

**ESTUDIO COMPARATIVO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS DE
TERCER GRADO DE LA ESCUELA RURAL JULUMITO FRENTE A LA
ESCUELA URBANA SAN CAMILO MUNICIPIO DE POPAYAN 2008**

**INGRID JOHANA SOLARTE SOLARTE
DIANA XIMENA ESTELA ORTIZ**

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

**ESTUDIO COMPARATIVO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS DE
TERCER GRADO DE LA ESCUELA RURAL JULUMITO FRENTE A LA
ESCUELA URBANA SAN CAMILO MUNICIPIO DE POPAYAN 2008.**

INGRID JOHANA SOLARTE SOLARTE

DIANA XIMENA ESTELA ORTIZ

Proyecto de Grado

Director

Ángela Eugenia Zuñiga Pino.

Fonoaudióloga Especialista en Lectura y Escritura

Asesor Metodológico

Isabel Muñoz Zambrano

Fonoaudióloga Especialista en investigación metodológica

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD

PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGÍA

POPAYÁN

2009

Agradecimientos

*Agradezco a Dios, por haberme dado
la fortaleza, sabiduría y no dejar que
desfalleciera en tiempos difíciles.*

*A mis padres Elvira y Walter, por todos
sus esfuerzos y apoyo incondicional,
que me permitieron culminar con
esta etapa tan importante en mi vida.*

*A mis hermanos John, Luz Angela y
a mi primo Andres, simplemente por existir
y llenar mi vida de alegría.*

*A Diana por su trabajo incansable,
por su compañía y sus consejos tan oportunos.*

*A mi novio Eduardo por haberme
ayudado y acompañado en
el transcurso de todo mi carrera.*

*y a mis docentes que de la mejor forma me brindaron
toda su sabiduría y conocimiento, sin ellas
no hubiese sido posible llegar a este momento.*

*Muchas gracias
Ingrid Johana Solarte*

Agradecimientos

*Agradezco a Dios, por
acompañarme
en todos los momentos de mi vida
y por permitirme alcanzar las metas
propuestas, dandome fortaleza y
perseverancia.*

*A mis padres Silvio y Libia,
por su comprensión, amor y apoyo
incondicional. Los quiero mucho.*

*A mi hermano Eduardo Javier,
por ser un ejemplo de perseverancia
y lucha.*

*A Ingrid Johana por su arduo
trabajo, por su compañía y su
nobleza.*

*y a mis docentes por compartir
su sabiduría y conocimiento y ser un
modelo de responsabilidad y
entrega.*

*Muchas gracias
Diana Ximena Estela Ortiz*

TABLA DE CONTENIDO

	Pag
Introducción	13
1. Problema	14
1.1 Area problemática	14
1.2 Pregunta de investigación	17
2. Antecedentes	18
3. Objetivos	24
4. Justificación	25
5. Marco Teorico	27
5.1 ¿ Que es la Lectura ?	28
Características de la lectura en grado tercero de primaria	32
5.2 ¿Que es la escritura?	32
5.3 Teoría sobre el desarrollo de la lectura y escritura según el enfoque cognitivo Lingüístico	35
5.4 Componentes de la lectura y la escritura	37
5.4.1 Comprensión textual	37
Características de comprensión textual en grado tercero	44

	de Primaria	
5.4..2	Etapas de la escritura infantil	47
5.4.2.1	Producción textual	50
5.4.2.1.1	Niveles de análisis de producción de textos	53
5.4.2.1.2	Categorías para el análisis de la producción escrita	55
5.4.2.1.3	Análisis de textos escritos en contexto de evaluación	56
	Características de la producción textual en los individuos de grado tercero	64
5.4.2.2	Errores específicos en escritura	66
5.5	Factores de riesgo relacionados con las dificultades de la lectura y la escritura	68
5.6	Evaluación del aprendizaje pruebas saber	74
6.	Diseño Metodológico	76
6.1	Tipo de estudio	76
6.2	Variables	76
6.3	Población y Muestra	78
6.4	Instrumento de Recolección de Información	79
6.5	Procedimiento	79
6.6	Análisis	80

6.7	Análisis Univariado	80
6.8	Análisis de Resultados	81
7.	Discusión	108
8.	Conclusiones	121
9.	Recomendaciones	125
10.	Bibliografía	127
	Anexos	

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Distribución porcentual del número de estudiantes en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo	81
Tabla 2. Distribución porcentual de Género en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	82
Tabla 3. Distribución porcentual de Edad en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	83
Tabla 4. Distribución porcentual del Tipo lector en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	84
Tabla 5. Distribución porcentual del nivel de comprensión literal en la Escuela.	85
Tabla 6. Distribución porcentual del nivel de comprensión inferencial en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	86
Tabla 7. Distribución porcentual de la superestructura (conflicto) en la Escuelas Rural Julumito y Urbana San Camilo.	87
Tabla 8. Distribución porcentual de la superestructura (final) en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	88
Tabla 9. Distribución porcentual del Nivel Pragmático, ítem responde a la situación que propone el problema en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	89
Tabla 10. Distribución porcentual del Nivel Pragmático, ítem suficiencia de información en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	90

Tabla 11. Distribución porcentual de Nivel Pragmático, ítem Figura del narrador en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	91
Tabla 12. Distribución porcentual del Nivel Semántico, ítem vocabulario en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	92
Tabla 13. Distribución porcentual del Nivel Semántico, ítem eje temático en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	93
Tabla14. Distribución porcentual del Nivel Semántico, ítem progresión temática en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	94
Tabla15. Distribución porcentual del Nivel Semántico, ítem características y acciones de los personajes en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	95
Tabla16. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem uso de conectores en la Escuela Rural Julumito y la Urbana San Camilo.	96
Tabla17. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem concordancia de género en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	97
Tabla 18. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem Concordancia de número en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	98
Tabla19. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem tiempo verbal en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	99
Tabla 20. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem estructuración de proposiciones en la Escuela Rural Julumito y Urbana	100

San Camilo.

Tabla 21. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem uso de referentes, en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	101
Tabla 22. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, legibilidad en las Escuela Rural Julumito y la Urbana San Camilo.	102
Tabla 23. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, signos de puntuación, en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	103
Tabla 24. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, distribución del texto, en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	104
Tabla 25. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, apropiación del sistema de escritura, en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	105
Tabla 26. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, construcción de la noción palabra, en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	106
Tabla 27. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, Ortografía, en La Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.	107

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. pruebas saber de español para tercer grado de primaria	132
Anexo B. Rejillas de evaluación de la comprensión textual y tipo lector	141

RESUMEN

En la presente investigación de tipo cuantitativo, descriptivo de corte transversal titulada “Estudio Comparativo de la Lectura y Escritura en niños de tercer grado de la Escuela Rural Julumito, frente a la Escuela Urbana San Camilo Municipio de Popayán 2008” se planteo como objetivo comparar las características de la lectura y la escritura en la Escuela Rural y Urbana, respecto al tipo lector, el nivel de comprensión, la superestructura, estructura textual y expresión gráfica, además de establecer las características sociodemograficas. El tamaño de muestra fue de 78 niños, del los cuales 27 pertenecían a la Escuela Rural y 51 a la Escuela Urbana.

Para la recolección de datos se utilizó la Prueba SABER de Español para tercer grado de primaria, diseñada por el ICFES, que evalúa la competencia comunicativa a partir del análisis de la forma como los estudiantes hacen uso del lenguaje para acceder a la comprensión de diferentes tipos de textos; es decir, la manera como el estudiante usa su lenguaje en los procesos de negociación de sentido. En esta prueba se omitió una de las lecturas que evalúan el nivel de comprensión llamada copa y cara. Los resultados obtenidos en cada escuela, demostraron en lectura un mejor desempeño de la Escuela Urbana San Camilo, con respecto al tipo lector y nivel de comprensión. En cuanto a la producción textual, en superestructura y estructura textual, los hallazgos demuestran que los estudiantes de la zona Urbana frente a la Rural obtuvieron resultados superiores; sin embargo, en el nivel morfosintáctico y expresión grafica los resultados fueron satisfactorios para las dos escuelas.

Los hallazgos en el presente estudio, demuestran y confirman que el nivel de lectura y escritura en zona rural, esta levemente en desventaja con respecto a la zona urbana. Esto sugiere que probablemente pueden influir de alguna forma los factores siciodemograficos, ambientales y familiares en el aprendizaje escolar.

INTRODUCCIÓN

Actualmente existen muchos niños que presentan dificultades en lectura y escritura, que repercuten en el desempeño escolar tal como lo demuestran las cifras estadísticas de la National Institute of Health (2003) donde un 15% de la población de los Estados Unidos, presentan este inconveniente, de manera similar Rey (1986) afirma que a nivel Latinoamericano el 70% de la población tiene alto riesgo de presentar problemas de aprendizaje debido a factores socio-ambientales. En Colombia entre un 5% y 20% de niños presentan algún tipo de complicación en este aspecto y a nivel local, en investigaciones realizadas por estudiantes de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca se reporta que más del 30% de la población de las escuelas de básica primaria en instituciones estatales, presentan alguna dificultad para leer, escribir, comprender lo que leen y en memoria. Las siguientes dificultades en estos procesos están relacionadas con diversas causas tales como: factores físicos, psicológicos y ambientales, en el cual el entorno para el desarrollo y la adquisición de nuevos conocimientos no es el más adecuado, encontrando que los niños de zona Rural frente a una Urbana pueden, o no, presentar mayores complicaciones en estas áreas.

Son varios los estudios que se han hecho sobre el aprendizaje escolar, pero actualmente en Popayán no se conoce de manera precisa un diagnóstico de las características de la lectura y escritura en niños de zona Rural y Urbana que los diferencie o relacione. Por tal motivo, el propósito de este estudio fue determinar las características de la lectura y escritura de la Escuela Rural Julumito frente a la Escuela Urbana San Camilo y dar a conocer los resultados a las instituciones objeto de estudio que les servirá para identificar, comparar y evaluar dichos procesos y que de acuerdo a los resultados encontrados, tomen medidas correctivas para mejorar y/o prevenir este tipo de dificultades en los estudiantes objeto de estudio.

1. PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL AREA PROBLEMÁTICA

La lectura es un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información¹, de igual manera la escritura evoluciona paralelamente y se considera que no es solamente una codificación de significados regidos por reglas lingüísticas, es un proceso social e individual en el que se pone en juego saberes, competencias e intereses, establecido por el contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir².

Actualmente existen muchos niños que padecen dificultades en estas áreas repercutiendo en el aprendizaje escolar y un sin número de ellos difícilmente logran terminar satisfactoriamente su formación básica o media vocacional. Cifras estadísticas de la National Institute of Health (2003) revelan que un 15% de la población de los Estados Unidos o sea uno de cada siete estadounidenses tiene algún tipo de dificultad en el aprendizaje, dentro de estos el más frecuente es el que afecta el lenguaje y la lectura con un 80% encontrando que estos problemas de aprendizaje con frecuencia se repiten dentro de la familia; de manera similar Rey (1986) afirma que a nivel Latinoamericano el 70% de la población tiene alto riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje debido a factores socio-ambientales; cabe mencionar según CEPAL (1991) que aproximadamente uno de

¹ TEBEROSKY ANA El hábito de la lectura. <http://web.jet.es/danet/anatbrsk.htm> (consulta enero 2009).

² Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, (Artículo tomado de Internet) <http://menweb.mineducación.gov.co/lineamientos/logros/desarrollo.asp?id=26-64k> (Consulta marzo 2009)

cada dos niños en América Latina repite el primer grado y que cada año repiten en promedio el 30% de todos los alumnos de la enseñanza básica (18 millones) y casi la mitad de ellos necesitan dos años para realizar la asociación fonema-grafema. En Colombia entre 5% y el 20% de los niños presentan algún tipo de problema relacionado con el aprendizaje. A nivel local en investigaciones realizadas por estudiantes de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca se reporta que más del 30% de la población de las escuelas de básica primaria en instituciones estatales presentan alguna dificultad para leer, escribir, comprender lo que leen y en memoria. Las dificultades en estos procesos están relacionadas con diversas causas tales como: factores físicos, psicológicos y ambientales, donde el entorno para el desarrollo y la adquisición del aprendizaje escolar no es el más adecuado, encontrando que los niños de zona Rural frente a una Urbana pueden o no presentar mayores dificultades en estas áreas las cuales estarían relacionadas con el medio donde residen debido a la presencia de una serie de aspectos negativos y limitantes en las escuelas rurales como: la falta de infraestructura, de servicios, de medios de transporte públicos, de material didáctico y de apoyo a las familias³. Son varios los estudios que se han hecho sobre el aprendizaje escolar, pero actualmente en Popayán no se conoce de manera precisa un diagnóstico de las características de la lectura y escritura en niños de zona Rural y Urbana que los diferencie o relacione.

Por lo anterior la problemática que subyace en el desarrollo de la lectura y escritura podría estar relacionada con las condiciones y circunstancias que rodean a los niños, pues como afirma Paula Basel (2005) la soledad y el aislamiento no solo se vive en relación con las grandes distancias, dificultades de transporte público o la precariedad de los caminos para llegar a la escuela, también se refiere

³TORRES ROSA MARÍA (Artículo tomado de internet) http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85774_archivo_pdf.pdf (consulta 29 de mayo de 2008).

al poco apoyo de los padres y la indiferencia del Ministerio de Educación⁴; por otro lado Redondo y Thisted (1999) analizan como las escuelas rurales suelen ser estigmatizadas por el tipo de matrícula que reciben, es decir niños pertenecientes a familias campesinas y pobres, donde la pobreza pasa a formar parte de las identidades institucionales⁵; de igual manera Batallán y Varas (2002)⁶ establecen una analogía entre las carencias materiales que sufren los niños de zonas rurales donde los definen como personas carentes de atributos cognoscitivos; por el contrario los niños de zona Urbana, pueden presentar dificultades a nivel económico, de vivienda, de transporte, etcétera, pero están inmersos en un ambiente donde se les proporciona un mejor acceso a la información, donde hay más ayudas gubernamentales, permitiéndoles una mejor adquisición y desarrollo de sus niveles intelectuales. Los anteriores factores pueden o no estar relacionados con las dificultades de Lectura y Escritura y finalmente influir en el desempeño y potencial del niño. En el presente estudio estos aspectos no se analizarán, pues solo servirán como referencia para justificar o no las diferencias o relaciones que se encuentren en estas poblaciones.

Las dificultades que pueda presentar un niño en el nivel de comprensión textual, tipo lector y producción textual, generan consecuencias como bajo rendimiento, deserción escolar, repetición de años, dificultades sociales, frustraciones y

⁴ BASEL PAULA. Escuelas familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural y una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros. (Artículo tomado de internet) http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf (consulta noviembre 2008)

⁵ REDONDO Y THISTED. Citados por Paula Basel. Escuelas familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural y una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros. (Artículo tomado de internet) http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf (consulta noviembre 2008)

⁶ BATTALLAN Y VARAS. Citados por Paula Basel. Escuelas familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural y una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros. (Artículo tomado de internet) http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf (consulta noviembre 2008)

conductas inadecuadas, convirtiéndose estos procesos en herramientas muy limitadas que a largo plazo van a interferir significativamente en su calidad de vida, disminuyendo la oportunidad de ser una persona que participe en beneficio y desarrollo de la comunidad, ya que el hecho de que los niños interactúen en un medio carente de recursos económicos, educacionales, etcétera, contribuye a que tengan pocas probabilidades de acceder a la educación superior teniendo en cuenta que en la zona Rural las metodologías impartidas en las escuelas pueden llegar a ser limitadas para el cubrimiento de todas las necesidades integrales de los niños tanto a nivel personal como educativo, donde se podría manifestar en un desbalance respecto a los colegios ubicados en zona Urbana los cuales cuentan con mejores oportunidades⁷.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿Existen diferencias en la lectura y escritura en niños de tercer grado de una escuela Rural frente a una Urbana?

⁷ (Artículo tomado de Internet) http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educación_hoy_9_de_abril_2004.pdf. (consulta 30 de mayo de 2008).

1. ANTECEDENTES

En el presente estudio se describen algunas investigaciones a nivel local, nacional e internacional las cuales se relacionan con las diferentes variables a analizar.

2.1 ANTECEDENTES LOCALES

Dentro de las investigaciones realizadas a nivel local se encontró el estudio 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 departamento del Cauca, realizado por la estudiante de Fonoaudiología Ana Carolina Torres y otros en el año 2006, quienes realizaron un tipo de estudio descriptivo de corte transversal, cuyo objetivo fue caracterizar el desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de 105 niños. Como instrumento de recolección de información se utilizó una de las pruebas saber desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional aplicado a 15 niños que culminan tercer grado de primaria entre edades de 8-13 años, obteniendo los siguientes resultados: en comprensión textual en preguntas que demandan una comprensión superficial y fragmentada el 33,33 % respondió correctamente al 42,84% de las preguntas, el mismo porcentaje respondió acertadamente el 57,12% de estas preguntas, mientras que únicamente el 13% respondió correctamente el 71,4% de las preguntas de este tipo. En cuanto a la comprensión del significado básico del texto un 13,3% de la población no respondió correctamente a ninguna pregunta que exigía el análisis correspondiente a este nivel, el 33,33% de los niños respondió acertadamente al 16,66% de las preguntas y tan solo el 18,98% de la población evaluada respondió el 66,64% de las preguntas que evaluaron dicho nivel, mientras que en aquellas que requieren

procesos de inferencias obtuvieron menor número de respuestas obteniendo los siguientes porcentajes: el 40% de los niños respondió bien al 14,28% de las preguntas del cuestionario, el 33,3% respondieron de forma correcta el 28,56% de las preguntas, el 6,7% respondieron acertadamente al 42,84% y al 57,12% de las formulaciones. La producción de textos permitió identificar que en su mayoría son coherentes y cohesivos a nivel local, pero se observaron dificultades en la coherencia y cohesión lineal. No hubo diferencia significativa entre el desempeño de niños en condición de desnutrición y en aquellos que no la presentaban, permitiendo reconocer que en el aprendizaje de la lectoescritura influyen factores diversos, además del estado nutricional.

Las conclusiones que arroja dicho estudio revelan que hay más dificultades en comprensión textual que en producción textual donde el nivel más alterado en comprensión es el inferencial. Con respecto a producción textual la dificultad más evidente es en el seguimiento de consignas donde solo el 20% de la población posibilita que el lector entienda completamente la historia y un bajo porcentaje 3,3% cuenta con escritos cuya información es insuficiente para que el lector conozca la historia; por lo contrario los niveles menos alterados en comprensión textual son: comprensión superficial y fragmentada y en producción textual es el nivel morfosintáctico.

Este estudio coincide con la presente investigación en el instrumento para la recolección de la información el cual fue pruebas SABER del español para tercer grado de primaria a diferencia del fragmento de lectura copa y cara que se excluyó, permitiendo comparar y establecer una relación entre la comprensión textual y producción textual en estudiantes de zona Rural y Urbana.

Otra investigación a nivel local es el proyecto titulado Dificultades de aprendizaje de la lectura, escritura y desarrollo sicomotor y sensoperceptual en los niños de básica primaria del Colegio los Comuneros de "Popayán" realizado por la

estudiante de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca Ángela Collazos y otros en el año 2006, quien realizó un estudio descriptivo de corte transversal, utilizando como instrumento de recolección un tamizaje de evaluación de psicomotricidad, sensopercepción, lenguaje oral, lectura y escritura tomando una muestra aleatoria de 79 estudiantes entre los grados primero y quinto de básica primaria entre los 6 y 11 años, dentro de los cuales el 17,72% se encuentran matriculados en el grado tercero de primaria. Los resultados para este curso arrojaron que el tipo lector predominante fue el vacilante corriente con un 8,9% seguido del vacilante y corriente con un porcentaje de 3,8% para cada nivel, terminando con el silábico vacilante con 1,3% donde el 12,7% se encuentran acorde al grado escolar, mientras que un 5,1% presentan un tipo lector inferior al grado. En cuanto al nivel de comprensión un 8,9% se encuentran en el nivel de retención seguido con un 3,8% en retención y organización y un 5,1% en organización. En los niveles de interpretación y valoración hay un porcentaje de 0% donde el 8,9% de los niños presentan alteraciones en este nivel y el 8,9% se encuentran en normalidad.

Se concluyó que se encuentran más dificultades a nivel de comprensión textual que en tipo lector, evidenciándose que los niveles más alterados son: interpretación y valoración.

Este estudio nos permitió comparar algunas variables de lectura como tipo lector y nivel de comprensión, donde el nivel de comprensión lo evaluó con la clasificación antigua según el Ministerio de Educación el cual sirvió como referencia para confrontar cual es el nivel de comprensión y tipo lector más característico en niños de este grado escolar.

2.2 ANTECEDENTE NACIONAL

Dentro de las investigaciones a nivel nacional encontramos el siguiente estudio: Evaluación del desempeño lector de un grupo de sexto grado de una institución

privada de San Andrés y Providencia realizado por Fernando Iriarte Díaz (2002). El objetivo fue determinar el desempeño lector en un grupo de estudiantes de sexto grado de una institución educativa de San Andrés y Providencia donde se realizó una investigación de tipo descriptivo evaluativo que buscó caracterizar el desempeño lector de la población objeto de estudio con el fin de emitir un juicio sobre su nivel de desempeño teniendo en cuenta criterios establecidos tanto por el Ministerio de Educación Nacional y los resultados de diversas investigaciones realizadas en Colombia y en la región de la costa Caribe. El porcentaje total de desempeño del grupo es del 51% de la prueba, que se encuentra distante de expresar el dominio de competencias generales de comprensión lectora por parte del grupo evaluado. Al analizar el desempeño por categorías se observa que el mejor desempeño lo obtienen en la capacidad de reconocimiento de información explícita del texto en cambio se observa que las categorías de menor desempeño son de capacidad inferencial y capacidad crítica, cuyo dominio constituyen habilidad para trascender la información explícita del texto descubriendo significaciones ocultas, formulación de hipótesis y aptitud del lector para juzgar y evaluar.

Se concluye que los resultados del presente estudio son coherentes con los que se han encontrado en las evaluaciones que viene realizando el Ministerio de Educación Nacional sobre competencias comunicativas y en los que señalan como mayores debilidades los procesos inferenciales y críticos en el proceso lector y que son los que se han evidenciado puntualmente en nuestros hallazgos. Las mayores dificultades que se perciben están relacionadas con la capacidad para reconocer las intenciones comunicativas de los textos y de quienes participan en actos de comunicación. La lectura crítica supone una comprensión del sentido literal del texto y la realización de inferencias; pero si no hay una comprensión global del mismo es difícil tomar una posición al respecto.

Aunque la población estudiada no coincide con la presente investigación, este estudio coincide con las variables de comprensión, lo cual nos sirvió como

referencia, ya que la mayor dificultad en comprensión textual se centra en los niveles inferencial e intertextual.

2.3 ANTECEDENTE INTERNACIONAL.

A nivel internacional se encontró el estudio titulado: Niveles de lectoescritura en alumnos del segundo grado de primaria en centros educativos del distrito de La Perla Callao realizado en Perú, realizado por Rosa Amelia Lévano Sarmiento en el año 2002, cuyo objetivo fue describir el nivel de comprensión lectora característico de esta población. Como instrumento de recolección de información se utilizó en lectura: la prueba CLP formas paralelas, elaborada y estandarizada en Chile por Allende (1991) realizándole adaptaciones el cual fue aplicado a 105 estudiantes.

En los resultados se encontró un puntaje total en promedio de 15,22% con DS de 6,24 indica que los sujetos en la evaluación lograron bajos niveles en la comprensión lectora. En el área de la palabra, el 53% (56) muestra que hay avances en la habilidad para traducir grafías a sus correspondientes signos orales, sin embargo un 8% (8) de los niños no respondieron a la prueba. En el área de la oración o frase el 49% (52) de los alumnos dieron a cada palabra el sentido correcto dentro de la oración y retienen su significado, sin embargo existe un 6% (6) que no realiza la prueba. En el área del texto simple el 21 % (23) con un puntaje de 3 lograron descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre si los diversos elementos del texto y determinar sus sentidos globales (interpretar). A partir de aquí se observa que los alumnos fracasan progresivamente. En el área del texto complejo el 34% (36) de los alumnos alcanzaron una calificación de 0% es decir, no comprendieron la lectura de un texto.

Se concluyo que existen muchas dificultades en la comprensión lectora, tanto en la lectura de un texto simple como complejo, esto indica que los niños de 7-9 años

no desarrollaron adecuadamente la capacidad para identificar y analizar letras, palabras y decodificar los signos escritos, para extraer las ideas principales y comprender lo leído, estos resultados muestran que en los departamentos de pobreza extrema se han obtenido los rendimientos más bajos en el área de lectura y comprensión de textos.

Este estudio permitió comparar algunas variables tales como los niveles de comprensión textual teniendo en cuenta que cuando hablan de texto simple lo relacionan con preguntas del nivel de comprensión literal y cuando hablan de un texto complejo lo relacionan con preguntas del nivel de comprensión inferencial, por esta razón sirvió como referencia para determinar las dificultades más evidentes en comprensión textual.

2. OBJETIVO GENERAL

Determinar las características de la lectura y la escritura en niños del grado tercero de primaria de la Escuela Urbana San Camilo frente a la Escuela Rural Julumito Municipio de Popayán en el 2008.

2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 3.1.1** Identificar características sociodemográficas y escolares de los niños del grado tercero de las Escuelas de la Zona Rural y Urbana.
- 3.1.2** Establecer las características de la lectura: respecto al tipo lector y el nivel de comprensión de los niños del grado tercero de las Escuelas de la Zona Rural y Urbana.
- 3.1.3** Establecer las características de la escritura: en producción textual, con respecto a la superestructura, estructura textual y expresión gráfica en los niños del grado tercero de las Escuelas de la zona Rural y Urbana.

3. JUSTIFICACIÓN

En el municipio de Popayán en el año 2006 se contaban con 387 instituciones educativas, las cuales 142 corresponden al nivel preescolar, 170 a primaria y 75 a básica secundaria y media vocacional, de estos establecimientos aproximadamente 341 pertenecen a escuelas Urbanas y 46 a escuelas Rurales, donde se reportan muchas dificultades en las áreas de lectura y escritura⁸. Pérez Abril (1998) plantea que estos problemas se ven reflejados en los resultados de las pruebas SABER que evalúan la calidad de la educación, puesto que tras un análisis de estos se concluye que los resultados obtenidos fueron ligeramente inferiores en las zonas rurales frente a las zonas urbanas⁹.

El Ministerio de Educación Nacional, afirma que en los niños de tercero de primaria se encuentran automatizados los procesos lingüísticos para acceder a la lectura y escritura, es decir los estudiantes de este curso ya han superado la gran mayoría de las etapas iniciales en torno a estos procesos, dando como resultado una escritura y lectura convencional acorde al grado escolar donde se deben encontrar los escolares, por este motivo este estudio se realizó en dicha población con el fin de identificar y comparar estos procesos en la Escuela Rural Julumito frente a la Escuela Urbana San Camilo intentando llenar un vacío de conocimiento, puesto que en la actualidad no se han realizado estudios que permitan conocer de manera precisa las características que diferencien o

⁸ PEDRAZA PATRICIA. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación sup-ICFES sobre las pruebas Saber de estado WWW.ICFES.gov.co/cont4/saber/saber.htm consulta realizada el 3 de enero de 2009

⁹ PERE ABRIL MAURICIO y otros. Informe de la Investigación Titulada "Por el mejoramiento de la Calidad de la Educación: Forma Alternativa de Evaluación en el Área de Lenguaje" (Artículo tomado de Internet) <http://w3.icfes.gov.co:8080/seminariointernacional/ktmlite/files/uploads/MARTHA%20CASTILLO%20BALLEN.doc>. (consulta mayo de 2009)

relacionen la lectura y escritura en estas poblaciones.

Este proyecto pretende dar a los profesionales de Fonoaudiología una visión más definida sobre las características de la lectura y escritura en niños de zona Urbana frente a niños de zona Rural y de esta forma contribuir en la orientación de un mejor tratamiento; de igual manera intenta aportar al programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca una noción del nivel de lectura y escritura en estas poblaciones, debido a las prácticas académicas que se desarrollan en zonas Urbanas y Rurales; De igual forma se favorecerán los niños objeto de estudio teniendo en cuenta que se establecerá la presencia o no de dificultades en estos niveles, por lo que será este un diagnóstico de base que contribuirá a una acción de prevención o tratamiento; además esta investigación contribuirá a la comunidad, sirviendo de referente en nuevas investigaciones que surjan en este campo, donde se puedan establecer relaciones de los factores socioeconómicos, culturales, emocionales y pedagógicos, que podrían estar conectados con las dificultades de lectura y escritura de estas poblaciones.

El propósito de este estudio es determinar las características de la lectura y escritura de la Escuela Rural Julumito frente a la Escuela Urbana San Camilo y dar a conocer los resultados a las instituciones objeto de estudio que les servirá para identificar, comparar y evaluar dichos procesos y que de acuerdo a los resultados encontrados, tomen medidas correctivas para mejorar y/o prevenir este tipo de dificultades. También podría servir como referencia a la Secretaría de Educación Municipal, aportando nuevos datos estadísticos sobre las capacidades de lectura y escritura en niños de tercero en una zona Urbana frente a una Rural.

5. MARCO TEÓRICO

Teberosky en el 2001, define la lectura como un medio a través del cual el ser humano procesa de manera sistematizada la información recibida a través de códigos gráficos, integrando otros procesos como la comprensión y el análisis de la información y la escritura como un sistema de representación gráfica de una lengua por medio de signos grabados sobre un soporte representando el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, ya que sin la escritura el hombre no sería capaz de crear ciencia; por lo tanto la lectura y escritura son procesos inseparables de un mismo mecanismo mental y se consideran como un proceso de comunicación y metacognición integrados ¹⁰.

En la presente investigación se mencionaran algunos aspectos importantes de la lectura y la escritura, se expondrá la teoría de aprendizaje de estos dos procesos según el enfoque cognitivo lingüístico, sus componentes tales como: la comprensión textual, las etapa de la escritura infantil, producción textual, niveles de análisis de producción de textos, estructura textual, errores específicos en lectura y escritura y finalmente se describirán algunos factores de riesgo relacionados con estos procesos y las diferencias que pueden existir sobre estos mismos en el sector educativo Rural y Urbano. Para comenzar se abordaran los conceptos de lectura y escritura de autores como: Ana Teberosky, Delia Lerner, Miguel de Zubiría, Goodman, Mercer, Isabel Solé, Ralph Staiger, Hammill y Nutt; reconocidos por sus investigaciones en dichos temas; como también los lineamientos del Ministerio De Educación Nacional sobre estos dos procesos y las características de la lectura y escritura en tercero de primaria.

¹⁰ Ibid, p14

5.1 ¿QUE ES LA LECTURA?

El Ministerio de Educación Nacional (1998) plantea que leer es la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información. Un buen lector no es aquel que asimila mucha información es quien logra además de comprender extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de decisiones frente a la información, también implica poner en relación lo que el texto dice con información de otros textos, es quien se ha logrado formar un criterio que le permite seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio¹¹; de modo similar Goodman (1984) refiere que la lectura es uno de los cuatro procesos lingüísticos donde el sujeto predice o anticipa el significado de lo que lee, utiliza las claves que encuentra en los sistemas grafo-fonológico, sintáctico, semántico y hace uso de la redundancia del lenguaje escrito¹²; así mismo Delia Lerner (1985) plantea que Leer es introducirse en otros mundos posibles, es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita¹³. Miguel de Zubiría (1992) afirma que leer es poner en funcionamiento la inteligencia, sus operaciones y aplicarlas en el ámbito de la lectura, este proceso implica un doble movimiento, uno que realiza el escritor y otro que realiza el lector, el escritor convierte sus ideas en palabras escritas y el lector convierte sus palabras escritas en ideas¹⁴. Pérez (1992) sintetiza muy bien los mecanismos lectores y refiere que la lectura es un proceso cognoscitivo muy complejo que involucra el conocimiento de la lengua de

¹¹ Ibid, p 14

¹² GODDMAN citado por Maquiña Vizcarra José. Una experiencia docente en comprensión de textos (artículo de Internet) http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=387&a=articulo_completo. (consulta noviembre 2008)

¹³ LERNER. Citado por Maquiña Vizcarra José. Una experiencia docente en comprensión de textos (artículo de Internet) http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=387&a=articulo_completo. (consulta noviembre 2008)

¹⁴ DE ZUBIRÍA Miguel. Pensamiento y aprendizaje: Los instrumentos del aprendizaje, volumen 1. Bogotá 1994.

la cultura y del mundo, no es simplemente traducir signos impresos. Es así como para Isabel Solé (1992) leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guía a su lectura¹⁵; sin embargo para algunos autores como Mercer (1997) la lectura es una tarea audiovisual que implica la obtención de significados mediante símbolos y se compone de dos procesos básicos: un proceso de descodificación y otro de comprensión, el proceso de descodificación implica la comprensión de las relaciones fonema - grafema y la traducción de las palabras impresas en representaciones similares al lenguaje oral, lo cual permite al estudiante pronunciar las palabras de forma correcta. Las aptitudes de comprensión permiten al estudiante entender el significado de las palabras de forma aislada o en su contexto¹⁶; También Ralph Staiger(1999) refiere que la lectura es la palabra usada para referirse a una interacción, por lo cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales se transforman en sentido de la mente del autor¹⁷, concepto que se refiere a la teoría perceptivo motriz en lectura y escritura. Conociendo las diferentes definiciones que existen sobre el proceso lector es imprescindible reconocer que para alcanzar un buen desempeño en este nivel según Frith (1986) el individuo debe pasar por una serie de etapas, que permiten el dominio de este proceso. En realidad el aprendizaje lector se produce de manera continua y no es fácil, aún así la distinción en etapas resulta útil ya que nos permite describir los hechos que conocemos sobre la lectura en cada nivel de aprendizaje¹⁸.

¹⁵ PEREZ E ISABEL SOLE. Citados por Maquiña Vizcarra José. Una experiencia docente en comprensión de textos (artículo de Internet) http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=387&a=articulo_completo. (consulta noviembre 2008)

¹⁶ MERCER Cecil D. Dificultades de aprendizaje ediciones CEAC, 2006.

¹⁷ RALPH STAIGER. Citado por Tintaya Juan Marcos. Metodología de la lecto-escritura: Experiencia de Juan Marcos Tintinaya La paz Bolivia. Univeridad Mayor de San Andrés Bolivia (Artículo tomado de Internet) <http://www.monografias.com/trabajos16/metodo-lecto-escritura/metodo-lecto-escritura.shtml> (Consulta noviembre 2008)

¹⁸ FRITH. Citado por Person Rufina. Etapas del aprendizaje de la lectura. (Artículo tomado de internet) <http://blog.jel-aprendizaje.com/extractos-de-lenguaje-y-dislexias-enfoque-cognitivo-de-la-dificultad-lectora.php> (consulta realizada el 29 de noviembre del 2008)

1ª Etapa Logográfica: reconocimiento visual de la palabra como un todo, pero sin interpretar el código.

2ª Etapa Alfabética: el niño establece y aplica las correspondencias entre grafemas y fonemas. Relaciona el signo gráfico y el sonido.

3ª Etapa Ortográfica: reconoce de manera global las entradas ortográficas, las palabras como entradas léxicas, reconoce que son palabras de su lengua y al mismo tiempo reconoce y analiza segmentos de las palabras y obtiene información procedente del nivel de letra.

De manera similar, el desarrollo de la lectura en un niño para Sandra Esteves (2005) necesita de estrategias de enseñanza y de aprendizaje; aprender a leer requiere que el niño comprenda la naturaleza sonora de las palabras, es decir que éstas están formadas por sonidos individuales que debe distinguir como unidades separadas y que suceden en un orden temporal; por lo tanto existe una relación recíproca entre el aprendizaje de la lectura y la escritura y este aprendizaje depende del desarrollo del lenguaje oral. Cuando se habla es difícil distinguir con exactitud los segmentos presentes en la conversa, en cambio la escritura representa las unidades fonológicas de la lengua, ya que los grafemas representan fonemas. A partir de aquí surge el concepto de conciencia fonológica. La conciencia fonológica se considera una habilidad metalingüística entendida como: La relación entre un sonido o fonema con un grafema o signo gráfico que a su vez si se lo combina con otro, forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que posee un determinado significado. La conciencia fonológica opera con el reconocimiento y el análisis de las unidades significativas del lenguaje, lo que facilita la transferencia de la información gráfica a una información verbal. Este proceso consiste en aprender a diferenciar los fonemas en cuanto son expresiones acústicas mínimas e indispensables para que las palabras adquieran significado. En el aprendizaje de la lectura, el desarrollo de la

conciencia fonológica es como “un puente” entre las instrucciones del alfabetizador y el sistema cognitivo del niño, necesaria para poder comprender y realizar la correspondencia grafema-fonema¹⁹.

Existen otros aspectos relevantes para lograr un buen nivel de lectura, teniendo en cuenta la lectura como un proceso y como un producto

La lectura como proceso: se divide en tres componentes:

1. **Cognoscitivo y lingüístico** que se fundamenta en la recepción, almacenamiento y procesamiento de la información y expresión.
2. **Función ejecutiva** o proceso metacognitivo y de autocontrol los cuales se requieren para desarrollar la lectura.
3. **Función emotiva**, ya que entre más motivación presente el lector mejor será el proceso.

Lectura como producto: son los elementos que hacen parte del acto lector, tales como: precisión, velocidad, fluidez y comprensión el cual es muy subjetivo, según el oyente. Esto se puede observar en los diferentes tipos lectores planteados según el Ministerio de Educación Nacional (MEN 1998) los cuales son:

Subsilábico: donde se lee fonema por fonema por sonido o por nombre.

Silábico: el lector lee silaba por silaba.

Vacilante: El individuo presenta un aumento en la velocidad de su lectura, donde puede leer palabras completas, pero no hay uso de signos de puntuación ni entonación.

¹⁹ ESTIVES SANDRA (Artículo tomado de internet) Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura [http:// www.educacionial.com](http://www.educacionial.com) © 2000-2005(Consulta diciembre del 2008)

Corriente: lee con velocidad adecuada haciendo uso correcto de los signos de puntuación y entonación.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente sobre la lectura se mencionaran algunas de las características que deben presentar los niños de tercer grado.

El MEN (1998) propone que el tipo lector normal en el grado tercero al comienzo debe ser vacilante y al terminar el año escolar debe ser vacilante corriente. Si el tipo lector es inferior podríamos afirmar que existe una dificultad en lectura encontrando un tipo lector subsilábico o silábico no acorde al grado escolar²⁰.

Existen componentes que obstaculizan los procesos de lectura, dentro de los cuales encontramos los factores cognitivos relacionados con la lectura, entre ellos tenemos la inteligencia general y las actividades mentales específicas como la atención y la memoria, pero también tienen un papel importante los factores culturales, especialmente cuando estos afectan el conocimiento; esto se relaciona con niños que tienen una misma edad cronológica pero no necesariamente tienen la misma edad mental; por otra parte es importante tener en cuenta que algunas dificultades en lectura pueden presentarse debido a alteraciones auditivas y/o visuales.

Existe una relación recíproca entre el aprendizaje de la lectura y la escritura por tal motivo ahora se explicara de forma detallada este proceso.

5.2 ¿QUE ES LA ESCRITURA?

La escritura al igual que la lectura, evoluciona paralelamente y se considera como una forma de comunicación muy importante que involucra una habilidad mental y es una forma de expresión a partir de grafías. El MEN (1998) refiere que

²⁰ Ibid p 14

escribir no es solamente una codificación de significados regidos por reglas lingüísticas, es un proceso social e individual en el que se pone en juego saberes, competencias e intereses, establecido por el contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir"²¹; de manera similar Miguel de Zubiría (1992) propone que escribir consiste en crear y plasmar sobre el papel arquitecturas ideativas, las cuales a diferencia de las arquitecturas convencionales en lugar de ladrillos se emplean ideas, el escritor convierte sus ideas en palabras escritas y el lector convierte sus palabras escritas en ideas²². Ana Teberosky(2001) afirma que la escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual, la aumenta por ser permanente lo que permite ayudar en la memoria y la comunicación en el espacio y en el tiempo, también significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación. Se escribe para alguien con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto. Escribir es mucho mas que transcribir y las practicas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo²³; por otro lado Mercer (1997) plantea que el lenguaje escrito es una forma de comunicación muy compleja que incluye habilidades visuales, motrices y conceptuales y es la forma más importante a través de la cual los estudiantes demuestran sus conocimientos de las asignaturas académicas más avanzadas. De otro modo Hammill y Nutt (1981) argumentaron que las habilidades para la escritura están relacionadas con las de lectura; las cuales incluyen la competencia para escribir, el deletreo, la puntuación, el uso de mayúsculas, el estudio, la rima, el conocimiento del alfabeto y la distinción entre diferentes letras, concluyendo que

²¹ CASTILLO BALLÉN MARTHA. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos de lenguaje. Artículo tomado de internet) <http://menweb.Mineducación.gov.co:8080/saber/marco-teorico-lenguaje.pdf>. (Consulta el 3 de enero de 2009)

²² Ibid p 28

²³ Ibid, p 27

existe una íntima relación entre la lectura que es en teoría una forma receptiva del lenguaje²⁴.

A partir de estas definiciones se concluye que la escritura es una forma de expresión y representación prescrita por medio de signos y códigos que sirven para facilitar y mejorar la comunicación, donde se requiere de una actividad cognitiva que demanda una interpretación, además el acceso a la lengua escrita supone consecuencias para el desarrollo intelectual del individuo favoreciendo la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano ya que permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás en algo material y articulado que puede ser contrastado, conceptualizado e integrado en nuestro conocimiento del mundo. Ya mencionadas las diferentes definiciones que existen sobre el proceso de escritura es importante conocer la adquisición de la misma.

El niño aprende el sistema de escritura en la interacción con el material escrito y las hipótesis que formula sobre el mismo, de esta manera ellos intentarán sus primeras producciones en forma directa o mediatizada (dictado de textos a los adultos) y aunque no aprendan las letras, van evolucionando en sus trazados; los primeros que aparecen son las grafías primitivas (círculos, palotes, pequeños garabatos longitudinales o espirales) luego las pseudoletras (imitaciones deformadas de las letras convencionales) y por último aparecen las letras convencionales.

El niño como en otros dominios del conocimiento (lenguaje oral, dibujo, etc.) crea hipótesis a fin de comprender la lectura y la escritura, busca regularidades y entra en conflicto con la escritura del adulto y vuelve a crear nuevas hipótesis. Antes de que la escritura represente los sonidos fonemáticos del habla, el niño pasa por un largo proceso en que adjudica diferentes valores a la producción escrita

²⁴ HAMMILL Y NUTT. Citado por . MERCER Cecil D. Dificultades de aprendizaje ediciones CEAC, 2006.

ensayando nuevas representaciones. Las posibilidades para comprender las escrituras de los niños están dadas por el tipo de organización que les dan y por el significado que atribuyen a cada una de sus representaciones gráficas. Al reconocer estos modos de organización, comprendemos los procesos psicológicos y lingüísticos que participan en el aprendizaje de este objeto de conocimiento así como la psicogénesis que implica su construcción²⁵. Por eso se considera la escritura como un proceso y como un producto.

La escritura como proceso es la habilidad que se aprende y se mejora con el uso de estrategias mentales y que se realiza con un propósito y fin específico, donde se incluyen aspectos cognoscitivos, lingüísticos, sociales y emocionales.

La escritura como producto es el resultado final de dichas estrategias o procesos que se caracterizan por la longitud y complejidad del escrito, el trazo gráfico, la composición gráfica de la palabra, el vocabulario, la puntuación, el acento ortográfico, la gramática y coherencia textual.

Ahora se abordara la teoría de aprendizaje de la lectura y la escritura según el enfoque cognitivo lingüístico, teniendo en cuenta que la lectura y la escritura requieren de una organización del procesamiento de la información de diversos tipos como la información lingüística y cognitiva, las cuales permiten desarrollar mejores capacidades de dichos procesos.

5.3 TEORÍA SOBRE EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA SEGÚN EL ENFOQUE COGNITIVO LINGUISTICO

Para abordar el enfoque cognitivo lingüístico se plantea la teoría presentada por Luís Bravo Valdivieso (1999) donde establece que el desarrollo de las habilidades cognitivas son necesarias para el procesamiento de la lectura y escritura, dependen

²⁵ FERREIRO, Emilia, Alfabetización, teoría y práctica, siglo XXI, México,1997

en buena medida de la calidad de la interacción lingüística entre los niños y su medio socioeconómico y cultural²⁶. Este enfoque está centrado en el estudio diferencial del rendimiento lector y algunos procesos correlativos a este aprendizaje. Su objeto de estudio son las alteraciones en los procesos cognitivos subyacentes más próximos a la lectura y que interfieren en su aprendizaje, tales como: memoria verbal de corto plazo, procesamiento secuencial fonológico, habilidad para efectuar la segmentación fonémica o la memoria semántica; siguiendo con este enfoque Emilia Ferreiro (1982) entiende la escritura como la representación que no se reduce a un reconocimiento de los fonemas en la oralidad, para lograr una equivalencia uno a uno con la letra, sino que estaría influenciado por las conceptualizaciones que los individuos poseen en torno a la constitución interna de la sílaba de su lengua tanto en la oralidad como en la lectura y la escritura²⁷.

Según la teoría psicolingüística cognitiva la lectura es un proceso complejo que lleva a la representación mental del significado del texto lo que conlleva a que no puede reducirse a la simple percepción de unos grafismos, ya que lo importante es la transformación de ciertos símbolos lingüísticos en significados en una vía que va del lenguaje al pensamiento. El sentido lingüístico del lenguaje no solo debe permitir la construcción de conocimientos a través de la negociación de significados de las palabras individuales y de las expresiones, sino que también deben estar familiarizados con la estructura de las oraciones y los patrones de entonación.

Desde esta perspectiva se abren nuevas posibilidades al razonamiento y a la auto-regulación en el proceso lectoescrito, teniendo en cuenta que el razonamiento se hace a expensas de las operaciones del pensamiento que tiene como unidades de contenidos a los significados que están dentro de esquemas y

²⁶ BRAVO Baldivieso Luis, lenguaje y dislexias, enfoque cognitivo del retardo lector tercera edición. Universidad católica de Chile, 1999.

²⁷ FERREIRO Emilia, los sistemas de escritura en el desarrollo del niño quinta edición Siglo Veintiuno Editores México, 1985

nos permite la elaboración de hipótesis ya sea según el caso: superficiales, rígidas, amplias, profundas o flexibles; estas llevarán al niño a la organización más adaptada y segura para emitir juicios y organizar argumentos²⁸.

Es así que para algunos autores como Bellutino, Rita Florez, entre otros, la lectura y escritura es un proceso netamente lingüístico que como todo aprendizaje del hombre requiere inicialmente de unas capacidades sensoriales a través de las cuales recibe la información del medio, pero es en la construcción de las estructuras del lenguaje, en el reconocimiento del significado y la asimilación de saberes, donde se da verdaderamente el desarrollo de estas.

Según lo expuesto anteriormente se concluye que el desarrollo de la lectura y escritura depende de las posibilidades cognoscitivas y de las oportunidades que tienen los niños para interactuar con el contexto contribuyendo a una experiencia que proporciona su propio proceso de aprendizaje con una función eminentemente social y cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad.

Abordado este tema se explicará según el Ministerio De Educación Nacional los referentes que permiten visualizar los procesos de interpretación y producción de textos en el campo del lenguaje lecto-escrito.

5.4 COMPONENTES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

5.4.1 Comprensión textual

La comprensión de lectura tiene mayor peso dentro del contexto de los ejercicios del razonamiento y tiene como objetivo el desarrollar la habilidad para leer en forma analítica, constituye uno de los objetivos básicos de los nuevos enfoques de

²⁸ MUÑOZ Zambrano Isabel, ROJAS Alvarado Gloria. Perspectiva perceptivo-motriz versus perspectiva cognitivo-lingüística en la lectura y escritura en población infantil. Revisión de tema 2007.

la enseñanza. Los ejercicios de comprensión de lectura miden la capacidad para reconocer el significado de una palabra o frase en el contexto de las demás ideas, la habilidad para entender e identificar lo fundamental de la lectura y las relaciones entre las ideas para realizar el análisis y síntesis de la información. La perfección final de la lectura depende del completo desenvolvimiento de la inteligencia del que lee para que pueda comprender el sentido de las palabras y por ellas el pensamiento del autor lo que no se adquiere sino después de un largo ejercicio y de un hábito constante de leer²⁹.

Lerner (1985) afirma que a medida que el lector tiene conciencia de esquemas adopta estrategias con el fin de organizar y estructurar la información posibilitando el aprendizaje a partir del texto, así mismo Montenegro (1997) define la comprensión lectora como un proceso dinámico, donde el lector establece conexiones coherentes entre la información que posee y sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto³⁰

El Ministerio de Educación Nacional (1998) refiere que la comprensión textual 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, este proceso exige que el lector entienda como ha organizado el autor sus ideas, además al disponer de información previa hace que el lector se sienta mas motivado y tenga una mejor aptitud frente al texto. El mismo hecho de ir relacionando lo nuevo con lo que se tiene previamente almacenado da como resultado que se lleve a cavo un proceso de interacción entre el lector y el texto, lo cual le permite forma nuevos esquemas de conocimiento³¹.

Para Anderson (2001) 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

²⁹ CATILLO Antonio. Historia mínima del libro y la lectura. Madrid: siete mares, 2005. ISBN 84-933012-5-6 (Artículo tomado de internet) [http:// www.revistas culturales.com/articulos/75/ayer/413/3/la-lect...practic as-de-lectura.html](http://www.revistas culturales.com/articulos/75/ayer/413/3/la-lect...practic as-de-lectura.html). (Consulta enero 2009)

³⁰ Ibid, p 28

³¹ Ibid, p 14

ya se tienen. Por medio de esta el lector interactúa con el texto sin importar la longitud y brevedad del mismo, el proceso se da siempre de la misma forma³².

Rudell (1995) 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, interacción o comunicaciones inmediatas, recordadas o anticipadas. La comprensión se vincula 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 otorga significado a una lectura coordinando informaciones que provienen de distintas fuentes: el texto, su contexto y los conocimientos que el posee³³.

Según lo anteriormente mencionado el Ministerio De Educación Nacional estableció tres niveles de comprensión lectora que se explicaran a continuación.

5.4.1.1 Comprensión literal.

En este nivel se ubican los estudiantes que retienen parte de la información contenida en los textos. Identifican eventos, objetos y sujetos mencionados en el texto. Se caracteriza por exigir una lectura fragmentaria del texto; también se agrupan a los estudiantes que superan una comprensión fragmentaria y logran realizar un primer nivel de significado del mensaje, el cual se realiza a través de un proceso de paráfrasis de partes de la información contenida en el texto. Se caracteriza por exigir una lectura en la que juega un papel importante la selección y síntesis de información. 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

³² ANDERSON John R. Aprendizaje y Memoria: Un enfoque integral. Editorial McGraw Hill. Mexico 2001

³³ RUDELL. Enseñar a entender lo que se lee, la alfabetización en la familia y en la escuela. Editorial lenguaje claro consultora. Buenos aires argentina 2005. Pag 50.

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 párrafo³⁴.

Para evaluar la comprensión literal de textos se tiene en cuenta los siguientes mecanismos.

-Mecanismos de Textualización

1. Identificar en el texto el significado local de una palabra, una frase, un párrafo, un gesto o un signo (en el caso del lenguaje de la imagen).
2. Elaborar paráfrasis entendidas como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.
3. Identificar relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración o de un párrafo.
4. Identificar relaciones de semejanza y diferencia entre el lenguaje de la imagen (gráfico, icónico) y el lenguaje verbal³⁵.

5.4.1.2 Comprensión de inferencias

En este nivel se agrupan los estudiantes que establecen relaciones y asociaciones entre partes de la información contenida en el texto para dar cuenta de las relaciones de implicación, causación, temporalización y especialización. Se

³⁴ LA EVALUACIÓN EN LENGUAJE. Grupo de evaluación de la educación básica y media. (Artículo tomado de Internet) http://joomla.icfes.gov.co/web/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1006 (consulta diciembre de 2008)

³⁵ PEREZ ABRIL MAURICIO. Evaluar para transformar. Aportes de las Pruebas Saber al trabajo en el aula. (Artículo tomado de internet) http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-09762008000100009&script=sci_arttext - 53k – (consulta diciembre de 2008)

caracteriza por exigir una lectura en la que se da cuenta de la información que aparece de manera sugerida en el texto.

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, reconocer 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 y 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 los fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general y la forma como se organiza la información en el texto).

Dentro de la comprensión inferencial podemos encontrar la siguiente clasificación:

Inferencias enunciativas

Consiste en la habilidad 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

Radica en la habilidad 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 refiere a 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

Tiene que ver con la destreza de los estudiantes para seleccionar y jerarquizar las ideas en un texto en un todo coherente.

Para evaluar la comprensión inferencial de textos, se tiene en cuenta los siguientes mecanismos³⁶.

-Mecanismos de Textualización

1. Identificar el significado y la temática global del texto (macroestructura, Coherencia global, progresión temática).
2. Inferir el tipo de texto, su estructura, tipo de información y modo como se presenta.

³⁶ Ibid, p 40

3. Reconocer, analizar y explicar los mecanismos de textualización que garantizan la coherencia y cohesión del texto: conectores, correferencias, pronombres (anafóricos, catafóricos), marcas espaciales, temporales, de orden, funciones de los signos de puntuación, las comillas, los guiones, los paréntesis...; reconocer y explicar también unidades de significado como: párrafos, oraciones, estrofas, versos...; analizar también los mecanismos análogos empleados en el cómic, la historieta y otros textos gráficos e icónicos.
4. Inferir información y acceder a conclusiones que no están dichas de modo directo en el texto con base en el análisis de la información dada.
5. Utilizar los saberes enciclopédicos (conocimientos de historia, literatura, historia literaria, arte...) con que cuenta el lector³⁷.

5.4.1.3 Comprensión crítica intertextual.

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.

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 textual³⁸.

³⁷ Ibid, p 40

³⁸ Ibid, p 40

En el presente estudio no se tiene en cuenta la valoración de este nivel de comprensión, ya que el Ministerio de Educación Nacional (1998) lo propone desde el grado séptimo.

Para evaluar la comprensión e interpretación crítica de textos se tiene en cuenta los siguientes mecanismos.

- Mecanismos de Textualización

1. Tomar posición por parte del lector es decir, definir un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto de manera documentada.
2. Analizar en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura.
3. Poner en relación la información de un texto con la de otro u otros.
4. Establecer entre un texto y otros, relaciones y comparaciones en cuanto a la forma, estructura, género y/o tipo textual.
5. Reconocer el significado y función de elementos como las citas, alusiones, plagios, notas a pie de página fuentes (en el caso de los textos periodísticos), pies de foto, títulos, antetítulos, signos gráficos que indican jerarquías entre textos el tamaño y color de letra en los títulos y antetítulos, ilustraciones y fotografías³⁹. Conociendo los diferentes niveles de comprensión textual, se mencionaran las características que deben presentar los niños de tercero de primaria en este aspecto.

El Ministerio de Educación Nacional (1998) refiere que los niños de tercero comienzan a crear estrategias tales como: el muestreo, la predicción, inferencia, validación y autocorrección que se van modificando a medida que leen y son las que permitan anticipar al texto; dichas estrategias se emplean para construir

³⁹ Ibid, p 40

significados y son utilizadas por los lectores de manera espontánea y en muchas ocasiones nunca toman conciencia de su uso.

Muestreo: Es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados. El lector procesa aquellas palabras o ideas significativas para él y no todas las Palabras percibidas visual o táctilmente; en síntesis, el cerebro es el que lee y no el ojo.

Predicción: Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto.

Inferencias: Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto.

La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas, utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para construir significados. Todo lector, conscientemente o no, muestrea, predice e infiere; la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales dependen del conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee.

Los buenos lectores, además de estas tres estrategias básicas, utilizan de manera consciente, otras dos que les permiten el control del proceso lector; éstas son la verificación y la autocorrección.

Validación: A medida que el lector va leyendo constata si lo que predijo o infirió es correcto; luego, apoyándose en la segunda se autocorriga.

Este proceso de verificar y autocorregir es esencialmente cognitivo; es decir, el lector lo realiza internamente, no es necesario que se manifieste de forma verbal. Cuando el niño está interesado por un tema se desarrollan de mejor manera estas técnicas⁴⁰.

Estándares básicos de Interpretación textual para tercer grado.

Interpretación textual	
Comprensión de textos que tengan diferentes formatos y finalidades	Comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica
<p>Para lo cual el estudiante:</p> <p>Leerá diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.</p> <p>Reconocerá la función social de los diferentes textos que lee.</p> <p>Identificará la silueta o formato de los textos que lee</p> <p>Elaborará hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de la lectura. Para el efecto se apoyará en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos</p>	<p>Para lo cual el estudiante:</p> <p>Leerá fabulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, etc.</p> <p>Elaborará y socializará hipótesis predictivas acerca de los textos.</p> <p>Identificará maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.</p> <p>Diferenciará poemas, cuentos y obras de teatro.</p>

Fuente: <http://www.Eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>

Si el nivel de comprensión textual es inferior al grado escolar podríamos afirmar que existe una dificultad encontrando un nivel de comprensión textual, caracterizado por la falta de estrategias que faciliten la comprensión según lo mencionado anteriormente, tal como lo afirma Goodman (1982) que cuando dichas estrategias no son empleadas por el lector no podrá construir significados de forma espontánea y en muchos casos no tendrá conciencia del uso de las mismas.

⁴⁰ Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, (Artículo tomado de Internet) <http://menweb.mineducación.gov.co/lineamientos/logros/desarrollo.asp?id=26-64k> (Consulta marzo 2009)

5.4.2 Etapas de la escritura infantil.

Emilia Ferreiro (1982) plantea una serie de etapas en orden jerárquico por la que atraviesan los niños para adquirir el proceso de escritura.

I. *Dibujo*. En esta primera etapa el niño no distingue entre significado y significante, no existe diferencia entre el nombre del objeto y el objeto; aún no ha descubierto que en el sistema de escritura lo que se representa es el significante y no el significado (no es el objeto, sino el nombre del objeto).

Progresivamente tomará conciencia de que dibujar y escribir son formas de representación distintas y se dará cuenta de que las grafías no tienen relación de parecido con los objetos, entonces, combinará las letras con el dibujo para escribir una palabra, o bien, la disposición de las grafías (la cantidad o el tamaño tendrán una relación con el objeto). Por ejemplo, las grafías serán grandes o se usarán muchas para representar algo grande.

II. *Escrituras indiferenciadas*. En esta etapa, el niño sabe que la escritura representa el nombre de las cosas. Dibujar y escribir es diferente. Utiliza el grafismo para representar.

a) Al inicio de esta fase, el grafismo es muy primitivo: pueden ser simplemente garabatos o grafías pseudoconvencionales.

b) Pueden controlar o no la longitud de sus producciones (control de cantidad).

c) En la parte final de esta etapa, aparecen las grafías convencionales.

En esta etapa el niño también descubre cómo combinar los elementos del sistema notacional alfabético dentro de cada palabra, y sus producciones se rigen por características cuantitativas y cualitativas:

- Características cuantitativas: se refiere a la cantidad mínima de letras necesarias para que *diga algo*, generalmente más de dos letras (Hipótesis de cantidad mínima).
- Características cualitativas: es la necesidad de variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas. En una palabra no se repetirán las grafías consecutivamente (Hipótesis de variedad interna).

Se habrán logrado diferenciar los elementos en el interior de cada palabra por criterios *intrafigurales*; sin embargo, no se plantea aún la diferenciación entre los distintos significantes. En este momento se podrán representar igual diferentes palabras. La resolución de esta cuestión dará pauta al siguiente nivel.

III. *Escrituras diferenciadas*. El niño necesita diferenciar los significantes correspondientes de los múltiples significados. Por lo que añade criterios de diferenciación interfigurales a los intrafigurales (característicos del nivel anterior). Las características de este nivel son similares al anterior (variaciones cuantitativas y cualitativas, variación de cantidad mínima, de repertorio y posición de grafías), la particularidad de éste reside en que las producciones gráficas del niño son diferentes para representar objetos diferentes.

Aún no se plantea en la escritura ningún tipo de correspondencia entre producción escrita y significantes sonoros. Al prestar atención a las propiedades sonoras de los significantes se estará dando paso al siguiente nivel.

IV. *Silábicas*. Empieza la identificación entre unidades sonoras y unidades gráficas, haciendo corresponder una grafía a una sílaba oral. Las grafías utilizadas pueden tener el valor sonoro convencional en correspondencia con la vocal o consonante de la sílaba pronunciada y tal vez haya una letra sin valor sonoro convencional.

Al controlar la cantidad de letras se establece una correspondencia cuantitativa, que se aproxima a la correspondencia convencional, al igual que se establece

una correspondencia cualitativa, que determina cuáles son las letras de acuerdo con la sonoridad de las unidades del enunciado.

Esta etapa de conceptualización establece tres subfases:

1. La correspondencia silábica se da sólo en la sílaba inicial o en alguna más, colocada probablemente en el lugar adecuado.
2. Se generalizan todas las sílabas del nombre. La hipótesis se usa mientras se escribe y, por tanto controla la escritura.
3. La correspondencia silábica está tan consolidada que el niño es capaz de anticipar la cantidad de letras que necesita antes de escribir. Las producciones son estrictamente silábicas (incluso en bisílabos y monosílabos).

V. *Escrituras silábico-alfabéticas*. El niño empieza una correspondencia sonora de tipo alfabético (de una grafía por fonema). En este nivel las producciones son mixtas ya que una palabra combina la correspondencia silábica y la alfabética.

Habitualmente las escrituras de este tipo son producciones de vocales con alguna consonante utilizada con correspondencia fonética.

VI. *Escrituras alfabéticas*. La correspondencia sonora usada en la mayoría de las palabras es ahora de tipo alfabético. A partir de este momento el niño empieza a afrontar con soltura el aprendizaje de la ortografía arbitraria: separación de palabras, excepciones a la correspondencia del grafema-fonema o signos de puntuación, aprendizaje que requiere pasar a un análisis gramatical.

Esto no significa que los niños no tengan un conocimiento previo; la mayoría ha realizado intentos de apropiación adoptando diferentes formas: separación de

palabras en escrituras silábicas, puntos o acentos que aparecen en las escrituras, /b/ en lugar de /v/, /rr/ en principio de palabra, /k/ o /q/ en lugar de /c/, etcétera⁴¹.

Durante estas etapas los niños atraviesan por una serie de dificultades denominadas errores específicos en escritura que hacen que las producciones se alejen de la escritura alfabética, pues no se percibe la correspondencia convencionalmente establecida entre la cadena sonora y la cadena de grafemas, ya sea debido a la omisión, adición, sustitución o inversión de uno o más grafemas en una palabra o por la segmentación no convencional de las mismas. Los errores específicos se pueden explicar desde el punto de vista cognitivo- lingüístico o sensoperceptual, los cuales abordaremos más adelante.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente sobre las etapas de la escritura infantil y que este proceso culmina con la adquisición de una escritura convencional, a continuación se explicara todo lo concerniente a la producción de textos, donde se ponen en juego todas las competencias comunicativas, tales como: competencia lingüística, competencia temática, competencia textual, competencia pragmática, entre otras; además se explicará las categorías para el análisis de la producción y los principios de clasificación de criterios de evaluación de textos escritos.

5.4.2.1 Producción textual.

Bajtín (1998) ha señalado que desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales al interior del grupo social o los grupos a los que pertenecemos, en esas prácticas nos apropiamos de modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo

⁴¹ FERREIRO, Emilia, *Alfabetización, teoría y práctica*, TEBEROSKY Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México, 1999. NEMIROSVKY, Myriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, Paidós, Madrid, 1999. (Artículo tomado de Internet). <http://www.correodelmaestro.com/antiores/2008/marzo/anteaula142.htm>. (consulta: diciembre del 2008)

de sentido; de igual modo, en dichas prácticas notamos que la gente lee, que hay escritura, que hay libros, que esos objetos cumplen funciones sociales, que las palabras hacen que pasen cosas entre las personas, que pasen cosas en el mundo. Las prácticas suponen la existencia de sujetos que usan diversos tipos de textos tanto orales como escritos, con funciones sociales también distintas, esa diversidad de formas textuales que cumplen funciones sociales y culturales es lo que Bajtín denomina géneros discursivos; por tanto, determinado género discursivo está enmarcado en una práctica social concreta. En la actualidad se cuenta con modelos de análisis y teorías explicativas que permiten abordar el estudio de los textos y los discursos tanto desde la comprensión de éstos como desde su producción⁴²; tal como lo explica Martínez (1997) quien establece que el texto escrito se diferencia del oral no precisamente por la grafía sino por la construcción compleja y elaborada de relaciones de sentido construida en su interior; de esta manera Holliday (1984) define todo texto como una unidad semántica (lenguaje funcional o lenguaje en uso) que debe ser estudiada desde dos perspectivas al mismo tiempo, como un producto y como proceso; es un producto ya que no puede ser almacenado y analizado al tener una organización representable en términos sistemáticos con un patrón de regularidades que permitan la descripción lingüística; por otro lado, es también un proceso en el sentido en que involucra una elección semántica continua un movimiento a través de una red de significados potenciales, en el cual cada serie de opciones constituye un nuevo marco de referencia para otras. La producción de un texto involucra una doble vertiente de proceso interdisciplinario y de epistemología capaz de enseñar a los estudiantes a pensar criticar racionalmente sobre una determinada materia, la producción de un texto desde el punto de vista

⁴² BAJTÍN. Citado por Martha Castillo Ballén. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos de lenguaje. Artículo tomado de internet) <http://menweb.Mineducación.gov.co:8080/saber/marco-teorico-lenguaje.pdf>. (Consulta el 3 de enero de 2009)

epistemológico debe contemplarse más como un proceso dialéctico por que ayuda a examinar el proceso de escribir como una serie de relaciones entre el escritor y la materia que aborda, entre el escritor y el lector y entre la materia tratada y el lector. Quirox (1997) afirma que un enfoque de este tipo necesariamente tiene que ver con la producción de un texto en una relación más amplia y significativa con los proceso de aprendizaje y construcción del saber.

El Ministerio de Educación Nacional (1998) propone unos referentes que permiten visualizar dichas capacidades para la realización de tareas en el campo del lenguaje; de acuerdo a esto se clasifican las siguientes competencias:

Competencia lingüística: en la gramática generativa de Chomsky (1957-1965) está referida a un hablante- oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no.

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

Competencia textual: referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro estructural) y a los textos (nivel macro estructural). Esta competencia se asocia también con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados y uso de conectores.

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

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

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

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

Una competencia poética: entendida como la capacidad de invención de mundos posibles a través de los lenguajes e innovar el uso de los mismos⁴³.

De acuerdo a las competencias mencionadas anteriormente, el Ministerio de Educación Nacional establece unas categorías básicas para el análisis y producción de textos que están fundamentadas en la pragmática y la lingüística textual.

5.4.2.1.1 Niveles de análisis de producción de textos

Nivel intratextual

Semántico:

Microestructura: estructura de las oraciones y relaciones entre ellas.

Coherencia local: coherencia interna de una proposición, concordancia entre sujeto/verbo, genero/número.

Coherencia lineal y cohesión: ilación de secuencias de oraciones a través de

⁴³ Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, (Artículo tomado de Internet)
<http://menweb.mineducación.gov.co/lineamientos/logros/desarrollo.asp?id=26-64k> (Consulta marzo 2009)

recursos lingüísticos (conectores a frases conectivas). Segmentación de unidades (oraciones y párrafos.)

Macroestructura:

Coherencia global: propiedad semántica global del texto; es decir, corresponde a mantener el eje temático a lo largo del discurso. Temas y subtemas.

Sintáctico:

Superestructuras: esquema lógico de organización del texto.

Léxico: campos semánticos tecnolectos,

Léxicos particulares: coherencia semántica

Nivel intertextual

Tiene que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos, presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.

Nivel Extratextual.

Pragmático:

Contexto: situación de comunicación en que se dan los actos de habla. Intención del texto.

Usos sociales de los textos en contexto de comunicación.

Reconocimiento del interlocutor.

Selección de un léxico particular a un registro Lingüístico: coherencia pragmática⁴⁴.

⁴⁴ Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, (Artículo tomado de Internet)
<http://menweb.mineducación.gov.co/lineamientos/logros/desarrollo.asp?id=26-64k> (Consulta marzo 2009)

5.4.2.1.2 Categorías para el análisis de la producción escrita

Mauricio Pérez Abril, Guillermo Bustamante y Fabio Jurado (2005) a partir de su trabajo en la evaluación masiva de textos escritos, proponen diferentes criterios para el análisis de las producciones escritas.

Coherencia y Cohesión Local

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

Deben cumplirse ciertas condiciones mínimas como: producir al menos una proposición, existencia de concordancia entre el sujeto y el verbo, segmentar o delimitar debidamente la proposición, evidenciar segmentación a través de algún recurso (espacio en blanco, cambio de renglón y conectores).

Coherencia Local

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

Coherencia y Cohesión Lineal

Este nivel se refiere a la coherencia lineal, a la ilación de las proposiciones entre sí, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre dichas

proposiciones con el fin de construir una unidad de mayor significado; lo cual se garantiza con el empleo de recursos cohesivos (conectores, señalizadores y signos de puntuación).

Pragmática

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

Para la presente investigación se identifican y clasifican los criterios de evaluación de textos escritos según los componentes sintácticos, semánticos, pragmáticos y expresión gráfica, teniendo en cuenta tres dimensiones fundamentales: la superestructura textual, la estructura textual y la expresión gráfica⁴⁵. El Ministerio De Educación Nacional (1998) propone un modo general para el análisis de las producciones escritas donde es importante tener una visión local como a nivel global. Una apreciación de las características globales de un texto permite valorar con facilidad la eficacia y pertinencia discursiva del mismo. Esto posibilita el paso al análisis de las unidades locales con una orientación que impide la dispersión en detalles poco relevantes y coloca el análisis local en relación con el todo, el cual se expondrá a continuación.

5.4.2.1. 3 Análisis de textos escritos en contexto de evaluación

Rejilla tomada de la tesis realizada por la estudiante de la Universidad del Cauca Ana Carolina Torres (2006) para la evaluación de textos escritos.

⁴⁵ PEREZ ABRIL MAURICIO. Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa Ejes de la evaluación de producción de textos (Artículo tomado de Internet) <http://200.21.45.2/rddlct/docs/ctcpca.htm> (Consulta diciembre 2008)

	0	1	2
	Poco satisfactorio	Mas o menos	satisfactorio
Superestructura			
• Enuncia y desarrolla el conflicto	No plena 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	Plante completamente la solución del problema
Estructura textual			
Punto de vista pragmático			
• Responde a la situación que propone el problema Nivel (D)	No continua 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
Punto de vista pragmático			
• Conserva la figura del narrador	En varias oportunidades confunde la voz de los personajes	Algunas veces confunde la voz de los personajes	El narrador se diferencia de los personajes
Punto de vista semántico			
• Utiliza un vocabulario que permite el sentido del texto	El vocabulario utilizado no permite la comprensión del texto; presencia de neologismos	El vocabulario permite comprender algunos enunciados de la producción	El vocabulario empleado permite comprender totalmente la producción
• Conserve el eje temático (Nivel B)	La producción no conserva el eje temático en la narración	Conserva parcialmente el eje temático	Mantiene a lo largo de su producción el eje temático
• Hay progresión temática	Plantea solamente una idea y no se	Las ideas expuestas quedan inconclusas y	Presenta secuencialidad y avance en la temática a lo

(Nivel B)	evidencia avance en la narración	la progresión temática es limitada	largo de la narración
<ul style="list-style-type: none"> 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	Mantienen las características y las acciones de los personajes a lo largo de la narración
Punto de vista morfo sintáctico			
<ul style="list-style-type: none"> 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
<ul style="list-style-type: none"> 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
<ul style="list-style-type: none"> 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
<ul style="list-style-type: none"> Conserva el tiempo verbal (Nivel A) 	No conserva el tiempo verbal en la producción	Ocasionalmente modifica el tiempo verbal	Conserva el tiempo verbal de la producción
<ul style="list-style-type: none"> Estructura educadamente 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
<ul style="list-style-type: none"> Uso de referentes 	No emplea referentes en la producción	Para cada referencia no es claro el referente	Para cada referencia es claro el referente
Expresión grafica			
<ul style="list-style-type: none"> El texto es legible 	La grafía de la producción es legible	Su producción es semi legible	Su producción es legible
<ul style="list-style-type: none"> Utiliza adecuadamente signos de puntuación 	No emplea signos de puntuación	Emplea adecuadamente algunos signos de	Emplea adecuadamente los signos de puntuación

		puntuación	
<ul style="list-style-type: none"> Distribuye adecuadamente el texto de la pagina 	Inadecuado empleo del espacio del texto en la pagina	Algunas partes de la producción de la distribución de la producción es adecuada	Adecuado empleo del espacio del texto en la pagina
<ul style="list-style-type: none"> Apropiación del sistema de escritura 	Su escritura es pre alfabética	Su estructura es predominantemente alfabética	Escribe alfabéticamente
<ul style="list-style-type: none"> Construcción de la noción de palabra 	Separa inadecuadamente la mayoría palabras	Separa inadecuadamente algunas palabras	Separa adecuadamente la mayoría de las palabras
<ul style="list-style-type: none"> ortografía 	No tiene en cuenta las reglas ortográficas	Tiene en cuenta algunas reglas ortográficas	Tiene en cuenta todas las reglas ortográficas

Ahora se explicara de forma detallada cada uno de los componentes mencionados en la rejilla, ya que es importante la visión local como la global de las producciones.

a) Representación textual

La representación textual se refiere a la organización de todos los aspectos estructurales que constituyen un texto. La superestructura diferencia a un tipo de texto de otro y la estructura textual se relaciona con las distintas competencias textuales que ejercita un hablante cuando realiza un discurso⁴⁶.

⁴⁶ Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, (Artículo tomado de Internet) <http://menweb.mineducación.gov.co/lineamientos/logros/desarrollo.asp?id=26-64k> (Consulta marzo 2009)

b) Superestructura textual

La superestructura se entiende como un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales.

En este sentido, la superestructura permite organizar las partes del texto en un orden global; es una especie de esquema al que el texto se adapta, está por encima de él, al mismo tiempo que lo define y lo diferencia de otro tipo de texto.

c) Estructura textual

Se refiere a la organización lógica de un texto de acuerdo al contexto, referido a los niveles pragmático, semántico y sintáctico.

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.

Semántico

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

Morfosintáctico.

Hace referencia a la organización interna del texto y de la articulación entre proposiciones; observando 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.

Ya abordado lo relacionado con estructura textual, se expondrán los aspectos que interviene en la expresión gráfica como: legibilidad, puntuación, apropiación del sistema de escritura y construcción de la noción de palabra.

d) Expresión Grafica

Se refiere a la configuración gráfica del texto, a la calidad de la expresión gráfica; es decir: legibilidad, utilización adecuada de signos de puntuación, apropiación del sistema de escritura, construcción de la noción de palabra y el empleo de reglas ortográficas⁴⁷.

Legibilidad

Es la cualidad que presenta un escrito de poder leerse. Atañe a las letras y las palabras, básicamente a la distinción de los grafemas a través del trazo. Un escrito es ilegible cuando su desciframiento resulta imposible. La diferenciación entre mayúsculas y minúsculas es un aspecto importante de la legibilidad. Se

⁴⁷ CASTILLO BALLÉN MARTHA. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos de lenguaje. Artículo tomado de internet) <http://menweb.Mineducación.gov.co:8080/saber/marco-teorico-lenguaje.pdf>. (Consulta el 3 de enero de 2009)

considerará que un escrito presenta problemas de legibilidad (y no de ortografía) si el estudiante mezcla sistemáticamente mayúsculas y minúsculas o si usa solo mayúsculas.

Puntuación

Se refiere a la marcación del límite de unidades, oraciones, cláusulas, párrafos... y al establecimiento de relaciones lógicas entre esas unidades a través del uso de signos de puntuación. Esto puede analizarse a nivel intrafrásico e interfrásico y entre unidades mayores (párrafos, apartados...)

El correcto uso de los signos de puntuación asegura la adecuada articulación de las unidades de significado que integran una frase o un párrafo. Por eso los signos de puntuación requieren un empleo muy preciso; si se ponen en el lugar equivocado, las palabras y las frases dejan de decir lo que el autor quería decir. Cuanto más resalten los signos la estructuración del contenido (tema central, subtema, idea, detalle) será más coherente y preciso el texto.

Apropiación del sistema de escritura

Las diferentes formas de escritura empleadas por los niños se organizan en distintos momentos de evolución de acuerdo con el tipo de conceptualización que subyace en cada momento, planteando hipótesis en torno a esta⁴⁸, donde ellos consideran las letras sólo como objetos sustitutos que forman parte de la imagen o del portador del texto. Entre el dibujo y la escritura se da una relación espacial y figural, después las letras ya se diferencian del dibujo representado o de las marcas ornamentales, las letras ya pueden verse como objetos cuya función consiste en representar otros objetos, no representan los sonidos ni el lenguaje oral guardando una relación figural con el objeto que representan.

⁴⁸ FERREIRO Emilia, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, Paidós, Madrid, 1999. (Artículo tomado de Internet). <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2008/marzo/anteaula142.htm>. (consulta: diciembre del 2008)

En el transcurso de todo el proceso, los niños mantienen tres hipótesis:

- *Hipótesis I:* Para el niño, tanto en la escritura como en la lectura, aquello que está escrito son los nombres de los objetos; de este modo construye la hipótesis de *nombre*, ya que el texto es el aspecto potencialmente representable (nombre del objeto u objetos de la imagen).
- *Hipótesis II:* Se refiere a la exigencia de una cantidad mínima de grafías por debajo de la cual la escritura deja de ser interpretable. Los niños consideran dos grafías como el mínimo exigido (una grafía o una letra no puede decir nada).
- *Hipótesis III:* Es la necesidad de variación gráfica en letras o bien pseudoletras para que la escritura pueda decir algo. Dos grafías seguidas crean conflicto, no se pueden interpretar, entonces “no pueden decir nada”⁴⁹.

Construcción de la noción de palabra

La no aparición de separaciones entre las palabras se entiende en algunos casos como una dificultad en la combinación del análisis correspondiente a la producción escrita (silábica o alfabética), a la estructura gramatical, al acierto en la exactitud de la correspondencia sonora y al valor sonoro convencional de la escritura. El dominio de ambas correspondencias implica una nueva coordinación; se trata de buscar cuántas palabras tiene la oración y a la vez, cuántos y cuáles son los fonemas necesarios para escribir.

La aparición de segmentaciones no convencionales puede considerarse un intento por dar un sentido a la separación. La separación convencional de palabras no es el punto final del aprendizaje, sino un proceso de apropiación⁵⁰.

Ortografía y aspectos formales

La ortografía es la parte de la gramática que indica el uso correcto de los signos gráficos utilizados en la escritura. Estos pueden dividirse en dos

⁴⁹ Ibid, p 62

⁵⁰ Ibid, p 62

grandes grupos: las grafías o letras que son representaciones de los distintos fonemas y los signos ortográficos auxiliares (el acento, la diéresis y los signos de puntuación) que transcriben elementos fónicos como la intensidad o la entonación⁵¹.

De acuerdo a las definiciones anteriores, se mencionaran las características de la producción textual en los individuos de grado tercero.

Estándares básicos de producción textual para tercer grado.

Producción textual	
Producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos.	Producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
Para lo cual el estudiante:	Para lo cual el estudiante:
Utilizará, de acuerdo con el 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.
Expresará en forma clara sus ideas y sentimientos según lo amerite la situación comunicativa.	Elegirá el tipo de texto que requiere su propósito comunicativo
Tendrá en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervenga.	Buscará información en distintas fuentes, personas medios de comunicación y libros entre otros.
	Elaborará un plan para organizar sus ideas.

Fuente: <http://www.Eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>

Mauricio Pérez Abril (2005) afirma que los niños que cursan el tercer grado escolar de básica primaria deben encontrarse en un nivel extratextual, es decir sus escritos deben corresponder a la intencionalidad comunicativa requerida, además de contar con una superestructura (que forma parte del nivel intertextual). La intencionalidad se refiere a la pertinencia del texto frente a la situación de

⁵¹ Ibid p 61

comunicación y al reconocimiento del interlocutor; es decir, si se le pide describir, se espera un texto descriptivo, si se le pide argumentar, se espera un texto argumentativo, si se le pide narrar se espera un texto narrativo, etcétera. Si se pide escribir, el niño deberá seleccionar un léxico adecuado al interlocutor y optar por una forma de enunciación. La superestructura está referida a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto pertinente y seguir un principio lógico de organización del mismo, por ejemplo, si selecciona el texto narrativo, la superestructura consistirá en presentar al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre⁵². De igual forma también refiere que las producciones escritas de los niños de este curso deben ser comprendidos por otro lector, mediante relaciones de significado lógicas y siguiendo un hilo temático a lo largo del mismo a través del uso de conectores y existencia de concordancia entre genero/número y sujeto/verbo que cumplan una función coherente y clara.

En el grado tercero se logra el dominio de todos los niveles de escritura, los cuales deben coordinarse en la composición escrita cuando en el propósito de construir un texto se genera la reflexión de la búsqueda de la mejor forma de escritura para que lo entiendan y por eso la necesidad de la convencionalidad, del cuidado de la caligrafía, de los aspectos estéticos y de la organización espacial relacionados con el tipo de discurso en cuestión. Por esta razón las competencias comunicativas, tales como: competencia lingüística, competencia temática, competencia textual, competencia pragmática, entre otras son fundamentales en el proceso. Teniendo en cuenta la dificultad de los niños de este curso en coordinar los factores del proceso de composición como los aspectos ortográficos o los gramaticales⁵³. En cuanto a la coherencia y cohesión lineal debe existir una relación estructural entre

⁵² PEREZ ABRIL MAURICIO. Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa Ejes de la evaluación de producción de textos (Artículo tomado de Internet) <http://200.21.45.2/rddlct/docs/ctcpca.htm> (Consulta diciembre 2008)

⁵³ Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, (Artículo tomado de Internet) <http://menweb.mineducación.gov.co/lineamientos/logros/desarrollo.asp?id=26-64k> (Consulta marzo 2009)

las preposiciones (uso de conectores) donde se evidencien relaciones interposicionales a través del uso de signos de puntuación, utilizados como recurso cohesivo para establecer relaciones lógicas desde el punto de vista cognitivo; sin embargo, un niño que haya cursado tres o cuatro años de educación básica y su nivel de escritura se encuentre por debajo de lo esperado para su edad y grado escolar se puede considerar que tiene dificultades en el aprendizaje de la escritura, sin que su etiología sea orgánica o cerebral ya que se debe principalmente a deprivaciones socioculturales o problemas metodológicos; por esta razón se explicará los errores que pueden presentar los niños en cuanto a escritura.

5.4.2.2 Errores específicos en escritura

Existen algunas dificultades que atraviesan los niños en edad escolar en el proceso de la producción escrita, los cuales son llamados errores específicos formales en la escritura que hacen que las producciones se alejen de la escritura alfabética, pues no se percibe la correspondencia convencionalmente establecida entre la cadena sonora y la cadena de grafemas ya sea debido a la omisión, adición, sustitución o inversión de uno o más grafemas en una palabra o por la segmentación no convencional de las mismas.

Desde el punto de vista cognoscitivo lingüístico se denominan errores constructivos: estos se pueden explicar claramente sobre los ejes cualitativo y cuantitativo. Uno de ellos se da en el eje o hipótesis cualitativo la cual impide aceptar como legibles las secuencias que contengan dos grafemas iguales juntos, por lo cual el niño recurre a omitir o sustituir alguno de ellos y la otra hipótesis se da en el eje de cantidad, según la cual para que una cadena de grafías pueda ser leída, debe tener más de dos elementos, por lo cual el niño recurre a hiposegmentaciones y adiciones⁵⁴.

⁵⁴ FERREIRO Emilia, los sistemas de escritura en el desarrollo del niño quinta edición Siglo Veintiuno Editores México, 1985

Para autores como Allende (2002) los errores específicos se pueden justificar desde 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 - vocal. De acuerdo con esto los niños recurren a omitir, adicionar y transponer grafemas.

Los errores específicos desde el enfoque sensoperceptual se clasifican en

Omisiones: consiste en la supresión de letras, sílabas o palabras.

Sustituciones: hay letras que al pronunciarse tiene 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.

Disociaciones, separaciones, fragmentaciones: 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 que carecen de significado.

Contaminaciones: consiste en la unión de dos palabras de modo incorrecto. Este tipo de error viene a reflejar la dificultad del alumno en asociar, de forma correcta, las estructuras gramaticales a la escritura como representación gráfica del concepto.

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.

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.

Mezclas: se mezclan letras, sílabas y palabras sin sentido. Este tipo de desorganización suele ser más propia de alteraciones orgánicas.

Agregados: consiste en añadir letras o sílabas a las palabras cuando no

corresponden con las mismas⁵⁵.

Según el enfoque sensoriomotriz, apoyado por Piaget (1984) afirma que las dificultades en escritura se deben a problemas motrices; por otro lado Quiroz (1994) le atribuye las dificultades en escritura a diferentes factores tales como: causas orgánicas o médicas, trastornos sensoriales, encefalopatía, síndromes, factores sociales, actividad extracurricular, desnutrición, privación cultural y dificultades económicas.⁵⁶

Las dificultades que presentan los niños en lectura y escritura se dan en el transcurso de la vida escolar y conlleva a que muchos de los niños tengan un aprendizaje cada vez más lento y con mayor dificultad. Existen factores que inciden en la manifestación de estas alteraciones y que obstaculizan los procesos de lectura y escritura dentro de los cuales encontramos los factores cognitivos, perceptuales, físico, culturales, ambientales, etc, que se explicaran de forma más detallada.

5.5 FACTORES DE RIESGO RELACIONADOS CON LAS DIFICULTADES DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA.

La lectura y la escritura son procesos de índole cultural y no de carácter biológico, por lo cual es necesario que exista alrededor del niño una serie de prácticas que hagan posible que éste vea dichas actividades como algo ligado sustancialmente a su existencia misma. Papá y mamá, como los seres más cercanos física y afectivamente a los niños, deberán mostrar con sus ejemplos el interés que sienten por leer y escribir. Allí no podremos hablar de imposición y por el contrario,

⁵⁵ ALLENDE citado por Juan E Jimenez Gonzales. y Col. Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Editorial Síntesis S.A Madrid España. 1995. P 120 - 131

⁵⁶ PIAGET Y QUIROZ. Citados por por Juan E Jimenez Gonzales. y Col. Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Editorial Síntesis S.A Madrid España. 1995.

se despierta el interés y se genera la motivación que todo tipo de aprendizaje requiere.

Hinshelwood (1917) y Otón (1937) argumentaron la correlación entre los problemas neurológicos y problemas de lectura y escritura afirmando que la inhabilidad para la lectura y escritura es la consecuencia de la falta de una función en la dominación del cerebro. Denomina a los errores de inversión en la lectura y escritura (por ejemplo, las por sal) strephosymbolia, que significa “rotación de símbolos”. También se han estudiado las deficiencias visuales y auditivas, como factores físicos que inhiben la actitud de leer y escribir. Por último, algunos trabajos sobre herencia y genética indican que algunas veces los trastornos de lectura y escritura se producen en una misma familia⁵⁷. Cohen (1973) afirma que no se ha demostrado de forma definitiva que el fracasos de la lectura y escritura están relacionados con una pobre percepción auditiva o visual (tal como habitualmente lo miden los Test perceptivos). Los investigadores han estudiado como la lectura y escritura se relaciona con la discriminación auditiva, la combinación de sonidos, la memoria visual y auditiva⁵⁸. Samuels (1973) demostró que una memoria visual pobre, la inteligencia y los desordenes del lenguaje (por ejemplo, el niño que carece de un desarrollo del lenguaje y del habla a pesar de tener oportunidades normales en un medio estándar) están asociadas con una lectura y una escritura pobre. Además, muchos investigadores informan que muchos niños con trastornos escolares en lectura y escritura pobres tienen dificultades en prestar atención, un problema que esta muy correlacionado con las dificultades de aprendizaje⁵⁹.

Otro aspecto determinante en los procesos de lectura y escritura son los factores ambientales (por ejemplo, niños en situaciones desventajosas o pertenecientes a

⁵⁷ HINSHELWOOD Y OTÓN. Citados por Cecil D MERCER. Dificultades de aprendizaje ediciones CEAC, 2006.

⁵⁸ COHEN. Citado por Cecil D MERCER. Dificultades de aprendizaje ediciones CEAC, 2006.

⁵⁹ SAMUELS. Citado por Cecil D MERCER. Dificultades de aprendizaje ediciones CEAC, 2006.

una minoría, las diferencias del lenguaje se ven reflejados por el ambiente y problemas sociales y emocionales). El ambiente es uno de los aspectos más importantes e influyentes dentro del desarrollo intelectual, psicológico y social de un niño, generalmente los especialistas recomiendan a los padres ser flexibles con los niños e incentivar la creatividad y estimular todos los sentidos al igual que potenciar el desarrollo del lenguaje oral y lecto-escrito. Un aspecto que no se debe descuidar es que este aprendizaje se tiene que dar en un ambiente de mucha *afectividad*. El niño debe recibir un trato emocional positivo, intercambiar afecto con los padres y profesores y estar constantemente estimulado a continuar su exploración.

Si la orientación del aprendizaje de la lectura y escritura no es adecuada o existe un déficit emocional en el entorno del niño, se genera un marcado retraso de las mismas junto con un deterioro afectivo y sociocultural que dificulta la educación y puede comprometer el desarrollo de la lectura y la escritura algo similar ocurre con los niños que provienen de hogares violentos cuyos padres usan la violencia como medio de resolver los conflictos y de manejar el estrés, estos pueden caracterizarse por comportamientos de introversión lo cual interrumpe y modifica la comunicación en el niño tanto a nivel oral como a nivel escrito.

Del mismo modo la sobreprotección puede comprometer el desarrollo de la lectura y la escritura puesto que los problemas de aprendizaje se dan tanto en niños con carencias afectivas como en niños sobreprotegidos e inseguros. Estas causas degeneran en trastornos del carácter acompañados de inestabilidad, cólera y reacciones negativas hacia el profesor y compañeros, lo que ocasiona importantes dificultades de integración en el aula.

Cohen (1973) afirma que el fracaso de los niños en la lectura y escritura se debe ante todo a una enseñanza incorrecta, piensa que el maestro es un ingrediente clave en el éxito, por esto se describirá a continuación los métodos de enseñanza

que se emplean en la adquisición de estos dos procesos, además se mencionaran los métodos de enseñanza impartidos por las escuelas objetos de estudio⁶⁰.

5.5.1 Métodos de enseñanza de la lectura y escritura

Un método de enseñanza es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. El método es quien da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y del aprendizaje.

Alegría Iscoa (2005) afirma que existen dos familias de métodos de enseñanza de la lectura que suelen presentarse como mutuamente excluyentes: los métodos fónicos, que dan prioridad a la enseñanza del principio alfabético, y los métodos globales y sus derivados, que dan prioridad al significado que transmiten los mensajes escritos.

El método Fónico: considera que el principio alfabético debe ser presentado al aprendiz de manera explícita, sistemática y temprana. Explícita significa que el maestro debe ayudar al alumno a comprender la relación que existe entre grafemas y fonemas sin esperar que éste descubra espontáneamente tal relación.

Los métodos globales: su proposición principal es que las unidades enseñadas sean las palabras completas; de esta forma se evitan los problemas de la falta de regularidad del código y, además, el aprendizaje se centra en unidades que tienen significado abandonándose las que no lo tienen, los grafemas y los fonemas. En un programa clásico de lectura global se empieza enseñando al aprendiz varias decenas de palabras hasta que las reconozca directamente; es decir, sin recurrir a la mediación fonológica⁶¹.

⁶⁰Ibid, p 69.

⁶¹ ALEGRÍA ISCOA JESUS y otros. Revista Investigación y Ciencia #340 Enero de 2005 (Artículo tomado de internet) <http://www.comfama.com/contenidos/noticarteleras/20050204/La%2520ense%C3%B1anza%2520de%2520la%2520lectura.pdf+metodos+de+ense%C3%B1anza+de+la+lectura+y+escritura&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=co> (Consulta: diciembre del 2008)

Cabe mencionar que en la Escuela San Camilo y Julumito en el municipio de Popayán, para el aprendizaje escolar, se emplea la clase magistral acompañada de talleres cuya finalidad es la consecución de logros por cada periodo de estudio. En el aprendizaje de la lectura y escritura las dos escuelas emplean el método fónico.

En conclusión, existen muchos factores relacionados con las alteraciones en lectura y escritura como: factores físicos, psicológicos y ambientales, donde el entorno para el desarrollo de la adquisición del aprendizaje escolar no es el más adecuado, encontrando que los niños de zona rural frente a una urbana pueden presentar mayores dificultades en lectura y escritura relacionados con el medio en donde viven por la presencia de una serie de aspectos limitantes tales como: la falta de infraestructura, de servicios, medios de transporte públicos, la falta de material didáctico y de apoyo a las familias.

Por lo anterior la problemática que subyace en el desarrollo de la lectura y escritura podría estar relacionada con las condiciones y circunstancias que rodean a los niños de acuerdo en el lugar donde vivan, por lo cual se mencionaran algunas definiciones según diversos autores.

5.5.2 Lectura y escritura en una zona rural y urbana

Paula Basel (2005) afirma que la soledad y el aislamiento, no solo se vive en relación con las grandes distancias, dificultades de transporte público o la precariedad de los caminos para llegar a la escuela, también se refiere al poco apoyo de los padres y la indiferencia del Ministerio de Educación.

Por otro lado Redondo y Thisted (1999) analizan como las escuelas rurales suelen ser estigmatizadas por el tipo de matrícula que reciben: es decir niños

pertenecientes a familias campesinas y pobres, donde la pobreza pasa a formar parte de las identidades institucionales⁶².

De igual manera Batallán y Varas (2002) establecen una analogía entre las carencias materiales que sufren los niños de zonas rurales donde los definen como personas carentes de atributos cognoscitivos; Sin embargo, los niños de zona urbana, pueden presentar dificultades a nivel económico, de vivienda de transporte, etc., pero están inmersos en un ambiente donde se les proporciona un mejor acceso a la información, donde hay más ayudas gubernamentales, permitiéndoles una mejor adquisición y desarrollo de sus niveles intelectuales, además algunas familias cuentan con recursos económicos favorables que les permiten acceder a una educación superior, partiendo de una adecuada evolución de sus procesos de alfabetización iniciales, donde influyen aspectos tales como: la pedagogía, los conocimientos del docente, etc.⁶³; así como lo plantea Pérez Abril (1998) quien afirma que los estudiantes en la zona urbana tienen mayor acceso a jornadas de actualización y material pedagógico apropiado y se desenvuelven en mejores ambientes académicos y culturales en comparación con los de las escuelas rurales por lo que estas estarían en desventaja⁶⁴. Otro factor determinante es la posibilidad de acceder de forma más rápida a los planteles educativos, por vivir en lugares donde las características geográficas son más favorables. Los anteriores factores pueden o no estar relacionados con las

⁶² REDONDO Y THISTED citado por Paula Base. Escuelas familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural y una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros. (Artículo tomado de internet) http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf (consulta noviembre 2008)

⁶³ BATALLAN Y VARAS citado por Paula Basel. Escuelas familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural y una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros. (Artículo tomado de internet) http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf (consulta noviembre 2008)

⁶⁴ PEREZ ABRIL MAURICIO y otros. Informe de la Investigación Titulada "Por el mejoramiento de la Calidad de la Educación: Forma Alternativa de Evaluación en el Área de Lenguaje" (Artículo tomado de Internet) <http://w3.icfes.gov.co:8080/seminariointernacional/ktmllite/files/uploads/MARTHA%20CASTILLO%20BALLEN.doc>. (consulta mayo de 2009)

alteraciones de Lectura y Escritura y finalmente influir en el desempeño y potencial del niño.

En cuanto a las escuelas objeto de estudio, la Escuela Rural Julumito se encuentra ubicada en la vereda Julumito, al occidente del Municipio de Popayán. Actualmente se encuentran matriculados 240 estudiantes, en su gran mayoría pertenecientes a los estratos 1 y 2, quienes residen en asentamientos, barrios cercanos a la institución y veredas, estas últimas son las veredas los tendidos y las Lajas, las cuales quedan un poco retiradas de la institución y no hay fácil acceso de transporte público.

La escuela Urbana San Camilo se encuentra ubicada en la calle 10 N° 9-82, de la ciudad de Popayán, en la actualidad se encuentran matriculados 413 estudiantes, en su gran mayoría pertenecientes a los estratos 1, 2,3, mayoritariamente residen alrededor de la institución lo cual es de fácil acceso.

5.6 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE PRUEBAS SABER

Las Pruebas SABER fueron diseñadas y desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, en el año 1991, con el propósito de obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y hacer análisis pertinentes sobre la educación, de tal manera que el país conozca cómo está el nivel de educación de los niños y jóvenes y de esta forma tener un punto de partida para poder implementar las medidas necesarias para mejorar la calidad de la educación, que evalúa las competencias de los estudiantes de educación básica en las áreas de Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas, aplicando una prueba para cada área; estas pruebas se socializan y se analizan en todas las escuelas del país.

Las pruebas SABER son evaluaciones que se presentan al finalizar el grado escolar, las cuales tienen un carácter nacional y evalúan una serie de competencias que no miden cuánto sabe el estudiante de matemáticas o lenguaje sino cómo aplica los conocimientos en la vida real.

Las pruebas SABER, aplicadas durante los años 1991, 1992, 1997 y 1998 a una muestra representativa de estudiantes de todo el país, han permitido recopilar información sobre los logros de los estudiantes de los grados 3, 5, 7 y 9 de la educación básica en las áreas de lenguaje y matemáticas, que ha servido de base para numerosos estudios sobre el estado de la educación en el país. Las pruebas de lenguaje buscan evaluar la competencia comunicativa a partir del análisis de la forma como los estudiantes hacen uso del lenguaje para acceder a la comprensión de diferentes tipos de textos, es decir, la manera como el estudiante usa su lenguaje en los procesos de negociación de sentido.

Estas pruebas constituyen un insumo importante en las decisiones que se deben aplicar 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.

Estas pruebas permiten evaluar las competencias que desarrollan los estudiantes dependiendo del grado en que se encuentren⁶⁵.

⁶⁵ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación sup-ICFES sobre las pruebas Saber de estado WWW.ICFES.gov.co/cont4/saber/saber.htm

6. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 TIPO DE ESTUDIO:

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo descriptivo comparativo de corte transversal.

6.2 VARIABLES:

VARIABLE	DEFINICIÓN	NATURALEZA	NIVEL DE MEDICIÓN	INDICADOR
Género	Está determinado por la asignación biológica (de sexo), siendo femenino o masculino.	Cualitativa	Nominal	Masculino femenino
Edad	Tiempo que transcurre desde el nacimiento hasta el momento de referencia.	Cuantitativa	Razón	8 – 13 años
Procedencia	Lugar de origen	Cualitativo	Nominal	Zona rural Zona urbana

Tipo lector	Lectura característica que presenta un individuo al transformar lo impreso en palabras.	Cualitativo	Nominal	-Silábico -Silábico - vacilante -Vacilante -Vacilante-corriente -Corriente
Nivel de comprensión textual	La comprensión textual 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.	Cualitativo	Nominal	Literal Inferencial
Producción textual	Construcción compleja y elaborada de relaciones de sentido realizadas en su interior.	Cualitativo	Nominal	Superestructura Estructura textual Expresión gráfica

Las variables cualitativas se cuantificaron con la rejilla de evaluación para producción textual tomadas del estudio de Ana Carolina Torres y otros (2006)

6.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población universo está conformada por 114 niños de los cuales 39 pertenecen al tercer grado de la Escuela Rural Julumito, 37 a tercero A de la Escuela Urbana San Camilo y 38 a tercero B. Para la selección de la muestra, el tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico teniendo en cuenta criterios de inclusión y de exclusión.

Criterios de inclusión

Se incluyeron los niños matriculados y que asistieron frecuentemente a clase con y sin dificultades en lectura y escritura del grado tercero de la Escuela Rural Julumito y la Escuela Urbana San Camilo

Criterios de exclusión

- Niños cuyos padres no firmen el consentimiento
- Niños con diagnóstico previo de Retardo Mental, trastorno neurológico, sordera diagnosticada o con uso de audífonos.
- Niños que hayan recibido terapia fonoaudiológica

Tamaño de muestra

Para calcular el tamaño de muestra se tuvo en cuenta el programa STATS en la población universo con un intervalo de confianza del 95% y un margen de error del 6% obteniéndose como resultado un tamaño de muestra de 78 niños en total, con los cuales se tuvieron en cuenta los criterios de inclusión y de exclusión. En la selección de la población de cada grado se aplicó muestreo aleatorio estratificado siendo la muestra en la escuela Julumito de 27 niños y en la escuela San Camilo de 24 niños en tercero A y de 27 niños en tercero B.

Número	escuela	No / total. % = A	A. 78 / 100 = B
39	Julumito	35.13	27
34	3A San Camilo	30.63	24
38	3B San Camilo	34.23	27
111			78

6.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recolección de datos del presente estudio se utilizó la prueba SABER de español para tercer grado de primaria, modificada por Ana Carolina Torres y otros (2006) donde se omitió una de las lecturas que evalúan el nivel de comprensión llamada copa y cara debido a la extensión del instrumento y considerando que las lecturas de *Caperucita roja* y *A enredar los cuentos*, permiten evaluar el nivel de comprensión literal e inferencial en los niños de este grado. Para la valoración de los resultados obtenidos mediante la prueba mencionada se tuvo en cuenta la rejilla de evaluación para la producción de textos. Este instrumento se sometió a juicio de expertos y prueba piloto.

6.5 PROCEDIMIENTO

- Se procedió a validar el instrumento de recolección mediante juicio de expertos, se realizó prueba piloto en la escuela Antonio García Paredes sede principal y sede El Túnel, en 12 niños pertenecientes al grado tercero de primaria.
- Se presentó solicitud por escrito a la escuela Julumito y San Camilo para la participación en la realización del proyecto.
- Se efectuó consentimiento informado a padres de familia y ficha pedagógica a profesores teniendo en cuenta los criterios de inclusión y de exclusión.

- Se aplicó la prueba saber en la escuela Julumito a un total de 27 niños y en la escuela San Camilo a un total de 24 niños de tercero A y 27 niños de tercero B.

6.6 Análisis

Se organizó inicialmente una base de datos en excel y luego el análisis se hizo en la base de datos Spss15. Como el estudio es de tipo cuantitativo se utilizaron las medidas de tendencia central y medidas descriptivas o indicadores de frecuencia.

6.7 ANÁLISIS UNIVARIADO

Análisis univariado de edad: para saber como está distribuida la población según la edad en cada escuela

Análisis univariado del género: para saber cómo está distribuida la población según el género en cada escuela.

Análisis univariado del sitio de procedencia: para saber cómo está distribuida la población en zona rural y urbana.

Análisis univariado de los resultados en lectura (tipo lector, niveles de comprensión textual): para saber cómo está distribuida la población según las alteraciones a nivel de lectura en las dos escuelas

Análisis univariado de los resultados en escritura (producción textual, niveles de escritura): para saber cómo está distribuida la población según las alteraciones en escritura en las dos escuelas.

6.8 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis univariado

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Tabla 1. Distribución porcentual del número de estudiantes en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Distribución de la población.
Escuela Rural Julumito	N	27
	%	34,6%
Escuela Urbana San Camilo	N	51
	%	65,4%
Total	N	78
	%	100%

Se observa que existe una representación superior de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo con un 65,4% (51) frente a un 34,6%(27) que representan la Escuela Rural Julumito. Esto se relaciona con cifras estadísticas que demuestran que en el municipio de Popayán en el 2006 se contaban con 387 establecimientos los cuales 341 pertenecen a escuelas urbanas y 46 a escuelas rurales.

Tabla 2. Distribución porcentual de Género en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Genero		Total
		Femenino	Masculino	
Escuela Rural Julumito	N	13	14	27
	%	48,1%	51,9%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	7	44	51
	%	13,7%	86,3%	100%
Total	N	20	58	78
	%	25,6%	74,4%	100%

Se observa que existe una representación superior del género masculino en las dos escuelas, donde un 86,3% (44) de los estudiantes pertenece a la Escuela Urbana San Camilo y un 51,9% (14) a la Rural Julumito; sin embargo, la distribución de los estudiantes según el género difiere en las dos escuelas ya que en la Rural el número de niñas es superior frente a la Urbana.

Tabla 3. Distribución porcentual de Edad en las Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

Edad		Rural Julumito	Urbana San Camilo	Total
8 años	N	9	34	43
	%	20,9%	79,1%	100%
9 años	N	11	16	27
	%	40,7%	59,3%	100%
10 años	N	3	1	4
	%	75,0%	25,0%	100%
11 años	N	1	0	1
	%	100%	0%	100%
12 años	N	2	0	2
	%	100%	0%	100%
13 años	N	1	0	1
	%	100%	0%	100%
Total	N	27	51	78
	%	34,6%	65,4%	100%

Se observa que los estudiantes de la Escuela Rural Julumito se encuentran entre las edades de 8- 13 años donde la mayoría se encuentran entre los 9 años con un 40,7% (11) , mientras que los de la Escuela Urbana San Camilo, están entre las edades de 8-10, dentro de los cuales la gran mayoría se ubican en los 8 años, con un 79,1% (34).

TIPO LECTOR

Tabla 4. Distribución porcentual del Tipo lector en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Tipo lector				Total
		Silábico vacilante	vacilante	Vacilante corriente	corriente	
Escuela Rural Julumito	N	0	11	14	2	27
	%	0%	40,4%	51,9%	7,4%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	3	6	27	15	51
	%	5,9%	11,8%	52,9%	29,4%	100%
Total	N	3	17	41	17	78
	%	3,8%	21,8%	52,6%	21,8%	100,0%

En general el tipo lector de la mitad de los niños de las dos escuelas es acorde al grado escolar; sin embargo, se evidencia un mejor desempeño en este aspecto en la Escuela Urbana San Camilo, puesto que un número significativo de estudiantes presenta un tipo lector superior al grado, encontrándose que el tipo lector predominante es vacilante corriente, representado en 52,9% (27) acorde al grado escolar, seguido de un 29,4% (15) que se encuentran por encima de este nivel, con un tipo lector corriente; mientras que en la Escuela Rural Julumito un 51,9% (14) de estudiantes, se caracterizan por presentar un tipo lector vacilante corriente y solo un 7,4% (2) muestran un tipo lector corriente acorde al grado y superior al grado escolar respectivamente.

COMPRENSIÓN TEXTUAL

Tabla 5. Distribución porcentual del nivel de comprensión literal en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

Nivel de comprensión literal.		0-1 preguntas	2-3 preguntas	4 -5 preguntas	6-7 preguntas	Total
Escuela Rural Julumito	N %	5 18,5%	14 51,9%	6 22,2%	2 7,4%	27 100%
Escuela Urbana San Camilo	N %	5 9,8%	21 41,2%	19 37,3%	6 11,7%	51 100%
Total	N %	10 12,8%	35 44,9%	25 32%	8 10,3%	78 100%

En general el nivel de comprensión literal de los niños de las dos escuelas no es satisfactorio para el grado escolar en que se encuentran, puesto que estos deberían responder correctamente este tipo de preguntas; sin embargo, el nivel de comprensión literal, es levemente superior en la Escuela Urbana San Camilo, ya que se observa que el 41,2% (21) de los niños de la Escuela Urbana y el 51,9% (14) de los estudiantes de la Escuela Rural respondieron acertadamente entre 2 y 3 de las preguntas de tipo literal y solo el 11,7% (6) y el 7,4% (2) respondieron entre 6 y 7 preguntas respectivamente.

Tabla 6. Distribución porcentual del nivel de comprensión inferencial en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

Nivel de comprensión inferencial		0 preguntas	1-2 preguntas	3-4 preguntas	5-6 preguntas	Total
Escuela Rural Julumito	N %	4 14,8%	12 44,5%	10 37%	1 3,7%	27 100%
Escuela Urbana San Camilo	N %	0 0%	17 33,3%	21 41,2%	13 25,5%	51 100%
Total	N %	4 5,2%	29 37,2%	31 39,7%	14 17,9%	78 100%

Confrontando las dos escuelas se evidencia que el nivel de comprensión inferencial es levemente superior en la Escuela Urbana San Camilo; sin embargo, ambas escuelas no dominan perfectamente este nivel de comprensión característico de los niños de tercero de primaria. Se observa que el 41,2% (21) de los niños de la Escuela Urbana contestaron entre 3 y 4 preguntas y solo el 25,5% respondieron entre 5 y 6, mientras que el 44,5% (12) de los estudiantes de la Escuela Rural respondieron correctamente entre 1 y 2 de las preguntas de este tipo y solo un 3,7% contestaron entre 5 y 6 de las preguntas.

SUPERESTRUCTURA

Tabla 7. Distribución porcentual de la superestructura (conflicto) en la Escuelas Rural Julumito y Urbana San Camilo.

	Enuncia y desarrolla el conflicto			TOTAL
	No plantea ni desarrolla el conflicto	Plantea pero no desarrolla el conflicto	Plantea y desarrolla el conflicto	
Escuela Rural Julumito	3 11,1%	10 37%	14 51,9%	27 100%
Escuela Urbana San Camilo	4 7,8%	15 29,5%	32 62,7%	51 100%
Total	7 9%	25 32%	46 59%	78 100%

Comparando las dos concentraciones escolares, se evidencia que el desempeño de la Escuela Urbana San Camilo es levemente superior al de la Escuela Rural Julumito, puesto que, el 62,7% (32) de los estudiantes de la Escuela Urbana, plantean y desarrollan el conflicto frente a un 51,9% (14) de los estudiantes de la escuela rural.

Tabla 8. Distribución porcentual de la superestructura (final) en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

	Enuncia y desarrolla el final			TOTAL
	No plantea ni desarrolla la solución	Plantea pero no desarrolla la solución	Plantea completamente la solución del conflicto	
Escuela Rural Julumito	5 18,5%	12 44,5%	10 37%	27 100%
Escuela Urbana San Camilo	12 23,5%	14 27,5%	25 49%	51 100%
Total	17 21,8%	26 33,3%	35 44,9%	78 100%

Se observa que el desempeño de la Escuela Urbana San Camilo es levemente superior en este ítem, ya que el 49% (25) de los niños plantean completamente la solución del conflicto frente a un 44,5% (12) de la Escuela Rural Julumito que plantean pero no desarrollan la solución.

ESTRUCTURA TEXTUAL

NIVEL PRAGMATICO

Tabla 9. Distribución porcentual del Nivel Pragmático, ítem responde a la situación que propone el problema en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Responde a la situación que propone el problema			
		No continúa con la historia.	Intenta continuar con la historia.	Continúa con la historia.	Total
Escuela Rural Julumito	N	0	14	13	27
	%	,0%	51,8%	48,2%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	9	7	35	51
	%	17,7 %	13,7%	68,6%	100%
Total	N	9	21	48	78
	%	11,6%	26,9%	61,5%	100%

Se evidencia que el desempeño de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo fue superior frente a los de la Escuela Rural Julumito en este ítem, donde el 68,6%(35) de la Escuela Urbana responde a la situación que propone el problema, mientras que el 51,8%(14) de la Escuela Rural intenta continuar con la historia.

Tabla 10. Distribución porcentual del Nivel Pragmático, ítem suficiencia de información en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Suficiencia de información			
		Su producción no permite entender la historia	Se comprenden algunos apartados de la historia	Su producción permite entender la historia	Total
Escuela Rural Julumito	N	6	8	13	27
	%	22.2%	29,6%	48,2%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	1	25	25	51
	%	2%	49%	49%	100%
Total	N	7	33	38	78
	%	9,0%	42,3%	48,7%	100 %

Se observa una relación entre los resultados de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo y Rural Julumito, según la distribución porcentual de suficiencia de información, teniendo en cuenta que hay menor número de estudiantes en la escuela Rural, en el cual el porcentaje más relevante para ambas escuelas es cuando la producción de los estudiantes permite entender la historia, con una representación de 49 %(25) y 48,2%(13) respectivamente.

Tabla 11. Distribución porcentual de Nivel Pragmático, ítem Figura del narrador en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Figura del narrador			
		Muchas veces confunde la voz de los personajes	Algunas veces confunde la voz de los personajes.	Conserva la figura del narrador.	Total
Escuela Rural Julumito	N	5	6	16	27
	%	18,5%	22.2%	59,3%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	3	11	37	51
	%	5,8%	21,7%	72,5%	100%
Total	N	8	17	53	78
	%	10,3%	21,8%	67,9%	100%

El desempeño de la Escuela Urbana San Camilo fue ligeramente superior en este ítem confrontándola con el de la Escuela Rural Julumito en el que un 72,5% (37) de los estudiantes de la Escuela Urbana conservan la figura del narrador a lo largo de sus producciones, frente a un 59,3%(16) pertenecientes a la Escuela Rural.

NIVEL SEMANTICO

Tabla 12. Distribución porcentual del Nivel Semántico, ítem vocabulario en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Vocabulario			
		No permite la comprensión del texto	Permite comprender alguno enunciados de la producción	Permite comprender totalmente la producción	Total
Escuela Rural Julumito	N %	1 3,8%	13 48,14%	13 48,14%	27 100%
Escuela Urbana San Camilo	N %	1 2%	14 27,45%	36 70,5%	51 100%
Total	N %	2 2,6%	27 34,6%	49 62,8%	78 100%

Se observa que el nivel de la Escuela Urbana San Camilo es mejor en este ítem, debido a que un 70,5%(36) de la población emplean un vocabulario que permite comprender totalmente sus producciones frente a un 48,14% (13) de la Escuela Rural Julumito.

Tabla 13. Distribución porcentual del Nivel Semántico, ítem eje temático en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Eje temático			Total
		No conserva el eje temático	Conserva parcialmente el eje temático	Mantiene el eje temático a lo largo de su producción	
Escuela Rural Julumito	N	3	17	7	27
	%	11,1%	63%	25,9%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	3	25	23	51
	%	5,9%	49%	45,1%	100%
Total	N	6	42	30	78
	%	7,6%	53,9%	38,5%	100%

En general el rendimiento de las dos escuelas en este ítem es más o menos satisfactorio, aunque el desempeño de la Escuela Urbana San Camilo es mejor, considerando que un 49% (25) de la población conservan parcialmente el eje temático y un 45,1(23)% lo mantienen a lo largo de sus producciones frente a un 63% (17) y un 25,9% (7) respectivamente de la Escuela Rural Julumito.

Tabla14. Distribución porcentual del Nivel Semántico, ítem progresión temática en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Progresión temática			
		No se evidencia avance en la narración	Las ideas quedan inconclusas y la progresión temática es ilimitada	Presenta secuencialidad y avance en la temática	Total
Escuela Rural Julumito	N	1	12	14	27
	%	3,7%	44,4%	51,9%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	4	21	26	51
	%	7,8%	41,2%	51%	100%
Total	N	5	33	40	78
	%	6,4%	42,3%	51,3%	100%

Se observa que el desempeño de los niños de las dos escuelas en este ítem es similar, ya que el 51%(26) de los niños de la Escuela Urbana San Camilo presentan secuencialidad y avance en la temática, mientras que en la Escuela Rural Julumito se evidencia este aspecto en el 51,9%(14) de los niños.

Tabla15. Distribución porcentual del Nivel Semántico, ítem características y acciones de los personajes en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Personajes			Total
		Características y acciones de los personajes producen serias contradicciones	Características y acciones de los personajes producen leves contradicciones	Mantiene la características y acciones de los personajes	
Escuela Rural Julumito	N %	5 18,5%	9 33,3%	13 48,2%	27 100%
Escuela Urbana San Camilo	N %	2 3,9%	26 51%	23 45,1%	51 100%
Total	N %	7 9%	35 44,9%	36 46,1%	78 100%

En general los resultados reflejan que el desempeño de las dos escuelas es más o menos satisfactorio y similar, puesto que en el 51% (26) de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo las características y acciones de los personajes producen leves contradicciones en sus producciones, mientras que el 48,2% de los estudiantes de la Escuela Rural Julumito mantienen las características y acciones de los personajes en sus escritos.

NIVEL MORFOSINTACTICO

Tabla16. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem uso de conectores en la Escuela Rural Julumito y la Urbana San Camilo.

		Conectores			Total
		No emplea conectores ni frases conectivas	Constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas	Utiliza adecuadamente varios conectores y frases conectivas	
Escuela Rural Julumito	N	2	20	5	27
	%	7,4%	74,1%	18,5%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	3	40	8	51
	%	5,9%	78,4%	15,7%	100%
Total	N	5	60	13	78
	%	6,4%	76,9%	16,7%	100%

Los resultados reflejan que el desempeño de los niños en este aspecto es satisfactorio, siendo el nivel de ambas escuelas similar, debido a que existe un 78,4% (40) de los niños de la Escuela Urbana San Camilo que presentan constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas frente a un 74,1% (20) de los estudiantes de la Escuela Rural Julumito.

Tabla17. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem concordancia de género en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Concordancia de Género			Total
		No existe concordancia de género	Ocasionalmente existe concordancia de género	Existe concordancia de género en sus enunciados	
Escuela Rural Julumito	N	0	6	21	27
	%	0%	22,2%	77,8%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	1	5	45	51
	%	2%	9,8%	88,2%	100%
Total	N	1	11	66	78
	%	1,3%	14,1%	84,6%	100%

Los resultados reflejan que el desempeño en este aspecto es satisfactorio y se presenta de forma equitativa en las dos escuelas, puesto que un 88,2% (45) de los niños de la Escuela Urbana San Camilo y un 77,8% (21) de los estudiantes de la escuela rural Julumito presentan concordancia de género en sus enunciados.

Tabla 18. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem Concordancia de número en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Concordancia de número			Total
		No existe Concordancia de numero	Ocasionalmente existe Concordancia de número.	Existe Concordancia de número.	
Escuela Rural Julumito	N	0	6	21	27
	%	0%	22,2%	77,8%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	1	6	44	51
	%	2,0%	11,8%	86,3%	100%
Total	N	1	12	65	78
	%	1,3%	15,4%	83,3%	100%

A nivel general se observa que la población evaluada presentan una adecuada concordancia de numero, dentro de los cuales en el 86,3%(44) de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo presenta esta característica en sus producciones al igual que un 77,8% (21) pertenecientes a la escuela Rural-Julumito.

Tabla19. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem tiempo verbal en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Tiempo Verbal			Total
		No conserva el tiempo verbal en la producción	Ocasional mente modifica el tiempo verbal	Conserva el tiempo verbal en la producción	
Escuela Rural Julumito	N	1	8	18	27
	%	3,7%	29,6%	66,7%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	1	13	37	51
	%	2%	25,5%	72,5%	100%
Total	N	2	21	55	78
	%	2,6%	27,0%	70,4%	100%

Comparando las dos escuelas se observa que el desempeño en este ítem es más o menos satisfactorio y similar, debido a que un 72,5% (37) de los niños de la Escuela Urbana San Camilo y un 66,7% (18) de los niños de la Escuela Rural Julumito, conservan el tiempo verbal en su producciones.

Tabla 20. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem estructuración de proposiciones en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Estructuración de proposiciones			Total
		Sus enunciados carecen de la estructura gramatical	Ocasionalmente omite algunos de los elementos de la estructura gramatical	Sus enunciados cuentan con adecuada estructura gramatical	
Escuela Rural Julumito	N	1	12	14	27
	%	3,7%	44,4%	51,9%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	3	10	38	51
	%	5,9%	19,6%	74,5%	100%
Total	N	4	22	52	78
	%	5,1%	28,2%	66,7%	100%

Se observa que existe una representación mayor de los estudiantes que presentan una adecuada estructuración gramatical en las dos escuelas; sin embargo, los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo obtuvieron un mejor desempeño en este ítem, donde el 74,5% (38) de sus estudiantes presentan una adecuada estructuración gramatical frente a un 51,9% (14) pertenecientes a la Escuela Rural Julumito.

Tabla 21. Distribución porcentual del Nivel Morfosintáctico, ítem uso de referentes en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo

		Uso de referentes			Total
		No emplea referentes en la producción	Para cada referencia no es claro el referente	Para cada referencia es claro el referente	
Escuela Rural Julumito	N	4	10	13	27
	%	14,8%	37,0%	48,1%	100%
Escuela Urbano San Camilo	N	6	21	24	51
	%	11,8%	41,2%	47,1%	100%
Total	N	10	31	37	78
	%	12,8%	39,7%	47,4%	100%

Se observa que los resultados a nivel general son mas o menos satisfactorios para cada escuela, en el cual el 48,1%(13) de los estudiantes de la Escuela Rural Julumito usan de forma adecuada los referentes dentro de sus producciones, de igual forma el 47,1% (24) pertenecientes a la Escuela Urbana San Camilo.

EXPRESIÓN GRÁFICA

Tabla 22. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, legibilidad en las Escuela Rural Julumito y la Urbana San Camilo.

		Legibilidad		Total
		Su escritura es parcialmente legible.	Su escritura es legible.	
Escuela Rural Julumito	N	8	19	27
	%	29,6%	70,4%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	15	36	51
	%	29,4%	70,6%	100%
Total	N	23	55	78
	%	29,5%	70,5%	100%

Se encontró que la mayoría de los estudiantes evaluados presenta una escritura legible, con un 70,6% (36) pertenecientes a la Escuela Urbana San Camilo y un 70,4%(19) a la Escuela Rural Julumito, debido a que en este grado se genera una reflexión sobre la mejor forma de escritura para ser entendidos, por eso la necesidad de la convencionalidad y del cuidado de la caligrafía.

Tabla 23. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, signos de puntuación en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Signos de puntuación			Total
		No usa signos de puntuación	usa correctamente algunos signos de puntuación	Usa correctamente los signos de puntuación	
Escuela Rural Julumito	N	23	4	0	27
	%	85,2%	14,8%	0%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	40	10	1	51
	%	78,4%	19,6%	2,0%	100%
Total	N	63	14	1	78
	%	80,8%	17,9%	1,3%	100%

Se observa que el desempeño en este ítem es poco satisfactorio, donde la gran mayoría de los estudiantes evaluados no hacen uso de los signos de puntuación. Un 78,4% (40) pertenecientes a la Escuela Urbana San Camilo y el 85,2%(23) a la Rural Julumito. Esto se explica teniendo en cuenta que los estudiantes de este curso presentan grandes dificultades en coordinar los aspectos de coherencia y cohesión Lineal.

Tabla 24. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, distribución del texto en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Distribución del texto		Total
		Distribuye parcialmente el texto en la hoja.	Distribuye adecuadamente el texto en la hoja.	
Escuela Rural Julumito	N	3	24	27
	%	11,1%	88,9%	100%
Escuela Urbano San Camilo	N	10	41	51
	%	19,6%	80,4%	100%
Total	N	13	65	78
	%	16,7%	83,3%	100%

Se observa que el desempeño de los escolares evaluados en este ítem es satisfactorio; sin embargo, los estudiantes de Julumito presentan una mejor distribución del texto en sus producciones, ya que el 80,4% (41) de los estudiantes de la Escuela Urbana distribuyen adecuadamente el texto en la hoja frente a el 88,9%(24) de la Escuela Rural.

Tabla 25. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, apropiación del sistema de escritura en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Apropiación del sistema de escritura	Total
		Escribe alfabéticamente	
Escuela Rural Julumito	N	27	27
	%	100%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	51	51
	%	100%	100%
Total	N	78	78
	%	100%	100%

El 100%de los estudiantes de las dos escuelas presentan una escritura predominantemente alfabética, debido a que en este curso se logra el dominio de todos los niveles de escritura.

Tabla 26. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, construcción de la noción de palabra en la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Construcción de la noción palabra			Total
		Separa inadecuadamen- -te muchas palabras	Separa adecuadamen- te algunas palabras	Separa adecuadamen- te la gran mayoría de palabras.	
Escuela Rural Julumito	N %	1 3,7%	14 51,9%	12 44,4%	27 100%
Escuela Urbano San Camilo	N %	1 2,0%	25 49,0%	25 49,0%	51 100%
Total	N %	2 2,6%	39 50,0%	37 47,4%	78 100%

Se observa una relación entre los resultados de la Escuela Rural y Urbana, ya que el 49% (25) de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo, separa de forma adecuada la gran mayoría de palabras, siendo este mismo numero para los que separan adecuadamente algunas de ellas; de igual forma existe una relación entre los resultados de la Escuela Rural Julumito donde el 51,9% (14) de los estudiantes separa adecuadamente algunas palabras, seguido de un 44,4% (12) que separa adecuadamente la gran mayoría.

Tabla 27. Distribución porcentual de Expresión Grafica ítem, Ortografía, en La Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo.

		Ortografía			Total
		No hace uso de las reglas ortográficas	Uso de alguna reglas ortográficas	Uso de todas las reglas ortográficas	
Escuela Rural Julumito	N	5	21	1	27
	%	18,5%	77,8%	3,7%	100%
Escuela Urbana San Camilo	N	5	42	4	51
	%	9,8%	82,4%	7,8%	100%
Total	N	10	63	5	78
	%	12,8%	80,8%	6,4%	100%

Según los datos expuestos en la tabla se encontró que los estudiantes evaluados hacen uso de algunos reglas ortográficas, donde el 77,8% (21) pertenecen a la Escuela Rural Julumito y el 82,4% (42) a la Escuela Urbana San Camilo, debido a que los niños de este curso logran el dominio de todos los niveles de escritura, pero aun continúan presentando dificultades en coordinar los factores ortográficos.

7. DISCUSIÓN

En la presente investigación se compararon los resultados obtenidos de la lectura y la escritura de la escuela Rural frente a la Urbana, los cuales se confrontaron con los antecedentes y el referente teórico.

En la evaluación de la lectura se evidencia que en la Escuela Urbana San Camilo el tipo lector predominante es el vacilante corriente representado en un 52,9 % el cual se encuentra acorde al grado escolar, de manera similar en la Escuela Rural Julumito se observa que predomina el mismo tipo lector en el 51,6 % de los niños; sin embargo, se evidencia un mejor desempeño en este aspecto en la Escuela Urbana, puesto que un número significativo de estudiantes presenta un tipo lector superior al grado. Estos resultados coinciden con el estudio realizado por la estudiante de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, Ángela Collazos y otros (2006), quien investigó las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura, cuyos resultados arrojaron que el tipo lector predominante en los niños de grado tercero fue el vacilante corriente con un 8,9%. De igual forma estos datos son coherentes con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional (1998) quien plantea que el tipo lector normal en el grado tercero al comienzo debe ser vacilante y al terminar el año escolar debe ser vacilante corriente; además manifiesta que si el tipo lector es inferior, podríamos afirmar que existe una dificultad en lectura, encontrando un tipo lector no acorde al grado escolar, esto se puede explicar desde diferentes puntos de vista que influyen en el desempeño de un buen nivel de lectura, teniendo en cuenta la lectura como un proceso y como un producto. La lectura como proceso se fundamenta en la recepción, almacenamiento, expresión y procesamiento de la información involucrando un proceso metacognitivo y de autocontrol, además de la motivación ante el acto lector. La lectura como producto abarca los elementos que hacen parte del acto

lector, tales como: precisión, velocidad fluidez y comprensión. En cuanto a los resultados obtenidos en cada escuela se observa que los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo obtuvieron resultados superiores al de la Escuela Rural, los cuales son coherentes según lo planteado por Pérez Abril (1998) quien afirma que los estudiantes en la zona urbana tienen mayor acceso a jornadas de actualización y material pedagógico apropiado y se desenvuelven en mejores ambientes académicos y culturales en comparación con los de las escuelas rurales, por lo que estas estarían en desventaja.

En la comprensión textual a nivel Literal, en la Escuela Urbana San Camilo el 41,2% de los niños respondió de forma acertada entre 2 y 3; mientras que en la Escuela Rural Julumito, el 51,9% contestó acertadamente el mismo número de preguntas. En general el nivel de comprensión literal de los niños de las dos escuelas no es satisfactorio para el grado escolar en que se encuentran, considerando que los niños de este grado ya deberían responder correctamente a preguntas de este tipo; sin embargo, el nivel de comprensión literal, es levemente superior en la Escuela Urbana. En cuanto al nivel de comprensión inferencial, se observa que en la Escuela Urbana San Camilo el 41,2% de los niños respondieron correctamente entre 3 y 4 de las preguntas de este tipo; mientras que en la Escuela Rural Julumito el 44,5 % de los estudiantes resolvieron acertadamente entre 1 y 2; sin embargo hubo un porcentaje superior de estudiantes de la Escuela Urbana que contestaron de forma adecuada la totalidad de las preguntas frente a los de la Escuela Rural.

Comparando las dos escuelas se evidencia que el nivel de comprensión inferencial es levemente superior en la Escuela Urbana San Camilo, sin embargo, ninguna de las dos escuelas domina perfectamente este nivel característico de los niños de tercero de primaria. Estos resultados se relacionan con la investigación realizada por la estudiante de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, Ana Carolina Torres y otros (2006) donde el 13,3% de la población

contesto correctamente el 66,6% de las preguntas de tipo literal. En comprensión de inferencias, porcentajes poco significativos como el 6,7% de la población respondieron acertadamente al 42,84 % y un 57,12% de las formulaciones. Estos resultados también se relacionan con la investigación realizada por Fernando Iriarte Díaz (2002) quien evaluó el desempeño lector de un grupo de sexto grado de una institución privada de San Andrés y Providencia, aunque la población estudiada no coincide con la presente investigación, cabe resaltar que se evidenciaron mayores dificultades en el nivel de comprensión inferencial y por ende en el nivel crítico intertextual. De igual forma se relaciona con el estudio realizado por Rosa Amelia Lévano Sarmiento en el año (2002) quien evaluó el nivel de lectoescritura en alumnos del segundo grado de primaria, en centros educativos del distrito de la Perla Callao en Perú donde se observó que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión del texto simple y complejo, es decir nivel litera e inferencial respectivamente.

Estas dificultades en comprensión textual que presentan cada una de las escuelas del presente estudio, podrían estar relacionadas con los métodos de enseñanza impartidos por cada una de ellas, puesto que en la Escuela Urbana como en la Rural el método de enseñanza es el fónico y según Cogen (1973) el fracaso de los niños en la lectura se debe ante todo a una enseñanza incorrecta; piensa que el maestro es un ingrediente clave en el éxito del proceso lector de los niños; por otra parte el Ministerio de educación (1998) plantea que si el nivel de comprensión es inferior al grado escolar, podríamos afirmar que existe una dificultad encontrando un nivel de comprensión textual, caracterizado por la falta de estrategias que faciliten la comprensión tales como: el muestreo, la predicción, inferencia, validación y autocorrección; tal como lo afirma Goodman (1982) “cuando dichas estrategias no son empleadas por el lector no podrá construir significados de forma espontánea y en muchos casos no tendrá conciencia del uso de las mismas”.

A pesar de encontrar dificultades en el nivel de comprensión de las dos escuelas, cabe mencionar que la Escuela Urbana San Camilo presenta un mejor desempeño que la Escuela Rural Julumito, según los resultados arrojados en la evaluación, los cuales son coherentes con la analogía realizada por Batallán y Varas (2002) en la cual establece que las carencias materiales que sufren los niños de zonas rurales, los definen como personas carentes de atributos cognoscitivos. Sin embargo los niños de zona Urbana, pueden presentar dificultades a nivel económico, de vivienda de transporte etc., pero están inmersos en un ambiente donde se les proporciona un mejor acceso a la información, donde hay más ayudas gubernamentales, permitiéndoles una mejor adquisición y desarrollo de sus niveles intelectuales; además algunas familias cuentan con recursos económicos favorables que les permiten acceder a una educación superior, partiendo de una adecuada evolución de sus procesos de alfabetización iniciales, donde influyen aspectos tales como: la pedagogía, los conocimientos del docente, etc. Otro factor determinante es la posibilidad de acceder de forma más rápida a los planteles educativos, por vivir en lugares donde las características geográficas son más favorables. Los anteriores factores pueden o no influir en el desempeño y potencial del niño.

En la evaluación de la escritura con respecto a la superestructura, en el enunciado y desarrollo del conflicto, el 62,7 % de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo y el 51,9% en la Escuela Rural Julumito, plantean y desarrollan el conflicto, dando a conocer de forma detallada la estructura de su producción. Confrontando las dos concentraciones escolares, se evidencia que el desempeño de la Escuela Urbana San Camilo es levemente superior en este ítem. En cuanto al final de la historia, el 49 % de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo plantean completamente la solución del conflicto frente a un 44,5 % de la Escuela Rural que plantean pero no desarrollan la solución quedando el final de la historia inconcluso. Se evidencia que el desempeño de la Escuela Urbana es levemente superior.

En lo referido al conflicto este estudio arrojo resultados similares al realizado por la estudiante de fonoaudiología de la Universidad del Cauca Ana Carolina Torres (2006), puesto que el 66,6% de la población reconocen el conflicto como componente de la superestructura de un cuento y el 33,3% de la población solo plantean el conflicto, pero no lo desarrollan, pero difiere un poco en lo relacionado al final ya que el 6,7% planteo y desarrollo el final del texto y el 40 % de estos solo lo enuncio, pero no desarrollo totalmente el cierre de la historia.

En general el rendimiento de las dos escuelas para el grado en que se encuentran es aceptable, puesto que según lo planteado por Mauricio Pérez Abril (2005), los niños que cursan el tercer grado escolar de básica primaria deben contar con una superestructura; es decir, pueden seleccionar un tipo de texto pertinente y seguir un principio lógico de organización del mismo; sin embargo, las dificultades presentes pueden estar relacionadas, con la falta de interacción con diferentes tipos de textos considerando lo planteado por Bajtín (1998) quien señala que desde que nacemos nos vinculamos a prácticas culturales al interior del grupo social o los grupos a los que pertenecemos, en dichas prácticas notamos que la gente lee, que hay escritura, que hay libros, que esos objetos cumplen funciones sociales, que las palabras hacen que pasen cosas entre las personas, que pasen cosas en el mundo. Las prácticas suponen la existencia de sujetos que usan diversos tipos de textos, tanto orales como escritos, con funciones sociales también distintas. La diferencia presente en la Escuela Urbana y en la Escuela Rural puede deberse a lo que afirma Samuels (1973) quien refiere que un aspecto determinante en los procesos de lectura y escritura son los factores ambientales (por ejemplo, niños en situaciones desventajosas o pertenecientes a una minoría, las diferencias del lenguaje se ven reflejados por el ambiente y problemas sociales y emocionales). El ambiente es uno de los aspectos más importantes e influyentes dentro del desarrollo intelectual, psicológico y social de un niño, generalmente se recomiendan a los padres ser flexibles con los niños e incentivar la creatividad y estimular todos los sentidos al igual que potenciar el desarrollo del lenguaje oral y

lecto-escrito. Un aspecto que no se debe descuidar es que este aprendizaje se tiene que dar en un ambiente de mucha afectividad "El niño debe recibir un trato emocional positivo, intercambiar afecto con los padres y profesores y estar constantemente estimulado a continuar su exploración".

En cuanto a la estructura textual del nivel Semántico se observa que el 70,5 % de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo, emplean un vocabulario que permite comprender la totalidad de sus producciones, mientras que en la Escuela Rural Julumito, este aspecto se observa en un 48,14 % de los niños. En relación al eje temático, existe un 49 % de los niños en la Escuela Urbana y un 63 % de los estudiantes de la Escuela Rural, que conservan parcialmente el eje temático en sus escritos, mientras que un 45,1 % en la Escuela Urbana y solo un 25,9 % en la Escuela Rural, mantienen el eje temático a lo largo de sus producciones. Estos resultados reflejan que la Escuela Urbana San Camilo presenta un mejor desempeño en estos ítems. En cuanto a la progresión temática, se evidencia que el 51 % de los niños de la Escuela San Camilo y el 51,9 % de los estudiantes de la Escuela Julumito presentan secuencialidad y avance en la temática, sin embargo, estos valores expresan que la progresión temática en la mitad de los niños de las dos escuelas es buena, siendo el rendimiento de ambas escuelas similar. En lo referente a las características y acciones de los personajes, existe un 51 % de alumnos de la Escuela Urbana San Camilo donde las características y acciones de los personajes producen leves contradicciones en sus producciones, mientras el 48,2% de la Escuela Rural Julumito mantienen las características y acciones de los personajes en sus escritos; sin embargo, hay un mayor número de estudiantes de la Escuela Julumito que presentaron muchas dificultades en este ítem, demostrando que el desempeño de las dos escuelas en este nivel es similar. Este estudio se relaciona con el realizado por la estudiante de fonoaudiología de la universidad del Cauca, Ana Carolina Torres y otros (2006) puesto que en éste en lo concerniente al vocabulario, el 60% de los niños utilizan un vocabulario adecuado que permite la comprensión del significado de los

enunciados, mientras que el 40% presentan leves dificultades en este aspecto. En el eje temático más de la mitad de la población evaluada 53,3% mantiene a lo largo de la producción el tema central, mientras que un 33% de ella, pierde por episodios el eje temático durante el texto. En progresión temática de la población evaluada la mayoría de los niños presenta habilidad para realizar una producción en la cual la temática progresa a lo largo de los enunciados, lo cual es lo esperado para el grado escolar en el que se encuentran; aproximadamente la mitad de las producciones contienen ideas inconclusas que no favorecen el acabado de la historia. Una tercera parte de la población presenta en sus escritos secuenciales y progresión de la narración. Los resultados en la caracterización de los personajes revelan que en el 53,3% de la población, las producciones evidencian coherencia en las características y acciones de los personajes.

En general el nivel semántico es mejor en los niños de la Escuela Urbana San Camilo que en los niños de la Escuela Rural Julumito; sin embargo en las dos escuelas se presentan dificultades en este nivel, ya que según Mauricio Pérez Abril (2005) la estructura textual de un niño de tercero de primaria se debe caracterizar por lo siguiente: producir textos que puedan ser comprendidos por otro lector, mediante relaciones de significado lógicas y siguiendo un hilo temático a lo largo del mismo; estas dificultades en el reconocimiento de campos semánticos y en el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción, puede estar relacionado con lo planteado por Martínez (1997) quien establece, que el texto escrito es una construcción compleja y elaborada de relaciones de sentido construida en el interior; por otro lado el Ministerio de Educación Nacional (1998) refiere que escribir no es solamente una codificación de significados regidos por reglas lingüísticas, es un proceso social e individual en el que se pone en juego saberes, competencias e intereses, establecido por el contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir.

La diferencia en la zona rural y la zona urbana puede estar relacionada con lo que plantea Paula Basel (2005) quien afirma que la falta de apoyo de los padres de la

zona rural es un determinante en el aprendizaje de la escritura, puesto que muchas veces las dificultades económicas que presentan impiden que los niños asistan diariamente a la escuela; además algunos padres presenta un nivel de educación bajo, que restringe la adecuada estimulación de los procesos de lectura y escritura que deben tener los niños; por otro lado, también influye la indiferencia del Ministerio de Educación.

En la estructura textual en el nivel pragmático se observa, que el 68,6% de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo responde a la situación que propone el problema, mientras que el 51,8% de la Escuela Rural intenta continuar con la historia, se evidencia un porcentaje similar, en cuanto a la suficiencia de información donde se observa que existe una distribución porcentual similar entre los niños que realizan escritos que permiten entender la historia, tanto en la Escuela Urbana San Camilo y Rural Julumito, representados en un 49 % y 48,2% respectivamente; sin embargo los estudiantes de la Escuela Rural presentaron más dificultades en este ítem. En relación a la figura del narrador el 72,5% de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo conserva la figura del narrador en sus escritos, frente a un 59,3% de la Escuela Rural Julumito. Se evidencia que el desempeño a nivel general de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo fue superior frente a los de la Escuela Rural Julumito en cuanto al nivel pragmático.

Estos resultados difieren según el estudio realizado por la estudiante Ana Carolina Torres y otros (2006), donde una tercera parte del total de la población continua con la historia propuesta, con respecto a la suficiencia de información el 20% de la población posibilita que el lector comprenda la historia, donde se refleja que los estudiantes de la presente investigación tanto los de la Escuela Urbana y Rural obtuvieron mejores resultados en estas áreas. Por otro lado con respecto a la figura del narrador este estudio coincide con los resultados obtenidos en la Escuela Urbana, pero difieren con los de la Escuela Rural, ya que el 80% de las

producciones de los niños conservaron la figura del narrador, el cual se relaciona con un 72,5% perteneciente a la Escuela Urbana y difiere con un 59,3% de la Escuela Rural. Por otro lado estos resultados son coherentes según lo expuesto por Mauricio Pérez Abril (2005) quien afirma que los niños de tercer grado escolar de básica primaria deben encontrarse en un nivel extratextual, es decir sus escritos deben corresponder a la intencionalidad comunicativa que se refiere, a la pertinencia del texto frente a la situación de comunicación, al reconocimiento del interlocutor y a su relación con el contexto socio-cultural. Las dificultades encontradas en ambas escuelas, pueden estar fundamentadas en la falta de producción de textos con un propósito y destinatario determinado, puesto que se debe considerar la escritura como un proceso y un producto, según lo planteado por Ferreiro (1998) quien afirma, que la escritura como proceso es la habilidad que se aprende y se mejora con el uso de estrategias mentales y que se realiza con un propósito y fin específico, donde se incluyen aspectos cognoscitivos, lingüísticos, sociales y emocionales y la escritura como producto es el resultado final de dichas estrategias o procesos que se caracterizan por la longitud y complejidad del escrito, el trazo gráfico, la composición gráfica de la palabra, el vocabulario, la puntuación, el acento ortográfico, la gramática y la coherencia textual; de manera similar Teberosky (2001) afirma que se escribe para alguien con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto, escribir es mucho más que transcribir y en las prácticas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo. Cabe mencionar que los estudiantes de la Escuela San Camilo presentaron un desempeño superior frente a la Escuela Julumito, teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente.

En la estructura textual a nivel morfosintáctico se observa que los enunciados de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo y la Escuela Rural Julumito, presentan uso de conectores, pero constante repetición de los mismos, se evidencia adecuada concordancia de género y número entre el artículo, nombre y

adjetivo, dentro de las cuales aproximadamente el 74% y 88% de los estudiantes de cada escuela hicieron uso correcto de estos elementos.

Por otro lado en cuanto al tiempo verbal el 72,5% de los estudiante de la Escuela Urbana San Camilo y el 66,7% de los estudiantes de la Escuela Rural Julumito, conservan el tiempo verbal en sus producciones, siendo el desempeño de estas similar. Con respecto al uso de referentes los resultados son mas o menos satisfactorios en las dos Escuelas donde se evidencia que el 47,1% de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo hicieron uso adecuado de cada referente; es decir, casi la mitad, así mismo los de la Escuela Rural Julumito representados en un 48,1% mientras que la mitad restante de cada escuela no hacen uso de este elemento y constantemente repetían el nombre del personaje. Estos datos coinciden con el estudio realizado a nivel local por la estudiante Ana Carolina Torres y otros (2006), donde también se encontró que los niños hacían uso de conectores, pero los repetían constantemente. Con respecto a la concordancia de género y numero se encontró que el 100% y el 73% respectivamente presentaban esta característica en sus producciones, también se relaciona en cuanto al uso de referentes donde el 53% del total de los estudiantes hacían uso adecuado de estos.

A nivel de la estructuración de preposiciones, se observa que los resultados de la Escuela Urbana frente a la rural son superiores, donde más de la mitad realizan producciones con adecuada estructura gramatical, mientras que los resultados de la Escuela Rural Julumito son similares entre sí, entre una estructuración gramatical adecuada y omisión de algunos elementos de la estructura gramatical generalmente palabras no funcionales, teniendo en cuenta que el porcentaje más relevante se encuentra en el primer ítem. Los datos de las escuelas objeto de estudio difieren con los hallazgos en la investigación de la estudiante Ana Carolina Torres y otros (2006), donde se encontró que el 93% omiten ocasionalmente elementos de la estructura gramatical; sin embargo, los estudiantes de la zona urbana obtuvieron mejores resultados en este ítem, lo cual se relaciona según lo expuesto por Pérez Abril (1998), quien afirma que los docentes y estudiantes en la

zona urbana tienen mayor acceso a jornadas de actualización, material pedagógico apropiado, mejores ambientes académicos y culturales en comparación con los de las escuelas rurales por lo que estas estarían en desventaja.

En cuanto a la expresión gráfica se evidencia que el 100% de los estudiantes escriben alfabéticamente, además se observó que las producciones de los estudiantes evaluados, tanto los de la Escuela Urbana San Camilo y la Rural Julumito presentan una escritura legible en un 70,6% y un 70,4% respectivamente. En la distribución del texto en la página un 80,4% de los escolares de la Escuela Urbana y un 88,9% de la Escuela Rural, distribuyen el texto adecuadamente en la hoja, teniendo en cuenta los aspectos estéticos y espaciales en sus escritos.

Estos datos difieren según los resultados encontrados en la investigación de la estudiante Ana Carolina y otros (2006) en el cual se encontró que solo el 53% del total de la población presentó una grafía legible y con respecto a la organización espacial se evidencia que el 60% distribuyen adecuadamente el texto en la hoja; sin embargo estos resultados hacen referencia, a lo expuesto por el Ministerio de Educación (1998), donde plantean que en el grado tercero de básica primaria, los estudiantes logran el dominio de todos los niveles de escritura, los cuales deben coordinarse en la composición escrita, cuando en el propósito de construir un texto se genera la reflexión de la búsqueda de la mejor forma de escritura para que lo entiendan y por eso la necesidad de la convencionalidad, del cuidado de la caligrafía, de los aspectos estéticos y de la organización espacial relacionados con el tipo de discurso en cuestión.

Los resultados encontrados en la presente investigación reflejan la dificultad de los niños de este curso en dominar los aspectos ortográficos y el empleo de los

signos de puntuación, donde un 78,4% de los estudiantes de la Escuela San Camilo no hacen uso de los signos de puntuación frente a un 85,2% de la Escuela Rural Julumito. Con respecto a al uso de reglas ortográficas se encontró que la gran mayoría de estudiantes hacen uso de algunas reglas ortográficas dentro de los cuales el 77,8% pertenecen a la Escuela Rural y el 82,4% a la Escuela Urbana. Estos resultados se relacionan con la investigación de la estudiante Ana Carolina Torres y otros (2006), donde un 93% del total de la población no emplean ningún signo de puntuación y un mismo porcentaje para los que ocasionalmente presenta errores ortográficos, de igual forma también se relaciona con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional (1998), quienes afirman que los estudiantes de tercer grado de básica primaria presentan dificultades en coordinar los aspectos ortográficos y los gramaticales.

Se observa una relación entre los datos de la Escuela Rural Julumito y Urbana San Camilo, según la distribución porcentual de construcción de la noción ya que aproximadamente la mitad de los estudiantes de cada Escuela, separa adecuadamente la gran mayoría de palabras, siendo este mismo porcentaje en cuanto a los estudiantes que separan adecuadamente algunas palabras.

Estos resultados difieren según el estudio realizado por la estudiante Ana Carolina Torres (2006) encontrando que el 60% de la población separa adecuadamente la gran mayoría de palabras y que un 20% separa adecuadamente algunas palabras, igualmente se relacionan según lo planteado por Emilia Ferreiro (1998), donde plantea que es normal encontrar errores constructivos como: contaminaciones y disociaciones, en niños entre 7 y 8 años que han sido estimulados lingüísticamente, sin que se consideren dificultades específicas de aprendizaje.

Este estudio permitió comparar las características entre la lectura y escritura en niños de tercero de primaria de la Escuela Urbana San Camilo y Rural Julumito, estableciendo el tipo lector, el nivel de comprensión y el nivel de producción textual, encontrando que el desempeño en las aéreas de alta complejidad según

la teoría de la producción textual son superiores en la Escuela Urbana San Camilo.

8. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio se derivan las siguientes conclusiones.

En las características sociodemográficas se encontró que los niños de la zona Rural inician su etapa escolar a una edad más tardía, puesto que los niños evaluados oscilan entre las edades de 8 y 13 años mientras que los de San Camilo están entre 8 y 10 años.

El desempeño en lectura de la Escuela Urbana San Camilo es levemente superior al de la Escuela Rural Julumito, esto podría estar relacionado con el desarrollo académico de mejores ambientes pedagógicos y culturales de los niños de la escuela urbana y rural.

El nivel de comprensión literal e inferencial de los niños de las dos escuelas no es satisfactorio para el grado escolar en que se encuentran; sin embargo cabe mencionar que la Escuela Urbana San Camilo presenta un mejor desempeño que la Escuela Rural Julumito, esto podría deberse a que los métodos aplicados por los docentes se enfocan en la elaboración de resumen, restringiendo el acceso a un nivel superior de comprensión.

En superestructura el rendimiento de las dos escuelas para el grado en que se encuentran es aceptable, siendo el desempeño de la Escuela Urbana San Camilo superior en este nivel. Esto podría estar relacionado con la presencia de factores ambientales favorables, para el desarrollo intelectual del niño en la zona Urbana, puesto que, probablemente está inmerso en un ambiente de mayor estimulación y exposición a la lectura, promoviendo la creatividad y organización lógica de sus

escritos. Estas repuestas se justifican asumiendo que en el tercer grado escolar los individuos pueden seleccionar un tipo de texto pertinente al requerido y seguir un principio lógico de organización del mismo, sin embargo las dificultades presentes pueden estar relacionadas con la falta de interacción con diferentes tipos de textos.

En la estructura textual se deduce que en las dos escuelas se presentan algunas diferencias en los distintos niveles que la componen; desde el punto de vista semántico, el desempeño de la Escuela Urbana San Camilo fue mejor en lo concerniente al vocabulario y eje temático, esto podría estar relacionado con una mayor accesibilidad a diferentes tipos de textos que les permiten asimilar la forma adecuada de realizar escritos, que puedan ser comprendidos por otro lector, mediante relaciones de significado lógicas y siguiendo un hilo temático a lo largo del mismo.

En el nivel pragmático se evidencia que el desempeño de los estudiantes de la Escuela Urbana San Camilo fue superior frente a los de la Escuela Rural Julumito, asumiendo que las producciones de los niños de tercer grado deben corresponder a la intencionalidad comunicativa requerida, a la pertinencia del texto frente a la situación de comunicación y al reconocimiento del interlocutor. Este desbalance se podría justificar desde el punto de vista ambiental y social.

En lo referente al nivel morfosintáctico los estudiantes de cada escuela obtuvieron respuestas satisfactorias a nivel de concordancia de género/número y sujeto/verbo, de igual forma en cuanto al uso de conectores, aunque se observo mucha repetición de los mismos. Contrario a lo anterior se encontraron marcadas dificultades en el uso de referentes donde los resultados son poco satisfactorios para las dos escuelas, en cuanto a la estructuración de preposiciones, se observa

que los resultados de la escuela Rural frente a la Urbana son inferiores, esto podría explicarse por la falta de elaboración de escritos con un propósito y un destinatario que exigen de parte del niño la necesidad de ser entendido, llevándolo a una construcción compleja del mismo.

En expresión grafica se evidencia que los resultados obtenidos, fueron satisfactorios para cada escuela teniendo en cuenta que en el grado tercero de básica primaria, los estudiantes logran el dominio de todos los niveles de escritura, donde se genera la reflexión de la búsqueda de la mejor forma de escritura para ser entendidos y por esto la necesidad de la convencionalidad, del cuidado de la caligrafía, de los aspectos estéticos y de la organización espacial relacionados con el tipo de discurso. Sin embargo se observo una marcada dificultad de los niños de este curso en dominar los aspectos ortográficos y el empleo de los signos de puntuación esto podría explicarse desde el punto de vista pedagógico, ya que en las escuelas no promueven la producción textual restringiendo actividades de composición y creación textual.

Los hallazgos en el presente estudio, demuestran y confirman que el nivel de lectura y escritura en zona rural, esta levemente en desventaja con respecto a la zona urbana. Esto sugiere que podrían influir de alguna forma los factores siodemograficos, ambientales y familiares en el aprendizaje escolar.

La importancia de este estudio radica en dar un nuevo aporte de las característica de la lectura y escritura de una escuela urbana frente a una rural, puesto que en Popayán no se han realizado estudios que den un diagnostico preciso de los comportamientos de estos procesos en estas zonas.

Este estudio permitió dar una visión del comportamiento de la lectura y escritura en una escuela de zona urbana frente a una rural del municipio de Popayán y de

esta manera crear inquietudes sobre qué es lo que está afectando el desempeño de estos procesos en estas zonas principalmente en la rural y por ende generar incógnitas que busquen mejorar estas dificultades.

9. RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio se proponen las siguientes recomendaciones.

Los resultados encontrados demuestran que un bajo desempeño en los procesos de lectura y escritura, no dependen exclusivamente de la zona en la cual residan los estudiantes, por esto es importante realizar futuras investigaciones que aborden de manera integral todos los ámbitos en los cuales el niño se encuentra inmerso.

Teniendo en cuenta que los padres cumplen un papel muy importante en el proceso de escolarización de los estudiantes es pertinente realizar actividades de promoción, enfocadas a la estimulación de los procesos de lectura y escritura.

En el ámbito escolar es fundamental despertar el interés de los estudiantes hacia la lectura, fomentando un ambiente ameno para que este proceso tenga resultados satisfactorios, realizando actividades que demanden competencia entre los alumnos, permitiendo una mayor interacción entre ellos y por ende enriquecimiento de conocimientos

Promover en los alumnos situaciones de lectura y escritura que trascienden el contexto escolar, ya que un buen nivel de desempeño en esta área, depende en gran manera de las oportunidades que se tengan de participar en diferentes actos de lectura y escritura.

Familiarizar a los escolares con diferentes tipos de texto, promoviendo situaciones de inferencias, predicciones, autocorrección y relaciones con otros textos que les permita acceder a un nivel superior de comprensión textual, de igual forma promoviendo la producción textual teniendo en cuenta que se escribe para alguien

en situaciones específicas. Recuerde que el niño aprende a leer y escribir, leyendo y escribiendo.

10. BIBLIOGRAFIA

ALEGRÍA ISCOA JESUS y otros. Revista Investigación y Ciencia #340 Enero de 2005 (Artículo tomado de internet)

<http://www.comfama.com/contenidos/noticarteleras/20050204/La%2520ense%C3%B1anza%2520de%2520la%2520lectura.pdf+metodos+de+ense%C3%B1anza+de+la+lectura+y+escritura&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=co>

ALLENDE citado por Juan E Jiménez Gonzales. y Col. Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Editorial Síntesis S.A Madrid España. 1995. P 120 - 131

ANDERSON John R. Aprendizaje y Memoria: Un enfoque integral. Editorial McGraw Hill. México 2001

BAJTÍN. Citado por Martha Castillo Ballén. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos de lenguaje. Artículo tomado de internet)

<http://menweb.Mineducación.gov.co:8080/saber/marco-teoricolenguaje.pdf>.

BASEL PAULA. Escuelas familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural y una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros. (Artículo tomado de internet)

http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf

BATTALLAN Y VARAS. Citados por Paula Basel. Escuelas familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural y una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros. (Artículo tomado de internet)

http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf

BRAVO Baldivieso Luis, lenguaje y dislexias, enfoque cognitivo del retardo lector tercera edición. Universidad católica de chile, 1999.

CASTILLO BALLÉN MARTHA. Instituto Colombiano para el fomento de la Educación. Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos de lenguaje. Artículo tomado de internet)
<http://menweb.Mineducación.gov.co:8080/saber/marco-teorico-lenguaje.pdf>.

CATILLO Antonio. Historia mínima del libro y la lectura. Madrid: siete mares, 2005. ISBN 84-933012-5-6 (Artículo tomado de internet)
<http://www.revistasculturales.com/articulos/75/ayer/413/3/la-lect...practicas-de-lectura.html>.

COHEN. Citado por Cecil D MERCER. Dificultades de aprendizaje ediciones CEAC, 2006.

DE ZUBIRÍA Miguel. Pensamiento y aprendizaje: Los instrumentos del aprendizaje, volumen 1. Bogotá 1994

ESTIVES SANDRA (Artículo tomado de internet) Desarrollo de la conciencia fonológica del lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura.
<http://www.educacionial.com> © 2000-2005

FERREIRO, Emilia, Alfabetización, teoría y práctica, siglo XXI, México, 1997

FERREIRO Emilia y otros *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, Paidós, Madrid, 1999. (Artículo tomado de Internet).
<http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2008/marzo/anteaula142.htm>.

FERREIRO Emilia, los sistemas de escritura en el desarrollo del niño quinta edición Siglo Veintiuno Editores México, 1985

FRITH. Citado por Person Rufina. Etapas del aprendizaje de la lectura. (Artículo tomado de internet)

<http://blog.jel-aprendizaje.com/extractos-de-lenguaje-y-dislexias-enfoque-cognitivo-de-la-dificultad-lectora.php>.

GODDMAN citado por Maquiña Vizcarra José. Una experiencia docente en comprensión de textos. (Artículo de Internet)

http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=387&a=articulo_completo.

HAMMILL Y NUTT. Citado por MERCER Cecil D. Dificultades de aprendizaje ediciones CEAC, 2006.

HINSHELWOOD Y OTÓN. Citados por Cecil D MERCER. Dificultades de aprendizaje ediciones CEAC, 2006.

LA EVALUACIÓN EN LENGUAJE. Grupo de evaluación de la educación básica y media. (Artículo tomado de Internet)

http://joomla.icfes.gov.co/web/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1006

LERNER. Citado por Maquiña Vizcarra José. Una experiencia docente en comprensión de textos (artículo de Internet)

http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=387&a=articulo_completo.)

MERCER Cecil D. Dificultades de aprendizaje ediciones CEAC, 2006.

MUÑOZ Zambrano Isabel, ROJAS Alvarado Gloria. Perspectiva perceptivo-motriz versus perspectiva cognitivo-lingüística en la lectura y escritura en población infantil. Revisión de tema 2007.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, (Artículo tomado de Internet)

<http://menweb.mineducación.gov.co/lineamientos/logros/desarrollo.asp?id=26-64k>

PEDRAZA PATRICIA. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES sobre las pruebas Saber de estado
WWW.ICFES.gov.co/cont4/saber/saber.htm

PEREZ ABRIL MAURICIO. Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa Ejes de la evaluación de producción de textos (Artículo tomado de Internet) <http://200.21.45.2/rddlct/docs/ctcpca.htm>

PEREZ ABRIL MAURICIO. Evaluar para transformar. Aportes de las Pruebas Saber al trabajo en el aula. (Artículo tomado de internet)
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012009762008000100009&script=sci_arttext - 53k -](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012009762008000100009&script=sci_arttext-53k-)

PERE ABRIL MAURICIO y otros. Informe de la Investigación Titulada “Por el mejoramiento de la Calidad de la Educación: Forma Alternativa de Evaluación en el Área de Lenguaje” (Artículo tomado de Internet)
<http://w3.icfes.gov.co:8080/seminariointernacional/ktmllite/files/uploads/MARTHA%20CASTILLO%20BALLEN.doc>

PEREZ E ISABEL SOLE. Citados por Maquiña Vizcarra José. Una experiencia docente en comprensión de textos (artículo de Internet)
[http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=387&a=articulo_completo.](http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=387&a=articulo_completo)

PIAGET Y QUIROZ. Citados por por Juan E Jiménez Gonzales. y Col. Como prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Editorial Síntesis S.A Madrid España. 1995.

RALPH STAIGER. Citado por Tintaya Juan Marcos. Metodología de la lecto-escritura: Experiencia de Juan Marcos Tintinaya La paz Bolivia. Universidad Mayor de San Andrés Bolivia (Artículo tomado de Internet)
<http://www.monografias.com/trabajos16/metodo-lecto-escritura/metodo-lectoescritura.shtml>

REDONDO Y THISTED. Citados por Paula Basel. Escuelas familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural y una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros. (Artículo tomado de internet)

http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf

RUDELL. Enseñar a entender lo que se lee, la alfabetización en la familia y en la escuela. Editorial lenguaje claro consultora. Buenos aires argentina 2005. Pag 50.

SAMUELS. Citado por Cecil D MERCER. Dificultades de aprendizaje ediciones CEAC, 2006.

TEBEROSKY ANA El hábito de la lectura. <http://web.jet.es/danet/anatbrsk.htm>

TORRES ROSA MARÍA (Articulo tomado de internet)

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85774_archivo_pdf.pdf

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educación_9_de_abril_2004

ANEXO A

PRUEBAS SABER DE ESPAÑOL PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA

Institución:

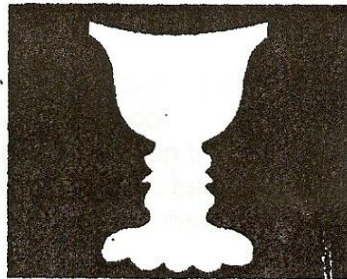
Nombres:

Edad:

Escolaridad:

Fecha de evaluación:

Responde las preguntas 1 y 5 de acuerdo con le siguiente texto.



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

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

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

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

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

2. Este mismo enunciado nos permite suponer que:

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

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

- A. el negro como espacio. 8. la silueta como espacio.
- C. el blanco como espacio.
- D. el marco como espacio.

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

- A. aun yo.
- B. a un él.
- C. a un tu
- D. a un nosotros

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

- A. todo dibujo tiene un único significado.
- B. parte del significado del dibujo está en ti mismo.

C. el dibujo debe ser mirado con mucho cuidado.

D. para mirar un dibujo hay que estar cómodo.

CAPERUCITA ROJA (Fragmento)

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

Un día su madre, le dijo:

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:

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

¡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 Joelle Eyheramonno y Emilio Pascua!. Madrid, Anaya, 1998, Pág. 139.)

- B. más distraída.*
- C. más bonita.*
- D. mejor vestida.*

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

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

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

- 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: "Vaya casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino".

El abuelo: - Exacto. V 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 Rodriga Argüello. Medellín, Ambrosía Editores, 2001, págs 86-87.)

11. En el texto "A enredar los cuentos", el abuelo confunde al lobo, primero, con A. Caperucita Negra y luego con la tía Diodimira.

- B. caballo y luego una jirafa.*
- C. La tía Diodomira y luego con Caperucita Negra.*
- D. Una jirafa y luego con un caballo.*

12. En el texto anterior se utilizan las comillas en expresiones como: “¡Escucha, caperucita, caperucita verde!” o “Ve a casa de tía Diodomira a llevar esta cáscara de papa”, entre otras para indicarnos cuando

- A. habla el abuelo.*
- B. los personajes utilizan el mis o ano de voz.*
- C. habla la niña.*
- D. hablan los personajes del cuento de Caperucita.*

13. Del cuento inventado por el abuelo, el personaje que dice ¿Cuánto es seis por ocho? es

- A. Caperucita Negra.*
- B. el abuelo.*
- C. Caperucita Roja.*
- D. el lobo.*

14. En la expresión final: "Y el abuelo siguió leyendo el periódico", la palabra subrayada quiere decir que el abuelo

- A. aún no había comenzado a leer el periódico.*
- B. estaba leyendo el periódico antes de contar la historia de Caperucita.*
- C. había terminado de leer el periódico.*
- D. iba a leer el periódico después de contar la historia de Caperucita.*

15. El texto anterior trata de un abuelo que

- A. le narra a su nieta la historia de Caperucita Amarilla.*
- B. intenta contar la historia de Caperucita Roja, pero su nieta no lo deja.*

- C. le narra a su nieta la historia de Caperucita Negra.*
- D. intenta contar la historia de Caperucita Roja, pero enreda este cuento.*

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO B

Rejilla para la evaluación de comprensión textual.

Niveles de comprensión.	
Comprensión de significado básico del texto.	
Comprensión de inferencias	

Rejilla para la evaluación de tipo lector

Tipo lector	
sub silábico	
Sub-silábico	
Silábico-vacilante	
Vacilante	
Vacilante-corriente	
Corriente	