

¿TÚ COMPRENDES? ¿ÉL COMPRENDE?... ¿QUÉ COMPRENDEM? EL ESTUDIANTE LOJANO ANTE REFRANES

Paola Rodríguez Guerrero

✉ paola.rodriguez@unl.edu.ec

🆔 <https://orcid.org/0009-0006-2969-6330>

Universidad Nacional de Loja, Ecuador
Escuela de Educación Básica Particular Amauta,
Loja, Ecuador

Es licenciada en Ciencias de la Educación, mención Lengua Castellana y Literatura por la Universidad Nacional de Loja (UNL) en el año 2022. Magister en Educación con mención en Enseñanza de la Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Loja (UNL) en el año 2024. Se desempeña como docente de Lengua y Literatura en la Escuela de Educación Básica Particular Amauta desde el 2022 hasta la actualidad. Ha participado como ponente en el Congreso de Ecuatorianistas en 2022. Diplomado en Planificación, Diseño y Gestión de Plataformas Digitales para la Educación por la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) en 2023. Diplomado Internacional en el Método STEM for Education por la Universidad de Occidente (UDO) en 2023.

Rita Jáimez Esteves

✉ ritamje@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-6420-1731>

Universidad Nacional de Loja, Ecuador
Universidad Pedagógica Experimentar Libertador
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y
Literarias Andrés Bello
Academia Venezolana de la Lengua

Es Doctora en Lingüística y Teoría de la Literatura. Miembro correspondiente de la Academia Venezolana de la Lengua. Fue docente de la UPEL-IPC entre los años 1991 y 2018. En este centro de estudios, además de la docencia, estuvo vinculada con la gestión y la investigación: Dirigió el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB) y fue editora de su órgano divulgativo científico, Letras (2009-2012). También asumió la Jefatura de la Cátedra Estudios diacrónicos y socio-geográficos del español (2010-2018) y coordinó el Doctorado en Pedagogía del Discurso (2012-2018). Actualmente integra la plantilla docente de la carrera Pedagogía de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Loja, Ecuador.

RESUMEN

Esta investigación se propone como objetivo analizar la comprensión en estudiantes de Loja a través de la interpretación que hacen de refranes transparentes y conocidos. Su enfoque es cuantitativo, con un diseño de campo y perspectiva longitudinal. Se empleó un cuestionario validado e integrado por quince preguntas de selección simple y cuatro posibles respuestas. Se administró a 215 estudiantes de diferentes sexos, varias edades y distintos niveles educativos: 8 y 9 años (Básica Elemental), 11 y 12 (Básica Media) y 15 y 18 (Bachillerato), matriculados en tres escuelas de la ciudad de Loja (Ecuador), dos privadas y una fiscomisional¹. Como resultados esenciales, se halló que en los estudiantes de 8 y 9 años predomina la literalidad (50 % en *Donde manda capitán no manda marinero*) o la incomprensión (55 % en *El matrimonio y la mortaja del cielo bajan*). En los estudiantes de 11 y 12 años, la comprensión básica (51% en *Guerra avisada no mata gente*). En los jóvenes de 15 y 18 años, la comprensión interpretativa (69 % y 73 % en *La letra con sangre entra*). Se corrobora que a mayor edad hay mayor comprensión, que hacia los 11 años se eleva significativamente la competencia figurativa y que la edad y la familiaridad son factores que favorecen la comprensión.

Palabras clave: comprensión, familiaridad, refranes transparentes, estudiantes, longitudinal, Loja (Ecuador).

Recibido: 06/04/2024

Aceptado: 20/06/2024

¹ Son centros educativos de derecho privado que cuentan con financiamiento del Estado. En otros países como España se les llama "concertadas".



**Do you understand? Does he understand?... What do they understand?
Lojano Students regarding well-known, transparent sayings****ABSTRACT**

This research aims to analyze the comprehension levels of students in Loja, Ecuador, by examining their interpretations of transparent and well-known sayings. The study employs a quantitative approach with a field design and longitudinal perspective. A validated questionnaire consisting of fifteen multiple-choice questions, each with four possible answers, was administered to 215 students of different genders, ages, and educational levels: 8-9 years old (elementary school), 11-12 (middle school), and 15-18 (high school). The participants were enrolled in three schools in Loja, including two private schools and one public school. The results indicate that 8- and 9-year-old students predominantly exhibited literal comprehension (50% for the saying *Donde manda capitán no manda marinero*) or a lack of comprehension (55% for *El matrimonio y la mortaja del cielo bajan*). Among 11- and 12-year-old students, basic comprehension was observed (51% for *Guerra avisada no mata soldado*). For 15- to 18-year-olds, interpretive comprehension was more prevalent (69% and 73% for *La letra con sangre entra*). The study corroborates that comprehension improves with age and that around 11 years of age, figurative competence increases significantly. Age and familiarity with the sayings are factors that favor comprehension.

Keywords: comprehension, familiarity, transparent sayings, students, longitudinal study, Loja, Ecuador.

**Est-ce que tu comprends ? Est-ce qu'il comprend ?... Qu'est-ce qu'ils comprennent?
L'étudiant de Loja devant les dictons****RÉSUMÉ**

L'objectif de cette recherche est d'analyser la compréhension des étudiants de La Rioja à travers leur interprétation de proverbes transparents et connus. Son approche est quantitative, avec une conception de terrain et une perspective longitudinale. Un questionnaire validé a été utilisé, composé de quinze questions à choix unique avec quatre réponses possibles. Il a été administré à 215 élèves de sexe, d'âge et de niveau scolaire différents : 8 et 9 ans (école primaire), 11 et 12 ans (collège) et 15 et 18 ans (lycée), inscrits dans trois écoles de la ville de Loja (Équateur), deux écoles privées et une école publique. Comme résultats essentiels, il a été constaté que chez les élèves de 8 et 9 ans, la littéralité (50 % dans *Donde manda capitán no manda marinero*) ou l'incompréhension (55 % dans *El matrimonio y la mortaja del cielo bajan*) prédominent. Chez les élèves de 11 et 12 ans, il s'agit d'une compréhension de base (51 % dans *Guerra avisada no mata gente*). Chez les élèves de 15 et 18 ans, la compréhension interprétative (69 % et 73 % dans *La letra con sangre entra*). Il est corroboré que plus l'âge est élevé, plus la compréhension l'est aussi, que vers 11 ans, la compétence figurative augmente significativement et que l'âge et la familiarité sont des facteurs qui favorisent la compréhension.

Mots-clés: compréhension, familiarité, proverbes transparents, étudiants, longitudinal, Loja (Ecuador).



Capisci? Capisce?... Cosa capiscono? Lo studente di Loja in vista dei proverbi

RIASSUNTO

O objetivo desta pesquisa é analisar a compreensão dos alunos de Loja por meio da interpretação de ditados transparentes e conhecidos. A abordagem é quantitativa, com projeto de campo e perspectiva longitudinal. Um questionário validado, composto por quinze perguntas de escolha única com quatro respostas possíveis, foi utilizado. Ele foi aplicado a 215 alunos de diferentes sexos, idades e níveis educacionais: 8 e 9 anos de idade (ensino fundamental), 11 e 12 (ensino médio) e 15 e 18 (bacharelado), matriculados em três escolas da cidade de Loja (Equador), duas particulares e uma pública. Os resultados essenciais revelaram que nos alunos de 8 e 9 anos predomina a literalidade (50% em *Donde manda capitán no manda marinero*) ou a incompreensão (55% em *El matrimonio y la mortaja del cielo bajan*); nos alunos de 11 e 12 anos, a compreensão básica (51% em *Guerra avisada no mata gente*) e nos alunos de 15 e 18 anos, a compreensão interpretativa (69% e 73% em *La letra con sangre entra*). Foi demonstrado que quanto maior a idade, maior a compreensão, que por volta dos 11 anos de idade a competência figurativa aumenta significativamente e que a idade e a familiaridade são fatores que favorecem a compreensão.

Parole chiavi: comprensione, familiarità, detti trasparenti, studenti longitudinale, Loja (Ecuador).

Você entende? Ele entende?... O que eles entendem?

O aluno de Loja diante dos provérbios

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a compreensão dos alunos de Loja por meio da interpretação de ditados transparentes e conhecidos. A abordagem é quantitativa, com projeto de campo e perspectiva longitudinal. Um questionário validado, composto por quinze perguntas de escolha única com quatro respostas possíveis, foi utilizado. Ele foi aplicado a 215 alunos de diferentes sexos, idades e níveis educacionais: 8 e 9 anos de idade (ensino fundamental), 11 e 12 (ensino médio) e 15 e 18 (bacharelado), matriculados em três escolas da cidade de Loja (Equador), duas particulares e uma pública. Os resultados essenciais revelaram que nos alunos de 8 e 9 anos predomina a literalidade (50% em *Donde manda capitán no manda marinero*) ou a incompreensão (55% em *El matrimonio y la mortaja del cielo bajan*); nos alunos de 11 e 12 anos, a compreensão básica (51% em *Guerra avisada no mata gente*) e nos alunos de 15 e 18 anos, a compreensão interpretativa (69% e 73% em *La letra con sangre entra*). Foi demonstrado que quanto maior a idade, maior a compreensão, que por volta dos 11 anos de idade a competência figurativa aumenta significativamente e que a idade e a familiaridade são fatores que favorecem a compreensão.

Palavras-chave: compreensão, familiaridade, provérbios transparentes, estudantes, longitudinal, Loja (Ecuador).



Introducción

Al parecer, el humano siempre marcha hacia su plenitud. Acaso cree que debe y puede alcanzarla. Así salió de las cavernas, así implementó la palanca y, luego, la rueda, y así logró que la informática complementara (¿o superara?) la mecánica. Y en estos primeros días del segundo milenio, otra vez se encuentra mirando el vacío, ahora el digital, y estudia cómo saltarlo, preservándose a la vez. Ha logrado esta evolución porque piensa, porque cuenta con un cerebro que realiza operaciones cognitivas de diversa índole: básicas que le permiten recordar, comprender y aplicar; superiores que le dan acceso a la evaluación y a la creación, por ejemplo. Lógicamente, estos procesos mentales han sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas. Son ya clásicos los resultados suministrados por Lev Semyonovich Vygotski y Aleksandr Románovich Lúriya después de recoger datos hace unos 90 años en las estepas del actual Uzbekistán: los aparatos lógicos cognitivos más complejos devienen de la emergencia de los códigos lógico-verbales. La formación y activación de esta tramoya mental de gran complejidad posibilita “la producción de conclusiones sin necesidad de una experiencia activo-visual propia, así como adquirir nuevos conocimientos mediante la vía discursiva, lógico-verbal” (Luria, 1987/1931-1932, p. 118). Poco después, gracias a *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1936/1972) y *Psicología de la inteligencia* (1947/1983), Jean Piaget proponía las fases de la evolución de la comprensión infantil.

Como se entendió que el código escrito potencia la comprensión, más adelante y desde la lectura, a lo largo del siglo XX, se propusieron modelos (ascendentes, descendentes, de doble dirección) que ya fueron reportados por Colomer y Camps (1991) o Solé (1992) y que fueron impulsados por el giro lingüístico o por la psicología cognitiva, reconociendo la interactividad como característica esencial². A medida que transcurrieron los años, se formularon otros con perspectiva distinta, por ejemplo, el modelo de situación (van Dijk y Kintsch, 1983). Sin embargo, pese a todos estos

² En este sentido y reconociendo su origen en la enseñanza de segundas lenguas, vale la pena revisar *Interactive Approaches to Second Language Reading*, obra editada por Patricia L. Carrell, Joanne Devine y David E. Eskey. Para la comprensión de la lectura, puede atenderse especialmente el capítulo de Kenneth Goodman.



esfuerzos, la era digital encontró tareas pendientes en esta materia, así lo afirman Escobedo et al. (2004).

Siempre procurando respuestas, continúan las investigaciones en este campo, muchas de las cuales se afianzan en las nuevas demandas comunicativas y en las TIC como recurso que vino a sazonar la complejidad del proceso³. Cope y Kalantzis (2015) comparan metodologías y defienden las que atienden la facultad de reflexionar, analizar y aplicar. Parodi y Julio (2017) recuerdan a van Dijk y Kintsch (1983) cuando insisten en que la comprensión de la lectura no se agota en las palabras porque la construcción de significados textuales está sujeta a múltiples sistemas semióticos. Paige et al. (2024) revisan la relación entre actividades mentales (pensamiento crítico, la inducción y la deducción) y la comprensión. Con respecto a la comprensión de textos académicos en niños chilenos monolingües, Escobar et al. (2024) destacaron la flexibilidad cognitiva y la fluidez. Kaman y Ertem (2018) en escolares de 4to grado de cuatro hallaron beneficios en la lectura digital. Stadtler et al. (2013) y Saux et al. (2018) se acercan a la comprensión, revisando los conflictos que podrían generarse frente a la lectura de textos diversos e ideas contradictorias. Con estudiantes de secundaria, Lescarret et al. (2023) revisan la comprensión de videos, también con información contradictoria, para enfocarse en la fiabilidad o no de las fuentes. Últimamente la comprensión de segundas lenguas también recibe atención. Halim et al. (2020) se ocuparon de la posible optimización de la comprensión mediante estrategias metacognitivas y tutorías entre pares. También con el fin de favorecer la comprensión en segundas lenguas, en Colombia, Rodríguez Sua (2021) ofreció cinco estrategias cognitivas a 40 niños de 13 y 16 años de edad. Olimova y Gilyazetdinov (2024), en un estudio documental, trataron enfoques pedagógicos y técnicas de instrucción empleadas en la enseñanza de la comprensión lectora en segundas lenguas.

Todas estas investigaciones importantes aportan a los estudios sobre el complejo proceso de comprensión, y están informando que la aplicación de estrategias cognitivas (Cope y Kalantzis, 2015; y Rodríguez Sua, 2021), la atención a ciertas operaciones

³ La cantidad publicada es notablemente significativa, así que aquí se ofrecen unas pocas, pero representativas de lo que en la actualidad se hace.



mentales (Escobar et al., 2024 y Paige et al., 2024) y la contextualización y definición de un propósito (van Dijk y Kintsch, 1983, y Parodi y Julio, 2017), por ejemplo, resultan positivas. Además, que los estudiantes prefieren los videos a los escritos, y que carecen de criterios para discriminar entre fuentes confiables de las que no lo son (List et al., 2017).

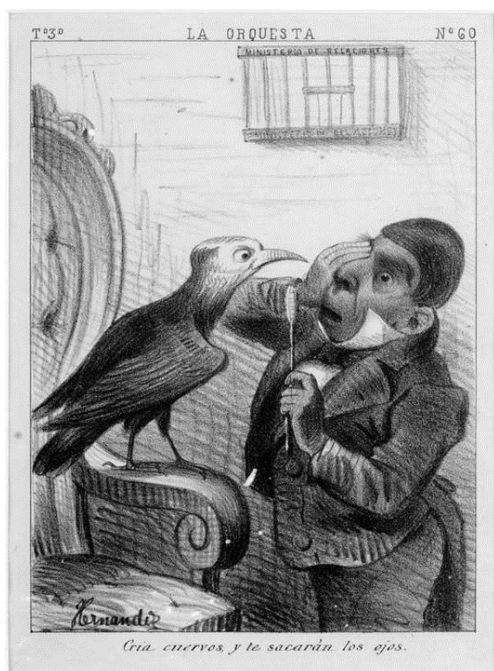
En Ecuador, se han efectuado varios estudios que también tratan la comprensión. Entre los que valen la pena mencionar, debido a que se reportan en medios científicos y a que son de reciente data, se reseñan cuatro. Los dos primeros se centran en circunstancias monolingües, pero no los dos últimos. En 2022, Zambrano Molina y Fernández Reina aplicaron una prueba de lectura a 28 estudiantes del segundo año del Bachillerato General Unificado y reportaron un índice bajo de comprensión lectora general porque predominaron las habilidades específicas del nivel literal. Un año antes, Mantilla-Falcón y Barrera-Erreyes, habían usado una prueba cloze en 280 estudiantes de ambos géneros y afiliados a dos carreras de dos universidades ecuatorianas, una pública y la otra privada con el propósito de determinar probabilidad de éxito en el rendimiento académico. Se fundamentaron en los tres niveles funcionales de lectura propuestos por Condemarin y Milicic (1988): independiente, instruccional y de frustración. No hallaron diferencias significativas a partir de los factores socioeconómicos; pero sí con respecto a la carrera: los estudiantes de contabilidad aventajan a los de economía, quienes mostraron el nivel más alto de frustración (57,4%). En el nivel instruccional, se aprecia una mejor correlación del género femenino con respecto a las asignaturas matemáticas y lenguaje. En el nivel de frustración, los hombres destacan en el menor ajuste. Por otro lado, emergió nuevamente la diferencia según el nivel de estudio: los estudiantes del curso de nivelación, previo a ingresar, se encuentran por debajo de los cursantes del primer semestre. Chuquiguanga Tenesaca (2023) observó la comprensión del inglés como segunda lengua, mientras que Anilema Guamán et al. (2020) evalúan la comprensión lectora en 101 niños bilingües (español-kichwa) de 3er grado de Educación General Básica de 5 unidades educativas rurales interculturales ubicadas en la sierra central del Ecuador, específicamente, en el cantón rural Colta. Este cantón destaca porque casi toda su población es indígena (87,38% del total). Los resultados de la aplicación del test ACL-



3 señalan que solo el 13% de los escolares evidencia una competencia lectora alta o muy alta. Aunque sin diferencias relevantes, los varones obtienen mejor puntuación que las niñas.

Pesquisas como estas inquieren en resultados de operaciones cognitivas, debido a ello este estudio pretende aportar desde las operaciones cognitivas *per sé*, regresar a una etapa previa en la que se ausculta en el nivel comprensivo de los estudiantes a través de la interpretación del lenguaje figurado, específicamente, mediante refranes o paremias. Es decir, en este estudio se disertará acerca de ese proceso que realiza el niño cuando oye frases como estas: “Cría cuervos y te sacarán los ojos”. ¿Hasta qué edad admite literalmente el acto de sacar los ojos como aparece en la figura 1? ¿En qué momento cronológico lo extrapola a otras circunstancias, como aparece en la figura 2?

Figura 1



Nota. Esta obra que Santiago Hernández publicara en 1870 fue donada por el escritor mexicano Carlos Monsiváis al Museo del Estanquillo, ciudad de México.

Figura 2



Nota. Esta imagen fue creada con el generador gratuito de imágenes con IA de Canva gracias a indicaciones referidas a la ingratitud.

Antecedentes relevantes

De acuerdo con investigaciones anteriores, las unidades fraseológicas como los refranes, dado su carácter metafórico, se consolidan tardíamente; se adquieren cuando se alcanza la edad escolar. (Nippold, 1998). Además, su comprensión podría depender de si son familiares o no, opacas o no. El significado figurativo de las transparentes guarda relación con el metafórico, lo que no ocurriría con las opacas (Nippold, 1998), cuyos elementos no ofrecen pistas sobre el significado de la frase. Las familiares son de uso frecuente, se oyen; mientras que las no familiares se activan raramente (Nippold y Haq, 1996).

Gibbs (1991) trabajó con 80 niños, distribuidos en 4 grupos, según su grado de estudios y media de edad (jardín de infancias, 5 años y 8 meses; primer grado, 6 años y 10 meses; tercer grado, 8 años y 9 meses y cuarto grado, 9 años y 8 meses). De los 20 que correspondían a cada grado, 10 fueron asignados aleatoriamente a fórmulas lingüísticas con contextos y los otros 10 a sin contexto. Con respecto a este grupo inquirido, no consideró diferencias numéricas significativas con respecto al género. Los niños provenían de clases media, de contextos étnicos diversos y, de acuerdo con los reportes escolares, el inglés era su lengua principal y ninguno estaba registrado por cierta clase de deterioro cognitivo ni lingüístico. Investigó la comprensión infantil de expresiones idiomáticas; consideró diversos niveles de analizabilidad semántica. Algunas estructuras eran altamente analizables o descomponibles y los significados de sus partes contribuían independientemente a sus significados figurativos (v.g. *blow off some steam* / “soplar algo de vapor” que significa ‘desahogarse’); otras no se podían descomponer debido a la dificultad de establecer alguna relación entre los componentes individuales de la frase y su significado figurativo (v.g. *throw in the sponge* / “tirar la esponja” con significado similar a ‘rendirse’). Los niños escucharon estas expresiones, ya sean solas o al final de un relato. Luego debían explicar sus significados y, además, elegir su correcta interpretación. Los resultados mostraron que los niños más pequeños (de jardín de infantes y de primer grado) entendían los modismos descomponibles, pero no los imposibles de descomponer. Los mayores, estudiantes de tercer y cuarto grado, entendieron por igual el par de estructuras contextualizadas, pero mejoraba su



comprensión en fórmulas descomponibles frente a las no descomponibles sin contexto. Concluyó que los niños más pequeños comprenden mejor las frases idiomáticas, cuyas partes individuales contribuyen de forma independiente a sus significados figurativos.

Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) han investigado la comprensión y producción del lenguaje figurado a través de varios estudios experimentales. En 1992, indagaron desde el rol del contexto y de la familiaridad con 64 infantes italianos cuyas edades oscilaban entre 6 y 9 años. En cuanto a la comprensión, interpretaron que los niños mayores seleccionan más respuestas idiomáticas que los menores tanto dentro como fuera de contexto. Según las autoras, se debió a la edad, ya que los niños mayores poseen una competencia figurativa más consolidada. En cuanto a la producción, definieron que la familiaridad influyó en la compleción dado que los niños completaron de forma idiomática los modismos conocidos. En 1995, investigaron a niños italianos de segundo y cuarto curso de primaria. Desarrollaron varias actividades relacionadas con la comprensión (recordar, elección múltiple, parafrasear) y producción (completar) de expresiones idiomáticas. Concluyeron que los niños más pequeños tienen una orientación más literal con respecto a los más grandes, quienes tienen una comprensión más idiomática. Asimismo, reiteraron que la habilidad para comprender es mayor que la de producir. En 1998, las autoras investigaron la capacidad de comprensión en función de un contexto y del nivel de analizabilidad semántica del significado de la expresión con niños de 7 y 9 años. Sus datos mostraron que en los niños más pequeños (7 años) hay más respuestas idiomáticas en las frases analizables con contexto y que en los niños mayores (9 años) hay mayor número de respuestas idiomáticas en las frases analizables con y sin contexto. Por tanto, concluyeron que la analizabilidad semántica es central para la comprensión en niños de 7 y 9 años, mientras que el contexto es más relevante para los niños de 7 años.

Nippold y Haq (1996), con 180 niños de 5to, 8vo y 11mo, trabajaron cuatro tipos de proverbios: concreto y familiar (v.g. Una piedra que rueda no recoge musgo); concreto y no familiar (v.g. Un pájaro enjaulado anhela las nubes); abstracto y familiar (v.g. Dos males no hacen un bien); y abstracto y no familiar (v.g. De la ociosidad no nace el bien). Encontraron que los proverbios concretos y familiares eran más fáciles de comprender



que los no familiares. Estos resultados favorecieron la tesis metasemántica: la interacción activa, el conocimiento semántico de las palabras, mejora la comprensión, que se logra mediante un análisis activo de estas. Además, la experiencia lingüística, es decir, la exposición continua a esta frase también ayuda en su comprensión. Asimismo, que esta se produce a través de la capacidad de analizar la expresión de forma global y de la exposición previa a los proverbios, es decir, la familiaridad.

Esta necesidad de develar el proceso de comprensión también se distingue en Latinoamérica y, además, se sugiere que se lleven los refranes a la escuela, como lo indica Aguirre de Ramírez (2000), quien efectuó una investigación con 33 niños venezolanos cursantes de quinto grado⁴. De esta pesquisa se rescatan dos ideas: en primer lugar, que el uso de refranes en el aula fortalece el desarrollo del pensamiento porque los alumnos deben realizar operaciones mentales complejas como reconocer elementos relevantes, elementos implícitos y relaciones lógico-semánticas. Y, en segundo lugar, porque los niños son capaces de trabajar “guiados por el sentido figurado, pues sabían que, aunque las expresiones que debían analizar estaban constituidas por palabras diferentes, podían significar lo mismo”. (p. 81).

Un poco después, desde Chile y considerando entre otros autores a Nippold (1998) y Cacciari y Levorato (1998), Crespo y Cásares (2006) estudiaron a 984 niños chilenos con un rango de edad de 5 a 14 años con un instrumento que midió inferencias lingüísticas de diversa naturaleza (v.g. actos de habla indirectos, ironías, frases metafóricas y presuposiciones). Sus hallazgos coincidieron con los reportados por Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) y por Nippold (1998): a medida que se avanza en edad, aumenta la comprensión. Con respecto al refrán concluyen que “pareciera ser que el grado de dificultad [...] no está totalmente relacionado con su estructura, sino que obedece a otros factores como la familiaridad, a su nivel de analizabilidad” semántica con contexto (p.88), que dependía de si podían descomponerse o no los elementos que las

⁴ La autora no proporciona la edad de los niños. Consecuentemente, solo podemos conjeturarla a partir de las edades que suele considerar el sistema educativo de Venezuela, así que los niños podrían tendrían alrededor de 10 años.



integran (analizabilidad sintáctica). Esta aseveración se relaciona de modo significativo con los resultados obtenidos por Gibbs (1991).

Un par de años más tarde, nuevamente Crespo -con más compañía- ejecuta un estudio fundamentado en los principios formulados por Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999, 2002). Lo adelantan con 77 niños chilenos de 6, 7, 8 y 10 años. El equipo partió de la hipótesis de que la idiomática posee grados y que el nivel más elevado o complejo lo poseen las locuciones consideradas opacas o cuyos significados no pueden deducirse de las partes que integran la frase (v.g. “peinar la muñeca” que denota ‘persona loca’, ‘estar volviéndose loco’), y que la familiaridad ayuda en la comprensión (Crespo et al., 2008). Analizaron la comprensión en locuciones, considerando la transparencia y familiaridad. Encontraron que la comprensión mejora más rápidamente en los grupos de menor edad (6, 7, y 8 años), en “las locuciones transparentes que en las opacas” (p.107); que después de los 8 años de edad en el niño se evidencian cambios fundamentales en su modo de comprender porque comienza a apoyarse en el contexto; que, frente a la diferencia transparentes vs. opaca, los 10 años de edad podrían representar “un hito en el desarrollo de su comprensión.” (p.107). Estos resultados concuerdan con los conseguidos por Gibbs (1991) y Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999, 2002), así que confirmaron que a mayor edad hay mayor comprensión.

Desde Querétaro (México) y también asentado en Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999, 2002) y Nippold en solitario (1998) y en compañía (1996), Enríquez Mondragón (2008) reporta que, en general, el conocimiento lingüístico y pragmático, la edad, la familiaridad y el contexto son fuentes de apoyo en la comprensión de refranes en escolares de 9 a 15 años de edad, pero que el contexto juega un rol esencial entre los 9 y 11 años y que a partir de los 11 años la comprensión resulta significativa. Entre los 11 y 13 años se da un incremento en la comprensión de refranes. Sus resultados volvieron a certificar que a mayor edad hay mayor comprensión: esto es, la tendencia en ascenso se mantiene. En otro estudio con 591 escolares venezolanos de edades comprendidas entre 11 y 19 años, Adrián y Jáimez (2015), apoyadas en refranes, revisaron tres grados de comprensión, a saber: literal, básica e interpretativa. Los estudiantes de todas las edades enfrentaron dificultades para comprender los abstractos, mostrando menos dificultad con



los concretos. Las investigadoras concluyeron que los procesos cognitivos complejos (como deducir, inferir, sintetizar) no se habían concretado en ninguno de los tres grupos escolares (primero, tercero y quinto año de bachillerato), aunque los mejores resultados en el nivel más complejo, el de interpretación, lo consiguieron los estudiantes del nivel escolar más avanzado: 5to año. Estos datos favorecen la hipótesis de Enríquez Mondragón (2008): la escolarización contribuye con la comprensión de estas paremias.

Al retomar los estudios precedentes, se observa que varios autores han dilucidado que la familiaridad o no (Levorato y Cacciari, 1992; Nippold y Haq, 1996; Crespo y Cáceres, 2006), que la opacidad o no (Crespo et al. 2008), que el carácter concreto o no (Nippold y Haq, 1996) y que el grado de escolaridad (Enríquez Mondragón, 2008, Adrián y Jáimez, 2015) influyen en la comprensión de estructuras metafóricas (v.g. refranes, frases hechas, doble sentido, ironías, etc.). Debido a estas resoluciones, se plantea una investigación que profundice en los estudios acerca de la competencia figurativa a través de los refranes, considerando esencialmente la edad, puesto que se controlaría la familiaridad ya que todas las piezas léxicas se dan por conocidas, el rasgo transparente porque ninguna es opaca y el aspecto contextual porque a ninguna se les ofrecería el contexto, a menos que en las opciones a elegir se consideren como tal. La incógnita a dilucidar es saber si la comprensión es igual según la edad, y de no resultar así habría que revisar la estructura de las unidades fraseológicas seleccionadas.

A partir de estos resultados surge este interés investigativo, que cobra importancia debido a la falta de estudios de esta naturaleza que atiendan a los niños lojanos en la serranía sur de Ecuador. Además, los estudios ecuatorianos reportados son de carácter transversal, mientras aquí se diseñará uno longitudinal. Específicamente, esta investigación pretende responder estas preguntas: ¿cómo evoluciona el nivel de comprensión de los escolares lojanos? ¿Qué comprensión predomina según su edad? ¿Cumplen los niños lojanos las fases sistematizadas por Levorato y Cacciari en sus distintas versiones y momentos? En virtud de estas interrogantes, el objetivo que se desea alcanzar es este: analizar la comprensión en estudiantes de Loja a través de la interpretación que hacen de refranes transparentes y conocidos.



Fases de la adquisición de la competencia figurativa

Según Levorato y Cacciari (2002), la competencia figurativa se alcanza a través de cinco fases que pueden coexistir dependiendo de la complejidad cognitiva de la expresión o de su nivel semántico. En la fase 1, hay una concepción literal, pieza por pieza, pues el niño elabora el lenguaje superficialmente, sin tomar en cuenta la coherencia o incoherencia en la información. En esta etapa que se extiende hasta, aproximadamente, siete años (Levorato y Cacciari, 2002), el pequeño no emplea la información contextual (Levorato y Cacciari, 1995). En la fase 2, que se consolida entre los 8 a 9 años (Levorato y Cacciari, 2002), los infantes son capaces de buscar pistas en el contexto “ya que activa el conocimiento del mundo necesario para recuperar un significado distinto del literal” (Levorato y Cacciari, 1995, p.265). En esta etapa, los infantes advierten que hay una discrepancia entre lo que se dice y lo que se espera sin que implique error comunicativo. Cuando el niño se encuentra entre los 10 y 12 años (Levorato y Cacciari, 2002), alcanza la fase 3. Ahora comprende que una misma intención comunicativa puede realizarse a través del lenguaje literal, figurado o irónico. Como en la fase anterior, el niño se apoya en la información contextual para hacer inferencias, pero con la diferencia de que en la fase 2 emplea únicamente su conocimiento del mundo y en la fase 3 reconoce los estados internos del hablante, su intención comunicativa y conocimientos. En este estadio, también es capaz de emplear la literalidad con intenciones comunicativas específicas (Levorato y Cacciari, 1995). Ya en plena fase 4, que se alcanza hacia los 15 años de edad, el adolescente activa el uso de expresiones idiomáticas convencionales. Finalmente, la fase 5, que se adquiere en la adultez, se caracteriza por la utilización del lenguaje figurado de forma creativa y basado en una conciencia metalingüística y metasemántica (Gombert, 1992). Aquella alude a la capacidad de reflexionar y tener conciencia acerca del lenguaje (hablado o escrito), su estructura, reglas y funciones. Esta refiere a la facultad de reflexionar y tener conciencia de que el lenguaje comporta significado, de que las estructuras léxicas contienen connotaciones. En fin, le permite al individuo admitir que hay significados complejos y profundos.



Método

Se trata de una investigación cuantitativa, de campo, longitudinal, no experimental. Se elaboró un cuestionario *ad hoc* que siguió los principios propuestos por Adrián y Jáimez en 2015. Integraron el instrumento 15 preguntas de selección simple, cada una con cuatro respuestas para escoger una sola; las primeras tres opciones correspondían a un nivel de comprensión (literal, comprensión básica e interpretación), en tanto que la última permitía indicar que no se comprendía el refrán (“no entiendo”).

Con el propósito de garantizar el conocimiento de las paremias, se escogieron unidades fraseológicas que se suelen oír en Ecuador. Ocho fueron extraídas del corpus lingüístico que comenzó a estructurar la Universidad Nacional de Loja en 2018 a partir de entrevistas sociolingüísticas efectuadas en diversos cantones y las otras siete fueron seleccionadas del refranero *Cien refranes ecuatorianos aplicados a la guerra, la paz y la diplomacia* recopilados por Guevara (1965). El test se sometió al proceso de validación de cinco expertos: dos en formación de conceptos, uno en procesos cognitivos infantiles, otros en variación lingüística y, finalmente, otro en metodología de la investigación. Este proceso implicó sustituir refranes y elaborar y reelaborar respuestas y 9 versiones preliminares.

Luego de obtener la aprobación del instrumento, se pilotó con 23 estudiantes de edades comprendidas entre 8 y 21 años. Así se pretendió minimizar errores (v.g. evitar sesgo, garantizar la idoneidad de la extensión y que la estructuración y términos de las opciones ofrecidas se ajustaran a los niveles establecidos). Del proceso de elaboración y validación del instrumento, surgió la opción “no entiendo” y la necesidad ineludible de indicarles a los sujetos estudiados que todas las respuestas eran correctas, incluso esta opción. Baste un ejemplo de ítem para ofrecer un modelo de las preguntas que integraron el documento:



Figura 3

Modelo de preguntas

- La letra con sangre entra.**
- Cuando alguien sangra entiende las letras. (CL)
 - Es necesario el castigo físico para que el estudiante aprenda. (CB)
 - Progresar exige esfuerzo. (I)
 - No entiendo.

Después de obtener la autorización (o consentimiento de los representantes) para acceder a los diferentes grupos de niños, el instrumento se aplicó, en distintos días de la última semana del mes de febrero y la primera de marzo de 2024, como una actividad más de la rutina académica a 215 estudiantes de diferentes niveles educativos y género, matriculados en dos instituciones privadas y una fiscomisional localizadas en la ciudad de Loja, sierra sur de Ecuador. A continuación, se ofrece una tabla que dispone y presenta con mayor detalle la muestra:

Tabla 1

Estudiantes encuestados

Nivel educativo	Número de estudiantes	Femenino	Masculino	Edad
4to EGB	60	28	32	8-9
7mo EGB	57	33	24	11-12
1ro BGU	46	35	11	15-16
3ro BGU	52	42	10	17-18

Nota. Esta tabla muestra la cantidad de estudiantes encuestados por grado, edad y sexo.

Aunque se ofrecen datos precisos acerca del carácter femenino y masculino de los sujetos estudiados, esta variable no se consideró para esta investigación.

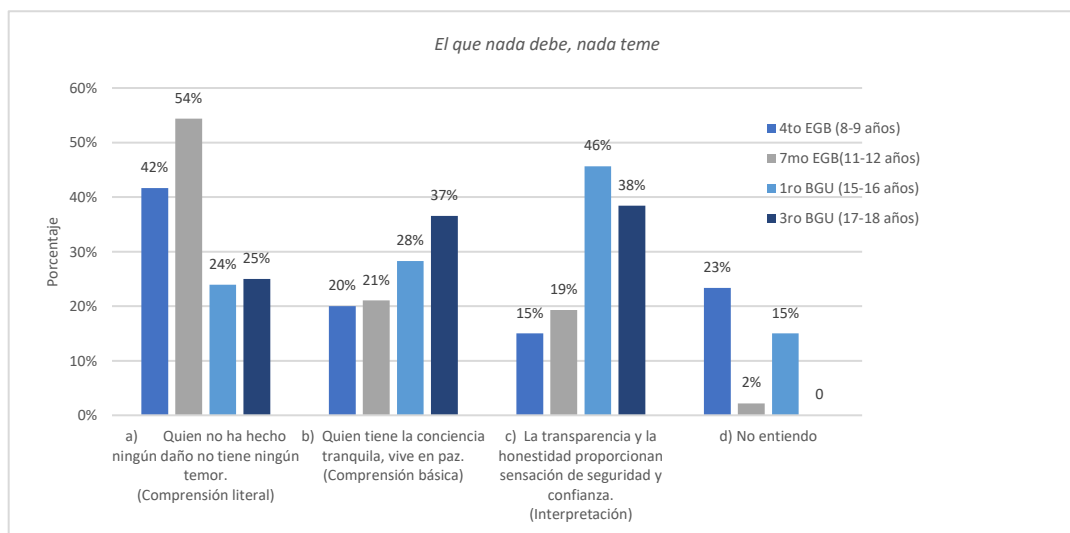


Resultados y discusión

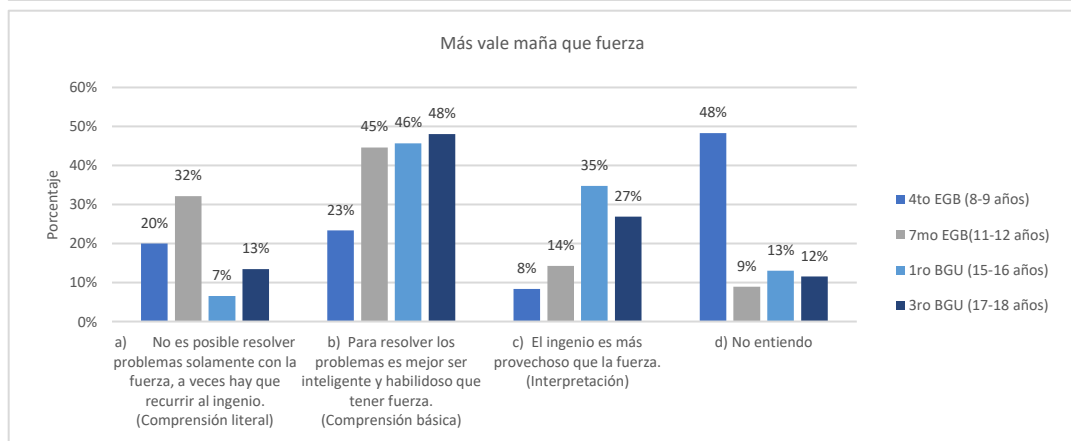
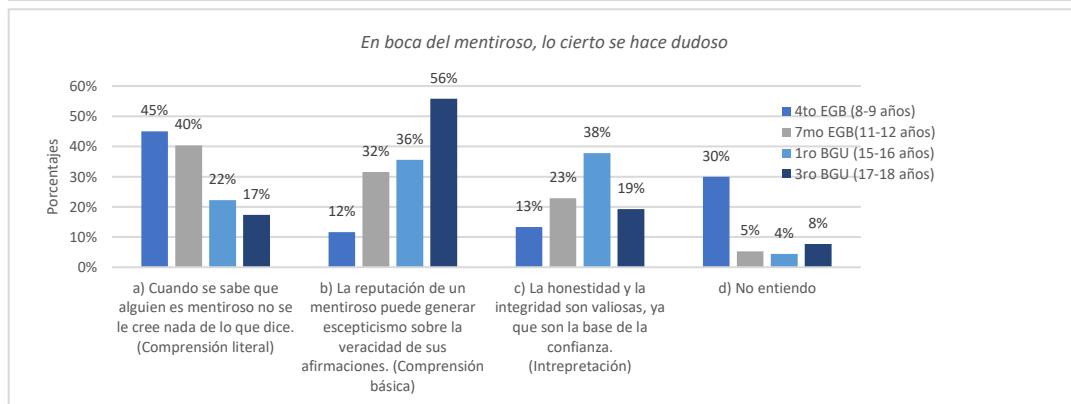
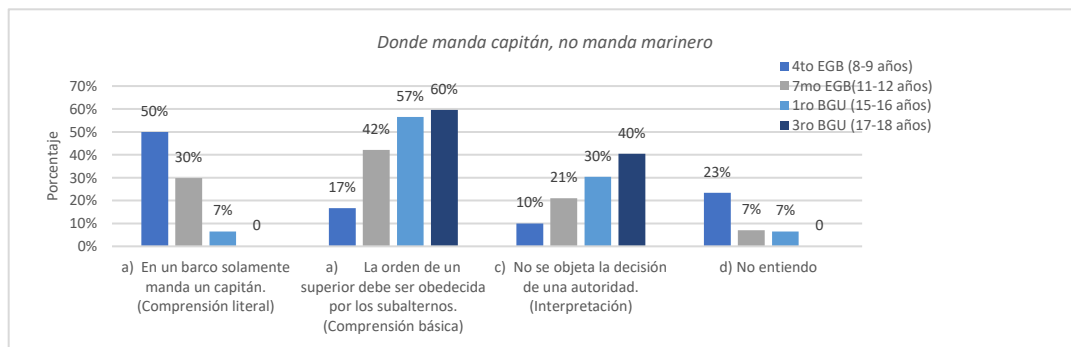
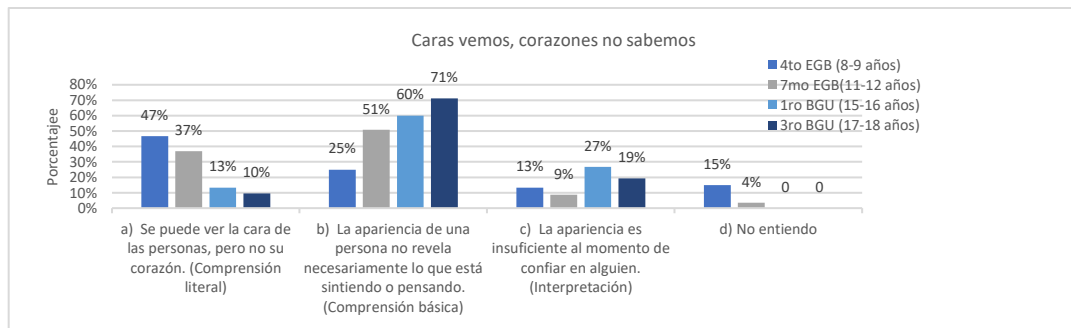
A continuación, se presentará el análisis de los datos obtenidos. Se analizará el nivel de comprensión a través de la interpretación de los refranes expuestos en el instrumento. Para ello se tomarán en cuenta los tres tipos de comprensión propuestos por Adrián Segovia y Jáimez Esteves (2015). *Comprensión literal (CL)*: Es prácticamente un parafraseo. Aquella que se rige a la información explícita del texto. “Este tipo de comprensión suele ser superficial, relativamente independiente del contexto y proclive a las condiciones de verdad y a los significados convencionales” (p.9). *Comprensión básica (CB)*: Interviene la literalidad, la familiaridad y el contexto. “Se apoya en la información explícita y el conocimiento previo. Recurre al conocimiento contextual, extralingüístico, para acercarse al significado del texto” (p. 10). *Interpretación (I)*: Tiene que ver con la abstracción de la información y la capacidad para trasladar la información a otros contextos. Esta “involucra procesos cognitivos complejos porque consiste en la expansión conceptual producto de la abstracción reflexiva. Relaciona algo específico y concreto” (p. 10).

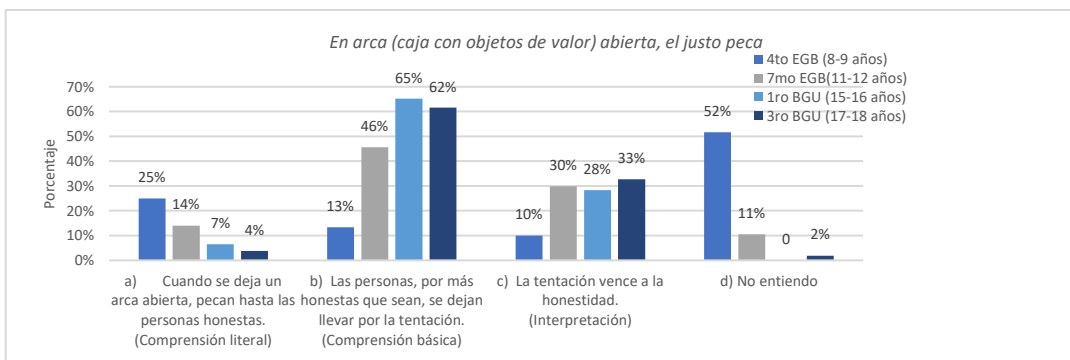
Correlación entre los refranes y el grado escolar de los estudiantes

Refranes en los que predominó la comprensión literal (CL)

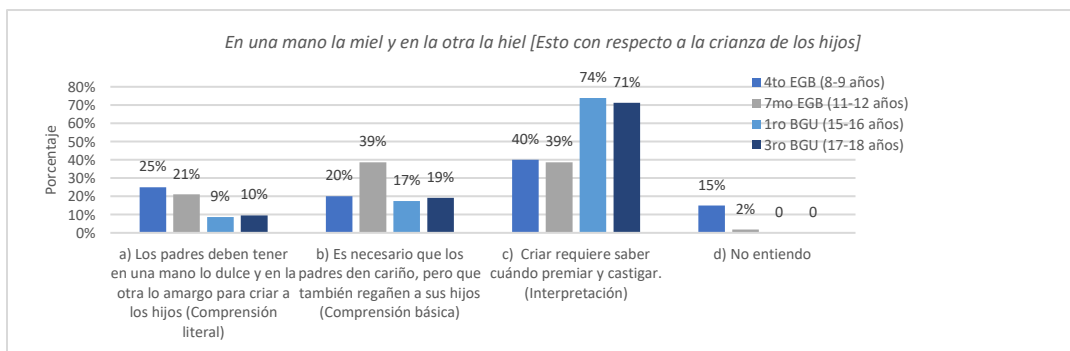
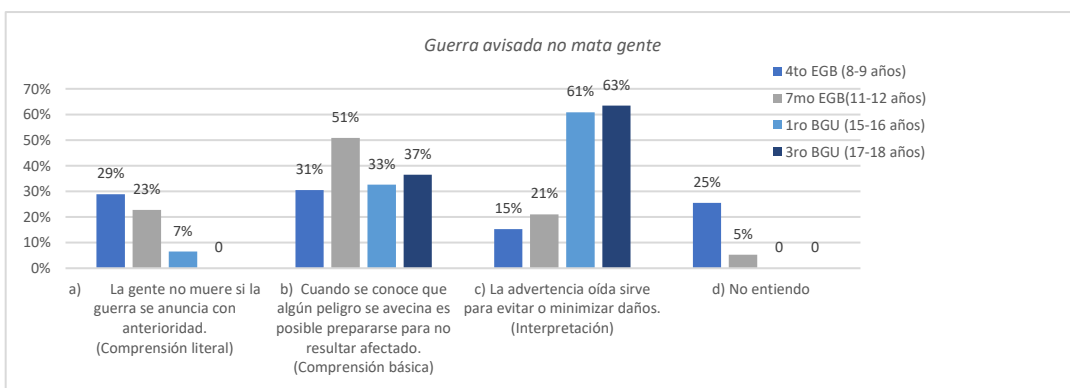
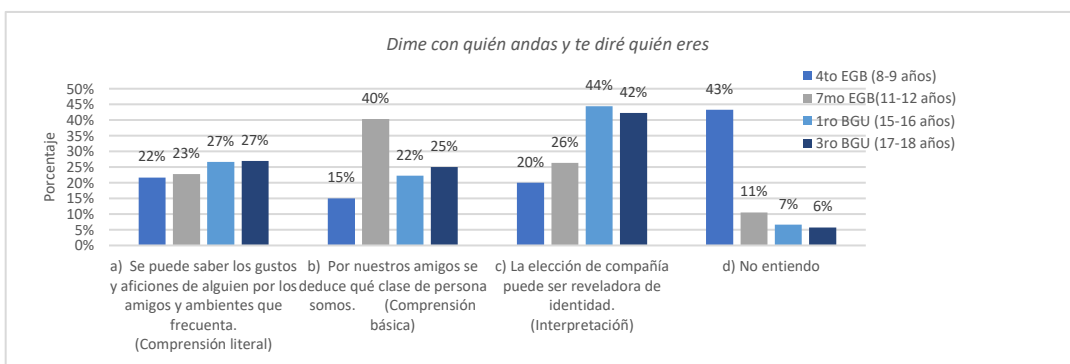


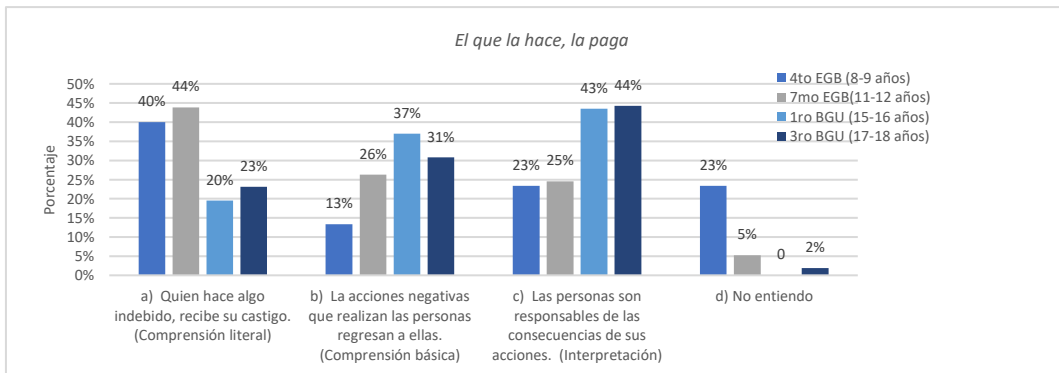
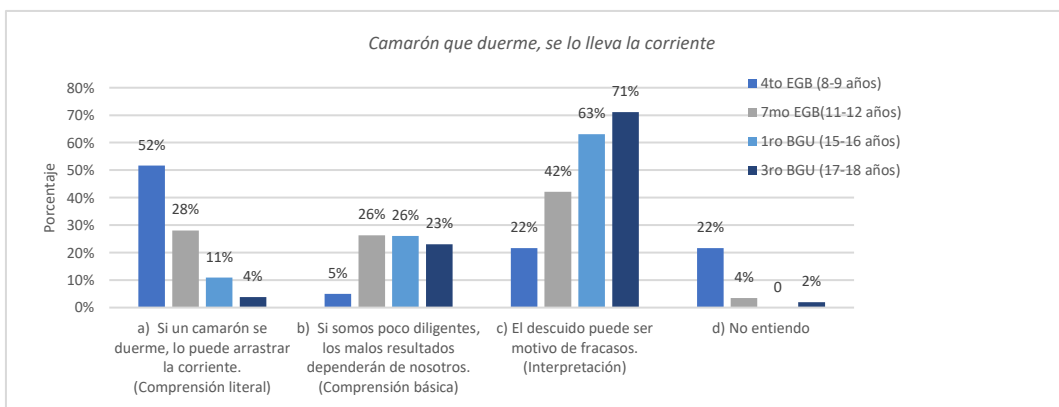
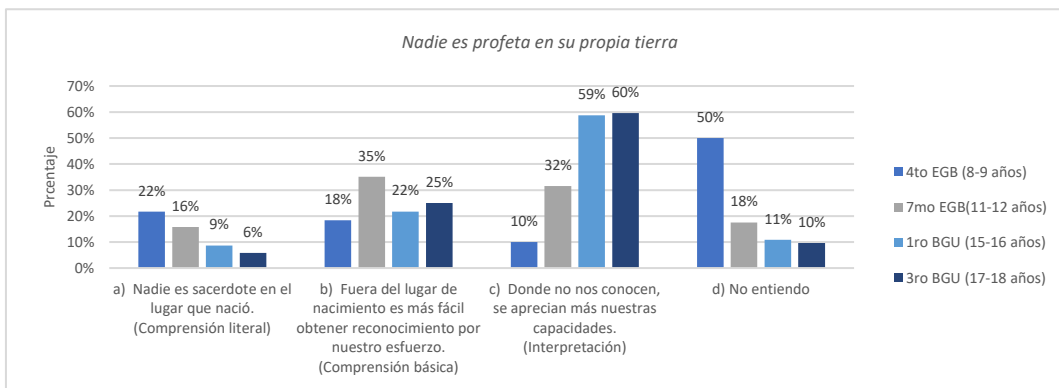
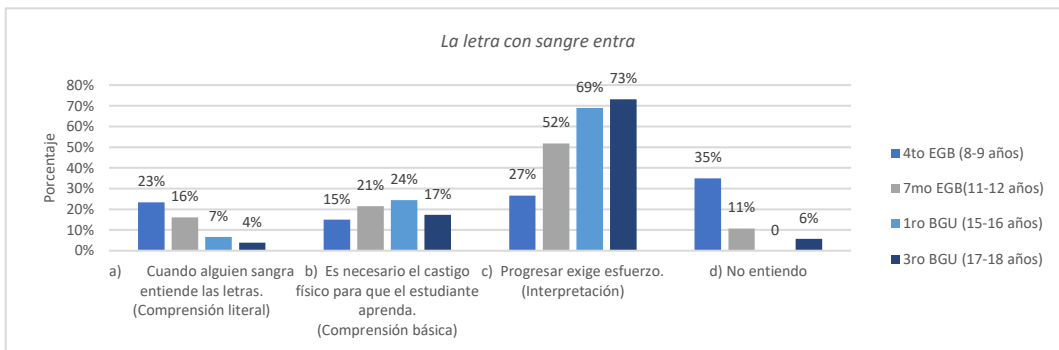
Refranes en los que predominó la comprensión básica (CB)

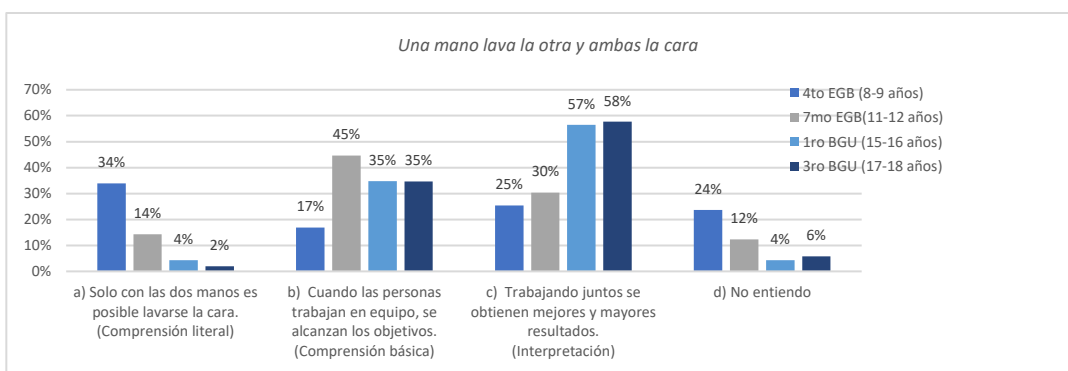




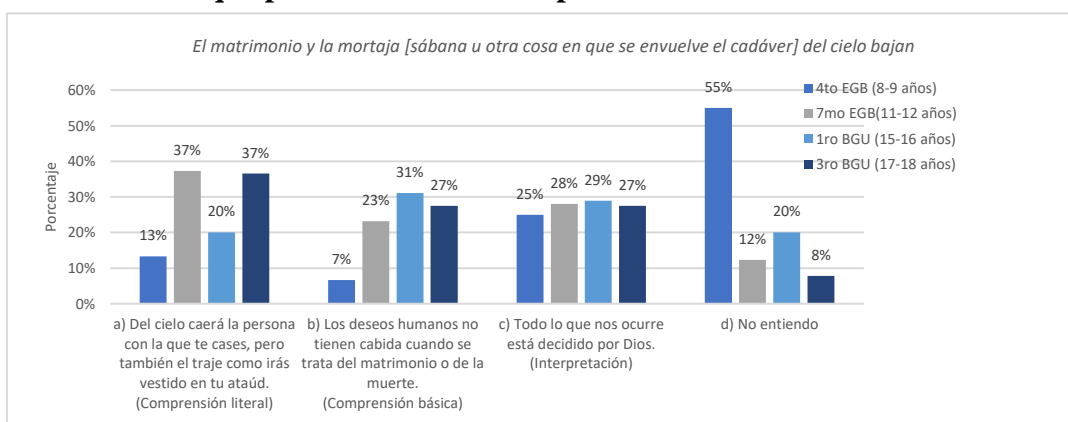
Refranes en los que predominó la comprensión interpretativa (CI)







Refranes en los que predominó la no-comprensión



De acuerdo con los datos obtenidos, se observa que en el nivel de comprensión literal (CL) quienes han optado mayormente por estas respuestas son los niños de cuarto grado, cuyas edades se encuentran comprendidas entre 8 y 9 años. A excepción de los refranes *El que la hace la paga*, *El que nada debe nada teme*, y *Más vale maña que fuerza*, en los que predomina la selección hecha por los niños de 11 y 12 años (séptimo grado) con 44%, 54% y 32% respectivamente. Primero y tercero de bachillerato (estudiantes de 15 a 18 años) se mantienen con porcentajes menores al 30% en este nivel en la mayoría de refranes. En este nivel de comprensión se observa que en el refrán *El matrimonio y la mortaja del cielo bajan* prepondera séptimo y primero de bachillerato con 37% y en la paremia *Dime con quién andas y te diré quién eres*. Los cuatro grados se mantienen con un porcentaje similar: 22%, cuarto EGB; 23%, séptimo EGB y 27%, primero y tercero de bachillerato.

En el nivel de comprensión básica (CB), se observa que los niños de cuarto grado presentan porcentajes menores al 31% en todos los refranes, en cambio los niños de



séptimo grado han alcanzado los porcentajes más altos, superando a los otros tres grados en 5 refranes: *Una mano lava a otra y ambas la cara* (45%), *Dime con quién andas y te diré quién eres* (40%), *En una mano la miel y en otra la hiel* (39%), *Guerra avisada no mata gente* (51%), *Nadie es profeta en su propia tierra* (35%). En este nivel de comprensión, primero y tercero de bachillerato han superado el 50% en estos tres refranes *Caras vemos, corazones no sabemos* (60% y 71%), *Donde manda capitán no manda marinero* (57% y 60%), *En arca abierta el justo peca* (65% y 62%). En el proverbio *En boca del mentiroso lo cierto se hace dudoso*; solo tercero de bachillerato alcanza 56%. Por otro lado, en estas cuatro paremias, *El que la hace la paga* (37% y 31%), *El que nada debe nada teme* (28% y 37%), *Más vale maña que fuerza* (46% y 48%), *El matrimonio y la mortaja del cielo bajan* (31% y 27%), y si bien prevalecen los escolares de entre 15 y 18 años (primero y tercero de bachillerato) en relación con los otros grados, no superan el 50%.

En el nivel de *Interpretación (I)* se percibe que cuarto ha alcanzado porcentajes menores al 30%, a excepción de *En una mano la miel y en otra la hiel*, pues consigue 40%; mientras tanto, en séptimo grado el único refrán que supera el 50% es *La letra con sangre entra* (52%). En el resto, los porcentajes se mantienen por debajo del 42%. Por otro lado, los estudiantes de entre 15 y 18 años (primero y tercero de bachillerato), en seis refranes han superado el 50%: *Una mano lava a otra y ambas la cara* (57% y 58%), *En una mano la miel y en la otra la hiel* (74% y 71%), *La letra con sangre entra* (69%, 73%), *Guerra avisada no mata gente* (61% y 63%), *Nadie es profeta en su propia tierra* (69% y 60%), *Camarón que se duerme se lo lleva la corriente* (63% y 71%). En los otros nueve, se percibe que, si bien, en la mayoría predomina este nivel de comprensión, no superan el 50%.

Finalmente, en la opción “No entiendo” se contempla que solo los estudiantes de 8-9 años (cuarto grado) han presentado porcentajes elevados en relación a los otros tres grados. Ejemplo de ello es *El matrimonio y la mortaja del cielo bajan* donde alcanza un 55% esta opción.

Según los datos analizados, se distingue que en estos refranes los alumnos de cuarto grado, es decir, aquellos alumnos de entre 8 y 9 años, se encuentran en un nivel entre la



comprensión literal y la incomprensión, a excepción de *En una mano la miel y en otra la hiel*, en el que predomina I con un 40% y *Guerra avisada no mata gente* donde predomina CB con un 31%. Estos resultados pueden deberse a que los niños, previo a adquirir la competencia figurativa, procesan la información de las expresiones pieza por pieza y no de forma global, por lo que en este sentido, se ratificarían las palabras de Levorato y Cacciari (1995): “en la medida en que una frase se comprende constituyente por constituyente, en lugar de integrando distintas fuentes de información, el resultado de un proceso de comprensión reflejará con toda probabilidad la interpretación literal que se atribuya a cada constituyente” (p. 263). De conformidad con las fases propuestas por Cacciari y Levorato (1995), estos alumnos se encontrarían en la fase 1, que se caracteriza por una concepción literal pieza por pieza.

Los estudiantes de séptimo grado cuya edad fluctúa entre 11 y 12 años presentan una comprensión que va de la literalidad a la comprensión básica. Esto indica que los alumnos a parte de la comprensión literal pieza a pieza ya empiezan a utilizar sus conocimientos del mundo, entendiendo la unidad fraseológica de forma global. Estos alumnos se encontrarían en la fase 2 con una inclinación hacia la fase 3 (Levorato y Cacciari, 1995). En los estudiantes de primero y tercero de bachillerato que se encuentran entre los 15 y 18 años, se observa que se mantienen entre la comprensión básica y la interpretación. Estos estudiantes se situarían entre la fase 3 y 4 (Cacciari y Levorato, 1995), ya que se observa un porcentaje mínimo de respuestas literales, lo que indica que ya han desarrollado una competencia figurativa mayor que los estudiantes más pequeños. Asimismo, se puede indicar que, en los refranes que han alcanzado la interpretación, usan la conciencia metasemántica, es decir, son reflexivos y conscientes acerca del uso del lenguaje (Gombert, 1992). En este sentido, conforme a lo observado, también cabe indicar que a medida que avanza el grado de escolaridad, se aprecia mayor comprensión, lo que corrobora lo expresado por Crespo et al. (2008), Enríquez Mondragón (2008) y Adrián y Jáimez (2015).

Por otro lado, en los alumnos de 11 y 12 años se observa que en cuatro refranes (*El que la hace, la paga; El que nada debe, nada teme y en boca del mentiroso lo cierto se hace dudoso y El matrimonio y la mortaja del cielo bajan*) aventaja la comprensión literal,



mientras que en los otros once la comprensión básica, así que se pueden realizar varias afirmaciones. En primer lugar, especialmente hacia este rango de edad, los estudiantes empiezan a comprender el lenguaje figurado, o sea, superan la comprensión constituyente por constituyente e inician la comprensión global de esta clase de piezas léxicas. En segundo término, que utilizan sus conocimientos semánticos y lingüísticos, así como sus conocimientos del mundo; hecho que coincide con lo expresado por Enríquez Mondragón (2008), quien arguye que la comprensión del lenguaje no literal se acentúa entre los 11 y 13 años. En tercer término, y desde Levorato y Cacciari (1995), se presume que estos escolares se encuentran en la fase 2, que explica que los niños empiezan a comprender que hay una discrepancia entre lo que se dice y lo que se espera, y que esto no es necesariamente un error comunicativo o anomalía semántica.

De conformidad con Levorato y Cacciari (1992), el nivel de comprensión también puede depender de “la semántica interna del modismo y la transparencia de la estructura figurativa” (p. 434), lo que explicaría por qué en algunos refranes se nota un nivel de comprensión menor en cada grado. Por ejemplo, en el refrán *El matrimonio y la mortaja del cielo bajan*, los niños de 8 y 9 años manifiestan la incompreensión; los niños de 11 y 12, una comprensión literal, los de 15 y 16, una comprensión básica y los de 17 y 18, nuevamente se percibe mayor literalidad. También es necesario recordar a Levorato y Cacciari (1995), cuando aseveran que las fases de adquisición de la competencia figurativa coexisten dependiendo de la complejidad cognitiva de la expresión o del nivel semántico al que pertenece la frase en cuestión. Consecuentemente, es justificable que en los refranes más complejos haya una variedad en cuanto al nivel de comprensión.

Por otra parte, es importante reconocer que en aquellas estructuras cuyo uso es más extendido (*Camarón que se duerme se lo lleva la corriente; Guerra avisada no mata gente; La letra con sangre entra; Dime con quién andas y te diré quién eres*), los alumnos han alcanzado la interpretación, mientras que en aquellos que son menos conocidos (*El matrimonio y la mortaja del cielo bajan; En arca abierta el justo peca*) hay una comprensión básica. Esto podría relacionarse con la hipótesis de la experiencia lingüística que señala que mientras mayor exposición haya a una expresión idiomática mayor será su comprensión (Nippold y Haq, 1996). En este sentido, la comprensión compleja sería mayor



en los conocidos. Sin embargo, también puede deberse a que estos estudiantes ya han desarrollado estrategias más complejas en el procesamiento del lenguaje para los refranes conocidos (Levorato y Cacciari, 1992).

Conclusiones

Tras analizar los resultados obtenidos, es posible concluir que la adquisición del lenguaje figurado es gradual, pues la comprensión de los refranes o paremias depende de las habilidades lingüísticas y cognitivas de los estudiantes. En este sentido, se corrobora lo expresado en investigaciones anteriores. A mayor edad o grado escolar, se muestra mayor comprensión, pues se evidenció que en los niños de 8 y 9 años predominó la comprensión literal o la incomprensión, a partir los niños de 11 y 12 años, la comprensión básica y en los adolescentes de 15 a 18 años hubo un mayor porcentaje en el nivel de interpretación.

Estos resultados, además de la edad escolar, se relacionan con la familiaridad (Nippold y Haq 1996) de los refranes, pues se observó que entre aquellos refranes cuyo uso es más extendido como en *La letra con sangre entra* o *Camarón que se duerme se lo lleva la corriente* predominó el nivel más alto de comprensión (I), mientras que en aquellos con menor uso como *El matrimonio y la mortaja del cielo bajan* predominaron los niveles menos complejos de comprensión (CB, CL).

Al comparar los resultados obtenidos con los de las investigaciones antecedentes, se percibe que estos coinciden con los alcanzados por Enríquez Mondragón (2008) en estudiantes mexicanos y los logrados por Adrián y Jáimez (2015) en estudiantes venezolanos, ya que se observa que el grado escolar y la familiaridad con los refranes influyen en la comprensión; asimismo, los niños más pequeños son más literales que los mayores. En cuanto a la edad en que se incrementa de forma significativa la competencia figurativa, en los estudiantes lojanos se percibe que este proceso se da entre los 11 y 12 años, pues a estas edades se percibe un abandono de la literalidad y una inclinación hacia la comprensión básica e interpretación, lo que coincide con Enríquez Mondragón (2008), pero discrepa con lo expuesto por Crespo et al. (2008), pues estos autores sostienen que a partir de los 8 años se acentúa la adquisición de la competencia figurativa debido a los cambios en las estrategias de interpretación.



Según varios autores (Levorato y Cacciari, 1992; Nippold y Haq, 1996; Enríquez Mondaragón, 2008; Crespo et al. 2008), el contexto es fundamental en la comprensión del lenguaje figurado, sobre todo en los niños más pequeños, por lo que queda pendiente corroborar tal afirmación. Adicionalmente, cabe recalcar que estos resultados representan a una muestra mínima de la población estudiantil lojana, así que cabe preguntarse qué resultados se podrían obtener en poblaciones de números de mayores, así como en estudiantes rurales porque este estudio se circunscribió a instituciones localizadas en el cantón principal y urbano de la provincia de Loja, Loja⁵.

Finalmente, es necesario señalar la importancia de la continuidad de este tipo de investigaciones, ya que ofrecen luces sobre el estado de la comprensión de los estudiantes y permiten a los docentes tomar medidas educativas que apoyen el desarrollo de las habilidades requeridas en la comprensión del lenguaje figurado y del lenguaje en general. Este requerimiento se hace más apremiante si se evocan los resultados de la prueba Ser Estudiante 2022-2023, que fueron publicados en febrero de 2024 por Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) y reproducidos como noticia de incumbencia nacional: [Los estudiantes] “no saben cómo resolver un problema, no hay comprensión lectora”.

⁵ Homónimo.



Referencias

- Adrián, T. y Jáimez, R. (2015). La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de educación media. *Letras*, 56(91), 56-90. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000200004
- Aguirre de Ramírez, R. (2000). La comprensión del sentido de los refranes en escolares. *Educere*, 3(9), 76-83. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630913.pdf>
- Anilema Guamán, J.; Moreta Herrera, R. y Mayorga Lascano, M. (2020). Diagnóstico de comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 24(100), 56-65. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/305>
- Cacciari, C. y M. C. Levorato. (1998). "The effect of semantic analisability of idioms in metalinguistic tasks. *Metaphor and Symbol* 13(3), 159-178. https://doi:10.1207/s15327868ms1303_1
- Chuquiguanga Tenesaca, W. S. (2023). Mejorando las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de inglés a través de estrategias metacognitivas en una escuela secundaria pública en Cuenca, Ecuador. *Ciencia y Educación*, 4(12), 19 - 38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10449850>
- Colomer, T. y Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Ediciones 62.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. In B. Cope y M. Kalantzis M. (Eds.), *A pedagogy of Multiliteracies* (pp. 1-36). University of Illinois.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Crespo, N. y Cáceres, P. (2006). La comprensión oral de las frases hechas: Un fenómeno de desarrollo tardío del lenguaje. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44(2), 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2305958>
- Crespo, N.; Alfaro, P. y Pérez, D. (2008). ¿Cómo comprenden los niños las locuciones? Posibles influencias de la transparencia y familiaridad. *Onomázein*, 17, 95-111 <https://doi.org/10.7764/onomazein.17.03>



- El Universo. (26 de febrero de 2024). ‘No saben cómo resolver un problema, no hay comprensión lectora’: resultados de Matemáticas y Lengua en prueba Ser Estudiante reflejan necesidad de replantear métodos de estudio. *EL Universo*. <https://www.eluniverso.com/noticias/ecuador/prueba-ser-estudiante-bajo-rendimiento-matematicas-lengua-y-literatura-nota/>
- Enríquez Mondragón, C. (2008). *La comprensión de los refranes en sujetos de 9 a 15 años* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/4903>
- Escobar, J.-P.; Meneses, A.; Hugo, E.; Taboada Barber, A. y Montenegro, M. (2024). Flexibilidad cognitiva de dominio general y específico de lectura y su relación con otras funciones ejecutivas: contribuciones a la comprensión lectora de textos científicos. *Revista de investigación en lectura*, 47(2), 161-180. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12446>
- Escobedo, H.; Jaramillo, R. y Bermúdez, A. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere*, 8(27), pp. 529-534. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602712.pdf>
- Gibbs, R. W. (1991). Semantic Analyzability in Children’s Understanding of Idioms. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 34(3), 613-620. doi:10.1044/jshr.3403.613
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guevara, D. (1965). Cien refranes ecuatorianos aplicado a la guerra, la paz y la diplomacia. *Humanitas*, 8(2), 9-23. <https://revistasdivulgacion.uce.edu.ec/index.php/HUMANITAS/article/view/92/85>
- Halim, N.; y Mohd Arif, M.; y Supramaniam, K. (2020). Enhancing Reading Comprehension through Metacognitive Reading Strategies and Peer Tutoring among Year 7 Students at a Home School Centre. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 16(1), 22-31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1252253.pdf>
- Hernández, S. (1870). *Cría cuervos y te sacarán los ojos*. [Litografía] Museo del Estanquillo. (Trabajo original publicado en *La Orquesta*, 60, T° 3°) <http://museodelestanquillo.com/Retratos/obra/cria-cuervos-y-te-sacaran-los-ojos/>



- Kaman, S. y Ertem, I. S. (2018). The Effect of Digital Texts on Primary Students' Comprehension, Fluency, and Attitude. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 147-164. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1186260.pdf>
- Lescarret, C.; Magniera, J.; Le Flocha, V.; Sakdavonga, J. C.; Boucheixb, J. M.; Tricotc, A. y Amadiou, F. (2023). Expert but not persuasive: middle school students' consideration of source in the processing of conflicting videos. *Journal for the study of education and development*, 46(2), 285–321. <https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2159616>
- Livorato, C. y Cacciari, C. (1995). The effects of different Tasks on the Comprehension and Production of idioms in Children. *Journal of experimental child psychology*. 60, 261-283. https://www.researchgate.net/publication/15636790_The_Effects_of_Different_Tasks_on_the_Comprehension_and_Production_of_Idioms_in_Children
- Livorato, C. y Cacciari, C. (1999). Idiom Comprehension in Children: Are the Effects of Semantic Analysability and Context Separable? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11(1), 51-66. https://www.researchgate.net/publication/232593107_Idiom_Comprehension_in_Children_Are_the_Effects_of_Semantic_Analysability_and_Context_Separable
- Livorato, C. y Cacciari, C. (2002). The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults. *Journal of Child Language*, 29(1), 127- 150. <https://doi.org/10.1017/S0305000901004950>
- List, A.; Alexander, P. A. y Stephens, L. A. (2017). Trust but Verify: examining the association between students' sourcing behaviors and ratings of text trustworthiness. *Discourse Processes*, 54(2), 83-104. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2016.1174654>
- Luria, R. A. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. AKAL. (trabajo original publicado en 1931-1932).
- Mantilla-Falcón, L. M. y Barrera-Erreyes, H. M. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 142-163. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.8>



- Nippold, M. (1998). *Later language Development*. Pro.Ed.
- Nippold, M. y Haq, F. S. (1996). Proverb Comprehension in Youth: The role of Concreteness and Familiarity. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(1), 166-176. https://www.researchgate.net/publication/14384042_Proverb_comprehension_in_youth_The_role_of_concreteness_and_familiarity
- Olimova, D. J. y Gilyazetdinov, E. Z. (2024). The modern approaches and methods for developing reading comprehension. *Current approaches and new research in modern sciences*, 3(3), 105-124. <http://econferences.ru/index.php/canrms/article/view/13965/7176>
- Paige, D.; Rupley, W.H. y Ziglari, L. (2024). Critical thinking in reading comprehension: fine tuning the simple view of reading. *Education sciences*, 14, 225. <https://doi.org/10.3390/educsci14030225>
- Parodi, G. y Julio, C. (2017). No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos, *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 27-48. http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20180411/asocfile/20180411220328/parodi__julio__2017__comprensio__n_multimodal.pdf
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Editorial Aguilar. (Trabajo original publicado en 1936)
- Piaget, J. (1983). *Psicología de la inteligencia*. Editorial PSIQUE. (Trabajo original publicado en 1947).
- Rodríguez Sua, M. (2021). Cognitive strategies for developing students' reading comprehension skills using short stories. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 233-253. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.014>
- Saux, G.; Britt, A.; Le Bigot, L.; Vibert, N.; Burin, D. y Rouet, J. F. (2017). Conflicting but close: Readers' integration of information sources as a function of their disagreement. *Memory & Cognition*, 45, 151-167. <https://doi.org/10.3758/s13421-016-0644-5>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Universitat de Barcelona/Graó.



- Stadtler, M.; Scharrer, L.; Brummernhenrich, B. y Bromme, R. (2013) Dealing with Uncertainty: readers' memory for and use of conflicting information from science texts as function of presentation format and source expertise, *Cognition and Instruction*, 31(2), 130-150. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.769996>
- van Dijk, T. A. y Kintsch, W, (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Zambrano Molina, R. L. y Fernández Reina, M. (2022). Comprensión lectora en estudiantes del segundo año de Bachillerato General Unificado en una institución educativa de Ecuador. *Consensus. Revista científica*, 6(2), 26-44. <https://lc.cx/mxd3HX>
- Zuluaga, A. (1975). La fijación fraseológica. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 30(2), 225-224. https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/503/1/TH_30_002_017_0

