

**DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUA CASTELLANA DE  
LOS NIÑOS DE TERCER GRADO DE BASICA PRIMARIA DE LAS  
CONCENTRACIONES ESCOLARES LA CAMPANA Y LAS DELICIAS DEL  
RESGUARDO INDIGENA DE GUAMBIA DEPARTAMENTO DEL CAUCA, 2008.**

**KLEYDY ALMENDRA YALANDA  
LORENA CALVACHE CORAL  
YULY FERNANDA ORTIZ ANACONAS**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD  
PROGRAMA DE FONOAUDILOGÍA  
POPAYÁN  
2009**

**DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUA CASTELLANA DE  
LOS NIÑOS DE TERCER GRADO DE BASICA PRIMARIA DE LAS  
CONCENTRACIONES ESCOLARES LA CAMPANA Y LAS DELICIAS DEL  
RESGUARDO INDIGENA DE GUAMBIA DEPARTAMENTO DEL CAUCA, 2008.**

**KLEYDY ALMENDRA YALANDA  
LORENA CALVACHE CORAL  
YULY FERNANDA ORTIZ ANACONAS**

**Directora**

**GLORIA ESPERANZA DAZA**

**Fonoaudióloga. Especialista en Docencia de la Lectoescritura.**

**Asesor Metodológico**

**ISABEL MUÑOZ ZAMBRANO**

**Fonoaudióloga. Especialista en Epidemiología.**

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

**2009**

*Dedicataria*

*A Dios mis infinitas gracias por ser el Padre que siempre ha estado a mi lado,  
Ofreciéndome su amparo, protección, cuidado y amor.  
A mi Madre, María Aydeé Galanda Torres; todo mi amor y cariño, porque de ti aprendí,  
Muchos valores éticos y morales que han contribuido a mi formación personal.  
Nunca me cansaré de agradecer todo lo que has hecho y heces por mí.  
Te amo Mamá, por haber creído y depositado toda tu confianza en mí,  
Por tu comprensión, tolerancia, cariño y amor.  
A mis Abuelitos que desde el cielo me cuidan, sus recuerdos siguen vivos en mi mente y mi corazón,  
en especial sus enseñanzas y consejos que hoy me han servido para ser mejor persona.  
A mis Tías Blanca e Yliana por su comprensión, sus consejos y todo el cariño incondicional que siempre me  
han ofrecido; en especial a ti, tía Blanca por quererme tanto y desear lo mejor para mí;  
Gracias Tía, te quiero mucho.  
A FER, por su amor sincero y honesto, porque le aplicó a mi vida la energía para volver a soñar,  
También por su tolerancia, paciencia y apoyo incondicional.  
A mis compañeros todos los gratos momentos vividos; en especial a Yuly y Lorena. A ellas,  
la mejor de las suertes en este nuevo rumbo, las quiero mucho y siempre las recordaré.  
A la comunidad indígena de Quambia por haber permitido la realización del presente estudio. En especial,  
a los directores, docentes, padres de familia y niños de las concentraciones escolares,  
La Campana y Las Delicias.  
A mis profesoras, las Fonoaudiólogas Gloria Daza e Isabel Muñoz, quienes con su gran apoyo persistente  
contribuyeron en la culminación de este proyecto.  
A la Universidad del Cauca por todos los conocimientos ofrecidos; gracias por habernos enseñado no sólo  
conocimientos académicos sino también por haber formado profesionales íntegros en ética y moral.*

*Kleydy A. Galanda*

## *Dedicatoria*

*Agradezco a Dios y a la Virgen María por bendecir mi camino día tras día, por brindarme paciencia, esperanza, tranquilidad, alegría y por colocar en mi vida personas maravillosas de las cuales llevo un bello recuerdo en mi mente y en mi corazón.*

*Agradezco a mis padres Ana Coral y Alberto Calvache quienes con sus concejos, amor, confianza, dedicación, tolerancia, educación, esfuerzo, trabajo, además porque aceptaron un distanciamiento temporal con el fin de cumplir con mi sueño de ser fonoaudióloga.*

*Agradezco a Carlos P. quien apoyo mi camino durante 5 años de aprendizaje académico y sentimental; a mis amigas Kleydy Almendra y Guly Ortiz, con quienes compartí momentos inolvidables y sentimientos que solo a las amigas del alma se pueden confiar.*

*Finalmente, agradezco a la Universidad del Cauca por abrir sus puertas a mis sueños, por brindarme estadía en sus instalaciones, permitiéndome conocer compañeras de excelente calidad humana y a personas que han dejado su huella en mi vida; por las docentes que aportaron con sus conocimientos, en especial las especialistas Gloria Daza e Isabel Muñoz que ayudaron a sacar a delante este proyecto de investigación con su paciencia, tolerancia, colaboración, acompañándome en el último paso para alcanzar uno de mis sueños, que hoy se hace realidad: **SER FONOAUDILOGA.***

*Lorena Calvache Coral*

## *Dedicatoria*

*Dooy gracias a Dios y al Espirita Santo por brindarme  
Fortaleza, sabiduría, protección, fuerza para salir adelante  
Y porque pude lograr el sueño que hoy alcance.  
A mis padres Rubén Darío Ortiz y Ruby Amparo Anacondas  
Mil y mil gracias por su esfuerzo y trabajo, por estar siempre a mi lado,  
Por brindarme todo su apoyo, su colaboración su valiosísimo amor y especialmente,  
Por darme una segunda oportunidad para Demostrarles que con su apoyo pude salir adelante.  
Mamita a ti por tu amor incondicional, por estar conmigo en los buenos y malos momentos,  
A mi hermano Iván, gracias por tu comprensión y ser el número de mi hija,  
A mis más grande amor, mi preciosa hija Julianita.  
Por llegar a mi vida y llenarla de felicidad, Por los días y noches de espera,  
Por ser paciente cuando más me necesitaste, porque eres la razón de mi existir.  
A José que en un momento de mi vida fue el motor que impulso  
Mis sueños, porque me apoyo con sus consejos, actitud positiva y luchadora.  
A mi otra mamá, por su gran apoyo incondicional,  
Sin esperar nada a cambio por ser mi amiga y  
Confidente Te Quiero Mucho Pepita.  
A mi tía Nancy por tus valiosos consejos, colaboración  
Y regaños pues gracias a estos contribuiste con este gran logro.  
A todas aquellas personas que confiaron en mí, y me  
Tendieron la mano; a mi abuelita Irma, a mi  
Tía Nena y Gaby y a Ti Aguelulo que me cuidas y me protejes desde el cielo y  
Porque siempre estarás en mi pensamiento y en mi corazón...  
Y como olvidar a mis dos grandes amigas, a Klegdy y Lore  
Con las que compartí tantos momentos,  
Reconozco sus enseñanzas, el valor de la amistad y la responsabilidad.  
Y a mis compañeritos que se cruzaron en mi camino y con los cuales emprendimos este sueño de ser Fonodólogos.  
A mis docentes por brindarme sus conocimientos, experiencias de vida, en especial  
a Gloria Daza e Isabel Muñoz por su apoyo, sabiduría y por contribuir a que este proyecto culminara satisfactoriamente.  
A la Universidad del Cauca Por recibirme en sus aulas y por ayudarme  
A crecer como persona y como profesional.*

*Galy Fernanda Ortiz Anacondas*

## CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. PROBLEMA	15
1.1 ÁREA PROBLEMÁTICA	15
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	17
1.3 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	17
1.4 JUSTIFICACIÓN	25
2. OBJETIVOS	27
2.1 OBJETIVO GENERAL	27
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
3. MARCO TEÓRICO	28
3.1 REFERENTE HISTÓRICO	28
3.2 REFERENTE CONTEXTUAL	30
3.3 REFERENTE TEÓRICO	34
3.3.1 Lectura	34
3.3.1.1 Comprensión textual	37
3.3.2 Escritura	42
3.3.2.1 Producción textual	48
3.3.2.2 Niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño	50
3.3.2.3 Errores específicos	52
3.3.3 Evaluación de lectura y escritura	56
3.3.3.1 Principios de clasificación de criterios de evaluación de textos escritos	59
3.3.3.2 Resultados de la valoración masiva de las prueba saber	64

4. DISEÑO METODOLOGICO	73
4.1 TIPO DE ESTUDIO	73
4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	73
4.2.1 Criterios de inclusión	73
4.2.2 Criterios de exclusión	74
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	74
4.4 PROCEDIMIENTO	74
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	77
6. CONCLUSIONES	114
7. RECOMENDACIONES	116
8. BIBLIOGRAFIA	118

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Distribución porcentual de género	78
Tabla 2. Distribución porcentual de edad	79
Tabla 3. Distribución en comprensión textual a nivel literal	79
Tabla 4. Distribución porcentual en comprensión textual a nivel inferencial	80
Tabla 5. Distribución porcentual de la superestructura en el ítem “enuncia y desarrolla el conflicto”	82
Tabla 6. Distribución porcentual de superestructura en el ítem “enuncia y desarrolla el final”	83
Tabla 7. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “responde a la situación de la prueba”	85
Tabla 8. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “suficiencia de información”	86
Tabla 9. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “figura del narrador”	87
Tabla 10. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “vocabulario”	89
Tabla 11. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “conservación del eje temático”	90
Tabla 12. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “progresión del eje temático”	90
Tabla 13. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “características de los personajes”	91
Tabla 14. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “conectores”	93
Tabla 15. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “concordancia de género”	95
Tabla 16. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem	

“concordancia de número”	95
Tabla 17. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “tiempo verbal”	96
Tabla 18. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “estructura de las proposiciones”	97
Tabla 19. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “referentes”	98
Tabla 20. Distribución porcentual de expresión grafica en el ítem “textos legibles”	100
Tabla 21. Distribución porcentual de expresión grafica en el ítem “signos de puntuación”	101
Tabla 22. Distribución porcentual de expresión grafica en el ítem “distribución del texto en la página”	102
Tabla 23. Distribución porcentual de expresión grafica en el ítem “sistema de escritura”	103
Tabla 24. Distribución porcentual de errores específicos en escritura tipo “sustitución”	103
Tabla 25. Distribución porcentual de errores específicos en escritura tipo “omisión”	104
Tabla 26. Distribución porcentual de errores específicos en escritura tipo “adición”	105
Tabla 27. Distribución porcentual de expresión grafica en el ítem “construcción de la noción de palabra”	106
Tabla 28. Distribución porcentual de errores específicos en escritura tipo “hiposegmentación”	107
Tabla 29. Distribución porcentual de errores específicos en escritura tipo “hipersegmentacion”	108
Tabla 30. Distribución porcentual de expresión grafica en el ítem “ortografía”	109

## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A: Pruebas saber de español para tercer grado de primaria. Original	176
Anexo B: Pruebas saber de español para tercer grado de primaria. Modificada	181
Anexo C: Clasificación de los fonemas consonánticos en la lengua Guambiana	188
Anexo D: Consentimiento informado a directores de las Concentraciones escolares La Campana y Las Delicias	189
Anexo E: Consentimiento informado a docentes de las Concentraciones escolares La Campana y Las Delicias	190

## RESUMEN

La psicolingüística considera la lectura y escritura como habilidades determinadas fundamentalmente por el pensamiento y el lenguaje; son en esencia instrumentos de comunicación, de representación y de generación de pensamientos que posee el hombre, por medio de los cuales puede interpretar y expresar gráficamente los contenidos simbólicos y lingüísticos de las estructuras gramaticales pertenecientes al nivel del lenguaje.

El objetivo de este estudio fue establecer el desempeño en lectura y escritura en lengua castellana de los niños de tercer grado de básica primaria de las concentraciones escolares la campana y las delicias.

Esta investigación fue descriptiva de tipo cuantitativo, de corte transversal, con una población universo de 58 niños de tercer grado de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias del resguardo indígena de Guambia, cuyo tamaño de muestra fue de 54 niños, a los cuales se les aplicó las Pruebas SABER del Ministerio de Educación Nacional para tercer grado, con el fin de evaluar el nivel de comprensión de textos y producción textual.

En los resultados obtenidos, se evidenció que la mayor parte de niños manifestó dificultades para obtener información o establecer conclusiones, en cambio se les facilitó leer la superficie del texto y a nivel de producción textual, enunciaron y desarrollaron el conflicto, pero presentaron dificultad para desarrollar el final; además la mayor parte de los niños conservó el eje temático, pero evidenciaron dificultad de la progresión temática; así mismo presentaron concordancia de género, número y conservación del tiempo verbal; pero evidenciaron dificultad al estructurar las proposiciones; finalmente se encontró que los niños están

terminando la construcción de la hipótesis alfabética, dando lugar a errores específicos en escritura.

Del estudio se concluyó que los niños de las concentraciones escolares se encontraron en el nivel de comprensión literal y en producción textual, presentaron habilidad para enunciar y desarrollar el conflicto, propio de la superestructura; más no el final, en la estructura textual presentaron dificultad para la conservación y progresión del eje temático. Además, en expresión gráfica manifestaron errores específicos tipo omisión, hipo e hipersegmentación y sustitución (excepto –o- por –u- y -u- por –o- como consecuencia de la interferencia lingüística).

**Palabras claves:** Comprensión lectora, producción textual, comunidad indígena, errores específicos en escritura, Guambia (Cauca).

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación tiene como objetivo establecer el desempeño en lectura y escritura en lengua castellana de los niños de tercer grado de básica primaria de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias del Resguardo Indígena de Guambia, Departamento del Cauca.

En la primera parte del trabajo se presenta el problema que es la génesis del proyecto. También estudios realizados a nivel internacional, nacional y regional que abordan temas relacionados con lectura, escritura e interferencia lingüística en población bilingüe.

A continuación, se justifica este proyecto de investigación con los aportes a mediano y largo plazo de la población objeto de estudio y del programa de Fonoaudiología. Seguidamente, se plantean los objetivos que se pretenden alcanzar con la valoración del desempeño en lectura y escritura que presentan los niños de tercer grado de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias de Guambia-Cauca.

Posteriormente, se exponen las teorías de algunos autores desde la perspectiva Cognitivo Lingüística que sustenta la investigación, ya que definen las habilidades de comprensión lectora y producción textual.

Enseguida se plantean los aspectos metodológicos, es decir el tipo de estudio realizado, la población evaluada, las técnicas y el instrumento de recolección de la información y el procedimiento llevado a cabo.

Después se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de las pruebas SABER, elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Seguidamente se realiza la discusión de éstos datos con base en el referente teórico, lo estipulado por el MEN en los Lineamientos Curriculares de la lengua castellana y en el estado de arte consultado para ésta investigación.

Finalmente, se concluye y se recomienda, a partir del análisis de los resultados encontrados al establecer el desempeño en lectura y escritura de los niños de tercer grado de básica primaria de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias del Resguardo Indígena de Guambia, Departamento del Cauca. Por tal motivo, este estudio permitirá a los docentes de las concentraciones fortalecer las estrategias pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura, trabajo que se puede realizar en conjunto con el Fonoaudiólogo, en las instituciones educativas.

## 1. PROBLEMA

### 1.1 ÁREA PROBLEMÁTICA

La lectura y escritura son habilidades determinadas fundamentalmente por el pensamiento y el lenguaje, estas son en esencia instrumentos de comunicación, de representación y de generación de pensamientos que posee el hombre, por medio de las cuales puede interpretar y expresar gráficamente los contenidos simbólicos y lingüísticos de las estructuras gramaticales, además de ser un vehículo por excelencia del registro de las variaciones culturales y técnicas de la humanidad.

Existen factores que influyen en el adecuado desarrollo del desempeño en lectura y escritura que van desde lo social hasta lo político y cultural entre otros, como la exposición a diferentes tipos de textos, el manejo de la lengua materna (Namui Wam), de la lengua castellana, y el ambiente en el que se desenvuelve la población objeto de estudio, lo cual se hace evidente en el desempeño de dichas habilidades.<sup>1</sup>

La comunidad indígena Guambiana, ha sido estudiada desde muchos aspectos, como el antropológico, fonético-fonológico y político-social, pero no se conocen estudios realizados desde la disciplina de la Fonoaudiología, lo que conlleva al desconocimiento de las habilidades de lectura y escritura en lengua castellana específicamente en las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias de

---

<sup>1</sup> TEBEROSKY, Ana. Lectura y escritura: reflexiones desde la psicolingüística. Tomado de la base de datos bibliográfica con recursos de información de bibliotecas y centros de documentación de Centroamérica: Guatelama, Honduras, Nicaragua. <http://www.metabase.net/docs/upn/22561.html>. [consulta: Febrero de 2009]

los niños que usan su lengua materna, pero que además reciben clases en castellano.

Es importante mencionar, que una de las concentraciones escolares objeto de estudio (La Campana), presentó Pruebas SABER del MEN, por cuatro años consecutivos (2002 -2006), y según sus propios docentes los puntajes fueron bajos, posiblemente debido a diferentes causas como la interferencia fonética, dificultades para realizar producciones textuales y pocas bases en comprensión de textos, ya que estos están diseñados para niños en edad escolar que manejan el idioma español.

Por lo anterior, es frecuente encontrar dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, lo que conlleva a problemas escolares como: Bajo rendimiento, deserción escolar, poco interés por aprender, poco acceso a estudios superiores, mayor importancia a la labor realizada en el campo, que su misma educación y posiblemente escaso interés por parte de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

Es por ello que es necesario realizar una investigación sobre el desempeño en lectura y escritura de los niños de tercer grado de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias en cuanto a comprensión lectora y producción textual, a través de una evaluación formal, por medio de las pruebas SABER estandarizadas para tercer grado de básica primaria, las cuales consisten en la valoración de lenguaje, en el cual se pueden ver competencias particulares, como el tipo lingüístico, la gramática y la forma como éste es usado; también evalúan la competencia comunicativa, a través de preguntas enfocadas a ver cómo se utiliza el lenguaje en términos de la relación real y eficiente con el entorno y el contexto particular en el cual la persona se desempeña<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. República de Colombia, Lineamientos curriculares. Editorial Lengua Castellana. Santa Fe de Bogotá, 1998. p. 20

## **1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Cuál es el desempeño en lectura y escritura en lengua Castellana de los niños de tercer grado básica primaria, de las concentraciones escolares la Campana y las Delicias del Resguardo Indígena de Guambia Departamento del Cauca 2008?

## **1.3 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

Después de una revisión minuciosa en el área de lectura y escritura en comunidades indígenas, son pocos los estudios encontrados en éste aspecto. Sin embargo, se han efectuado trabajos desde la perspectiva lingüística y antropológica en niños de básica primaria, que ofrecieron una base para la realización de este proyecto de investigación.

A nivel internacional. El estudio realizado por Beatriz Rodríguez Sánchez y Minerva Reséndiz García, en el marco del proyecto Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural en México, 2002-2005, titulado ¿Cómo elaboran sus respuestas los niños de las escuelas de educación indígena que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de lectura?; estudio que tuvo como objetivo general analizar las respuestas dadas por los niños a una tarea de lectura y a una de reflexión sobre la lengua. Las pruebas se aplicaron a 60 alumnos de primaria de escuelas bilingües ubicadas en comunidades indígenas de Campeche, Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Jalisco, Oaxaca, Quintana Roo, San Luís Potosí, Sonora, Veracruz y Yucatán durante el año escolar 2004- 2005 en los grados 1°, 2° y 3° grado de primaria. Para evaluar lectura se presentó a los niños de tercer grado, un texto informativo de los cuales el 14.77%, obtuvieron respuestas correctas por medio de dos formas de responder: Al construir la respuesta o al copiar partes del texto. El 2.27% de respuestas indicó que comprendieron (parcialmente) la pregunta y/o el texto. El 50% respondió con copia selectiva de fragmentos del texto, lo que equivale a la búsqueda en el texto de

palabras incluidas en la pregunta y la copia del fragmento seleccionado. Son respuestas incorrectas pero dan cuenta de la posibilidad de buscar índices en los textos. El 21.59% correspondió a la de copia fragmentos del texto al azar y el 11.36%, fueron respuestas en blanco.

En el estudio se concluyó que es importante conocer de manera pormenorizada el tipo de reflexiones y procedimientos que los niños construyen en sus aproximaciones al conocimiento de la lectura y la escritura, sobre todo cuando se trata del aprendizaje de una segunda lengua, las pruebas estandarizadas y los análisis estadísticos de los resultados brindaron datos acerca de lo que saben y son capaces de hacer los niños con la lengua escrita en español.

Tratándose de niños que no recibieron en la escuela elementos suficientes para el aprendizaje de la segunda lengua, ellos realizan esfuerzos cognitivos que les conducen al éxito y ésto lo comprueba el hecho de encontrar respuestas correctas en las tareas que se analizaron, y aún cuando se equivocan, han aprendido bien lo que la escuela les ha enseñado: Que las respuestas a una lectura se encuentran en el texto. Los niños copian fragmentos del texto para responder. Pero por otra parte, la búsqueda de índices en el texto para encontrar las posibles respuestas, los conducen en algunos casos a la respuesta correcta.

El anterior estudio permitió comparar y discutir las respuestas dadas por los niños del presente proyecto de investigación en cuanto a comprensión textual; también es importante conocer que este estudio se realizó en los grados de primaria especialmente el grado tercero, sin dejar a un lado la población que corresponde a comunidades indígenas.

Otro estudio realizado por Ndjoka Omende en la República Bolivariana de Venezuela, en diciembre de 2003, titulado “Detección e intervención de dificultades en lectura y escritura de un grupo de escolares del centro de atención

de Esperanza en Carapita”. El estudio tuvo como objetivo general detectar las necesidades en las áreas de dificultad de aprendizaje en lectura y escritura de un grupo de escolares de tercer grado de educación básica del Centro de Atención la Esperanza.

Esta investigación fue de tipo cualitativo con componente cuantitativo, con una población universo de 70 niños, de la cual se seleccionó una muestra intencional según los criterios de inclusión del investigador; el grupo estuvo formado por 7 niños y 5 niñas que asistían al centro, cuyas edades oscilaban entre 8-10 años, de éstos, 5 pertenecían al Colegio la Creación, 4 al Antonio Lauro, 2 al 17 de diciembre y 1 al Miguel Otero Silva, todos pertenecientes a tercer grado escolar.

En cuanto a lectura, se aplicó la prueba experimental Universidad Católica Andrés Bello de Marín y Campagnaro con la cual se obtuvo que el 92% de los niños presentaron un nivel de comprensión literal óptimo, por considerar que fueron ayudados con lectura en voz alta por parte del examinador, ya que algunos no leían bien.

A nivel de escritura espontánea se aplicó una prueba diagnóstica que evaluó el total de palabras, correctas e incorrectas y errores específicos. Se obtuvo que el 50% de los niños evaluados formularon frases, encontrándose en un nivel consolidado, es decir que ellos utilizaban el código escrito para expresar sus ideas; el 33% se ubicó en un nivel de proceso, y el 17% estaban en un nivel de iniciación, lo cual indica que no habían adquirido las habilidades para su grado escolar. En errores específicos se encontró que el 44,8% de la población estudiada presentó omisiones, el 25,8% sustituciones, el 12% adiciones, el 5,17% hiposegmentaciones y el 12% rotaciones.

En el estudio se concluyó que ningún niño alcanzó el nivel de lectura independiente y muy pocos se ubicaron en el nivel instrucción, sin embargo, la

mayoría requirió intervención directa. A nivel de escritura, la mitad de la población evaluada usó el código escrito para expresar las ideas. Y por último se observó, que todos los niños presentaron errores específicos en escritura espontánea, debido a la mayor frecuencia de omisiones seguida de sustituciones.

El anterior estudio permitió comparar y discutir las respuestas dadas por los niños de tercer grado en cuanto a comprensión lectora a nivel literal, producción textual y errores específicos en escritura espontánea, variables que se relacionan con el presente proyecto.

A nivel regional se citan estudios desde la perspectiva socio cultural de la población indígena de Guambia, dado que es una población bilingüe, es importante verificar como una segunda lengua puede interferir en la lengua materna y en el proceso de lectura y escritura durante el transcurso escolar.

El primer estudio fué realizado por la Religiosa Bernardita Almendra Velasco en el año 2006, en el Instituto Misionero de Antropología, Universidad Pontificia Bolivariana, titulado “Debilitamiento de la lengua Guambiana por la influencia de la educación oficial en la concentración escolar Las Delicias, Resguardo Indígena de Guambia, Silvia Cauca”. Cuyo objetivo fue descubrir los cambios producidos en la lengua Guambiana por la influencia de la educación oficial que conlleve a una toma de conciencia sobre la conservación de la lengua como parte esencial de la identidad del pueblo Guambiano. Esta investigación fué de tipo cualitativo en una población de 18 estudiantes del grado tercero entre los 7 y 11 años. Los resultados de éste estudio determinaron que sobresale la lengua castellana en los eventos y sitios importantes de permanencia de los estudiantes en la institución, en especial el aula de clase, siendo un factor de debilitamiento de la lengua Guambiana; otro factor lo ocasiona el maestro Guambiano que utiliza una mezcla de lengua materna y castellano que conlleva a que los niños manifiesten confusiones en la oralidad y en la escritura; finalmente en las encuestas realizadas

a los niños, la totalidad respondió que la lengua en que aprendieron a leer fue el castellano.

En éste estudio se concluyó que la educación debe tener una mirada desde lo cultural, donde la educación debe servir para medir o evaluar los procesos socioculturales de un pueblo, un modelo pedagógico que busque que la escuela no trabaje solamente alrededor de un conocimiento sino que lo haga alrededor de los pensamientos de la comunidad, es urgente la creatividad de los maestros en la búsqueda de estrategias pedagógicas que guíen y desarrollen el mejoramiento de la educación bilingüe.

Este estudio es importante para la actual investigación, primero porque se desarrolló con la población objeto de estudio y segundo porque permitió realizar un análisis sobre la importancia del manejo y dominio de dos lenguas y la influencia que esto presenta para la caracterización de lectura y escritura en lengua castellana.

Otro estudio a nivel regional fue realizado por Abel Tombé Sánchez y otros (2002), en el Centro de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad del Cauca, titulado “Interferencia lingüística de la lengua castellana en la lengua Guambiana”. Éste, fue un estudio de tipo cualitativo de corte transversal, con una población universo de 120 estudiantes de las Escuelas: Rural Mixta San Pedro, Peña del Corazón, Concentración Escolar las Delicias, Colegio Agropecuario Guambiano y el Centro Docente la Marquesa Chimán; en primera instancia los investigadores encontraron que vocablos de la lengua castellana, son utilizados durante la enseñanza diaria en lengua Guambiana, considerado esto como una falla en la enseñanza de esta última, ya que presentaron el problema de no hablar bien ninguna de las dos lenguas; refieren también que al tener la lengua castellana mayor fuerza en nuestro contexto social, va ganando más espacios, reemplazando a la lengua Guambiana. Por otro lado, a pesar de no ser un aspecto a evaluar en

la investigación, se registraron fenómenos de omisión y sustitución durante una experiencia de aula con 8 niños del grado segundo del Colegio Agropecuario Guambiano, donde se reportó sustitución de los fonemas /o/ x /u/ “patio x patiu”, /u/ por /o/ “pupitre x popitre”; del diptongo /ei/ por /ai/ “peineta x paineta”; por último sustitución del fonema /r/ por /u/ al final de la palabra “cepillar por cepillau”.

El anterior estudio se relaciona con el presente proyecto de investigación, puesto que en él se describen aspectos como la sustitución de diferentes fonemas en el castellano por la influencia de la lengua materna, lo cual se tuvo en cuenta durante los resultados de la evaluación de la población objeto de estudio.

A nivel local se encontraron los siguientes estudios de lectura y escritura los cuales fueron realizados en la Universidad del Cauca por estudiantes de fonoaudiología en población no indígena de básica primaria:

El primer estudio fué realizado por Liliana Marisol Joaqui y María Alejandra Paz, en el año 2003, titulado “Dificultades en el aprendizaje escolar de los niños de primaria del colegio San José de Popayán”, el estudio tuvo como objetivo general determinar las dificultades específicas en el aprendizaje escolar de los niños de primaria del Colegio San José de Popayán durante el primer periodo del mismo año. Esta investigación fue descriptiva de corte transversal, en una población de 60 alumnos de primaria del colegio San José de Popayán con una muestra de 45 niños, de los cuales 25 pertenecían a transición, primero y segundo y 20 pertenecientes a 3ro,4to y 5to; de los cuales 7 pertenecían al grado tercero, 7 cuarto y 6 a quinto que presentaban dificultades en el aprendizaje escolar.

Los alumnos de tercero, cuarto y quinto presentaron errores específicos en el área de escritura, principalmente errores de disociación con un 22.7% (15), omisiones en un 18,2% (12), contaminaciones con el 15,2 % (10) y en menor porcentaje fueron los de inversión y sustitución con un promedio de 7.5%.

En el estudio se concluyó, que la mayoría de los niños presentaron fallas en la escritura, en el grado tercero, principalmente errores específicos de disociación, omisión y contaminaciones, lo cual no permite una adecuada comprensión lectora y fallas a nivel escrito de grafemas.

Este estudio permitió comparar los resultados a nivel de errores específicos en el área de escritura como disociación, omisiones, contaminaciones, inversión y sustitución, que presentan los niños de básica primaria.

El segundo estudio fue realizado por Kelly Avendaño Córdoba y Otros, en el año 2006 titulado “Características 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”, el cual tuvo como objetivo caracterizar el desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de los niños de tercero de primaria de la institución Educativa Agropecuaria Integrada Sotará del Departamento del Cauca. Fué un estudio descriptivo de corte transversal. Se aplicó como instrumento de recolección las pruebas SABER del Ministerio de Educación Nacional a 15 niños (9 pertenecientes al género masculino y 6 al género femenino) que culminaban tercer grado de básica primaria, en edades comprendidas entre 8 a 13 años. De la población evaluada (15), se observó que el 80% (12) de los niños se encontraban en una rango de edad de 8 a 10 años debido a que es el promedio de edad para cursar tercero de básica primaria. Según el género se observó mayor prevalencia del género masculino correspondiente al 60% (9). En cuanto a la comprensión de textos más del 50% respondió correctamente las preguntas que evaluaron el nivel literal, mientras que el 42.84% logro responder preguntas del nivel inferencial.

En cuanto a la producción textual, en superestructura el 33.3% plantea el conflicto, pero no lo desarrolla, al omitir detalles importantes para la comprensión

del texto y el 53.3% no enunció el final del cuento; en la estructura textual a nivel pragmático el 66.7% ofrecieron información que permitieron comprender algunos apartados de la historia y el 80% de las producciones de los niños evaluados diferencian la voz del narrador de la de los personajes, algunos la marcan a través de signos de puntuación y otros por medio de expresiones.

En cuanto al punto de vista semántico, el 60% de los niños utilizó un vocabulario adecuado que permitió la comprensión del significado de los enunciados, el 53.3% conservó el eje temático a lo largo de la producción del tema central, presentó ideas inconclusas y progresión temática limitada lo cual no permitió un avance en la historia, el 53.3% evidenció coherencia en las acciones de los personajes a lo largo de la historia, el 93% de la población evaluada hicieron uso de conectores, pero los repetían constantemente, además de poco uso de frases conectivas. El 100% de los niños en los textos escritos demostró concordancia de género entre artículo, nombre y adjetivo, el 73.3% realizó sus producciones con adecuada concordancia de número, el 80% conservó el tiempo verbal en sus producciones, el 93.3% omitió ocasionalmente elementos de las estructuras gramaticales y para el 53.3% de la población evaluada es claro el significado de cada referente.

En lo concerniente a expresión gráfica el 53.3% de los niños evaluados presentaron grafía legible, el 93.3% no emplea signos de puntuación, el 60% presentó adecuado empleo del espacio en el texto de la página, el 93% de los niños presentaron escritura predominantemente alfabética, el 60% separó inadecuadamente algunas palabras y el 93.3% presentaron ocasionalmente errores de ortografía.

En el estudio se concluyó, que fue de menor desempeño la comprensión de inferencias en relación a la comprensión literal. Además, la coherencia en las acciones de los personajes a lo largo de la historia, demostró que en el grado tercero los niños y han adquirido la capacidad para caracterizar a los personajes y

establecer relaciones entre ellos. En lo referente a la producción de textos, se obtuvieron mejores respuestas en el primer nivel de exigencia coherencia y cohesión local, en el que se evaluó la concordancia de género, número, sujeto y verbo los cuales son procesos básicos para la elaboración de un escrito.

El estudio anterior permitió comparar variables como, género, grado escolar, producción y comprensión textual y sus respectivas variables como errores específicos en escritura, también es importante destacar que para el presente estudio se aplicó la misma prueba SABER, a la cual se le realizaron algunas modificaciones en cuanto a términos para poder ser adaptadas a la población estudiada.

#### **1.4 JUSTIFICACIÓN**

Pensando en la importancia de la lectura y la escritura para esta población indígena, se realizó el presente proyecto con el fin de establecer el desempeño de dichas habilidades en los niños de tercer grado de básica primaria de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias en el Resguardo de Guambia departamento del Cauca. Es importante considerar que esta población tiene un valor agregado, porque los niños tienen que aprender a leer y a escribir la lengua materna y el castellano de manera simultánea, lo cual puede alterar los logros esperados por el Ministerio de Educación Nacional para tercer grado escolar, que los evalúa por medio de la aplicación de las Pruebas SABER en dicho grado.

Por ello, este proyecto pretendió ser un punto de partida relevante en el desarrollo de las habilidades en lectura y escritura en un grupo de la comunidad escolar Guambiana; teniendo en cuenta que en Colombia existen más de 90 grupos, que hablan cerca de 65 lenguas autóctonas, los cuales en su mayoría están expuestos

al aprendizaje de la lectura y escritura, a través de un complejo proceso de bilingüismo, como es el caso de la comunidad Guambiana.

Por otra parte si se tiene presente que Colombia es un país multicultural, este proyecto es importante para el profesional de fonoaudiología, porque le permite conocer cuál es el desempeño de lectura y escritura en una de las comunidades indígenas, ya que como profesional de la salud, está en la capacidad de promover el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Igualmente es necesario destacar la proyección social del programa de fonoaudiología de la Universidad del Cauca con poblaciones diferentes a la urbana, que servirá de base para el desarrollo de nuevas investigaciones en el área de lectura y escritura en comunidades indígenas.

Además es preciso que en el campo educativo se hagan todos los esfuerzos para que niños y niñas sean productores y consumidores de textos escritos en lengua indígena y español, porque la lectura y la escritura son habilidades y prácticas complementarias, que no pueden dissociarse, pues se apoyan e interactúan constantemente y forman parte de una misma ceremonia dialéctica, en consecuencia es tarea prioritaria de la escuela formar buenos lectores así como buenos escritores de textos<sup>3</sup>.

Por lo anterior, este proyecto pretende ser un aporte a la comunidad en general y ser un punto de análisis sobre las habilidades y debilidades de la población objeto de estudio, en el desempeño de la lectura y escritura y en caso de ser oportuno se adopten las estrategias necesarias o fortalezcan las existentes para un desarrollo competente en esta área.

---

<sup>3</sup> ALMENDRA, Agustín. Uso del Namui Wam y la escritura del castellano: Un proceso de tensión y distensión intergeneracional en el pueblo Guambiano [Tesis de Maestría]. Departamento de Cauca, Colombia. La Paz: Plural, PINSEIB, PROEIB Andes, 2005. p. 166.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GENERAL**

Caracterizar el desempeño en lectura y escritura en lengua castellana de los niños de tercer grado de básica primaria de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias, Resguardo Indígena de Guambia Departamento del Cauca. 2008.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar las características socio demográficas de los niños de tercer grado de las concentraciones escolares “La Campana” y “Las Delicias” Resguardo indígena de Guambia Departamento del Cauca. 2008.
- Establecer el desempeño en comprensión lectora de los niños de tercer grado de las concentraciones escolares “La Campana” y “Las Delicias”, Resguardo indígena de Guambia Departamento del Cauca. 2008.
- Establecer el desempeño en producción textual de los niños de tercer grado de las concentraciones escolares “La Campana” y “Las Delicias”, Resguardo indígena de Guambia Departamento del Cauca. 2008.

### **3. MARCO TEÓRICO**

Para el presente proyecto de investigación se consultaron algunos conceptos teóricos sobre la población objeto de estudio como es información del Resguardo indígena de Guambia y temas como, bilingüismo, lectura, escritura, comprensión lectora y producción textual, pertinentes para la discusión de los resultados obtenidos.

#### **3.1 REFERENTE HISTÓRICO**

Es importante considerar que el Departamento del Cauca cuenta con una población escolar de 23.219 niños, de los cuales 11.921 son hombres y 11.298 son mujeres. Al Nororiente de este Departamento, se encuentra ubicado el Municipio de Silvia, en el cual se haya el resguardo indígena de Guambia, con una extensión territorial de 18.246 hectáreas, limitado por los resguardos indígenas de Totoró, Inzá, Pitayó, Quizgó y Quichaya. Políticamente distribuida en 9 zonas entre las cuales se encuentra la zona la Campana cuya vereda lleva el mismo nombre y la zona de Guambia Nueva, dentro de la cual se halla la vereda las Delicias<sup>4</sup>.

La zona de Guambia Nueva incorpora el mayor número de veredas y cuenta con 1.647 habitantes de los cuales 779 son niños y niñas en edad escolar. A la vereda las Delicias le corresponden 137 niños (a) en edad escolar. Por ser Guambia

---

<sup>4</sup> Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia. COLOMBIA. Número de alumnos matriculados en primaria por sexo y sector. Información de recolección sin ajuste por cobertura - Año 2008 [artículo de internet] <http://www.dane.gov.co/> [consulta: mayo del 2009]

Nueva una de las zonas que incorpora el mayor número de veredas, cuenta con 2 concentraciones escolares y un colegio Agropecuario Guambiano con básica primaria. Una de las veredas de esta zona se encuentran cercanas a Silvia, por lo tanto algunos niños optan por realizar sus estudios en dicho Municipio.

La zona de la vereda la Campana la integra la vereda la Campana propiamente dicha y las veredas de Ñimbe y Piendamó. Estas zonas tienen aproximadamente 1.810 habitantes de los cuales 586 son niños y niñas en edad escolar. Esta es una de las veredas más pobladas del resguardo, con una población escolar de 114 personas y una concentración escolar.

Históricamente, existen algunas versiones sobre Guambia, la más popularizada por los historiadores del Cauca, donde se afirmaba que los Guambianos fueron traídos del Perú por los conquistadores, por lo cual fueron tratados de invasores; y otra menos radical, se postulaba que pertenecían a la familia chibcha, la cual fue consignada en los textos escolares y transmitida a los estudiantes Guambianos.

Para eliminar estas incongruencias el Cabildo del pueblo Guambiano contrató a la arqueóloga Martha Urdaneta que en colaboración de dos Guambianos realizaron una investigación arqueológica en el antiguo territorio Guambiano. Los resultados lograron la ubicación cronológica del verdadero origen del pueblo de Guambía, ya que en los sitios excavados se obtuvo restos de origen Guambiano Desde el s. II a. de C. hasta el s. XVII d. de C. lo cual ha sido enriquecido con la tradición oral de los mayores.<sup>5</sup>

A nivel cultural la lengua materna “NAMUI WAM” que traduce “nuestra lengua”, es uno de los elementos fundamentales de la población indígena, ya que antes de la

---

<sup>5</sup>COMITÉ DE EDUCACIÓN. Diagnostico y evaluación del proceso educativo del pueblo Guambiano. Resguardo indígena de Guambia Municipio de Silvia- Departamento del Cauca-Colombia.1994. Pag.170-178.

aparición de la educación formal en la comunidad, los conocimientos, las experiencias se transmitían de forma oral en su propia lengua.

En cuanto a la escritura de la lengua Guambiana, es necesario señalar que el primer alfabeto para la escritura del Namui Wam fué desarrollado por los lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para traducir el Nuevo Testamento en lengua propia. Esto ocurrió en la década de los setenta. Desde allí algunos evangélicos escriben y leen en Namui Wam, sobre temas y cantos religiosos. Posteriormente, llegaron lingüistas del Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA) y desarrollaron otra propuesta de alfabeto Guambiano, que es adoptado en algunas escuelas de la comunidad para la enseñanza de la escritura y lectura en lengua propia. Esto significa que el alfabeto Guambiano no está unificado, a pesar de que el Cabildo, el Comité de Educación de Guambia y los profesores han realizado varios intentos de unificación, ya que los maestros Guambianos “han tenido alguna capacitación por parte de los lingüistas formados por el CCELA” (Hurtado, 1996).

### **3.2 REFERENTE CONTEXTUAL**

Dado que el trabajo se realizó en una comunidad indígena es importante considerar el bilingüismo que se caracteriza por la alternancia de dos lenguas. El problema surge cuando se quiere definir hasta qué punto tiene que tener una competencia en una lengua un bilingüe. Si se parte de la definición de Suzanne Romaine (1989) uno de los problemas en el estudio del bilingüismo es que se ha partido de una concepción monolingüe para abordar su estudio. Así, Chomsky (1965) define el ámbito de referencia de la lingüística como una teoría que se ocupa de "un hablante u oyente ideal, en una comunidad lingüística homogénea, que conoce su lengua a la perfección". En este sentido, también coincide la

definición de Bloomfield (1933, p. 56): "Un dominio de dos lenguas igual que un nativo".

En el otro extremo estaría la definición de Macnamara (1969) que afirma, que una persona puede ser calificada de bilingüe si además de las habilidades en su primera lengua tiene habilidades en una de las cuatro modalidades de la segunda lengua (hablar, entender, escribir, leer).

Una solución intermedia se la puede encontrar en la "alternancia lingüística". Los hablantes bilingües alternan habitualmente entre dos lenguas, los monolingües con alguna competencia en una segunda lengua no alternan. La alternancia entre dos lenguas, para Romaine (1989), es parte del proceso de adquisición de competencia en más de una lengua. Weinreich (1953), presenta cuatro cuestiones fundamentales:

- Grado: El nivel de competencia del bilingüe.
- Función: Los usos que da el bilingüe a los idiomas implicados.
- Alternancia: Hasta qué punto el bilingüe alterna entre idiomas.
- Interferencia: Hasta qué punto el bilingüe consigue separar esos idiomas.

En cuanto al último punto es interesante el semilingüismo, el conocimiento solo parcial de una o más lenguas (por ejemplo los Hispanos de EEUU). También existen las personas semibilingües como es el caso de los sujetos que reciben el idioma de forma pasiva o no tienen control sobre la producción lingüística. La noción de bilingüismo (Genesse, 2007) también engloba situaciones en las que están implicadas más de dos lenguas (plurilingüismo o multilingüismo) y el

término de bilingüismo se refiere a dos lenguas convencionalmente reconocidas y no a la diglosia, o alternancia entre dialectos o variedades de una misma lengua<sup>6</sup>.

Para la psicolingüística y en el campo del aprendizaje de la segunda lengua se usa este término para referirse a los errores originados por la segunda lengua. Según Cortés Moreno (2001) cuando los niños aprenden una segunda lengua en un contexto natural, construyen nuevos sistemas fonéticos para ésta, independientes de los sistemas contruidos para la primera lengua, donde se evidencian así los típicos errores de interferencia fonética que se reflejan en la producción textual (omisión, diptongación, sustitución).<sup>7</sup>

Por otro lado para Fred Genesee (2007), la alternancia de dos lenguas es un término que implica que cuando la persona habla o escribe, pasa de una lengua a la otra, es decir habla en una lengua y luego dice algo en la otra lengua. El término mezcla es más neutral, significa que combina las dos lenguas, pero no necesariamente está pasando de un sistema a otro; si realmente se es capaz de activar ambos sistemas en la mente al mismo tiempo, no está alternando entre lenguas, si no que ambas están ahí y puede el individuo acceder a ellas al mismo tiempo. Por eso cuando se estudian niños bilingües, se utiliza más el término mezcla que alternancia. Por otro lado lo que la gente hace es incluir una palabra de una lengua dentro de la estructura gramatical de la otra, es decir que habla en español pero integran palabras de la otra lengua. Cuando esto pasa, la palabra incluida es tratada como si fuera una palabra del español, se la pone en el mismo lugar en el que iría la palabra, y puede articularse de la misma forma que el español. En esos casos no están alternando las lenguas, se está tomando

---

<sup>6</sup> GENESEE, Fred. Profesor de Psicología departamental en McGill University. en Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía. Bilingüismo. Harbarg. Vol 23 No 25, febrero- marzo 2007. P. 63-66.

<sup>7</sup> CORTES Moreno, M. Interferencia Fónica Gramatical y sociocultural en Español. Wenzao, Ed: 7; 2001.[Artículo de internet] [Http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/fin7/taiwan3.doc](http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/fin7/taiwan3.doc). www. sedll.org. [Consulta: Diciembre de 2008 ]

prestada una palabra de una lengua para introducirla en el sistema de la otra. Este autor también afirma que el sistema cognitivo del niño está equipado para manejar estructuras y léxico de dos lenguas diferentes al mismo tiempo ya que es interesante observar como manejan las dos gramáticas. Lo interesante es que lo hacen respetando la sintaxis, es decir que las dos lenguas están activas en el cerebro al mismo tiempo, así que saben cómo integrarlas sin romper las reglas de ninguna de ellas. Así pues, los niños, no sólo pueden aprender dos lenguas, si no que están en capacidad de procesarlas de manera simultánea; esto es favorable siempre y cuando las condiciones de aprendizaje sean buenas, en tanto más temprano se inicie, por lo general entre los 4-5 años, el aprendizaje de una segunda lengua, más fácil será aprender de forma correcta las dos. Pero hay que tener en cuenta que además del desarrollo cerebral del niño, es fundamental el ambiente de aprendizaje, ya que si se empieza temprano pero el ambiente de aprendizaje no es particularmente rico, los resultados pueden ser similares a los que se obtendrían si se empieza más tarde. Entre más años se tenga, más difícil resulta aprender una segunda lengua, se puede aprenderla bien pero resultara un poco más difícil<sup>8</sup>.

Por lo anterior, cabe mencionar que en sujetos bilingües se da la interferencia lingüística, dado que la población estudiada, habla y escribe en Namui Wam y en lengua castellana, como medio de comunicación con los docentes, compañeros de clase y sociedad en general. Para Weinreich (1968) el término de interferencia lingüística implica un reordenamiento de pautas que resultan de la introducción de elementos lingüísticos ajenos de una lengua en los dominios estructurados de otra; esto puede ocurrir en el nivel fonológico, morfológico, sintáctico o léxico, por consiguiente, entre mas diferencias hay en las lenguas contactadas, más posibilidades habrá de interferencia. Por otro lado, Lastra (1997) advierte en forma

---

<sup>8</sup> GENESSE, Op cit. p.36.

prudente la necesidad de considerar que cuando las interferencias son usadas constantemente por los hablantes, pasan a ser cambios lingüísticos que pueden llevar a afectar permanentemente cualquier nivel de la lengua.<sup>9</sup>

De acuerdo a las definiciones anteriores, desde el mismo Ministerio de Educación Nacional (MEN) en sus Lineamientos curriculares para lengua Castellana se plantean los procesos de educación bilingüe, en el artículo 55 de la Ley General de Educación para los grupos étnicos, a los cuales se les permite ganar autonomía en el desarrollo de sus programas y proyectos educativos, en su totalidad; así mismo el artículo 57 sobre la lengua materna afirma, que en los respectivos territorios indígenas, la enseñanza de los grupos con tradición lingüística propia será bilingüe, que toma como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo. Enfatiza la importancia de profundizar el estudio de la lengua materna y obliga al manejo equilibrado de esta con el español<sup>10</sup>.

### 3.3 REFERENTE TEÓRICO

3.3.1. **Lectura.** Para Maqueo<sup>11</sup>, la lectura es un proceso de representación de la realidad, un proceso psicológico formado por un conjunto de habilidades, una herramienta fundamental para que una persona se convierta en un ser pensante, reflexivo, autónomo, con mayores posibilidades de lograr integrarse a la vida laboral, social y afectiva, ya que de ella dependen en gran medida otros aprendizajes adquiridos de manera formal o informal, en la escuela o fuera de ella; además, que está relacionada con el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento y las capacidades cognitivas superiores como las reflexivas y críticas, a generar

---

<sup>9</sup> LASTRA, Yolanda. Sociolingüística para hispanoamericanos. Colmex. México. (1997) Pag. 172-185.

<sup>10</sup> VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección general de investigación y Desarrollo pedagógico grupo de atención a la comunidad educativa y grupos poblacionales. Programa Nacional de Educación, Decreto 804 de 1995.

<sup>11</sup> MAQUEO Ana María. Lengua Aprendizaje y Enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica. Noriega Editorial. Limusa. 2004. Pág.: 207-208

ideas, a relacionarlas o compararlas con otras ideas o con experiencias anteriores, a analizarlas, a deducir, inferir y a comprender.

De otra manera, Isabel Solé<sup>12</sup>, define el acto de leer como “un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura”, en el que hay una transferencia de información del texto al lector. Este último se considera como un puro receptor de información, lo que hace es transferir a su cerebro la información siendo almacenada en la memoria a largo plazo a la que acude en los procesos que guían su producción escrita. Se ha constatado que el aprendiz memoriza mejor lo que descubre por si mismo que aquello que se encuentra explícito en los manuales. Para ello se necesita modelos textuales con los que se afronta la enseñanza de las propiedades del texto y las distintas formas de expresión escrita, pasando por alto, si es necesario el contenido del texto, y concentrándose exclusivamente en su estructura organizativa. Así, el lector ha de ser consciente de la existencia de textos escritos en contextos diversos y funciones diferentes.

En forma similar Adam y Starr<sup>13</sup>, definen la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura mediante una comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto; es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal que está valorado o cuestionado.

---

<sup>12</sup> SOLÉ Isabel, citada en el libro de JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores productores de textos: Propuesta de un problemática didáctica integrada, Lectura y Vida: Santiago de Chile. 1991

<sup>13</sup>ADAMS y STARR. Algunas orientaciones para acompañar la evaluación de la lectura y escritura en niños y niñas con dificultades de aprendizaje. 1982. [artículo de internet]. <http://www.palabrario.com/descargas/algunasevaluaciones>. www.palabrario.com [Consulta: Noviembre de 2008].

Igualmente, para Anderson<sup>14</sup>, leer es más que un simple acto mecánico descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

Así mismo, en la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas, se considera el acto de leer como una comprensión del significado del texto por parte del lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que se tiende a la comprensión como resultado de una interacción entre el sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, entre otros, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estéticas particulares, y que postula un modelo lector que va mas allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al lector.<sup>15</sup>

#### • **Características de la lectura**

- Reconstrucción de eventos que están detrás de los símbolos.
  
- Interacción entre el lector y el lenguaje escrito de la cual el lector llega a reconstruir el mensaje escrito.
  
- Pensamiento intencional durante el cual el significado es construido a través de interacciones a través del texto y el lector.

---

<sup>14</sup> ANDERSON, PC y PEARSON, Un esquema teórico vista de procesos básicos en la comprensión de lectura, en Carrell P2, Devine, J y Eskey De (Eds) (1988). Aproximaciones a la interacción segundo idioma de lectura, Cambridge. PC (1984).

<sup>15</sup> MEN, Op cit p. 18

- El reconocimiento de símbolos escritos que sirven de estímulo para evocar significaciones, construidas a través de experiencia pasadas y la construcción de nuevos significados mediante la manipulación de conceptos que el lector ya posee. Los significados que resultan son organizados en pensamientos procesados de acuerdo con propósitos adoptados por el lector. Esta organización conduce a modificar el pensamiento, las antiguas y nuevas conductas que intervienen en el desarrollo social.
- Los lectores interactúan y transactúan a través de los textos, es decir que lo que el lector aporta en términos de conocimientos, valores, experiencia y creencias, es tan importante como lo que el autor aporta a la creación del texto.<sup>16</sup>

**3.3.1.1 Comprensión textual.** Autores como Cooper<sup>17</sup>, manifiesta que es la interacción del lector con el texto donde hace una relación de las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de ese proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas. Por otro lado el disponer de información previa hace que el lector se sienta más motivado y tenga una mejor actitud frente al texto. El mismo hecho de relacionar lo nuevo con lo que se tiene previamente almacenado da como resultado que se lleve a cabo un proceso de interacción entre el lector y el texto, lo cual le permite formar nuevos esquemas de conocimiento.

De igual manera Anderson<sup>18</sup>, considera que la comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Por medio de ésta, el lector interactúa

---

<sup>16</sup> BRASLAVSKY, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Edición: Lenguaje claro consultora. Buenos Aires Argentina. 2005. P. 46-47.

<sup>17</sup> COOPER, J. David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid, Visor. (col. Aprendizaje, LXXIII). 1990.p.45-68

<sup>18</sup> ANDERSON, Op, Cit p. 40

con el texto sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

Además, Berta Braslavsky<sup>19</sup>, considera la comprensión como un proceso en que el lector construye significados interactuando con el texto a través de la combinación de conocimientos y experiencias previas, información disponible en el texto, interacciones o comunicaciones inmediatas, recordadas o anticipadas.

La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no se puede pretender una interpretación única y objetiva. El lector otorgará significado a una lectura cuando se coordina información que proviene de distintas fuentes: El texto, su contexto y los conocimientos que él posee.

- 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 Goodman<sup>20</sup>.

Alliende<sup>21</sup>, agrega otros componentes para la comprensión como son los propósitos (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).

---

<sup>19</sup> BRASLAVSKY, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Edición: Lenguaje claro consultora. Buenos Aires Argentina. 2005. P. 46-47.

<sup>20</sup> MEN, Op.cit. P: 18

<sup>21</sup> ALLIENDE citado por BRASLAVSKY Op cit.41.

- El Texto. Determinado por la intención comunicativa, la relación de oraciones y proposiciones entre sí, hasta construir el hilo argumental del tema. Para Zarzosa<sup>22</sup>, 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 se 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 extra textual, 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.

• **Niveles de comprensión textual.** 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 cuatro niveles de comprensión:

- Lectura literal. Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. También se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo.

---

<sup>22</sup>ZARZOSA, Luis. Nuevos aportes a la comprensión de lectura y vida. 1992. Vol 13 N. 1.

- Lectura inferencial. En este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación. Por otra parte, este tipo de lectura supone una comprensión global de la situación de comunicación en la que se reconoce las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto. Este tipo de lectura supone una comprensión global de la comunicación y de los significados del texto, así como el reconocimiento de relaciones, funciones entre las partes del texto.

En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: Texto narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento de fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto).

➤ Inferencias enunciativas. Esta problemática se refiere, a la disposición que tienen los estudiantes para construir o identificar las relaciones de enunciación en un texto, reconocer las relaciones entre: Enunciador-enunciado, enunciatario, es decir: ¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige?; ¿cómo se instaura el enunciador en el texto? ¿Qué huellas lo hacen visible? ¿Desde dónde habla?

Reconocer el tiempo de la enunciación, lo enunciado y el tiempo de la recepción: ¿Qué huellas identifican el posible enunciatario? ¿Cuáles son los saberes del texto y cuál el lector que exige? Inferencias léxicas. Esta problemática tiene que ver con la disposición de los estudiantes para reconocer y usar las relaciones que se establecen entre cadenas semánticas a nivel micro estructural.

La manera como se establecen las relaciones entre los términos de una proposición y entre las proposiciones de un párrafo como partes de un todo sintáctico y semántico organizado.

➤ Inferencias referenciales. Se relaciona con la disposición de los estudiantes para reconocer y hacer uso funcional de los elementos que permiten la progresión temática en un texto. La disponibilidad que tiene el niño para manejar distintos vocablos ya sean léxicos (palabras que aportan información referencial) o gramaticales (llamadas también funcionales: determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, etc.).

➤ Inferencias macroestructurales. Es la disposición de los estudiantes para seleccionar y jerarquizar las ideas en un texto, en un todo coherente.

- Lectura crítica. Este tipo de lectura, explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos.

- Lectura intertextual. Este modo de lectura, se refiere a la posibilidad de poner en relación el contenido de un texto con el de otro u otros. También, tiene que ver con la posibilidad de reconocer características del contexto en que aparece un texto, y que están implícitas o relacionadas con el contenido del mismo. Además de lo anterior, la lectura intertextual implica establecer relaciones de diferente orden entre un escrito y su entorno textual.

Los niveles de lectura crítica intertextual no se tienen en cuenta en la valoración de la presente investigación ya que el MEN lo propone desde grado séptimo<sup>23</sup>.

**3.3.2 Escritura.** Es un proceso que se da a la par con la lectura, por tal motivo es importante resaltar definiciones que dan autores como:

Para Cassany<sup>24</sup>, la escritura es una habilidad cognitiva compleja, ya que supone el dominio de un buen número de habilidades y conocimientos, simples, algunos incluso mecánicos, como el manejo de los espacios en la página, la letra, la segmentación de palabras y oraciones, la gramática y la ortografía; otros complejos, como generar ideas, ordenarlas y relacionarlas, planificar la estructura de acuerdo con el tipo de texto, decidir el lenguaje que se va a emplear, distinguir entre ideas relevantes e irrelevantes, organizar el texto de manera que resulte cohesionado, coherente y adecuado. Estos últimos se consideran de mayor complejidad dado que se trata de procesos mentales superiores en los que interviene la reflexión, memoria y creatividad; además se requiere seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear, desarrollar ideas y buscar un lenguaje compartido con el lector.

Además para éste autor escribir es más que conocer el abecedario y juntar las letras, es expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas. Como la escritura es un hecho social, la escuela debe ser el espacio de intercambio y de aprendizaje cooperativo de aquella y existen ventajas si el trabajo de ésta se realiza de manera cooperativa y sostiene que los niños deben ser co-actores y co-lectores de textos. Si los niños escriben en cooperación necesitarán verbalizar sus ideas, negociar los puntos de vista, ponerse de acuerdo en los temas que van a escribir y luego decidir cómo se

---

<sup>23</sup> MEN, Op.cit p. 18

<sup>24</sup> CASSANY, 1999. El lenguaje en la educación. Perspectiva fonoaudiológica. Rita Flores Romero. Universidad Nacional.2004. Editorial: Uninacional. Pag. 55-71

pondrán por escrito. Estas actividades permiten a los niños tomar conciencia y distancia entre lenguaje oral y escrito.

Madeleine Zúñiga<sup>25</sup> , “El centro educativo en las áreas rurales es la única institución donde la escritura cumple una función, lo cual la coloca en una situación de gran desventaja para desarrollar competencias en lengua escrita en los alumnos, la falta de materiales escritos fuera de la escuela y además cuanto más alejada está la institución de un centro poblado, más probabilidades hay de no contar con material escrito fuera de la escuela.

Por otro lado Petrucci<sup>26</sup>, considera la escritura como un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir, por lo tanto escribir es crear un mundo, constituido por la composición en trazos, curvas y dibujos del tejido gráfico, que en relación a la cultura, a la educación gráfica y al ambiente al que se dirige, este producto asume un fuerte valor de “expresión” estética- formal más que de simple comunicación.

De manera similar Ferreiro<sup>27</sup>, considera la escritura como un conocimiento complejo, que incluye tanto la habilidad motora, la actividad cognitiva así como la comprensión de esquemas teóricos. Así mismo, es una forma del lenguaje que permite crear conocimiento y acercar al niño al mundo en el que se encuentra. Al crear conocimiento, esta se define como actividad cognitiva, ya que implica un proceso de pensamiento, en el que el niño, reflexiona, construye, reconstruye, da significado, explora y comunica. Además, la escritura implica la producción de

---

<sup>25</sup> ZUÑIGA, Madeleine. Citada por VIGIL, Nidia. Dialectología y geografía lingüística, sociolingüística Española. Memorias del cuarto encuentro internacional de lingüística. Universidad de Samora 2000. p.219-232

<sup>26</sup>PETRUCCI, Armando. Alfabetismo, escritura y sociedad. Editorial Gedisa. Barcelona, España. Mayo de 1999. P.65-86

<sup>27</sup> Berta Braslavsky, Op, Cit p. 42

textos, se tiene en cuenta el contenido, el interés que se transmite, la forma de expresarlo, la intención de la escritura y la diversidad de modos discursivos.

Como se ha señalado en la presentación de este documento, en las zonas rurales las dimensiones de uso que se otorga a la lectura y escritura es nula o casi nula. Así, es difícil, si no imposible, pensar en cómo desarrollar la lectura y la escritura en lenguas indígenas que son eminentemente orales. Pero más difíciles se tornan las cosas si se tiene en cuenta la metodología propuesta en el currículo de primaria para enseñar a los niños a leer y escribir. Así por ejemplo, el currículo propone la siguiente estrategia para el desarrollo de la lectura y la escritura: “Leer y escribir textos desde el primer día de clase, en situaciones reales y con destinatarios verdaderos para comunicarse de manera funcional, registrar experiencias, acuerdos, fabricar o hacer algo siguiendo instrucciones, informarse, disfrutar leyendo un cuento de su preferencia, etc. En un inicio, los niños sólo dictarán al maestro, poco a poco escribirán de manera autónoma y participarán en la escritura de los textos grupales del aula.” Esto difiere en gran medida con los educandos indígenas, ya que no cuentan con los materiales para la lectura en su lengua, porque los padres de los niños nunca les han leído nada en lengua indígena, o simplemente no hay nada que se les pueda leer, además, en muchos casos, los padres no saben leer ni escribir, a diferencia de los niños mestizos a quienes ocasionalmente sus padres les leen un cuento en la noche y es por eso, que cuando se les da un texto, no les resulta “raro” pues ya han tenido contacto previo con libros y por ello, no les es difícil hacer una lectura silenciosa (sin la ayuda del docente).<sup>28</sup>

Así, Homberger<sup>29</sup>, afirma que la mejor manera de enseñar a leer y escribir a los niños es si se los aproxima a prácticas sociales reales. La cuestión no está en

---

<sup>28</sup> Ibid. P. 49

<sup>29</sup> ONG, Walter. Ibid. p. 49

desarrollar métodos para que los niños adquieran la tecnología de lectura y escritura sino, en adoptar estrategias para los usos de la lectura y de la escritura. Para crear prácticas reales de lectura y escritura es necesario que los docentes, al trabajar la lectura y escritura en lenguas indígenas:

- Partan de las experiencias, necesidades e intereses de los niños.
  
- Enfatizan que la escritura es una herramienta creativa para la vida diaria, que es capaz de brindar distintos beneficios a sus usuarios y que no se limita a un conjunto de reglas estrictas de uso.
  
- No asuman prácticas descontextualizadas, por ejemplo los dictados o copiar de la pizarra. Esto genera una desvinculación entre escritura y funcionalidad.
  
- Promuevan un acercamiento libre y creativo a lo letrado, que ayude a que los niños desarrollen por sí solos una práctica social local.
  
- Pongan el énfasis a las necesidades comunicativas de los textos y no en las relaciones gramaticales internas<sup>30</sup>.

Por lo anterior se debe trabajar en la producción de textos para la enseñanza de la escritura y lectura con pertinencia cultural dado que las culturas indígenas no tienen una tradición escritural ya que actualmente el propósito de la escritura en su lengua es el de demostrar a la sociedad hegemónica que se puede escribir en lenguas indígenas, además que representa un símbolo de estatus de su propia lengua.

---

<sup>30</sup> VIGIL Op, Cit. p.48

- **Características de la escritura.**

- Carece de la espontaneidad e inmediatez del lenguaje oral. Requiere intencionalidad, actividad voluntaria y consciente.

- No dispone de los recursos del lenguaje oral, tales como la entonación, los ademanes, los gestos. Para reemplazarlos, son insuficientes los signos de puntuación y es necesario recurrir a mayor número de palabras y sus combinaciones.

- No tolera las formas y estructuras incompletas del lenguaje hablado. Requiere una sintaxis más rigurosa y completa.

- El interlocutor está ausente tanto para el que escribe como para el que lee, la situación no es compartida entre el emisor (que escribe) y el receptor (que lee) como ocurre entre el hablante y el oyente. No existe la comunidad de comprensión que debe ser recreada.

- El tema no es siempre compartido por los interlocutores.

Contrariamente a la rapidez del ritmo del lenguaje hablado, que no favorece la reflexión la escritura concentra la atención, la conciencia y la reflexión del emisor y receptor. Por eso, es la forma más elaborada, más explícita, más exacta, más reflexiva y compleja del lenguaje.

- Mientras la lengua hablada se desvanece en el mundo de los sonidos la escritura se registra y permanece en su soporte.

- La escritura ayuda que el lenguaje se desarrolla como actividad más compleja y organizada.<sup>31</sup>

• **Tipos de escritura.** Vidal<sup>32</sup>, hace referencia a tres procesos diferentes. La escritura creativa, al dictado y por copia. Los tres procesos comparten bastantes componentes básicos, como el necesario almacén de grafemas, que es común a todas las formas de escritura; sin embargo, estas formas de escritura se pueden dividir en dos grupos en función de la complejidad: la escritura productiva en términos de Vigotsky<sup>33</sup>, también denominada como composición escrita o escritura creativa que implica a un mayor número de procesos y por tanto entraña una mayor dificultad tanto para los profesores como para los alumnos; y la escritura reproductiva (al dictado y por copia) en cuya realización no ocurren tantos procesos como en la forma anterior y por lo tanto resulta más fácil de enseñar y de aprender.

Para Lennenberg<sup>34</sup>, todo individuo normal, dado cierto nivel de desarrollo, tiene la capacidad para escribir, pero su potencial, depende de la interacción y madurez de varios sistemas, ya no puede llegar a ser eficaz si no es por medio del aprendizaje sistemático. Además afirma que los sistemas implicados no son los mismos para los distintos niveles de escrituras.

- Escritura por copia. Es fundamental la vista y la percepción de la forma de los símbolos visuales, como también las facultades de enervación motriz necesarias para su ejecución.

---

<sup>31</sup> BRASLAVSKY, Op, Cit. p.41

<sup>32</sup> VIDAL. Citado por VYGOTSKY, LEV. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. 1996. p. 57

<sup>33</sup> Ibid. p.52

<sup>34</sup> LENNENBERG, E. Los Procesos de la Escritura. [Artículo de internet].

[www.psicologia.unt.edu.ar/programas/psicolinguistica2002.doc](http://www.psicologia.unt.edu.ar/programas/psicolinguistica2002.doc). [www.psicologia.unt.edu.ar](http://www.psicologia.unt.edu.ar) [Consulta: Febrero de 2008]

- Escritura al dictado. intervienen la comprensión verbal del texto transmitido oralmente y su transcripción en símbolos gráficos.
- Escritura espontánea (productiva). Consiste en transformar los pensamientos en signos gráficos, donde intervienen tres tipos de procesos conceptuales, lingüísticos y motores. De manera que los procesos conceptuales hacen referencia a la comprensión escrita que se inicia por una planificación de las ideas y conceptos que se quieren transmitir, le siguen los procesos lingüísticos (sintácticos y léxicos) encargados en traducir esas ideas en proposiciones lingüísticas y finalmente aparecen los procesos motores que transforman gracias a determinados movimientos musculares, los signos lingüísticos abstractos en signos gráficos.<sup>35</sup>

De esta forma la escritura en lenguas indígenas, no debe pensarse en estrategias diseñadas desde el escritorio de una oficina, sino en estrategias desarrolladas con los pueblos indígenas. Para ello, se debe trabajar directamente con los comuneros y no delegar la función a los “representantes” de los pueblos, ya que en muchos de los casos son mestizos que conocen a profundidad las prácticas socioculturales de la comunidad.

**3.3.2.1 Producción textual.** Esta operación se refiere a la producción física de un texto escrito donde se traducen redes de metas y submetas y unidades de contenido en oraciones explícitas, ordenadas linealmente, gramaticalmente, unidas de acuerdo a ciertos principios de cohesión y coherencia, los cuales son generalmente más explícitos en el lenguaje escrito que en la conversación hablada.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> VIDAL y MAJON. Dificultades del aprendizaje e intervención psicopedagógica. Un modelo cognitivo de los procesos de Lectura y escritura (Vol. II) 1998 Pág. 103 - 110.

<sup>36</sup> BEREITER & Scardamalia, 1986. El lenguaje en la educación. Perspectiva fonoaudiológica. Rita Flórez Romero. Universidad Nacional. Bogotá, 2004. Editorial: Uninacional. P. 48-60.

Además, es un proceso complejo que involucra, en el nivel más elemental, el conocimiento de las convenciones alfabéticas y ortográficas que gobiernan el sistema de escritura, que implica la coordinación de un tema, su desarrollo y presentación, la sección de las palabras con las cuales referirse a él, los aspectos a considerar, el orden en que debe hacerse y en fin, una serie de subprocesos, a través de los cuales, se busca dar unidad y textura al discurso. Todo esto conlleva a considerar la producción de los textos escritos, como una actividad que implica una sobrecarga cognitiva.<sup>37</sup>

La estructura general de un texto se obtiene cuando se cumple con objetivos de producción a diferentes niveles tales como: Párrafos, oraciones, palabras. Los factores de producción incluyen, por lo tanto, caligrafía, cohesión, estructura del párrafo, sintaxis, puntuación, ortografía y el uso de recursos estilísticos.

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.

Por el contrario, para Nilia Vigil<sup>38</sup>, se debe recordar que la producción textual en un hecho social, por lo que ésta autora recomienda que los niños escriban en grupo, lo cual está relacionado con la manera de trabajar en los pueblos indígenas. Si se sabe que se está ante sociedades que no escriben y se quiere que la escritura se incorpore a las prácticas sociales de la comunidad, una buena manera de empezar a entender la producción textual como una práctica comunitaria ya que permite entenderla como un hecho social y no como un hecho escolar lo cual tiene grandes ventajas en el desarrollo de la escritura.

---

<sup>37</sup>TOLCHINSKY, J. La evidencia de la lengua escrita y de la lectura. Serie pedagógica y currículo. Editorial Punto exe editores. Bogotá. 1995. P.44-45.

<sup>38</sup> VIGIL, Op, Cit. p 59

Por otro lado, para Ana María Kaufman<sup>39</sup>, los cuentos tradicionales contribuyen al proceso de aprendizaje de la producción textual, porque constituyen modelos de referencia que enriquecen sus producciones a la hora de inventar sus propios cuentos. Imitar la manera de escribir de autores consagrados favorece el aprendizaje de estas formas narrativas, estructurales y teóricas. Reescribir estos cuentos apropiándose de las “palabras del libro”, con sus marcas escriturales y sus giros de estilo, facilita las tareas de aprender a producir textos. Humberto Eco<sup>40</sup> sostiene que, en literatura, el plagio no es una cuestión ética, sino una cuestión estética, y de lo que se trata es saber como lo han hecho otros y de seguir adelante. Los estudiantes conocen la historia por lo tanto, sólo deberán centrarse en como escribirá y en la forma en que organizan el relato.

**3.3.2.2 Niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño.** Es importante conocer los 3 niveles por los cuales pasa un sujeto para el desarrollo del sistema de escritura, que se conocen a partir de investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y compartidas por el MEN (1998), que servirán más adelante para explicar la aparición de los errores específicos en las producciones textuales de los niños.<sup>41</sup>

- 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 gráficas, 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

---

<sup>39</sup> KAUFMAN, Ana Maria y Otros. El día a día de las aulas. Proyectos de producción de textos. Revista Lectura y vida. Bogotá. Vol 6, 10. p.7-12

<sup>40</sup> ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Lumen. 1992. p. 63

<sup>41</sup> FERREIRO, Emilia. Alfabetización en niños y adultos. Textos escogidos CREFAL. Sociolingüística lectura y escritura, 2007. P.431

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 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 objetos de mayor tamaño, edad y 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.

Ya en la etapa alfabética aparecen tres momentos o niveles: Inicial, intermedio y avanzado. En el primer momento (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, donde se habilita todos los espacios funcionales de la estructura general de la sílaba (CCVCC) y se realiza una conceptualización de la

posibilidad de la existencia de diferentes realizaciones silábicas en una misma palabra.

**3.3.2.3 Errores específicos.** Para Espinosa<sup>42</sup>, los errores en lectura y escritura son conocidos con el nombre de Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), que son la dificultad de manejar las técnicas instrumentales básicas en niños, quienes han sufrido lentificaciones madurativas con un coeficiente intelectual normal o cercano a lo normal y en ausencia de trastornos sensorio-perceptivos graves.

- **Clasificación de errores específicos en escritura**

- Omisiones: Consiste en la supresión de letras, sílabas o palabras. Al escribir el estudiante lo hace de forma incompleta. Ejemplo: Escribe “vetana” por “ventana”
- Sustituciones: Se puede presentar cuando hay letras que al pronunciarse tienen sonidos similares debido a que tienen una misma forma de articulación y son confundidas. Este tipo de error se da con mayor frecuencia en los grafemas consonánticos. Así mismo, cabe destacar la articulación inadecuada ya que se tienden a proyectar en la escritura. Ejemplo: Escribe “enefante” en lugar de “elefante”
- Disociaciones, separaciones, fragmentaciones o hipersegmentaciones: Se dan cuando no se unen las letras y las sílabas que forman cada palabra. Desde esta forma, se produce una ruptura y aparecen las palabras carentes de significado. Ejemplo: Escribe “ca sa” en lugar de “casa”.
- Contaminaciones o hiposegmentaciones: Consiste en la unión de dos palabras de modo incorrecto. Este tipo de error viene a reflejar la dificultad del niño en

---

<sup>42</sup> ESPINOSA Iván. Errores en lecto escritura y cálculo. Pichincha-. Ecuador, 2006 [Artículo de internet] [www.edufuturo.com](http://www.edufuturo.com). [Consulta: Diciembre de 2007]

asociar, de forma correcta, las estructuras gramaticales a la escritura como representación gráfica del concepto. Ejemplo, Escribe las “lasflores” en lugar de “las flores”

- Inversiones o rotaciones: Se cambian los trazos de la parte superior por la inferior y viceversa. En definitiva, la letra es invertida en su totalidad. Ejemplo: Escribe “luega” por “juega”.

- Traslación o trasposición: Consiste en el cambio de lugar de las letras y sílabas en el sentido derecha izquierda. Es decir, el orden de ubicación del fonema en la sílaba es alterado. Este tipo de error es muy frecuente en los sinfónes y también con las sílabas directas o inversas. Ejemplo: Escribe “sol” en lugar de “los”, o en el caso de los sinfónes “barvo” por “bravo”.

- Mezclas: se mezclan letra, sílabas y palabras sin sentido. Este tipo de desorganización suele ser más propia de alteraciones orgánicas. Ejemplo. Escribe “tanvena” en lugar de “ventana”.<sup>43</sup>

- Agregados: consiste en añadir letras o sílabas a las palabras cuando no corresponden con las mismas. Los sonidos que se añaden pueden ser tanto vocálicos como consonánticos. Ejemplo: Lee o escribe “salire” por “salir”.

• **Causas de errores específicos.** Desde la perspectiva psicolingüística 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

---

<sup>43</sup> JIMENEZ Juan E. y col. Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Editorial Síntesis SA Madrid España. 1995. P 120 - 131.

cualidad o de variedad interna que proponen Ferreiro y Teberosky (1979)<sup>44</sup>; la cual impide aceptar como legibles las secuencias que contengan dos grafemas iguales juntos, por lo cual el niño recurre a omitir o sustituir algunos 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 Zamudio (2001) esta hipótesis explica que en etapas posteriores los niños tiendan a escribir unas palabras unidas a otras, palabras conformadas por menos de tres grafías.<sup>45</sup>

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 Hachén<sup>46</sup> dicha generalización puede explicar muchos de los errores de omisión, adición y transposición de grafemas que se observan en las producciones infantiles.

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

Así la hiposegmentación, es decir, la realización de menos segmentaciones de las que aparecen en escrituras convencionales, es normal finalizando la construcción

---

<sup>44</sup> FERREIRO Y TEBEROSKY, citado por la UNESCO. 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".P.10

<sup>45</sup> ZAMUDIO. Celia. Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. Mexico.2001. P 80 – 82.

<sup>46</sup>HOMBERGER citado por ONG, Op, Cit .p 49

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). Ferreiro<sup>47</sup>, refiere que por lo general “la tendencia a la hiposegmentación parece dominar sobre la tendencia a la hipersegmentación, cualquiera que sea la lengua, las tradiciones escolares y el tipo de script” de igual manera refiere que “no hay coincidencia ni cuantitativa ni cualitativa entre el conteo oral y el escrito”. En lo oral los niños tienden a aislar y contar sílabas mientras que en lo escrito, como se sabe, tienden a hiposegmentar. Los niños pueden también hiposegmentar los textos de este otro modo: Separando secuencias en las que los artículos, los pronombres clíticos, las preposiciones y demás partículas quedan unidos entre sí en diferente tipo escrito.

Díaz<sup>48</sup>, refiere que los niños pueden también hipersegmentar la cadena gráfica. Sus hipersegmentaciones dan lugar a pequeños agrupamientos de letras que coinciden, generalmente, con el recorte silábico de los enunciados. Este tipo de divisiones aparece con cierta frecuencia, aunque menor a la de las hiposegmentaciones los cuales proceden de una situación que implica la recuperación de lo oral.

El estudio de la construcción de las palabras en las escrituras infantiles aporta datos que cuestionan la concepción que los hablantes alfabetizados tienen de estas unidades. En primer lugar, se puede observar que las separaciones que los niños hacen de sus textos no corresponden con las palabras de las escrituras convencionales. En segundo, aunque se puede encontrar que separan en determinados momentos de su evolución secuencias que siguen ciertos criterios orales, como son los patrones silábicos, acentúales y tonales, se observa que en

---

<sup>47</sup> FERREIRO, Emilia. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. 1979. p. 54

<sup>48</sup> DIAZ, Mario. Citado por ZAMUDIO. Op, Cit. p.59

sus segmentaciones siguen caminos diferentes de los que los adultos alfabetizados suponen que se deberían utilizar.

La principal razón que ha impedido percatarse de la importancia de los criterios gráficos en la construcción de las palabras es el hecho de que éstas se conciben como entidades de lenguaje oral; sin embargo, las diferencias entre las segmentaciones que los niños hacen en lo oral, aun a pesar de que algunos de ellos ya dominan con bastante precisión las separaciones convencionales de la escritura, prueban que las palabras gráficas no transcriben la emisión oral. Del mismo modo, la fuerza que lo gráfico adquiere sobre lo oral, durante el proceso de reconstrucción de las palabras gráficas, sugiere fuertemente que es la escritura la que sirve de modelo para analizar el lenguaje en palabras.

**3.3.3 Evaluación de lectura y escritura.** 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 éste programa de evaluación nacional ha sido el de obtener, procesar, interpretar, 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, al indagar 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: La

sintaxis, relacionada con la organización textual, la semántica relacionada con la sustancia de contenido y la pragmática con la situación de comunicación.<sup>49</sup>

Por otro lado, en los estándares básicos de lenguaje para tercer grado, se da una importancia mayor al uso del lenguaje verbal en sus manifestaciones orales y escritas, al enriquecimiento de vocabulario de los primeros acercamientos a la literatura a través de la lectura y de actividades cognitivas de atención, descripción, comparación y diferenciación entre otros. También se da importancia al acercamiento creativo a códigos no verbales, con miradas a su comprensión y recreación.

En el siguiente cuadro se registran los aspectos que tiene en cuenta el MEN para niños de grado tercero en producción, interpretación, estética del lenguaje, ética de la comunicación y otros sistemas simbólicos.

1. Habilidades en niños de tercer grado escolar.<sup>50</sup>

PRODUCCION TEXTUAL		INTERPRETACION TEXTUAL		ESTETICA DEL LENGUAJE	OTROS SISTEMAS SIMBOLICOS	ETICA DE LA COMUNICACION
Producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos .	Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.	Comprensión de textos que tengan diferentes formatos y finalidades.	Reconocimiento de los medios de comunicación masiva y caracterización de la información que difunden.	Comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa .	Comprensión de la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.	Identificación de los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativo

<sup>49</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Organismo adscrito al Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 1992.

<sup>50</sup>Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. Concepción del lenguaje; leer, escribir, hablar, escuchar. Bogotá 1997. [artículo de internet]. [www.menweb.mineducación.gov.co/lineamientos/castellana](http://www.menweb.mineducación.gov.co/lineamientos/castellana). [consulta: junio 2009]

Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:
Utilizará de acuerdo al contexto, un vocabulario adecuado para expresar sus ideas.	Determinará el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo.	Leerá diferentes clases de textos: Manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.	Identificará los diversos medios de la comunicación masiva con los que interactúa.	Leerá fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas o cualquier otro tipo de texto literario.	Entenderá el lenguaje empleado en historietas y otro tipo de textos con imágenes fijas.	Reconocerá los principales elementos constitutivos de un proceso de comunicación: Interlocutores, código, canal, texto y situación comunicativa
Expresará en forma clara sus ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.	Elegirá el tipo de texto que requiere su propósito comunicativo.	Reconocerá la función social de los diversos tipos de textos que lee.	Caracterizará algunos medios de comunicación: Radio, televisión entre otros.	Elaborará y socializará hipótesis predictivas acerca de los contenidos	Expondrá oralmente los que le dicen, mensajes cifrados en pictogramas, jeroglíficos,	Establecerá semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta.
Utilizará la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar su propósito en diferentes situaciones comunicativas	Buscará información en distintas partes: Personas, medios de comunicación y libros.	Identificará la silueta o el formato de los textos que lee.	Comentará sus programas favoritos de televisión o radio.	Identificará maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.	Reconocerá la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, y otros medios de expresión gráfica.	Identificará en situaciones comunicativas reales, los roles de quien produce e interpreta un texto.

Tendrá en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervenga.	Elaborará un plan para organizar sus ideas.	Elaborará hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante procesos de lectura, para el efecto se apoyará en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos.	Identificará la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla.	Diferenciará poemas, cuentos y obras de teatro.	Ordenará y completará la secuencia de viñetas que conforman una historieta.	Identificará la intención de quien produce un texto.
---	---	---	---	---	---	--

**3.3.3.1 Principios de clasificación de criterios de evaluación de textos escritos.** Para la presente investigación se retoman los componentes semántico, sintáctico y pragmático, además se anexará la expresión gráfica. Según 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 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 Dijk<sup>51</sup>, además, la superestructura permite organizar las partes del texto en un orden global, referido a una especie de esquema al que el texto se adapta ya que lo define y lo diferencia de otro tipo de textos.

---

<sup>51</sup> VAN DIJK, Teun. Citado por MEN, Op,Cit, p. 18

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, 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. En este punto se 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. 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. El análisis se ocupa de la organización, configuración del texto y de la articulación entre proposiciones; observándose 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: 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 (si los niños no presentan un buen planteamiento de las hipótesis en su proceso de aprendizaje del sistema de escritura, se dará lugar a la presencia de diferentes errores específicos) y el empleo de reglas ortográficas.

Los anteriores criterios de evaluación, retomados del MEN<sup>52</sup> (1998) fueron organizados en la siguiente rejilla para evaluar las producciones escritas de los niños.

---

<sup>52</sup> MEN, Op, Cit. p. 18.

## 2. Rejilla de evaluación de las producciones escritas

	<b>0</b> <b>Poco satisfactorio</b>	<b>1</b> <b>Mas o menos satisfactorio</b>	<b>2</b> <b>Satisfactorio</b>
<b>Superestructura</b>			
Enuncia y desarrolla el conflicto	No plantea ni desarrolla el conflicto	Plantea pero no desarrolla el conflicto	Plantea y desarrolla el conflicto
Enuncia y desarrolla el final	No plantea ni desarrolla la solución	Plantea pero no desarrolla la solución	Plantea completamente la solución del conflicto
<b>Estructura textual</b>			
<u>Punto de vista pragmático</u>			
Responde a la situación que propone la prueba (Nivel D)	No continúa el texto propuesto	Intenta continuar la historia retomando algunos elementos del texto fuente.	Escribe la continuación de la historia solicitada
Ofrece la información necesaria para la comprensión de un lector que no conoce la historia.	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	Su producción permite al lector entender la historia.
Conserva la figura del narrador	En varias oportunidades confunde la voz de los personajes	Algunas veces confunde la voz de los personajes	La voz del narrador se diferencia de los personajes.
<u>Punto de vista semántico</u>			
Utiliza un vocabulario que permite comprender el sentido del texto	El vocabulario utilizado no permite la comprensión del texto; presencia de neologismos	El vocabulario empleado permite comprender algunos enunciados de la producción	El vocabulario empleado permite comprender totalmente la producción.
Conserva el eje temático (Nivel B)	La producción no conserva el eje temático de la narración	Conserva parcialmente el eje temático	Mantiene a lo largo de su producción el eje temático
Hay progresión temática (Nivel B)	Plantea solamente una idea y no se evidencia avance en la narración,	Las ideas expuestas quedan inconclusas y la progresión temática es limitada	Presenta secuencialidad y avance de la temática a lo largo de la narración.

Las características y las acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia	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.	Mantiene las características y las acciones de los personajes a lo largo de la narración.
<b>Punto de vista morfosintáctico</b>			
Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas (Nivel C)	No emplea conectores ni frases conectivas en su producción	Constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas	Utiliza adecuadamente variados conectores y frases conectivas en sus enunciados
Hay concordancia de género (Nivel A)	No existe concordancia de género en sus enunciados	Ocasionalmente existe concordancia de género en sus enunciados	Existe concordancia de género en sus enunciados
Hay concordancia de número (Nivel A)	No existe concordancia de número en sus enunciados	Ocasionalmente existe concordancia de número en sus enunciados	Existe concordancia de número en sus enunciados
Conserva el tiempo verbal (Nivel A)	No conserva el tiempo verbal en la producción	Ocasionalmente modifica el tiempo verbal.	Conserva el tiempo verbal en la producción
Estructura adecuadamente las proposiciones (Nivel A)	Sus enunciados carecen de la estructura gramatical	Ocasionalmente omite algunos de los elementos de la estructura gramatical	Sus enunciados cuentan con adecuada estructura gramatical.
Uso de referentes en la producción	No emplea referentes en la producción	Para cada referencia no es claro el referente	Para cada referencia es claro el referente
<b>Expresión gráfica</b>			
El texto es legible	La grafía de la producción es ilegible	Su producción es semi legible	Su producción es legible.
Utiliza adecuadamente signos de puntuación (Nivel C)	No emplea signos de puntuación	Emplea adecuadamente algunos signos de puntuación	Emplea adecuadamente los signos de puntuación
Distribuye adecuadamente el texto en la página	Inadecuado empleo del espacio del texto en la página	En algunas partes de la producción la distribución de la producción es adecuada.	Adecuado empleo del espacio del texto en la pagina
Apropiación del sistema de escritura	Su escritura es pre alfabética	Su escritura es predominantemente alfabética	Escribe alfabéticamente
Construcción de la noción de palabra	Separa inadecuadamente la mayoría de palabras	Separa inadecuadamente algunas palabras	Separa adecuadamente la mayoría de las palabras
Ortografía	No tiene en cuenta las reglas ortográficas	Tiene en cuenta algunas reglas ortográficas	Tiene en cuenta todas las reglas ortográficas

Convenciones de la tabla anterior.

- 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 más o menos satisfactorio y finalmente a 2 puntos un valor satisfactorio.

**3.3.3.2 Resultados de la valoración masiva de las prueba saber.** Las Pruebas Saber constituyen un insumo importante en las decisiones que se deben tomar desde las instancias del servicio educativo, y son la base para la reorientación de los procesos que fortalecen y apoyan el mejoramiento de la calidad de la educación en las instituciones.

Cada tres años se aplican y se divulgan con el objeto de entregar a la comunidad educativa una información que permita el análisis y la aplicación de correctivos en aspectos importantes y pertinentes sobre la educación del país.<sup>53</sup>

Mauricio Pérez (2003),<sup>54</sup> 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

---

<sup>53</sup> Ministerio de Educación Nacional. Colombia Aprende. La red del conocimiento. Colombia 2006. [Artículo de internet] [www.colombiaprende.edu.co/html/docentes/](http://www.colombiaprende.edu.co/html/docentes/) [Consulta: Noviembre de 2008]

<sup>54</sup> PEREZ, 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 IFES 2003. P. 40-43

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).

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, lo que demanda 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 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 puede 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 las 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.

Por otro lado en el estudio titulado “Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social”, realizado por Ernesto Treviño (2006)<sup>55</sup>, se discute sobre los resultados de las pruebas estandarizadas que son aplicadas a países multiculturales en los cuales se considera que las pruebas podrían proporcionar información acerca de los aspectos de la cultura dominante en la que los estudiantes indígenas han aprendido a través de la escuela, pero las limitaciones de los exámenes hacen difícil que éstos brinden información sobre distintas formas de aprendizaje y conocimientos de las culturas indígenas.

Ya que actualmente, la medición del aprendizaje con exámenes estandarizados es una práctica común que influye directamente en las oportunidades educativas de

---

<sup>55</sup> TREVIÑO, Ernesto. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. Revista Mexicana de investigación educativa. Enero-marzo. 2006. Vol 11 N. 28. p. 225-2268

los estudiantes. En algunos contextos evaluativos los exámenes tienen altas consecuencias, dado que sus resultados se usan para la toma de decisiones tanto en la política educativa como en los recursos financieros que se asignan a las escuelas, los salarios de los docentes y el ingreso o graduación de los estudiantes en los distintos niveles educativos como se había mencionado anteriormente.

Por lo anterior los exámenes estandarizados tienen un papel importante, dado que miden las habilidades y conocimientos que los estudiantes necesitarían para aumentar sus posibilidades de movilidad educativa y social. Este marco teórico supone que las estructuras sociales que impiden la valoración igualitaria de las distintas culturas no cambiarán en el corto plazo. Como consecuencia, los estudiantes necesitan adquirir los conocimientos y valores de la cultura dominante, que en este caso es modernizadora.

Pero el uso de exámenes estandarizados para medir el aprendizaje en comunidades indígenas da una perspectiva adicional de la tensión entre los paradigmas etic (visión desde afuera) y emic (visión desde dentro), que ha estado presente en el seno del campo de la psicología transcultural (Werner, 1979; Suárez-Orozco, 1994). El paradigma etic –relacionado con la psicología– busca medir y entender cierto fenómeno usando estándares externos al contexto en el cual se desarrolla dicho fenómeno<sup>56</sup>. Al contrario, la posición emic –más relacionada a la antropología– trata de entender cómo cierto fenómeno opera en relación con el contexto y busca comprender los patrones, ritos y costumbres que constituyen los estándares de la cultura local (Werner, 1979). El uso de exámenes estandarizados en poblaciones indígenas es un intento del paradigma etic por entrar en el terreno del emic, suponiendo la existencia de conceptos universales

---

<sup>56</sup> Ibid. p.72

relacionados con el conocimiento, el aprendizaje, las habilidades y el desempeño (Van de Vijver, 1997).<sup>57</sup>

Lo anterior permite entender que los exámenes estandarizados, frecuentemente, asumen la existencia universal de cierto tipo de creencias, formas de interpretar el mundo y de procesos de enseñanza y aprendizaje, sin considerar que estas categorías cambian de una cultura a otra (Padilla, 2001)<sup>58</sup>. Bajo estas circunstancias, las inferencias que pueden hacerse a partir de los resultados en un examen estandarizado aplicado a dos grupos culturalmente distintos no necesariamente serán iguales para ambos grupos, ya que la diferencia en el dominio de la lengua oficial es un factor más que aumenta la disparidad en la evaluación en detrimento de los alumnos indígenas.

Price-Williams<sup>59</sup>, propone que los juicios de valor tienen un rol fundamental en la interpretación de los hallazgos de la psicología transcultural y dichos juicios pueden llevar a conclusiones que retraten a la comunidad bajo estudio de manera patológica, donde se distorsiona la realidad. La interacción entre juicios de valor y el uso de un instrumento inapropiado para una población específica puede llevar a interpretaciones y conclusiones erróneas. En cuanto a la medición educativa, al interpretar los resultados en los exámenes de estudiantes de diversos grupos culturales, los juicios de valor pueden tomar un papel negativo al definir a estos grupos como incapaces cuando, en realidad, simplemente no están familiarizados con las tareas incluidas en los exámenes

Treviño 2006<sup>60</sup>, aclara que es importante tomar en cuenta que los exámenes estandarizados comúnmente miden habilidades y competencias relacionadas con

---

<sup>57</sup> Vijver Citado por TREVIÑO Op cit, p.72

<sup>58</sup> Padilla Citado por TREVIÑO Op cit, p.72

<sup>59</sup> Price-Williams. Citado por TREVIÑO Op cit, p.72

<sup>60</sup> Treveño. Op cit p. 72

la educación formal, aun cuando no midan los contenidos del currículo oficial. Dada esta característica, el contenido de los exámenes puede considerarse como un atributo determinado externamente en este caso por las autoridades educativas sobre el cual los encargados de desarrollar los instrumentos no tienen control. En este sentido, el contenido no necesariamente es un problema de la prueba.

Siguiendo la idea, es importante aclarar que la validez de una prueba es una propiedad de la inferencia hecha a partir de los resultados de los exámenes. Una inferencia es válida en tanto esté alineada con los propósitos del examen, al asumir que la prueba mide correctamente los constructos de interés.

Al analizar el sesgo en las pruebas, es importante considerar que la diferencia en resultados para distintos grupos culturales es evidencia necesaria más no suficiente para asegurar que el examen está sesgado. Por lo tanto, el uso de los exámenes en la toma de decisiones podría afectar desproporcionadamente a estos grupos, en muchas ocasiones, debido a que los resultados de las pruebas se usan erróneamente para tomar decisiones. Así la validez cultural de los exámenes estandarizados es un tipo de evidencia a la que no se hace referencia comúnmente en el campo de la medición educativa. La validez cultural es crucial para entender los resultados que los estudiantes indígenas obtienen en los exámenes estandarizados. Las diferencias culturales pueden ser un factor que afecte las inferencias que pueden hacerse de los resultados en los exámenes, porque es posible que éstos no midan adecuadamente los tipos de conocimiento, aprendizajes y habilidades de ese grupo particular de estudiantes.

Solano-Flores y Nelson- Barber<sup>61</sup> proponen el concepto de validez cultural específicamente en los exámenes de ciencias, sugiriendo que las características

---

<sup>61</sup> Solano-Flores y Nelson- Barber citado por TREVIÑO Op cit. p. 72

socioculturales de los alumnos influyen en su forma de pensar y entender la ciencia. Estas “influencias socioculturales incluyen los valores, creencias, experiencias, patrones de comunicación, estilos de enseñanza y aprendizaje, y epistemologías inherentes al origen cultural de los estudiantes y a las condiciones socioeconómicas prevalecientes en su grupo”. Tal como ya se mostró, las poblaciones indígenas tienen formas diferentes de entender el mundo a la cosmovisión que promueve la educación formal. Estas diferencias deben tomarse en cuenta al evaluar a los estudiantes pertenecientes a distintos grupos culturales y al hacer inferencias sobre los resultados obtenidos por ellos en los exámenes. El concepto de validez cultural sugiere que al diseñar los exámenes y analizar los resultados, será necesario limitar la afirmación que sostiene la existencia de conceptos o constructos universales a través de distintas culturas.

- **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. Además, 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.

## 4. DISEÑO METODOLOGICO

### 4.1 TIPO DE ESTUDIO

El presente de investigación es un estudio descriptivo de tipo cuantitativo, de corte transversal.

### 4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

Esta investigación fue descriptiva de tipo cuantitativo, de corte transversal, con una población universo de 58 niños de tercer grado de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias del resguardo indígena de Guambia, cuyo tamaño de muestra fue de 54 niños, los cuales cumplieron con los criterios de inclusión, por consiguiente se les aplicó las Pruebas SABER del Ministerio de Educación Nacional para tercer grado, con el fin de evaluar el nivel de comprensión de textos y producción textual.

**4.2.1 Criterios de inclusión.** Para ser incluidos en el estudio se consideraron los estudiantes que:

- Bilingües. (Lengua castellana y el Namui Wam)
- No presentaran diagnósticos médicos que limitaran la adquisición de la lectura y la escritura
- Los tutores hayan firmado el consentimiento informado
- Iniciarán el calendario escolar “A” en el mes de Febrero 2008, de tercer grado (Cursado mitad de año escolar).

- Asistieran regularmente a clase.
- Cuyos docentes enseñaran en Lengua Materna y en Castellano.

#### **4.2.2 Criterios de exclusión.**

- Escolares que usaran audífono.
- Retardos en el desarrollo diagnosticados.
- Déficit atencional (TDH) diagnosticado.
- Escolares que iniciaran a mitad de calendario académico.
- Estudiantes repitentes.

### **4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Para la recolección de datos se utilizó un formato de pruebas SABER, usadas por el MEN para evaluar lectura y escritura en tercer grado escolar que incluyó identificación, comprensión, producción textual, el cual requirió prueba piloto para ser aplicado a la muestra seleccionada, en niños en edades de 8 – 10 años de tercer grado de las Concentraciones Escolares La Campana y Las Delicias de la Comunidad Indígena de Guambia.

A partir de la prueba piloto (ANEXO A) se requirió realizar algunas modificaciones en el formato de evaluación para el trabajo de campo, sobre términos que no fueron claros por los niños al momento de desarrollar la prueba SABER estandarizadas por el MEN (ANEXO B).

### **4.4 PROCEDIMIENTO**

1. Se presentaron las autorizaciones para el desarrollo de la investigación, las cuales fueron dirigidas a rectores de las concentraciones escolares de los niños seleccionados previamente para la investigación.

2. Se aplicó el Consentimiento informado a los docentes y padres de familia.
3. Prueba piloto en el 10% de la población objeto de estudio de ambas concentraciones escolares, con las pruebas SABER estandarizadas por el MEN.
4. Se llevó a cabo la aplicación de la prueba a los niños seleccionados de las dos concentraciones escolares.
5. Se sistematizaron los datos encontrados a partir de la recolección de los mismos.
6. Análisis y discusión de los resultados.

#### 4.5 OPERALIZACIÓN DE VARIABLES

Variables	Definición	Naturaleza	Escala de medición	Indicador
<b>Variables socio demográficas</b>				
Edad de los niños	Tiempo transcurrido a partir del nacimiento hasta el momento o la muerte de un individuo. Se mide en años.	Cuantitativo	Razón	7 - 9 años 10 -12 años
Género	Conjunto de caracteres morfológico - funcionales que cambian según sea masculino o femenino.	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Masculino</li> <li>▪ Femenino</li> </ul>

<b>Variables</b>	<b>Definición</b>	<b>Naturaleza</b>	<b>Escalas de medición</b>	<b>Indicador</b>
<b>Lectura</b>				
Comprensión textual	Interacción del lector con el texto donde hace una relación de las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado.	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lectura literal</li> <li>▪ Lectura inferencial</li> </ul>
<b>Variables</b>	<b>Definición</b>	<b>Naturaleza</b>	<b>Escalas de medición</b>	<b>Indicador</b>
<b>Escritura</b>				
Producción Textual	Proceso de traducir redes de metas y submetas y unidades de contenido en oraciones explícitas, ordenadas linealmente, gramaticalmente, unidas de acuerdo a ciertos principios de cohesión, y coherencia.	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Super-estructura</li> <li>▪ Pragmático</li> <li>▪ Semántico</li> <li>▪ Morfosintáctico</li> <li>▪ Expresión grafica</li> </ul>

## 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para la discusión se tuvo en cuenta las variables univariadas como edad y género, lectura (comprensión textual) y escritura (producción textual), a las cuales se les realizó un análisis vertical teniendo en cuenta los porcentajes más relevantes de cada tabla, considerando los criterios de evaluación, retomados del MEN<sup>62</sup> (1998) organizados de la siguiente manera: Niveles de comprensión textual, superestructura en las producciones escritas, además estructura textual (punto de vista pragmático, semántico y morfosintáctico) y expresión gráfica, e inmediatamente después se realizó la discusión de cada criterio.

Tabla 1. Distribución porcentual de género de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

GENERO		
Masculino	Femenino	Total
30	24	54
55.55%	44.44%	100%

De las concentraciones escolares se observó que existe más población masculina en tercer grado escolar, representados en el 55.55%, lo cual es acorde con los datos estadísticos del DANE, donde se afirma que en departamento del Cauca hay mayor población escolar de este género.

Este análisis se realizó de manera univariado, porque no hay evidencia que determine la influencia de comprender o producir un texto de acuerdo al género, ya que esto depende de las prácticas sociales que tenga la población objeto de

---

<sup>62</sup> MEN. Op cit, p. 18

estudio, de sus experiencias y conocimientos previos, tal como lo afirma Cooper (1900).

Tabla 2. Distribución porcentual de edad en las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

EDAD		
7-9	10-12	Total
32	22	54
59.25%	40.74%	100%

Se evidencia que en las dos concentraciones escolares hay mayor número de niños en el rango de edad 7 a 9 años, representados en un 59.25% debido a que es el promedio de edad para cursar tercero de básica primaria. De igual manera esta variable se analizó de modo univariado puesto que no hay una relación directa entre edad y producción o comprensión textual.

### COMPRENSIÓN TEXTUAL

Tabla 3. Distribución porcentual en comprensión textual a nivel literal de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

No. DE PREGUNTAS CORRECTAS A NIVEL LITERAL				
0-1	2-3	4-5	6-7	Total
22	30	1	1	54
40.74%	55.55%	18.51%	18.51%	100%

A nivel literal la mayor parte de los niños respondieron de 2-3 preguntas de forma correcta, equivalente al 48.14%, es decir que los niños manifestaron dificultades para leer la superficie del texto de manera explícita.

Tabla 4. Distribución porcentual en comprensión textual a nivel inferencial de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

No. DE PREGUNTAS CORRECTAS A NIVEL INFERENCIAL				
0-1	2-3	4-5	6-7	Total
16	26	11	1	54
29.62%	48.14%	20.37%	1.85%	100%

A nivel inferencial, la mayor parte de los niños contestaron de forma correcta de 2-3 preguntas, equivalente al 55.55%, es decir, que evidenciaron dificultad para obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto.

• **DISCUSIÓN DE COMPRENSIÓN TEXTUAL**

A nivel de comprensión textual la mayoría de niños de las concentraciones escolares respondieron mejor a preguntas del nivel literal, es decir que demostraron capacidad para identificar relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración o de un párrafo, lo anterior se asemeja a lo dicho por Anderson (1984), ya que a los niños de ambas concentraciones se les facilitó la elaboración del significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya tenían. Lo anterior, guarda relación con lo afirmado Berta Braslavsky (2005), quien considera que la comprensión es un proceso en que el lector construye significados interactuando con el texto a través de la combinación de conocimientos y experiencias previas, información disponible en el texto, interacciones o comunicaciones inmediatas, recordadas o anticipadas.

Al respecto estos resultados son similares a los encontrados en la Universidad del Cauca por Kelly Avendaño y Otros (2005) que realizaron un estudio en Popayán sobre las características del desempeño en comprensión y producción textual de

acuerdo al estado nutricional de los niños de tercer grado de la Institución Educativa integrada del municipio de Sotará, en el cual más de la mitad de la población evaluada respondió satisfactoriamente a las preguntas de nivel literal.

Por otro lado las dificultades que presentaron los niños al responder a preguntas de nivel inferencial como lo afirma Ndjoka Omende en la República Bolivariana de Venezuela, en diciembre del 2003, que esto se presente posiblemente por las prácticas pedagógicas que se están promoviendo para la lectura ya que son de verificación por medio de actividades de elaboración de resúmenes de textos o simplemente la extracción de fragmentos del mismo, lo cual no les permite a los niños argumentar sus opiniones sobre los textos leídos. Otra causa como lo afirma Ernesto Treviño (2006), es que el uso de exámenes estandarizados suponen la existencia de conceptos universales relacionados con el conocimiento, el aprendizaje, las habilidades y el desempeño. Pero es de presumir que los conocimientos previos que tienen los niños indígenas son de su propia cosmovisión y al no existir instrumentos que pueden medirlos, se incurre en una contradicción fundamental donde se usa el mismos instrumento para entender la diversidad.

Por lo anterior, el Lector utiliza estrategias durante la lectura, puesto que la mayoría de niños de las concentraciones escolares respondieron de manera satisfactoria al tipo de preguntas literales y a las inferenciales, por el empleo de estrategias para construir significados, ocasionalmente, de manera espontánea y en muchos casos sin tener conciencia de su uso, las cuales perfeccionan el proceso de comprensión que dependen del conocimiento previo del tema del texto, tal como testifica Goodman (1982).

## PRODUCCIÓN TEXTUAL

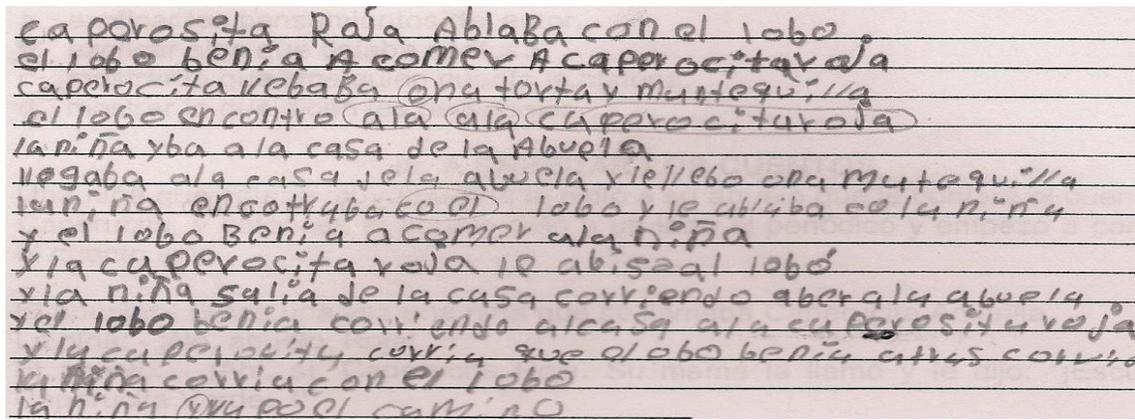
### Superestructura

Tabla 5. Distribución porcentual de la superestructura en el ítem: “Enuncia y desarrolla el conflicto”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

ENUNCIA Y DESARROLLA EL CONFLICTO			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
21	29	4	54
38.88%	53.70%	7.40%	100%

En el ítem enuncia y desarrolla el conflicto se evidenció que el mayor porcentaje obtenido en las dos Concentraciones escolares corresponde al nivel de más o menos satisfactorio, equivalente al 53.70% lo cual indica que los niños plantearon pero no desarrollaron el conflicto dentro de los parámetros de un texto narrativo.

Ejemplo de producción textual:



ca perusita Roja Ablaba con el lobo  
el lobo venía a comer a caperocitarja  
caperocita llevaba ona torta y mantequilla  
el lobo en contro a la ala caperocitaroja  
la niña yba a la casa de la abuela  
llegaba a la casa de la abuela y le llebo ona mantequilla  
la niña encontraba co el lobo y le ablabo co la niña  
y el lobo venía a comer ala niña  
y la caperocita roja le ablabo al lobo  
y la niña salía de la casa corriendo a ver a la abuela  
y el lobo venía corriendo a la casa a la caperocita roja  
y la caperocita roja corría que el lobo venía atrás corriendo  
la niña corría con el lobo  
la niña venía al camino

“Ca perusita Roja Ablaba con el lobo el lobo venía A comer A caperpcitarja caperocita llevaba ona torta y mantequilla el lobo en contro a la ala caperocitaroja la niña yba ala casa de la abuela y lellebo ona mutequilla la niña encontraba co en lobo y la ablaba co la niña y el lobo Bení a acomor ala niña y la caperocita roja le

abisal lobó yla niña salía de la casa corriendo aber a la abuela yel lobo venia corri  
 endo alcasa ala caperocit a roja ylacaperucita corria que el obo venia atrás corrió  
 la niña corria c on el l obo la niña yva poel cami no”

Tabla 6. Distribución porcentual de la superestructura en el ítem: “Enuncia y desarrolla el final” , de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

ENUNCIA Y DESARROLLA EL FINAL			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
39	11	4	54
72.22%	20.37%	7.40%	100%

La mayoría de los niños se ubicó en un nivel poco satisfactorio, correspondiente al 72.22%, lo cual indica que los niños plantearon pero no desarrollaron el final; ya que están terminando de construir la hipótesis alfabética sobre el sistema de escritura, lo cual les supone un gran esfuerzo escribir un texto “largo” y prefirieron omitir datos importantes de su producción, así no cumplieran completamente con la consigna dada.

Ejemplo de producción textual: Enuncia y desarrolla el final.

ala ca perosita como el lobo El lobo lleo en la casa  
 de agoela laboela estaba a coses tada en la ca ma  
 lleoelob laboela entro en el almario illeoola cap  
 Rosita roga lleoela casa de aboelita i ledigo  
 que largos tea cresido los dientes elobo como alaca  
 caperocita roja illecorto soba rriga.

“ala ca perosita como el lobo El lobo lleo en la casa De agoela laboela a coses  
 tada en la ca ma Lleoelob laboela entro ebelalmario illeoola cap Rosita roga  
 lleoela casa se aboelita i ledigo Quelargos tea cresido los dientes elobo como  
 alaca Caperusita roja illecorto soba rriga”.

## **DISCUSIÓN DE SUPERESTRUCTURA**

En las concentraciones escolares los estudiantes indígenas enunciaron pero no desarrollaron el conflicto, esto los ubica en un nivel más o menos satisfactorio, mientras que la mayoría de los niños no plantearon ni desarrollaron el final, equivalente al nivel poco satisfactorio.

En el estudio “Características del desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de los niños de tercer grado de la Institución Educativa integrada del municipio de Sotará, realizado por Kelly Avendaño y otros (2005), se encontró que el 33.3% planteó el conflicto, pero no lo desarrolló y el 53.3% no enunció el final del cuento, como se puede observar, los resultados obtenidos son similares con los del presente estudio. Esto pudo ser porque los niños evaluados presentaron una escritura oracional, puesto que se les dificultó crear textos completos ya que la tendencia fue escribir oraciones o breves fragmentos y en otros casos los niños (a) se limitaron a escribir frases las cuales fueron copiadas del texto modelo. Lo cual se asemeja al estudio realizado por Beatriz Rodríguez Sánchez, en México, 2002-2005, en el cual la población evaluada obtuvo respuestas correctas al utilizar dos formas de responder: Por medio de la construcción de la respuesta o por copia selectiva de fragmentos del texto, de acuerdo a lo anterior es importante conocer de manera pormenorizada el tipo de reflexiones y procedimientos que los niños construyen en sus aproximaciones al conocimiento de la escritura, sobre todo cuando se trata del aprendizaje de una segunda lengua, por lo cual ellos realizan esfuerzos cognitivos que les conducen al éxito y esto lo comprueba el hecho de encontrar respuestas correctas.

## ESTRUCTURA TEXTUAL

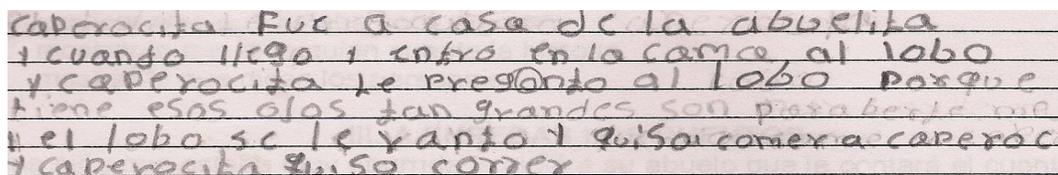
### Punto de vista pragmático

Tabla7. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem: “Responde a la situación de la prueba”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

RESPONDE A LA SITUACIÓN DE LA PRUEBA			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
16	33	5	54
29.62%	61.11%	9.25%	100%

Se evidenció que los niños intentaron continuar la historia al retomar algunos elementos del texto fuente equivalente al nivel más o menos satisfactorio con un porcentaje del 61.11%.

Ejemplo del ítem responde a la prueba:



Caperocita Fue a casa de la abuelita  
Y cuando llego y entro en la cama al lobo  
Y caperocita le pregunto al lobo porque  
Tiene esos ojos tan grandes son para verte me  
El lobo se le ranlo y quiso comer a caperoc  
Y caperocita quiso correr

“Caperocita Fue a casa de la abuelita Y cuando llego y entro en la cama al lobo Y caperocita Le pregunto al lobo porque Tiene esos ojos tan grandes son para verte mejo r el lobo se le ranlo y quisa comer a capeoc y caperocita quiso correr”

Tabla 8. Distribución porcentual de la estructura textual en el ítem: “Suficiencia de información”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

SUFICIENCIA DE INFORMACIÓN			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
27	23	4	54
50%	42.59%	7.40%	100%

Se evidenció que el mayor porcentaje obtenido por lo niños en este ítem correspondió al nivel poco satisfactorio con el 42.59%, lo cual indica que la información de la mayoría de los niños es insuficiente para la comprensión de un lector que no conoce la historia, seguido de una diferencia mínima con el nivel más o menos satisfactorio donde la información permite comprender sólo algunos apartados de la misma.

Ejemplo de suficiencia de información:

Y la caperucita se fue a la casa de su abuelita y estaba el lobo en la cama de su abuelita y ya se lo comio a la abuelita y estaba el lobo y se lo comio y el hombre y se oyo y hacia el hombre y dentro a la casa de la abuelita y estaba en la cama dormiendo y estaba silbando en la cama y iba buscando tijeras y se encamto y se corto la barba del lobo y salto primero la caperucita para y despues se salio la abuelita y dijo a la caperucita para que vaya a buscar Piedra y hizo la caperucita para y se lo echo las Piedras y cosio con la aguja y se fue el lobo caendo

“Y la. Caperucita. se fue. a la casa. de su. Abuelita. y. estaba. el. lobo. en. la cama. de su. abuelita. y. ya. se. lo comio a. la. abuelita y. estaba el lobo y. y. se la.

coMio. y. el. hombre. y. dentpo. A la. Casa de. la . aboelita. y. estaba. en la  
 cama dopMiendo. y. estaba. silbando. en. la. cama. y. iba. boscando tigeras. y  
 se encont y se copto. la. barriga del lobo. y. salo primepo. la. capeposita. poja.  
 y. después.se salió.la. aboelita. y. dijo. a. la. caperposita poja.que bova. a. boscap.  
 piedpa. y. bino. la. capeposita. poja y. se. lo. echo. las. piedras y. cosio. Gon. la.  
 agoja. y. se. foel. el – lobo caendo”

Tabla 9. Distribución porcentual de la estructura textual en el ítem “Figura del narrador”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

FIGURA DEL NARRADOR			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
5	33	16	54
9.25%	61.11%	29.62%	100%

Los niños de las concentraciones se encontraron en un nivel más o menos satisfactorio, con el 61.11%, lo cual indica que en sus producciones textuales algunas veces confunden las voces de los personajes.

Ejemplo de Figura del narrador en la producción textual:

el Final del cuento (le) caperocita roja  
 se encontro en la cama de la abuela el lobo  
 por que el lobo le queria cunerse a la abuela  
 mujer encargo una cape rocita roja para ella es  
 tarde tanto de mantequilla un dia su madre le di  
 lo ve a ves como anda la abuela pues vera  
 damas a su madre salio en seguida estaba loco  
 con ella y su abuela mas loca todavia la abuela  
 mujer voy aver a mi abuela ya llevarte una torti

“el Final del cuento le caperocita roja se encontro en la cama y la abuela el lobó  
 por que el lobo le quería cunerse a la abuela mujer encargo una cape rocita roja

para ella es taba tanto de mantequilla un dia su madre pues ver . damas a su madre salió en seguida estaba loso con e lla y su abueka mas loca tobavia la abueka mejer voy aver a mi abuela y a llevarte una torta”

### **DISCUSIÓN DE ESTRUCTURA TEXTUAL: Punto de vista pragmático**

En el ítem “responde a la situación de la prueba”, los niños de las concentraciones se ubicaron en un nivel más o menos satisfactorio. En el ítem “figura del narrador” las los niños confundieron la voz de los personajes, lo cual se debe a que no hay una buena comprensión textual a nivel literal; y en el ítem “suficiencia de Información” el 50% no ofrecieron información suficiente para que un lector que no conoce la historia comprenda el texto, posiblemente por falta de conocimiento previo del texto narrativo Caperucita Roja. Con respecto a esto, Homberger (1995) propone que la producción escrita en lenguas indígenas sea a partir de las propias experiencias, necesidades e intereses de los niños como una herramienta creativa para la vida diaria, lo cual guarda relación con las teorías de Treviño (2006), respecto a los exámenes estandarizados, en los cuales frecuentemente, asumen la existencia universal de cierto tipo de creencias (por ejemplo que todos los niños conocen determinado cuento), formas de interpretar el mundo y de procesos de enseñanza y aprendizaje, sin considerar que éstas categorías cambian de una cultura a otra; además, es importante considerar que los únicos textos que existen son los materiales que produce el MEN.

En relación con la dimensión pragmática se obtuvo que la mayoría de niños(a) de las concentraciones, intentaron continuar la historia al retomar elementos del texto fuente, a diferencia del estudio de niños nutridos y desnutridos, donde se observó un igual porcentaje entre las tres opciones de calificación para este ítem; mientras que en el presente estudio, en “suficiencia de información” el 50% de las concentraciones, la información ofrecida fue insuficiente para la comprensión de un lector que no conoce la historia, a diferencia del estudio de Kelly Avendaño y

otros, en el cual el 66.7% ofreció información que permitió comprender algunos apartados de la historia. Y en el ítem “figura del narrador” en el presente estudio la mayoría de los niños algunas veces confundieron la voz de los personajes, mientras que en el segundo estudio (Kelly Avendaño y otros) la voz del narrador se diferenció de los personajes. Así, Pérez Mauricio y Otros (1998), proponen diferentes criterios para el análisis de las producciones escritas, entre ellas el nivel pragmático, que hace referencia a la posibilidad de producir un texto según una intencionalidad determinada, al uso del lenguaje adecuado al contexto sociocultural y a la selección del tipo de texto.

- **Punto de vista semántico**

Tabla 10. Distribución porcentual de la estructura textual en el ítem “Vocabulario”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

<b>VOCABULARIO</b>			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
5	39	10	54
9.25%	72.22%	18.51%	100%

Los niños de las concentraciones emplearon un vocabulario que permitió comprender algunos enunciados de la producción textual, que los ubicó en un nivel más o menos satisfactorio, representados con el 72.22%, esto puede ser porque la consigna dada, incluía un supuesto destinatario de la misma edad y grado escolar, por lo cual los niños eligieron un vocabulario acorde a su edad y grado escolar.

Ejemplo de vocabulario usado en la producción textual:

“Lal ca pero ci ta Roja salió al campo y le dijo abuela un ba Yas por hay es Muy peligród y le dijo onu birnr el lobo a comer anosotros y a ura que ase Mos hay que escapar sino abra la puerta no abras lapuerta sibacoMer anosotros”.

Tabla 11. Distribución porcentual de la estructura textual en el ítem “Conservación del eje temático”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

CONSERVACIÓN DEL EJE TEMÁTICO			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
4	7	43	54
7.40%	12.96%	79.62%	100%

Se puede evidenciar que los niños de las concentraciones conservaron a lo largo de su producción el tema central, ya que tuvieron en cuenta los personajes del texto y la situación expuesta en el mismo, resultados reflejados en la casilla de satisfactorio, con el 79.62%.

Ejemplo de conservación del eje temático:

“Entonces el Lobo corrió a la casa de La aboeLita caperosita rroja porque La aboe la e s t a b a muy emferm a y el lobo foe a ver aLa abuela con un trrro de torta y aLa abuela de caperosita roja y eL Lobo se La comio aL a aboeLa y La caperosita roja a boeL a porque tiene s tan grandes ojos Lw pregonto La capero sita roja aL Lobo”.

Tabla 12. Distribución porcentual de la estructura textual en el ítem “Progresión temática”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

PROGRESIÓN DEL EJE TEMÁTICO			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
18	29	7	54
33.33%	53.70%	12.96%	100%

De la población evaluada, el mayor porcentaje se ubicó en el nivel más o menos satisfactorio, con el 53.70%, lo cual indica que las ideas expuestas por los niños en la producción textual quedaron inconclusas y la progresión temática fue limitada.

Ejemplo de progresión del eje temático:

El lobo es come al caperucita Roja y al la Abuela es come y El lobo es berme ne la cama de la Abela be la cama y es vino no parajado y se bera a la cama be la Abuela y dino es tava El lobo se tava dor mudo y se dero El señor y se coto la variga y se al caperucita Roja x a la Abela. se tava inlisc y la lobo se echo nua papa. rahen y El lobo es ropeso ne nua pata x se ropeso y la Abuela se Ria.

“El lobo es come al caoerucita Roja e al la Abuela es come y El lobo es berme ne la cama be la Abuela be la cama y es vino un pavajado y se bera a la cama be la Abuela y dijo”

Tabla 13. Distribución porcentual de la estructura textual en el ítem “Características de los personajes”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

CARACTERISTICAS DE LOS PERSONAJES			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
16	18	20	54
29.62%	33.33%	37.03%	100%

Las concentraciones se ubicaron en un nivel satisfactorio, con el 37.03%, lo cual refiere que los niños caracterizaron los personajes y establecieron relaciones entre estos a lo largo de la producción textual.

Ejemplo de características de los personajes:

cuando llego caperucita Roja y vio (así) a buela  
 en (contro) en la cama un lobo con una  
 barriga grande por que (cia) comido (a) buelita  
 y entonces caperucita se asuto porque (queria)  
 comer pero ella pidio axilio y cesalvo

“cuando llegó caperucita roja y vio asu a buela en contro en la cama un lobo con una barriga grande por que cia comido al buelita y entonces caperucita se asuto porque quería comer pero ella el pidio axilio y cesalvo ”

## **DISCUSIÓN ESTRUCTURA TEXTUAL: Punto de vista semántico**

Desde el punto de vista semántico los ítems en los cuales los niños se ubicaron en un nivel satisfactorio correspondieron a la “conservación del eje temático y características de los personajes” a diferencia de “vocabulario y progresión temática” en los cuales puntuaron más o menos satisfactorio; lo anterior indica que la población objeto de estudio conservó el tema a lo largo de la narración, además, que las características y acciones de los personajes mostraron coherencia a lo largo de la historia que asegura la verosimilitud del texto; tal como afirman Adam y Starr (2008), que los mecanismos de secuencialidad y temporalidad que utilizan los niños en un texto, es comprensible para el lector. Al mismo tiempo, este autor relaciona la coherencia textual con los mecanismos de referencia en relación a la persona, sobre todo en los textos narrativos donde es frecuente encontrar niños que omiten esta información, de modo que al no saber de quién hablan en la narración pueden tener dificultades para comprenderla, por ser niños indígenas que tal vez no han tenido acceso directo al cuento, utilizaron mecanismos a nivel cognitivo que les ayudó a puntuar bien este aspecto tal como lo postula Cassany (1999).

De igual manera en el estudio realizado en la universidad del Cauca por Kelly Avendaño y Otros, los resultados en este aspecto fueron similares, puesto que conservaron el eje temático ya que establecieron más de una proposición de forma coherente, mantuvieron ilación temática a lo largo del texto a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, pero en conservación del eje temático las ideas expuestas quedan algo inconclusas. Lo anterior demuestra que los niños aunque no se encuentran inmersos en diferentes tipos de textos y a partir de sus propias prácticas culturales pueden organizar un texto diferente a los conocidos por ellos, de manera que dicho texto resulte coherente y adecuado; esto último concuerda con lo expuesto por Cassany (1999) quién lo considera de mayor complejidad

dado que se trata de procesos mentales superiores en los que interviene la reflexión, memoria y creatividad. A diferencia del estudio realizado por Ndjoka Omende en la República Bolivariana de Venezuela, en diciembre de 2003; en el cual a nivel de escritura el 50% de los niños evaluados formulan frases, es decir que ellos utilizaban el código escrito para expresar sus ideas, lo cual indica que no han adquirido las habilidades para su grado escolar.

En lo referente a vocabulario y progresión temática presentaron cierto grado de dificultad puesto que el vocabulario permitió comprender algunos enunciados de su producción y las ideas expuestas quedaron inconclusas dándose limitación a la progresión temática; esto se debe a que están terminando de construir la hipótesis alfabética sobre el sistema de escritura, lo cual les supone un gran esfuerzo escribir un texto “largo” y prefirieron omitir datos importantes en la producción, así no cumplieran completamente con la consigna dada.

Los resultados del presente estudio se asemejan al realizado en la universidad del Cauca por Kelly Avendaño y otros en el cual el vocabulario empleado por los niños y la progresión del eje temático, lo cual no es acorde al grado escolar según el MEN. Pero se deben tener en cuenta los factores socioculturales que pudieron de alguna manera influir en ese aspecto y además considerar que los niños estaban a mitad de año escolar, es decir, que al finalizar el periodo lectivo deben cumplir con lo esperado.

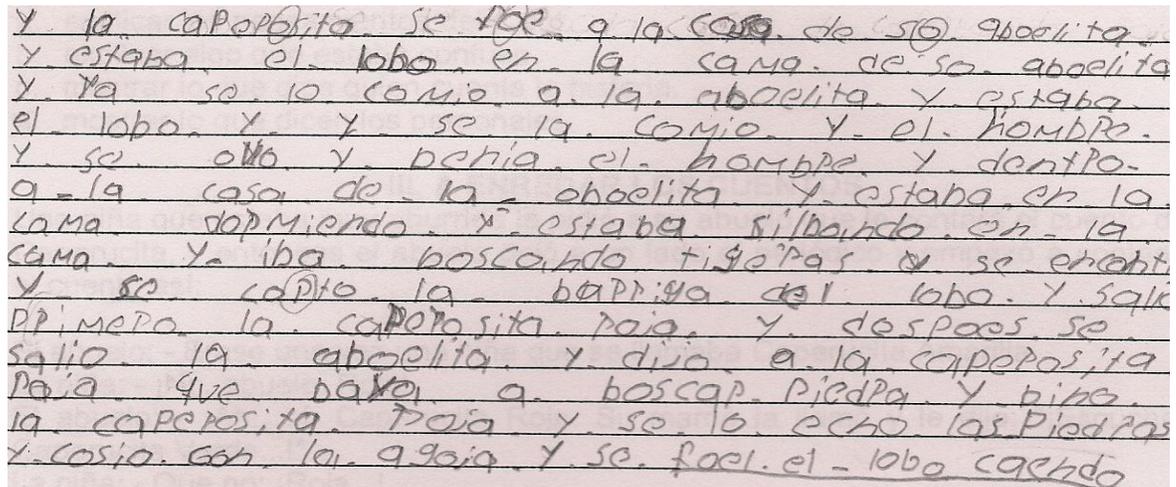
- Punto de vista morfosintáctico

Tabla 14. Distribución porcentual de la estructura textual de “Conectores”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

CONECTORES			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
15	35	4	54
27.77%	64.81%	7.40%	100%

Los datos anteriores refieren que el mayor porcentaje se ubicó en el nivel más o menos satisfactorio de toda la población evaluada, representada con el 64.81%, lo cual refiere que hay una constante repetición o poco uso de conectores o frases conectivas en la producción textual.

Ejemplo de conectores en la producción textual:



“Y la. Caperucita. se fue. a la casa. de su. Abuelita. y. estaba. el. lobo. en. la cama. de su. abuelita. y. ya. se. lo coMio a. la. abuelita y. estaba el lobo y. se la.

coMio. y. el. hombre. y. dentpo. A la. Casa de. la . aboelita. y. estaba. en la  
 cama dopMiendo. y. estaba. silbando. en. la. cama. y. iba. boscando tigeras. y  
 se encont y se copto. la. barriga del lobo. y. salo primepo. la. capeposita. poja.  
 y. después.se salió.la. aboelita. y. dijo. a. la. caperposita poja.que bova. a. boscap.  
 piedpa. y. bino. la. capeposita. poja y. se. lo. echo. las. piedras y. cosio. Gon. la.  
 agoja. y. se. foel. el – lobo caendo”

Tabla 15. Distribución porcentual de la estructura textual en el ítem “Concordancia de género”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

<b>CONCORDANCIA DE GÉNERO</b>			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
5	22	27	54
9.25%	40.74%	50%	100%

En las concentraciones se puede evidenciar que en concordancia de género el porcentaje más relevante corresponde al nivel satisfactorio, representadas en el 50%, lo cual indica que se evidencio concordancia entre artículos, nombres y adjetivos en los enunciados durante la producción textual.

Tabla 16. Distribución porcentual de estructura textual en el ítem “Concordancia de número”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

<b>CONCORDANCIA DE NÚMERO</b>			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
6	16	32	54
11.11%	29.62%	59.25%	100%

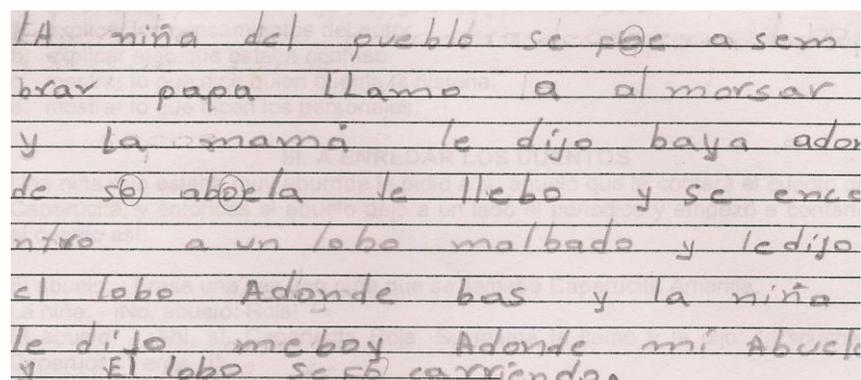
En las concentraciones se puede evidenciar que el porcentaje más relevante corresponde al nivel satisfactorio, representadas en un 59.25%, lo cual indica que existe concordancia de número en sus enunciados, que es acorde con los requerimientos del nivel de coherencia y cohesión local de los textos.

Tabla 17. Distribución porcentual de la estructura textual en el ítem: “Tiempo verbal”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

TIEMPO VERBAL			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
4	18	32	54
7.40%	33.33%	59.25%	100%

De la población evaluada se evidenció que el mayor porcentaje corresponde al nivel satisfactorio, representadas con el 59.25%, lo cual indica que los niños conservaron el tiempo verbal en la producción textual, es decir que, cumplen con las condiciones básicas que exige el nivel de escritura.

Ejemplo de concordancia de género, número y conservación del tiempo verbal:



LA niña del pueblo se fue a sembrar papa llamo a almorzar y la mamá le dijo baya adonde se abuela le llebo y se encuntra a un lobo malbado y le dijo al lobo Adonde bas y la niña le dijo meboy Adonde mi Abuelo y El lobo se f6 corriendo.

“LA niña del pueblo se fue a sembrar papa Llamo a al morsar y La mamá le dijo baya adon de so aboela le llebo y se enco ntro a un lobo malvado y ledijo el lobo Adonde bas y la niña le dijo meboy Adonde mi Abuela y El lobo se fo corriendo. ”

Tabla 18. Distribución porcentual de la estructura textual en el ítem: “Estructura de las proposiciones”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

ESTRUCTURA DE LAS PROPOSICIONES			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
11	38	5	54
20.37%	70.37%	9.25%	100%

En la tabla se puede evidenciar que el mayor porcentaje se encontró en el nivel más o menos satisfactorio, representadas con el 70.37%, lo cual indica que ocasionalmente omitieron algunos elementos de la estructura gramatical, que no permite una buena comprensión de los enunciados y por lo tanto de la producción en general.

Ejemplo de estructura de las proposiciones:

La porosita Raía Ababa con el lobo,  
 el lobo benía a comer a caperocita y a la  
 caperocita le baba una torta y muteguiña  
 el lobo encontro a la caperocita y a la  
 la niña y a la casa de la abuela  
 llegaba a la casa de la abuela y le llebo una muteguiña  
 la niña encontraba al lobo y le ababa a la niña  
 y el lobo benía a comer a la niña  
 y la caperocita y a la le abisa al lobo  
 y la niña salía de la casa corriendo a ver a la abuela  
 y el lobo benía corriendo a la casa a la caperocita y a la  
 y la caperocita corría que el lobo benía a ver a la  
 la niña corría con el lobo  
 la niña y a la por el camino

“ca perosita Roja Ablaba con el lobo el lobo benia a A omer A caperocitaroja caperocita llevaba ona torta y mantequilla el lobo en contro ala ala caperocitaroja la niña yba a la casa de la Abuela llegaba ala casa dela abuela y lellebo una mutequilla laniña encotraba coel lobo y le ablaba co la niña y el lobo Benia acomer ala niña y la caperocita roja le abisal lobó y la niña salía de la casa ala caperositaroja y la caperocita corria que el obo benia atrás corriendo la niña corria con el lobo la niña yva po el camino ”

Tabla 19. Distribución porcentual de la estructura textual en el ítem “Referentes”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

REFERENTES			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
18	25	11	54
33.33%	46.29%	20.37	100%

En las concentraciones escolares el porcentaje de mayor relevancia se ubicó en el nivel más o menos satisfactorio, representadas en el 46.29%, lo cual indica que algunos niños usan referentes que no son lo suficientemente claros para el lector de la producción textual.

Ejemplo de referentes en la producción textual:

le queria comer a ella y lo comio (A la Niña)  
 su madre le mando un pedazo de un territo de mante  
 llevo y abrio la puerta y el lobo estaba (a la cama)  
 ya lu estaba comio a la Abuelita estaba colocada  
 y queria comer (a ella) y lo tragaba un caperocita y lo  
 corto el estomago y la saco de la bodega

“le. quería . comer. a. ella.y.lo. comio Ala. niña so. madre. le. mando. un. pedaso. de .un.tarrito.de mante llegu. y. abrió. la. puerta. Y. es. lobo. estaba enla cama ya. lu. estaba coMio. ala. Abuelita. estaba coloco.masco y. quería. comer. aella. y. lo.trago.bino.uncanpesino.ylo corto. el estomago. y. la. saco. dela bariga”

## **DISCUSIÓN ESTRUCTURA TEXTUAL: Nivel morfosintáctico**

Desde el punto de vista morfosintáctico, en el ítem “concordancia de género, número y tiempo verbal”, las concentraciones evaluadas obtuvieron puntaje satisfactorio. A diferencia de los ítems “conectores, estructuración de las preposiciones y uso de referentes” en los cuales los niños se ubicaron en un nivel más o menos satisfactorio; lo cual indica que hubo poco uso de conectores, frases conectivas y ocasionalmente omitieron algunos de los elementos de la estructura gramatical en la producción, por tal motivo los niños usaron referentes que no son muy claros en el texto.

De acuerdo con lo anterior se puede evidenciar la influencia de la lengua materna, lo cual hace que en las producciones escritas en lengua castellana haya poco uso de conectores, de referentes y que ocasionalmente hayan omitido algunos elementos de la estructura gramatical; tal como lo afirma el Dr. Fred Genesee (2007) al hablar de alternancia y mezcla de dos lenguas dentro de la estructura gramatical de la primera o segunda lengua, que a nivel cognitivo los niños pueden hacer perfectamente sin cometer error alguno, siempre y cuando el ambiente de aprendizaje haya sido favorable.

Igualmente en el estudio realizado por Kelly Avendaño y otros (2006), guarda relación con éste proyecto a nivel morfosintáctico, ya que se obtuvo que los niños evaluados presentaron un nivel satisfactorio en los aspectos de concordancia de género, número y conservación del tiempo verbal, en el ítem “conectores y estructura de las preposiciones”, al igual que el estudio del (2006) donde los niños

se encontraron en un nivel más o menos satisfactorio y finalmente en el ítem “referente” del presente estudio los niños se ubicaron en un nivel más o menos satisfactorio mientras que en el estudio nombrado los niños encontraron que para cada referencia es claro el significado; también guarda relación con lo establecido por Pérez (1998), quien propone que en la producción textual los niños deben cumplir ciertas condiciones mínimas como: Producir al menos una proposición, existencia de concordancia entre el sujeto y el verbo, segmentar o delimitar debidamente la proposición, lo cual se relaciona con los resultados obtenidos en la comunidad indígena de tercer grado, ya que el mayor porcentaje de los niños cumplen con dichos requisitos; al tener en cuenta que se encontraban cursando medio año escolar.

- **EXPRESIÓN GRÁFICA**

Tabla 20. Distribución porcentual de expresión gráfica en el ítem “Textos legibles”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

<b>TEXTO LEGIBLE</b>			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
2	20	32	54
3.70%	37.03%	59.25%	100%

La mayoría de los niños presentaron una producción con letra legible, permitiendo aplicar la rejilla de evaluación sin mayores problemas, representadas en el 59.25% lo cual refiere que fueron pocos niños los que presentaron una grafía ilegible en sus producciones.

Ejemplo de textos legibles:

cuando caperocita roja Doscaba al  
 Lobo estubo en la cama de abuelita  
 el Lobo se colocó el goro abuelita abuelita  
 porque tienes ojos grandes para Verte  
 mejor porque tiene Manos tan grandes  
 para cojerle. Luego selebanto Lobo y queria  
 comer el caperocita roja

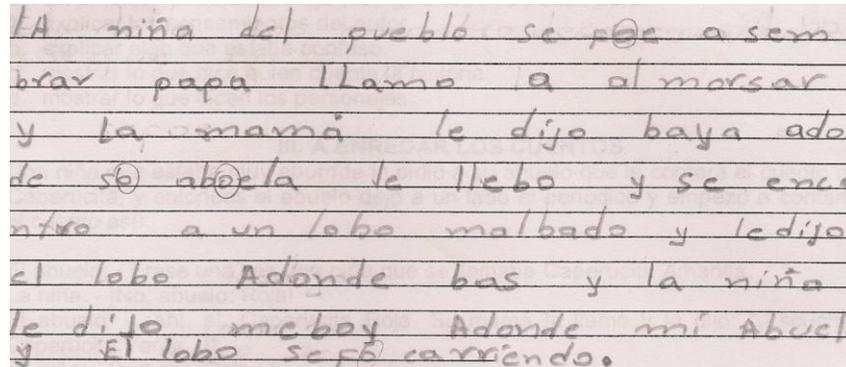
“cuando caperocita roja Doscaba al Lobo estado en la cama de abuelita el Lobo se colocó el goro abuelita abuelita porque tienes ojos grandes para Verte mejor porque tiene Manos tan grandes para cojerle Luego selebanto Lovo y quería comer el caperocita roja ”

Tabla 21. Distribución porcentual de la expresión gráfica en el ítem “Signos de puntuación”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

SIGNOS DE PUNTUACIÓN			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
40	14	0	54
74.07%	25.92%	0%	100%

Se puede evidenciar que el mayor porcentaje se ubica en el nivel poco satisfactorio, representadas en un 74.07%, lo cual indica que los niños no emplearon adecuadamente los signos de puntuación en sus producciones, en general los niños no cumplen con los requerimientos de coherencia y cohesión lineal.

Ejemplo de uso del punto final como signos de puntuación usado por los niños en la producción textual:



“LA niña del pueblo se f@e a sem brar pap Llamo a al morsar y La mamá le dijo baya adon de se aboela le llebo y se enco ntro a un lobo malvado y le dijo el lobo Adonde bas y la niña le dijo meboy Adonde mi Abuela y El lobo se do corriendo. ”

Tabla 22. Distribución porcentual de la expresión gráfica en el ítem: “Distribución del texto en la página”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

DISTRIBUCIÓN DEL TEXTO			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
2	18	34	54
3.70%	33.33%	62.96%	100%

La mayoría de la población evaluada se ubicó dentro de un nivel satisfactorio, representado en el 62.96%, lo cual indica que los niños emplearon adecuadamente el espacio del texto en la página durante sus producciones.

Ejemplo de distribución del texto en la página:

El lobo <sup>(es)</sup> come <sup>(al)</sup> caperucita Roja y <sup>(al)</sup> la Abuela es  
 come y El lobo <sup>(se)</sup> verme <sup>(ne)</sup> la cama ~~de~~ la Abuela ~~de~~ la cama y  
 es vino ~~un~~ parajado y se bera a la cama <sup>(de)</sup> la Abuela y dijo  
<sup>(es)</sup> tava El lobo se tava dor mido y se dero El señor y  
<sup>(se)</sup> coto la variga y se al caperucita Roja y a la Abuela. se tavan nelise  
 y la lobo se echo <sup>(nua)</sup> papa. <sup>(reben)</sup> y El lobo es ropeso ne  
 nua pata x se ropeso y la Abuela se Ria.

“El lobo es come al caperucita Roja y al la Abuela es come y El lobo es verme ne la cama de la Abuela de la cama y es vino un parajado y se bera a la cama de la Abuela y dijo es tava El lobo y se tava dor mido y de dero El señor y se coto la variga se al caperucita Roja y a la Abuela. se tavan nelise y la lobo se echo nua papa. reben y El lobo es ropeso ne nua pata x se ropeso y la Abuela se Ria ”

Tabla 23. Distribución porcentual de la expresión gráfica en el ítem: “Apropiación del sistema de escritura”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

SISTEMA DE ESCRITURA			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
1	36	17	54
1.85%	66.66%	31.48%	100%

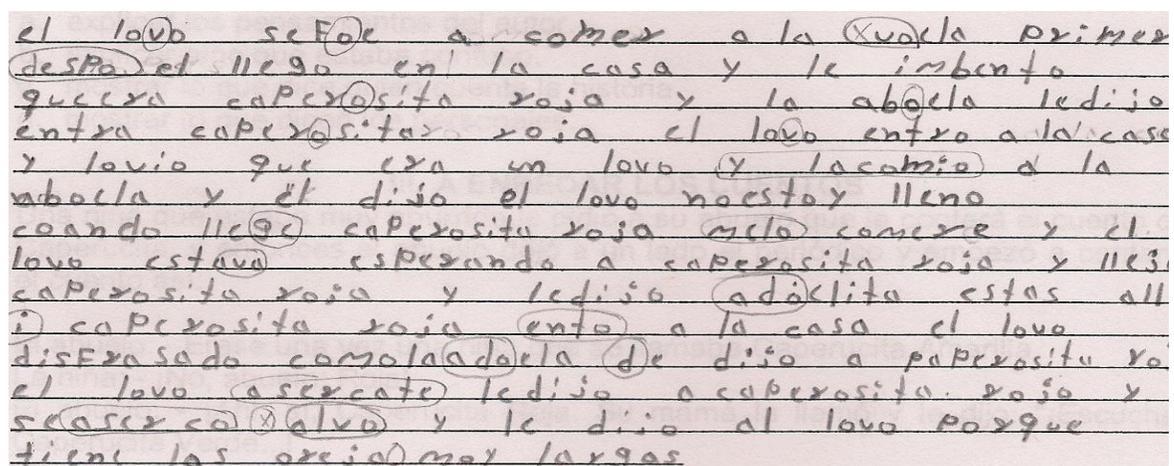
En la tabla se puede evidenciar que uno de los mayores porcentajes se ubicó en el nivel más o menos satisfactorio, correspondiente al 66.66%, lo cual indica que la escritura de los niños es predominantemente alfabética, por lo cual se evidenciaron los errores específicos de omisión y sustitución.

Tabla 24. Distribución porcentual errores específicos en escritura tipo “sustitución”

SUSTITUCION		
Ausente	Presente	Total
32	22	54
59.25%	40.74%	100%

El 40.74% de la población evaluada presentó sustituciones como error específico; dado que se encuentran en la primera etapa del aprendizaje del sistema de escritura, que según Ferreiro y otros, se debe a que los niños generalizan la estructura CV.

Ejemplo de sustitución como error específico en producción textual:



“el lovo seFue a comer a la xvoela primero despo el llejo en la casa y le imberto queera caperosita roja y la aboela ledijo entra caperosita roja el lovo entro a la casa y lovio que era un lovo y lecomio a la aboela y el dijo el lovo noestoy lleno coando llejo caperosita roja melo comeré y el lovo estava esperando a caperosita roja y llejo caperosita roja y ledijo adoclita estas all i caperosita roja ento a la casa

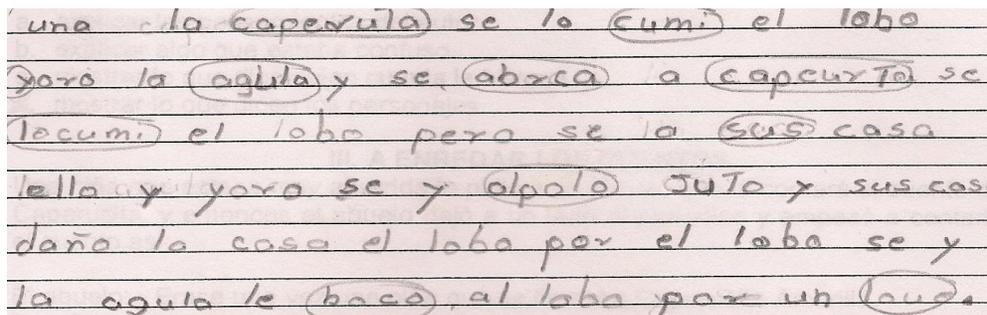
el lobo disfrazado como la abuela de dijo a la caperucha yo el lobo acercate le dijo al lobo porque tiene las orejas muy largas”

Tabla 25. Distribución porcentual de errores específicos en escritura tipo “omisión”

OMISION		
Ausente	Presente	Total
32	22	54
59.25%	40.74%	100%

De los niños de las concentraciones escolares el 40.74% presentó omisiones, que según Ferreiro y otros, se debe a que los niños generalizan la estructura CV.

Ejemplo de omisión como error específico en la producción textual:



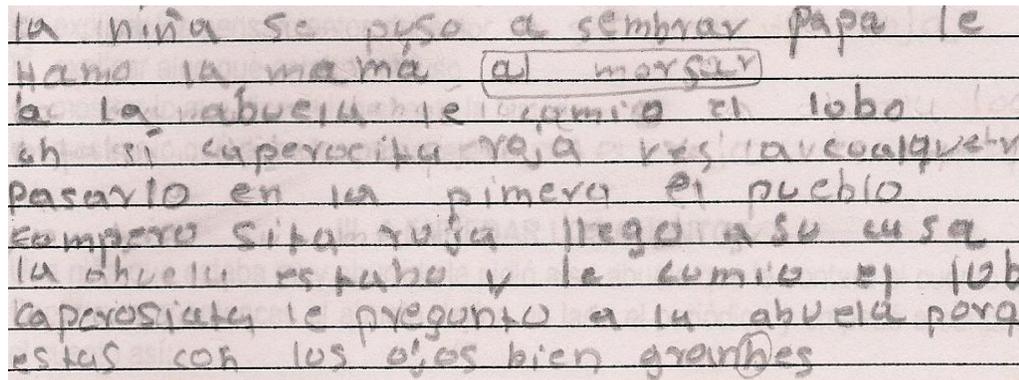
“una la caperula se lo cumi el lobo yoro la agula y se abxca a capeurTa se locumi el lobo pero se a sus casa ella y yoro se y alpolo JuTo y sus cas daño lo casa el lobo por el lobo se y la agula le baco al lobo por un louo.”

Tabla 26. Distribución Porcentual de errores específicos tipo adición

ADICION		
Ausente	Presente	Total
53	1	54
98.14%	1.85%	100%

Se evidencia que solo el 1.85% presentó adición como error específico en la producción textual. Esto pudo deberse a que los niños no identifican otras estructuras gramaticales como CVC y CCV.

Ejemplo de adición como error específico en la producción textual:



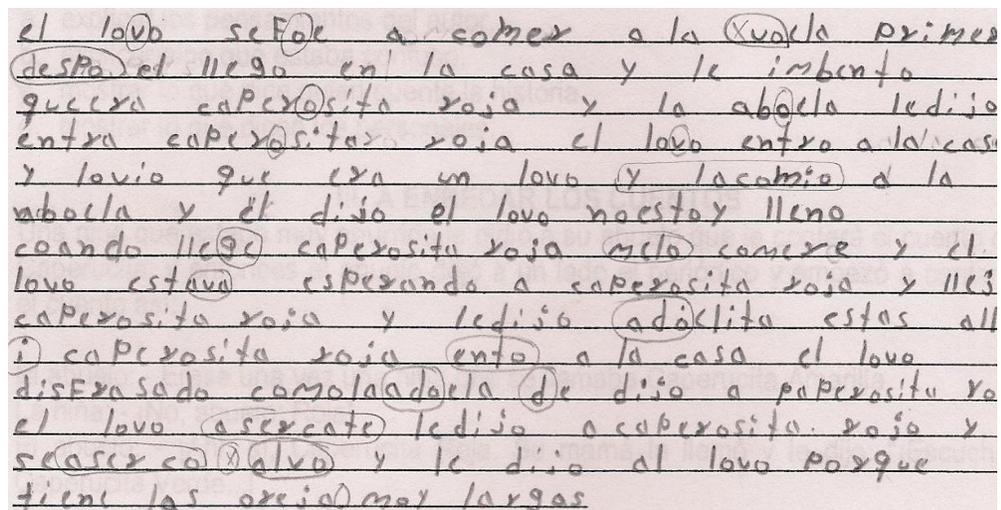
“la niña se puso a sembrar papa le llamo la mamá al morsa a la abuela le comio el lobo ah sí caperocita roja ves a cualquier pasarlo en la primera el pueblo campero sita roja llego a su cusa la abuela es labo y le cunio el lob caperosiata le pregunto a la abuela para estas con los ojos bien granbes”

Tabla 27. Distribución porcentual de la expresión gráfica en el ítem “Construcción de la noción de palabra”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

NOCIÓN DE PALABRA			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
2	28	24	54
3.70%	51.85%	44.44%	100%

El 51.85% de los niños separó inadecuadamente algunas palabras, lo cual se ve reflejado en los errores específicos de tipo hiposegmentación e hipersegmentación de algunas palabras.

Ejemplo de la construcción de noción de palabra:



“el lovo seFue a comer a la xvoela primero despo el llego en la casa y le imbento queera caperosita roja y la aboela ledijo entra caperosita roja el lovo entro a la casa y lovio que era un lovo y lecomio a la aboela y el dijo el lovo noestoy lleno coando llege caperosita roja melo comeré y el lovo estaba esperando a caperocita caperosita roja y ledijo adãclita estas all i caperosita roja entro a la casa el lovo disExasado camoladadela de dijo a paxerocita y el lovo seaxerco ledijo a caperosita roja y seaxerco alvo y le dijo al lovo porque tiene las oreja(m)ay largas

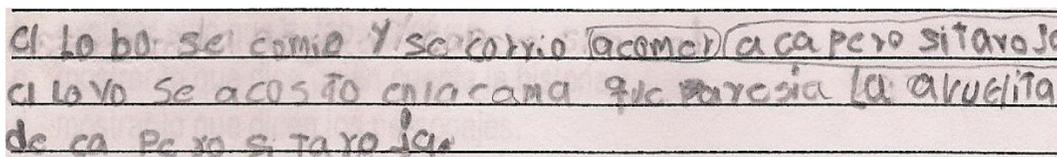
roja y llejo caperosita roja y ledijo adoclita estas all i caperosita roja ento a la casa el lovo disFra sado comolaadoela de dijo a paperosita yo el lovo asercate le dijo al lovo porque tiene las orej moy largas”

Tabla 28. Distribución porcentual de errores específicos en escritura tipo “hiposegmentación”

HIPOSEGMENTACIÓN		
Ausente	Presente	Total
24	30	54
44.44%	55.55%	100%

La mayoría de los niños presentaron hiposegmentaciones, equivalente al 55.55% posiblemente debido a que los niños están finalizando la construcción de la hipótesis alfabética.

Ejemplo de hiposegmentación como error específico en una producción textual:



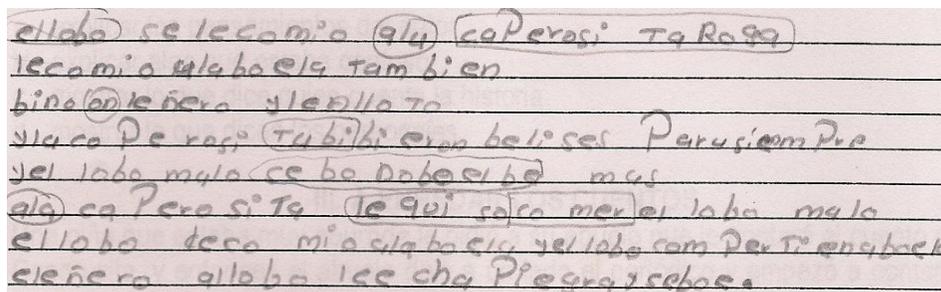
“el lobo se comio y se corrió acomer acaperositaroja el lovo se acosTo enlacama que paresia la abuelita de ca pe ro so Ta ro ja.”

Tabla 29. Distribución porcentual de errores específicos en escritura tipo “hipersegmentación”

HIPERSEGMENTACION		
Ausente	Presente	Total
52	2	54
96.29%	3.70%	100%

Se evidenció que el 3.70% de la población total presentó hipersegmentaciones como error específico, posiblemente debido a la realización de más segmentaciones de las que aparecen en escrituras convencionales, lo cual conlleva a una ruptura de la palabra que será carente de significado.

Ejemplo de hipersegmentación como error específico en producción textual:



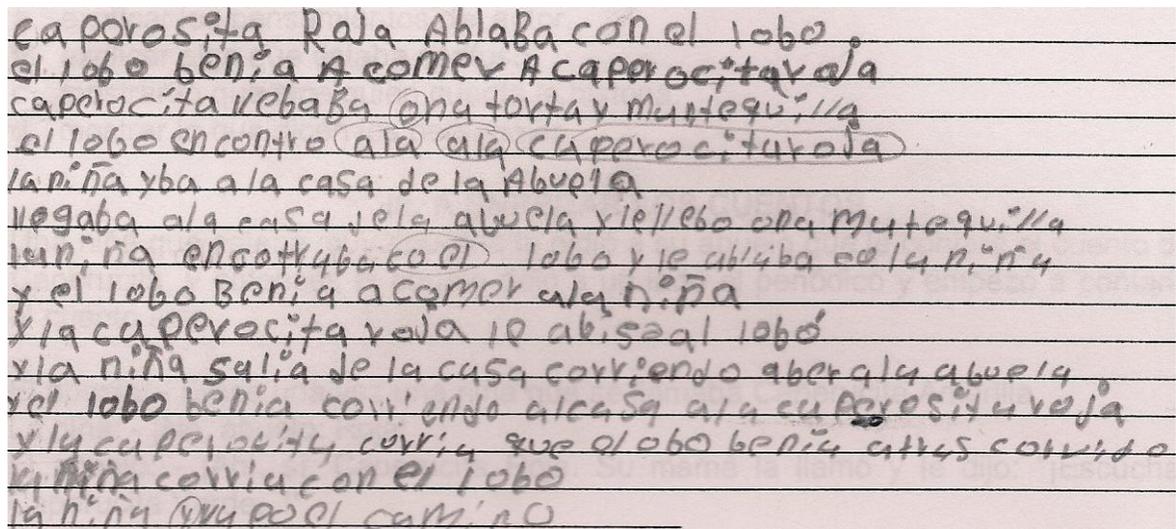
“el lobo se le comió ala caPerosi Ta Ro ga lo como o ala boela Tam bien bino on le ñador ylenlloTo y la ca Pe rosi Ta bibi eron belises ParusiemPre y el lobo malo ce bo Doboel bo mas ala en Pero si ta le qui soco mer el lobo malo el lo bo deco mi n a ala bo ela y el lobo com Per si enaboela eleñero allo bo ice cha Piegrayceboe.”

Tabla 30. Distribución porcentual de la expresión gráfica en el ítem: “Ortografía”, de las concentraciones escolares La Campana y Las Delicias

ORTOGRAFÍA			
Poco satisfactorio	Mas o menos satisfactorio	Satisfactorio	Total
11	40	3	54
20.37%	74.07%	5.55%	100%

La mayor parte de los niños tuvieron en cuenta algunas reglas ortográficas, lo cual los ubicó en el nivel más o menos satisfactorio, representados con el 74.07%; un factor que ocasione esto puede ser el empleo de la lengua materna y la lengua castellana.

Ejemplo del uso de reglas ortografías en la producción textual:



“ca perosita Roja Ablaba con el lobo el lobo benia a A omer A caperocitaroja caperocita llevaba ona torta y mantequilla el lobo en contro ala ala caperocitaroja la niña yba a la casa de la Abuela llegaba ala casa dela abuela y llebo una mutequilla la niña encotraba coel lobo y le ablaba co la niña y el lobo Benia a comer

ala niña y la caperocita roja le abisal lobó y la niña salía de la casa ala caperositaroja y la caperocita corria que el obo benia atrás corriendo la niña corria con el lobo la niña yva po el camino ”

### **Discusión de expresión gráfica**

En el presente estudio, lo correspondiente al ítem “textos legibles” y “distribución del texto”, la mayoría de los niños se ubicaron en un nivel satisfactorio; en el ítem “apropiación del sistema de escritura” fueron más frecuentes las omisiones y sustituciones, que según Ferreiro y Teberosky (1979) se debe a la presencia de la hipótesis de cualidad o de variedad interna que impide aceptar como legibles las secuencias que contengan dos grafemas iguales juntos, por lo cual el niño recurre a omitir alguno de ellos; en la construcción de la noción de palabra, se pudo evidenciar que más del 50% de los niños de las concentraciones presentaron hiposegmentaciones, que según Ferreiro (2007), es normal finalizando la construcción de la hipótesis alfabética, ya que ellos se plantean diversas hipótesis sobre donde dejar espacios en blanco para demarcar palabras, porque esto implica en los niños una acción reflexiva. Lo anterior coincide con lo encontrado en el estudio realizado en la universidad del Cauca por Marisol Joaqui y Alejandra Paz (2003), donde los errores específicos más frecuentes en el área de escritura fueron las omisiones e hiposegmentaciones.

En el ítem “ortografía”, los niños de las concentraciones se ubicaron en un nivel más o menos satisfactorio, puesto que tuvieron en cuenta algunas reglas ortográficas. Por otro lado en el ítem “signos de puntuación”, los niños se ubicaron en un nivel poco satisfactorio lo que indica que no los emplearon en su producción textual. Además, Pérez (1999) afirma que en una producción escrita se debe evidenciar una relación interproposicional a través del uso de signos de puntuación con función lógica utilizados como recurso cohesivo desde el punto de vista cognitivo, lo cual es sustentado con su estudio donde se evidenció el poco

uso de los signos de puntuación en los escritos, 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, lo cual no coincide con lo afirmado por Adams y Starr (2002), ya que el uso de signos de puntuación y los conectores textuales juegan un papel muy relevante porque permiten dar al texto uniformidad y enlace entre ideas, para que el texto resulte integrado en un todo y no resulte la suma de una serie de partes sin nexo en común. Esto se relaciona con el presente estudio ya que fueron muy pocos los niños que usaron ocasionalmente los signos de puntuación. Lo anterior se puede deber a la falta de práctica constante para que los niños interioricen dichas prácticas ortográficas.

Al realizar un análisis comparativo con el estudio de Kelly Avendaño y otros, en relación con el presente estudio a nivel de expresión Gráfica existe similitud en los resultados encontrados ya que los textos son totalmente legibles lo cual favoreció la evaluación del texto y existe una adecuada distribución del mismo en la página. También guarda relación en el ítem de escritura ya que ésta es predominantemente alfabética porque separan inadecuadamente algunas palabras y tienen en cuenta algunas de las reglas ortográficas.

Por otro lado, es importante resaltar que al ser una población bilingüe existe interferencia fonética, lo cual es corroborado con el estudio de Cortés Moreno titulado "Interferencia fónica, gramatical y socio-cultural en español: El caso de dos Informantes Taiwanesas"(2001) en el cual se encontró que los niños cuando aprenden una segunda lengua en un contexto natural, construyen nuevos sistemas fonéticos para la segunda lengua independientes de los sistemas construidos para la primera, generándose así errores de interferencia fonética que se reflejan en la producción textual, como son la omisión y la sustitución, lo cual guarda relación con el presente estudio; así mismo Bernarda Almendra (2006) encontró que un factor de debilitamiento de la lengua Guambiana lo ocasiona el

maestro Guambiano que utiliza una mezcla de la lengua materna y el castellano que conlleva a que los niños manifiesten confusiones en la oralidad y en la escritura, lo cual coincide con lo afirmado por Tombé Abel y otros (2002), como lo demuestra en su estudio “Interferencia lingüística de la lengua castellana en la lengua Guambiana” donde se encontró mayor frecuencia de sustitución de los fonemas /o/ x /u/, /u/ por /o/ ; lo cual fue evidente en casi todas las producciones textuales de la población evaluada, que en el presente estudio no fueron considerados como errores específicos dado que en la clasificación del alfabeto Guambiano no existe el fonema /o/ lo cual confirma la existencia de dicha sustitución.

## 6. CONCLUSIONES

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

Se pudo evidenciar que a nivel de comprensión lectora, la mayor parte de niños manifestó dificultades para leer la superficie del texto de manera explícita y para obtener información o establecer conclusiones, posiblemente por la poca familiaridad con este tipo de texto, por la falta de prácticas lectoras que favorezcan esta habilidad o por los estímulos brindados en el medio al cual pertenecen.

A nivel de producción textual, se evidenció que en las concentraciones escolares los estudiantes indígenas enuncian y desarrollan el conflicto propio de la superestructura, pero presentan dificultad para desarrollar el final, posiblemente por la poca frecuencia de prácticas escritas a la hora de inventar textos narrativos.

Los niños requirieron apoyo con lectura oral por parte del evaluador para seguir la consigna, a pesar de esto se evidenció que la información ofrecida en los textos no es muy clara para otro lector, ya que presentaron dificultad para conservar la figura del narrador.

La mayor parte de los niños conservó el eje temático en la estructura textual, ya que mantuvieron las características de los personajes, pero se evidenció dificultad de la progresión temática.

Los niños presentaron concordancia de género, número y conservación del tiempo verbal; pero evidenciaron dificultad al estructurar las proposiciones ya que fue escaso el uso de conectores y los referentes no fueron lo suficientemente claros.

Los niños se encontraron en la hipótesis alfabética, dando lugar a hiposegmentaciones, hipersegmentaciones, omisiones, sustituciones y adiciones, las cuales se explican por la presencia de la hipótesis de cualidad y variedad interna

Se evidenció la influencia de la lengua Namui Wam sobre el español escrito, dado que en las características de la lengua materna se encontró como dato relevante la sustitución de –o- por – u- y –u- por –o- . Es posible que este proceso se esté dando, ya que en la lengua materna no existe el fonema /o/ lo cual produce en los niños confusión de estos grafemas en su producción escrita.

Las pruebas SABER al ser estandarizada a nivel nacional, contemplan temas y textos que no son comunes a todas las poblaciones, lo cual puede influir en las respuestas de los niños tanto en comprensión como en producción, ya que sus conocimientos previos parten de la propia cosmovisión indígena.

Es importante para los profesionales de fonoaudiología conocer las características de lectura y escritura en los niños indígenas para reconocer las diferencias que se pueden presentar sin rotularlas como patológicas.

## 7. RECOMENDACIONES

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

Privilegiar el desempeño de las capacidades comunicativas de los niños en los distintos usos de lengua hablada y escrita, con el fin de fortalecer las prácticas de producción textual, para que haya una adecuada progresión con adecuada cohesión y coherencia textual.

Es conveniente aplicar una prueba que cumpla con los mismos parámetros de la prueba SABER, pero que contenga temas de la cultura Indígena para establecer una comparación entre los resultados de pruebas estandarizadas que obtienen los niños tanto con temas desconocidos en su contexto como con temas propios, y así verificar el progreso en el desempeño de lectura y escritura, ya que no es lo mismo evaluar a una población con temas de su entorno como son los mitos y las leyendas que con textos narrativos de la cultura occidental.

Dado que las pruebas SABER se aplican en todas las poblaciones es conveniente que los docentes realicen prácticas de comprensión textual, mediante instrumentos cuya metodología sea similar a estas pruebas.

Es importante contar con apoyo interdisciplinar, entre ellos el Fonoaudiólogo, que pueda trabajar en forma conjunta con los docentes, para abordar el desempeño en el aprendizaje de la lectura y escritura con los niños.

Investigar desde la disciplina de fonoaudiología, los temas de lectura y escritura en otras comunidades indígenas, o en la misma, considerando otras variables como: Métodos de enseñanza, entorno familiar, recursos pedagógicos.

Realizar propuestas de actualización y formación a docentes en producción y comprensión textual, con el fin de favorecer el aprendizaje en el área de lectura y escritura en los niños de la comunidad indígena.

Es importante conocer de manera pormenorizada el tipo de reflexiones y procedimientos que los niños construyen en sus aproximaciones al conocimiento de la escritura, sobre todo cuando se trata del aprendizaje de una segunda lengua, por lo cual ellos realizan esfuerzos cognitivos que les conducen al éxito y esto lo comprueba el hecho de encontrar respuestas correctas.

## 8. BIBLIOGRAFIA

AVENDAÑO, Kelly y Otros. Características 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. p.20-40

ADAMS y STARR. Alguna orientación para acompañar la evaluación de la lectura y escritura en niños y niñas con dificultades de aprendizaje. 1982. [artículo de internet]. [Http://www.palabrario.com/descargas/algunasevaluaciones.](http://www.palabrario.com/descargas/algunasevaluaciones)  
[www.palabrario.com](http://www.palabrario.com) [Consulta: Noviembre de 2008]

ALMENDRA, Agustín. Uso del Namui Wam y la escritura del castellano: Un proceso de tensión y distensión intergeneracional en el pueblo Guambiano (Departamento de Cauca, Colombia). La Paz: Plural, PINSEIB, PROEIB Andes, 2005. p. 166.

ALMENDRA, Bernardita. Tesis Debilitamiento de la Lengua Guambiana por la Influencia de la Educación oficial en la concentración escolar las Delicias Resguardo Indígena de Guambia, Municipio de Silvia Cauca. Instituto Misionero de Antropología. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. 2006. p.15-82.

ANDERSON, PC y PEARSON, Un esquema teórico vista de procesos básicos en la comprensión de lectura, en Carrell P2, Devine, J y Eskey De (Eds) (1988). Aproximaciones a la interacción segundo idioma de lectura, Cambridge. PC (1984).

BEREITER & SCARDAMALIA. El lenguaje en la educación. Perspectiva fonológica. Rita Romero. Universidad Nacional.2004. Editorial: Uninacional. P. 48-60

BRASLAVSKY, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Edición: Lenguaje claro consultora. Buenos Aires Argentina. 2005. P. 46-47.

CASSANY Daniel. El lenguaje en la educación. Perspectiva fonológica. Rita Flores Romero. Universidad Nacional.1999. Editorial: Uninacional. Pag. 55-71

CASTILLO, Antonio. Historia mínima del libro y la lectura. Madrid: Siete Mares, 2005. [Artículo de internet]: <http://www.revistas culturales.com/articulos/75/ayer/413/3/la-lect...practicas-de-lectura.html>. [Consulta: Enero de 2009]

CASTILLO B. Martha. Sobre las pruebas saber y de estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Bogotá, Mayo 2007. P.53

CENTRO DE TERAPIA INTEGRAL SENSORIOMOTRIZ. Errores específicos [Artículo de internet.] 2006 Htp// [www.espaciologopedico.com/tienda/detalle?Id-articulo2850](http://www.espaciologopedico.com/tienda/detalle?Id-articulo2850). [Consulta: Junio 2008]

CIE 10 (OMS). Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar. P. 1. Clasificación de trastornos mentales. [Artículo de internet]. [Http://www.cepvi.com/CIE10/p107.shtml](http://www.cepvi.com/CIE10/p107.shtml). [Consulta: Enero de 2008]

COMITÉ DE EDUCACIÓN. Diagnostico y evaluación del proceso educativo del pueblo Guambiano. Resguardo indígena de Guambia Municipio de Silvia- Departamento del Cauca-Colombia. 1994. Pag.170-178.

COOPER, J. David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid, Visor. (col. Aprendizaje, LXXIII). 1990.p.45-68

CORTÉS. Maximiano. Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español: El caso de dos informantes Taiwanesa”. Universidad Wenzao de Taiwán. 2.001. [artículo de Internet] [http:// ucm.es/ Bucm/revistas.. www.ucm.com](http://ucm.es/Bucm/revistas..www.ucm.com) [Consulta: junio de 2008]

CORTES, Moreno, M. Interferencia Fónica Gramatical y sociocultural en Español. Wenzao, Ed: 7; 2001.[artículo de internet] <Http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/fin7/taiwan3.doc>. [Consulta: Diciembre de 2008 ]

Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia. COLOMBIA. Número de alumnos matriculados en primaria por sexo y sector. Información de recolección sin ajuste por cobertura - Año 2008 [artículo de internet] <http://www.dane.gov.co/> [consulta: mayo del 2009]

ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Lumen. 1992. p. 63

ESPINOSA Iván. Errores en lecto escritura y cálculo. Pichincha-. Ecuador, 2006 [Artículo de internet] [www.edufuturo.com](http://www.edufuturo.com). [Consulta: Diciembre de 2007]

FERREIRO, Emilia. Alfabetización en niños y adultos. Textos escogidos CREFAL. Sociolingüística lectura y escritura, 2007. P.431

FERREIRO, Emilia. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. 1979. p. 67

FRADE Laura, Déficit de Atención e hiperactividad, Fundamentos y estrategias para el manejo docente en el salón de clase, Fundación Cultural Federico Hoth, A. C. México, D. F., 2006. [Artículo de internet]. [http://www.clubepe.com/eventos/congresoquanaajuato/resumenes/TalleRwCOMPE\\_TENCIASLECT\\_www.clubepe.com](http://www.clubepe.com/eventos/congresoquanaajuato/resumenes/TalleRwCOMPE_TENCIASLECT_www.clubepe.com) [Consulta: Enero de 2008]

GENESEE. Fred. Profesor de Psicología departamental en McGill University. en Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía. Bilingüismo. Harbarg. Vol 23 No 25, febrero- marzo 2007. P. 63-66.

GOODMAN, Kennet. Decodificación y lectura. (Parte 4) 15 de mayo de 2007 [artículo de internet] <http://www.espaciologopedico.com/articulo2phpyd-articulo1351.> [www.espaciologopedico.com](http://www.espaciologopedico.com) [Consulta: Noviembre de 2007]

HORNBERGER, Nancy (1995) Escrituralidad, preservación de la lengua y derechos humanos lingüísticos: tres casos. En: Alteridades, 1995, Vol. 5 N°10, Universidad Autónoma Metropolitana, México. P.45-49

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Organismo adscrito al Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 1992.

HURTADO, Jesús. Para que los guambianos podamos vivir y crecer. En: Colombia multiétnica y pluri-cultural. Memorias del Seminario Taller sobre Reforma descentralista y minorías étnicas en Colombia. 1991 157-161. Documentos ESAP. Santafé de Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.

JIMENEZ Gonzales Juan E. y col. Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Editorial Síntesis SA Madrid España. 1995. P 120 – 131.

JOAQUI, Marisol, y Otros. Dificultades en el aprendizaje escolar de los niños de primaria del colegio San José de Popayán. Universidad del Cauca. Popayán 2003. p.5

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores productores de textos: Propuesta de un problemática didáctica integrada, Lectura y Vida: Santiago de Chile. 1991

KAUFMAN, Ana María y Cols. El día a día de las aulas: Proyectos de producción de textos. En Revista Lectura y vida. Bogotá Vol 6, Numero 10 p.7-12.

LASTRA, Yolanda. Sociolingüística para hispanoamericanos. Colmex. México. (1997) Pag. 172-185.

LENNENBERG, E. Los Procesos de la Escritura. [Artículo de internet. [www.psicologia.unt.edu.ar/programas/psicolinguistica2002.doc](http://www.psicologia.unt.edu.ar/programas/psicolinguistica2002.doc).  
[www.psicologia.unt.edu.ar](http://www.psicologia.unt.edu.ar) [Consulta: Febrero de 2008]

LOPEZ Luis E. la educación intercultural bilingüe en América latina. Revista iberoamericana No 20 Mayo – Agosto. Organización de estados Iberoamericanos. (OEI). 1998. Pag. 68-72

LOPEZ . Enrique. La educación intercultural bilingüe en América Latina en Revista Iberoamericana de Educación No 20 Mayo – Agosto. 2002. p.28-35

MAQUEO Ana María. Lengua Aprendizaje y Enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica. Noriega Editorial. Limusa. 2004. Pág.: 207-208

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, República de Colombia, Lineamientos Curriculares. Editorial Lengua Castellana. Santa Fe de Bogotá, 1998. P. 56

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares. Concepción del lenguaje; leer, escribir, hablar, escuchar. Bogotá 1997. [artículo de internet]. [www.menweb.mineducación.gov.co/lineamientos/castellana](http://www.menweb.mineducación.gov.co/lineamientos/castellana). [consulta: junio 2009]

MUÑOZ. Isabel y Rojas Gloria. Revista. Facultad Ciencias de la Salud. Universidad del Cauca. Vol.9, No.3 septiembre 2007. P.8

OMENDE Ndjoka. “Detección e intervención de dificultades en lectura y escritura de un grupo de escolares del centro de atención de Esperanza en Carapita” República Bolivariana de Venezuela, en diciembre de 2003, [artículo de internet]<http://www.metabase.net>. [Consulta: Febrero de 2009]

PARDO R. Nelson Lecto escritura como modalidad comunicativa. 2002.[Artículo de internet] [http:// www.espanol.geocities.com/speechbog/dislexia.html](http://www.espanol.geocities.com/speechbog/dislexia.html). // [www.espanol.geocities.com](http://www.espanol.geocities.com). [Consulta: Noviembre de 2007]

PEREZ, 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 IFES 2003. P. 40-43

PETRUCCI, Armando Alfabetismo, escritura y sociedad. Editorial Gedisa. Barcelona, España. Mayo de 1999. P.65-86

RODRÍGUEZ Beatriz, RESÉNDIZ Minerva. ¿Cómo elaboran sus respuestas los niños de las escuelas de educación indígena que obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones de lectura?. México 2002-2005 [artículo de internet]

[www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at12/PRE1178935395.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at12/PRE1178935395.pdf) -  
[www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx) [consulta: Diciembre de 2008]

TEBEROSKY, Ana. LECTURA Y ESCRITURA: REFLEXIONES DESDE LA PSICOLINGÜÍSTICA". Tomado de la base de datos bibliográfica con recursos de información de bibliotecas y centros de documentación de Centroamérica: Guatemala, Honduras, Nicaragua. [artículo de internet]<http://www.metabase.net/docs/upn/22561.html>. [consulta: Febrero de 2009]

TOLCHINSKY, J. La evidencia de la lengua escrita y de la lectura. Serie pedagógica y currículo. Editorial Punto exe editores. Bogotá. 1995. P.44-45.  
TOMBE, Abel. y Otros. Tesis Interferencia Lingüística de la Lengua Castellana en la Lengua Guambiana. Universidad del Cauca. Licenciatura en Etnoeducación. Silvia, Cauca 2.002., p.105-198

TREVIÑO, Ernesto. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-marzo 2006, VOL. 11, NÚM. 28, PP. 225-268

UNESCO. 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".P.10

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección general de investigación y Desarrollo pedagógico grupo de atención a la comunidad educativa y grupos poblacionales. Programa Nacional de Educación, Decreto 804 de 1995.

VIDAL y MAJON. Dificultades del aprendizaje e intervención psicopedagógica. Un modelo cognitivo de los procesos de Lectura y escritura (Vol. II) 1998 Pág. 103 – 110.

VIGIL, Nidia. Dialectología y geografía lingüística, sociolingüística Española. Memorias del cuarto encuentro internacional de lingüística. Universidad de Samora 2000. p.219-232

VYGOTSKY, LEV. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. 1996. p. 57

ZAMUDIO. Celia. Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. Mexico.2001. P 80 – 82.

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

**ANEXO A  
(PRUEBA ORIGINAL)**

**PRUEBAS SABER DE ESPAÑOL PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA**

Institución: \_\_\_\_\_  
Nombre Completo: \_\_\_\_\_  
Edad: \_\_\_\_\_  
Fecha de evaluación: \_\_\_\_\_

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

**CAPERUCITA ROJA**  
(Fragmento)

Erase 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:

Ve a ver cómo anda la abuela, pues me han dicho que está mala; llévale una torta y este tarrito de mantequilla.

Caperucita Roja salió en seguida para ir a casa de su abuela, que vivía en otro pueblo. Al pasar por un bosque, se encontró con el compadre lobo, que tuvo muchas ganas de comérsela, pero no se atrevió, porque andaban por el monte algunos leñadores. Le preguntó a dónde iba; la pobre niña, que no sabía que es peligroso pararse a escuchar a un lobo, le dijo:

Voy a ver a mi abuela, y a llevarle una torta con un tarrito de mantequilla que le envía mi madre.

¿Vive muy lejos? - le dijo el lobo.

¡Oh sí! - dijo Caperucita Roja - ¿Ves aquel molino lejos, lejos? Pues nada más pasarlo, en la primera casa del pueblo.

*(Cuentos completos de Charles Perrault. Traducción Joëlle Eyheramonno y Emilio Pascual. Madrid, Anaya, 1998, Pág. 139.)*

1. Quien cuenta la historia anterior es:
  - A. Caperucita Roja.
  - B. Alguien que no está en el cuento, pero lo sabe todo.
  - C. la mamá de Caperucita.
  - D. el lobo del bosque.
  
2. En el enunciado: "La buena mujer encargó una caperucita roja para ella", la palabra subrayada nos dice
  - A. cómo es la mujer.
  - B. qué hace la mujer.
  - C. quién es la mujer.
  - D. dónde vive la mujer.
  
3. De acuerdo con el cuento, Caperucita Roja era la niña
  - A. más desobediente.
  - B. más distraída.
  - C. más bonita.
  - D. mejor vestida.
  
4. 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.
  
5. 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 6 A 9 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: - Erase 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.)

6. 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.

7. 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.

8. 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.
9. 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.
10. 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".

11. 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.
12. 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.
13. 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.



**ANEXO B  
(PRUEBA MODIFICADA)**

**PRUEBAS SABER DE ESPAÑOL PARA TERCER GRADO DE  
PRIMARIA**

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

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Grado escolar: \_\_\_\_\_

Escolaridad: \_\_\_\_\_

Fecha de evaluación: \_\_\_\_\_

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

**CAPERUCITA ROJA**  
(Fragmento)

Erase 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:

Ve a ver cómo anda la abuela, pues me han dicho que está mala; llévale una torta y este tarrito de mantequilla.

Caperucita Roja salió en seguida para ir a casa de su abuela, que vivía en otro pueblo. Al pasar por un bosque, se encontró con el compadre lobo, que tuvo muchas ganas de comérsela, pero no se



2. Quien cuenta la historia anterior es:

- A. Caperucita Roja.
- B. Alguien que no está en el cuento, pero lo sabe todo.
- C. la mamá de Caperucita.
- D. el lobo del bosque.

3. En el enunciado: "La buena mujer encargó una caperucita roja para ella", la palabra subrayada nos dice

- A. cómo es la mujer.
- B. qué hace la mujer.
- C. quién es la mujer.
- D. dónde vive la mujer.

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

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

5. 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.

6. 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: - Erase 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.)

7. 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.

8. 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.

9. 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.

10. 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.

11. 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".**

12. Los dos textos anteriores utilizan la misma expresión "Erase 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.
13. 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.
14. 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.
15. 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.

**16.** 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.

## ANEXO C

### CLASIFICACIÓN DE LOS FONEMAS CONSONÁNTICOS EN LA LENGUA GUAMBIANA.

Dentro del repertorio fonético de la lengua Guambiana se encuentran los siguientes fonemas consonánticos y vocálicos:

PUNTO Y MODO	Labial	Dento-Alv	Retroflejo	Palatar	Velar
Oclusivas	P	T			k
Fricativas		S	ʃ	ʃ	
Africadas		Ts	Tr	tʃ	
Nasales	M	N		ɲ	
Laterales		L		ʎ	
Vibrantes					
Aproximantes	W			J	

Cuadro No 2: clasificación de los fonemas vocálicos en la lengua Guambiana.

	Anterior	Central	Posterior
Alta	ɪ		u
Media	E	∅	
Baja		A	

## ANEXO D

Silvia, Agosto de 2008.

Directora:

Lic. MARIA ELIZABET TUMIÑA.

Concentración Educativa las Delicias.

Resguardo Indígena de Guambia.



Cordial saludo.

Por medio de la presente nos dirigimos a usted solicitando se nos permita realizar una reunión con los Docentes de los grados tercero; con el fin de informarles sobre el estudio a realizar con sus respectivos estudiantes para conocer las habilidades en lectura y escritura que presentan los niños y datos importantes para la elaboración del proyecto de grado titulado “CARACTERIZACIÓN DE LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS DE TERCER GRADO BÁSICA PRIMARIA DE LAS CONCENTRACIONES ESCOLARES LA CAMPANA Y LAS DELICIAS RESGUARDO INDIGENA DE GUAMBIA MUNICIPIO DE SILVIA CAUCA 2008”. Realizado por las estudiantes de VIII semestre de Fonoaudiología universidad del Cauca, abajo firmantes.

De antemano agradecemos su valiosa colaboración

---

KLEYDY ALMENDRA YALANDA

---

LORENA CALVACHE

---

YULY ORTIZ

## ANEXO E

Silvia, Agosto de 2008.

DOCENTE GRADO TERCER:  
Concentración Educativa las Delicias.  
Resguardo Indígena de Guambia.



Cordial saludo.

Por medio de la presente nos dirigimos a usted solicitando se nos permita realizar la prueba de lectura y escritura a una pequeña muestra de la población total. Para lo cual se solicita su colaboración para elegir seis (6) niños (as) de su grupo teniendo en cuenta las siguientes características:

No presenten alteraciones cognitivas, hiperactividad y dificultades auditivas; para la selección de estos niños no debe tener en cuenta las dificultades académicas en las diferentes asignaturas.

De antemano agradecemos su valiosa colaboración

---

KLEYDY ALMENDRA YALANDA

---

LORENA CALVACHE

---

YULY ORTIZ