

LA COMPRENSIÓN DE REFRANES POR ESTUDIANTES VENEZOLANOS DE EDUCACIÓN MEDIA¹

Thays Adrián Segovia
thaysadrian@gmail.com

Licenciada en Letras (UCV). Profesora de Lengua Castellana y Literatura. Magíster en Lingüística (IPC). Doctora en Cultura por la UPEL. Actualmente se desempeña como profesora en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Ponente en diferentes eventos nacionales e internacionales. Publica en diversas revistas indexadas. Es investigadora del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias *Andrés Bello* (IVILLAB). Está reconocida como investigadora por el Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación (PEI).

Rita Jáimez Esteves
ritamje@gmail.com

Profesora egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Es Magister en Lingüística por la UPEL (1996) y Doctora en Lingüística por la Universidad Autónoma de Madrid (2009). Imparte clases en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, institución en la que se desempeña como Jefa de la Cátedra *Estudios Diacrónicos y Sociogeográficos del Español* y como Coordinadora del Doctorado en *Pedagogía del Discurso*. Es investigadora del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias *Andrés Bello* (IVILLAB).

Recepción: 09/04/2015

Evaluación: 10/04/2015

Recepción de la versión definitiva: 28/05/2015

Resumen

Este estudio se planteó correlacionar el tipo de comprensión con el grado de escolaridad de un grupo de estudiantes venezolanos cursantes de primero, tercero y quinto año de Educación Media General en instituciones públicas. Se fundamenta teóricamente en la comprensión como facultad humana y en el refrán como herramienta para estudiarla. Aplica una prueba de selección simple a 591 estudiantes. Por cada refrán se ofrecen tres posibles respuestas, ninguna errada; pero de diferente comprensión: literal, básica e interpretativa. Los resultados evidencian preferencia por la básica y la literal. Concluimos reflexionando sobre qué clase de comprensión se necesitará para afrontar con éxito el siglo XXI.

Palabras clave: comprensión, refrán, estudiantes venezolanos.

THE COMPREHENSION OF SAYINGS BY VENEZUELAN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

This study aimed at correlating the type of comprehension with the school grade of a group of Venezuelan students of first, third and fifth year of General Secondary Education in public institutions. It is theoretically supported on comprehension as a human faculty and on sayings as tools for its study. A simple-choice test was administered to 591 students. For each saying

¹ Esta investigación es producto de un proyecto, en curso, intitulado *Adquisición y desarrollo del español de Venezuela: el desarrollo léxico semántico y los procesos de conceptualización y categorización en niñas, niños y adolescentes venezolanos*. Recibió financiamiento por el FONACIT y está identificado con el número 2012000738.

three possible alternatives were offered. None of these alternatives was wrong, but they implied different forms of comprehension: literal, basic, and interpretative. The results have evidenced the students' preference for the basic and the literal. As a conclusion we reflect upon what type of comprehension will be necessary in order to successfully face the XXI century.

Key words: comprehension, saying, Venezuelan students

LA COMPRÉHENSION DE DICTONS CHEZ DES COLLÉGIENS ET LYCÉENS.

Résumé

Dans cette étude, on a envisagé d'établir la corrélation entre le type de compréhension et le niveau d'instruction d'un groupe de collégiens et lycéens vénézuéliens de la première, troisième et la cinquième année du baccalauréats dans des établissements publics. L'étude se fonde théoriquement sur la compréhension telle qu'habilité humaine et sur le dicton en tant qu'outil pour l'étudier. On a fait passer une épreuve à choix multiples à 591 apprenants. Pour chaque dicton, on offre trois réponses possibles, aucune fausse mais de compréhension différente : littérale, basique e interprétative. Les résultats mettent en évidence la préférence pour les réponses basiques et littérale. On conclut en réfléchissant sur le type de compréhension dont on aura besoin pour faire face avec du succès le XXIe siècle.

Mots clés : compréhension, dicton, lycéens, collégiens vénézuéliens.

LA COMPRESIONE DI DETTI DA PARTE DEGLI STUDENTI VENEZUELANI NELLA SCUOLA MEDIA

Riassunto

Questo studio mette in relazione il tipo di comprensione da parte degli studenti venezuelani con il loro livello di educazione. Teoricamente si basa nella comprensione come facoltà umana e nel detto come un mezzo per lo studio. Si applica una prova di selezione semplice a 591 studenti della Scuola Media delle istituzioni pubbliche. Ad ogni detto si offrono tre risposte possibili, nessuna sbagliata, ma di comprensione diversa: letterale, basica e interpretativa. Gli esiti mostrano preferenza per la basica e per la letterale. Noi concludiamo nel riflettere su quale classe di comprensione occorrerà per avere esiti positivi nell'affrontare il XXI secolo.

Parole chiavi: Comprensione. Detto. Studenti venezuelani.

A COMPREENSÃO DE PROVÉBIOS POR PARTE DE ESTUDANTES VENEZUELANOS DE EDUCAÇÃO MÉDIA

Resumo

O objetivo do presente estudo é estabelecer uma correlação entre o tipo de compreensão com o nível de educação de um grupo de estudantes venezuelanos que estão cursando a sétima série do primeiro grau e o primeiro e segundo ano do segundo grau de educação média em instituições públicas. A teoria na qual se baseia este estudo é a compreensão como uma capacidade humana e o provérbio como uma ferramenta para estudar essa compreensão. Foi aplicado um teste de escolha simples em 591 estudantes. Para cada provérbio eram oferecidas três possíveis respostas e nenhuma delas estava errada, mas em cada uma havia diversos tipos de compreensão: literal, básica e interpretativa. Os resultados evidenciam a existência de uma preferência pela compreensão básica e pela literal. Concluímos refletindo sobre que tipo de compreensão será necessário para afrontar o século XXI com sucesso.

Palavras chave: compreensão, provérbio, estudantes venezuelanos.

Introducción

De acuerdo con el existencialismo, 'hombre' significa ser consciente de la 'existencia'. En este marco, el sujeto posee libertad para escoger y, además, para responsabilizarse de la decisión que haya tomado (Martínez, 2011 [1996]). El instinto de supervivencia que, incluso, yace en animales inferiores obliga a suponer que el "decididor" siempre selecciona la mejor alternativa, la que de algún modo lo beneficia², escogencia que formaliza conscientemente. Pero en la complejidad social a veces la que se presenta como "mejor alternativa", podría más bien significar, ocultar o transportar perjuicio, de modo que conviene que el individuo se capacite para distinguir la opción que aparenta ventajas de la que verdaderamente se las brindará.

Para ejecutar eficazmente la operación de selección, a veces, las personas no solo han de manejar diferentes tipos de información (v.g. enciclopédica, cultural o social), en muchas ocasiones la superación del escollo podría requerir, además, "procesarla", es decir, generalizarla, interpretarla o transferirla a otro campo. Estas operaciones mentales de alto nivel no emergen por sí solas, la educación formal debe propiciar su desarrollo; sin embargo, parece que no lo hace o no lo está logrando.

Según algunos expertos, estas habilidades sociocognitivas inherentes a la especie humana actualmente pudieran estar comprometidas. Aseguran que en las generaciones más recientes retrocede la capacidad de comprender. Peronard Thierry (1997) en su trabajo *La comprensión de textos escritos: ¿crisis universal?*, se pregunta: ¿Acaso nos enfrentamos a una crisis de razonamiento lógico? Adicionalmente, expone dos posiciones que reconocen el hecho: una que denominaremos pedagógica y otra que llamaremos sociológica. La primera inculpa a las tradicionales prácticas escolares: la copia, la memorización y la escasa lectura. En cuanto a la sociológica, señala que quienes aparecen como "más perjudicados con el sistema tradicional son los niños urbanos marginales y los que concurren a escuelas rurales" (p.32). El ensayista canadiense, Herbert Marshall McLuhan (1994), inició la segunda visión. Estima que la lógica humana, como la conocemos hasta hoy, surge de la linealidad continua del alfabeto, por ello, la modificaría el advenimiento de la electrónica, con "su suceder instantáneo". Juzga que el niño y adolescente actual rodeado por lo audiovisual, interpreta mejor el mundo de la imagen, no el sucesivo, esto es: textos escritos.

Peronard Thierry (1997) agrega que otros estudiosos han replanteado este principio, aunque guardando una actitud menos radical. Babin y Kouloumdjian (1983), por ejemplo, no niegan el suceder instantáneo, lo consideran dentro del "lenguaje estéreo": el empelo de ambos hemisferios cerebrales. Juzgan que el uso cotidiano de aparatos electrónicos forjó una nueva cultura con dos modalidades lógicas: una intuitiva y la otra deductiva. La intuitiva, controlada por los sentimientos y la afectividad, se centraría en la imagen-esquema. Esta se fundamenta en los conceptos y actúa a partir del discurso sucesivo y articulado, razonado e inferencial. Castro (1991) no comparte esta última visión, cree que no se trata de isocronía sino de

² Sin embargo, en este estudio no discutiremos sobre los postulados que Charles Darwin desarrolla en el *Origen de las especies*. (1994 [1859]). Madrid: Ediciones Akal.

desplazamiento: una clase de razonamiento sustituye la otra. Concibe una nueva lógica, de naturaleza “multidireccional, intuitiva, no inferencial” (p.36), que se extiende frente a la lógica tradicional, que pierde terreno. De modo que la divergencia se centra en el origen del problema y en sus consecuencias, mientras la convergencia alarma: algo ocurre con la capacidad de razonamiento que, con sus avances y retrocesos, trajo al hombre al siglo XXI. De hecho, luego de revisar varios estudios chilenos, Peronard Thierry (1997) concluye que

las conceptualizaciones generales y abstractas presentan vallas insalvables para alumnos, incluso de 13 y 14 años, los que supuestamente deberían haber alcanzado la etapa del pensamiento formal y por lo tanto estar capacitados para usar, como objeto de sus procesos mentales, representaciones abstractas de tipo proposicional (p.37).

Estas circunstancias que han sido constatadas en adolescentes chilenos podrían presentarse también en sujetos venezolanos. Ya para 1989, Páez Urdaneta aseguraba que los jóvenes matriculados en la Universidad *Simón Bolívar*³ no contaban con eficiencia conceptual, antes bien, se caracterizaban por inmadurez intelectual o por incapacidad de discernimiento. Una década más tarde, el *Sistema Nacional de Medición y Evaluación de Aprendizaje*, concluyó que los escolares venezolanos poseen niveles de rendimiento muy bajos en las áreas de lengua y matemática (MED, 1999). Tres estudios más, ahora adelantados por distintos organismos internacionales (Banco Mundial, BID y UNESCO), cuyos resultados se presentan casi simultáneamente, ratifican que la educación venezolana retrocede dramáticamente. El primero indica que, en las pruebas de rendimiento escolar, Venezuela ocupa el lugar más bajo del grupo de países de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE); el segundo, incluye a Venezuela dentro de los países de América Latina que tienen un notable atraso con respecto a otras regiones del mundo, como los países del sudeste asiático. Asimismo, el tercer estudio, realizado con estudiantes latinoamericanos de tercero y cuarto grado, demuestra que, a excepción de Cuba, la media de aprendizaje de los niños(as) del continente es de aproximadamente 10 puntos (escala de 0 a 20), y que Venezuela ni siquiera llega a ese puntaje (Castañeda y Bertone, 2000, s/p).

Si bien es cierto que estos informes no aseveran directamente que nuestros niños confrontan problemas para elaborar conceptos abstractos, no lo es menos que el desempeño académico y esta facultad están paladinamente vinculados. De modo que, como lo indican las autoras, inquietan los datos.

Por otro lado, también hay que enfatizar en que transcurridos tres lustros de estos estudios, oficialmente, en nuestro país no se ha efectuado otra evaluación. Cuando se revisan los últimos *Datos mundiales de educación* registrados por la UNESCO (2010-2011) las referencias nacionales las constituyen los trabajos mencionados. No obstante, en conversaciones, unas más formales que otras, padres, especialistas y docentes de diferentes niveles educativos se lamentan porque sus estudiantes no comprenden, no interpretan, no

³ Para la fecha en la que se presentó dicha investigación, esta casa de estudios recibía estudiantes con un nivel académico que solía estar por encima del promedio para estudiar ingeniería, arquitectura, biología, química, física, entre otras áreas científicas.

analizan, son literales: resuelven operaciones concretas, pero tienen un limitado desempeño frente a las abstractas. De manera que, al parecer, tanto escolares como universitarios nacionales afrontan inconvenientes en el momento de operar con abstracciones. Esto representa un auténtico problema porque repercutiría tanto en su desenvolvimiento académico como en el ejercicio de su ciudadanía.

Lo expuesto ha suscitado nuestro interés por indagar los procesos de conceptualización y categorización llevados a cabo por quienes cursan la Educación Media General en Venezuela. Efectuamos la tarea a través de enunciados léxicos cuya comprensión demanda complejas maniobras mentales, los refranes. Para entenderlos el sujeto debe ser capaz de abstraerse de su significado situacional directo y destacar su sentido intrínseco (Montealegre, 2007).

Las paremias como vía para acceder a la comprensión ya han sido utilizadas por otros estudiosos de la comprensión humana. Crespo y Cáceres (2006) realizaron un estudio longitudinal con el fin de indagar sobre el desarrollo de la comprensión de frases hechas (entre ellas los refranes). Estudiaron a 984 niñas y niños de 5 a 13 años inscritos en colegios municipales y particulares de Chile. Concluyeron, entre otros aspectos, que más allá del dominio literal y de utilizar la información contextual, se requiere saber metalingüístico. Enríquez Mondragón (2008) investigó en Querétaro la influencia del contexto y la evolución en la construcción del significado del refrán. Su muestra estuvo conformada por 24 sujetos entre 9 y 15 años y el instrumento constaba de 8 refranes con y sin contexto. Al igual que Crespo y Cáceres (2006), advierte que tanto la escolaridad como el contexto ayudan en la comprensión. También evidencia que la comprensión constituye una habilidad lingüística tardía: se incrementa hacia los 13 años de edad.

En Venezuela, Aguirre de Ramírez (2000) se planteó investigar a qué recurren los niños de quinto grado cuando interpretan refranes. En una actividad diseñada por ella, le pidió a un primer grupo de escolares de una escuela privada que seleccionaran unos refranes. A partir de los 12 que resultaron escogidos, la docente le solicitó a 33 párvulos del mismo grado de una escuela pública que formaran parejas tomando en cuenta el significado de tales expresiones. Además de reseñar que quienes tuvieron éxito en la actividad lograron interpretar implícitos y establecieron relaciones léxico-semánticas, Aguirre de Ramírez registra otros hallazgos: i) el conocimiento previo ayuda porque si los niños conocían el refrán, lograban formar las parejas con sentido similar y ii) esta clase de textos favorece el desarrollo del pensamiento lógico.

Figuera Contreras (2011) verifica el nivel de comprensión de refranes por parte de 65 adolescentes venezolanos (entre 11 y 18 años de edad) gracias a una entrevista oral y un cuestionario escrito. Registra que las respuestas, mayoritariamente fueron sinonímicas, descriptivas, empíricas y ejemplificativas, nunca formales, lo que deja ver la dificultad para interpretar refranes por parte de estos jóvenes. Según Figuera Contreras, la razón de esto es evolutiva, asimismo, advierte insuficiencia en el desarrollo léxico-semántico. A pesar de que, por sus edades, los estudiantes deberían ubicarse en la etapa de las operaciones formales, en

la práctica no es así. Significa que desde la mirada tradicional, estos estudiantes no se desarrollan cognitivamente con el ritmo esperado.

Nuestro interés surge de la discusión precedente referida a la comprensión. De hecho, con la investigación que nos ocupa esperamos saber, entre otros aspectos: ¿cómo los escolares venezolanos comprenden el lenguaje figurado? ¿Qué tipo de comprensión predomina en nuestros aprendices?, ¿son más inferenciales que literales o viceversa? ¿Será posible ubicarlos en algún nivel? ¿A qué recurso acuden para interpretar los refranes? Específicamente, nuestro objetivo es el siguiente: correlacionar el tipo de comprensión con el grado de escolaridad de los estudiantes venezolanos que respondieron la prueba. Así que contemplaremos la relación entre el nivel académico y la comprensión de refranes por parte de un grupo de estudiantes. Para ello, aplicamos una prueba contentiva de seis refranes que debió ser respondida por estudiantes de 1º, 3º y 5º año de bachillerato en centros educativos públicos venezolanos ubicados en tres municipios diferentes de la región norcentral de Venezuela: Libertador (Distrito Capital), Sucre y Páez (Estado Miranda). Por cada refrán, se ofrecen tres posibles respuestas, ninguna errada; la diferencia entre ellas reside en el tipo de comprensión: literal, básica e interpretativa.

Contextualizado el trabajo y enunciado su objetivo, pasaremos a exponer los supuestos teóricos que le otorgan fundamento a este estudio.

Aspectos teóricos

La comprensión: su relación con el lenguaje

Puede entenderse la comprensión como la capacidad que posee la persona humana para “salirse de sí misma” y “penetrar” la denominada “realidad más allá de las apariencias” para, finalmente, recrearla (Gómez Macker, 1997: 95). Este proceso se soporta en el método dialéctico: el sujeto percibe, hipotetiza, contrasta su hipótesis con la nueva información aprehendida, verifica, evalúa, generaliza e inicia nuevamente el proceso. Ahora el sujeto posee una cognición más afinada, más detallada, más profunda. La contrastación, verificación, evaluación y generalización se efectúan sobre toda clase de eventos, fenómenos, objetos, mensajes, en fin, sobre elementos circundantes directos e indirectos, próximos o lejanos, y sus relaciones explícitas e implícitas. En el desarrollo de tal acto cognitivo, el sujeto “describe, explica, predice; busca coherencias parciales y globales; propone esquemas, modelos o teorías” (Gómez Macker, 1997: 96) que le permitan comprender y hacer comprensible lo que está frente a él. No hay duda de que se trata de un proceso dinámico que integra muchos otros: he allí su altísima complejidad.

Tendríamos que retroceder siglos para dar cuenta de la cantidad de autores y trabajos que examinaron los vínculos entre el lenguaje y el conocimiento. Para no distanciarnos tanto, y –lo más importante– evitar desviarnos del objetivo de nuestro objetivo, nos ubicaremos en el primer cuarto del siglo XX, cuando Edward Sapir (1971) destacó la relación entre el conocimiento y el lenguaje, asegurando que “mientras no poseamos el símbolo, no podremos sentir que tenemos en las manos la llave capaz de abrir el conocimiento o la comprensión

inmediata del concepto” (p.25). Según el investigador norteamericano, *homo sapiens* y lenguaje significan lo mismo. Metafóricamente, el lenguaje funciona como una suerte de llave que abre la posibilidad de entender el mundo e interactuar con él, así que la comprensión se concreta a través del lenguaje.

Actualmente, numerosos especialistas hacen eco de estos argumentos que ya autores como Vygotsky (1978), Luria (1980) y Piaget (1986), entre otros, abordaron desde diferentes perspectivas. Hay teóricos más recientes. Por ejemplo, Rodríguez y Smith-Ágreda (2003) refuerzan esta idea considerando que:

La dotación genética humana (...), la necesidad de comunicarse con precisión descriptiva y argumentativa, dieron tales ventajas a los hombres primitivos que a partir de ahí la estructura lingüística se fue complicando y probablemente, por ello se adquirió el *pensamiento reflexivo*. Aquellos antepasados, a medida que hablaban con precisión de su entorno y de sus cosas personales, empezaron a saber que sabían. (p.2).

Y desde la escuela vygotskiana, Montealegre (2007) lo vuelve a repetir: “el dominio del sistema del lenguaje garantiza el salto desde el conocimiento sensorial al racional” (p.21). Pareciera, entonces, que entendemos que nuestra especie muta hacia lo racional gracias al lenguaje. Asimismo que la capacidad de razonar, de reflexionar, de deducir, de inferir no solo es más compleja, sino que hace al hombre. Como animal superior, no reaccionamos de inmediato, instintiva o intuitivamente frente a los estímulos; frente a ellos, en primer lugar, podemos detenernos a razonar, a “sacar cuentas”, a evaluar, a examinar los pro y contra y, ulteriormente, actuar (Cfr. Luria, 1890).

Si restringimos la noción de comprender al ámbito lingüístico debe considerarse que la comprensión del lenguaje involucra la puesta en práctica de mecanismos cognoscitivos con la finalidad de construir significados. Aceptamos, consiguientemente, que los hechos sociales están permeados por prácticas discursivas y que el mundo humano se construye a base de intercambios discursivos, lo que obliga a desarrollar competencias analíticas y críticas para acometerlos con éxito, claro está, sin perder de vista que la comprensión de cada quien se hace desde su comunidad epistémica y enmarcada en su cultura. En otras palabras, el lenguaje, además de instrumento de comunicación, desempeña el rol de portador y propagador del pensamiento, al tiempo que incide en el conocimiento, la transmisión cultural y el cambio social. Se le requiere para conocer, manifestar y comprender la función simbólica de la vida humana y resulta inherente a la cultura del individuo y su cosmovisión (Melich, 1996).

Tipos de comprensión

Las ciencias cognitivas analizan el conocimiento en todas sus dimensiones. La lingüística cognitiva, que forma parte de este conjunto de disciplinas, se interesa por la relación entre el lenguaje y los procesos cognitivos. Plantea que “el lenguaje es una capacidad

integrada en la cognición general, ya que se entiende como el resultado de las habilidades cognitivas generales tales como la memoria, el razonamiento, la categorización o la atención” (Ibarretze-Antuñano, 2013: 248). Un principio básico de esta rama de la lingüística, afín a la investigación que nos ocupa, tiene que ver con la organización de la estructura conceptual. Todo concepto se basa en un marco semántico o modelo cognitivo. En otras palabras, se sustenta en una estructura coherente de conocimiento proveniente de la experiencia humana que pasa por el tamiz de una base cultural (Ibarretze-Antuñano, 2013). Otro aspecto importante atañe a los fenómenos de cognición que ocurren en el lenguaje cotidiano y se codifican metafóricamente. En este ámbito entrarían los refranes, enunciados cuya interpretación ha de vincular la estructura conceptual o representacional (representación del conocimiento) y la conceptualización (construcción del significado). El tipo de cognición pertinente para la interpretación de refranes, la cognición creativa, genera nuevas estructuras representacionales (Parra Rodríguez, 2010). No es textual; requiere del contexto, del sentido común y “resulta inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje y nuestra historia social” (Varela, 2005: 95).

En líneas precedentes hemos manifestado que a los fines de esta investigación se ha decidido indagar acerca de tres clases de comprensión que, a nuestro juicio, pueden aportar indicios sobre la manera en que fueron entendidos los refranes por parte de los grupos a los que se les administró el cuestionario. Se trata de comprensión literal, básica e interpretación. Tales categorías y sus nombres parten del análisis y síntesis de las definiciones y caracterizaciones de los autores consultados. No obstante, el resultado no repite *ad pedem litterae* lo expuesto por ellos. A continuación se explican.

Comprensión literal (CL)

Se afianza en lo lingüístico. Asociada al conocimiento definicional o de manual, recurre a la información explícita (semántica) aportada por el texto. Este tipo de comprensión suele ser superficial, relativamente independiente del contexto y proclive a las condiciones de verdad y a los significados convencionales. Más apegado al pensamiento concreto y a la realidad inmediata, opera con parámetros del mundo real u objetos físicos. Otro de sus rasgos tiene que ver con la falta de familiaridad con la dimensión psicológica del refrán (Cicone, Gardner y Winner, 1981). La comprensión literal se aproxima a la verosimilitud vista por Aristóteles (330 a.C.), quien la interpreta no como lo real sino como lo creíble. Desde nuestra óptica, el concepto aristotélico podría vincularse con lo denominado por Billow (1975) “literal truth”, esto es, lo que tiene apariencia de verdad o posibilidad de ser creído. La experiencia común diferencia lo verosímil de lo inverosímil y lo que parece creíble es vinculado a lo que sucede habitualmente.

Comprensión básica (CB)

A juicio de los responsables de esta investigación, la CB se apoya en la información explícita y el conocimiento previo. Recurre al conocimiento contextual, extralingüístico, para acercarse al significado del texto. En otras palabras, incorpora las representaciones del

entorno. Ejemplos, explicaciones y experiencias subjetivas e individuales sirven de sustento a esta clase de comprensión que integra esquemas o marcos de referencia personales así como conocimientos previos que conducen a ir más allá de las palabras y construir significados. Se trata de una cognición intrínsecamente contextual que surge del conocimiento real de los participantes y que controla la información que se incluye en la representación discursiva. Es el resultado de la coherencia entre las estructuras representacionales y el contexto.

Interpretación (I)

Más allá de lo perceptivo. Involucra procesos cognitivos complejos porque consiste en la expansión conceptual producto de la abstracción reflexiva. Relaciona algo específico y concreto con algo genérico, abstracto, de la experiencia humana. A diferencia de la comprensión básica en la que el contexto se erige en un pilar fundamental, la interpretación se caracteriza por el desplazamiento contextual, entendido como la capacidad para cambiar contextos de reflexión y ver las cosas desde nuevas perspectivas (Parra Rodríguez, 2010); traslada el conocimiento contextual a nuevos contextos para generar conocimiento que trasciende el aquí y el ahora. La interpretación varía según la edad y el saber social y cultural.

Enríquez Mondragón (2008) menciona, de igual manera, tres niveles o etapas en la comprensión de un refrán (literal, interpretación parcial y trasposición a otro contexto sin que se pierda el sentido), las cuales guardan alguna similitud con las propuestas en nuestra investigación.

Como más adelante veremos, hay otros autores que opinan que la comprensión de los refranes exige también la activación de diferentes niveles de comprensión.

El refrán

Se ha manifestado en las líneas precedentes que esta investigación ha utilizado los refranes para analizar su comprensión por parte de un grupo de adolescentes venezolanos. En tal sentido, se hace necesario presentar una breve caracterización de esta clase de estructuras discursivas o estructuras representacionales.

Una fórmula léxica tan estudiada y que ha recibido diversas nominaciones⁴ (*refrán, proverbio, dicho, sentencia, máxima, adagio, aforismo, apotegma, paremia*), ha sido definida de muchas maneras; no obstante, aquí acudiremos a dos de las más repetidas en el mundo hispánico.

Es un dicho popular, sentencioso y breve, de verdad comprobada, generalmente simbólico, y expuesto en forma poética, que contiene una regla de conducta, u otra cualquier enseñanza (p.10).

Una frase completa e independiente que, en sentido directo o alegórico, y por lo general, en forma sentenciosa y elíptica, expresa un pensamiento -hecho de experiencia, enseñanza, admonición- a manera de juicio, en el que se relacionan dos ideas (p.192).

Data la primera de finales del siglo XIX y corresponde al paremiólogo y cervantista Francisco Rodríguez Marín. La sistematizó en el discurso que ofreció el 8 de diciembre de 1885

⁴ Intentando ordenar los conceptos, en 1996 Corpas Pastor presenta una nueva clasificación de las frases hechas. Más recientemente, Celdrán Gomariz (2004) ofrece otro intento mucho más sucinto.

en su incorporación a la *Real Academia Sevillana de Buenas Letras* más conocido con el título *De los refranes en general, y en particular de los españoles*. A mediados del siguiente siglo, el lexicólogo Julio Casares (1950) estructuró nuestra segunda definición en su obra *Introducción a la lexicografía moderna*. De ambas nociones interesa esencialmente el aspecto que el primero llama “simbólico” y el segundo, “alegórico”, puesto que refieren a la carga connotativa que contienen algunas de estas piezas. En efecto, a pesar de que ciertas paremias portan contenido literal como *Más vale tarde que nunca* (Corpas Pastor, 1996), muchas otras exigen inferencia como *A rey muerto, rey puesto* o *Tras de fía(d)o, medio⁵ vuelto⁶*. Esta característica continúa siendo reiterada por los autores bajo diversas nominaciones. Por ejemplo, Combet (1971) y Norrick (1985) prefieren expresión figurada o uso figurativo del lenguaje, en tanto Sbarbi y Osasuna (1871) y Arnaud (1991) hablan de carga metafórica o uso de metáforas.

De la interpretación estándar manifiesta que no se agota en el significado literal ni en el contenido de cada una, ni en la suma de las unidades que la constituyen. Contienen un significado global de mayor abstracción por lo que se aplican a, ajustan a y explican diversas realidades. Corpas Pastor (1996), asimismo, afirma que esta clase de comprensión “depende exclusivamente de la competencia del hablante” (p.163). Juzga que son cuatro factores sociocognitivos que interaccionan en la interpretación de estas metáforas:

la activación de mecanismos de inferencia basados en el conocimiento enciclopédico de los hablantes, el reconocimiento de la intención comunicativa del hablante, la atención al contexto situacional, y el desencadenamiento de operaciones cognitivas (abstracción, generalización, inferencias análogas, etc.).(p.163).

Cuando revisamos los niveles de comprensión delimitados previamente, el primero de estos factores se aproxima a la comprensión literal (CL); el segundo y el tercero, a la comprensión básica (CB) y el último, desencadenamiento de operaciones cognitivas, guarda similitud con lo que se ha denominado interpretación (I).

Corpas Pastor (1996) también habla de tres niveles de comprensión estándar. Para explicarlos se fundamenta en *¡El rey ha muerto, viva el rey!*:

¡El rey ha muerto, viva el rey!	
Primer nivel semántico	Se trata de un significado literal. Este ejemplo refiere específicamente a la línea sucesoria de las monarquías.
Segundo nivel semántico	Interpretación estándar. Tiene que ver con un proceso de generalización y abstracción de la unidad: con esta frase se comenta que el vacío espiritual o material dejado por un ausente, muy pronto lo ocupó otro.

⁵ Antigua moneda venezolana que circuló a mediados del siglo pasado. Tercio de un bolívar.

⁶ 'Cambio' en España. En América denota 'Vuelta del dinero entregado de sobra al hacer un pago' (DRAE, 1998).

Tercer nivel semántico	La interpretación estándar se refina y se concreta en otros contextos. Manipulación creativa y recursividad. Esta recursividad viene dada por el uso de la paremia en cualquier contexto en el que alguien sea sustituido rápidamente. Incluso, el refrán puede ser modificado (v.g. amo muerto, amo puesto), quedando siempre en la estructura profunda o en el marco del conocimiento de los interlocutores el contenido original (Cfr. Corpas Pastor, 1996: 164).
------------------------	--

También esta taxonomía presenta analogías con la clasificación de los tipos de comprensión que sirvieron de base para el cuestionario contestado por los estudiantes que integraron la muestra. *Grosso modo*, puede establecerse la siguiente correspondencia: primer nivel/comprensión literal (CL), segundo nivel/comprensión básica (CB) y tercer nivel/interpretación (I).

No se pone en duda que muchos refranes, debido a su lenguaje connotativo, exigen la construcción global de su significado y su generalización, esto es: dilucidar el contenido abstracto y el propósito con el que se emitieron. Corpas Pastor (1996) revisa el contenido semántico de estas lexías textuales atendiendo a dos categorías: la denotación y la interpretación estándar. Con respecto a la denotación, explica que nuestra concepción del mundo se refleja en su uso. Agrega, fundamentándose en Lakoff y Johnson (1987), que contienen motivación semántica configurada en las imágenes convencionales, que operan de lo concreto a lo abstracto y que se recurre a la analogía para atrapar realidades difíciles de transmitir. Fiske (1990 [1982]) cree que con la metáfora los sujetos se apoyan en una realidad conocida para explicar con pocas palabras y esfuerzo una desconocida.

Ahora bien, presentado nuestro objetivo y los teóricos que explican la comprensión, los refranes y los niveles de comprensión, conviene responder preguntas como estas: ¿mediante qué metodología desarrollamos la investigación? ¿Qué hicimos para obtener los datos? ¿Cuál procedimiento seguimos? En las líneas siguientes las responderemos.

Metodología

Tipo de investigación e instrumento

Para la concreción del estudio empleamos la investigación de campo, lo que significa que recabamos la información directamente de los sujetos investigados (Arias, 2012). Con el propósito de recoger los datos nos trasladamos a las aulas de clase y los obtuvimos, en sus condiciones reales, mediante una encuesta cerrada (Anexo A⁷) en la que el escolar debía realizar una selección simple. Específicamente, a los estudiantes se les pidió resolver un test

⁷ Este artículo es un adelanto de una investigación mucho más amplia puesto que el cuestionario consta de cuatro partes y aquí solo se presentan los resultados de la sección número III: comprensión de refranes.

contentivo de seis (6) ítemes y tres (3) respuestas para escoger una (1). Cada ítem se elaboró sobre la base de un refrán de uso bastante generalizado en Venezuela.

Los ítemes 1, 2 y 6 se pueden comprender literal o metafóricamente. Ambos significados son plausibles. En el caso de los 3, 4 y 5, la verdad literal debe ser reinterpretada porque resulta poco verosímil. Debe alcanzarse como mínimo un nivel básico de comprensión para que tengan sentido. Exigen operaciones cognitivas más complejas y mayor saber social y cultural. Con respecto a las respuestas, ninguna era incorrecta, las diferencias estaban dadas por el tipo de comprensión al que se les asociaba: literal, básica e interpretación.

En relación con las condiciones del instrumento, expertos en desarrollo del lenguaje y en paremiología lo validaron, en tanto que la confiabilidad se logró con la aplicación reiterada de una prueba piloto efectuada en tres secciones (1º, 3º y 5º año) del instituto educativo *Julio Bustamante*, situado en el municipio Chacao, Caracas-Venezuela. Esto permitió llevar a cabo los ajustes respectivos (mejorar la diagramación, sintetizar las instrucciones, revisar la redacción de los ítemes y las opciones de respuestas, entre otros aspectos) y su diseño final.

Muestra

La integraron un total de 591 adolescentes venezolanos, pertenecientes a instituciones públicas, es decir, en las que el costo de la matrícula corre por cuenta del Estado o del Municipio. La cantidad de estudiantes se halla determinada por la demografía de los centros de estudios. Este número se distribuye, según el grado que cursan, de la siguiente forma: 208, primer año de bachillerato; 191, tercer año y 192, quinto año. No se incorporó segundo ni cuarto año porque la aplicación piloto demostró la inexistencia de diferencias significativas en el desempeño de estos dos niveles. De modo que no se trata de una muestra probabilística sino intencional o dirigida. (Arias, 2012).

En el cuadro siguiente se visualiza el número de alumnos según el año que cursan y las edades que tienen.

Nº de estudiantes	Nivel de estudio	Edades
208	1 ^{er} año	11 a 15
191	3 ^{er} año	12 a 18
192	5 ^{to} año	15 a 19

Con respecto a la muestra debemos agregar también que no fue aleatoria su selección, se debió a otras condiciones que nos permitieron acceder a ella, en este caso asistimos a instituciones en las que contábamos con algún “docente-amigo”, quien ante el director gestionó nuestra visita, así que el criterio de selección fue la accesibilidad (Arias, 2012). En segundo lugar, que las edades de los estudiantes se superponen, por esta razón en este sondeo atenderemos únicamente al nivel académico⁸.

⁸ Como acotamos en la nota seis, este estudio presenta resultados parciales. En una investigación posterior se apreciará la comprensión de los refranes en función de la edad de los estudiantes.

Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en cinco fases a saber: 1. Diseño de la prueba, 2. Contacto con las instituciones, 3. Validación de la prueba (hubo momentos en que estas tres fases se superpusieron). 4. Aplicación de la prueba y 5. Sistematización y análisis de los resultados. Para la interpretación de los datos nos fundamentaremos en la estadística descriptiva y la relación de porcentajes (Universidad Autónoma de Madrid, s/f). Aquí se considera una serie de datos con el objeto de extraer conclusiones a partir de variables cualitativas: clases de comprensión. Descrito ya el procedimiento y explicado el modo en que se llevaron a cabo las fases, a continuación detallaremos la número 5.

Descripción y análisis de los resultados

En esta sección del trabajo se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los refranes que integran el cuestionario. No debe perderse de vista que el principal objetivo trazado fue correlacionar el tipo de comprensión con el nivel académico de los estudiantes que respondieron la prueba. A los fines de simplificar la explicación se emplearán las siglas Comprensión literal (CL), Comprensión básica (CB) e Interpretación (I).

Refrán N° 1: Quien quiere besar busca la boca

Si bien los resultados reflejan que en los tres grupos predominó I, en primer año CL+CB representa el 52.3% de las respuestas, lo que no ocurre con tercero y quinto año. En otras palabras, los escolares del grado menor se inclinaron hacia los niveles menos complejos de comprensión. Cabe hacer notar que aunque el citado refrán puede entenderse literal o metafóricamente, porque en ambos casos es verosímil, más del 50% de las respuestas de las y los jóvenes de primer año dejó por fuera la posibilidad de una interpretación. Nos encontramos en presencia de lo que Billow (1975) denomina "literal truth" ("verdad literal"), perfectamente compatible con un refrán como el citado.

Refrán N° 2: Detrás de la tormenta siempre viene la calma.

Se hallan semejanzas con respecto al refrán N°1. Nuevamente los porcentaje de I parecen los más altos en los tres grupos, pero la sumatoria de literal y básico (CL+CB = 58.1%) supera con creces la cifra de I en primer año. En tercer año el porcentaje en I y en CL+CB resulta idéntico: 48.1%, y quinto año se ubica por encima del 50% en I. Ambos refranes, N° 1 y N° 2, comparten la propiedad de poder procesarse bien literalmente, bien en sentido figurado. En este último caso, contextualizándolos y reinterpretando su significado literal. Resultados como este han sido destacados por Gregory y Mergler (1990) quienes plantean la existencia de metáforas cuyo significado puede aprehenderse en ambos niveles, y por Corpas Pastor (1996) cuando se refiere al segundo nivel semántico o interpretación estándar que sin ubicarse en lo literal tampoco alcanza complejos grados de interpretación.

Refrán Nº 3: Más sabe el diablo por viejo que por diablo.

Los resultados de este refrán se muestran diferentes a los ya descritos y analizados. I supera a CL y a CB si se contemplan por separado, no obstante ninguno se ubica en el 50% ni lo sobrepasa, lo que podría atribuirse a la poca familiaridad con la dimensión psicológica que subyace en el refrán y el conocimiento del mundo requerido para trascender lo que se halla explícito en él (Cicone, Gardner y Winner, 1981). Las acepciones de los sustantivos “diablo” y “viejo” en este refrán, fundamentales para su lectura y comprensión, tal vez no pertenecen al conocimiento compartido entre los adolescentes y su entorno socio cultural. “Diablo” y “viejo” remiten a experiencia, saber no académico, vivencias; el primer vocablo se aleja de la connotación propia de la cultura judeo cristiana: representante del mal. Es posible que no hayan pensado en estas opciones al momento de escoger la respuesta.

Refrán Nº 4: Cuando el gato está ausente, los ratones hacen fiesta.

La suma de CL+CB llega al 70% en primer año y se ubica muy cerca en tercero y quinto. Esto podría explicarse debido a que la “verdad literal” de este refrán no parece plausible. Tampoco la CB, cuyos sustentos son el conocimiento previo y la información explícita, porque la expresión exige expansión conceptual y desplazamiento contextual (“gato” como jefe, persona que infunde temor o respeto; “ratones” serían los subordinados, los que deben obedecer o mantener el orden), que no ocurren porque han de incorporarse nuevos contextos que trascienden el aquí y el ahora, tarea que tal vez se vea limitada por la edad y el saber social y cultural de los jóvenes.

Refrán Nº 5: Si del cielo te caen limones aprende a hacer limonada.

Si bien I aparece mayor que CL, nuevamente CL+CB superan el 50%. Cabe destacar el hecho de que tercer año muestra casi igual resultado en CL e I, y que quinto año tiene 44,2% de CB, mayor, incluso, que primer año. Este refrán se asemeja al 3 y al 4: poco verosímiles literalmente, más abstractos, exigen madurez cognitiva para su interpretación: adaptarse a los tiempos, aprovechar lo que nos proveen la vida o el azar. Potenciales significados que exigen un considerable nivel de abstracción.

Refrán Nº 6: El que no llora no mama.

Los tres grupos alcanzan un importante porcentaje de I que supera al obtenido en CL y CB. En primer año tanto CL por separado como sumado con CB sobrepasan I. El refrán asociado con este ítem, semejante al Nº 1, no presenta inconvenientes para su comprensión en ninguno de los tres niveles. Pertinente en el plano literal, su contextualización lo enriquece y desplazado a otros contextos permite generalizar su sentido.

Interpretación general

Si nos detenemos en los porcentajes de manera individual, es decir, grupo por grupo, se detecta que en todos los refranes más del 50% de respuestas del alumnado de primer año se ubica en los niveles de comprensión literal y comprensión básica: 52,3%, 58.1%, 57.1%, 70.11%, 61.51% y 59.5%. La comprensión o bien se apega a lo literal, lo verosímil, lo que sucede habitualmente (CL) o surge del conocimiento real de los participantes y se sustenta en la información explícita, ejemplos y experiencias individuales y subjetivas (CB). Escasean los procesos cognitivos complejos, la abstracción reflexiva, el desplazamiento contextual, característicos de I.

En cuanto al tercer año, la situación es menos uniforme: en los refranes 3, 4 y 5, la suma de las respuestas CL y CB fue igual o superior al cincuenta por ciento: 52.9%, 69.5% y 60.1%. Lo mismo aplica para el quinto año: en 3, 4 y 5, los porcentajes de CL y CB fueron 50.5%, 68.16% y 60.3%. De modo que los tres grupos de estudiantes presentan resultados análogos ante los refranes más abstractos (3, 4, 5) no así frente a los que se distancian de este rasgo. En otras palabras, los procesos cognitivos complejos no se han desarrollado significativamente en ninguno de los tres grupos, al menos en lo que respecta a este tipo de expresiones.

Otros aspectos relevantes: quinto año de bachillerato obtuvo mayores porcentajes de I en todos los refranes, lo que se corresponde con la presunción de que a mayor nivel académico se incrementa la comprensión. Estos resultados coinciden con lo afirmado por Enríquez Mondragón (2008), quien señala que la escolarización ayuda en la comprensión de estas piezas léxicas: a mayor nivel educativo, mayor competencia para entender el lenguaje metafórico.

Por último, a los fines del análisis, conviene detenerse nuevamente en 3, 4 y 5 y retomar la similitud en sus resultados. Fue menor la cantidad de estudiantes de todos los grupos que seleccionó el nivel de comprensión más complejo. Si se detallan los cuadros (Anexo B), más de la mitad de los tres grupos se ubica por encima del 50% cuando se suman CL y CB. Los refranes en cuestión son: (3) Más sabe el diablo por viejo que por diablo, (4) Cuando el gato está ausente, los ratones hacen fiesta y (5) Si del cielo te caen limones, aprende a hacer limonada. Una explicación que creemos válida se apoya en el hecho de que el conocimiento conceptual y contextual necesario para interpretarlos difiere del exigido por (1), (2) y (6), cuyo contenido tiende más a favorecer la comprensión literal/básica porque alude a eventos concretos y verosímiles, en tal sentido, exigen pocas referencias contextuales. Contrario a esto, (3), (4) y (5), a pesar de que se construyen con vocabulario común, resultan más abstractos; demandan un mayor nivel de elaboración y de referencias contextuales. Literalmente no refieren a hechos cotidianos. Además, lo implicado requiere información semántica y pragmática que no se obtiene solo a partir de la lectura denotativa del refrán. Queda confirmado, entonces, que la comprensión de un refrán debe ser global.

Otra explicación sostiene la posibilidad de que lo expresado le resulte tan increíble al aprendiz que la metáfora pierde sentido, se difumina. Asimismo, que esta clase de estructura para su comprensión inferencial podría exigir una serie de operaciones que han sido explicadas

por Curco (2005), quien piensa que la interpretación de expresiones populares suele ser contexto dependiente y necesita del pensamiento abstracto para conectar lo específico (concreto) con lo genérico (abstracto), al tiempo que demanda conexión entre el texto y el mundo. Los refranes 3, 4 y 5, por sus características, pertenecerían a este grupo.

Conclusiones

El principal objetivo de la investigación planteaba correlacionar el tipo de comprensión con el grado de escolaridad de estudiantes venezolanos que respondieron una prueba de selección simple sobre comprensión de refranes. Los resultados demostraron que sí existe relación entre el año de estudio y sus respuestas. En primer año, más de la mitad seleccionó las respuestas asociadas con los niveles literal (CL) y básico (CB) en los seis refranes que integraban el test. Coincide dicho resultado con el de tercero y quinto año solo en el caso de los refranes más abstractos, menos susceptibles de ser entendidos literalmente (los números 3, 4 y 5), que obtuvieron respuestas igual o por encima del 50% en los niveles CL y CB. No ocurrió lo mismo con los dichos 1, 2 y 6, que podían entenderse en forma literal, básica o interpretarse. En ellos el nivel de comprensión más complejo (I) predominó.

La explicación para estos resultados, además del nivel de escolaridad, tiene que ver con la complejidad de los refranes. Si su comprensión no amerita contextualizar, conocimientos ajenos a sus experiencias, inmersión en un entorno socio cultural diferente al suyo, se alcanza el nivel de comprensión más complejo, el de Interpretación (I). Lo contrario sucede con las expresiones cuya comprensión es contexto dependiente, las que obligan a recontextualizar y demandan inmersión en un ámbito socio cultural diferente al de su cotidianidad.

Lo expuesto en párrafos precedentes ratifica que la comprensión no es un proceso único, depende de las demandas y tiene niveles, razón por la cual nos distanciamos de la opinión de quienes afirman que los estudiantes no comprenden. Antes bien, apoyándonos en nuestros hallazgos, pensamos que puede hablarse de distintos niveles de comprensión que van de lo concreto a lo abstracto y que hemos denominado comprensión literal (CL), comprensión básica (CB) e interpretación (I).

En virtud de lo expuesto, creemos que el conocimiento contextual ha de ser estimulado. En caso de no existir o de ser exiguo, el docente debe propiciar su desarrollo a fin de sentar las bases para transitar de la comprensión literal a la comprensión básica hasta llegar al nivel de interpretación. Asimismo, el desplazamiento contextual, situar personajes, eventos o fenómenos en otros entornos e hipotetizar, contribuyen a estimular la interpretación. Plantear distintas soluciones a un problema, abordar los temas desde distintas perspectivas favorece la comprensión en sus niveles más complejos.

Visto lo visto, si bien el tránsito de uno a otro estadio se relaciona con la edad, el conocimiento lingüístico, el desarrollo cognoscitivo y el nivel académico, tampoco debe subestimarse el rol de lo verosímil, del contexto y del saber social y cultural, particularmente cuando se trata de textos como los refranes, que recogen experiencias humanas y sintetizan visiones de mundo.

Trascendiendo el ámbito escolar, estos resultados, exponen dos situaciones para la reflexión: a) Si las comprensiones literal y básica garantizan el éxito académico, la autorrealización individual y el progreso social, en Venezuela no podría hablarse de las carencias a las que se han referido algunos estudiosos en párrafos precedentes; pero si la interpretación representa una condición *sine qua non* para lo que se ha mencionado, nos hallamos en problemas.

b) Si comprender es entender literal o casi literalmente el mundo que nos circunda, algunos estudiosos alarman sin necesidad; pero si implica, además, capacidad para realizar operaciones formales, la sociedad del siglo XXI presenciara una brecha entre individuos con diferentes niveles de comprensión cuyo impacto social no debería desestimarse. En consecuencia, se requerirá que los docentes propicien el trabajo con textos que exijan distintos niveles de comprensión no solo para mejorar el desempeño académico sino para coadyuvar en la formación de ciudadanos aptos para desenvolverse en diferentes entornos sociales.

Referencias

- Aguirre de Ramírez, R. (2008). La comprensión del sentido de los refranes en los escolares. *Educere*, 3 (9): 76-83.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.
- ARISTÓTELES (330 a.C.). *Poética*. Universidad ARCIS. Disponible en: www.philosophia.cl. [Consulta: 18 noviembre 2014].
- Arnaud, Pierre. (1991). Réflexions sur le proverbe. En *Cahiers de lexicologie: revue internationale de lexicologie et de lexicographie*, 59: 5-27.
- Babin, P. y Kouloumdjian, M.F. (1983). *Les nouveaux modes de comprendre. La génération de l'Audiovisuel et de l'Ordinateur*. Lyon: Éditions du Centurion.
- Billow, Richard M. (1975). A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology*, 11(4): 415-423.
- Casares, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo de Investigaciones Científicas.
- Castañeda, N. y Bertone, M. I. (2000). *Educación para todos y todas*. Caracas: Programa Venezolano en Educación de Derechos Humanos (PROVEA), Coordinadora de ONG de Mujeres de Venezuela (CONG de M) y Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad Central de Venezuela (CEN-UCV). Disponible en: <http://www.socialwatch.org/es/book/export/html/10170> [consulta: 18 noviembre 2013].
- Castro, E. (1991). *La formación docente en América Latina. Desafío que requiere respuesta*. Chile: UNESCO/OREALC. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0009/000900/090086SB.pdf [Consulta: 10 enero 2015].
- Celdrán Gomariz, P. (2004). *Diccionario de frases y dichos populares*. Madrid: Alberabán.
- Cicone, M., Gardner, H. y Winner, E. (1981) Understanding the psychology in psychological metaphors". *Journal of Child Language*, 8 (1): 213-216.
- Combet, Louis. (1971). Recherches sur le «Refranero» Castillien. Bibliothèque de la Faculté des Lettres de Lyon. Fascicule XXXIX. Paris: Société d'Édition *Les Belles Lettres*.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos: Madrid.
- Crespo, N. y Cáceres, P. (2006). La comprensión oral de las frases hechas: un fenómeno del desarrollo tardío del lenguaje. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44 (2): 77-90.
- Curco, C. (2005). On mosquitoes and camels: some notes on the interpretation of metaphorically transparent popular sayings. En Herbert L. Colston and Albert N. Katz (eds.), *Figurative language comprehension social and cultural influences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp.287-305.
- Enríquez Mondragón, C. M. (2008). *La comprensión de los refranes en sujetos de 9 a 15 años*. Tesis para obtener el grado de Magister en Desarrollo y aprendizajes escolares. México. Universidad de Querétaro.

- Figuera Contreras, J. G. (2011). *Análisis del nivel léxico semántico y la formación de conceptos a través de refranes empleados en el español de Venezuela*. Comunicación presentada en el XXIX Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística. Nueva Esparta - Venezuela, del 12 al 16 de junio de 2011. Mimeo facilitado por el autor.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies*. London: Routledge.
- Gómez Macker, L. A. (1997). Elementos para un marco teórico de la comprensión textual. En *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.pp.95-103.
- Gregory, M. E. y Mergler, N. L. (1990). Metaphor comprehension: in search of literal truth, possible sense, and metaphoricity. *Metaphor and Symbolic Activity*, 5 (3): 151-173.
- Ibarretze-Antuñano, I. (2013). La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística". *RESLA*, 26: 245-266.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1987). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Luria, A. R. (1980). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.
- Martínez, M. (2011 [1996]). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- McLuhan, Marshall (1994). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- Melich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación. (1999). *Educación para todos en el año 2000*. Informe de Evaluación. Venezuela: Autor.
- Montealegre, R. (2007). La solución de problemas cognitivos. Una reflexión cognitiva sociocultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2): 20-39.
- Norrick, N. R. (1985). *How Proverbs Mean. Semantic Studies in English Proverbs*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Páez Urdaneta, I. (1989). *El habla juvenil y las competencias y deficiencias lingüísticas del estudiante universitario. (La situación en la Universidad Simón Bolívar)*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Simón Bolívar: Caracas.
- Parra Rodríguez, J. (2010). Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y de privación social. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 8 (1): 455-479.
- Peronard Thierry, M. (1997). La comprensión de textos escritos: ¿crisis universal? En *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Andrés Bello.pp.23-41.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. Argentina: Ariel.
- Rodríguez Marín, F. (1895). Tratando de los refranes. En *Discursos leídos ante la Real Academia Sevillana de Buenas Letras, 8 de diciembre de 1895 por los señores D. Francisco Rodríguez Marín y D. Luis Montoto y Rautenstrauch*. Sevilla: Imp. de E. Rasco, Busto Tavera I. Disponible en: <http://archive.org/stream/discursosleidosa00rodruoft#page/n5/mode/2up> [Consulta 16 octubre de 2013].
- Rodríguez, Santiago y Smith-Ágreda, José M. (2003). *Anatomía de los órganos del lenguaje, visión y audición*: Madrid: Médica Panamericana.
- Sapir, E. (1971 [1921]). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Sardelli, M. A. (2010). Los refranes en la clase de ELE. En *Didáctica, lengua y literatura*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.pp.325-350.
- Sbarbi y Osasuna, J. M. (1871). *Monografía sobre los refranes, adagios y proverbios castellanos y las obras o fragmentos que expresamente tratan de ellos en nuestra lengua*. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/monografia-sobre-los-refranes-adagios-y-proverbios-castellanos-y-las-obras-o-fragmentos-que-expresamente-tratan-de-ellos-en-nuestra-lengua--0/html/> [Consulta: 10 octubre de 2013].
- UNESCO. *Datos Mundiales de Educación Séptima edición 2010/11*. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Venezuela.pdf [Consulta: 18 octubre de 2013], 2010-2011.
- Universidad Autónoma de Madrid. (s/f). *Curso básico de estadística descriptiva*. http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/fphernan/EconometriaTII.pdf [Consulta: 18 junio de 2013]

Varela, F. (2005). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografías de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.

Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.

ANEXO A

República Bolivariana de Venezuela
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"

Edad: _____ Sexo: _____

Nombre del plantel: _____

Año que cursa: _____

Estimada (o) estudiante:

La actividad que tienes a continuación no es un examen ni otro tipo de evaluación. Ninguna de las secciones de ella tiene respuestas incorrectas ni tampoco lleva calificación alguna. De modo que puedes responder con absoluta sinceridad y escoger las opciones que te parezcan más adecuadas.

Muchas gracias por tu ayuda.

III. En tu opinión ¿qué significan estas expresiones? Marca con una X

1. Quien quiere besar, busca la boca.
 Si a alguien le gusta una persona, le agrada besarla.
 A quien le interesa realmente algo, se esfuerza por conseguirlo.
 Quien quiere besar a alguien, procura la oportunidad.
2. Detrás de la tormenta, siempre vuelve la calma.
 Cuando termina la lluvia, sale el sol y se reorganizan, limpian y secan las cosas.
 Las tempestades no son eternas.
 Los problemas, por más difíciles que sean, en algún momento terminan.
3. Más sabe el diablo por viejo que por diablo.
 Mientras más viejo, el diablo es más dañino.
 La experiencia otorga la sabiduría, no los estudios recién realizados.
 El diablo es sabio porque es viejo, no porque es diablo.
4. Cuando el gato está ausente, los ratones hacen fiesta.
 El jefe es quien pone el orden en la oficina.
 Cuando el jefe no está, los empleados no trabajan.
 Los gatos son los que espantan a los ratones.
5. Si del cielo te caen limones, aprende a hacer limonada.
 La gente debe conformarse con lo que la vida le ofrece.
 Hay que adaptarse a las circunstancias y sacar lo mejor de ellas.
 Para hacer limonada, hay que tener los limones.
6. El que no llora, no mama.
 Si el pequeño no llora, la mamá no le da de comer.
 Cuando el niño llora, la mamá sabe que tiene hambre.
 Quien insiste, obtiene lo que desea.

ANEXO B
Totalización de Respuesta en % y cursos

Expresión/ Opciones de respuesta	a) Si a alguien le gusta una persona, le agrada besarla			b) A quien le interesa realmente algo, se esfuerza por conseguirlo			c) Quien quiere besar a alguien, procura la oportunidad			Más de una opción			No respondió		
1. Quien quiere besar, busca la boca	Comprensión básica			Interpretación			Literal			-			-		
	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°
	17.7	12.5	4.6	39.4	53.4	66	34.6	31.4	26.04	5.7	1.04	1.04	2.4	1.5	2.09

Expresión/ Opciones de respuesta	a) Cuando termina la lluvia, sale el sol y se reorganizan, limpian y sacan las cosas			b) Las tempestades no son eternas			c) Los problemas, por más difíciles que sean, en algún momento terminan			Más de una opción			No respondió		
2. Detrás de la tormenta, siempre vuelve la clama	Comprensión básica			Literal			Interpretación			-			-		
	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°
	29.3	19.3	14.5	28.8	28.7	28.6	32.6	48.1	53.1	6.7	1.5	1.04	2.4	2.09	0.26

Expresión/ Opciones de respuesta	a) Mientras más viejo, el diablo es más dañino			b) La experiencia otorga la sabiduría, no los resultados recién realizados			c) El diablo es sabio porque es viejo, no porque es diablo			Más de una opción			No respondió		
3. Más sabe el diablo por viejo que por diablo	Literal			Interpretación			Comprensión básica			-			-		
	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°
	27.8	18.3	10.4	34.1	39.2	46.3	29.3	37.6	40.1	4.3	1.04	1.04	4.3	3.6	2.09

Expresión/ Opciones de respuesta	a) El jefe es quien pone orden en la oficina			b) Cuando el jefe no está, los empleados no trabajan			c) Los gatos son los que espantan a los ratones			Más de una opción			No respondió		
4. Cuando el gato está ausente, los ratones	Interpretación			Comprensión básica			Literal			-			-		
	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°

hacen fiesta	21.1	27.2	27.6	37.01	31.9	39.06	33.1	37.6	29.1	5.2	1.5	0.15	3.3	1.5	0.26
---------------------	------	------	------	-------	------	-------	------	------	------	-----	-----	------	-----	-----	------

Expresión/ Opciones de respuesta	a) La gente debe conformarse con lo que la vida le ofrece			b) Hay que adaptarse a las circunstancias y sacar lo mejor de ella			c) Para hacer limonada, hay que tener los limones			Más de una opción			No respondió		
5. Si del cielo te caen limones, aprende a hacer limonada	Comprensión básica			Interpretación			Literal			-			-		
	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°
	37.0	25.6	44.2	27.8	35.6	35.9	24.5	34.5	16.1	6.7	1.5	1.04	3.8	2.6	0.26

Expresión/ Opciones de respuesta	a) Si el niño pequeño no llora, la mamá no le da de comer			b) Cuando el niño llora, la mamá sabe que tiene hambre			c) Quien insiste, obtiene lo que desea			Más de una opción			No respondió		
6. El que no llora, no mama	Comprensión básica			Literal			Interpretación			-			-		
	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°	1°	3°	5°
	26.9	17.2	15.6	32.6	26.7	22.9	31.25	52.8	57.8	6.25	1.5	1.04	2.8	1.5	0.26