejo alto cadavérico	Señor del pueblo
a)	Sólo se ocupaba de <u>sí mismo</u> .			
b)	No se oyó más el tintineo de monedas en el dormitorio del <u>difunto</u> .			
c)	- <u>Tengo</u> una vieja casa.			
d)	<u>Éste</u> aumentó rápidamente su fortuna.			

Lee atentamente los tres textos de las páginas 10 y 11 para contestar las preguntas que vienen a continuación.

# El mapa de la energía renovable en Chile

Texto: Cecilia Yáñez/Infografía: Cristian Morales R.

Las energías renovables no convencionales (ERNC) combinan energías primarias renovables y tecnologías con un bajo impacto ambiental. También son conocidas como "energías limpias". Entre éstas destacan la pequeña hidro - que no considera a las grandes centrales hidroeléctricas como Colbún - la biomasa, la geotermia, la solar, la eólica y la mareomotriz, entre otras. Actualmente, aportan el 2,4% (294 MW) de la generación eléctrica en el país. Sin embargo, el Gobierno envió al Congreso un proyecto de ley para potenciarlas. La idea es que los generadores de electricidad aporten el 5% de este tipo de fuentes al sistema. Para 2010 se espera que el 15% del crecimiento de la producción energética provenga de fuentes renovables. El siguiente es el mapa de todas las fuentes ERNC que actualmente aportan a la generación eléctrica del país.



## Energías renovables

La energía constituye un insumo vital para el desarrollo de un país; sin embargo, su producción, transporte y consumo presenta impactos ambientales de mayor o menor implicancia para el país y también para el planeta. Por ello, existe una discusión acerca de cuál es la matriz energética (los distintos tipos de energía) que debe tener Chile.



Párrafo 1

En tal sentido, Chile avanza hacia la elaboración de una estrategia de desarrollo energético sustentable, planteándose la introducción de energías limpias y renovables, y la promoción de una mayor eficiencia energética.

Párrafo 2

Las energías renovables son aquellas que se obtienen de fuentes naturales y que, por ende, son inagotables. Se les llama "energías limpias", principalmente, porque no emiten anhídrido carbónico, que contribuye al efecto invernadero.

Párrafo 3

Las energías renovables suelen clasificarse en convencionales (ERC) y no convencionales (ERNC). Las ERC son las que tienen mayor grado de presencia en los mercados de la energía. Dentro de las ERC, la más difundida en Chile es la energía hidráulica a gran escala, que se obtiene en centrales eléctricas como Colbún.

Párrafo 4

Las ERNC son aquellas que tienen un menor grado de presencia en los mercados de la energía. Entre ellas se encuentran: la energía eólica, solar, geotérmica, la de los océanos (mareomotriz), la energía de la biomasa (biocombustible) y la hidráulica en pequeñas escalas. En Chile, las ERNC representan el 2,4% de la capacidad de generación eléctrica.

Párrafo 5

Las ERNC pueden contribuir a asegurar el suministro de energía y la sustentabilidad ambiental, generando impactos ambientales significativamente inferiores que las ERC.

Párrafo 6

Fuente: CNE.

Diario La Primera

Jueves 6 de diciembre de 2007

### Inauguran el mayor parque eólico en Chile en localidad de Canela

CANELA. Chile inauguró este jueves su primer parque eólico, buscando nuevas fuentes energéticas para enfrentar una escasez que podría hacerse crítica en los próximos dos años.

El parque eólico Canela, a unos 300 km de Santiago, cuenta con 11 aerogeneradores de gigantescas aspas de 80 metros de alto, que se mueven con la fuerza del viento. En la ceremonia inaugural, se anunció la construcción del parque eólico de Monte Redondo, que desarrollará otros 37 nuevos aerogeneradores. Ambos proyectos están en línea con la meta que se planteó el gobierno, de lograr que, hacia el año 2010, un 15% del aumento de la producción energética de Chile provenga de fuentes renovables.

IP bisleto

12

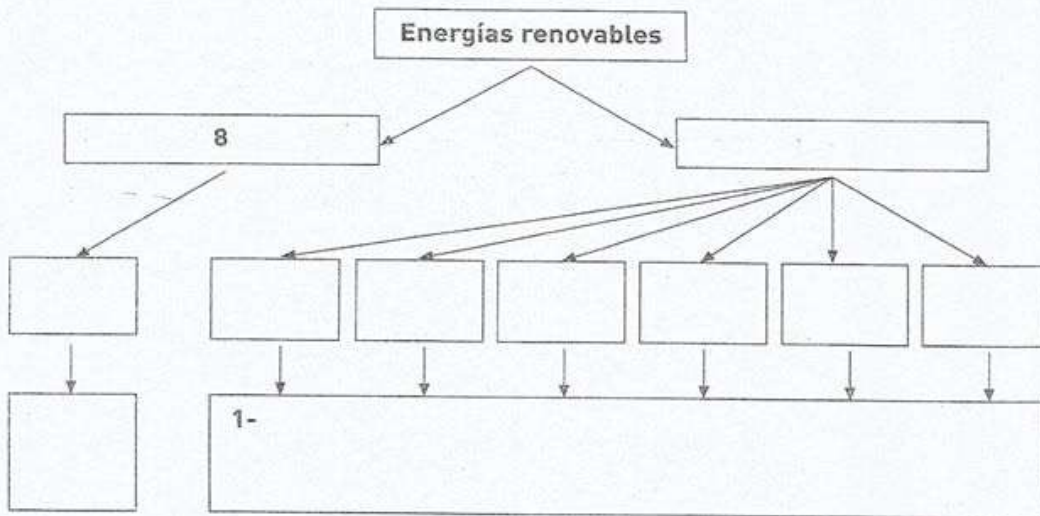
**Pregunta 9** | Une cada palabra de la columna del medio a los significados de sus componentes. Observa el ejemplo.

agua	sustentable	temperatura
aire	eólica	proviene
sustentar	aerogeneradores	generan, producen
viento	geotérmica	electricidad
tierra	hidroeléctricas	que puede

**Pregunta 10** | Según el mapa, cuál de los sistemas tiene una mayor proporción de ERNC. Márcalo con una **X**.

a)	El sistema Interconectado del Norte Grande.	
b)	El sistema Interconectado Central.	
c)	Aysén.	
d)	Magallanes.	

**Pregunta 11** De acuerdo al texto “Energías renovables”, completa el siguiente organizador gráfico, poniendo en los recuadros todos los conceptos correspondientes. Escribe sólo los números que los representan.



1. Están escasamente representadas en el mercado	2. Energía eólica	3. Energía hidráulica a pequeña escala	4. Energía geotérmica	5. Energía Renovable no Convencional (ERNC)
6. Energía de la biomasa	7. Energía mareomotriz	8. Energía renovable Convencional (ERC)	9. Son limpias	10. No contaminan con CO2
11. Energía hidráulica a gran escala	12. Energía solar	13. Altamente presentes en el mercado de la energía	14. No se agotan	



34

**Pregunta 12** | Completa el siguiente cuadro con las energías no renovables (ENR), las energías renovables convencionales (ERC) y las energías renovables no convencionales (ERNC), y el porcentaje que aporta cada una al sistema eléctrico nacional.

Energías no renovables	%	Energías renovables convencionales	%	Energías renovables no convencionales	%
<b>Total</b>	<b>59,8</b>	<b>Total</b>	<b>19,8</b>	<b>Total</b>	<b>2,4</b>

Marca con una **X** la alternativa correcta.

**Pregunta 13** | De acuerdo a la información proporcionada por estos tres textos, marca con una **X** cuáles de estas afirmaciones son hechos y cuáles son opiniones.

	Hecho	Opinión
a) Sin el parque eólico de Canela, Chile tendría una escasez crítica de energía eléctrica.		
b) En la X Región hay un alto interés por producir energía renovable no convencional.		
c) En Chile no se utiliza suficientemente el potencial de energía solar que tiene el norte del país.		
d) La escasez de energía eléctrica podría hacerse crítica en los próximos dos años.		

**Pregunta 14** | Para poder afirmar que las energías solar, mareomotriz y geotérmica no se encuentran desarrolladas en el país, se requiere:

a)	Comprender los párrafos 4 y 6 del texto "Energías renovables".	
b)	Analizar el mapa, comprender su simbología y comprender el párrafo 5 del texto "Energías renovables".	
c)	Comprender la noticia del parque eólico en Canela y el párrafo 3 de "Energías renovables".	

**Pregunta 15** | Escribe por qué es importante desarrollar fuentes de energía renovable no convencional en el país. Busca en los textos de las páginas 10 y 11 las informaciones que te permitan dar argumentos sólidos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Formula tus argumentos de manera precisa.

Utiliza palabras para argumentar: las estadísticas revelan que, por tales razones...

56

---



---



---



---



**Pregunta 16** | Completa el cuadro siguiente utilizando las alternativas que se ofrecen al final de cada columna. (Escribe sólo los números que los representan)

	¿Qué tipo de texto es?	¿Para qué sirve principalmente?	¿Dónde se puede encontrar?
a) La aventura del albañil.			
b) El mapa de las energía renovable en Chile.			
c) Energía renovables.			
d) Inauguran el mayor parque eólico en Chile en Canela.			
	1 - cuento, narración 2 - noticia 3 - artículo de información científica 4 - gráfico 5 - plano 6 - mapa, infograma 7 - tabla	1 - informarse 2 - entretenerse	1 - En internet 2 - En diarios 3 - En una novela o cuento 4 - En textos de información científica

Fundación Educacional Arauco - Alejandra Medina - Ana María Gajardo

## Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)

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

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

Escuela: \_\_\_\_\_

Cuadernillo para el estudiante  
8º año básico



Lee atentamente dos veces para responder las preguntas.

## El Hombre de Negocios

Cristóbal Venegas H.

- Línea 1** Tengo que contarles esta historia porque es mi deber advertirles sobre el Hombre de Negocios. Vestido como una persona normal, aunque adinerado, aparece en cualquier momento y pasa desapercibido entre nosotros. Y yo lo he visto con mis propios ojos. Llevaba un maletín de cuero y vestía un terno que cubría una camisa blanca y una delicada corbata. Sí, parecía una persona normal, pero no lo era.
- Línea 5** Lo más extraño fue el lugar donde lo encontré. Mis amigos y yo viajamos a un país caribeño. El lujoso hotel, situado frente a una hermosa playa. Detrás de él, restos de selva caribeña, empapada de olor a coco y plátano. Un día, salimos de paseo a ver una de esas maravillosas cascadas. Y no sé cómo, de pronto, ya no estaba con el grupo, sino en medio de la selva. Un escalofrío recorrió mi cuerpo. Recuerdo muy bien que perdí completamente la noción de donde estaba, sólo los árboles frondosos, los pájaros cantores, la humedad y yo. Y por supuesto, el Hombre de Negocios.
- Línea 10** De todo lo que esperaba encontrarme en la selva- tucanes enloquecidos, jaguares feroces-nunca esperé toparme con este raro personaje que me miraba tan interesadamente. De lo que sí me pude dar cuenta fue que él se fijaba en cada gesto mío, la ropa que usaba y mi forma de hablar. Me saludó.
- Hola, ¿está perdido también?-le dije.
- Línea 15** — No. Yo nunca me pierdo. -dijo sarcástico. Me extrañó su perfecto español, sin tono centroamericano. Cuán ingenuo fui. No me di cuenta de lo que me iba a ocurrir y seguí conversando.
- Entonces ¿Qué hace usted en medio de la selva? ¿Y vestido así!
- Le vengo a hablar de negocios.
- Pobre loco, pensé. Mejor le sigo el juego un rato. Y me senté en una piedra.
- Línea 20** — ¿Negocios! ¿Qué tipo de negocios?- le pregunté.
- Tengo el poder suficiente -algo diferente parecía verse en sus ojos- para sacarte de esta selva y llevarte a los lugares que desees. Puedo darte lo que quieras. Mucho dinero, amor y fama. Esto y mucho más podrá ser tuyo sólo a cambio de una cosa. Algo importante, de lo que con esfuerzo, creo, podrás destigarte. Si te interesa mi oferta te diré lo que quiero a cambio.
- Línea 25** — ¿Y puedo pedir cualquier cosa que se me ocurra?
- Absolutamente todo. Créeme, tengo tanto dinero que puedo incluso comprarte a ti. Veamos alguna cosa que desees mucho -me miró a los ojos detenidamente.
- ¿Ser dueño de una famosa empresa de artículos electrónicos! -dije entusiasmado.
- Línea 30** — Tienes muchas ideas que puedes desarrollar porque realmente eres muy creativo.
- Fue en ese momento que me di cuenta de que el ser que tenía al frente no tenía ni una pizca de loco. Es más, era bastante astuto y sabía demasiado sobre mí. Y saber es poder.
- ¿Y usted puede hacer eso realidad?
- ¡Por supuesto! Por eso estoy aquí. Para hacer tus sueños realidad.
- Lo miré y comencé a imaginarme a mí mismo como un empresario electrónico. Todos conocerían mi nombre. Por mis ideas, por mis novedosas creaciones.
- Línea 35** — ¿Y qué es lo que quiere a cambio?
- Tres cosas- replicó el Hombre de Negocios.- La primera, no le cuentes a nadie cómo conseguiste tu fama. Nunca nadie sabrá de nuestra conversación- fue bastante duro al decir estas palabras. La segunda, juntarás a otras personas para ofrecertes lo mismo que yo te he ofrecido: ser famosos, ricos y con sus sueños realizados -los ojos le brillaron-. Y la tercera, y más importante, será tu modo de pago, que no es dinero -aclará al instante y, haciendo una pausa, agregó- sólo quiero comprar tu felicidad.
- Línea 40** — ¿Cómo es eso de pagar con mi felicidad?- le dije echándome para atrás.
- ¿No es obvio?- rió-. Cuando firmes los papeles prometerás no sonreír, no reírte a carcajadas, no pasear en las plazas, no cuidar la naturaleza, no amar sin esperar nada a cambio, no tomar helados. Desde ahora hasta el día en que mueras, sin arrepentimientos.
- Línea 45** ¿Por qué quería el hombre que yo no fuera feliz por el resto de mi vida? Aunque ¿no era un precio justo para cumplir todos mis sueños? Una esposa perfecta, hijos adorables, una casa grande y otra en la playa. Ser famoso. Y fue entonces cuando me di cuenta... ¿De qué servía manejar una empresa, tener una familia perfecta y ser famoso?
- Él se dio cuenta de que no le estaba resultando su táctica de venta.
- No seas tonto. Éste es el camino del triunfo. ¡Puedo hacer que todo te salga bien para siempre!
- Fue en ese momento que me asusté. Me zafé de sus garras y escapé corriendo.

**Pregunta 1** | Completa los espacios con la palabra que falta, sin mirar el texto anterior.

### El Hombre de Negocios

Cristóbal Venegas H.

Tengo que contarles esta historia porque es mi deber advertirles sobre el Hombre de Negocios. Vestido como una persona normal, aunque adinerado, aparece en cualquier momento y pasa desapercibido entre nosotros. Y yo lo he visto con mis propios ojos. Llevaba un maletín de cuero y vestía un terno que cubría una camisa blanca y una delicada corbata. Sí, parecía una persona normal, pero no lo era.

Lo más extraño fue \_\_\_\_\_ lugar donde lo encontré. \_\_\_\_\_ amigos y yo viajamos \_\_\_\_\_ un país caribeño. El lujoso \_\_\_\_\_, situado frente a una \_\_\_\_\_ playa. Detrás de él, restos \_\_\_\_\_ selva caribeña, empapada de \_\_\_\_\_ a coco y plátano. \_\_\_\_\_ día, salimos de paseo \_\_\_\_\_ ver una de esas \_\_\_\_\_ cascadas. Y, no sé cómo, \_\_\_\_\_ pronto, ya no estaba \_\_\_\_\_ el grupo, sino en \_\_\_\_\_ de la selva. Un \_\_\_\_\_ recorrió mi cuerpo. Recuerdo \_\_\_\_\_ bien que perdí completamente \_\_\_\_\_ noción de dónde estaba, \_\_\_\_\_ los árboles frondosos, los \_\_\_\_\_ cantores, la humedad y \_\_\_\_\_. Y, por supuesto, el \_\_\_\_\_ de Negocios.

De todo \_\_\_\_\_ que esperaba encontrarme \_\_\_\_\_ la selva - tucanes enloquecidos, \_\_\_\_\_ feroces- nunca esperé toparme \_\_\_\_\_ este raro personaje que me miraba tan interesadamente. De lo que sí me pude dar cuenta fue que él se fijaba en cada gesto mío, la ropa que usaba y mi forma de hablar. Me saludó. - Hola, ¿Está perdido también? -le dije. -No. Yo nunca me pierdo. -dijo sarcástico. Me extrañó su perfecto español, sin tono centroamericano.

Ma  
Pr

Pr

Pr

Pr

Pr

a.  
b.  
c.  
d.

Marca con una **X** la respuesta correcta.

**Pregunta 2** | El tema de este cuento es:

a)	Las formas de triunfar en la vida.	<input type="checkbox"/>
b)	Qué es más importante para ser feliz.	<input type="checkbox"/>
c)	El espíritu emprendedor de algunos.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 3** | Cuando algo diferente parecía verse en los ojos del Hombre de Negocios, el protagonista creía ver una manifestación de su:

a)	Codicia y vanidad.	<input type="checkbox"/>
b)	Inteligencia y creatividad.	<input type="checkbox"/>
c)	Energía y entusiasmo.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 4** | “Un escalofrío recorrió mi cuerpo”, es una expresión equivalente a:

a)	Sentí un gran cosquilleo.	<input type="checkbox"/>
b)	Sentí mucho frío.	<input type="checkbox"/>
c)	Sentí mucho miedo.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 5** | El protagonista dice “es mi deber advertirles sobre el Hombre de Negocios” porque:

a)	Aparece en cualquier momento y pasa desapercibido entre nosotros.	<input type="checkbox"/>
b)	Quiere evitar que otras personas pongan en peligro su felicidad.	<input type="checkbox"/>
c)	Piensa que las personas pueden dejarse impresionar por su aspecto elegante y seguro.	<input type="checkbox"/>

**Pregunta 6** | Escribe en cada casillero a qué o a quién se refiere lo que está subrayado.

a)	Es mi deber advertir <u>les</u> sobre el Hombre de Negocios.	<input type="text"/>
b)	De todo <u>lo</u> que esperaba encontrarme en la selva...	<input type="text"/>
c)	<u>Éste</u> es el camino del triunfo.	<input type="text"/>
d)	<u>Algo</u> importante, de lo que con esfuerzo, podrás desligarte.	<input type="text"/>

6

**Pregunta 7** | ¿En qué líneas del cuento podrías basarte para inferir que el protagonista es un joven, profesional y soltero?

a)	En las líneas 5 y 47.	
b)	En las líneas 23 y 33.	
c)	En las líneas 17 y 32.	

**Pregunta 8** | Narra este cuento en forma breve, como si tú fueras El Hombre de Negocios.

Puedes subrayar, en el cuento original, los momentos más significativos que te ayuden en la narración.

Inicio	Desarrollo	Final
Plantea la situación inicial y el elemento que gatilla la historia.	Resume las proposiciones del Hombre de Negocios y las reacciones del joven.	Narra cómo se resuelve el problema.

(Dispones de una página y media para escribir tu cuento)

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Recuerda que el comienzo debe captar el interés del lector.

Selecciona palabras y expresiones propias de un Hombre de Negocios.



Utiliza conectores variados que ayuden a la fluidez de la narración.

¡Revisa la ortografía!

8

Lee atentamente los textos y responde las preguntas.

### Chile: 22 de mayo de 1960

Chile es uno de los países en que ocurren anualmente más sismos, debido a que gran parte de su territorio está expuesto al constante choque de las placas tectónicas de Nazca y de Sudamérica.

El "terremoto de Valdivia" fue el mayor movimiento telúrico jamás registrado: marcó 9,5 grados en la Escala Richter. Ocurrió el 22 de mayo de 1960 a las 15:40 horas y se percibió en todo el cono sur de América. El epicentro se localizó a 39,5° latitud sur y 74,5° longitud oeste. El hipocentro se ubicó a 60 kms de profundidad.

Los efectos inmediatos de este terremoto fueron múltiples:

-Murieron alrededor de 5.000 personas en toda la región, 3.000 resultaron heridas y 2 millones de personas perdieron su hogar.

-La geografía de la zona se transformó: los ríos cambiaron su curso, nacieron nuevos lagos, las montañas se movieron y la línea de la costa se modificó haciendo desaparecer numerosos terrenos.

-En los minutos posteriores, el mar se recogió y luego un tsunami se levantó destruyendo a su paso casas, puentes y muchas vidas humanas. Algunas naves quedaron a kilómetros río arriba.

-Se originaron tsunamis que arrasaron las costas de Japón (138 muertes), Hawai (61 muertes), Filipinas (32 muertes y desaparecimientos).

Estrictamente hablando, en Chile hubo nueve terremotos entre el 21 de mayo y el 6 de junio de 1960, tal como se muestra en la siguiente tabla.

	Epicentro	Fecha	Hora	Magnitud Richter
1	Concepción y Lebu	Mayo 21	06,02	7,25
2	Concepción	Mayo 21	06,33	7,25
3	Concepción	Mayo 22	14,58	7,50
4	Valdivia	Mayo 22	15,11	9,50
5	Valdivia	Mayo 22	15,40	7,50
6	Península Taitao	Mayo 25	04,37	7,00
7	Isla Wellington	Mayo 26	09,56	7,00
8	Península Taitao	Junio 2	01,58	6,75
9	Península Taitao	Junio 6	01,55	7,00

Fuente: Informe subdirector Instituto de Sismología de la U. de Chile Edgar Kausel.

Párrafo 1

Párrafo 2

Párrafo 3

Mercalli	Descripción	Richter	Descripción	Efectos
I	Casi nadie lo ha sentido.	-2.0	Micro	No se sienten
II	Muy pocas personas lo han sentido.	2.0-2.9	Menor	No se sienten, pero se registran
III	Tembolor notado por mucha gente, quienes no se percatan de que es un terremoto.	3.0-3.9	Menor	A menudo se sienten, rara vez causan daño
IV	Mucha gente lo ha sentido al interior de los edificios.			
V	Sentido por casi todos. Mucha gente se despierta. Pueden verse árboles y postes oscilando.			
VI	Sentido por todos. Mucha gente corre. Muebles se mueven. Pueden producirse pequeños daños.	4.0-4.9	Suave	Objetos se agitan. Ruidos subterráneos. Daños poco frecuentes
VII	Todo el mundo corre fuera de edificios. Estructuras mal construidas quedan muy dañadas, pequeños daños en el resto.	5.0-5.9	Moderado	Puede causar daño importante a edificios mal construidos
VIII	Ligeros daños en construcciones especialmente diseñadas, las otras se derrumban.	6.0-6.9	Fuerte	Puede ser destructivo en áreas de hasta 160 km <sup>2</sup>
IX	Todos los edificios muy dañados. Muchos cimientos desplazados. Grietas en el suelo. Pánico.	--	--	--
X	Muchas construcciones destruidas. Suelo muy agrietado.	7.0-7.9	Mayor	Puede causar serios daños en grandes áreas
XI	Derrumbe de casi todas las construcciones. Puentes destruidos. Grandes grietas en el suelo.	8.0-8.9	Grande	Puede causar serios daños en varios cientos de km <sup>2</sup>
XII	Destrucción total. Ondulaciones sobre la superficie del suelo. Objetos se mueven y voltean.	9.0-9.9	Grande	Devastador. En área de varios miles de km <sup>2</sup>
--	--	10.0 +	Épico	Nunca registrado

Párrafo 4

Párrafo 5

Diario La Primera

1 de octubre de 2005

### Científicos chilenos resuelven enigma del terremoto de Valdivia

En conferencia de prensa efectuada en Conicyt, el investigador de la Universidad Católica de Valparaíso, Marco Cisternas, presentó los resultados de su investigación, realizada con investigadores nacionales e internacionales, sobre el enigma del terremoto de Valdivia del año 1960, refutando lo que hasta el momento era una verdad de la ciencia moderna: "mientras más tiempo transcurra desde el último terremoto, más grande será el próximo".

Hasta ahora, los sismólogos consideraban que la frecuencia de los grandes sismos era de alrededor de 128 años y que los últimos grandes sismos habían sido los de 1837 y 1737. Por esta razón, les resultaba difícil entender cómo el terremoto de 1960 -magnitud 9,5- que había sido precedido por ellos, había podido liberar tanta energía acumulada.

A partir de esta inquietud, entre los años 2003 y 2005, Cisternas y un equipo de investigación, descifraron la historia y prehistoria sísmica del centro-sur de Chile, al estudiar, en el estuario del río Maullín los suelos enterrados, las capas de arena de tsunamis pasados y la documentación histórica del sur de Chile. Ellos concluyeron que el terremoto de 1960, en realidad, no fue incubado desde el terremoto de 1837, sino más bien desde el de 1575, registrado por los conquistadores españoles. Este último, al igual que el de Valdivia, formaría parte de los llamados "terremotos gigantes", los cuales, a diferencia de los "terremotos grandes", tendrían una ciclicidad de alrededor de 385 años, una longitud de fractura de la placa tectónica de 800 km, y liberarían una cantidad de energía significativamente mayor.

Estos descubrimientos, publicados en la revista Nature, la más prestigiosa revista científica del mundo, pueden explicar el reciente terremoto gigante -magnitud 9.3- de Sumatra-Andaman en el Sudeste Asiático, en 2004, pese a que allí había ocurrido en 1881 un gran terremoto y no se esperaba la ocurrencia de un evento de tal magnitud. En este caso, como en Chile en 1960, probablemente hubo una acumulación de energía por varios siglos, que terremotos intermedios no fueron capaces de liberar.

El terremoto de Sumatra-Andaman y el tsunami que azotó las costas del Océano Índico, evidenciaron el elevado costo que significa desconocer el pasado sísmico de un lugar y no estar preparados ante la ocurrencia de estos eventos. Bajo esta óptica, conocer la ciclicidad y recurrencia de terremotos, diferenciarlos entre grandes y gigantes y comprender el potencial comportamiento de maremotos generados, se transforma en información de base para el ordenamiento territorial, el diseño de mejoras sismorresistentes, las medidas de mitigación y el manejo de emergencias.

10

**Pregunta 9** Utilizando la información de las tablas de la página anterior, escribe qué intensidad, en la Escala de Mercalli, tuvieron los terremotos que se mencionan y detalla sus efectos visibles.

	Epicentro	Fecha	Hora	Magnitud Richter	Intensidad Mercalli	Efectos visibles
a)	Concepción	Mayo 22	14,58	7,50		
b)	Valdivia	Mayo 22	15,11	9,50		

Pre

La  
19

1. Lo  
te  
un  
al  
12

5. Lo  
gi  
un  
pl  
al

9. De  
hi  
pr  
de  
Ch

**Pregunta 10** Completa el organizador gráfico seleccionando desde el “Cuadro de conceptos”, los aspectos que corresponden a “antecedentes del estudio”, al “estudio” mismo y a las “conclusiones” del trabajo de Marco Cisternas sobre los terremotos.  
(Escribe sólo los números correspondientes)

La pregunta que gatilló la investigación fue: ¿Por qué el terremoto de Valdivia de 1960 liberó tal cantidad de energía si hubo antes los terremotos de 1737 y 1837?

**Cuadro de conceptos**

1. Los grandes terremotos tienen una frecuencia de alrededor de 128 años.	2. El terremoto de 1575 es el principal antecedente del terremoto de 1960.	3. “Mientras más tiempo transcurra desde el último terremoto, más grande será el próximo”.	4. Existirían terremotos grandes y terremotos gigantes.
5. Los terremotos gigantes generan una fractura de la placa tectónica de al menos 800 km.	6. Estudio de suelos enterrados.	7. Los terremotos de 1737 y 1837 son los antecedentes del terremoto de 1960.	8. Estudio de registros históricos.
9. Descifraron la historia y prehistoria sísmica del centro-sur de Chile.	10. Los terremotos gigantes tendrían una frecuencia de alrededor de 385 años.	11. Permite explicar la magnitud del terremoto y tsunami de Sumatra.	12. Estudios de capas de arena de tsunamis anteriores.

**Organizador gráfico**

Antecedentes del estudio	El estudio	Conclusiones

12

**Pregunta 11** De acuerdo a la ciclicidad de los terremotos gigantes, el terremoto de Sumatra de 2004 tiene su predecesor en el siglo:

a)	XVII	
b)	XVIII	
c)	XIX	

**Pregunta 12** De acuerdo a la información proporcionada por los tres textos leídos, marca cuáles de estas afirmaciones son hechos y cuáles son opiniones y **fundamenta los hechos** con datos comprobables.

		Hecho	Opinión	Fundamentos
a)	El terremoto de 1960 transformó la geografía.			
b)	Marco Cisternas es el mejor investigador en sismología en Chile.			
c)	En Chile debería realizarse una mejor planificación territorial del borde costero.			
d)	En Chile hubo nueve terremotos entre el 21 de mayo y el 6 de junio de 1960.			

**Pregunta 13** “Mientras más tiempo transcurra desde el último terremoto, más grande será el próximo”. ¿En qué párrafos del texto “Científicos chilenos...” se encuentra información para refutar esta afirmación?

a)	Los párrafos 1, 2 y 3.	
b)	Los párrafos 3 y 4.	
c)	En el párrafo 2.	







Pregunta 15 | Completa con el verbo en el tiempo correspondiente.

a) Si el equipo de Marco Cisternas no \_\_\_\_\_ haber \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ hacer su estudio, probablemente se seguiría pensando que la  
frecuencia de los sismos gigantes es de 128 años.

b) Cuando Marco Cisternas y su equipo comenzaron su estudio, proba-  
blemente no \_\_\_\_\_ saber \_\_\_\_\_ que la frecuencia de los sismos gigantes  
no \_\_\_\_\_ ser \_\_\_\_\_ de 128 años.

c) El hecho de que Marco Cisternas y su equipo realizara ese estudio  
\_\_\_\_\_ permitir \_\_\_\_\_ demostrar que la frecuencia de los sismos gigantes  
no \_\_\_\_\_ ser \_\_\_\_\_ de 128 años.

Rev a la  
to a fia!

16

**Pregunta 16** Completa el cuadro siguiente utilizando las alternativas que se ofrecen al final de cada columna. (Escribe sólo los números correspondientes)

	¿Qué tipo de texto es?	¿Para qué sirve?	¿Dónde se puede encontrar?
a) El Hombre de Negocios.			
b) Chile: 22 de mayo de 1960.			
c) Científicos chilenos resuelven enigma del terremoto de Valdivia.			
d) Escala de Mercalli y Escala de Richter.			
	1 - cuento, narración 2 - noticia 3 - artículo de información científica 4 - gráfico 5 - plano 6 - mapa, diagrama imagen 7 - tabla	1 - informarse 2 - entretenerse	1 - En internet 2 - En diarios 3 - En un cuento o novela 4 - En textos de información científica