

**CARACTERIZACIÓN DEL DESEMPEÑO EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN
TEXTUAL DE ACUERDO AL ESTADO NUTRICIONAL DE NIÑOS DE TERCERO
DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA
INTEGRADA DEL MUNICIPIO DE SOTARÁ
DEL DEPARTAMENTO DEL CAUCA, 2006**

**KELLY AVENDAÑO CORDOBA
LINA PAOLA CERÓN MUÑOZ
DIANA CAROLINA CORAL ORDÓÑEZ
ANNA KAROLINA TORRES PITO**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDILOGÍA
POPAYÁN
2006**

**CARACTERIZACIÓN DEL DESEMPEÑO EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN
TEXTUAL DE ACUERDO AL ESTADO NUTRICIONAL DE NIÑOS DE TERCERO
DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA
INTEGRADA DEL MUNICIPIO DE SOTARÁ DEL DEPARTAMENTO DEL
CAUCA, 2006**

Directora

PILAR MIRELY CHOIS LENIS

**Fonoaudióloga. Especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura en
lengua materna. Magíster en Lingüística y Español**

Asesora Metodológica

MIRYAN ADELA BARRETO

Fonoaudióloga. Especialista en docencia de educación superior

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGÍA
POPAYÁN
2006**

RESUMEN

Este trabajo de investigación, descriptivo de corte transversal, tuvo por objetivo caracterizar el desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de tercero de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará, del Departamento del Cauca. La población y la muestra estuvieron conformadas por 15 niños entre 7 a 12 años, que culminaban el primer ciclo escolar (tercero de primaria).

Como instrumento para la recolección de la información, se utilizó una de las pruebas SABER desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional. En comprensión textual, los escolares consiguieron mejores resultados en preguntas que demandaron una comprensión superficial y fragmentada, mientras que en aquellas que requerían procesos de inferencias, obtuvieron menor número de respuestas acertadas. El análisis de los textos escritos por los niños permitió identificar que en su mayoría son coherentes y cohesivos a nivel local, pero se evidenciaron dificultades en la coherencia y cohesión lineal.

No hubo diferencias significativas entre el desempeño de niños en condición de desnutrición y el de aquellos que no la presentan, permitiendo reconocer que en

el aprendizaje de la lectoescritura influyen factores diversos, además del estado nutricional.

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda abordar esta temática multidisciplinariamente teniendo en cuenta todos los aspectos que influyen en el aprendizaje escolar.

Palabras clave: comprensión textual, producción textual, estado nutricional, prueba SABER.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo caracterizar el desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de tercero de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará del Departamento del Cauca. Hacer esto, permitirá identificar aspectos puntuales de intervención y diseñar programas de promoción de la salud comunicativa y prevención de sus alteraciones, ampliando de esta manera el campo laboral del fonoaudiólogo y permitiendo trabajar multidisciplinariamente en las instituciones educativas.

En la primera parte se presenta el problema que da origen a la elaboración de esta investigación. Después, algunas investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional, que se constituyen en antecedentes para este trabajo porque indagan también la relación que existe entre el desempeño escolar y el estado nutricional como factor influyente, pero no exclusivo.

A continuación, se justifica la realización de este estudio, señalando los aportes que podría realizar a mediano y largo plazo a la disciplina y a la población con las características de la estudiada. Seguidamente, se enuncian los objetivos, tanto el general como los específicos, que se persiguen mediante este proyecto.

Posteriormente, se exponen algunos referentes teóricos que sustentan la investigación, se definen los procesos de interpretación y producción de textos y se explica en qué consiste la desnutrición y cuáles son sus implicaciones. Seguidamente se plantean los aspectos metodológicos tenidos en cuenta para la ejecución de este trabajo investigativo, explicitando el tipo de estudio realizado, la población, la muestra, así como las técnicas e instrumentos de recolección de la información y el procedimiento llevado a cabo.

Después, se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba SABER y se realiza el análisis de éstos con base en los referentes teóricos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los lineamientos curriculares de la lengua castellana y en los antecedentes de la investigación.

Finalmente, se plantean las conclusiones y las recomendaciones que se derivan del análisis de los resultados encontrados en la población escolar de tercero de primaria de tercero de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará del Departamento del Cauca.

TABLA DE CONTENIDO

1. El problema	8
1.1 Descripción del área problemática	8
1.2 Formulación del problema	10
1.3 Antecedentes de investigación	11
2. Justificación	22
3. Objetivos	25
3.1 Objetivo general	25
3.2 Objetivos específicos	25
4. Referente teórico	26
4.1 Nutrición y seguridad alimentaría	26
4.2 Desnutrición	29
4.3 Factores que inciden en el aprendizaje de la lectura y la escritura	31
4.4 Procesos de interpretación y producción de textos	35
4.5 Comprensión textual	36
4.6 Producción textual	40
4.6.1 Niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño	41
4.6.2 Niveles de análisis y producción de textos	46
4.6.3 Categorías para el análisis de la producción escrita	47
4.6.4 Principios de clasificación de criterios de evaluación de textos escritos	49

4.7 Pruebas saber	55
4.7.1 Resultados de la valoración masiva de las pruebas SABER	56
4.8 Los estándares del lenguaje	59
5. Diseño metodológico	61
5.1 Tipo de estudio	61
5.2 Población y muestra	61
5.2.1 Criterios de inclusión y exclusión	62
5.3 Variables	64
5.3.1 Operacionalización de variables	64
5.4 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	65
5.5 Cronograma	66
5.6 Procedimiento del trabajo de campo	67
5.7 Análisis de datos	68
5.7.1 Análisis univariado	68
5.7.2 Análisis bivariado	94
6. Discusión	119
CONCLUSIONES	126
RECOMENDACIONES	129
BIBLIOGRAFIA	131
ANEXOS	136

LISTA DE ANEXOS

- Anexo A Formato de Diagnóstico nutricional
- Anexo B Formato pruebas SABER para tercero grado de primaria

LISTA DE GRÁFICAS

- Gráfica 1. Distribución de la frecuencia según la edad
- Gráfica 2. Distribución de la frecuencia según el género
- Gráfica 3. Distribución de la frecuencia de acuerdo al estado nutricional
- Gráfica 4. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la comprensión superficial y fragmentada
- Gráfica 5. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la comprensión de significado básico del texto
- Gráfica 6. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la comprensión con inferencias
- Gráfica 7. Distribución de la frecuencia de acuerdo al conflicto de la narración.
- Gráfica 8. Distribución de la frecuencia de acuerdo al final de la narración.
- Gráfica 9. Distribución de la frecuencia de acuerdo al seguimiento de consignas.
- Gráfica 10. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la suficiencia de información
- Gráfica 11. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la figura del narrador
- Gráfica 12. Distribución de la frecuencia de acuerdo al vocabulario
- Gráfica 13. Distribución de la frecuencia de acuerdo al eje temático
- Gráfica 14. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la progresión temática
- Gráfica 15. Distribución de la frecuencia según la caracterización de los personajes
- Gráfica 16. Distribución de la frecuencia según el uso de conectores y frases conectivas

- Gráfica 17. Distribución de la frecuencia según concordancia de género
- Gráfica 18. Distribución de la frecuencia según concordancia de número
- Gráfica 19. Distribución de la frecuencia según tiempo verbal
- Gráfica 20. Distribución de la frecuencia según estructuración de oraciones
- Gráfica 21. Distribución de la frecuencia según uso de referentes
- Gráfica 22. Distribución de la frecuencia según la legibilidad
- Gráfica 23. Distribución de la frecuencia según utilización de signos de puntuación
- Gráfica 24. Distribución de la frecuencia según la organización espacial
- Gráfica 25. Distribución de la frecuencia según la apropiación del sistema de escritura
- Gráfica 26. Distribución de la frecuencia según la construcción de la noción de palabra
- Gráfica 27. Distribución de la frecuencia según la ortografía

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Niveles de análisis y producción de textos
Tabla 2.	Rejilla de evaluación de las producciones escritas
Tabla 3.	Operacionalización de Variables
Tabla 4.	Cronograma
Tabla 5.	Comprensión superficial y fragmentado Vs. Género
Tabla 6.	Comprensión del significado básico del texto Vs. Género
Tabla 7.	Comprensión con inferencias Vs. Género
Tabla 8.	Conflicto de la narración Vs. Género
Tabla 9.	Final de la narración Vs. Género
Tabla 10.	Suficiencia de información Vs. Género
Tabla 11.	Progresión temática Vs. Género
Tabla 12.	Conectores Vs. Género
Tabla 13.	Apropiación del sistema de escritura Vs. Género
Tabla 14.	Género Vs. Estado nutricional
Tabla 15.	Comprensión superficial Vs. Estado nutricional
Tabla 16.	Comprensión del significado básico del texto Vs. Estado nutricional
Tabla 17.	Comprensión con inferencias Vs. Estado nutricional
Tabla 18.	Conflicto de la narración Vs. Estado nutricional
Tabla 19.	Final de la narración Vs. Estado nutricional
Tabla 20.	Suficiencia de información Vs. Estado nutricional
Tabla 21.	Progresión temática Vs. Estado nutricional
Tabla 22.	Conectores Vs. Estado nutricional
Tabla 23.	Apropiación del sistema de escritura Vs. Estado nutricional
Tabla 24.	Género Vs. Edad
Tabla 25.	Estado nutricional Vs. Edad

- Tabla 26. Comprensión superficial Vs. Edad
- Tabla 27. Comprensión del significado básico del texto Vs. Edad
- Tabla 28. Comprensión con inferencias Vs. Edad
- Tabla 29. Conflicto de la narración Vs. Edad
- Tabla 30. Final de la narración Vs. Edad
- Tabla 31. Suficiencia de información Vs. Edad
- Tabla 32. Progresión temática Vs. Edad
- Tabla 33. Conectores Vs. Edad
- Tabla 34. Apropriación del sistema de escritura Vs. Edad

1. EL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

Según Herrán y Cols. (1996), un adecuado estado nutricional implica una ingesta diaria de energía y nutrientes suficientes para satisfacer las necesidades individuales. Los nutrientes son indispensables para permitir el desarrollo potencial y la conservación de un adecuado estado de salud del ser humano y se encuentran en sustancias como los carbohidratos, las proteínas y las grasas, las cuales se encargan de la producción de energía.

La desnutrición, por el contrario, se caracteriza por un insuficiente aporte de las proteínas y/o calorías necesarias para satisfacer las necesidades fisiológicas del organismo. Según Mahler¹ (2005) "la desnutrición es un estado provocado por la deficiencia a nivel celular en la provisión de nutrientes y/o energía, necesarios para que el organismo se mantenga en buen estado, pueda desarrollar actividad, crecer y reproducirse".

¹ Tomado de PIOVANI Verónica, PIOVANI María de las Nieves; Cambio cultural, abril de 2005, [Http://www.cambiocultural.com.ar/investigacion/desnutricion.htm](http://www.cambiocultural.com.ar/investigacion/desnutricion.htm).

La condición de desnutrición afecta significativamente a las personas que la padecen, principalmente a los niños. Tal como lo plantea Corredor² (2004), “La prevalencia de desnutrición crónica es un indicador que refleja el abandono prolongado y su impacto negativo, sobre todo durante el desarrollo infantil. Por ello es muy elevado el riesgo de muerte y graves limitaciones en el desarrollo para los niños y niñas desnutridos”.

Según este autor, el crecimiento del niño está determinado por un incremento corporal, que requiere una cantidad establecida de nutrientes para formar nuevos tejidos o culminar etapas importantes, como el desarrollo neurológico. El bloqueo en cualquier etapa del flujo normal de nutrientes y energía, desde el medio externo y hacia las células corporales, empezando por la disponibilidad de alimento y terminando con el metabolismo, puede producir desnutrición. El resultado final de ésta, es la existencia de un balance metabólico negativo que afecta no solamente el crecimiento físico, bioquímico y mental del menor, sino también el desarrollo cognitivo con numerosas consecuencias clínicas apreciadas desde el punto de vista morfológico y funcional.

Lamentablemente, la anterior no es una problemática lejana a nuestra realidad. Así lo reconoce Corredor cuando señala que la desnutrición y la inseguridad alimentaria aparecen en América Latina, y particularmente en países como Colombia, como lamentables consecuencias para los niños del grave fenómeno de desplazamiento y del incremento de la pobreza, que están afectando notoriamente calidad de vida de la población. Estudios

² Tomado de CORREDOR, Nora. Por una niñez bien nutrida: Comunicación para la acción. Editora Guadalupe Ltda. Bogotá. Colombia. 2004

nacionales³ y regionales⁴ confirman estadísticamente que existen porcentajes elevados de desnutrición crónica y global, además de casos de desnutrición aguda, con formas clínicas severas, en algunas regiones y subregiones del país, especialmente en la región Andina (24.5%).

Puede inferirse, entonces, con base en lo que se señaló anteriormente, que la población infantil afectada por desnutrición en el Departamento del Cauca, no está desarrollando todas sus potencialidades físicas y cognitivas que le permitan un adecuado rendimiento escolar. Resulta deseable entonces explorar cuáles son las características de la comprensión y producción textual de los niños en estado de desnutrición y en estado de nutrición, puesto que estos procesos son básicos para el trabajo académico en todas las áreas escolares. Identificar dichas características, permitiría diseñar propuestas de intervención que contribuyan a potenciar el aprendizaje escolar de los niños desnutridos y no desnutridos.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las características de la comprensión y la producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de tercero de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada del Municipio de Sotará del Departamento del Cauca?

3 Encuesta Nacional de Demografía y Salud, ENDS PROFAMILIA 2000. "Vulnerabilidad a la inseguridad alimentaria de la población desplazada por la violencia en Colombia", Programa Mundial de Alimentos, Junio de 2003. Perfil epidemiológico en población desplazada y de estrato 1 en cuatro grandes ciudades de Colombia. OPS, INS. 2002.

4 "Disparidades Nutricionales en América Latina y el Caribe", Mahoko Kamatsuchi, UNICEF Sección de Nutrición, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2003.

1.3 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

A continuación se presentan algunas investigaciones que se constituyen en antecedentes para este trabajo, ya que abordan la relación entre el estado nutricional de los niños y su aprendizaje escolar.

En el año 1986 la Doctora Blanca Pérez realizó la investigación “Incidencia de la nutrición en el rendimiento escolar en los niños de primer grado” en El Salvador. El objetivo del trabajo fue corroborar la hipótesis de la relación entre la desnutrición y el rendimiento académico de un grupo de niños inscritos en escuelas públicas. Los niños analizados fueron clasificados en nutridos y desnutridos. Se seleccionó una muestra de 120 alumnos de primer grado de dos escuelas públicas de una zona suburbana de San Salvador, se utilizó la tabla de Gómez para evaluar la desnutrición y pruebas para evaluar el rendimiento académico en idioma nacional, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.

Las pruebas de rendimiento fueron diseñadas con la ayuda de los profesores tomando en cuenta los contenidos del programa oficial. En los resultados se encontró que la desnutrición afectó al rendimiento escolar: el análisis de varianza indicó que a mayor desnutrición, menor rendimiento. Los niños nutridos tuvieron un rendimiento similar en las cuatro asignaturas estudiadas, mientras que los niños desnutridos obtuvieron un rendimiento variable según la asignatura. Estos niños presentaron menor rendimiento en matemáticas e idioma nacional.

La investigación citada anteriormente cursa con importancia en cuanto que corrobora la hipótesis de la relación entre la desnutrición y el rendimiento académico, temática abordada en el presente estudio.

En el año de 1992 se realizó el estudio “Desnutrición, desarrollo psicomotor y rendimiento escolar” en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile, bajo la dirección del doctor Eduardo Atalah. De éste no se refieren datos sobre el diseño metodológico. El autor describió las características del crecimiento y desarrollo en familias de bajos ingresos y analizó el impacto de la desnutrición en la capacidad de aprendizaje. Se enfocó en uno de los factores extra-escolares que inciden en el rendimiento escolar, como es la desnutrición infantil atendiendo, no sólo a las necesidades educativas de la infancia que vive en condiciones de pobreza, sino también a su salud física, por condiciones ambientales adversas, llamando la atención sobre el sinergismo que caracteriza el desarrollo infantil.

Los datos demostraron una fuerte asociación entre estado nutricional y rendimiento escolar, pero no permitieron establecer una relación de causalidad. Probablemente, ambas variables estén condicionadas por factores socioeconómicos y culturales que inciden negativamente tanto en el crecimiento, como en el desarrollo del niño. En este sentido, el estudio indicó que el estado nutricional y el desarrollo psicomotor son consecuencia de un conjunto de factores asociados a las condiciones de vida de los sectores pobres. Es factible que desnutrición y retraso psicomotor sean dos formas posibles de reacción del organismo frente a un ambiente empobrecido, que pueden darse en forma simultánea o por separado.

Si bien los efectos de la anemia por hierro y de la desnutrición proteico-calórico en la infancia y en la edad preescolar son, junto a situaciones de extrema pobreza, condición de riesgo para el desarrollo cognoscitivo y el rendimiento escolar; el niño desnutrido y sin escuela es el que se halla en peores condiciones.

La anterior investigación arrojó que los estados de nutrición inadecuados no necesariamente son causa de dificultades en el ámbito escolar, por lo cual se hace importante para el presente estudio.

Otra investigación que vale la pena reseñar como antecedente es “La nutrición escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los niños de 1 y 2 grado de la escuela José San Martín”, realizada en Panamá por Nitzia Garrido, Alma Macias e Iris Mendieta, en 1993. Las autoras estudiaron algunos aspectos nutricionales que afectan al rendimiento académico: analizaron la situación nutricional de los escolares, las condiciones económicas de los padres, los programas nutricionales que ofrece el Ministerio, el desarrollo físico, el rendimiento en el trabajo y tareas escolares.

En dicho estudio se adoptó la metodología participativa, mediante la cual los maestros de primer grado efectuaron mediciones de talla, peso y del estado nutricional de los estudiantes. Los resultados arrojaron que el bajo rendimiento académico varía en función de diversos factores como la metodología de enseñanza, el orden económico, los cuales se modifican según la provincia o región. Las investigadoras resaltaron que el factor económico desempeña un papel decisivo, porque incide en la nutrición y en

la salud física y mental. Finalmente establecieron que los niños desnutridos presentaban un rendimiento escolar pobre y fracasaban frecuentemente.

El estudio descrito con anterioridad es importante en el presente trabajo, ya que identifica otros factores incidentes en las dificultades académicas de los escolares, aunque, es importante aclarar que para la realización de la presente investigación se tiene en cuenta únicamente el factor nutricional, ya que lo que se pretende es caracterizar el desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo a dicho factor.

En la ciudad de México, en el año 2002, López y otros realizaron la investigación “Correlación de la desnutrición y el nivel intelectual de niños en escuelas primaria en Mexicali, México”, cuyos objetivos fueron establecer la situación alimentaria y nutricional de la población de 6 y 7 años de edad de las comunidades escolares de ese lugar y conocer la vulnerabilidad de la desnutrición escolar y su afectación en el rendimiento escolar en el primer ciclo de educación básica primaria.

El diseño metodológico de esta investigación fue comparativo de corte longitudinal, tomando una muestra del 30% de los alumnos entre 6 y 7 años del primer ciclo de enseñanza primaria en cada una de las escuelas seleccionadas (16 alumnos). Las variables analizadas que indicaron la condición nutricional de los menores fueron edad y sexo; estas incluyeron diversas medidas basadas en los datos antropométricos: peso para la edad, talla para la edad o peso para la talla.

En este trabajo se eligió utilizar, como medida de la condición nutricional de los niños, la razón de talla para la edad porque este indicador refleja la condición nutricional a lo largo de la vida del niño y revela la presencia de desnutrición, que responde a deficiencias alimentarias persistentes y/o vulnerabilidad a enfermedades: la baja talla para la edad pone de manifiesto una condición de desnutrición prolongada.

Los resultados que arrojó este estudio demostraron que el conocimiento que se tenga sobre la interrelación de nutrición, salud y desarrollo intelectual, tanto en el ámbito de la familia como de las instituciones responsables de la salud de madres y niños, será factor básico para asegurar la incorporación normal del niño a la escuela. Asimismo, el rendimiento del niño en la escuela dependerá en grado sumo de las facilidades físicas existentes y de la capacidad pedagógica e interés de los maestros por desarrollar en sus alumnos todo el potencial intelectual; sumado a esto, los investigadores determinaron que un buen ambiente escolar, unido a condiciones mínimas de bienestar económico y psicosocial en la familia, que incluya una alimentación saludable para el niño, son elementos indispensables para su éxito en la escuela.

Por otra parte, se concluyó que los servicios de salud escolar pueden jugar un papel importante en la realización de estudios que permitan avanzar el conocimiento sobre las relaciones que existen entre nutrición, salud y rendimiento escolar.

El anterior estudio es importante para la presente investigación porque establece una relación entre el estado nutricional, entre otros factores, y el desempeño escolar.

En el año 2005, Eliana Urueña realizó la investigación “Alteraciones en el desarrollo intelectual de acuerdo al estado nutricional en niños que concurren a escuelas EGB 1 de una población del sur de Tucumán”. Este estudio fue elaborado con una población compuesta por 72 alumnos de 1º, 2º y 3º grado de escuelas primarias públicas del Departamento La Cocha (Argentina). El tipo de estudio fue descriptivo de corte transversal, utilizando las variables operacionales de edad, sexo, peso, talla, estado nutricional, maduración visomotora, coeficiente intelectual, desempeño escolar y la conducta del alumno.

Los datos fueron obtenidos mediante la aplicación del test de Bender, medición de diámetros antropométricos, aplicación del test de Raven, aplicación del Test del Bombón y encuestas a maestros. Con este estudio se buscó determinar el estado nutricional, el coeficiente madurativo, el coeficiente intelectual y establecer si existe relación entre bajo coeficiente intelectual, déficit madurativo y desnutrición en la población objeto de estudio.

En los resultados se encontró un 41% de niños desnutridos, de los cuales un 52% presentó un retraso en su desarrollo madurativo viso-motor y un 35% presentó un coeficiente intelectual inferior a la media establecida para su edad, entrando un 11% en la categoría de deficientes. Respecto a su desempeño académico, un 48% tenían notas que oscilaban entre regular y

deficiente, un 21% fueron niños problemáticos y con mala conducta, por lo que podría concluirse que el objetivo principal de este trabajo fue exitosamente cumplido ya que se encontró una importante asociación entre el déficit del desarrollo madurativo y desnutrición.

La anterior investigación se constituye en un antecedente, en cuanto que comparten el mismo diseño metodológico y la búsqueda del desempeño académico en relación al estado nutricional de los niños.

En el ámbito nacional, se encontraron trabajos investigativos que abordan la relación entre estado nutricional, metodología de enseñanza utilizada en escuelas públicas y rendimiento escolar de los estudiantes.

En 1991, el MEN diseñó las pruebas Nacionales SABER con el objetivo de evaluar el impacto del “Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria”, mediante el análisis de información sobre factores asociados, gestión, actitudes-valores y logros; esta prueba fue aplicada tanto en zona rural como urbana.

Los resultados más significativos arrojados por estas pruebas fueron las diferencias regionales halladas, pues cada región incluye Departamentos que entre sí muestran marcadas diferencias etno-culturales y lingüísticas. Sumado a esto, en la zona urbana los desempeños fueron ligeramente superiores a los de la zona rural, la diferencia es explicable en tanto que la

zona rural tiene una desventaja porque la escuela es más cercana a lo urbano.

Se concluyó que los niños de los grados tercero y cuarto saben leer y escribir, interpretan y representan universos diversos y heterogéneos, siguen instrucciones, interrogan y discuten. El bajo índice de niños que logra la lectura crítico-intertextual, puede indicar un trabajo de comprensión en la escuela ceñido a las frases y a los ejercicios de comprensión que se queda en la verificación de lo literal.

En lo que refiere a la producción de los textos, la mayoría de la población alcanzó el segundo nivel de escritura que exigía mantener un eje temático a lo largo de la producción. En cuanto a la cohesión del texto, la mitad de las producciones de los niños contaron con más de una proposición y con conectores textuales, es decir con relaciones lógicas explícitas; pero muy pocos usaron los signos de puntuación como recurso de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre los enunciados, lo que puede explicarse porque estos signos son marcas abstractas, carentes de referente fáctico.

Un muy bajo porcentaje de niños logró realizar una producción de texto con globalidad. Además, se observó en algunas producciones, listados de enunciados sin relaciones cohesivas entre ellos, reproducción mecánica y repetitiva, estilo plana, de oraciones desarticuladas; esto refleja el tipo de exigencias que la escuela hace para leer y escribir.

En relación con la dimensión pragmática, se observó que la mayoría de los estudiantes da cuenta de la intencionalidad del enunciado con el que se solicitaba describir un juego, casi la tercera parte de los niños no tuvo presente la petición y sólo una quinta parte seleccionó un tipo de texto pertinente con secuencia lógica de organización del mismo.

El siguiente antecedente es importante para la presente investigación porque aborda la temática de problemas de aprendizaje y los dos trabajos coinciden en el tipo de estudio. Los datos publicados no reportan los objetivos que se perseguían, la población, ni la muestra.

En el año 1998, en la ciudad de Barranquilla, la Doctora Mery Fernández realizó el estudio “Incidencia de las alteraciones del aprendizaje en niños de 6 a 8 años de escuelas públicas del núcleo 17”. Para dicho trabajo, de tipo descriptivo se utilizó el método directo de recolección de información aplicando pruebas tamiz a niños, encuestas a padres y profesores y fichas de observación a docentes, logrando un análisis descriptivo de la situación.

Entre los resultados se encontró que el mayor índice de alteración fue de tipo pedagógico, seguido del aspecto psicológico y afectando por último lo socio-cultural. Se llegó a la conclusión que los problemas pedagógicos obedecían posiblemente a un mal manejo de estrategias didácticas y también a las alteraciones psicológicas por causas de naturaleza familiar y social. Además, se estableció la importancia de vincular un fonoaudiólogo en el proceso educativo. Es pertinente aclarar que en la investigación no se exponen los objetivos trazados para su ejecución.

Fernández afirmó que los trastornos del lenguaje lectoescrito conllevan a alteraciones del aprendizaje escolar que se agranda en la medida que aumenta la complejidad en la comprensión del mismo.

En el ámbito departamental se encontró la investigación “Incidencia de la nutrición en el desarrollo integral del niño”, realizada por Blanca Nubia Agredo y Cols, estudiantes de licenciatura en educación básica primaria en convenio Universidad del Quindío y Universidad del Cauca, en 1994. El diseño metodológico utilizado fue descriptiva explicativa, con una población de 50 individuos (20 alumnos, 20 padres de familia y 10 profesores).

El objetivo general de la investigación fue analizar los efectos que produce la falta de nutrición de los niños del centro docente La Pradera, en lo relacionado con el desarrollo integral. El estudio permitió concluir que la falta de nutrición contribuye a que el alumno no alcance el mayor grado de madurez en cuanto a la socialización, de igual forma el docente no ha dado su aporte ideológico para solucionar en cierto grado esta problemática debido a la carencia de capacitación sobre el tema.

Además el estudio señala que un adecuado desarrollo integral del alumno se puede lograr cuando él cuente con un nivel socio-económico aceptable, que permita obtener los alimentos nutritivos básicos que le ayuden a fortalecer el aspecto fisiológico de lo cual va a depender la creatividad, imaginación, memorización, etc. Ésta investigación es importante para el presente trabajo, porque explora la influencia de la desnutrición en el desarrollo integral del niño y dentro de éste se incluyen los procesos de aprendizaje.

Otra investigación hallada fue “La incidencia de la desnutrición en el desarrollo integral del niño”, llevada a cabo por Adelaida Cifuentes y Cols, en 1994, estudiantes de Licenciatura en educación básica primaria en convenio Universidad del Quindío y Universidad del Cauca. La investigación fue descriptiva explicativa; la muestra con la cual se llevó a cabo fue de 50 individuos del centro docente de Monteoscuro del municipio del Tambo, del Departamento del Cauca, buscando detectar los efectos que produce la desnutrición en el desarrollo integral del niño.

Como resultado se obtuvo que todas las dificultades que el niño presenta en el transcurso de su estadía en la escuela a nivel de adquisición de conocimientos, integración al grupo, participación activa en todas las actividades y el escaso interés del niño frente a su responsabilidad con la escuela, tienen una estrecha relación con su alimentación diaria, ya que los nutrientes recibidos no son los adecuados a sus necesidades individuales.

Los resultados obtenidos en la anterior investigación son significativos para la presente, porque se designa la relación de múltiples factores en el desarrollo integral del niño, en el que está incluido el desempeño de comprensión y producción de textos, el cual es la base del presente estudio investigativo.

2. JUSTIFICACIÓN

La crisis social por la que viene atravesando el país desde hace varias décadas, ha generado un alto índice de desnutrición en niños y niñas en Colombia. La UNICEF (2003) señala que en el país la prevalencia de desnutrición crónica refleja el abandono prolongado y el impacto negativo de éste sobre el desarrollo infantil. Además aclara que las cifras a nivel nacional ocultan las grandes disparidades existentes entre diversas regiones, lo que invisibiliza casos de desnutrición crónica con alto riesgo de morbilidad y mortalidad en ciertas zonas. Por ejemplo, en los Departamentos del Cauca y Nariño la prevalencia de desnutrición crónica es el doble de la media nacional (24.5% frente a 13.5%).

La misma entidad señala que la desnutrición por micronutrientes genera en el niño un pobre desarrollo cerebral, lo cual a su vez provoca estados de desatención y bajo rendimiento escolar que inciden negativamente en el coeficiente intelectual, al punto que la deficiencia de yodo, por ejemplo, constituye la primera causa de retardo mental evitable en el mundo. Resulta evidente entonces, que la desnutrición afecta el óptimo desempeño de los procesos de aprendizaje escolar.

Actualmente se reconocen las implicaciones de la desnutrición en el desarrollo intelectual del niño, pero no son muy conocidos trabajos que

exploren específicamente la relación entre el desempeño en lectura y la escritura y el estado nutricional de los escolares. Es por ello que el presente trabajo de investigación tiene como objetivo caracterizar el desempeño en comprensión y producción textual de los niños de tercer grado de una institución educativa, de acuerdo a su estado nutricional, lo cual aportará a disminuir el vacío conceptual existente.

Específicamente en la institución donde se desarrollo el trabajo, esta investigación puede aportar información sobre los aspectos puntuales del desempeño lector y escritor en los que los niños obtienen resultados satisfactorios y sobre aquellos que requieren una intervención profesional particular.

Por otro lado, este estudio permitirá a la comunidad académica de Fonoaudiología identificar aspectos puntuales de intervención y diseñar programas de promoción de la salud comunicativa y prevención de sus alteraciones, ampliando de esta manera el campo laboral del fonoaudiólogo y permitiendo trabajar multidisciplinariamente en las instituciones educativas.

Mediante la creación de dichos programas, se podría dar cumplimiento a ciertas normas gubernamentales que propenden por la salud alimentaría, lo cual se traduciría en salud y progreso para la infancia. Una de ellas es la que se contempla en la circular 052 de 2002 del Ministerio de Protección Social, por la cual se establecen metas, actividades e indicadores de las acciones de cumplimiento del Plan de Atención Básica (PAB), dentro de las cuales figura

el fortalecimiento de las líneas de acción del Plan Nacional de Alimentación y Nutrición.

En el marco de dicho plan, la gobernación del Cauca viene realizando desde hace tres años un programa que se denomina Plan de Alimentación y Nutrición Escolar (PANES), que busca promocionar la buena nutrición mediante el uso de alimentos autóctonos que no requieren de altos costos en la siembra, mantenimiento y sobre todo que tienen gran valor nutricional.

A este programa se encuentran vinculadas diferentes escuelas del departamento del Cauca, entre ellas, la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará, en donde se desarrolló el presente proyecto de investigación. Éste plantel fue escogido porque a nivel del Cauca, el Municipio de Sotará, presenta un alto índice de desnutrición infantil, y para la presente investigación es necesario recurrir a una población en la que se encuentren niños en estado de desnutrición y aquellos que no la presentan; esto con el propósito de realizar una adecuada caracterización del desempeño en comprensión y producción de textos de la población mencionada.

Por último, esta investigación puede contribuir a alertar a las instancias gubernamentales y no gubernamentales comprometidas con el bienestar de la infancia, sobre algunos factores asociados al aprendizaje escolar, proceso que resulta esencial en la formación integral del individuo y su plena participación ciudadana.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Caracterizar el desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de tercero de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará del Departamento del Cauca.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las características de las variables; edad, género y estado nutricional de los niños de tercero de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará del Departamento del Cauca.
- Caracterizar la comprensión y producción textual de acuerdo con las variables edad y género.
- Determinar el nivel de desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional, de niños de tercero de

primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará del
Departamento del Cauca.

4. REFERENTE TEÓRICO

Para el desarrollo del presente proyecto de investigación se consultaron algunos desarrollos teóricos sobre los temas de nutrición, comprensión y producción de textos escritos, dada su pertinencia para la discusión de los resultados hallados en este proyecto.

4.1 NUTRICIÓN Y SEGURIDAD ALIMENTARIA

Para el desarrollo de la presente investigación, se tuvieron en cuenta la nutrición y seguridad alimentaria, ya que es importante conocer cómo influye el estado nutricional en el desarrollo de los individuos, especialmente saber que cobra gran importancia en los procesos de aprendizaje del niño y conocer también la manera de acceder a una adecuada alimentación por medio de la seguridad alimentaria.

Con respecto a lo anterior, Herrán y Cols⁵, la nutrición resulta de diferentes factores relacionados con el consumo y el aprovechamiento del alimento

⁵ Tomado de COLOMBIA. DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. Sistema de Vigilancia Epidemiológica Alimentaria y Nutricional: manual de capacitación Sistema de Vigilancia Epidemiológica Alimentaria y Nutricional. (SISVAN). Fascículo N° 5.1ª edición Bogotá: Gente Nueva, 1987.p.24-35

como: hábitos alimentarios, ingresos familiares, precios y disponibilidad de alimentos. Los alimentos contienen sustancias que cuando se incorporan a la dieta, pueden cumplir con una o más funciones:

Aportar energía que el organismo necesita para producir calor, fuerza u otra de sus expresiones energéticas. Las proteínas, los glúcidos y los lípidos cumplen con esta función.

Contribuir a la formación de tejidos que constituyen los distintos órganos, los cuales están en constante crecimiento o reconstrucción. Proteínas y minerales son indispensables para este mecanismo.

Aportar elementos de regulación de distintos procesos y reacciones como el "metabolismo". Minerales y vitaminas son necesarios para que estos procesos puedan ser realizados con éxito.

Una nutrición adecuada es la base de la salud en cualquier edad, pero en el caso de los niños adquiere una doble importancia, pues permite desarrollar muchos aspectos de su cuerpo y su mente.

La Dra. Daniela Jakubowicz⁶ (1999) afirma que en las primeras etapas de vida de un niño, las neuronas requieren realizar múltiples acciones a través de neurotransmisores (transmisores del impulso neuronal), los cuales son elaborados gracias a una adecuada ingesta de alimentos ricos en proteínas – provenientes de la carne, pollo, pescado, leche y derivados – quienes favorecen la puesta en funcionamiento de las interconexiones neuronales necesarias para el aprendizaje, la memoria, la imaginación etc.

Espinosa⁷ (1999), nutricionista del Centro Urológico de San Román, explica que después de la digestión, los nutrientes contenidos en los alimentos pasan a la sangre y tras atravesar la membrana hematoencefálica, son utilizados para la formación de neurotransmisores, mensajeros químicos que acompañan a las sinapsis neuronales (señales eléctricas).

Además, Jakubowicz señala que una vez establecido el desarrollo cerebral, la capacidad de atención, de concentración y de estar alerta, depende prioritariamente de la existencia de un aporte continuo de glucosa al cerebro. Durante el sueño nocturno, el azúcar sanguíneo se mantiene estable gracias a la producción hepática de la glucosa. Pero, al despertar, entran en funcionamiento otros sistemas hormonales y los niveles de glucosa sanguínea se regulan de acuerdo a los alimentos ingeridos, de igual forma existe una estrecha relación con el rendimiento escolar, la capacidad de

⁶ Tomado de JAKUBOWICZ, Daniela. La Nutrición Influye en el Rendimiento Escolar. Editor: Dr. Meyer Magarici. [http:// www. Tu pediatra. Com/Curriculum/eyer.com](http://www.Tu.pediatra.Com/Curriculum/eyer.com)

⁷ Tomado de ESPINOSA, Elizabeth. Artículo: "DIETA PARA EL CEREBRO". Editado por Alcides León. Diseñado por PRODUCTO LIGHT es una publicación del Grupo Editorial Producto. Orinoco, Las Mercedes, Caracas, Venezuela.

concentración y de estar alerta, de analizar la información y de evocar los conocimientos aprendidos. Muy poco se le puede exigir a un estudiante si no se garantiza una nutrición, que sostenga niveles intelectuales óptimos.

Jakubowicz indica que los altibajos de glucosa que produce un desayuno deficiente, colocan en desventaja al cerebro, viéndose obligado a poner en marcha los sistemas de emergencia que destruirán los músculos para convertirlos en glucosa. Entonces 80% del cerebro se dedica a poner en marcha estos sistemas de supervivencia y sólo 20% se dedica a poner atención, concentrarse, resolver problemas y memorizar. Esto acarrea una fatiga o agotamiento mental durante cada mañana y por supuesto, aunque el niño no pierde la inteligencia, sí está por debajo de su propia capacidad.

Por esto, es necesario proporcionar a todas las personas un acceso adecuado y oportuno a la alimentación, lo que se pretende obtener mediante la seguridad alimentaria, estipulada en el Plan de Atención Básica (PAB) (2004-2007). Este es uno de los planes de beneficios del Sistema General de Seguridad Social en Salud, cuya función es garantizar la salud colectiva y el cubrimiento universal para todas las personas. Es de carácter obligatorio y gratuito y cuenta con unos lineamientos prioritarios de salud pública para la nación; como lo es el fortalecimiento del plan nacional de alimentación y nutrición e implementación de la política nacional de seguridad alimentaria y nutricional.

Con relación a lo anterior, Corredor (2004)⁸ plantea: “Todos los países del mundo están en la obligación de garantizar a sus comunidades y familias la seguridad alimentaria, entendida como el acceso permanente de toda la población a una cantidad suficiente y calidad adecuada de alimentos que, aprovechados por el organismo, le permitan satisfacer sus necesidades nutricionales” .

4.2 DESNUTRICIÓN

De igual forma, es pertinente referir la influencia negativa de la desnutrición en el desarrollo integral del niño.

Por tanto Ganong⁹ (1998), afirma que “La desnutrición aparece por la ausencia de consumo de los alimentos que contienen nutrientes necesarios para conservar el funcionamiento normal y los procesos de reparación del organismo”.

A su vez, Serrano (1992) refiere que la desnutrición se clasifica en dos grupos: desnutrición global, que según el método de Gómez es cuando se encuentra afectado el peso para la edad y la desnutrición crónica, en donde se compromete el peso en relación a la talla. Esta última se considera más

⁸ Tomado de Corredor, Nora, Por una niñez bien nutrida: Comunicación para la acción. Editora Guadalupe Ltda. Bogotá. Colombia. 2004.

⁹ Tomado de GANONG, William. Fisiología Médica. México, DF: Editorial Manual Moderno.1998.Pág. 349 .

severa, ya que los niños presentan retardo en la talla y delgadez, para lo cual se les debe adecuar el peso sobre la talla con el fin de evitar un mayor deterioro de la talla con respecto a la edad.

La UNICEF (2003) plantea que la prevalencia de desnutrición crónica es un indicador que refleja el abandono prolongado y su impacto negativo sobre el desarrollo infantil. Existe una variedad de factores que inciden negativamente en el desarrollo de los niños y niñas, como el bajo peso al nacer, la falta de lactancia materna, las pautas erróneas de alimentación, las enfermedades frecuentes, las condiciones higiénicas desfavorables y la ingesta nutricional deficiente.

La misma entidad señala que cuando existe desnutrición por micronutrientes como el yodo, el hierro y la vitamina A, se cataloga al niño en estado de desnutrición. La falta de hierro y yodo produce pobre desarrollo cerebral provocando déficit intelectual y retardo escolar. La falta de hierro disminuye la visión, ocasiona debilidad y anemia; y el déficit de vitamina A hace propenso al niño a padecer diarrea y sarampión.

A su vez, Rodrigo ¹⁰ señala que los efectos de la desnutrición se miden en aspectos tales como: morbi-mortalidad por enfermedades infecciosas, capacidad física, rendimiento escolar y en las interacciones del individuo con su ambiente social. Además, señala que si la desnutrición se presenta en

¹⁰ Tomado de PIOVANI Verónica, PIOVANI María de las Nieves; cambio cultural, abril de 2005. <http://www.cambiocultural.com.ar/investigacion/desnutricion.htm>

edad temprana, si es intensa y prolongada, los niños no desarrollan su potencial intelectual y pueden desenvolverse como mentalmente insuficientes, quedando relegados a situaciones de postergación y abandono, que a su vez condicionarán la perpetuación de su minusvalía.

4.3 FACTORES QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Aguilera y Saldaña¹¹ (2003), exponen diferentes teorías en busca de los factores que influyen en el aprendizaje de los procesos de la lectura y la escritura. Dichos factores se explican desde varios puntos de vista, configurándose así las teorías centradas en el sujeto, en el ambiente, interaccionistas o integradoras y las centradas en la tarea.

Las **teorías centradas en el sujeto** parten de un modelo organicista, según el cual los problemas en el aprendizaje de la lectoescritura radican fundamentalmente en la persona, sea por daño o disfunción cerebral, por deficiencias en los procesos psicológicos básicos o en el procesamiento de la información.

Desde esta teoría se reconoce que factores de tipo neurofisiológico, genético, bioquímico y endocrino inciden en el aprendizaje de la lectura y la

¹¹ Tomado de Aguilera, Antonio y cols. Introducción a las dificultades del aprendizaje. Mc Graw-Hill. 2003

escritura, así como también los procesos psicolingüísticos, la madurez general y los aspectos perceptivos.

Las teorías basadas en el **procesamiento de la información**, explican que la manera como los niños seleccionan, elaboran, organizan, retienen, evocan y utilizan la información incide en la calidad del desempeño en los procesos de la lectoescritura.

Las teorías interaccionistas o integradoras proponen que las causas de las dificultades del aprendizaje se deben tanto a variables personales como a mentales y su interacción, tal como lo afirma Romero¹² (1993). Dentro de estas se encuentran: aquellas basadas en deficiencias en procesos psicológicos subyacentes y las que se fundamentan en deficiencias del procesamiento de la información.

Otro tipo de teorías que influye en el aprendizaje del escolar son las **centradas en el ambiente**, estas se basan en que los determinantes que pueden ocasionar la aparición de las dificultades en el aprendizaje son problemas ajenos del sujeto. La explicación consiste en afirmar que los estímulos que le ofrecen al individuo ciertos contextos no son los adecuados, debido a que la cantidad y calidad no son suficientes para potenciar y optimizar el desarrollo que facilitan el proceso de aprendizaje.

¹² Tomado de Aguilera, Antonio y cols. Introducción a las dificultades del aprendizaje. Mc Graw-Hill. 2003.

Dentro de las teorías del ambiente se encuentran las institucionalistas (centrada en el entorno escolar), las centradas en el entorno familiar y sociocultural y por último las teorías del enfoque ecológico.

La primera de ellas esta **centrada en el entorno escolar**, la cual dice que las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura podrían originarse por un inadecuado funcionamiento del sistema escolar, entre ellas la calidad de las relaciones entre el maestro y el alumno, la personalidad del docente, las actitudes y expectativas del maestro ante el alumno con dificultades en el proceso de aprendizaje, pedagogía inadecuada, planteamiento incorrecto de los programas escolares y variables físicas como ruidos, luminosidad, temperatura.

La segunda **teoría centrada en el entorno familiar y sociocultural**, es condicionante del proceso madurativo del alumno, puesto que la calidad y cantidad de estímulos que se le proporcione al escolar le va a facilitar ó dificultar el afrontamiento del aprendizaje escolar.

Las afirmaciones de los distintos autores que se enmarcan dentro de estas teorías se pueden sintetizar en las siguientes: tal como dice Bronfenbrenner¹³, (1985) las diferencias de clase y los cambios en las prácticas de crianza determinan diferencias de adecuación del niño al contexto escolar, las familias de los niños con dificultades en el proceso de aprendizaje presentan mayores índices de desorganización de la vida en el

¹³ Tomado de Aguilera, Antonio y cols. Introducción a las dificultades del aprendizaje. Mc Graw-Hill. 2003.

hogar y comportamientos conductuales (Peral, Donahue y Bryan¹⁴ 1986). La selección escolar es más severa para los niños procedentes de clases sociales bajas que para aquellos que provienen de medios acomodados (Vial¹⁵, 1971) y por último, el estilo y forma del lenguaje del entorno familiar van a influir en el desarrollo de las estructuras mentales de los individuos.

La última de las teorías centradas en el ambiente es la del **enfoque ecológico**, en la cual la conducta del sujeto es considerada como el resultado de éste y su entorno. Con respecto a este enfoque, Bronfenbrenner señala que, “el desarrollo humano se lleva a cabo a través de una acomodación recíproca progresiva entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los escenarios inmediatos en los que se está viviendo”.

El modelo que este autor propone consta de cuatro niveles: el primero de ellos es el nivel microsistema, referido a las relaciones entre el niño y su entorno inmediato, es la unidad básica del enfoque ecológico; el segundo es el mesosistema que se refiere a la red de interrelaciones de los contextos del entorno inmediato del niño; el tercero es el exosistema y se refiere a los entornos sociales que afectan al niño indirectamente; por último se encuentra el macrosistema que se refiere a las actitudes, costumbres, creencias e ideologías de una cultura.

14 Tomado de Aguilera, Antonio y cols. Introducción a las dificultades del aprendizaje. Mc Graw-Hill. 2003

15 Tomado de Aguilera, Antonio y cols. Introducción a las dificultades del aprendizaje. Mc Graw-Hill. 2003

El último grupo de las teorías **son las centradas en la tarea**, estas se enmarcan dentro del “modelo comportamental” y consideran que son los estímulos que rodean a la persona y las contingencias de sus respuestas las que van a originar su desarrollo. Para este grupo de teorías, si las respuestas de los niños no son las esperadas, es porque los estímulos no fueron los apropiados.

4.4 PROCESOS DE INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Teniendo en cuenta las potencialidades y capacidades de los sujetos, el Ministerio de Educación Nacional¹⁶ (1998) propone unos referentes u horizontes que permiten visualizar dichas capacidades para la realización de tareas en el campo del lenguaje, de acuerdo a esto, se clasifican las siguientes competencias:

Una competencia gramatical o sintáctica, referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

Una competencia textual, referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel microestructural) y a los textos (nivel macroestructural). Esta competencia se asocia también con el aspecto

16 Tomado de Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Lineamientos Curriculares – lengua castellana. Santa fe de Bogotá, 1998.

estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, y uso de conectores.

Una competencia semántica, referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico según las exigencias del contexto. Hacen parte de esta competencia: el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos y el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.

Una competencia pragmática o socio-cultural, referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. El reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia.

Una competencia Enciclopédica, referida a la capacidad de poner en juego los saberes con los que cuenta el sujeto en los actos de significación y comunicación.

Una competencia literaria, entendida como la capacidad de poner en juego un saber literario surgido de la experiencia de la lectura y el análisis de las obras mismas.

Y una competencia poética, entendida como la capacidad de invención de mundos posibles a través de los lenguajes e innovar el uso de los mismos.

4.5 COMPRENSIÓN TEXTUAL

El proceso de comprensión de textos se evaluó teniendo en cuenta lo propuesto por el Ministerio de Educación¹⁷ (1998). en donde se plantea que leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Para Lerner¹⁸ (1984), el significado, a diferencia de lo que sostiene el modelo perceptivo-motriz de la lectura, no está sólo en el texto ni en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de estos tres factores, los cuales determinan la comprensión.

Lerner afirma que en la medida que el lector tiene conciencia de esquemas (relación con conocimientos previos), adopta estrategias con el fin de organizar y estructurar la información, posibilitando el aprendizaje a partir del texto. Así mismo, Montenegro y Hache¹⁹ (1997) definen la lectura como un proceso dinámico, en el que el lector establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto.

17 Tomado del Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Lineamientos Curriculares – lengua castellana. Santa fe de Bogotá, 1998.

18 Tomado del Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Lineamientos Curriculares – lengua castellana. Santa fe de Bogotá, 1998.

19 Tomado del Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Lineamientos Curriculares – lengua castellana. Santa fe de Bogotá, 1998.

De acuerdo con las definiciones anteriores, en esta investigación se asume la lectura como un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico en el que participan los siguientes factores:

El Lector: Existen componentes que facilitan u obstaculizan la comprensión de lector, por ejemplo, las estrategias cognitivas que utiliza durante la lectura.

Tal como afirma Goodman²⁰ (1982), dichas estrategias son empleadas por el lector para construir significados, ocasionalmente de manera espontánea y en muchos casos sin tener conciencia de su uso, las cuales perfeccionan el proceso de comprensión dependiendo del conocimiento previo del tema del texto.

Alliende²¹ (1982) agrega otros componentes como los propósitos (es la justificación de la lectura, un condicionante de la comprensión), el conocimiento previo (relación directamente proporcional entre el conocimiento previo y el grado de comprensión), el nivel de desarrollo cognitivo (capacidad de asimilación, de modificar o comprender nuevas informaciones), la situación emocional y la competencia lingüística (conocimiento propio de su lengua, léxico y sintaxis y el modo de utilizarla – competencia gramatical, textual, semántica y pragmática).

20 Tomado del Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Lineamientos Curriculares – lengua castellana. Santa fe de Bogotá, 1998.

21 Tomado del Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Lineamientos Curriculares – lengua castellana. Santa fe de Bogotá, 1998.

El Texto: determinado por la intención comunicativa, la relación de oraciones y proposiciones entre sí, hasta construir el hilo argumental del tema. Para Zarzosa²² (1992), un buen lector debe ser sensible al léxico (claridad y precisión de las palabras usadas en el texto), a la consistencia externa (contenido de la lectura, sobrepasa la simple relación grafo-fónica de la misma) a la consistencia interna o temática (habilidad para hacer una lectura integrada)

El Contexto: el cual refiere las condiciones que rodean el acto de lectura. Existen tres tipos de contextos: el textual, representado en las ideas presentes antes y después de un enunciado, el extratextual, compuesto por factores como el clima, el espacio físico donde se realiza la lectura y la posición en la que se realiza y el psicológico; refiriéndose al estado anímico de lector en el momento de la lectura.

Así mismo los niveles de logro propuestos por el MEN para el análisis de la comprensión de textos, arrojan información sobre lo alcanzado y lo que hay que superar en el proceso de comprensión lectora, como un hacer particular dentro de la competencia comunicativa. Bajo estos criterios se definen tres niveles de comprensión:

- **Comprensión superficial y fragmentada:** en este nivel se ubican los estudiantes que retienen parte de la información contenida en los

22 Tomado del Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Lineamientos Curriculares – lengua castellana. Santa fe de Bogotá, 1998.

textos. Identifican eventos, objetos y sujetos mencionados en el texto. Se caracteriza por exigir una lectura fragmentaria del texto.

- **Comprensión de significado básico del texto:** en este nivel se agrupan los estudiantes que superan una comprensión fragmentaria y logran realizar un primer nivel de significado del mensaje, el cual se realiza a través de un proceso de paráfrasis de partes de la información contenida en el texto. Se caracteriza por exigir una lectura en la que juega un papel importante la selección y síntesis de información.
- **Comprensión de inferencias:** en este nivel se agrupan los estudiantes que establecen relaciones y asociaciones entre partes de la información contenida en el texto para dar cuenta de las relaciones de implicación, causación, temporalización y especialización. Se caracteriza por exigir una lectura en la que se da cuenta de la información que aparece de manera sugerida en el texto.
- **Comprensión crítica intertextual:** requiere la puesta en redes de saberes de múltiples procedencias (hace referencia a lo intertextual), no se tiene en cuenta la valoración de este nivel de comprensión, ya que el MEN lo propone desde el grado séptimo.

4.6 PRODUCCIÓN TEXTUAL

El Ministerio de Educación Nacional²³ (1998) afirma que: “escribir no es solamente una codificación de significados regidos por reglas lingüísticas, es un proceso social e individual en el que se pone en juego saberes, competencias e intereses, establecido por el contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir”.

Desde un modelo cognitivista, el análisis de los rasgos de índole formal como ortografía acentual y puntual no son parte de los criterios evaluativos centrales. La evaluación de la producción textual se basa en la organización del proceso de construcción lineal, tanto a nivel micro como macro-estructural.

4.6.1 Niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño

A partir de investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro, actualmente se reconoce que durante el aprendizaje del sistema de escritura, el sujeto se plantea una serie de hipótesis con respecto a este objeto de conocimiento. En dicho proceso de aprendizaje pueden reconocerse tres etapas que expone el M.E.N. (1998) de la siguiente manera:

23 Tomado del Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Lineamientos Curriculares – lengua castellana. Santa fe de Bogotá, 1998.

- **NIVEL 1**

En este nivel hay una distinción entre dibujo y escritura como formas de representación. La organización de los trazos supone dos principios de los sistemas convencionales: la arbitrariedad y la linealidad; mediante los cuales, el niño puede inventar formas grafémicas, mezclándolas con las grafías convencionales. En este nivel no se reconocen cadenas de conjuntos de grafías como diferenciadoras de significados pues se concentra en la organización de las grafías internas de la cadena. Los sujetos se plantean dos hipótesis: la cuantitativa, según la cual para que pueda ser leída, una cadena de grafías debe contener por lo menos tres elementos; y la cualitativa, según la cual dos grafías iguales no deben ir seguidas al interior de una misma cadena.

- **NIVEL 2**

Aparece un control de la cantidad y la cualidad, no basta con que dentro de la palabra las grafías sean diferentes, se necesita que un conjunto de grafías y otro sean distintos para que signifiquen cosas distintas. Los niños exploran el principio cualitativo y cuantitativo, experimentan hipótesis como que a objetos de mayor tamaño o edad, mayor cantidad de grafías, pero no se fijan en la relación entre sonido y grafía.

- **NIVEL 3**

Aparece la relación entre sonido y grafía, es decir, se llega a la fonetización de la representación escrita, surgiendo tres hipótesis en los niños: silábica, silábico-alfabética y alfabética. En la primera hipótesis, los niños controlan la producción de forma cuantitativa: escriben tantas letras como sílabas. En otro momento del proceso, aparece la hipótesis silábico-alfabética, en la que unas letras ocupan el lugar de sílabas y otras ocupan el lugar de fonemas, llegando finalmente a la hipótesis alfabética, en la que cada sonido corresponde a una grafía, con un control cognitivo de calidad y de cantidad.

En la etapa alfabética aparecen tres momentos o niveles: inicial, intermedio y avanzado. En el primer nivel (Nivel alfabético inicial) se consolida el esquema Consonante-vocal (CV) para todas las sílabas, por ejemplo, se escribe MATECA por MANTECA. En el Nivel alfabético medio existe una hipótesis de cantidad generando la posibilidad de otras realizaciones silábicas (CVC - CCV). Y en el último nivel, el avanzado se habilita todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (CCVCC) y realiza una conceptualización de la posibilidad de la existencia de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

Errores específicos en la producción textual

Son “errores” formales en la escritura que hacen que las producciones se alejen de la escritura alfabética, pues no se percibe la correspondencia convencionalmente establecida entre la cadena sonora y la cadena de grafemas, ya sea debido a la omisión, adición, sustitución o inversión de uno

o más grafemas en una palabra, o por la segmentación no convencional de las mismas.

Los diversos errores específicos se explican claramente al realizar una revisión de las hipótesis que se plantean los niños en su proceso de aprendizaje del sistema de escritura. Una de ellas se da en la primera etapa de este aprendizaje; es la de cualidad o de variedad interna que proponen Ferreiro y Teberosky²⁴ (1979); la cual impide aceptar como legibles las secuencias que contengan dos grafemas iguales juntos, por lo cual el niño recurre a omitir o sustituir alguno de ellos.

En la misma etapa, los niños se plantean la hipótesis de cantidad, según la cual para que una cadena de grafías pueda ser leída, debe tener más de dos elementos. Según Zamudio²⁵, esta hipótesis explica que en etapas posteriores los niños tiendan a escribir unidas a otras, palabras conformadas por menos de tres grafías.

Puede observarse que desde una perspectiva cognitiva y lingüística, el aprendizaje del uso convencional de los espacios en blanco, para separar las palabras, no es una operación mecánica ni un acto repetitivo. Por el

24 Tomado de I Coloquio internacional y III regional de la cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Diciembre 9-14 de 2001. ponencia "Lectura y escritura para aprender a pensar"

25 Tomado de ZAMUDIO, Celia. Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. México. 2001

contrario, es el producto de una acción reflexiva que involucra la comprensión e integración de los criterios que constituyen dichas unidades.

La hiposegmentación, es decir, la realización de menos segmentaciones de las que aparecen en escrituras convencionales, es normal finalizando la construcción de la hipótesis alfabética. Los niños se plantean diversas hipótesis sobre dónde dejar espacios en blanco para demarcar palabras, en las cuales tienen una fuerte influencia patrones sonoros como los grupos acentúales (niveles de intensidad) o grupos tonales (unidades de entonación).

Otra razón que puede explicar la presencia de errores específicos en la escritura es la generalización de la estructura silábica consonante – vocal, propia del nivel alfabético inicial, en el que los niños desconocen otras estructuras como consonante – vocal – consonante y consonante – consonante – vocal. De acuerdo con Hachén²⁶, dicha generalización puede explicar muchos de los errores de omisión, adición y transposición de grafemas que se observan en las producciones infantiles.

26 Tomado de: Memorias del I Coloquio internacional y III regional de la cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Diciembre 9-14 de 2001. ponencia "Lectura y escritura para aprender a pensar"

4.6.2 Niveles de análisis y producción de textos

Tabla 1. Niveles de análisis y producción de textos

Nivel	Componente	Se ocupa de:	Que se entiende como:
Intratextual	Semántico	Microestructuras	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local: coherencia interna de una proposición, concordancias entre sujeto/verbo, género/número. Coherencia lineal y cohesión: ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos (conectores o frases conectivas). Segmentación de unidades (oraciones y párrafos.)
		Macroestructuras	Coherencia global: propiedad semántica global del texto. Eje temático a lo largo del discurso. Temas y subtemas.
	Sintáctico	Superestructuras	Esquema lógico de organización del texto.
		Léxico	Campos semánticos Tecnolectos Léxicos particulares Coherencia semántica Usos particulares de términos
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Citas literales. Fuentes. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores o de otras épocas. Referencias a otras épocas o culturas.
Extratextual	Pragmático	Contexto	Situación de comunicación en que se dan los actos de habla. Intención del texto. Usos sociales de los textos en contexto de comunicación. Reconocimiento del interlocutor. Selección de un léxico particular o un registro lingüístico: coherencia pragmática.

Cuadro retomado del texto Lineamientos curriculares. Ministerio de Educación Nacional.

Para la presente investigación el ítem correspondiente al nivel sintáctico se retomó como nivel semántico y viceversa, teniendo en cuenta lo descrito por Acosta, en su libro “Dificultades del lenguaje en ambientes educativos”, en el cual expone que la morfosintaxis se ocupa de la descripción de la estructura interna de las palabras y de las reglas de combinación de los sintagmas en oraciones. Por otro lado, plantea que la semántica se centra en el estudio del significado de las palabras y de sus combinaciones.

4.6.3 Categorías para el análisis de la producción escrita

Mauricio Pérez Abril, Guillermo Bustamante y Fabio Jurado, a partir de su trabajo en la evaluación masiva de textos escritos, proponen diferentes criterios para el análisis de las producciones escritas.

- **Nivel A: Coherencia y Cohesión Local**

Se refiere al nivel interno de la proposición, es la realización adecuada de enunciados y constituye el nivel microestructural; en este se tiene en cuenta la estructura de las oraciones, las relaciones que existan entre ellas y la coherencia local, que está presente al interior de una proposición, se deben establecer concordancias entre sujeto/verbo, género/número, etc.

Deben cumplirse ciertas condiciones mínimas como: producir al menos una proposición, existencia de concordancia entre el sujeto y el verbo, segmentar

o delimitar debidamente la proposición, evidenciar segmentación a través de algún recurso (espacio en blanco, cambio de renglón y conectores).

- **Nivel B: Coherencia Global**

Propiedad semántica global del texto referido al seguimiento de un eje temático a lo largo del él, constituye un nivel macroestructural dando cuenta de la globalidad de la producción. Un texto responde a la subcategoría progresión temática cuando: se establece más de una proposición de forma coherente, mantiene ilación temática a lo largo del texto a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales y se mantiene un eje temático a lo largo de la producción escrita.

- **Nivel C: Coherencia y Cohesión Lineal**

Este nivel se refiere a la coherencia lineal, a la ilación de las proposiciones entre sí; al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre dichas proposiciones con el fin de construir una unidad de mayor significado; lo cual se garantiza con el empleo de recursos cohesivos (conectores, señalizadores y signos de puntuación).

Se considera que un texto responde a estas condiciones si: establece relación estructural entre las proposiciones (uso de conectores), se evidencia relaciones interposicionales a través del uso de signos de puntuación con

función lógica utilizados como recurso cohesivo para establecer relaciones lógicas desde el punto de vista cognitivo.

- **Nivel D: Pragmática**

Se refiere a los elementos pragmáticos relacionados con el texto, es decir, a la posibilidad de producirlo según una intencionalidad determinada, al uso del lenguaje adecuado al contexto y a la selección del tipo de texto.

4.6.4 Principios de clasificación de criterios de evaluación de textos escritos

Para la presente investigación se retoman de la tabla número 1, los componentes semántico, sintáctico y pragmático, además se anexa la expresión gráfica, considerando el nivel escolar de la población investigada. Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis de los textos producidos por los niños contempla tres dimensiones fundamentales: la superestructura textual, la estructura textual y la expresión gráfica.

Superestructura textual

Es entendida como “Un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas

posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” Van Dijk²⁷, (1978:143). Además, la superestructura permite organizar las partes del texto en un orden global; es una especie de esquema al que el texto se adapta. La superestructura de un texto narrativo consta de apertura, conflicto y cierre.

En el formato de evaluación aplicado en la presente investigación se solicita que en la producción se enuncie y desarrolle el conflicto y el final de la narración.

Estructura textual

- **Punto de vista pragmático**

Se refiere al análisis de la relación entre el texto y la situación comunicativa dentro de la cual se requiere que éste funcione. Tiene en cuenta los actos de habla y a su relación con el contexto socio-cultural. Un acto de habla hace referencia a las funciones que desempeña el lenguaje como: preguntar, informar, ordenar, pedir, prometer, etc.

En la prueba aplicada en este estudio, se califica que la producción que realice el niño responda a la situación propuesta y si ofrece la información necesaria para la comprensión de un lector que no conoce la historia;

²⁷ Tomado de Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Lineamientos Curriculares lengua castellana. Santa fe de Bogotá, 1998.

también se analiza si la voz del narrador se diferencia de la de los personajes.

- **Punto de vista semántico**

Hace referencia al significado del texto, analiza la forma como el escritor se refiere al mundo, lo clasifica, establece relaciones lógicas, como de causa-efecto, condición-consecuencia, medio-fin, general-particular, parte-todo, etcétera. El análisis semántico nos dice cuándo un texto tiene sentido, si es coherente y expresa relaciones lógicas, o por el contrario, si es confuso, contradictorio, ambiguo o incompleto.

Para evaluar dichos aspectos se observa si utiliza: un vocabulario que permite comprender el sentido del texto, la conservación del eje temático (mantenimiento del tema a lo largo de la narración) y si existe progresión temática o avance de la historia. Además, si las características y las acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia para asegurar la verosimilitud del texto.

- **Punto de vista morfosintáctico**

En este apartado el análisis se ocupa de la organización interna del texto y de la articulación entre proposiciones; observa propiedades morfológicas y sintácticas.

Para realizar este análisis, se identifica si el escolar evaluado articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas, si existe concordancia de género y número, si conserva el tiempo verbal, si sus enunciados cuentan con adecuada estructura gramatical y finalmente si emplea referentes en la producción, los cuales son palabras carentes de significado sólo hasta cuando el lector se devuelve o se adelanta en el texto.

Expresión gráfica

Se refiere a la configuración gráfica del texto, a la calidad de la expresión gráfica, es decir, legibilidad, distribución del texto en la página, utilización adecuada de signos de puntuación, apropiación del sistema de escritura, construcción de la noción de palabras y el empleo de reglas ortográficas.

Los anteriores criterios de evaluación, retomados del MEN²⁸ (1998) fueron organizados en la siguiente rejilla para evaluar las producciones escritas de los niños.

28 Tomado del Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Lineamientos Curriculares – lengua castellana. Santa fe de Bogotá, 1998.

Tabla 2. Rejilla de evaluación de las producciones escritas

0 Poco satisfactorio	1 Mas o menos satisfactorio
Superestructura	
No plantea ni desarrolla el conflicto	Plantea pero no desarrolla el conflicto
No plantea ni desarrolla la solución	Plantea pero no desarrolla la solución
Estructura textual	
de vista pragmático	
No continúa el texto propuesto	Intenta continuar la historia retomando algunos elementos del texto fuente.
La información que ofrece es insuficiente para la comprensión de un lector que no conozca la historia	La información proporcionada permite comprender algunos apartados de la historia
de vista pragmático	
En varias oportunidades confunde la voz de los personajes	Algunas veces confunde la voz de los personajes
de vista semántico	
El vocabulario utilizado no permite la comprensión del texto; presencia de neologismos	El vocabulario empleado permite comprender algunos enunciados de la producción
La producción no conserva el eje temático de la narración	Conserva parcialmente el eje temático

Plantea solamente una idea y no se evidencia avance en la narración,	Las ideas expuestas quedan inconclusas y la progresión temática es limitada
Las características y las acciones que asigna a los personajes producen serias contradicciones en el texto	Las características y las acciones que asigna a los personajes producen leves contradicciones en el texto.
De vista morfosintáctico	
No emplea conectores ni frases conectivas en su producción	Constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas
No existe concordancia de género en sus enunciados	Ocasionalmente existe concordancia de género en sus enunciados
No existe concordancia de número en sus enunciados	Ocasionalmente existe concordancia de número en sus enunciados
No conserva el tiempo verbal en la producción	Ocasionalmente modifica el tiempo verbal.
Sus enunciados carecen de la estructura gramatical	Ocasionalmente omite algunos de los elementos de la estructura gramatical
No emplea referentes en la producción	Para cada referencia no es claro el referente

Expresión gráfica

La grafía de la producción es ilegible	Su producción es semi legible
No emplea signos de puntuación	Emplea adecuadamente algunos signos de puntuación
Inadecuado empleo del espacio del texto en la página	En algunas partes de la producción la distribución de la producción es adecuada.
Su escritura es pre alfabética	Su escritura es predominantemente alfabética
Separa inadecuadamente la mayoría de palabras	Separa inadecuadamente algunas palabras
No tiene en cuenta las reglas ortográficas	Tiene en cuenta algunas reglas ortográficas

Convenciones

Nivel A: Coherencia y cohesión local
 Nivel B: Coherencia global
 Nivel C: Coherencia y cohesión lineal
 Nivel D: Pragmática

En la rejilla, existen 3 opciones de calificación: desde 0 (cero) hasta 2 puntos. El mínimo puntaje corresponde a 0 puntos, otorgándole un valor de poco satisfactorio, a 1 punto se le otorga un valor de mas o menos satisfactorio y finalmente a 2 puntos un valor satisfactorio.

4.7 PRUEBAS SABER

Desde 1991, el ICFES inició una nueva etapa de trabajo en el campo de la evaluación de la educación básica, que ha dado como resultado el desarrollo y la aplicación de las pruebas conocidas en el país como SABER.

El propósito general de este programa de evaluación nacional ha sido el de obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y análisis pertinentes sobre la educación en el país, de tal manera que se constituyan en una base sólida para la toma de decisiones en las diferentes instancias del servicio educativo, y para la definición o reorientación de políticas que fortalezcan la gestión del sector y contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación.

La prueba SABER evalúa los logros en el área de lenguaje, indagando los procesos de comprensión y producción de texto (verbal y no verbal). Esta se apoya en los lineamientos curriculares y en los estándares de competencia del área, con tres componentes inherentes a la competencia textual y discursiva sintaxis: relacionado con la organización textual, la semántica y esta a su vez con la sustancia de contenido y la pragmática con la situación de comunicación.

4.7.1 Resultados de la valoración masiva de las prueba SABER

Mauricio Pérez²⁹ realizó una discusión de los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas SABER a nivel nacional. A continuación se exponen las problemáticas encontradas y las posibles causas de cada una de estas:

La primera de ellas fue la dificultad que presentaron los niños para establecer relaciones entre los contenidos de un texto y el de otros, este proceso se facilitó al solicitarle al estudiante dar cuenta de lo que dice internamente en él y cuando se incrementó el grado de complejidad surgieron mayores inconvenientes. Esto puede deberse al hecho de realizar únicamente actividades de verificación de información del texto o la elaboración de resúmenes en las aulas de clase y no otro tipo de ejercicios en los cuales se explore más allá de los límites de este para avanzar hacia interpretaciones más complejas en las que se involucren otras informaciones y otros textos.

La segunda problemática fueron las dificultades en la lectura crítica, pues dicho tipo de lectura exige una comprensión del sentido literal de la información y realización de inferencias. Si los niños no realizan una comprensión global del texto, sería difícil tomar una posición al respecto de lo leído; de algún modo, la lectura crítica incluye los demás tipos de lectura (literal, inferencial, crítica intertextual).

²⁹ Tomado de PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia. Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES. 2003. <http://www.icfes.gov.co>

Estas dificultades son originadas por prácticas pedagógicas que promueven lecturas de tipo literal y de verificación, mientras que las lecturas críticas la mayoría de las veces se han visto reducidas a la elaboración de opiniones sobre los textos leídos, demandando esta un trabajo de argumentación que va más allá de la simple opinión.

La tercera problemática es la ausencia de producción de textos, es decir, hay escritura oracional. Se evidenció dificultad para crear textos completos y cerrados, la tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos.

Una de las causas de la anterior problemática es la utilización del método silábico, en la enseñanza de la escritura, el cual inicia con la vocal, luego la sílaba, posteriormente la palabra y finalmente la frase, siendo esperable que la escritura que construye el niño esté referida a esas unidades. Otra causa es que se promueven ejercicios de análisis gramatical en la escuela: el análisis oracional (la palabra y sus funciones dentro de la frase, las categorías gramaticales) y no el análisis textual (retomar el texto completo como base para el análisis)".

La cuarta problemática es que no se reconocen los diferentes tipos de textos: informativos, narrativos, argumentativos, expositivos, ya que en la educación primaria a la hora de escribir hay tendencia a usar el cuento (texto narrativo).

Esto pudo ser causado por la tendencia que existe en la escuela primaria hacia la lectura del cuento, el mito, la leyenda y la fábula, como punto de partida del trabajo pedagógico. El autor no discrimina la importancia de estos textos, pero cree que deja de lado otros aspectos como la argumentación; cada uno de ellos exige que el lector ponga en juego diferentes habilidades de pensamiento y reconocimiento de un léxico especial.

La quinta problemática fue la falta de cohesión en los escritos de los niños, las producciones fueron coherentes, en cuanto al planteamiento de ideas y su organización lógica; pero no lograron establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos, tal como se utilizan en el lenguaje escrito.

Lo anterior posiblemente se originó por la dificultad de los estudiantes para desarrollar un pensamiento racional que les permita establecer en las producciones conexiones lógicas entre ideas y pensar los textos como redes de significados. Este proceso de pensamiento es complejo y supone que la escuela realice acciones que se encaminen a desarrollarlo, pero frecuentemente el trabajo en el campo del lenguaje se encamina hacia el uso correcto del idioma, descuidando estos procesos de pensamiento.

La sexta problemática fue el poco uso de los signos de puntuación en los escritos, en los cuales las ideas aparecieron unas después de otras en forma coherente, pero sin marcas de segmentación entre las unidades que los conforman, tanto oraciones como en párrafos. Esto pudo deberse a que la

enseñanza de las reglas de ortografía se ha convertido en un proceso repetitivo, parece que hay una distancia entre saber las reglas y utilizarlas.

La séptima problemática fue el no reconocimiento de las Intenciones comunicativas en el texto, ya que los estudiantes no identificaron a los participantes en los actos de comunicación, ni la finalidad del escrito (persuadir, convencer, informar, divertir).

Se podría pensar en dos posibles razones de esta dificultad. Por una parte, la falta de trabajo sistemático sobre la lectura de diferentes tipos de textos, sus funciones y sus contextos de uso y por otro lado, la poca escritura orientada hacia un interlocutor real en el espacio escolar.

4.8 LOS ESTÁNDARES DEL LENGUAJE

Los estándares del MEN se definen como criterios claros y públicos que permiten conocer cuál es la enseñanza que deben recibir los estudiantes. Estos pretenden un desarrollo paulatino y real de las competencias gramatical, textual, semántica, literaria. Se hace énfasis en la producción textual, la interpretación textual, y el aprendizaje lúdico y crítico de la literatura y de otros sistemas simbólicos.

Conceptualmente, son secuenciales, no sólo de un grado a otro, sino también de un ciclo a otro y son interrelacionados; todos los tipos de textos son abordados en todos los cursos, graduando su complejidad.

Han sido definidos por ciclos de grados y se han organizado a partir de cinco factores: producción de textos, comprensión de textos, literatura como abordaje de la perspectiva estética del lenguaje, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación.

Los estándares básicos del lenguaje se han tenido en cuenta en el análisis de los resultados encontrados en este trabajo investigativo, con el fin de realizar una sustentación y una comparación de dichos hallazgos.

El MEN, establece que al finalizar el primer ciclo; conformado por los grados primero, segundo y tercero de básica primaria, el estudiante deberá comprender diferentes tipos de textos; leer e interpretar una historieta, caracterizar los personajes, identificar cualidades y el tiempo en que suceden las acciones que se realizan. Además relacionar las características de los personajes con experiencias propias o con las de otros y finalmente producir una historieta en la que incluye personajes de su propia creación.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

5.1 TIPO DE ESTUDIO

El presente trabajo de investigación es un estudio descriptivo de corte transversal.

5.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

El presente estudio se realizó en el Municipio de Sotará del Departamento del Cauca en la Institución Educativa Agropecuaria Integrada, aplicando la prueba SABER del Ministerio de Educación Nacional a 15 niños que culminaban el tercer grado de básica primaria, en edades comprendidas entre 8 a 13 años. Dicha población fue escogida porque a nivel del Cauca este municipio presenta un alto índice de desnutrición infantil y en este trabajo se pretende caracterizar el desempeño en comprensión y producción de textos teniendo en cuenta el estado nutricional, para lo que es necesario recurrir a una población que se encuentre en estado de desnutrición y aquella que no la padezca.

La aplicación de la prueba se realizó a 15 niños de los cuales 9 pertenecieron al género masculino y 6 al género femenino, a los cuales la nutricionista de la unidad de asistencia técnica ICBF regional Cauca, les realizó valoración nutricional. (Anexo A).

5.2.1 Criterios de Inclusión y Exclusión

Se plantearon los siguientes aspectos para incluir o excluir la población de la muestra:

Criterios de inclusión:

- Institución educativa perteneciente al programa PANES
- Niños que cursen el grado tercero de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada del Municipio Sotará del Departamento del Cauca.
- Niños que no hubieran presentado las Pruebas Saber .
- Niños cuya lengua materna es español.

Criterios de exclusión

- Institución educativa no perteneciente al programa PANES.
- Niños que no cursen el grado tercero de primaria de la Institución Educativa agropecuaria Integrada del Municipio Sotará del Departamento del Cauca.
- Niños que hubieran presentado las Pruebas Saber del año tercero.
- Niños cuya lengua materna sea diferente al español.

5.3 VARIABLES

5.3.1 Operacionalización de Variables

Tabla 3. Operacionalización de variables

Variable	Definición	Naturaleza	Nivel de medida	Indicador
Edad	Número de años que ha vivido una persona desde su nacimiento.	Cuantitativo	Nominal	0: 8 -10 años 1: 11-13 años
Género	Identidad generada por el rol sexual de las personas. Se refiere a las conductas de identificación sexual asociadas a miembros de una sociedad.	Cualitativo	Nominal	0: Masculino 1: Femenino
Estado nutricional	La nutrición es la resultante de una serie de factores relacionados tanto con el consumo, como con el aprovechamiento del alimento	Cualitativo	Nominal	Niños en estado de desnutrición Niños no desnutridos
Comprensión textual	Nivel de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Clasificación de preguntas en la comprensión lectora según el tipo de operación cognitiva y lingüística que le exige desarrollar al lector	Cualitativo	Nominal	Nivel de comprensión: <ul style="list-style-type: none"> • Superficial y fragmentada. • Básico del texto • Con inferencias
Producción textual	Proceso social e individual en el que se pone en juego saberes, competencias e intereses, establecido por el contexto socio-cultural y pragmático	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> • Superestructura • Pragmático • Semántico • Morfosintáctico • Expresión grafica

5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El instrumento mediante el cual el grupo de investigación realizó la recolección y el registro de la información fue la prueba del Sistema Nacional de Evaluación SABER para grado tercero, a la cual se le realizaron leves modificaciones y una propuesta de producción escrita, de acuerdo con la información arrojada por la prueba piloto y con los propósitos investigativos. (Anexo B.)

Cada uno de los componentes que menciona el referente teórico son afines con el diseño del formato de evaluación de las pruebas SABER que realizó el MEN, la cual fue creada por expertos y está validada en el país siendo aplicada a nivel nacional en instituciones públicas y privadas.

5.5 CRONOGRAMA

Tabla 4. Cronograma

Actividades	I periodo de 2006						II periodo de 2006			
	Mes	Ene	Feb	Abr	May	Jun	Ago	Sep	Oct	Nov
Solicitud de permiso a la institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará										
Evaluación nutricional										
Trabajo de campo										
Asesoría del director y asesor metodológico										
Revisión bibliográfica										
Análisis de datos										
Sustentación del trabajo de investigación										

5.6 PROCEDIMIENTO

En la realización del trabajo de campo se llevaron a cabo los siguientes pasos:

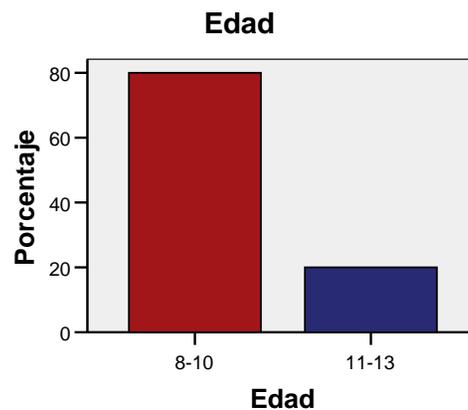
- Presentación del proyecto en la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará a través de una carta dirigida al rector para obtener la aprobación de su ejecución.
- Explicación del proyecto a los docentes encargados del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará, con el fin de pedir colaboración para la realización de la prueba.
- Toma de medidas antropométricas.
- Selección de la muestra con base en los criterios de inclusión y exclusión.
- Aplicación de las pruebas SABER.

5.7 ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.7.1 Análisis Univariado

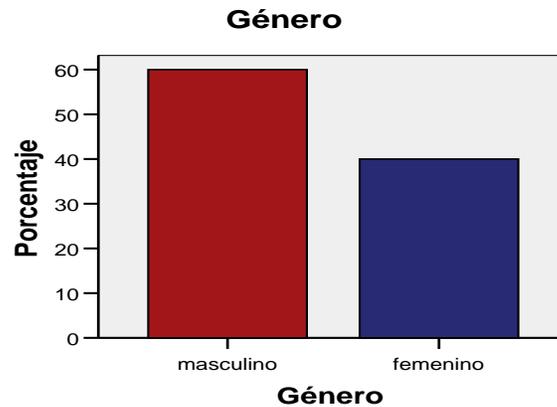
En primera instancia se hizo un análisis univariado de los datos, el cual permitió considerar cada variable independientemente.

Gráfica 1. Distribución de la frecuencia según la edad



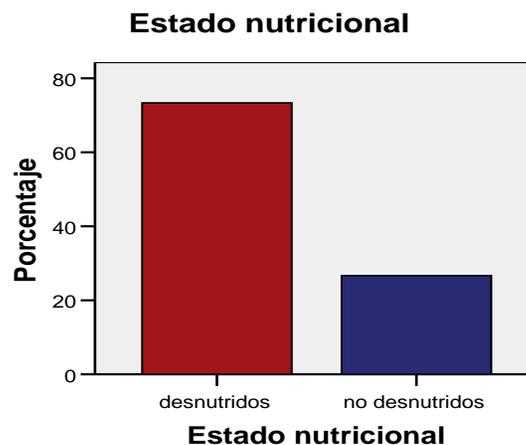
De la población evaluada (15), se observó que el rango correspondiente de 8 a 10 años es el de mayor frecuencia obteniendo un porcentaje de 80% (12 niños) debido a que es el promedio de edad para cursar tercero de básica primaria. Sin embargo, es usual ver en las instituciones educativas oficiales niños con sobre edad, en especial en zonas rurales, debido a la alta deserción escolar y la frecuencia de repitencia en grados como primero.

Gráfica 2. Distribución de la frecuencia según el género



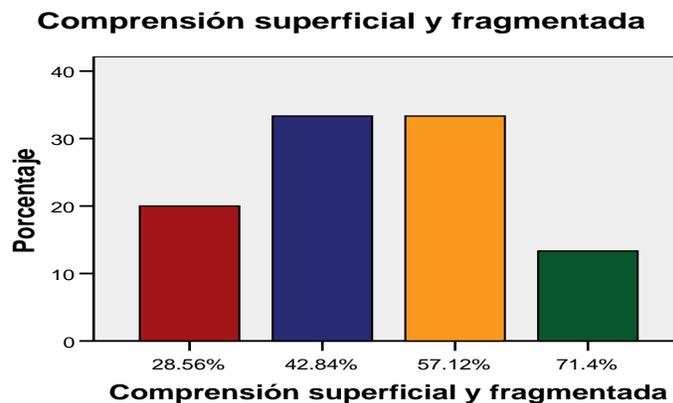
De la población evaluada (15) se observó mayor prevalencia del género masculino correspondiente al 60% (9 niños), lo que pudo deberse a que en la zona rural se tiende a privilegiar a este género en relación a la educación y oportunidades en el contexto en el cual se desempeña.

Gráfica 3. Distribución de la frecuencia de acuerdo al estado nutricional



De la población evaluada que recibió valoración nutricional (15), el 75% (11) clasificaron en estado de desnutrición, mientras que el 25% (4 niños) fueron catalogados como normonutridos. El alto porcentaje de desnutrición coincide con los bajos índices de hábitos de vida saludable y desnutrición registrados en el Departamento del Cauca cuya prevalencia de desnutrición crónica es el doble de la media nacional (24.5% frente a 13.5%).

Gráfica 4. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la comprensión superficial y fragmentada

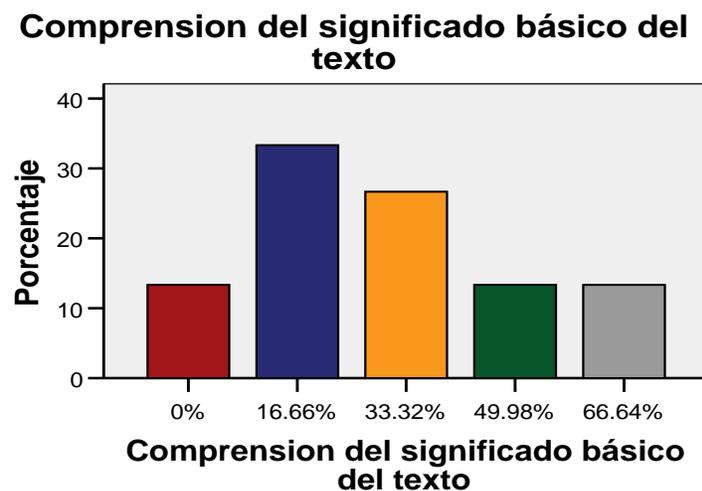


De la población evaluada (15), el 33.3% (5 niños) respondió correctamente el 42.84% de las preguntas que evaluaron la comprensión superficial y fragmentada, en la que se exige identificar eventos, objetos y sujetos mencionados en el texto. El mismo porcentaje (5 niños) respondió acertadamente el 57.12% de estas preguntas; y el 20% (3) de los niños respondió de forma correcta sólo el 28.56%

de ellas mientras que únicamente el 13.3% (2) respondió correctamente al 71.4% de las preguntas de tipo comprensión superficial y fragmentada.

Lo anterior permite identificar que más del 50% de la población logró responder satisfactoriamente más de la mitad de las preguntas que evaluaron este nivel de comprensión, siendo éste el de menor exigencia analítica.

Gráfica 5. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la comprensión del significado básico del texto



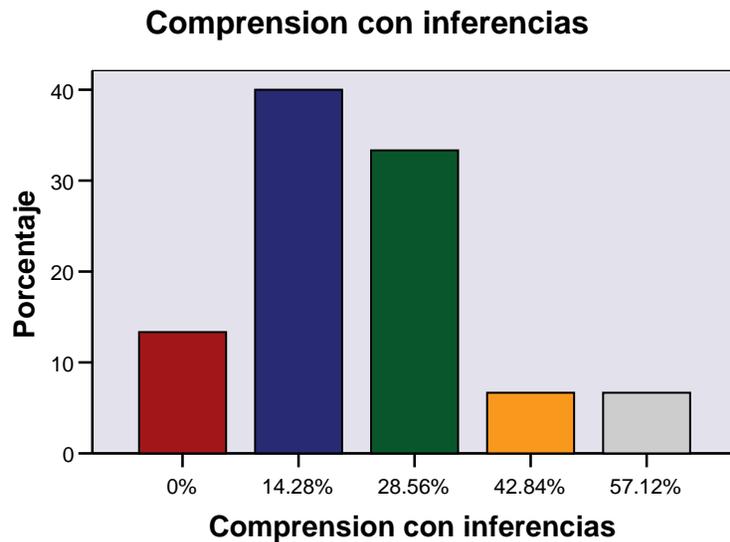
La comprensión del significado básico del texto se caracteriza por exigir una lectura en donde se relaciona la selección y síntesis de información.

De la población evaluada (15), el 13.3% de la población (2) no respondió correctamente a ninguna pregunta que exigiera un análisis correspondiente a este nivel. El 33.33% de los niños (5) respondió acertadamente el 16.66% de las preguntas que evalúan dicho nivel y el 26.7% (4 niños) contestan favorablemente tan solo el 33.32% de dichas formulaciones.

En los resultados se observó que el 13.3% de la población responde acertadamente el 49.98% de las preguntas que evaluaron este nivel de comprensión de textos y un igual porcentaje respondió el 66.64% de las preguntas que evaluaron este ítem. Se estableció que ninguno de los niños valorados alcanzó el 100% de respuestas correctas en el nivel de exigencia de comprensión del significado básico del texto.

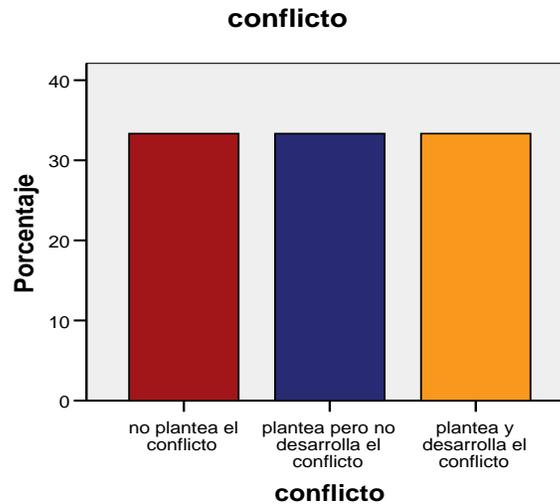
Estos resultados se pueden asociar a la baja exigencia de este nivel de comprensión de lectura, el cual es constantemente reforzado en las aulas escolares por medio de actividades elaboración de resúmenes de los textos.

Gráfica 6. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la comprensión con inferencias



En la población evaluada (15) se observó bajo rendimiento en este nivel de comprensión de textos. El 40% de los niños respondió satisfactoriamente el 14.28%, lo que corresponde a la séptima parte del cuestionario. El 33.33% de la población respondió de forma correcta el 28.56% de la preguntas correspondientes a este nivel; mientras que porcentajes poco significativos como el 6.7% de la población respondieron acertadamente al 42.84% y al 57.12% de las formulaciones. Estos datos revelan que las prácticas pedagógicas están promoviendo las lecturas de tipo literal y de verificación, viéndose reducidas la elaboración y argumentación de opiniones sobre los textos leídos.

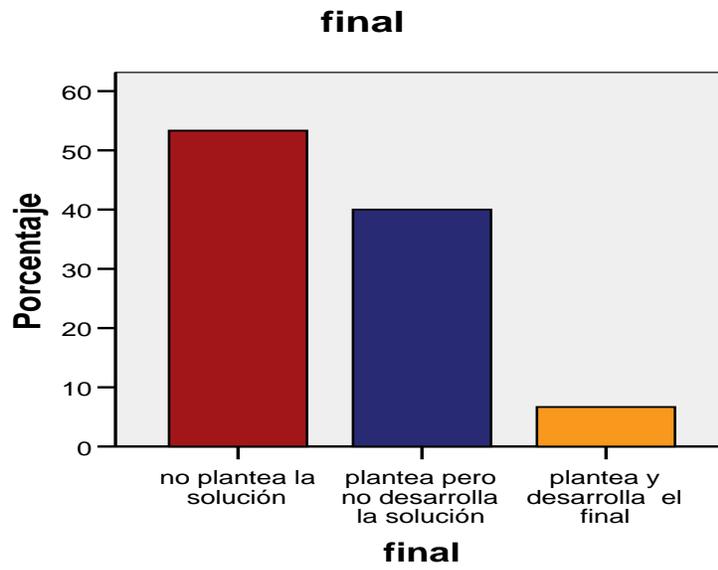
Gráfica 7. Distribución de la frecuencia de acuerdo al conflicto de la narración



Como se observa en la gráfica, de la población evaluada (15), el 66.6% (10 niños) reconocen el conflicto como componente de la superestructura de un cuento. Esto puede obedecer a que generalmente, en el ámbito escolar y en especial durante los primeros años, se privilegia el abordaje de textos narrativos por encima de otros tipos. Sin embargo, el 33.3% de la población anterior (5 niños), sólo plantea el conflicto, pero no lo desarrolla, omitiendo detalles importantes para la comprensión del texto. El 33.3% restante (5 niños) no lo incluye dentro de su producción este parámetro.

Esto indica que no es suficiente la exposición a un tipo textual determinado, sino que el tipo de actividades que se propongan en el aula para abordarlo debe permitirle a los estudiantes reconocer la superestructura y apropiársela en sus producciones.

Gráfica 8. Distribución de la frecuencia de acuerdo al final de la narración



De la población evaluada (15), el 6.7% planteó y desarrolló el final del texto, el 40% de ella lo enunció pero no desarrolló totalmente el cierre de la historia y un 53.3% de la población no enunció el final del cuento, como se observa en el siguiente ejemplo:

“caperusita raga se encontro con el loBo y le digo eloBo Be te por este comino y el lavo se fue por encamina mascota y se comio acapesi ta ga y la avuera”

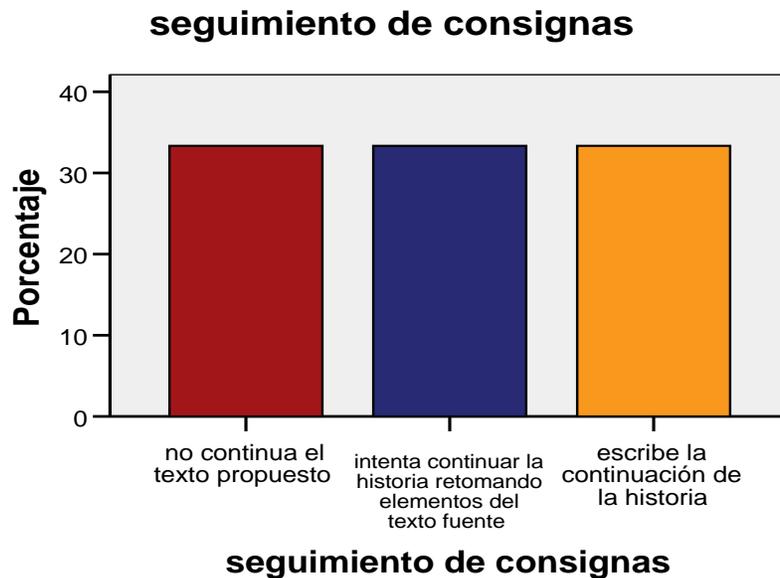
(Caperucita roja se encontró con el lobo y le dijo el lobo vete por este camino y el lobo se fue por el camino mas corto y se comió a caperucita roja y a la abuela)

Es llamativo que tantos niños no hagan ninguna alusión al final de la historia, dado que, como se dijo antes, los cuentos tienen generalmente una fuerte presencia en

los grados iniciales de la escolaridad. Posiblemente ellos, a pesar que conocen cómo termina la historia, omiten los datos respectivos ante la consideración que es una historia muy popular y presuponen ese conocimiento por parte del lector, así la consigna dada indique lo opuesto.

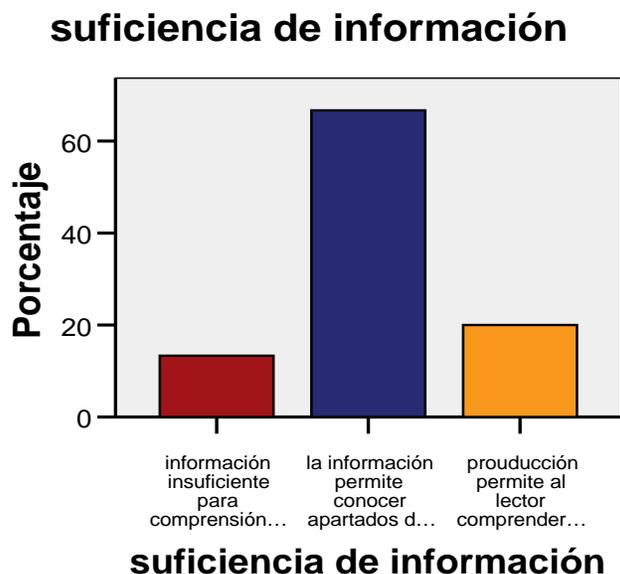
También puede considerarse que, dado que gran parte de los niños apenas está terminando de construir la hipótesis alfabética sobre el sistema de escritura, les supone un gran esfuerzo escribir un texto “largo” y prefieren ofrecer algunos datos y dar por terminada su producción, así no cumplan a cabalidad con la consigna de escritura dada. Así mismo, puede haber incidido que los niños percibieran la evaluación total como larga, por su presentación en tamaño oficio y por la presencia de múltiples enunciados en el componente de comprensión textual, dado que se trataba de una prueba de selección múltiple. Dicha percepción pudo haber motivado a los niños a concluir de manera abrupta su producción.

Gráfica 9. Distribución de la frecuencia de acuerdo al seguimiento de consignas



En cuanto al nivel pragmático, lo que se refiere al seguimiento de las consignas dadas al momento de la evaluación, de la población evaluada (15) se observó que una tercera parte de ésta (5 niños) escribe la continuación de la historia, esto refleja el interés por cumplir con la consigna que proporciona la prueba, desarrollando una historia. Otra tercera parte (5 niños) no logró continuar la narración, esto pudo deberse a la múltiple cantidad de versiones existentes del mismo texto, lo que provocó que el niño modificara la historia original.

Gráfica 10. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la suficiencia de información

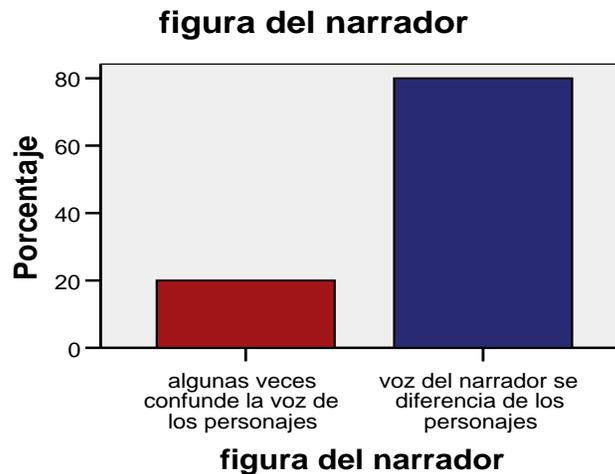


En cuanto a la suficiencia de la información en las producciones, de la población evaluada (15), se logró evidenciar que el 66.7% de los niños evaluados (10) cuenta algunos apartados de la historia, lo que permite una comprensión aproximada del texto. Tan sólo el 20% de la población, posibilita que el lector entienda completamente la historia, y un bajo porcentaje (13.3%) cuenta con escritos cuya información es insuficiente para que el lector conozca la historia, lo cual puede deberse a que el niño considera innecesario explicitar detalles que ya conoce y supone que el lector también.

La siguiente producción escrita permite conocer algunos apartados del texto partiendo de la información suministrada.

“tenia muchas ganas de comerse a caperusita Roja y la llevo al Bosque a coger Flores”

Gráfica 11. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la figura del narrador



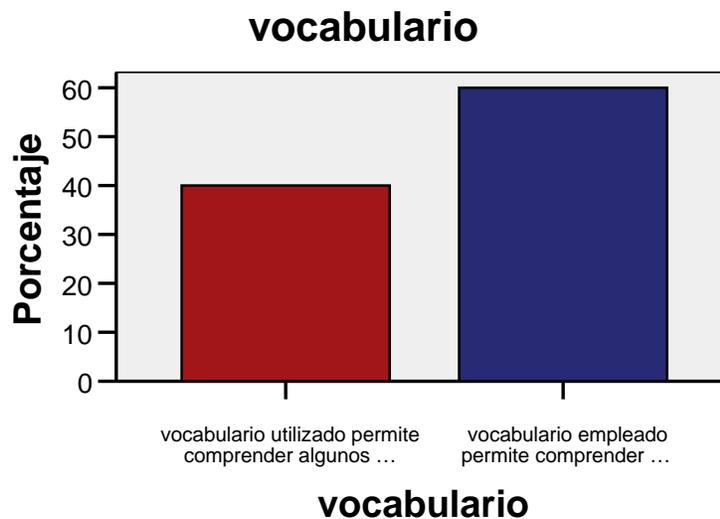
El 80% (12) de las producciones de los niños evaluados (15), diferencia la voz del narrador de la de los personajes, algunos la marcan a través de signos de puntuación y otros por medio de expresiones como: “le dijo”, “dijo”, “pensó”; por ejemplo:

*“...y caperucita se fue con el lobo por el desvío y caperucita iba adelante del lobo y el lobo se le iba a tira encima paea comersela y caperucita lo boltio a mirar... **y dijo el lobo** ya boy a dejar de fingir... y caperucita corrio para que no se la comieran **y grito** hausilio...”*

El porcentaje restante algunas veces confunde la voz de los personajes con el narrador presenta leves dificultades para diferenciar claramente a lo largo del texto las voces de los personajes y del narrador, por ejemplo en el siguiente fragmento:

“...el lobo tenia ganas de comersela yo soy un lobo bueno y le estaba diciendo...”

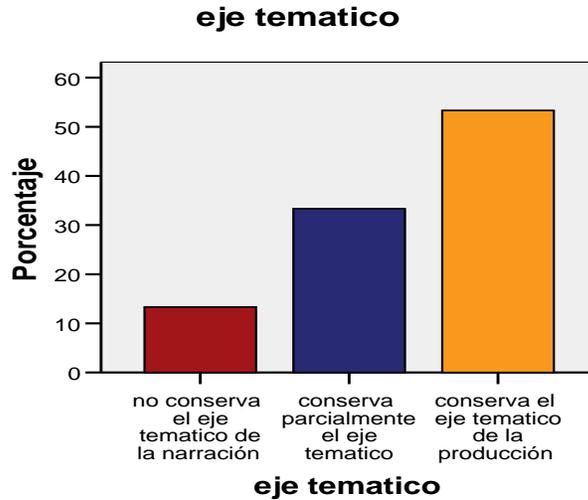
Grafica 12. Distribución de la frecuencia de acuerdo al vocabulario



De la población evaluada (15), el 60% de los niños (9) utiliza un vocabulario adecuado, que permite la comprensión del significado de los enunciados; mientras que un 40% (6) presenta leves dificultades en este aspecto.

Estos resultados pueden deberse a que se solicitó dirigir su producción a un compañero de su misma edad y grado escolar, lo cual hizo que el niño empleara un vocabulario conocido para él y que supuso ser compartido por un par, situación que cambiaría si en la consigna se le hubiera solicitado dirigirse a una persona mayor, pues demandaría el uso de un vocabulario más “elevado”.

Gráfica 13. Distribución de la frecuencia de acuerdo al eje temático



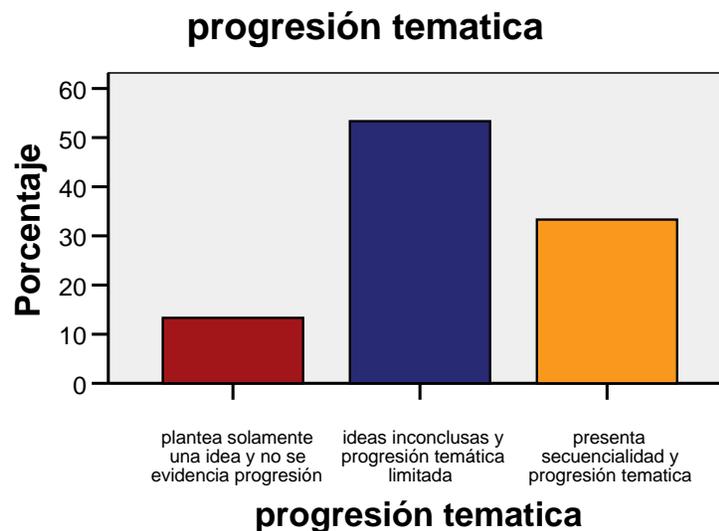
En lo que refiere al seguimiento del eje temático se observó que mas de la mitad de la población evaluada (53.3%) mantiene a lo largo de la producción el tema central, mientras que un 33.3% de ella, pierde por episodios el eje temático durante el texto. Se observó que un 13.3% no conservó en ningún momento de la narración el tema concerniente a la consigna proporcionada, de manera que se afecta sensiblemente el seguimiento que el lector pueda hacer de la historia:

“Que descarado se llevo mi almuerzo sin preguntar y caperucitase Fueron un leñador y le dijo el leñador acaperucita roja tucojespocescamino yopoes otro y caperucita roja le puso po un rio y le dijoel lovo yosuila ada delvosque y nosavia a”

(Que descarado se llevó mi almuerzo sin preguntar y caperucita se fueron un leñador y le dijo el leñador a caperucita roja tu coges por ese camino yo por ese otro y caperucita roja le puso por un río y le dijo el lobo yo soy la hada del bosque y no sabía).

En este grado escolar se espera que los niños sean capaces de mantener un tema a lo largo de un texto, lo que se refleja en los resultados obtenidos en este estudio.

Gráfica 14. Distribución de la frecuencia de acuerdo a la progresión temática



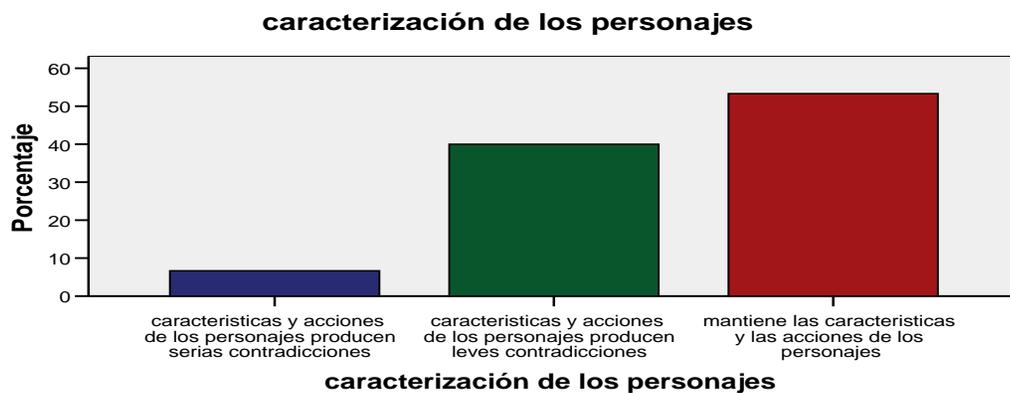
Estos resultados permiten establecer que de la población evaluada (15) la mayoría de los niños (13) presenta habilidad para realizar una producción en la cual la temática progresa a lo largo de los enunciados, lo cual es lo esperado para grado escolar en el que se encuentran. Así se observa en el siguiente ejemplo:

“El lobo cogio por un camino más rapido y llego a casa de su abuela y se la comio muy rapido que cuando llego ya se la habia tragado y cuandeproto se en contro con el leñador y se fue hasta la casa y se devolvió y entonces después El lobo se vistio de su abuela y después se la comomio y el leñador le habri la varriga y saco a caperucita y a su abuela”

Aproximadamente la mitad (8 niños) de las producciones contienen ideas inconclusas, que no favorecen el avance de la historia. Una tercera parte de la población presenta en sus escritos secuencialidad y progresión de la narración. El menor porcentaje se otorgó a los niños cuyas producciones cuentan con un único planteamiento, en el que no se evidencia progresión temática. Por ejemplo:

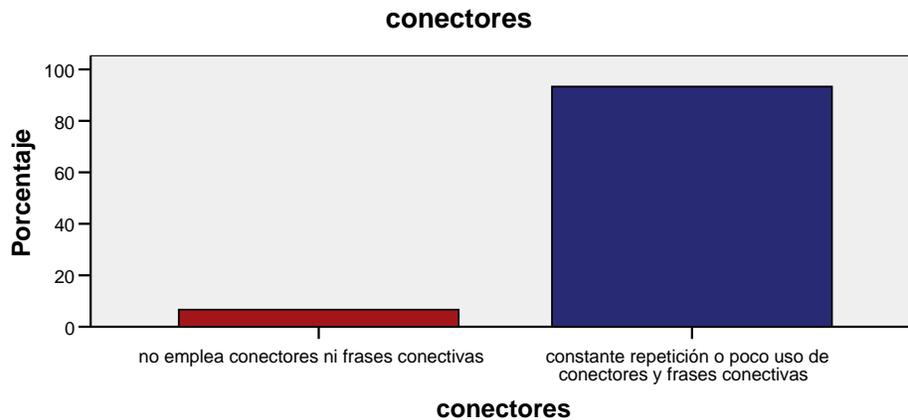
“tenia muchas ganas de comerse a caperusita roja y la llevo al bosque a coger flores”

Gráfica 15. Distribución de frecuencia según la caracterización de los personajes



De la población evaluada (15), el 53.3% de las producciones (8), evidencian coherencia en las características y acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia, siendo éste el porcentaje más alto, lo que muestra que en el grado tercero los niños ya han adquirido la capacidad para caracterizar los personajes y establecer relaciones entre estos.

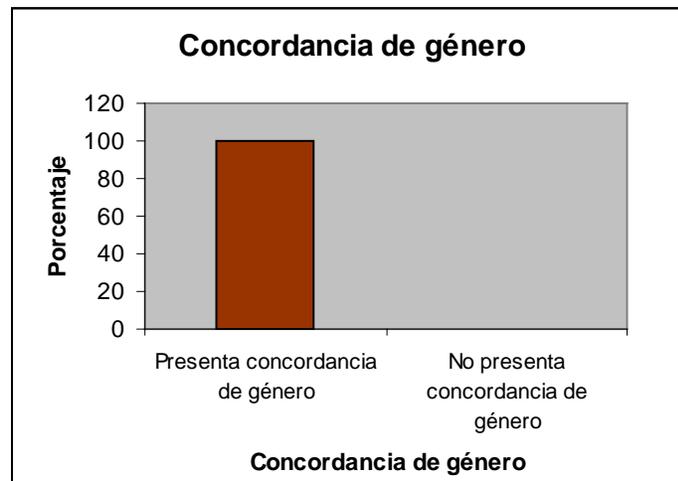
Gráfica 16. Distribución de frecuencia según uso de conectores y frases conectivas



El gráfico anterior permite identificar que de los niños de grado tercero (15), el 93% (14 niños) hicieron uso de conectores pero los repetían constantemente, además poco uso de frases conectivas, como se observa en el fragmento que se presenta a continuación:

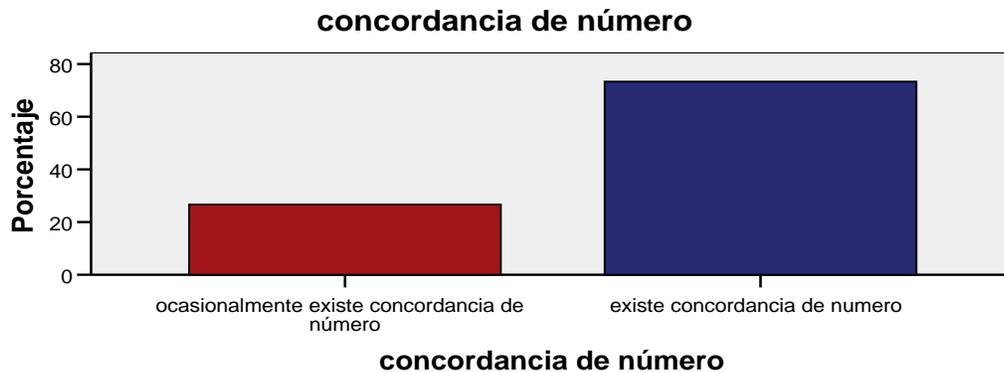
“una vez hiva caperucita roja con el casad y se chuso el lobo y iba silvando caperucita roja y le dijo el casador mi-ra que pulli hay un lovo malo y caperucita roja e iba crusando un rio y el lobo estab-a escondido detras de un arbol ”

Gráfica 17. Distribución de frecuencia según concordancia de género



Como se observa en la gráfica anterior, en la población evaluada (15), se encontró que el 100% de los textos escritos muestran concordancia de género entre artículo, nombre y adjetivo.

Gráfica 18. Distribución de frecuencia según concordancia de número



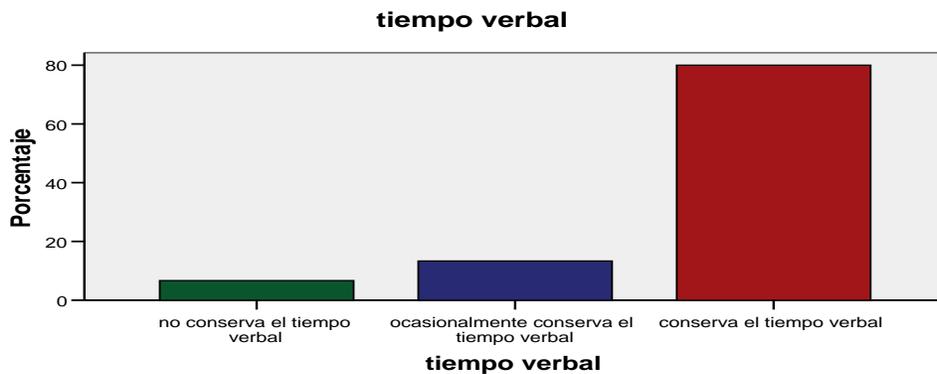
De la población evaluada (15), el 73.3% de los niños valorados realiza sus producciones con adecuada concordancia de número, lo cual se presume positivo cumpliendo con los requerimientos del nivel de coherencia y cohesión local de los textos, tal como se observa en la siguiente producción.

*“...iba cruzando **un río** y el lobo estaba escondido detrás de **un árbol**”*

Sin embargo, en un 26.7% de las producciones se observaron algunas inconcordancias de número, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

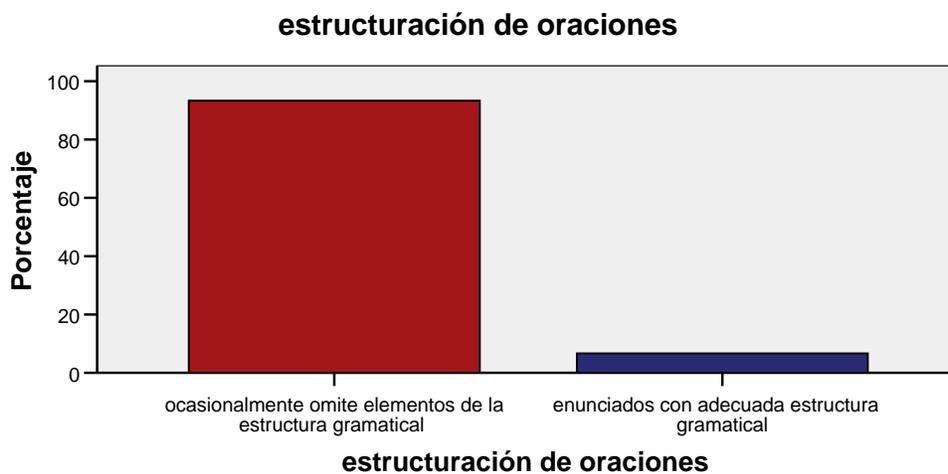
*“...y caperucita corrió a traer **unas piedra**...”*

Gráfica 19. Distribución de frecuencia según el tiempo verbal



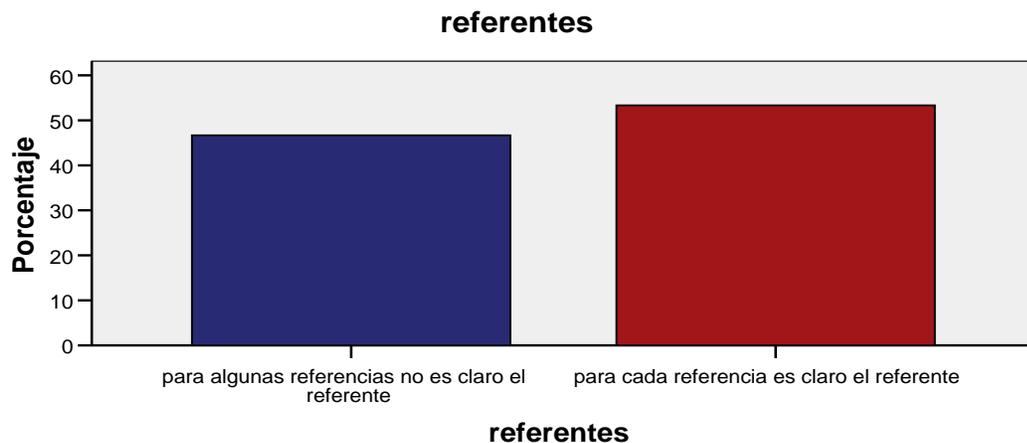
Es positivo resaltar que el 80% (12) de los niños evaluados (15) conserva el tiempo verbal en sus producciones, dando cumplimiento a las condiciones que exige el nivel básico de escritura.

Gráfica 20. Distribución de frecuencia según estructuración de oraciones



La gráfica anterior indica que de la población evaluada el 93.3% (14 niños), omite ocasionalmente elementos de la estructura gramatical, lo que dificulta la comprensión de los enunciados y por consiguiente de la producción en general.

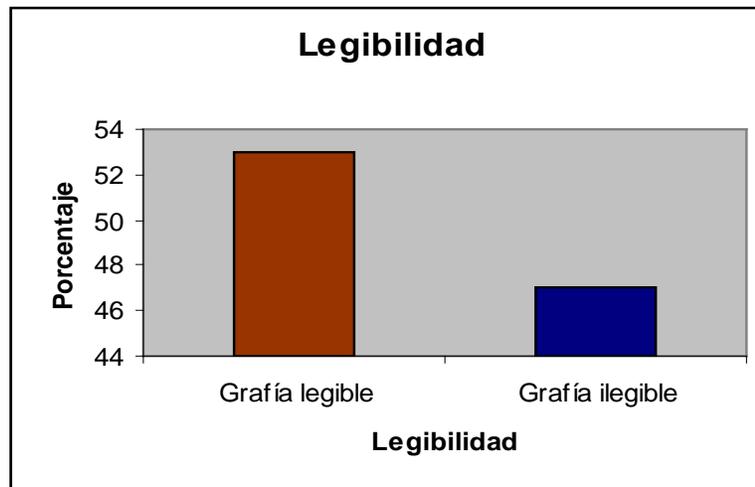
Gráfica 21. Distribución de frecuencia según el uso de referentes



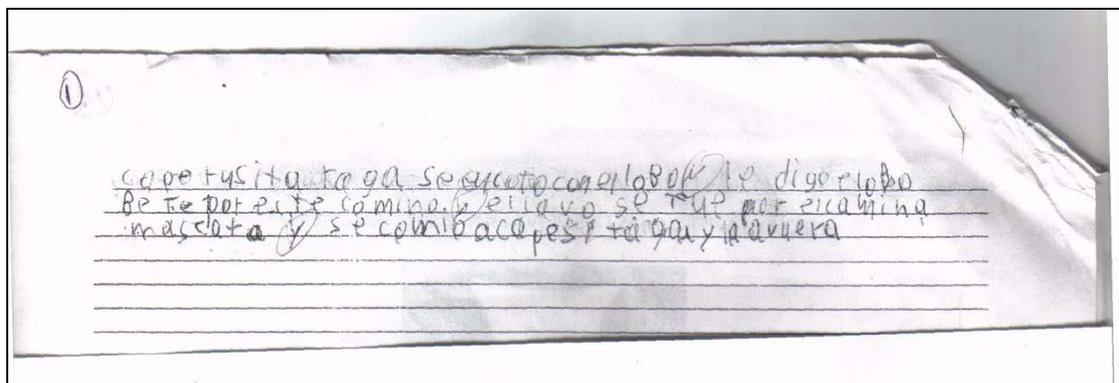
El 53.3% (8 niños) del total de los escolares evaluados (15) emplea los mecanismos de cohesión que le permiten articular proposiciones haciendo uso adecuado de referencias textuales. Pero en un 46.7% (7) de los textos se identifica que para algunos deícticos, no es claro el referente, como en el siguiente fragmento:

“...y en el bosque se en contro al lovo y no se la quiso comery la niña le dijo boy a ver a mi abuelita que esta en ferma y estaba perdida y llego a la casa del leñador”

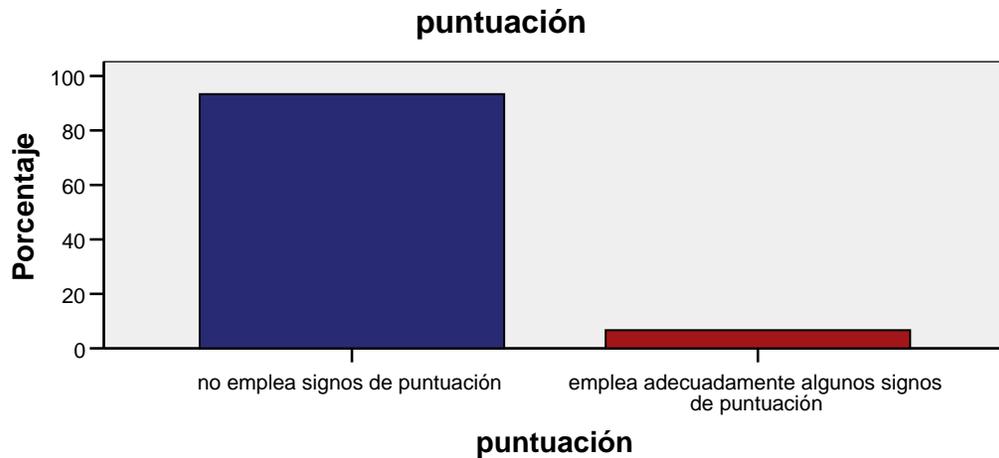
Gráfica 22. Distribución de frecuencia según la legibilidad



En cuanto a la legibilidad de las producciones se evidenció que el 53.3% (8) de la población evaluada (15), presenta grafía legible, lo cual indica que la mayoría de los textos realizados por los niños posee una adecuada configuración gráfica, dándose cumplimiento a éste requisito. No obstante, el 46.7% de textos escritos por los niños presenta una caligrafía semilegible, como por ejemplo:



Gráfica 23. Distribución de frecuencia según utilización de signos de puntuación



Del total de los niños (15) evaluados, el 93.3% (14) no emplea ningún signo de puntuación en la producción, incumpliendo con uno de los requisitos que solicita el nivel de coherencia y cohesión lineal, ya que requiere el uso de signos de puntuación con función lógica. Así se observa en la siguiente imagen:

Y el lobo le dijo maa qca delante hay unas flores hermosas
 y le dijo el lobo a tu abuela le gustan que le lleyes flores
 y capetuceta se fue con el lobo por el dorso y capetuceta
 iba adelante del lobo y el lobo se le iba a tira escama para
 comerse la y capetuceta lo bolto a mirar y dijo capetuceta que
 estas haciendo y el lobo le dijo estas haciendo ejercicio y dijo
 capetuceta no haga ejercicio antes de comer y dijo el lobo va
 boy a dejar de fingir y el lobo dijo te voy a comer y un
 leñador la salvo de que el lobo se la comiera y el leñador
 la acompaño hasta la casa pero el lobo había llegado primero y
 se comió a la Abuela primero y estaba esperando a capetuceta
 para comerse la y capetuceta corrió para que no se la comiera
 y grito hausello y el leñador cortó a saltar y cuando veo
 y se la habían comido

La puntuación tiene que ver más con ganar conciencia sobre el sentido y función de ella, que con memorizar reglas, y esto se dificulta en los escolares ya que la enseñanza de las reglas y definiciones sobre la puntuación se ha convertido en un proceso repetitivo en los programas curriculares de la educación básica primaria.

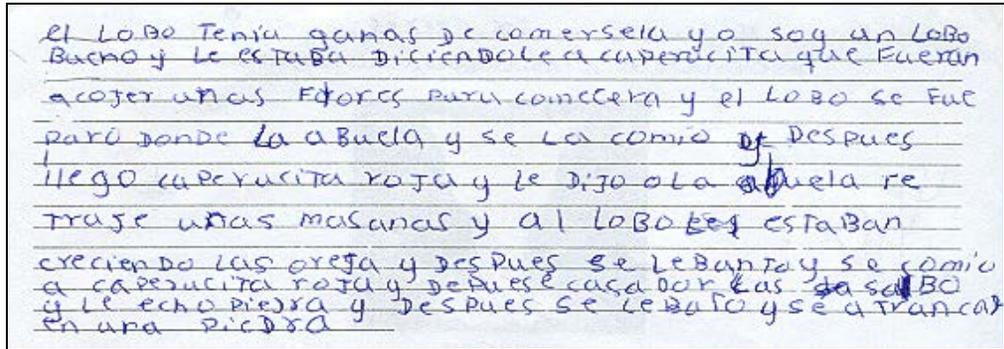
Gráfica 24. Distribución de frecuencia según la organización espacial



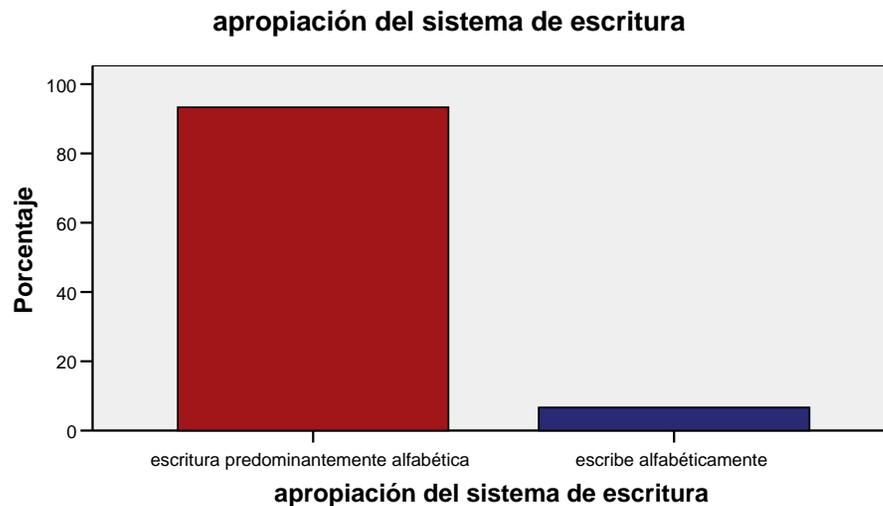
Con respecto a la distribución del texto en la página, el 60% (9) de los niños evaluados (15), cumple con el requisito de una adecuada configuración gráfica y disposición espacial del texto en su conjunto, observándose que en la producción no se sobrepasaron los límites establecidos en el renglón y no realizaron saltos innecesarios.

Un pequeño porcentaje (6.7%), de textos escritos tienen una inadecuada distribución en la página porque realiza saltos innecesarios del renglón y el

tamaño de la grafía ocasionalmente sobrepasa los límites establecidos, como puede ilustrarse en el siguiente ejemplo:



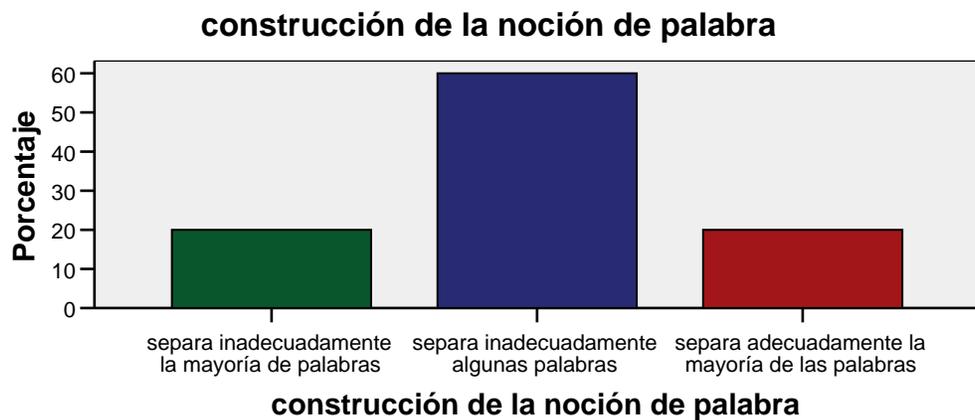
Gráfica 25. Distribución de frecuencia según la apropiación del sistema de escritura



De la población evaluada (15), el 93.3% (14) de los niños valorados presentan una escritura predominantemente alfabética, lo que indica que no han logrado lo

requerido por el MEN al finalizar el primer ciclo de básica primaria, puesto que aún no escriben alfabéticamente en sentido estricto. Eso es frecuente en las escuelas públicas y más aún en las zonas rurales, en las que predominan las prácticas como la copia y el dictado, que no problematizan las hipótesis de los niños y por tanto, no les permiten avanzar en su conceptualización sobre el sistema de escritura.

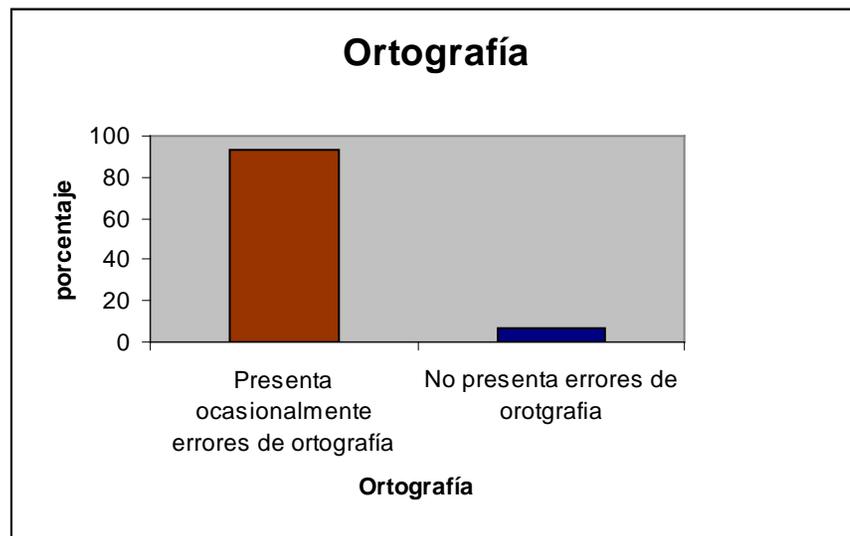
Gráfica 26. Distribución de frecuencia según la construcción de la noción de palabra



Otro aspecto que se tuvo en cuenta durante la valoración de la población (15), fue que los niños hubieran construido la noción de palabra, ante lo que se encontró que el 60% de los escolares evaluados aún se encuentran en dicho proceso y por tanto hiposegmentan o hipersegmentan algunas palabras y otro 20% de los escolares lo hacen en la mayoría de las palabras. Este aprendizaje se construye generalmente luego de lograr escribir convencionalmente, por lo cual desde el

MEN se espera también una correcta separación de las palabras al final del primer ciclo de escolaridad, es decir, al concluir el tercer grado de la educación básica.

Gráfica 27. Distribución de frecuencia según la ortografía



Al evaluar la ortografía en los textos producidos por los niños (15), se observó que el 93.3% (14) presenta ocasionalmente errores ortográficos. Esto puede deberse al tipo de pedagogía utilizado por los docentes, pues se trata de algo sobre lo que se tiene que ganar conciencia en sentido y función.

5.7.2 Análisis bivariado

Tabla 5. Comprensión superficial y fragmentada Vs. Género

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Comprensión superficial y fragmentada	28.56%	Recuento	1	2	3
		% de Género	11,1%	33,3%	20,0%
	42.84%	Recuento	3	2	5
		% de Género	33,3%	33,3%	33,3%
	57.12%	Recuento	4	1	5
		% de Género	44,4%	16,7%	33,3%
	71.4%	Recuento	1	1	2
		% de Género	11,1%	16,7%	13,3%
Total		Recuento	9	6	15
		% de Género	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados arrojaron que en las preguntas que exploran un nivel de comprensión superficial y fragmentada se obtuvo un máximo puntaje de 71.4% de respuestas correctas por parte de ambos géneros.

Se observó que el 83.3% de los individuos del género femenino y el 88.9% del género masculino obtuvo el 57.12% de respuestas acertadas en este nivel, o menos. Lo que indica que en este nivel de comprensión las respuestas por parte del género femenino son ligeramente superiores a las del masculino.

Tabla 6. Comprensión del significado básico del texto Vs. Género

			Género		Total	
			masculino	femenino		
Comprensión del significado básico del texto	0%	Recuento	1	1	2	
		% de Género	11,1%	16,7%	13,3%	
	16.66%	Recuento	4	1	5	
		% de Género	44,4%	16,7%	33,3%	
	33.32%	Recuento	1	3	4	
		% de Género	11,1%	50,0%	26,7%	
	49.98%	Recuento	2	0	2	
		% de Género	22,2%	,0%	13,3%	
	66.64%	Recuento	1	1	2	
		% de Género	11,1%	16,7%	13,3%	
	Total		Recuento	9	6	15
			% de Género	100,0%	100,0%	100,0%

En el nivel de comprensión del significado básico del texto se logró determinar que ni los niños ni las niñas lograron exceder el 66.64% de las preguntas resueltas de forma correcta. El puntaje máximo fue obtenido por un bajo porcentaje de la población: el 11.1% del género masculino y el 16.7% del femenino, lo que permitiría inferir la necesidad de fortalecer el trabajo que la escuela realiza con respecto a la comprensión de lectura, tanto en los niveles básicos de competencia como en los avanzados.

Tabla 7. Comprensión con inferencias Vs. Género

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Comprensión con inferencias	0%	Recuento	1	1	2
		% de Género	11,1%	16,7%	13,3%
	14.28%	Recuento	3	3	6
		% de Género	33,3%	50,0%	40,0%
	28.56%	Recuento	4	1	5
		% de Género	44,4%	16,7%	33,3%
	42.84%	Recuento	0	1	1
		% de Género	,0%	16,7%	6,7%
	57.12%	Recuento	1	0	1
		% de Género	11,1%	,0%	6,7%
Total		Recuento	9	6	15
		% de Género	100,0%	100,0%	100,0%

El 100% del género femenino no supera el 42.84% de respuestas acertadas en este nivel de comprensión, mientras que el 88.9% del género masculino alcanzan únicamente el 28.56% de estas respuestas y el 11.1% restante logra el 57.12%.

Teniendo en cuenta los resultados arrojados, el género femenino presenta mayores dificultades en la resolución de preguntas que exigieron la comprensión de textos con inferencias; los hallazgos obtenidos en la investigación resultaron inferiores a los esperados.

Tabla 8. Conflicto de la narración Vs. Género

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Conflicto	No plantea el conflicto	Recuento	4	1	5
		% de Género	44,4%	16,7%	33,3%
	Plantea pero no desarrolla el conflicto	Recuento	4	1	5
		% de Género	44,4%	16,7%	33,3%
	Plantea y desarrolla el conflicto	Recuento	1	4	5
		% de Género	11,1%	66,7%	33,3%
Total		Recuento	9	6	15
		% de Género	100,0%	100,0%	100,0%

Se observó que la mayoría de los escolares evaluados (55.5%) pertenecientes al género masculino realizó el planteamiento del conflicto, pero un bajo porcentaje lo desarrolló (11.1%); mientras que el género femenino obtuvo un alto porcentaje (66.7%) en la calificación del planteamiento y desarrollo del mismo.

Tabla 9. Final de la narración Vs. Género

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Final	No plantea la solución	Recuento	6	2	8
		% de Género	66,7%	33,3%	53,3%
	Plantea pero no desarrolla la solución	Recuento	2	4	6
		% de Género	22,2%	66,7%	40,0%
	Plantea y desarrolla el final	Recuento	1	0	1
		% de Género	11,1%	,0%	6,7%
Total		Recuento	9	6	15
		% de Género	100,0%	100,0%	100,0%

En ninguna de las producciones de las niñas se planteó y desarrolló el final de la historia sugerida por la prueba, mientras que en la de un niño se hizo. El 33.3% de las mujeres y el 66.7% de los varones no planteó el cierre o solución de la historia, lo que permite determinar que el género femenino logra mejores resultados en la búsqueda de soluciones, pero no desarrolla completamente la solución.

Tabla 10. Suficiencia de información del texto Vs. Género

			Género		Total
			masculino	femenino	
Suficiencia de información	Información insuficiente para comprensión de un lector que no conozca la historia	Recuento	1	1	2
		% de Género	11,1%	16,7%	13,3%
	La información permite conocer apartados de la historia	Recuento	7	3	10
		% de Género	77,8%	50,0%	66,7%
	Producción permite al lector comprender la historia	Recuento	1	2	3
		% de Género	11,1%	33,3%	20,0%
Total		Recuento	9	6	15
		% de Género	100,0%	100,0%	100,0%

La tabla anterior indica que las respuestas del género femenino fueron mejores con respecto al masculino, sin embargo, las diferencias no son muy significativas. Se observó que la tercera parte de las mujeres (33.3%) y más de la décima parte de los hombres (11.1%), ofrece en sus producciones la información necesaria para comprender un texto narrativo.

Tabla 11. Progresión temática durante la producción Vs. Género

			Género		Total
			Masculino	Femenino	
Progresión temática	Plantea solamente una idea y no se evidencia progresión	Recuento	1	1	2
		% de Género	11,1%	16,7%	13,3%
	Ideas inconclusas y progresión temática limitada	Recuento	6	2	8
		% de Género	66,7%	33,3%	53,3%
	Presenta secuencialidad y progresión temática	Recuento	2	3	5
		% de Género	22,2%	50,0%	33,3%
Total		Recuento	9	6	15
		% de Género	100,0%	100,0%	100,0%

En lo que respecta a la progresión temática, las respuestas fueron más favorables para el género femenino, pues se observó que el 50% conservó el tópico de la narración y tuvo un avance lógico y organizado del mismo.

Tabla 12. Conectores y frases conectivas Vs. Género

			Género		Total
			masculino	femenino	
Conectores	No emplea conectores ni frases conectivas	Recuento	0	1	1
		% de Género	,0%	16,7%	6,7%
	Constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas	Recuento	9	5	14
		% de Género	100,0%	83,3%	93,3%
Total		Recuento	9	6	15
		% de Género	100,0%	100,0%	100,0%

En los resultados arrojados por la tabla anterior, se observó que en cuanto al género masculino, el 100% realiza constante repetición y/o poco uso de conectores

y frases conectivas, frente al 83.3% de los evaluados pertenecientes al género femenino que realiza lo anterior. Estos resultados indican que en el tercer nivel de coherencia y cohesión lineal, los escolares presentan dificultades.

Tabla 13. Apropiación del sistema de escritura Vs. Género

			Género		Total
			masculino	femenino	
Apropiación del sistema de escritura	Escritura predominantemente alfabética	Recuento	8	6	14
		% de Género	88,9%	100,0%	93,3%
	Escribe alfabéticamente	Recuento	1	0	1
		% de Género	11,1%	,0%	6,7%
Total		Recuento	9	6	15
		% de Género	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados arrojados en esta tabla permitieron determinar que el desempeño del género masculino es mayor que el femenino, observándose que al menos un niño ha desarrollado la escritura alfabética, la cual supone haber alcanzado el último nivel de aprendizaje del sistema de escritura.

Tabla 14. Género Vs. Estado Nutricional

			Estado nutricional		Total
			Desnutridos	No desnutridos	
Género	Masculino	Recuento	6	3	9
		% de Estado nutricional	54,5%	75,0%	60,0%
	Femenino	Recuento	5	1	6
		% de Estado nutricional	45,5%	25,0%	40,0%
Total		Recuento	11	4	15
		% de Estado nutricional	100,0%	100,0%	100,0%

El 54.5% de los niños que se encontraban en estado de desnutrición, según la valoración nutricional, correspondió al género masculino y el 45.5% al género femenino, mientras que el 75% de los que clasificaron en el rango de los no desnutridos son del género masculino y el 25% restante del género femenino. Con las cifras consideradas en este estudio, no se puede establecer una relación entre desnutrición y género.

Tabla 15. Comprensión superficial y fragmentada Vs. Estado Nutricional

			Estado nutricional		Total
			Desnutridos	No desnutridos	
Comprensión superficial y fragmentada	28.56%	Recuento	3	0	3
		% de Estado nutricional	27,3%	,0%	20,0%
	42.84%	Recuento	2	3	5
		% de Estado nutricional	18,2%	75,0%	33,3%
	57.12%	Recuento	4	1	5
		% de Estado nutricional	36,4%	25,0%	33,3%
	71.4%	Recuento	2	0	2
		% de Estado nutricional	18,2%	,0%	13,3%
Total		Recuento	11	4	15
		% de Estado nutricional	100,0%	100,0%	100,0%

Se logró determinar que los niños en estado de desnutrición respondieron favorablemente a la mayoría de preguntas que exploran la comprensión superficial y fragmentada, sin mostrar muchas discrepancias con relación a los niños no desnutridos. Estos datos no permiten establecer una relación directa entre el estado nutricional y el desempeño en comprensión textual superficial y fragmentada.

Tabla 16. Comprensión del significado básico del texto Vs. Estado Nutricional

			Estado nutricional		Total	
			Desnutridos	no desnutridos		
Comprensión del significado básico del texto	0%	Recuento	2	0	2	
		% de Estado nutricional	18,2%	,0%	13,3%	
	16.66%	Recuento	3	2	5	
		% de Estado nutricional	27,3%	50,0%	33,3%	
	33.32%	Recuento	4	0	4	
		% de Estado nutricional	36,4%	,0%	26,7%	
	49.98%	Recuento	0	2	2	
		% de Estado nutricional	,0%	50,0%	13,3%	
	66.64%	Recuento	2	0	2	
		% de Estado nutricional	18,2%	,0%	13,3%	
	Total		Recuento	11	4	15
			% de Estado nutricional	100,0%	100,0%	100,0%

De los niños en estado de desnutrición, se observó que el 18.2% no responde correctamente a ningún cuestionamiento que evaluó este nivel de comprensión, sin embargo un mismo porcentaje alcanzó el 66.64% de respuestas acertadas.

Las respuestas acertadas de los niños que no se encuentran en estado de desnutrición, se ubican en un rango en el cual contestaron al menos una pregunta de forma acertada, pero no superan el 50% de las mismas. Lo anterior ratifica que en la población estudiada no hay una relación entre el estado nutricional y desempeño en comprensión textual de este nivel.

Tabla 17. Comprensión con inferencias Vs. Estado Nutricional

			Estado nutricional		Total
			Desnutridos	No desnutridos	
Comprensión con inferencias	0%	Recuento	1	1	2
		% de Estado nutricional	9,1%	25,0%	13,3%
	14.28%	Recuento	5	1	6
		% de Estado nutricional	45,5%	25,0%	40,0%
	28.56%	Recuento	3	2	5
		% de Estado nutricional	27,3%	50,0%	33,3%
	42.84%	Recuento	1	0	1
		% de Estado nutricional	9,1%	,0%	6,7%
	57.12%	Recuento	1	0	1
		% de Estado nutricional	9,1%	,0%	6,7%
Total		Recuento	11	4	15
		% de Estado nutricional	100,0%	100,0%	100,0%

En el nivel de comprensión que posee mayor exigencia en las pruebas SABER para este grado escolar, se encontró que los niños en estado de desnutrición alcanzaron hasta un 57.21% de respuestas acertadas y los niños no desnutridos no sobrepasaron el 28.56%, lo que indica que en este nivel de comprensión, los resultados de los niños en estado de desnutrición son ligeramente más satisfactorios que los de los niños no desnutridos.

Tabla 18. Conflicto Vs. Estado nutricional

			Estado nutricional		Total
			Desnutridos	No desnutridos	
Conflicto	No plantea el conflicto	Recuento	4	1	5
		% de Estado nutricional	36,4%	25,0%	33,3%
	Plantea pero no desarrolla el conflicto	Recuento	2	3	5
		% de Estado nutricional	18,2%	75,0%	33,3%
	Plantea y desarrolla el conflicto	Recuento	5	0	5
		% de Estado nutricional	45,5%	,0%	33,3%
Total		Recuento	11	4	15
		% de Estado nutricional	100,0%	100,0%	100,0%

Casi la mitad de los niños en estado de desnutrición (45.5%), plantean y desarrollan el conflicto de la historia, mientras que los niños no desnutridos no realizan esta exigencia. Estos niños obtuvieron mejores resultados en el planteamiento que en el desarrollo el conflicto. Con lo anterior se puede establecer que posiblemente existen otros factores que inciden en el desempeño académico de los niños y no solamente el estado nutricional es indicador del buen o mal rendimiento escolar.

Tabla 19. Final Vs. Estado nutricional

			Estado nutricional		Total
			Desnutridos	No desnutridos	
Final	No plantea la solución	Recuento	7	1	8
		% de Estado nutricional	63,6%	25,0%	53,3%
	Plantea pero no desarrolla la solución	Recuento	4	2	6
		% de Estado nutricional	36,4%	50,0%	40,0%
	Plantea y desarrolla el final	Recuento	0	1	1
		% de Estado nutricional	,0%	25,0%	6,7%
Total		Recuento	11	4	15
		% de Estado nutricional	100,0%	100,0%	100,0%

Se observó que ningún niño en estado de desnutrición respondió favorablemente al planteamiento y desarrollo del cierre de la historia, mientras que el 25% de los niños no desnutridos realizaron esa tarea.

Tabla 20. Suficiencia de información proporcionada en la producción Vs. Estado nutricional

			Estado nutricional		Total
			Desnutridos	No desnutridos	
Suficiencia de información	Información insuficiente para comprensión de un lector que no conozca la historia	Recuento	1	1	2
		% de Estado nutricional	9,1%	25,0%	13,3%
	La información permite conocer apartados de la historia	Recuento	8	2	10
		% de Estado nutricional	72,7%	50,0%	66,7%
	Producción permite al lector comprender la historia	Recuento	2	1	3
		% de Estado nutricional	18,2%	25,0%	20,0%
Total		Recuento	11	4	15
		% de Estado nutricional	100,0%	100,0%	100,0%

La tabla permite identificar que los niños en estado de desnutrición tienen un mejor desempeño en el ofrecimiento de la información necesaria para que un lector comprenda su producción, pues el 72.7% de ellos logra incluir en su producción apartados significativos que permiten al lector realizar una lectura comprensible de la historia y sólo un bajo porcentaje (9.1%), realizó producciones con información insuficiente para la comprensión de dicha narración.

En cuanto a las respuestas de los niños no desnutridos, se observó que el 50% proporciona algunos datos del texto original, lo que facilita parcialmente la comprensión del texto por parte del lector.

Tabla 21. Progresión temática Vs. Estado nutricional

			Estado nutricional		Total
			desnutridos	no desnutridos	
Progresión temática	Plantea solamente una idea y no se evidencia progresión	Recuento	1	1	2
		% de Estado nutricional	9,1%	25,0%	13,3%
	Ideas inconclusas y progresión temática limitada	Recuento	7	1	8
		% de Estado nutricional	63,6%	25,0%	53,3%
	Presenta secuencialidad y progresión temática	Recuento	3	2	5
		% de Estado nutricional	27,3%	50,0%	33,3%
Total		Recuento	11	4	15
		% de Estado nutricional	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados que arrojó esta tabla permitieron identificar mejores respuestas en los niños no desnutridos pues la mitad de ellos hizo el seguimiento de la consigna en cuanto a la realización del desarrollo progresivo de la historia.

Tabla 22. Conectores y frases conectivas Vs. Estado nutricional

			Estado nutricional		Total
			desnutridos	no desnutridos	
Conectores	No emplea conectores ni frases conectivas	Recuento	1	0	1
		% de Estado nutricional	9,1%	,0%	6,7%
	Constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas	Recuento	10	4	14
		% de Estado nutricional	90,9%	100,0%	93,3%
Total		Recuento	11	4	15
		% de Estado nutricional	100,0%	100,0%	100,0%

El 100% de los niños no desnutridos realiza constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas y cercano a este resultado, el 90.9% del grupo en estado de desnutrición proporciona la misma respuesta, este resultado permite evidenciar que probablemente existen factores diferentes al estado nutricional que se asocian los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Tabla 23. Apropriación del sistema de escritura Vs. Estado nutricional

			Estado nutricional		Total
			Desnutridos	No desnutridos	
Apropiación del sistema de escritura	Escritura predominantemente alfabética	Recuento	10	4	14
		% de estado nutricional	90,9%	100,0%	93,3%
	Escribe alfabéticamente	Recuento	1	0	1
		% de estado nutricional	9,1%	,0%	6,7%
Total		Recuento	11	4	15
		% de estado nutricional	100,0%	100,0%	100,0%

La tabla anterior permitió identificar que del total de la muestra sólo un niño posee escritura alfabética estricta y él se encuentra en estado de desnutrición, por lo cual, la tabla muestra que los niños en dicho estado obtienen mejores resultados.

Tabla 24. Género Vs. Edad

			Edad		Total
			8-10	11-13	
Género	Masculino	Recuento	7	2	9
		% de Edad	58,3%	66,7%	60,0%
	Femenino	Recuento	5	1	6
		% de Edad	41,7%	33,3%	40,0%
Total		Recuento	12	3	15
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados permitieron identificar que la edad que más predomina en cuanto al género masculino es de 11 a 13 años, lo cual se puede deber a la deserción escolar o pérdida de años escolares. En cuanto al género femenino, se determinó que la edad estándar es de 8 a 10 años, edad promedio para cursar este grado escolar; siendo normal en relación a respuestas esperadas por la prueba.

Tabla 25. Estado nutricional Vs. Edad

			Edad		Total
			8-10	11-13	
Estado nutricional	Desnutridos	Recuento	9	2	11
		% de Edad	75,0%	66,7%	73,3%
	No desnutridos	Recuento	3	1	4
		% de Edad	25,0%	33,3%	26,7%
Total		Recuento	12	3	15
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%

Se logró identificar que la mayoría de los niños en estado de desnutrición se encontraba en una edad entre 8 y 10 años, lo cual es esperable considerando que es el rango de edad que predominó en la población estudiada.

Tabla 26. Comprensión superficial y fragmentada Vs. Edad.

			Edad		Total
			8-10	11-13	
Comprensión superficial y fragmentada	28.56%	Recuento	2	1	3
		% de Edad	16,7%	33,3%	20,0%
	42.84%	Recuento	4	1	5
		% de Edad	33,3%	33,3%	33,3%
	57.12%	Recuento	4	1	5
		% de Edad	33,3%	33,3%	33,3%
	71.4%	Recuento	2	0	2
		% de Edad	16,7%	,0%	13,3%
Total		Recuento	12	3	15
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%

Las estadísticas de la tabla permitieron identificar que los porcentajes son similares en cuanto al estado nutricional, por lo cual se podría concluir que el desempeño en comprensión textual no está directamente relacionado con la edad. Cabe aclarar que este nivel de comprensión es en el que hay menos exigencia y que estos resultados podrían ser el reflejo de que la metodología educativa está más ceñida a las frases y ejercicios de verificación de lo literal en las aulas escolares.

Tabla 27. Comprensión del significado básico del texto Vs. Edad.

			Edad		Total	
			8-10	11-13		
Comprensión del significado básico del texto	0%	Recuento	1	1	2	
		% de Edad	8,3%	33,3%	13,3%	
	16.66%	Recuento	4	1	5	
		% de Edad	33,3%	33,3%	33,3%	
	33.32%	Recuento	4	0	4	
		% de Edad	33,3%	,0%	26,7%	
	49.98%	Recuento	2	0	2	
		% de Edad	16,7%	,0%	13,3%	
	66.64%	Recuento	1	1	2	
		% de Edad	8,3%	33,3%	13,3%	
	Total		Recuento	12	3	15
			% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%

La tabla refleja mejores resultados por parte del grupo de edad que corresponde al rango 11-13 años, pues una tercera parte de este grupo (33.3), obtiene porcentajes significativos de preguntas acertadas, mientras que el otro grupo de edad menos del 10% obtiene dichos porcentajes. Estos datos pueden reflejar que los niños del primer grupo han reprobado algunos años escolares, lo que implica que refuercen conocimientos y habilidades que provoquen mejores destrezas en el desarrollo de la comprensión de textos escritos.

Tabla 28. Comprensión con inferencias Vs. Edad

			Edad		Total
			8-10	11-13	
Comprensión con inferencias	0%	Recuento	2	0	2
		% de Edad	16,7%	,0%	13,3%
	14.28%	Recuento	4	2	6
		% de Edad	33,3%	66,7%	40,0%
	28.56%	Recuento	4	1	5
		% de Edad	33,3%	33,3%	33,3%
	42.84%	Recuento	1	0	1
		% de Edad	8,3%	,0%	6,7%
	57.12%	Recuento	1	0	1
		% de Edad	8,3%	,0%	6,7%
Total		Recuento	12	3	15
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%

En el caso de comprensión de inferencias, nivel de mayor exigencia de la prueba, el grupo poblacional correspondiente al rango de edad de 8-10 años obtiene mejores respuestas, aunque porcentajes no muy significativos de la población, alcanzan a resolver correctamente hasta casi el 60% de las preguntas de este nivel.

Por otro lado, el grupo de edades superiores, sólo contesta acertadamente la tercera parte de dichas preguntas. Estas respuestas pueden deberse a que los procesos de inferencia textual se hacen mas complejos para los niños que han reprobado grados escolares, o aquellos que han iniciado sus estudios con sobre edad, o quienes han desertado de las Instituciones Educativas y tiempo después continúan sus estudios.

Tabla 29. Conflicto Vs. Edad

			Edad		Total
			8-10	11-13	
Conflicto	No plantea el conflicto	Recuento	4	1	5
		% de edad	33,3%	33,3%	33,3%
	Plantea pero no desarrolla el conflicto	Recuento	3	2	5
		% de edad	25,0%	66,7%	33,3%
	Plantea y desarrolla el conflicto	Recuento	5	0	5
		% de edad	41,7%	,0%	33,3%
Total		Recuento	12	3	15
		% de edad	100,0%	100,0%	100,0%

Un porcentaje igual (tercera parte) de ambos grupos de edad no plantean el conflicto de la narración, pero el grupo del rango de 8-10 años obtiene mejores respuestas en cuanto al desarrollo de la problemática dentro de la historia propuesta por la prueba, mientras que los niños del otro grupo no logran realizar dicha exigencia. Estos resultados suponen que los niños de edades comprendidas entre los 8 – 10 años cuentan con mejor capacidad en cuanto al desarrollo de la historia, es decir, en la forma de explicitar detalles de las situaciones que generan el conflicto de la narración.

Tabla 30. Final Vs. Edad

			Edad		Total
			8-10	11-13	
Final	No plantea la solución	Recuento	7	1	8
		% de edad	58,3%	33,3%	53,3%
	Plantea pero no desarrolla la solución	Recuento	4	2	6
		% de edad	33,3%	66,7%	40,0%
	Plantea y desarrolla el final	Recuento	1	0	1
		% de edad	8,3%	,0%	6,7%
Total		Recuento	12	3	15
		% de edad	100,0%	100,0%	100,0%

En el final, última parte de la superestructura de la narración; la mayoría de los niños de ambos rangos de edad tiene dificultad para realizar el planteamiento y desarrollo del final que planteó la prueba, sólo un bajo porcentaje de niños del rango de 8-10 años (8.3%), logra cumplir con esta exigencia de la evaluación, casi el 90% del total de las producciones que plantean el final del cuento, éstas se constituyen por enunciados simples donde se omiten detalles importantes en la historia.

Tabla 31. Suficiencia de información Vs. Edad

			Edad		Total
			8-10	11-13	
Suficiencia de información	Información insuficiente para comprensión de un lector que no conozca la historia	Recuento	2	0	2
		% de edad	16,7%	,0%	13,3%
	La información permite conocer apartados de la historia	Recuento	7	3	10
		% de edad	58,3%	100,0%	66,7%
	Producción permite al lector comprender la historia	Recuento	3	0	3
		% de edad	25,0%	,0%	20,0%
Total		Recuento	12	3	15
		% de edad	100,0%	100,0%	100,0%

Se observó que en la dimensión pragmática la totalidad de los niños que estaban en el rango de 11 a 13 años dio a conocer apartados de la narración, permitiendo al lector comprender la historia. En cuanto al rango de 8 a 10 años se determinó que casi una cuarta parte (16.7%), no tuvo presente la petición, mientras que las tres cuartas partes restantes permitieron conocer parcialmente la historia solicitada.

Esto puede asociarse en que en la escuela, el trabajo puede estar enfocado a ejercicios de construcción frásica, sin propiciar condiciones para el posicionamiento del niño en la producción de textos.

Tabla 32. Progresión temática Vs. Edad

			Edad		Total
			8-10	11-13	
Progresión temática	Plantea solamente una idea y no se evidencia progresión	Recuento	2	0	2
		% de Edad	16,7%	,0%	13,3%
	Ideas inconclusas y progresión temática limitada	Recuento	7	1	8
		% de Edad	58,3%	33,3%	53,3%
	Presenta secuencialidad y progresión temática	Recuento	3	2	5
		% de Edad	25,0%	66,7%	33,3%
Total		Recuento	12	3	15
		% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%

En el ítem de progresión temática, el 66.7% de los niños pertenecientes al rango de 11 a 13 años presentó secuencialidad y progresión a lo largo de la producción, mientras que en el rango de 8 a 10 años se evidenció que el 58.3% escribió ideas inconclusas y la progresión temática de la narración fue limitada. Lo que indica que la mayor parte de los niños proporcionaron mejores respuestas en cuanto al nivel de coherencia local en el que se solicita mantener ilación temática a lo largo del texto.

Tabla 33. Conectores y frases conectivas Vs. Edad

			Edad		Total
			8-10	11-13	
Conectores	No emplea conectores ni frases conectivas	Recuento	1	0	1
		% de edad	8,3%	,0%	6,7%
	Constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas	Recuento	11	3	14
		% de edad	91,7%	100,0%	93,3%
Total		Recuento	12	3	15
		% de edad	100,0%	100,0%	100,0%

En el rango de edad de 11 a 13 años, el 100% de los escolares evaluados realizó constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas, frente al 91.7% de los niños pertenecientes al rango de 8 a 10 años que proporcionó la misma respuesta, lo que indica que no existió diferencia significativa en cuanto al uso de conectores teniendo en cuenta la edad de los evaluados.

Tabla 34. Apropiación del sistema de escritura Vs. Edad

			Edad		Total
			8-10	11-13	
Apropiación del sistema de escritura	Escritura predominantemente alfabética	Recuento	11	3	14
		% de edad	91,7%	100,0%	93,3%
	Escribe alfabéticamente	Recuento	1	0	1
		% de edad	8,3%	,0%	6,7%
Total		Recuento	12	3	15
		% de edad	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la apropiación del sistema de escritura se observó que el 100% de los evaluados pertenecientes al rango de 11 a 13 años presentó escritura predominantemente alfabética y el 91.7% de los pertenecientes al rango de 8 a 10 años se encuentra en iguales condiciones. Lo anterior indica que un mínimo porcentaje de los escolares cumple con los requerimientos del MEN, que demandan escribir alfabéticamente al finalizar el tercer grado de básica primaria.

6. DISCUSIÓN

La realización de la presente investigación arrojó resultados que en algunos aspectos coinciden con lo planteado por los diferentes autores considerados en los antecedentes y en el referente teórico, y en otros se distancia de ello.

Tal como plantea Mauricio Pérez (1998), tras analizar los resultados de la prueba SABER en una aplicación determinada, en la zona rural los resultados obtenidos fueron ligeramente inferiores con respecto a la zona urbana. En los hallazgos de la presente investigación, que estudió una población estudiantil ubicada en la zona rural, se evidenció en general un desempeño bajo de la misma, sobre todo en el desarrollo de los niveles de más alta complejidad.

Este resultado parece ser coherente con lo que plantea Pérez y podría responder a que algunos docentes en el área urbana tienen mayor acceso a jornadas de actualización y material pedagógico apropiado, así como los estudiantes se desenvuelven en más y mejores ambientes académicos y culturales, en comparación con los actores de las escuelas rurales, por lo cual éstas estarían en desventaja.

Tal como en el estudio realizado por Pérez (2003), los resultados obtenidos en la prueba de la presente investigación coinciden en demostrar que el nivel de comprensión de los escolares es predominantemente literal. Esto podría deberse a que las prácticas pedagógicas están promoviendo este tipo de lecturas, en las cuales se realizan actividades de verificación de datos e informaciones presentes en los textos. De igual modo, los métodos aplicados por los docentes se enfocan en la elaboración de resúmenes, restringiendo el acceso a un nivel superior de comprensión que exija establecer relaciones y asociaciones dentro del texto y entre éste y otros.

Otro de los resultados obtenidos por Pérez fue que la mayoría de la población evaluada en la prueba SABER alcanzó el segundo nivel de escritura que exigía mantener un eje temático a lo largo de la producción. Hallazgos similares se evidenciaron en la presente investigación, en la cual más de la mitad alcanzó dicho nivel de escritura.

La mitad de los niños evaluados con la prueba del MEN logró realizar una producción con más de una proposición, que incluyó conectores textuales entre los enunciados estableciendo relaciones lógicas explícitas. Así mismo, en casi la totalidad de las producciones escritas analizadas en este trabajo se evidenció tal condición. Debe recordarse, sin embargo, que los niños evaluados repetían constantemente el mismo conector.

En cuanto al empleo de los signos de puntuación como recurso de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre los enunciados, el presente estudio arrojó que casi la totalidad de los estudiantes valorados no los emplean en su producción, lo cual coincide con el análisis realizado por Pérez.

En relación con la dimensión pragmática analizada en los textos escritos por los niños, Pérez observó que la mayoría de los estudiantes da cuenta de la intencionalidad del enunciado con el que se solicitaba describir un juego, casi la tercera parte de los niños no tuvo presente la petición y sólo una quinta parte seleccionó un tipo de texto pertinente con secuencia lógica de organización del mismo. En los resultados de esta investigación, por su parte, se observó que una tercera parte no sigue la consigna, al igual que otra tercera parte la intenta seguir, y la parte restante sigue la consigna de forma satisfactoria, lo cual coincide parcialmente con los resultados obtenidos por Pérez.

Tal como afirman Pérez, Bustamante y Jurado (1998) en el primer nivel de análisis de las producciones de los niños, referido a la coherencia y cohesión local, las respuestas obtenidas por la mayoría de los niños fueron superiores a los otros niveles valorados. Esto coincide con el presente estudio, pues la población evaluada tuvo un mejor desempeño en este nivel que en los demás. Lo anterior es coherente con lo exigido por los estándares de calidad de la educación para lengua castellana (MEN 2000), según lo cual al finalizar el primer ciclo escolar, el niño deberá ser capaz de atender a algunos aspectos gramaticales de la lengua castellana como: concordancia, tiempos verbales y pronombres.

En cuanto al segundo nivel encargado de la coherencia global, en el cual se tiene en cuenta la conservación del eje temático y la progresión de éste a lo largo del texto, los hallazgos responden a las demandas de los estándares de calidad del MEN, ya que lo esperado para el tercer grado escolar es que los niños describan eventos de manera secuencial, siguiendo un hilo temático adecuado.

En cuanto al tercer nivel de análisis, referido a la coherencia y cohesión lineal, se encontraron resultados deficientes en las producciones, ya que los escolares emplearon de forma reducida conectores y frases conectivas entre enunciados y los recursos ortográficos, en especial signos de puntuación y acentuación. De acuerdo con los estándares, los niños debían obtener mejores resultados en este nivel de análisis al finalizar el primer ciclo escolar.

Por último, en cuanto al nivel pragmático, esta investigación arrojó resultados aceptables, ya que los escolares realizaron la producción de un texto atendiendo a una intencionalidad determinada e hicieron uso pertinente del vocabulario según el tipo de interlocutor. Estas respuestas son acordes a lo exigido en los estándares de calidad para los chicos de tercer grado, según lo cual deben realizar una producción textual, expresando en forma clara ideas y sentimientos según lo amerite la situación comunicativa.

En cuanto a la relación entre el estado nutricional y el aprendizaje escolar, Urueña Tincani (2005), en su investigación “Alteraciones en el desarrollo intelectual de

acuerdo al estado nutricional”, encontró una importante asociación entre el déficit del desarrollo madurativo y desnutrición. La mitad del grupo de los niños con desnutrición que investigó, presentó retraso en el desarrollo madurativo viso-motor y una tercera parte presentó un coeficiente intelectual inferior a la media. Con respecto al desempeño académico, la mitad de éstos niños tuvieron notas que oscilaban entre regular y deficiente, de lo cual se puede inferir que el desempeño en lectura y escritura también estaba afectado, pues se trata de competencias básicas en todas las áreas escolares.

Pese a lo encontrado en la anterior investigación, el análisis de los resultados de este trabajo permitió identificar que los niños en estado de desnutrición y aquellos que no presentan esta condición, obtuvieron niveles de desempeño similares y ocasionalmente diferencias no muy significativas a favor del primer grupo. Se observa entonces que los resultados en comprensión y producción textual de los niños evaluados en este trabajo, distan de los datos hallados en dicha investigación.

No obstante, es importante plantear, tal como lo señala la investigación de Atalah (1992), que a pesar de no existir una relación de causalidad entre estado nutricional y rendimiento escolar; probablemente ambas variables estén condicionadas por factores socioeconómicos y culturales que inciden negativamente en el crecimiento y el desarrollo del niño. Esto coincide con la teoría centrada en el entorno familiar y sociocultural, que propone Aguilera (2003) ya que él considera que estos son condicionantes del proceso madurativo del alumno, porque la calidad y cantidad de estímulos que se le proporcione al escolar

desde el medio familiar, le va a facilitar o a dificultar el afrontamiento del aprendizaje escolar.

A partir de la valoración realizada en la presente investigación, se puede inferir que el estado nutricional no es el único determinante en el desempeño de los procesos de comprensión y producción textual, sino que pueden existir además otros factores que influyen positiva o negativamente en los procesos de aprendizaje del escolar. Uno de ellos que pudiera estar relacionado con la presente investigación sería el factor socioeconómico, ya que los niños valorados se encuentran en zona rural y pertenecen a un estrato cero, lo cual podría influir negativamente en el desarrollo escolar, generando en el niño baja motivación, desinterés y dificultades de atención.

En concordancia con lo anterior, Garrido y Cols (1993) afirman que la desnutrición afecta al rendimiento escolar, pero que no es el único factor que incide, ya que existen otros como las prácticas pedagógicas inadecuadas, factores psicosociales, culturales y económicos. Así parece suceder en la población estudiada, pues el municipio donde se llevó a cabo la presente investigación cuenta con alto índice de pobreza, tal como lo refleja el Plan de Ordenamiento Territorial. Este aspecto puede desempeñar un papel decisivo en el desempeño escolar de los niños, puesto que podría afectar la participación de ellos en diversos ambientes culturales, la calidad del apoyo académico que los padres podrían brindarles (por su escasa formación académica) y en la disponibilidad de alimentos nutritivos, de lo que depende el desarrollo óptimo del niño.

En la misma línea de razonamiento, López Badilla y cols. (2002) señalaron que el rendimiento del niño en la escuela dependerá tanto de una alimentación saludable, como de otros elementos indispensables para su éxito en la escuela, como lo son la capacidad pedagógica, el interés de los maestros por desarrollar en sus alumnos todo el potencial intelectual y un ambiente escolar apropiado, unido a condiciones mínimas de bienestar económico y psico-social en la familia.

Con los resultados obtenidos en este trabajo es posible deducir que en el aprendizaje influyen factores diferentes al estado nutricional, puesto que no se encontraron diferencias significativas en el desempeño de niños en condición de desnutrición y en los que no lo están, sumado a esto ocasionalmente las respuestas de los niños del primer grupo fueron superiores

CONCLUSIONES

A continuación se presentan algunas conclusiones que se puedan derivar de los resultados arrojados por el presente estudio.

Los hallazgos de esta investigación, tanto en comprensión como en producción de textos, no distan de la media nacional encontrada por el MEN en la aplicación de la misma prueba a nivel nacional. Además la población evaluada cumplió parcialmente con los objetivos fijados por el Ministerio en los estándares de calidad de la educación en el área de lenguaje, lo que también es usual en el país.

En cuanto a la comprensión textual, los escolares obtuvieron mejores respuestas en el primer nivel de comprensión superficial y fragmentada, el cual demanda procesos básicos de retención de la información de los textos, identificación de eventos, objetos y sujetos mencionados en estos. Se caracteriza por exigir una lectura fragmentaria del texto. Esto se explicaría por el bajo nivel de exigencia requerido para su desarrollo.

Por otro lado, el nivel de menor desempeño en cuanto a la comprensión textual correspondió a la comprensión de inferencias, pues involucra procesos cognitivos de mayor complejidad dado que se trata de una lectura en la que el escolar debe dar cuenta de la información que no aparece de manera explícita en el texto.

En lo referente a la producción de los textos, se obtuvo mejores respuestas en el primer nivel de exigencia correspondiente a coherencia y cohesión local, en el que se evaluó la concordancia de género/número y sujeto/verbo; los cuales son procesos básicos para la elaboración de un escrito. En segundo lugar se ubicó el desempeño de la población a nivel de la coherencia global (segundo nivel de exigencia), pues alrededor de la mitad de los niños logró mantener un eje temático a lo largo del texto y una progresión del mismo.

Contrario a lo anterior, en las producciones se encontraron marcadas dificultades en el tercer nivel referido a la coherencia y cohesión lineal, que explora el uso de conectores o frases conectivas entre proposiciones y el uso de signos de puntuación con función lógica. Esto pudo presentarse a causa de la dificultad para incluir en sus textos marcas abstractas, carentes de significado explícito, como lo son los signos de puntuación.

En el estudio de investigación se logró determinar que las respuestas por parte del género femenino fueron mejores que las del masculino, con mínimas diferencias entre el puntaje obtenido por cada uno de ellos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la cantidad de niños era superior a la de niñas. Sumado a esto, la realización de la valoración nutricional arrojó que existe un mayor porcentaje de niños que de niñas en estado de desnutrición.

Además, se observó que la población evaluada se ubicó predominantemente en el rango de edad de 8 a 10 años, edades promedio para culminar el primer ciclo de

educación escolar. En dicho rango se obtuvieron respuestas levemente superiores en comparación con las de los escolares con sobre-edad.

Los antecedentes de las investigaciones mayoritariamente mostraron una relación directa entre desnutrición y bajo desempeño académico. No obstante, en la mayoría de los casos de este estudio, los niños en estado de desnutrición obtuvieron en la prueba puntajes superiores frente a los no desnutridos. Esto sugiere que un bajo desempeño en procesos de comprensión y producción textual no depende exclusivamente de un inadecuado estado nutricional.

Pese a lo anterior, no se tiene certeza del porcentaje de incidencia de otros factores que posiblemente influyan en los procesos insuficientes del desempeño en comprensión y producción textual, debido a que este estudio se centró en la caracterización de los parámetros anteriormente mencionados de acuerdo al estado nutricional de la población objeto de la investigación.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se pueden proponer las siguientes recomendaciones.

Desde el campo de acción fonoaudiológico, se recomienda la realización de acciones de promoción y prevención en el ámbito escolar, como programas de actualización para docentes encaminados a mostrar algunas estrategias para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura, puesto que esto permitirá disminuir la frecuencia de aparición posterior de problemas en dicho aprendizaje.

Sumado a esto, se considera pertinente abordar esta temática con un equipo interdisciplinario en el que se tengan en cuenta todos los aspectos que influyen en el aprendizaje escolar de los niños, realizando programas de prevención y promoción integral dirigidos a escolares, cuerpo docente y padres de familia, con el fin de disminuir la necesidad de una intervención remedial.

En estudios posteriores encaminados a complementar la presente investigación, podrían resolverse otros interrogantes en los que se establezca la relación existente entre el desempeño de comprensión y producción textual y los diferentes

factores que puedan influir negativamente en el aprendizaje. Así mismo, resulta pertinente abordar en otros trabajos la relación entre estado nutricional y desempeño en lectura y escritura, o más ampliamente entre estado nutricional y desarrollo lingüístico, pues los resultados arrojados por esta investigación no podrían considerarse generalizables por el tamaño de la población estudiada.

Finalmente, se propone que el Gobierno Nacional, además de vigilar los procesos de nutrición, tenga en cuenta la implementación de programas encaminados a la identificación, el mejoramiento y el control de la influencia negativa en el desempeño escolar, por parte de otros factores del contexto en el que se desenvuelve la población estudiantil.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA RODRÍGUEZ, Víctor M. y cols. Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Editorial Masson. Barcelona. 1997

AGUILERA, Antonio y cols. Introducción a las dificultades del aprendizaje. MC Graw Hill. 2003

AGREDO MUÑOZ, Blanca Nubia y cols. Incidencia de la nutrición en el desarrollo integral del niño. Popayán-Colombia, 1994. Convenio Universidad del Cauca-universidad del Quindío.

BOFARULL Maria Teresa y cols. Compresión lectora, uso de la lengua como procedimiento. España, editorial Graó, de IRIF. 2001.

CANALE y SWAN (1983) y BACHEAN (1990) citados por ECO, Umberto, Interpretación y sobreinterpretación, Cambridge., University Press, 1995.

MARTINEZ, Maria Cristina. CATEDRA UNESCO PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA 1995 – 1999, Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos., Compiladora y editora.1999.

CIFUENTES, MARTINEZ Ana Adelaida y cols. Incidencia de la desnutrición en el desarrollo integral del niño. Popayán-Colombia, 1994. Convenio Universidad del Cauca-Universidad del Quindío.

COLOMBIA. DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. Sistema de Vigilancia Epidemiológica Alimentaria y Nutricional: manual de capacitación Sistema de Vigilancia Epidemiológica Alimentaria y Nutricional. (SISVAN). Fascículo N° 5.1ª edición Bogotá: Gente Nueva, 1987.p.24-35.

CORREDOR, Nora, Por una niñez bien nutrida: Comunicación para la acción. Editora Guadalupe Ltda. Bogotá. Colombia. 2004.

DAZA, Carlos Hernán. Profesor epidemiología nutricional, Escuela de Salud Pública, Facultad de salud, Universidad del valle, Cali.

ESPINOSA, Elizabeth. Artículo: “DIETA PARA EL CEREBRO”. Editado por Alcides León. Diseñado por PRODUCTO LIGHT es una publicación del Grupo Editorial Producto. Orinoco, Las Mercedes, Caracas, Venezuela.

GANONG, William. Fisiología Médica. México, DF: Editorial Manual Moderno. 1998. Pág. 349.

JAKUBOWICZ, Daniela. La Nutrición Influye en el Rendimiento Escolar. Editor: Dr. Meyer Magarici. (artículo de Internet). <http://www.TuPediatria.Com/Curriculum/eyer.com>.

JURADO, Fabio; BUSTAMANTE, Guillermo y PEREZ, Mauricio. Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Editores Colombia S.A. Asociación Colombiana de Semiótica MEN y Universidad Nacional de Colombia. 1998.

LÓPEZ BADILLA, Gustavo y Cols. 2002, Correlación de la desnutrición y el nivel intelectual de niños en escuelas primaria en Mexicali, B.C., México. (artículo de Internet). <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEFFyVIFZbJceCQJd.php>.

Sistema de Seguridad Social Integral. LEY 100 de Diciembre 23 de 1993, pag. 95.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, Lineamientos Curriculares – lengua castellana. Santa fe de Bogotá, 1998.

PÉREZ, Blanca, Incidencia de la nutrición en el rendimiento escolar en los niños de primer grado, 1986, El Salvador. (artículo de Internet). <http://www.reduc.clu>.

PÉREZ, Mauricio. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Colombia. Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES. 2003 (artículo de Internet). <http://www.icfes.gov.co>.

PIOVANI verónica, PIOVANI María de las Nieves; cambio cultural, abril de 2005. Argentina. <http://www.cambiocultural.com.ar/investigacion/desnutricion.htm>.

PIROVANO, LOPEZ, Martínez S, ROSSI M. Desnutrición oculta. Estudio comparativo entre preescolares y niños de 7º grado. 2001. Perú. (artículo de Internet). [http:// www. Nutrición y salud](http://www.Nutrición_y_salud).

I Coloquio internacional y III regional de la cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Diciembre 9-14 de 2001. ponencia “Lectura y escritura para aprender a pensar” .

SERRANO ACOSTA, Abel, Tema sobre alimentación del niño. Editorial Universidad de Antioquia, segunda edición, agosto de 1992.

UNICEF, Oficina de área para Colombia y Venezuela, Un árbol frondoso para niños, niñas y adolescentes – propuesta para gobernar con enfoque de derechos. 2003

URUEÑA, TINCANI, Eliana Melisa, Alteraciones en el desarrollo intelectual de acuerdo al estado nutricional en niños que concurren a escuelas EGB 1 de una población del sur de Tucumán, 2005 (artículo de Internet). <http://www.fm.unt.edu.ar/NuevaVersion/Servicios/Publicaciones/RevistaFacultadde medicina/ vol6/suplemento1>.

ZARZOSA, Luís, Nuevos aportes a la comprensión de lectura y vida. Año 13, N 1, 1992.

ZAMUDIO, Celia. Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. México. 2001

ANEXOS

ANEXO A

Formato de Diagnóstico nutricional

Nombre			Peso para la talla		
	Edad	Peso	Talla	Normal	Desnutrido

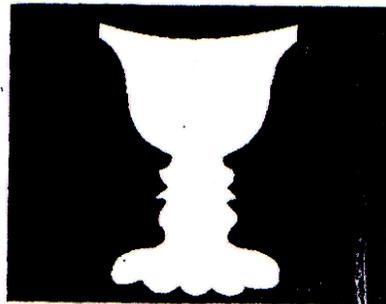
ANEXO B

PRUEBAS SABER DE ESPAÑOL PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA

Institución: _____
Nombres: _____
Edad: _____
Escolaridad: _____
Fecha de evaluación: _____

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 5 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

COPAS Y CARAS...



Es una copa. No, es una cara. No, son dos caras. No, es una copa. El dibujo que ves aquí puede ser una copa o dos caras, depende de cómo lo mires. Si consideras lo negro como espacio, verás una copa. Pero si piensas que el espacio es lo blanco, descubrirás dos caras.

Se trata de dos modos distintos de mirar. Hay escultores que miran las cosas al revés. Se esfuerzan por reproducir el espacio que está alrededor de la estatua que moldean, de manera que ese espacio ayude a formar la figura que desea el escultor. Tú también puedes ver las cosas de modos diferentes.

(Enciclopedia El Mundo de los Niños. Mira y Aprende, Vol. 12, Barcelona, Salvat Editores, 1973, págs. 40-41.)

1. En el texto anterior, el enunciado. “Es una copa. No, es una cara. No, son dos caras. No, es una copa”. Nos permite decir que quien escribe el texto:

- A. asume la mirada desprevenida de un lector.
- B. cuestiona la mirada de un lector.
- C. asume la perspectiva del escultor.
- D. cuestiona la intención de quien hizo la ilustración.

2. Este mismo enunciado nos permite suponer que:

- A. el dibujo no tiene forma ni sentido.
- B. el dibujo tiene más de una interpretación.
- C. el dibujo tiene un solo sentido.
- D. el dibujo se puede ver de una sola manera.

3. Para ver una copa, quien observa el dibujo debe considerar:

- A. el negro como espacio.
- B. la silueta como espacio.
- C. el blanco como espacio.
- D. el marco como espacio.

4. En la expresión. “El dibujo que ves aquí puede ser una copa o dos caras...”, la palabra subrayada nos permite reconocer que el texto escrito está dirigido:

- A. a un yo.
- B. a un él.
- C. a un tú.
- D. a un nosotros.

5. En el texto anterior, la expresión “depende de cómo lo mires” indica que:

- A. todo dibujo tiene un único significado.
- B. parte del significado del dibujo está en ti mismo.
- C. el dibujo debe ser mirado con mucho cuidado.
- D. para mirar un dibujo hay que estar cómodo.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 6 A 10 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

CAPERUCITA ROJA

(Fragmento)

Érase una vez una niña de pueblo, la más bonita que se pudo ver jamás; su madre estaba loca con ella, y su abuela más loca todavía. La buena mujer encargó una caperucita roja para ella, que le sentaba tan bien, que por todas partes la llamaban Caperucita Roja.

Un día su madre, le dijo:

- C. quién es la mujer.
- D. dónde vive la mujer.

8. De acuerdo con el cuento, Caperucita Roja era la niña

- A. más desobediente.
- B. más distraída.
- C. más bonita.
- D. mejor vestida.

9. Cuando la mamá le dice a Caperucita Roja: "Ve a ver cómo anda la abuela, pues me han dicho que está mala", es posible que la mamá

- A. dude de la enfermedad de la abuela.
- B. dude de enviarle tortas y mantequilla a la abuela.
- C. esté descontenta con Caperucita.
- D. esté segura de la enfermedad de la abuela.

10. En el texto "Caperucita Roja", los guiones (-) se usan para

- A. explicar los pensamientos del autor.
- B. explicar algo que estaba confuso.
- C. mostrar lo que dice quien cuenta la historia.
- D. mostrar lo que dicen los personajes.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 11 A 14 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

A ENREDAR LOS CUENTOS

Una niña que estaba muy aburrida le pidió a su abuelo que le contará el cuento de Caperucita, y entonces el abuelo dejó a un lado el periódico y empezó a contarle el cuento así:

El abuelo: - Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.

La niña: - ¡No, abuelo: Roja!

El abuelo: - ¡Ah!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: "¡Escucha, Caperucita Verde...!"

La niña: - Que no: ¡Roja...!

El abuelo: - ¡Ah!, sí Roja. "Ve a casa de tía Diodimira a llevar esta cáscara de papa".

La niña: - No, abuelo. Le dijo: "Ve a casa de la abuelita a llevarle esta torta".

El abuelo: - ¡Ah!, sí. La niña se fue al bosque y se encontró una jirafa.

La niña: - ¡Qué lío! Se encontró al lobo, no una jirafa.

El abuelo: - Y el lobo le preguntó: "¿Cuánto es seis por ocho?"

La niña: - ¡Qué va! El lobo le pregunto: "¿A dónde vas?"

El abuelo: - Tienes razón, y Caperucita Negra respondió...

La niña: - ¡Roja, abuelo, Roja!

El abuelo: - ¡Ah!, sí. Y respondió: "Voy al mercado a comprar salsa de tomate".
La niña: - ¡Qué va, abuelo! Le dijo: "Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino".
El abuelo: - Exacto. Y el caballo dijo...
La niña: - ¿Qué caballo? Era un lobo.
El abuelo: - Seguro. Y dijo: "Toma el bus número 65, baja por la plaza de la catedral, cruza a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle".
La niña: - Definitivamente tú no sabes contar cuentos, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa. ¿Me compras un chicle?
El abuelo: - Bueno, toma la moneda.
Y el abuelo siguió leyendo el periódico.

(De Gianni Rodari, *Cuentos por teléfono*. Tomado de *Imaginación, creación y transcreación: una propuesta de lectoescritura creativa*, de Rodrigo Argüello. Medellín, Ambrosía Editores, 2001, págs 86-87.)

11. En el texto "A enredar los cuentos", el abuelo confunde al lobo, primero, con
- A. Caperucita Negra y luego con la tía Diodimira.
 - B. un caballo y luego una jirafa.
 - C. la tía Diodimira y luego con Caperucita Negra.
 - D. una jirafa y luego con un caballo.
12. En el texto anterior se utilizan las comillas en expresiones como: "¡Escucha, Caperucita Verde!" o "Ve a casa de tía Diodimira a llevar esta cáscara de papa", entre otras, para indicarnos cuando
- A. habla el abuelo.
 - B. los personajes utilizan el mismo tono de voz.
 - C. habla la niña.
 - D. hablan los personajes del cuento de Caperucita.
13. Del cuento inventado por el abuelo, el personaje que dice ¿Cuánto es seis por ocho? es
- A. Caperucita Negra.
 - B. el abuelo.
 - C. Caperucita Roja.
 - D. el lobo.
14. En la expresión final: "Y el abuelo siguió leyendo el periódico", la palabra subrayada quiere decir que el abuelo
- A. aún no había comenzado a leer el periódico.
 - B. estaba leyendo el periódico antes de contar la historia de Caperucita.
 - C. había terminado de leer el periódico.
 - D. iba a leer el periódico después de contar la historia de Caperucita.

15. El texto anterior trata de un abuelo que
- A. le narra a su nieta la historia de Caperucita Amarilla.
 - B. intenta contar la historia de Caperucita Roja, pero su nieta no lo deja.
 - C. le narra a su nieta la historia de Caperucita Negra.
 - D. intenta contar la historia de Caperucita Roja, pero enreda este cuento.

PARA RESPONDER LAS SIGUIENTES PREGUNTAS, TEN EN CUENTA LOS TEXTOS "CAPERUCITA ROJA" (FRAGMENTO) Y "A ENREDAR LOS CUENTOS".

16. Los dos textos anteriores utilizan la misma expresión "Érase una vez una niña..." Esta expresión nos permite situarnos
- A. en el intermedio de la historia.
 - B. final de la historia.
 - C. en la continuación de la historia.
 - D. al comienzo de la historia.
17. De las dos historias "Caperucita Roja" y "A enredar los cuentos" podemos decir que
- A. las dos son iguales.
 - B. la segunda hace reír.
 - C. la primera está completa.
 - D. la primera se la inventó el abuelo.
18. En la historia la niña corrige todo lo que cuenta el abuelo, porque
- A. quiere que le cuente otro cuento.
 - B. no comprende lo que dice el abuelo.
 - C. conoce la verdadera historia.
 - D. es una niña maleducada.

19. Una de las características del texto "Caperucita Roja" es que es un cuento muy conocido por los niños, mientras que el texto "A enredar los cuentos" se trata de una historia

- A. de "Caperucita Roja" que es enredada por el abuelo.
- B. original de "Caperucita Roja" que es enredada por la nieta.
- C. original del abuelo que es contada por Caperucita Roja.
- D. de "Caperucita Roja" que es contada por su misma nieta.

20. En el texto "A enredar los cuentos", hay un diálogo entre la niña y el abuelo, mientras que en la primera historia de Caperucita Roja hay un diálogo entre

- A. la mamá y Caperucita.
- B. la abuela y la mamá.
- C. el lobo y Caperucita.
- D. la jirafa y el caballo.

VUELVE A LEER EL CUENTO "CAPERUCITA ROJA" Y COMPLÉTALO PARA QUE LO LEA LUEGO UN COMPAÑERITO DE TERCERO DE OTRA INSTITUCIÓN, QUE NO CONOCE LA HISTORIA...

* Prueba retomada de las pruebas SABER aplicadas a tercer grado de primaria.



ANEXO 5

Universidad del Cauca
Facultad Ciencias de la Salud
Programa de Fonoaudiología

Proyecto: “Caracterización del desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de tercero de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará del departamento del Cauca”

ACTA DE CONSENTIMIENTO

Usted es invitado (a) a participar en un estudio llevado a cabo por los estudiantes de noveno semestre de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, el cual pretende caracterizar el desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de los niños de de tercero de primaria de esta institución.

Durante el estudio se realizará la aplicación de las Pruebas en el área de Lenguaje lectoescrito para el grado tercero.

La información obtenida en este estudio servirá para identificar el desempeño en comprensión y producción de textos y a su vez, identificar las características sociodemográficas.

Este estudio fue evaluado por el comité de investigación del programa, le garantizamos que el estudio lo realizará personal idóneo y profesional. La información será guardada en el archivo del departamento de Fonoaudiología y será utilizada para su beneficio y para fines científicos.

Los nombres no serán identificados ni divulgados.

Riesgo: la participación en este estudio no le ocasiona ningún riesgo.

Ventajas: identificar las competencias de lenguaje a nivel lecto-escrito en las que se encuentran los alumnos.

Yo reconozco que mi participación es voluntaria y que soy libre de participar. Certifico que las estudiantes de noveno semestre han respondido claramente todas las inquietudes.

Firma del Docente responsable

C.C. -----