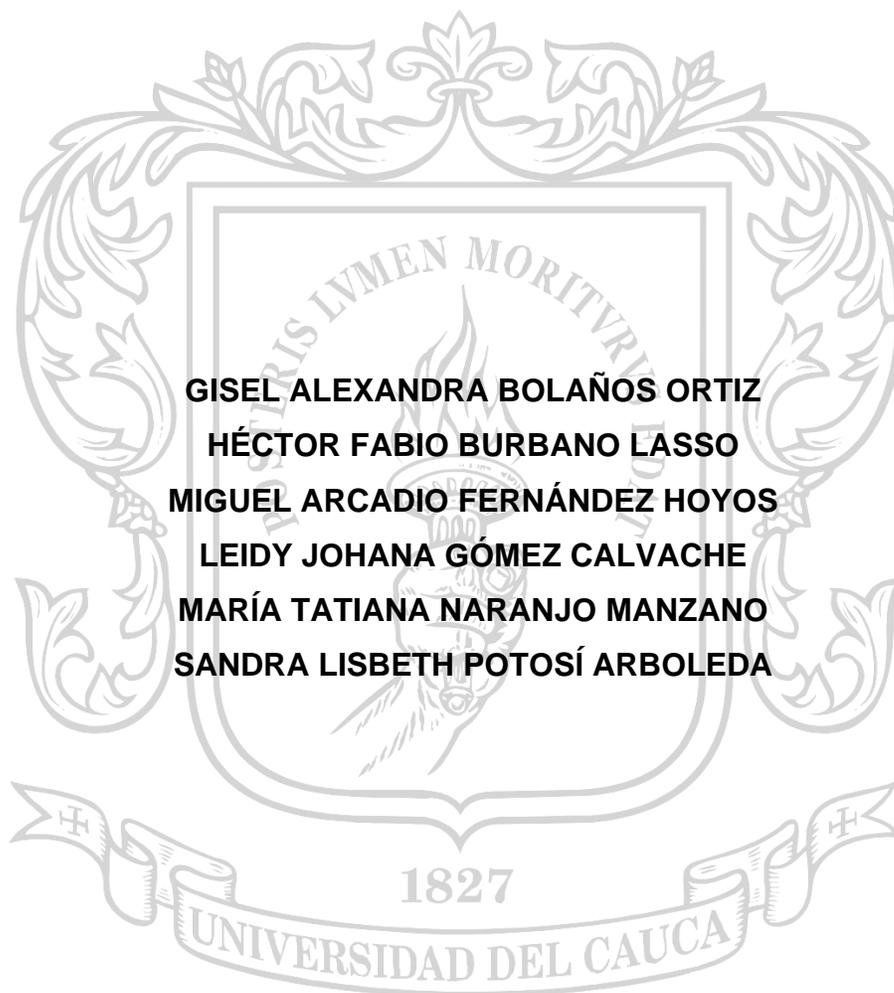


**PREVALENCIA DE LAS DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN LECTORA Y  
FACTORES SOCIALES, FAMILIARES Y ESCOLARES RELACIONADOS, EN  
NIÑOS DE TERCERO DE PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE POPAYÁN 2014**

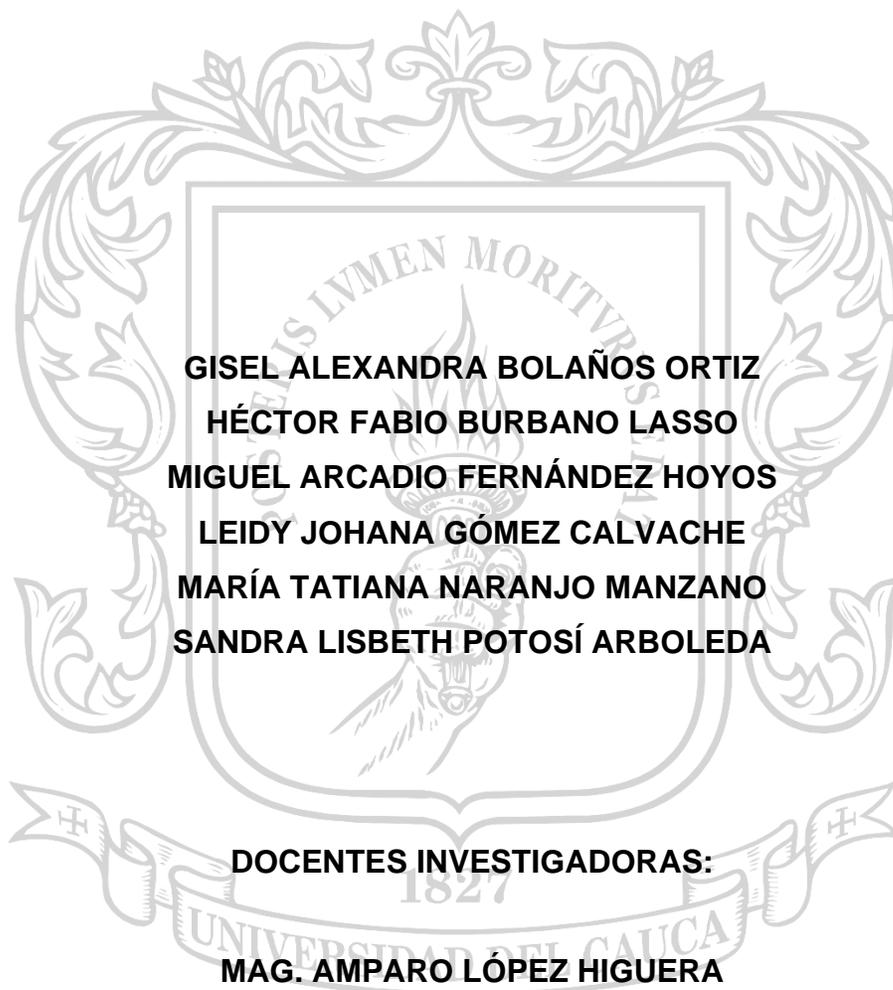


**GISEL ALEXANDRA BOLAÑOS ORTIZ  
HÉCTOR FABIO BURBANO LASSO  
MIGUEL ARCADIO FERNÁNDEZ HOYOS  
LEIDY JOHANA GÓMEZ CALVACHE  
MARÍA TATIANA NARANJO MANZANO  
SANDRA LISBETH POTOSÍ ARBOLEDA**

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

**2014**

**PREVALENCIA DE LAS DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN LECTORA Y  
FACTORES SOCIALES, FAMILIARES Y ESCOLARES RELACIONADOS, EN  
NIÑOS DE TERCERO DE PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE POPAYÁN 2014**



**GISEL ALEXANDRA BOLAÑOS ORTIZ  
HÉCTOR FABIO BURBANO LASSO  
MIGUEL ARCADIO FERNÁNDEZ HOYOS  
LEIDY JOHANA GÓMEZ CALVACHE  
MARÍA TATIANA NARANJO MANZANO  
SANDRA LISBETH POTOSÍ ARBOLEDA**

**DOCENTES INVESTIGADORAS:  
MAG. AMPARO LÓPEZ HIGUERA  
MAG. ISABEL MUÑOZ ZAMBRANO**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD  
FONOAUDIOLOGÍA  
POPAYÁN COLOMBIA**

**2014**

*Sin duda el cumplimiento de esta meta tiene múltiples hacedores, todo el esfuerzo y éxito de este logro se lo debemos primero a Dios por habernos permitido llegar hasta este punto, dándonos fortaleza para levantarnos ante cada tropiezo y sobrepasar los obstáculos para lograr nuestros objetivos.*

**A nuestros amados padres**

*Por su apoyo incondicional en todo momento, por ser los pilares fundamentales en todo lo que somos y por ser ejemplo de perseverancia.*

**A nuestros hermanos**

*Por toda la fuerza, el amor, el cariño y el ánimo para llegar al fin de este camino en donde inicia uno mejor.*

**A nuestros maestros**

*Por su gran apoyo y motivación para la culminación de esta carrera y por su apoyo constante para la elaboración de este trabajo de grado, por el tiempo compartido, por impulsar el desarrollo de nuestra formación profesional y por sus lazos de confianza y amistad que nos ofrecieron durante todo este proceso.*

**A nuestros amigos**

*Por el apoyo mutuo en nuestra formación profesional.*

**A nuestros hijos**

*Juan Esteban, por ser el motor que impulsa mi vida, por iluminarme con la paz de su sonrisa, por ser fuente de mis ganas de ser mejor persona y porque la culminación de esta meta se vuelve*

*más gratificante al tenerte conmigo. Fabio  
Burbano*

*A mis hermosos hijos Nicolás y Salome por quienes  
sacrifique mí tiempo y jamás cuestionaron mi  
amor, son la luz que guía mi camino y Siempre  
serán mi fuente de motivación e inspiración para  
ser cada día mejor. Johana Gómez*

*Son muchas las personas que han formado parte de  
nuestra vida profesional a las que nos encantaría  
agradecerles su amistad, consejos, apoyo, ánimo y  
compañía en los momentos más difíciles. Algunas  
están aquí con nosotros y otras en nuestros  
recuerdos, sin importar en donde estén queremos  
darles las gracias por formar parte de nosotros,  
por todo lo que nos han brindado y por todas sus  
bendiciones.*

***Gisel Bolaños, Fabio Burbano, Miguel Fernández,  
Johana Gómez, Tatiana Naranjo, Sandra Potosí***

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>1. PROBLEMA</b>	<b>9</b>
<b>1.1. ÁREA PROBLEMÁTICA</b>	<b>9</b>
<b>1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>14</b>
<b>2. ANTECEDENTES</b>	<b>15</b>
<b>2.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES</b>	<b>15</b>
<b>2.2. ANTECEDENTES NACIONALES</b>	<b>19</b>
<b>3. JUSTIFICACIÓN</b>	<b>24</b>
<b>4. OBJETIVOS</b>	<b>26</b>
<b>4.1. OBJETIVO GENERAL</b>	<b>26</b>
<b>4.2. OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>26</b>
<b>5. REFERENTE CONCEPTUAL</b>	<b>27</b>
<b>5.1. LECTURA</b>	<b>27</b>
<b>5.2. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>28</b>
<b>5.2.1. Análisis literal</b>	<b>29</b>
<b>5.2.2. Análisis inferencial</b>	<b>30</b>
<b>5.2.3. Análisis crítico intertextual</b>	<b>31</b>
<b>5.3. EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>31</b>
<b>5.3.1. Componente semántico</b>	<b>34</b>
<b>5.3.2. Componente sintáctico</b>	<b>34</b>
<b>5.3.3. Componente pragmático</b>	<b>35</b>
<b>5.4. NIVELES DE DESEMPEÑO</b>	<b>35</b>
<b>5.4.1. Nivel avanzado</b>	<b>35</b>
<b>5.4.2. Nivel satisfactorio</b>	<b>36</b>
<b>5.4.3. Nivel mínimo</b>	<b>36</b>
<b>5.4.4. Nivel insuficiente</b>	<b>36</b>
<b>5.5. ASPECTOS SOCIALES, FAMILIARES Y ESCOLARES</b>	<b>36</b>
<b>6. METODOLOGÍA</b>	<b>46</b>
<b>6.1. TIPO DE ESTUDIO</b>	<b>46</b>

<b>6.2. POBLACIÓN</b>	<b>46</b>
<b>6.3. MUESTRA</b>	<b>46</b>
<b>6.3.1. Tamaño de la muestra</b>	<b>48</b>
<b>6.4. CRITERIOS DE INCLUSIÓN</b>	<b>51</b>
<b>6.5. CRITERIOS DE EXCLUSIÓN</b>	<b>51</b>
<b>6.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS</b>	<b>51</b>
<b>6.7. MANEJO DE CONFIDENCIALIDAD</b>	<b>53</b>
<b>6.8. EFECTOS ADVERSOS</b>	<b>53</b>
<b>6.9. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES</b>	<b>54</b>
<b>6.9.1. Definición operacional de las variables</b>	<b>54</b>
<b>6.10. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>59</b>
<b>6.10.1. Cuestionarios sociodemográfico y familiar</b>	<b>60</b>
<b>6.10.2. Cuestionario escolar</b>	<b>60</b>
<b>6.11. PROCEDIMIENTO</b>	<b>60</b>
<b>7. ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>62</b>
<b>7.1. MATRIZ DE CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA SABER 2012</b>	<b>62</b>
<b>7.2. PROCEAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>67</b>
<b>8. RESULTADOS</b>	<b>69</b>
<b>8.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO</b>	<b>69</b>
<b>8.1.1. Análisis por muestras complejas</b>	<b>69</b>
<b>8.1.2. Análisis exploratorio de datos</b>	<b>69</b>
<b>8.1.3. Análisis descriptivo bivariado</b>	<b>70</b>
<b>8.2. ANÁLISIS UNIVARIADO</b>	<b>71</b>
<b>8.3. ANÁLISIS BIVARIADO</b>	<b>85</b>
<b>9. DISCUSIÓN</b>	<b>95</b>
<b>10. CONCLUSIONES</b>	<b>106</b>
<b>11. RECOMENDACIONES</b>	<b>108</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>110</b>

## LISTA DE TABLAS

	Pág.
<b>Tabla 1. Descripción de las funciones a evaluar en lenguaje</b>	<b>33</b>
<b>Tabla 2. Distribución de los estratos y conglomerados de la población a estudio</b>	<b>47</b>
<b>Tabla 3. Descripción genérica de los niveles de desempeño</b>	<b>54</b>
<b>Tabla 4. Descripción específica de los niveles de desempeño</b>	<b>55</b>
<b>Tabla 5. Variables</b>	<b>57</b>
<b>Tabla 6. Resumen de distribución de preguntas según nivel de desempeño y componente de la prueba de comprensión lectora</b>	<b>63</b>
<b>Tabla 7. Niveles de desempeño y puntuación total</b>	<b>63</b>
<b>Tabla 8. Ejemplo de calificación según respuesta correcta o no de la prueba SABER</b>	<b>64</b>
<b>Tabla 9. Rangos de calificación</b>	<b>65</b>
<b>Tabla 10. Calificación individual de la prueba SABER</b>	<b>66</b>
<b>Tabla 11. Prevalencia de las dificultades en comprensión lectora en niños de tercero de primaria de instituciones educativas del sector público y privado de Popayán, 2014</b>	<b>71</b>
<b>Tabla 12. Distribución estadística de la variable resultado: Comprensión lectora</b>	<b>71</b>
<b>Tabla 13. Frecuencia de los factores sociodemográficos en las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Popayán</b>	<b>73</b>
<b>Tabla 14. Distribución de características escolares. Frecuencia de los factores escolares en las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Popayán</b>	<b>78</b>
<b>Tabla 15. Distribución de características familiares. Frecuencia de la percepción por parte del docente de</b>	<b>83</b>

**factores familiares en las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Popayán**

**Tabla 16. Distribución de variables muestrales cuantitativas según características en las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Popayán** 85

**Tabla 17. Frecuencia de los factores sociodemográficos según presencia de dificultades de comprensión lectora en las instituciones educativas de la ciudad de Popayán, 2014** 86

**Tabla 18. Frecuencia de los factores escolares según presencia de dificultades de comprensión lectora en las instituciones educativas de la ciudad de Popayán, 2014** 90

**Tabla 19. Frecuencia de los factores familiares según presencia de dificultades de comprensión lectora en las instituciones educativas de la ciudad de Popayán, 2014** 92

## LISTA DE ANEXOS

	Pág.
<b>Anexo 1. Consentimiento informado</b>	<b>119</b>
<b>Anexo 2. Prueba SABER 2012</b>	<b>124</b>
<b>Anexo 3. Cuestionario sociodemográfico y familiar</b>	<b>126</b>
<b>Anexo 4. Cuestionario escolar</b>	<b>128</b>

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo determinar la prevalencia de las dificultades en el desempeño de la comprensión lectora y relacionar los factores sociales, familiares y escolares, en niños de 3ro de primaria de las instituciones educativas públicas y privadas de Popayán, el estudio fue de tipo cuantitativo no experimental de prevalencia transversal, se realizó un muestreo estratificado por conglomerados de tipo aleatorio, teniendo en cuenta criterios de inclusión y exclusión, acatando consideraciones éticas. La población universo de este estudio se constituyó de 4108 niños, obteniendo una muestra de 537 distribuidos entre instituciones educativas públicas y privadas. Se evaluaron 454 niños utilizando el cuadernillo de las pruebas saber 2012 para el área de comprensión lectora y se realizó una encuesta escolar a los profesores además una sociodemográfica a padres, la evaluación a niños se realizó en una sesión de 45 minutos por cada curso, de igual manera la encuesta a padres se realizó mediante una citación al colegio y la orientación dirigida del encuestador, para la realización de la encuesta escolar se le entregaron las encuestas a los docentes de cada curso dándoles la instrucción para el adecuado diligenciamiento de la encuesta.

Los datos se registraron en el paquete estadístico SPSS versión 20, realizando un análisis univariado y otro bivariado por muestras complejas. Dándole un valor  $p$  o de significancia estadística a cada variable. Los resultados mostraron que tanto en el sector público como en el privado la mayoría de los niños se ubicaron en el nivel satisfactorio, también se evidenció que la mayor prevalencia de dificultades en comprensión lectora, corresponde al estrato público y se encontró relación de dependencia entre los factores familiares, escolares y sociodemográficos con las dificultades en la misma.

## 1. PROBLEMA

### 1.1. ÁREA PROBLEMÁTICA

La comprensión lectora, implica un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto como lo refiere Bolaños y López<sup>1</sup>. Es decir, de acuerdo a lo mencionado por Cassany<sup>2</sup>, la comprensión va más allá del reconocimiento de las formas lingüísticas, es un proceso a través del cual el lector encuentra la relación entre los signos y los sucesos reales, no se trata de la repetición de los enunciados o de la lectura fonética correcta, es un asunto complejo de operaciones de pensamiento elevado, que a su vez están íntimamente relacionados con el medio social, cultural y académico.

Para Cassany<sup>3</sup> la comprensión lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos y se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en ellos y establecer relaciones entre sus contenidos. Todos estos requerimientos a la hora de comprender un texto suponen una difícil tarea para aquellos que en uno u otro grado no logran procesar la información escrita a fin de comprenderla; las dificultades en la comprensión lectora se presentan en escolares, sin hacer distinción entre la educación de carácter público o privado. Datos de las instituciones educativas reportados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>4</sup> indican una alta prevalencia de dichas dificultades, que supone en muchos casos retraso, fracaso y deserción escolar, fenómenos cuyas repercusiones no solo están presentes en el ámbito educativo sino que llegan a afectar índices de desarrollo humano, considerando que los

---

<sup>1</sup> BOLAÑOS, Lucy Mar y LÓPEZ, Amparo. La investigación sobre la comprensión lectora. En: La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural. Santiago de Cali. 2011. Vol. 1, Capítulo 1. P. 20.

<sup>2</sup> CASSANY, Daniel. Construir la escritura. En: competencias para aprender. España. 2001. Vol. 2, N°. 2. P. 111.

<sup>3</sup> Ibid., p. 120.

<sup>4</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales. Santafé de Bogotá: MEN, 2012.

logros educacionales se incluyen como un indicador de progreso, junto a otros como la esperanza de vida y los ingresos.

Estudios internacionales en 16 países de Latinoamérica y el caribe realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO)<sup>5</sup> presentan importantes cifras en relación a las dificultades en el área de lenguaje; en la que la lectura aparece como un componente de la misma, como lo reportado en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en Santiago de Chile, mostrando bajos niveles de desempeño de niñas y niños en lenguaje, matemáticas y ciencias, a lo que se agrega que en relación al género en términos de lectura, la ventaja de las niñas sobre los niños es significativa, lo que se ha detectado en numerosos estudios previos y posteriores.

Estudios más específicos de países latinoamericanos realizados por Espíndola y León<sup>6</sup>, muestran resultados similares. En Bolivia en el año 2000, una investigación realizada en niños de tercero de primaria de escuelas donde se aplicaba el programa de transformación curricular de la reforma educativa, encontró que el 30,8% de los niños en lenguaje y el 69,5% en matemática tuvieron los niveles de logro más bajos. En Venezuela, las evaluaciones realizadas en las áreas de Lenguaje y Matemáticas en tercer y sexto grado reflejaron que el dominio de las competencias lingüísticas, comprensión lectora, números, operaciones, geometría, organización y representación de datos, se encontraron principalmente entre una calificación de media y baja. Por su parte, en Perú y según la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), el 69% de los estudiantes de primaria tienen dificultades en comprensión lectora.

---

<sup>5</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. Los aprendizajes de los estudiantes de américa latina y el caribe. Santiago de Chile: UNESCO, 2008. P. 104, 108

<sup>6</sup> ESPÍNDOLA, Ernesto y LEÓN, Arturo. La deserción escolar en américa latina: En: Un tema prioritario para la agenda regional. América Latina. 2002. Vol. No, N°. 30. P. 39, 62.

En el caso colombiano, los resultados de pruebas internacionales como Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)<sup>7</sup>, revelan que de los estudiantes que participaron en la evaluación de competencia lectora; el 9% obtuvo un puntaje que los ubicaba en nivel alto, el 28% en nivel medio, y el 34% se ubicó en el nivel bajo, el 28% restante no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora, por lo que el país con 448 puntos, se ubicó por debajo de la media PIRLS (500), y superó únicamente a Marruecos, Omán, Catar, Indonesia, Arabia Saudita y Emiratos Árabes Unidos. La diferencia respecto a Hong Kong, el país con mejores resultados, fue 123 puntos, cifra que corresponde a más de una desviación estándar.

También en Colombia y para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, el MEN<sup>8</sup> realiza las pruebas Saber periódicamente en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes en áreas como lenguaje y matemáticas, hasta ahora, las evaluaciones realizadas en los años 2004, 2006, 2009 y 2012, indican que para el caso de los estudiantes de tercer grado han presentado un bajo desempeño y se ubican en el nivel mínimo en el área de lenguaje; casi la mitad de los alumnos del país de este grado tienen dificultades ya que en general realizan una lectura fragmentada de textos; no logran enfrentarse a resolver situaciones que impliquen una mayor complejidad en la interpretación lectora en el nivel crítico-intertextual, también presentan limitaciones para prever planes textuales que atiendan las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto; en el nivel satisfactorio, donde se espera encontrar a la mayoría de los estudiantes, sólo se ubica un porcentaje relativamente bajo, evidenciando que los niños no alcanzan el desempeño mínimo esperado.

---

<sup>7</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Colombia en Pirls. Santafé de Bogotá: ICFES, 2011.

<sup>8</sup> COLOMBIA. Ministerio de educación nacional. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Santafé de Bogotá: MEN, 2012.

De acuerdo a lo anterior, los resultados nacionales de la prueba SABER<sup>9</sup> en lenguaje, indican que más de la mitad de los niños evaluados se encuentran en el nivel mínimo con el 31% e insuficiente con un 23%, sólo un bajo porcentaje se ubicó en un nivel avanzado. Respecto al tipo de establecimientos educativos se encontró que en las instituciones oficiales rurales se ubicó el más bajo desempeño, con 33% y 32% en un nivel mínimo e insuficiente respectivamente; seguido de las instituciones oficiales urbanas que se encontraron en 34% en nivel mínimo y 24% en un nivel insuficiente.

Para los resultados de las pruebas SABER<sup>10</sup> en el caso de las instituciones educativas de la ciudad de Popayán, los niveles de desempeño del área de lenguaje en tercer grado se ubicaron, 12% en un desempeño insuficiente, y el 29% en un nivel mínimo, mientras que el 38% se encontró en el nivel satisfactorio. Entre estos dos últimos se encuentran ubicados la mayor parte de los niños en la evaluación de lenguaje, datos que se ubican mejor que los nacionales en donde los porcentajes se elevan un poco más en los niveles más bajos. Considerando el carácter de los establecimientos educativos, se observó un mejor desempeño en los niños de instituciones privadas, tan solo el 21% se ubicó en un nivel mínimo y un 6% en nivel insuficiente, porcentajes que difieren significativamente de los resultados de instituciones públicas en los que un 29% se ubicó en un nivel mínimo y el 13% en el nivel insuficiente.

Los anteriores datos dejan clara la presencia de dificultades del lenguaje evaluadas a través de las competencias de lectura y escritura, sin embargo, falta mucho camino para identificar los factores relacionados a la presencia de dichos falencias. Aunque recientemente se ha recolectado información sociodemográfica

---

<sup>9</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Resultados de las pruebas saber 3°, 5°, 9°. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P. 1.

<sup>10</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Resultados de las pruebas saber 3°, 5°, 9°. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P. 1.

junto a la aplicación de las pruebas, aún no hay claridad entre la relación de factores sociales y las dificultades en lectura o escritura.

A nivel local algunos estudios realizados por el programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca<sup>11</sup> en varias instituciones educativas del municipio de Popayán públicas y privadas, entre los años 2006 al 2010 reportan que más del 50% de los niños en edad escolar presentan alguna alteración en comprensión lectora, pero no se reportan factores relacionados con los mismos, a pesar de que se ha indicado en numerosas oportunidades que los aspectos relacionados con el aprendizaje se relacionan estrechamente con el contexto en el que se desarrolla una persona.

Para poner solo un ejemplo, uno de los factores que más influyen en las dificultades de comprensión lectora, son los relacionados con la familia; siendo cada vez mayor la importancia del papel de los progenitores en el progreso y desarrollo educativo de sus hijos, los antecedentes familiares son el determinante individual de mayor importancia no solo en la comprensión lectora, sino en todos sus procesos de aprendizaje y en el rendimiento académico como lo refiere Schiefelbaum Y Simons<sup>12</sup>.

Atendiendo a la consideración que las dificultades en el lenguaje incluyen a la lectura como una de sus manifestaciones, pueden ser el resultado de una compleja interacción de factores socio-demográficos, familia y factores escolares, que en conjunto pueden ser variables de predicción de dichas dificultades, según constructos teóricos desde la perspectiva socio-cultural y reafirmando que los efectos de las mismas se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo negativamente en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores

---

<sup>11</sup> MUÑOZ, Isabel y PÉREZ, Liliana. Variación de la comprensión y producción textual después de una intervención fonoaudiológica en niños de tercero de primaria en cuatro escuelas de Popayán. Popayán Cauca. Vol. 1. P. 96.

<sup>12</sup> SCHIEFELBAUM, E y SIMONS, I. Revista electrónica y psicoeducativa y psicopedagógica, Citado por LOZANO, Antonia. Relaciones entre el clima familiar y el fracaso escolar en la educación secundaria. Almería España, 2003, p. 47.

más pobres, con lo que tiende a reproducirse la desigualdad de oportunidades de una generación a la siguiente, permitiendo que factores de carácter asociativo se opongan a las posibilidades futuras de bienestar como lo refiere Vidal y Manjón<sup>13</sup>. Quizás esta es la principal dificultad que los sistemas educativos de la región debieran intervenir para desempeñar con eficacia su papel de agente promotor de oportunidades e inclusión social.

Todo lo anterior abre paso a una inquietud que considera dos aspectos importantes, el primero hace referencia a la presencia de las dificultades y el otro la relación de las mismas con factores vinculados al medio del niño, configurando así la siguiente pregunta de investigación.

## **1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA**

¿Cuál es la prevalencia de las dificultades en el desempeño de la comprensión lectora y cómo los diferentes factores sociales, escolares y familiares se relacionan con estas dificultades, en niños de tercer grado escolar?

---

<sup>13</sup> VIDAL, J y MANJÓN, D. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Madrid España. 2003. Vol. 1, P. 12, 23, 30.

## 2. ANTECEDENTES

A continuación se presentan estudios a nivel internacional, nacional y local, que sirvieron como antecedentes para la presente investigación, en ellos se pueden observar diferentes objetivos y metodologías que en todo caso responden al tema objeto del estudio. Es importante indicar que las investigaciones encontradas se presentan en dos sentidos: uno en relación a la prevalencia en las dificultades en comprensión lectora y otro en relación a los factores asociados, ya que no se encontraron antecedentes que reunieran los dos aspectos y las variables que se pretenden analizar.

El estudio regional comparativo y explicativo (SERCE)<sup>14</sup> evaluó y comparó a través de un estudio multinivel, el desempeño alcanzado por estudiantes latinoamericanos de tercero y sexto grado en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias de la naturaleza, buscando explicar la relación del desempeño alcanzado y distintos factores escolares. Las cifras encontradas indican una magnitud importante de dificultades en las áreas mencionadas, los hallazgos sobre el desempeño en lectura indicaron que solo una cuarta parte de los estudiantes de tercer grado de primaria (19,3%) de 16 países participantes localizaron en el texto información con un solo significado, reiterada y aislada de otra, destacada y muy breve (palabras o frases) mientras que un 6,7% del total no lo hicieron; el 44% ubicaron en medio de un texto breve información que debe ser distinguida de otra, identificaron palabras de un solo significado, reconocieron reformulaciones simples de frases y redundancias entre los códigos gráfico y verbal; el 21,6% situaron información separándola de otra cercana, interpretaron reformulaciones que sintetizan datos, hicieron inferencias más complejas que los de niveles anteriores y discriminaron el significado de palabras y solo el 8,4% realizaron todo lo que

---

<sup>14</sup>ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. Primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo. Santiago de Chile: UNESCO, 2008. P. 104, 108.

hacen los estudiantes de los niveles anteriores, además integraron y generalizaron información distribuida en un párrafo, repusieron información no explícita, prosiguieron el texto ubicando información nueva y comprendieron traducciones entre los códigos numérico, verbal y gráfico, este último grupo representa una cifra bastante baja dentro del porcentaje de estudiantes evaluados.

El informe del Compendio Mundial de la Educación, para el año 2010 publicado por la UNESCO<sup>15</sup>, refiere patrones relacionados con el género en el desempeño en lectura, matemáticas y ciencias. Según mediciones derivadas de estudios internacionales en distintas etapas de la educación básica (4<sup>o</sup>, 6<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup> grado) y entre estudiantes del segundo ciclo de educación secundaria, existen diferencias en el desempeño de niñas y niños en lenguaje, matemáticas y ciencias. En primer lugar, en términos de logros de lectura, la ventaja de las niñas sobre los niños es significativa lo cual se ha detectado en numerosos estudios, como segundo hallazgo, en muchos países donde los niños históricamente habían mostrado ventaja típicamente en matemáticas y ciencias las niñas están estrechando la brecha. Sin embargo, datos más recientes del Consorcio del África Meridional y Oriental para la Supervisión de la Calidad de la Educación (SACMEQ) sugieren que en África Meridional y Oriental estas diferencias persisten.

En Suramérica, estudios en países como Bolivia, Venezuela y Perú reportan presencia de problemas de aprendizaje en la escuela. Perú presentó un 69% de estudiantes de primaria con dificultades en comprensión lectora según la Evaluación Censal de Estudiantes ECE del año 2012<sup>16</sup>. En el año 2000 en Bolivia<sup>17</sup>, en tercero de primaria, en las escuelas que aplican el programa de transformación curricular de la Reforma Educativa, el 30,8% de los niños en Lenguaje y el 69,5% en Matemática tuvieron los niveles de logro más bajos. La

---

<sup>15</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. Primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo. Santiago de Chile: UNESCO, 2008. P. 104, 109.

<sup>16</sup> SAMANEZ, Marita. 69% se estudiantes de primaria no entienden lo que leen. En: Periódico la república. Lima Perú. 2013. Vol. 1, P. 1.

<sup>17</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. La educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados. Bolivia, 2004, p. 111.

situación empeoró en las escuelas que no aplicaron el programa de transformación, ya que el 33% en Lenguaje y el 73% en Matemática obtuvieron bajos niveles de logro.

En Venezuela, de acuerdo al Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA)<sup>18</sup> las evaluaciones realizadas en las áreas de Lengua y Matemática en tercero y sexto grado, reflejaron que el dominio de las competencias lingüísticas, comprensión lectora, números, operaciones, geometría, organización y representación de datos se ubicó entre media y baja.

Un estudio realizado por Lozano Díaz<sup>19</sup>, sobre los factores personales, familiares y académicos que afectan el fracaso escolar en la educación secundaria, en Almería España, tuvo como objetivo establecer las relaciones entre los factores personales, familiares y académicos que explican el fracaso escolar, así como determinar de qué modo estos factores se analizan mutuamente. La muestra estuvo constituida por 1178 alumnos de cuatro institutos de Almería España, pertenecientes a cuatro niveles de educación secundaria obligatoria (ESO). Para llevar a cabo la recolección de la información se utilizaron dos instrumentos de medida: una adaptación del cuestionario Test Auto evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) y una medida del fracaso escolar. Los resultados obtenidos muestran el poder de predicción del fracaso escolar y del nivel afectivo –motivacional del alumno en relación de las variables curso, edad y estudios del padre así mismo se estableció un modelo predictivo partiendo de variables implicadas en las diferencias en el rendimiento, encontrando que el 34% de la variación en dicho rendimiento de la muestra es debido a variables personales (la edad, auto concepto académico, locus de control), variables académicas (curso, relaciones sociales en clase, relaciones de amistad) y variables familiares (nivel

---

<sup>18</sup> SISTEMA NACIONAL DE MEDICIÓN Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE. Calidad de la educación sistema educativo Venezolano. Venezuela: SINEA, 2000. P. 2, 3.

<sup>19</sup> LOZANO DÍAZ, Antonia. Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. En: Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica. Almería España. 2007. Vol. 1, N° 1. P. 155, 175.

de estudios del padre, relaciones con padres y adultos). Para la contrastación de las hipótesis se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple y también un análisis de varianza (ANOVA). Las hipótesis se cumplieron diferencialmente, mostrando el poder predictivo selectivo de las diferentes variables contextuales (familiares y escolares) y personales, en la explicación del fracaso escolar de los alumnos de educación secundaria.

En México, el estudio denominado “Factores de riesgo asociados a la falta de competencia para la comprensión lectora en niños de primaria” realizado por Jorge Carlos Herrera Silva, Aida Treviño Moore y Gutberto Ezequiel Navarrete<sup>20</sup> y que tuvo como objetivo conocer los factores de riesgo más comunes asociados a la falta de competencia para la comprensión lectora en un grupo de niños de tercero de primaria de una escuela pública de dicha ciudad, usó una perspectiva epidemiológica sociocultural, con un diseño tipo *expostfacto* de casos y controles, con un grupo de niños de primaria de ambos sexos. En el análisis se tuvieron en cuenta factores sociodemográficos, personales, académicos e institucionales, que fueron estudiados en tres momentos del ciclo escolar en el año, esta información fue llevada al sistema SPSS complementando con el programa Epinfo 2000, se utilizaron medidas de tendencia central, dispersión, pruebas estadísticas no paramétricas y odds ratio (OR) para cada uno de los factores. La línea de corte fue establecida a través de la puntuación en tres actividades de lectura a lo largo del curso. Se incluyeron 120 expedientes, 30 de ellos pertenecientes a niños con dificultad en comprensión lectora y 90 sin dificultad con mayor predominio de mujeres que hombres. Los factores sociodemográficos que representaron riesgo para las dificultades en comprensión lectora fueron; material de construcción y ubicación de la vivienda, los personales, como el estatus familiar y estado civil de los padres, y finalmente los académicos como la disposición para el trabajo.

---

<sup>20</sup> HERRERA, Carlos; TREVIÑO, Aida y NAVARRETE, Gutberto. Factores de riesgo asociados a falta de competencia para la comprensión lectora en niños de primaria. México. 2009. P. 1, 9.

La Universidad Federal de Sao Paulo, por Carvalho CA, Ávila CR, Batista A<sup>21</sup>, realizó un estudio sobre los niveles de comprensión de lectura en los escolares. (Reading comprehension levels in scholars). Esta investigación se realizó para estudiar el funcionamiento de los estudiantes de la escuela primaria en tareas de comprensión lectora según el grado escolar y tipo de escuela. Participaron 160 estudiantes de tercero a sexto grado que fueron examinados y posteriormente evaluados en base a una narración para contestar preguntas sobre un texto dado. En los resultados los estudiantes de los grados quinto y sexto de las escuelas privadas presentaron un mejor desempeño en las cuestiones relacionadas con la información implícita en comparación con los estudiantes de las escuelas públicas. El análisis general del nivel educativo revela, un mejor desempeño de los estudiantes de sexto grado, en cuanto a las macro proposiciones y un bajo rendimiento de los estudiantes de quinto grado en términos del nivel de comprensión alcanzado, tanto en tipos de escuela públicas como privadas. Al contestar las preguntas derivadas de texto, los estudiantes de cuarto grado, quinto y sexto tuvieron mejor desempeño que los estudiantes de tercer grado con respecto a preguntas explícitas. Al considerar las preguntas implícitas, los estudiantes de cuarto grado se desempeñaron mejor que todos los otros grados, en ambos tipos de escuela.

La calidad de la educación y el desempeño de los niños, muestra que este no es el más satisfactorio y que sus limitaciones en el aprendizaje escolar pueden estar relacionados con las dificultades en la comprensión, además que se involucran factores del contexto social, académico y familiar.

De los estudiantes Colombianos que participaron en PIRLS 2011<sup>22</sup> solamente el 1% alcanzaron el nivel avanzado en competencia lectora; el 9% obtuvo un puntaje

---

<sup>21</sup> CARVALHO, Carolina; ÁVILA, Clara y BATISTA, Adriana. Niveles de comprensión lectora en escolares. En: Scielo. Sao Paulo Brasil. 2009. Vol. 23, N° 4. P. 1, 8.

<sup>22</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Colombia en pirls. Santafé de Bogotá: en: ICFES, 2011. P. 13, 19.

clasificado en nivel alto, el 28% en nivel medio, y el 34% se ubicó en el nivel bajo. El 28% restante no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora (obtuvieron resultados por debajo de 400 puntos), lo cual significa que no han tenido un aprendizaje eficaz del proceso de lectura.

En marco de las políticas del MEN<sup>23</sup>, en la década de 1980 se realizaron los primeros esfuerzos para medir el rendimiento académico de los estudiantes. En ese entonces, el objeto de la evaluación se centró en analizar las diferencias entre la metodología escuela nueva y la de la escuela rural tradicional, aplicadas a muestras pequeñas de estudiantes de tercero y quinto grados. Sin embargo, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), encargado de estos procesos, realiza actualmente evaluaciones periódicas del desempeño de los estudiantes de educación básica de todo el país y se recoge información para identificar los factores que inciden en sus resultados, con el fin de orientar la toma de decisiones en torno a acciones tendientes a fortalecer los aprendizajes, una de esas evaluaciones corresponde a las pruebas SABER<sup>24</sup> para 3°, 5° y 9° que se realizan desde comienzos la década de los años 1990, en esa primera década, se evaluó muestras pequeñas de establecimientos educativos, y sus resultados aportaban información que para el MEN y las secretarías de educación conocieran, de manera global, los logros de los estudiantes.

En octubre de 2012, el ICFES<sup>25</sup> aplicó las pruebas SABER 3°, 5° y 9° a los estudiantes de todo el territorio nacional que cursaban estos tres grados en establecimientos educativos oficiales y privados, urbanos y rurales. Se evaluaron cerca de 2,4 millones de alumnos de aproximadamente 20.000 establecimientos educativos, quienes contestaron pruebas de lenguaje y matemáticas. Estos últimos también diligenciaron varios cuestionarios, con el propósito de recoger

---

<sup>23</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Corporación gestores de comunidad educativa. Reflexiones sobre la problemática de lecto escritura en la educación Colombiana. Santafé de Bogotá: MEN, 2012. P. 7.

<sup>24</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Resultados de las pruebas saber 3°, 5°, 9°. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P. 1, 3

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 3.

información sobre sus contextos socio-económicos, familiares y escolares. Además, se aplicaron cuestionarios a muestras de rectores, coordinadores de sede, docentes y padres de familia con el propósito de obtener información que ayude a comprender qué factores inciden en los desempeños de los estudiantes y, a partir de estos hallazgos, contribuir a la orientación de las políticas de mejoramiento. Los resultados en el caso de las instituciones educativas de Popayán mostraron un puntaje promedio en el área de lenguaje de 317, con un margen de estimación de  $\pm 2,4$  y un IC de (314,6 — 319,4), frente al total de Colombia con un puntaje de 298, un margen de  $\pm 0,2$  y un IC de (297,8 — 298,2), esto indico un mejor desempeño en los niños de tercero de las instituciones de Popayán frente al nacional. Sin embargo en los porcentajes de cada nivel de desempeño, un 12% se encuentra en el nivel insuficiente y el 29% en desempeño mínimo y un 38% en el nivel satisfactorio, datos que se ubican mejor que los nacionales en los que los porcentajes se elevan un poco más en los niveles más bajos. Respecto al sector público y privado para Popayán indican un mejor desempeño en los niños de instituciones privadas encontrando en estas últimas mayores porcentajes en los niveles satisfactorio y avanzado 41% y 32% respectivamente y en consonancia con la cifras en total en Colombia. En relación al Nivel socioeconómico (NSE), se evidencia un bajo desempeño en lenguaje en los niños de Popayán de los NSE más bajos 1 y 2, ya que sus porcentajes de los niveles insatisfactorios y mínimo son más altos (35% y 37%), que los niveles satisfactorio y avanzado, contrario a los resultados en instituciones con NSE 3 y 4 donde esto se invierte y los porcentajes más altos están en los niveles de desempeño satisfactorio y avanzado (43% y 46%).

Una investigación realizada en el año 2013, por Enríquez Guerrero y cols<sup>26</sup>, en dos instituciones educativas distritales de la localidad de Kennedy, Bogotá D.C, que tuvo como objetivo determinar los factores de riesgo que se asocian con el bajo

---

<sup>26</sup> ENRIQUEZ, Carlina, et al. Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. En: Scielo. Santafé de Bogotá. 2013. Vol. 15, N°. 26. P. 1, 13.

rendimiento académico, optó en su metodología por un estudio de corte transversal en el que se caracterizó la población escolar y se realizó análisis bivariado utilizando regresión logística, para explorar la asociación entre posibles factores de riesgo y el bajo rendimiento académico, medido a través de la evaluación final en las diferentes áreas académicas. De los 601 escolares entre 5 y 15 años de edad, de 1° a 5° grado que participaron en el estudio; 97,6% de estrato socioeconómico bajo y el 80,5% con aseguramiento en salud; el 26,5% presenta bajo rendimiento académico. Las variables que explican el bajo rendimiento académico controlado por los otros factores incluidos en el modelo son: maltrato, problemas de salud en los últimos quince días, historia de ausentismo y dificultades disciplinarias, así como tener dos o más hermanos menores de cinco años en su composición familiar.

A nivel local, en el municipio de Popayán, una importante referencia son los estudios realizados por Pérez & Muñoz<sup>27</sup> en los años 2009, 2010 y 2011 con el objetivo de diseñar y aplicar una Propuesta de Intervención Fonoaudiológica para las dificultades en la comprensión y producción textual en los niños de tercer grado de primaria de en las instituciones educativas tanto públicas como privadas de Popayán. Este estudio que se realizó en varias etapas de evaluó a la población con el cuadernillo de lecturas de la prueba saber 2006, lo que permitió calificar el desempeño de los participantes en comprensión lectora y producción escrita. En el marco de la prueba, se utilizaron 3 textos narrativos (cuentos), dos conocidos y uno desconocido para el niño, la calificación fue organizada en el nivel de medición como “poco satisfactoria”, “más o menos satisfactoria” y “satisfactoria”, teniendo en cuenta los alcances para cada ítem evaluado y los logros que debe tener un niño de tercero de primaria en esta área. En los resultados se encontró evidencia de marcadas dificultades en la comprensión textual, presentándose en mayor número en los niños en las instituciones educativas públicas que en las

---

<sup>27</sup> MUÑOZ, Isabel y PÉREZ, Liliana. Variación de la comprensión y producción textual después de una intervención fonoaudiológica en niños de tercero de primaria en cuatro escuelas de Popayán. Popayán Cauca. Vol. 1. P. 96.

privadas. Las dificultades en comprensión textual fueron muy frecuentes y se manifestaron en altos porcentajes para responder preguntas relacionadas con el nivel literal transcriptivo, al igual que para el nivel literal a modo de paráfrasis y muy similar el número de niños con dificultades para el nivel inferencial con mayor dificultad aún para responder en el nivel crítico intertextual.

Los temas de las investigaciones están enmarcadas en dos situaciones que tiene la presente investigación, la comprensión lectora y los factores familiares, sociales y escolares que pueden asociarse a esas dificultades, así mismo la metodología que presentan este tipo de estudios busca relacionar la comprensión lectora con los diferentes factores, lo que facilitará la comparación de los resultados de la presente investigación a fin de hacer una discusión clara entre los resultados de este estudio y los que se presentaron anteriormente.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Según Colls<sup>28</sup> el estudio de las dificultades de comprensión lectora, permite la aproximación a la toma de conciencia de las implicaciones que estas tienen no sólo en el desempeño académico, debido a que la lectura está presente en muchas actividades del ámbito escolar, sino también en las consecuencias que traen consigo sobre la educación a nivel nacional y local en el ámbito público y privado”. La aplicación de pruebas que avalúan la competencia lectora, dan cuenta de la preocupación de organismos educativos con respecto al tema, preocupación que se incrementa cuando los resultados muestran que los niveles de comprensión de la población escolar están por debajo de lo esperado.

Particularmente los resultados de la prueba SABER<sup>29</sup> en el año 2012 para el grado tercero de primaria en instituciones educativas del municipio de Popayán (Cauca), muestran la existencia de dificultades en el área de comprensión lectora. Estos hallazgos dejan ver un desfase entre lo que está pasando y el deber ser de un niño de tercero de primaria, ya que según el MEN<sup>30</sup> un niño matriculado en este grado debe haber desarrollado una mejor competencia para leer y escribir al finalizar este grado escolar, con la capacidad de reconocer un texto narrativo, expositivo y su estructura lingüística.

El asunto es que el aprendizaje de las habilidades en la comprensión lectora, no solo implican procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos, también podrían influir directa o indirectamente la familia, la cultura, lo social, las prácticas comunicativas insertadas en las formas de vida y lo escolar como lo refiere Cassany<sup>31</sup>. Por tanto resulta importante investigar sobre el tema, teniendo en cuenta que existen en la

---

<sup>28</sup> COLL, César, SOLÉ, Isabel y ONRUBIA, Javier. Psicología de la educación. En: UOC. Barcelona. 1999, p. 157.

<sup>29</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Resultados de las pruebas saber 3°, 5°, 9°. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P. 1.

<sup>30</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales. Santafé de Bogotá: MEN, 2012.

<sup>31</sup> CASSANY, Daniel. Construir la escritura. España. 2001. Vol. 2, N°. 2. P. 63.

literatura, diferentes estudios nacionales e internacionales, algunos de ellos como los realizados por Carlina Lucero Enríquez Guerrero y cols<sup>32</sup> en la ciudad de Bogotá sobre factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares y el de Fulvio Eduardo Antonio Granadino Alegría<sup>33</sup> en San Salvador, sobre las causas y factores relacionados con los problemas de aprendizaje en los menores; sin embargo no se han documentado estudios locales que establezcan relación entre la presencia de dificultades en las habilidades de comprensión lectora y los factores sociales, escolares, académicos que pudieran determinarlas. En este sentido, la propuesta cumpliría con el impacto de novedad.

Los resultados permitirán no solo visibilizar la prevalencia de las dificultades en la comprensión lectora, sino también la influencia de factores implícitos en el medio social, académico y familiar de los escolares, lo que resulta importante si se quiere tener una visión más completa de las múltiples causas que de manera aislada o en interacción, puede representar cada variable social y/o académica sobre estas dificultades, específicamente en población escolar del municipio de Popayán.

Finalmente la información resultado de esta investigación contribuirá a generar conciencia de esta problemática y aportar una mirada socio-cultural de la lectura, para buscar participación intersectorial, pues se requiere que la escuela, la familia y la sociedad actúen de manera conjunta. De esta manera, contribuir a la creación de políticas públicas en pro de la educación infantil, para el fortalecimiento de políticas de estamentos nacionales, y municipales, quienes como plan de acción deben apoyar la formación, capacitación e intervención de esta población con dificultades y del profesorado en los procesos pedagógicos que dinamicen la formación escolar.

---

<sup>32</sup> ENRIQUEZ, Carlina, et al. Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. En: Scielo. Santafé de Bogotá. 2013. Vol. 15, N°. 26. P. 1, 13.

<sup>33</sup> GRANADINO ALEGRÍA, Fulvio. Factores sociales que participan en el desarrollo de competencias: expresión escrita y comprensión lectora en la asignatura de lenguaje. San salvador. 2013. Vol. 12. N°. 23. P. 135.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1. OBJETIVO GENERAL**

Determinar la prevalencia de las dificultades en el desempeño de la comprensión lectora y los factores sociales, familiares y escolares relacionados, en niños de tercero de primaria de instituciones públicas y privadas de la ciudad de Popayán

### **4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Describir las variables sociodemográficas, escolares y familiares de los niños de tercer grado de primaria de instituciones públicas y privadas.

Determinar la prevalencia de las dificultades en la comprensión lectora en los niños de tercer grado de primaria de instituciones públicas y privadas.

Identificar qué factores sociales, escolares y familiares están relacionados a las dificultades en comprensión lectora.

## 5. REFERENTE CONCEPTUAL

La comprensión lectora y los factores sociales, familiares y escolares que podrían estar asociados a sus dificultades, corresponden a los tópicos del referente conceptual de la presente investigación y que se desarrollarán a continuación:

### 5.1. LECTURA

Zabala,<sup>34</sup> afirma que hay quienes creen que leer consiste en oralizar las gráficas y en devolver la voz a la letra callada, lo que considera como una concepción anticuada de lo que implica la lectura, esto si se tiene en cuenta que si bien para leer se requiere la adquisición de procesos relacionados con la percepción, la atención y la memoria, también se requiere del lenguaje, el pensamiento y razonamiento como elementos fundamentales para comprender que es el fin último de la lectura.

Como lo refiere Solé<sup>35</sup>, en la comprensión, intervienen el texto como unidad, su forma y su contenido, así como también participa activamente el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos, quién además de manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto los objetivos, ideas y experiencias; implica en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en aquella que es producto de la experiencia previa.

---

<sup>34</sup> ZABALA, Virginia. Leer desde la comunidad: ¿Qué es leer? España. 2002. N°. 17. P. 1.

<sup>35</sup> SOLE, Isabel. Estrategias de lectura: el proceso de la comprensión lectora. Barcelona. 1998. Vol. 8. P. 24.

Esta que es una concepción interactiva de lectura, permite hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere lo que se traduce en la construcción de significados. Lerner<sup>36</sup>, afirma que el significado, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

Los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional<sup>37</sup>, hacen su aporte a la conceptualización de lectura desde la misma perspectiva de los anteriores autores, indicando que quién lee es un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos y que el texto como portador de un significado, también guarda intenciones culturales, políticas, ideológicas y estéticas. Para Bolaños y López Higuera<sup>38</sup>, además de la interacción lector - texto, le imprime a la lectura un componente sociocultural que para, está implícito en las concepciones y la carga significativa del lenguaje, como portador de ideas sociales, para transferir mensajes que pretende influir en las conciencias individuales, y por tanto, modelar actuaciones de todo un conjunto social donde los niños y niñas leen para conectarse con las formas de vida que exige la cultura.

## **5.2. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA**

El lenguaje se configura en un universo simbólico y cultural de cada sujeto, esta idea va más allá de comprender este únicamente como comunicación, es decir como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan a través de un canal entre un receptor y un emisor. Se podría decir que la función central del lenguaje es la significación además de la comunicación, este proceso está asociado con las prácticas de lectura, escritura, oralidad; y las funciones que se les asigna a estas habilidades como espacios de significación, para el caso del

---

<sup>36</sup> LERNER, Delia. La autonomía del lector. En: editor protejo. Brasil. 2002. Vol. 4. P. 7.

<sup>37</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá: MEN, 1998.

<sup>38</sup> BOLAÑOS, Lucy Mar y LÓPEZ, Amparo. La investigación sobre la comprensión lectora. En: La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural. Santiago de Cali. 2011. Vol. 1, Capítulo 1. P. 20.

lenguaje verbal, por ejemplo, este nivel de uso supone el desarrollo de unas competencias sintácticas, semánticas, pragmáticas presentes en los actos de comunicación según el MEN<sup>39</sup>. Los niveles de comprensión lectora, son definidos por los lineamientos curriculares para el lenguaje castellano en el Ministerio de Educación Nacional<sup>40</sup>, corresponden al nivel literal, inferencial y crítico-intertextual, en cada uno de estos niveles de comprensión están presentes los componentes del lenguaje ya mencionados.

### **5.2.1. Análisis literal. (Reconocimiento de información explícita en el texto)**

Es el análisis que constituye la llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. Según el MEN<sup>41</sup> se trata del “reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje” y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee. Se activan aquí las macroreglas, enunciadas por Van Dijk<sup>42</sup>, quien refiere que “son necesarias en toda comprensión de texto, y que consisten en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental”.

Según el MEN<sup>43</sup>, en este nivel se evalúan los aspectos semántico, sintácticos que hacen referencia a estructura de las oraciones y relaciones entre ellas, coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas, dominio de vocabulario básico, identificación de sinónimos, antónimos y homófonos, identificar analogías, la idea principal del texto, identificar relaciones de causa efecto, encontrar el

---

<sup>39</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. lineamientos curriculares en lengua castellana. Santafé de Bogotá: MEN, 1998.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 74, 75.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 74.

<sup>42</sup> VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. Una intervención interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. España, 1996, p. 17.

<sup>43</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. lineamientos curriculares en lengua castellana. Santafé de Bogotá: MEN, 1998.

sentido a palabras de múltiple significado, seguir instrucciones, reconocer las secuencia de una acción, Identificar los elementos de una comparación, reconocer y dar significado a prefijos y sufijos de uso habitual.

### **5.2.2. Análisis inferencial (Reconocimiento de información implícita en el texto)**

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto según el MEN<sup>44</sup>.

En este caso según el MEN,<sup>45</sup> se evalúan componentes semántico- sintácticos como coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto, seguimiento de un eje temático a lo largo del texto, temas y subtemas, resumir, inferir secuencias lógicas, inferir el significado de frases hechas según el contexto y además aspectos pragmáticos que están relacionados con extraer la idea general y el tema principal, predecir resultados, inferir efectos previsibles a determinadas causas, entrever la causa de determinados efectos, interpretar el lenguaje figurativo, recomponer un texto variado, algún hecho, personaje o situación, prever un final diferente, dar conclusiones, opiniones argumentadas, enseñanzas o moralejas.

---

<sup>44</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. lineamientos curriculares en lengua castellana. Santafé de Bogotá: MEN, 1998.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 73.

### **5.2.3. Análisis crítico-intertextual (reconocimiento de la estructura organizativa del texto y aplicación de estrategias estructurales en la recuperación y el recuerdo)**

Los lineamientos del MEN<sup>46</sup>, explican como este análisis, es el resultado de todo un proceso comprensivo que abarca la reconstrucción de la macroestructura semántica, la diferenciación genero discursiva y finaliza con el reconocimiento de los puntos de vista del autor y el lector.

Sobre este análisis es importante agregar que el lector hace una abducción creativa, gracias a la que es posible identificar intenciones ideológicas del texto y los autores y que pueden llegar a actualizar o modificar la ideología del lector.

Por otra parte el MEN<sup>47</sup> reconoce para este nivel aspectos pragmáticos entendidos como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla, la intención del texto; los componentes ideológicos y políticos presentes en un texto y la distinción entre información relevante e información secundaria.

### **5.3. EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA**

Como lo refiere Lerner<sup>48</sup>, la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, la evaluación de la misma implicaría que los niños reconozcan los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos

---

<sup>46</sup>COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares en lengua castellana. Santafé de Bogotá: MEN, 1998

<sup>47</sup> Ibid., p. 75

<sup>48</sup> LERNER, Delia. La autonomía del lector. En: editor protejo. Brasil. 2002. Vol. 4. P. 4.

informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los escolares son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto.

En esto concuerdan los planteamientos de la prueba SABER aplicada por el ICFES<sup>49</sup> en la que la evaluación de las competencias comunicativas incluyen la evaluación de la competencia lectora como una búsqueda y reconstrucción del sentido y los significados presentes en diferentes tipos de textos (literarios, informativos, descriptivos, avisos, tablas, gráficos, entre otros).

Según el ICFES<sup>50</sup>, los estándares básicos de competencias para esta área parten del reconocimiento de que existen múltiples manifestaciones del lenguaje, que brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas, en relación con conocimientos comunes, actitudes e ideologías, requeridos en los entornos cognitivos y socioculturales; los cuales se articulan en la interacción comunicativa, a través de una función pragmática, semántica y sintáctica. Sobre estos componentes Van Dijk<sup>51</sup>, plantea que los modelos de contexto, no son modelos mentales estáticos sino dinámicos, ya que son construidos y reconstruidos en el momento por cada participante de un evento comunicativo, y varían con cada cambio en la interpretación de la situación.

El ICFES<sup>52</sup>, describe que para tercer grado se espera que el niño pueda comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos,

---

<sup>49</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P.

<sup>50</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Pruebas Saber 3° 5° y 9° lineamientos para la aplicación muestral y censal. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P. 16.

<sup>51</sup> VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. Una intervención interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. España, 1996, p. 20.

<sup>52</sup> INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Op. Cit., p.17.

establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, de igual manera se considera que el niño debe estar en capacidad para realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos.

Con base en los componentes del lenguaje indicados anteriormente, los cuales subyacen a la comprensión lectora: el sintáctico, el semántico y el pragmático, la prueba de lectura que el ICFES<sup>53</sup> propone a los estudiantes parte de una reflexión en torno a qué dice el texto en contenidos conceptuales e ideológicos (Semántico); cómo lo dice (organización sintáctica); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice. Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas, teniendo como referente el análisis progresivo que debe hacer un niño al comprender un texto.

**Tabla 1. Descripción de las funciones a evaluar en lenguaje**

Componente	Descripción
<b>Semántico</b>	Hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Indaga que se dice en el texto.
<b>Sintáctico</b>	Se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Indaga por el cómo se dice.
<b>Pragmático</b>	Tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación

Tomado: Ministerio de Educación Nacional<sup>54</sup>, ICFES

<sup>53</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Pruebas Saber 3° 5° y 9° lineamientos para la aplicación muestral y censal. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P. 17.

<sup>54</sup>ibid.,p 19.

### **5.3.1. Componente semántico**

Se refiere a la estructura de las oraciones y relaciones entre ellas, es la coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/ verbo, género/número, tiene en cuenta la coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos; se conoce también como la coherencia global entendida, seguimiento de un eje temático a lo largo del texto, temas y subtemas, por ende el niño estará en capacidad de recuperar información explícita e implícita contenida en el texto, así como confrontar textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido según el ICFES<sup>55</sup>.

### **5.3.2. Componente sintáctico**

Como lo refiere el MEN<sup>56</sup> se ocupa de la organización y conformación del texto; se analizan las categorías sintácticas globales que contribuyen a la cohesión gramatical del texto. En cuanto a lo secuencial, se detiene en el uso variado y eficaz de los artículos definidos, los pronombres, los tiempos y modos verbales, el uso de signos de puntuación. En lo local observa, por ejemplo, el manejo de los aspectos morfológicos y sintácticos de las oraciones como el orden, las concordancias de género, numero, persona y el manejo de la ortografía; es así como el estudiante lograra la identificación de la estructura implícita y explícita del texto.

---

<sup>55</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Pruebas Saber 3° 5° y 9° lineamientos para la aplicación muestral y censal. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P. 19.

<sup>56</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares en lengua castellana. Santafé de Bogotá: MEN, 1998. P. 79.

### 5.2.3. Componente pragmático

El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos del habla, intención del texto, los componentes ideológicos y políticos presentes en un texto, uso sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico (coherencia pragmática). Finalmente el evaluado desarrollara habilidades que le permitirán reconocer información explícita de la situación de comunicación, evaluar información explícita o implícita de la situación de comunicación y reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto como lo indica el MEN<sup>57</sup>.

## 5.4. NIVELES DE DESEMPEÑO DE LA PRUEBA

Los niveles de desempeño clasificados por el ICFES<sup>58</sup>, describen las competencias de los estudiantes en cuanto a lo que saben y saben hacer en el área de lenguaje para tercer grado. Se establecieron cuatro niveles de desempeño: avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente. Para saber cómo se encuentran los estudiantes en relación con la capacidad para resolver preguntas o problemas de distintos niveles de complejidad.

**5.4.1. Nivel avanzado:** El MEN<sup>59</sup> indica que el niño que se ubica en este nivel, además de alcanzar lo definido en los dos niveles precedentes, logra una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad. Relaciona partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto.

---

<sup>57</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares en lengua castellana. Santafé de Bogotá: MEN, 1998.P. 37.

<sup>58</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales. Santafé de Bogotá: MEN, 2012.P. 9.

<sup>59</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.Op. cit.,p. 19.

**5.4.2. Nivel satisfactorio:** Además de alcanzar lo definido en el nivel precedente, ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, el estudiante promedio de este nivel lee y comprende varios tipos de textos, especialmente los narrativos e informativos, identifica su estructura, su propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de información explícita y alguna implícita como lo refiere el MEN<sup>60</sup>.

**5.4.3. Nivel mínimo:** El estudiante promedio de este nivel, ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, es capaz de ubicar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables. Establecer relaciones temporales entre eventos del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito. Asimismo, recupera información explícita y local. Reconoce siluetas textuales, principalmente cuando le son familiares por su cotidianidad como la carta, el poema o las adivinanzas. Identifica la intención comunicativa en actos de habla simples y de uso cotidiano según el MEN<sup>61</sup>.

**5.4.4. Nivel insuficiente:** Según el MEN<sup>62</sup> estudiante promedio ubicado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

## **5.5. ASPECTOS SOCIALES, FAMILIARES Y ESCOLARES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA.**

Durante la etapa escolar del alumno, la familia y la escuela comparten la función socializadora; entendida como el desarrollo en cada individuo de aquellas habilidades y actitudes que constituyen los requisitos esenciales para su futuro

---

<sup>60</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales. Santafé de Bogotá: MEN, 2012.P. 19.

<sup>61</sup> *Ibid.*,p. 20.

<sup>62</sup> *Ibid.*,p. 20.

como para desenvolvimiento en la vida según Parsons<sup>63</sup>. Valle<sup>64</sup> considera que todos los factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible relevancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

En general, los diversos estudios como los descritos por Antonia Lozano Díaz<sup>65</sup> que intentan explicar las dificultades en la comprensión lectora, lo hacen partiendo de las variables que aluden a los tres elementos que intervienen en la educación: los aspectos sociales, familiares y escolares. El ICFES<sup>66</sup>, pone de manifiesto la necesidad de analizar los factores que inciden en los logros en esta área, refieren que los factores en la enseñanza, el currículo y el ambiente de aprendizaje en diferentes niveles, como el aula, la escuela, y los niveles superiores de la escuela puede directa o indirectamente explicar las diferencias en los resultados de los estudiantes, teniendo en cuenta características estructurales como el nivel socioeconómico.

Los profesores en las escuelas, constantemente reportan un alto número de niños que tienen problemas en la comprensión lectora, que lo relacionan con el bajo rendimiento y por ende del fracaso escolar. Al buscar las causas de que el alumno no consiga lo que el espera de él, y desde una perspectiva holística, no se puede limitar a la consideración de factores escolares (profesor/alumno, agrupación de los alumnos, características del profesor, tipo de centro y gestión del mismo) es preciso considerar y analizar otros que recaen directamente como factores personales (inteligencia y aptitudes, personalidad, ansiedad, motivación, auto

---

<sup>63</sup> PARSONS, Talcot, citado por RUIZ DE MIGUEL, Covadonga. Factores familiares asociados al bajo rendimiento. España: Revista complutense de educación, 2001, p.83.

<sup>64</sup> VALLE, Antonio, citado por RUIZ DE MIGUEL, Covadonga. Factores familiares asociados al bajo rendimiento. España: Revista complutense de educación, 2001, p.83.

<sup>65</sup> LOZANO DÍAZ, Antonia. Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. En: Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica. Almería España. 2007. Vol. 1, N° 1. P. 158.

<sup>66</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Pruebas Saber 3° 5° y 9° lineamientos para la aplicación muestral y censal. Santafé de Bogotá: ICFES, 2013. P. 122.

concepto) factores sociales (características del entorno en que vive el alumno) y familiares (nivel socioeconómico familiar, estructura, clima familiar).

Partiendo de que los resultados escolares de los alumnos son producto de interacción entre los recursos que aporta la familia a la educación de los hijos y los aportados por la escuela es importante tener en cuenta que la contribución de ambas esferas es disímil; mientras que el ambiente social del hogar contribuye a la formación de determinadas actitudes, promueve el auto concepto y fomenta las atribuciones de esfuerzo, la escuela lo que hace básicamente es proporcionar oportunidades, formular demandas y reforzar comportamientos según García Bacete<sup>67</sup>. A esto efectivamente hay que añadir las características personales de los niños.

A continuación se comentan algunas circunstancias en relación a los factores objeto de la investigación, que parecen estar provocando dificultades en comprensión lectora y por ende interfieren en el normal progreso escolar.

Simmons<sup>68</sup> afirma que los factores familiares son una de las condiciones educativas importantes en este proceso, respecto a la importancia del papel de los padres en el progreso y desarrollo educativo de los hijos, consideran los antecedentes familiares el determinante individual de mayor importancia y peso en el desarrollo de la lectura alcanzado por el estudiante. Ernesto Schielbein<sup>69</sup> refiere que la familia es el ámbito donde el niño aprende a hablar y a conocer las reglas básicas de la lengua; niños y adultos hacen concesiones hasta alcanzar un entendimiento mutuo y esto es básico para un adecuado desarrollo escolar y en especial en la comprensión lectora.

---

<sup>67</sup> GARCIA BACETE, Francisco, citado por RUIZ DE MIGUEL, Covadonga. Factores familiares asociados al bajo rendimiento. España: Revista complutense de educación, 2001, p.84.

<sup>68</sup> SIMONS, I, citado por LOZANO, Antonia. Relaciones entre el clima familiar y el fracaso escolar en la educación secundaria, Revista electrónica psicoeducativa y psicopedagógica. Almería España, 2003, p. 47.

<sup>69</sup> SCHIELBEIN, Ernesto. La opinión de expertos como instrumento para evaluar la inversión en educación primaria. Santiago de Chile. 2000. Vol. 1, N°. 72. P. 147.

En cuanto a la funcionalidad familiar, De la Cuesta Pérez<sup>70</sup> consideran el funcionamiento familiar, como la dinámica relacional interactiva y sistémica que se da entre los miembros de una familia, ésta se alcanza cuando los objetivos familiares o funciones básicas se cumplen plenamente (seguridades económica, afectiva, social y de modelos sexuales). Según Caplan<sup>71</sup> el nivel de cohesión familiar y las relaciones familiares, se muestran con capacidad predictora del rendimiento escolar y sus competencias lectoras, es decir como un clima familiar positivo favorece la formación de personas adaptada, madura, estable y un clima familiar desfavorable promueve la inadaptación, inmadurez e inseguridad. Anderson y Stokes<sup>72</sup> refieren que el ambiente del hogar puede contribuir de diversas formas en las habilidades lectoras; por un lado, puede proporcionar oportunidades de interacción con la literatura a través de libros disponibles o del modelo que constituyen los padres, o de actividades de lectura realizadas conjuntamente, estas interacciones entre padres e hijos pueden estimular habilidades de lenguaje oral que son importantes para el desarrollo de la comprensión lectora, existen otras facetas que se refieren a la calidad del apoyo de los padres durante las actividades, existe evidencia que sugiere que las diferencias en la calidad de las conductas de los padres durante las actividades de lectura de libros, la frecuencia y calidad de la interacción con los padres en la casa contribuye a la disparidad de resultados en la capacidad lectora temprana.

Las prácticas de alfabetización en el hogar es una variable relacionada con el contexto familiar y analizado en la actualidad, constructo representado por diversos factores interrelacionados como oportunidades para la práctica, promoción de actividades de lectura por los miembros de la familia y motivación

---

<sup>70</sup> DE LA CUESTA PÉREZ, Freyomel, citado por ORTIZ, María Teresita. Salud familiar, revista cubana medicina general integral. Ciudad de la Habana, 1999, p. 4.

<sup>71</sup> CAPLAN, David, citado por RUIZ DE MIGUEL, Covadonga. Factores familiares asociados al bajo rendimiento. España: Revista complutense de educación, 2001, p.47.

<sup>72</sup> ANDERSON, A y STOKES, Jonathan, citado por CARPIO, María de la villa. El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Almería España. 2012. P. 7.

como lo refiere Lesemen<sup>73</sup>. Existe evidencia empírica que relaciona de forma específica el ambiente lector del hogar con la comprensión lectora. Los resultados obtenidos por Cipeleswiki y Stanovich<sup>74</sup> indican que las diferencias en comprensión lectora son debidas a la exposición a la letra impresa sugiriendo un papel causal de la exposición a la letra impresa en el desarrollo de la comprensión lectora.

Existe un buen número de “saberes” de los niños, ligado con la lectura y la escritura, mucho antes de entrar en la escolaridad formal. Desde muy pequeños los niños imitan muchos comportamientos de los adultos y con ellos establecen algunas rutinas que los relacionan con el mundo de la lectura, la escritura y en general, con el de los libros. Por ejemplo, la forma de coger un libro, de pasar las páginas, de seguir los textos en la dirección izquierda – derecha, de hacer como si leyeran en voz alta, indican que comprenden constituyen un acto de lectura. Estas conductas “imitativas” son consideradas “graciosas” y no siempre se comprende que con ellas los niños dan muestra de lo mucho que saben según el MEN<sup>75</sup>.

Debido a que los niños utilizan diferentes herramientas mentales para lograr comprender los cuentos, los periódicos, las revistas y cualquier material escrito. Por ejemplo, cuando están empezando a leer, lo hacen basándose en los supuestos sobre lo que ellos piensan que dice el texto. Como lo refiere el MEN<sup>76</sup> el juego de querer saber es fundamental para que el niño aprenda a leer, bastante más de lo que se puede lograr si lo ponen a “silabear” palabras.

---

<sup>73</sup> LESEMAN, Paúl, citado por CARPIO, María de la villa. El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Almería España. 2012. P. 7.

<sup>74</sup> CIPIELESWIKI, Jim y STANOVICH, Keit, citado por CARPIO, María de la villa. El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Almería España. 2012. P. 7.

<sup>75</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Santafé de Bogotá: MEN, 2009. P. 78.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 80.

Otros aspectos influyentes en la comprensión lectora es la edad en que el niño empieza a manejar libros, frecuencia de visitas a librerías, y frecuencia de conductas que interfieren con la lectura (por ejemplo ver televisión). Así mismo se han incluido cuestiones sobre los libros y revistas a los cuales están suscritos los padres. Según la investigación realizada Leseman<sup>77</sup>, la relación entre ambiente en casa y la comprensión lectora cambia a través del tiempo, en concreto, la relación de ciertas características del ambiente de casa con la comprensión lectora aumentan de primer a tercer grado, es así como según Gladys Jadue<sup>78</sup>, en su investigación factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural refiere que el hacinamiento es peculiaridad de los hogares pobres, predice tensiones intrafamiliares, y afecta la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, siendo estas habilidades necesarias para un adecuado rendimiento escolar. El ruido ambiental que predomina en los hogares pobres que esta mutuamente relacionado con el hacinamiento, coarta el desarrollo del hábito de fijar la atención, escuchar una historia o un cuento, lenguaje poco desarrollado, hace que los niños no tengan un buen rendimiento en la escuela. Según Eccles<sup>79</sup> existe evidencia de que los niños mayores y los adolescentes presentan menos actitudes positivas y menos motivación para la lectura académica y de ocio y que los niños más jóvenes, por tanto, leen menos.

Con relación a la clase social, investigaciones hechas por Aram y Levin<sup>80</sup> ponen de manifiesto que a medida que asciende la clase social los resultados y

---

<sup>77</sup> LESEMAN, Paúl, citado por CARPIO, María de la villa. El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Almería España. 2012. P. 7.

<sup>78</sup> JADUE, Gladys. Actores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. En: *Scielo*. Valdivia. 1997. N°. 23. P. 1.

<sup>79</sup> ECCLES, Jhons, citado por CARPIO, María de la villa. El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Almería España. 2012. P. 6, 7, 8.

<sup>80</sup> ARAM Y LEVIN, citado por CARPIO, María de la villa. El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Almería España. 2012. P. 135, 136.

expectativas son mejores. La influencia de esta está mediada por el nivel cultural que a su vez, determina las expectativas, valores y actitudes de la familia respecto a la educación. Además señalan que los componentes familiares más influyentes en el rendimiento no son los socio culturales o económicos, sino los de la dimensión afectiva o psicológica; es decir, aunque una buena formación académica de los padres, especialmente de la madre y un ambiente cultural positivo favorecen el rendimiento escolar, son variables afectivas y relacionales las que destacan como factor de rendimiento en la comprensión textual. En el estudio llevado a cabo por Rashid<sup>81</sup>, con una muestra de niños con problemas lectores se halló una moderada correlación entre las prácticas de lectura de los padres y la comprensión lectora de los niños.

Marchesi<sup>82</sup> menciona que las expectativas de los padres tiene una notable influencia en los resultados académicos, incluso controlando los conocimientos iniciales y el contexto socioeconómico. Castejon y Pérez<sup>83</sup> manifiestan que existen relaciones indirectas sobre el rendimiento de la percepción del estudiante sobre la importancia que sus padres conceden en casa.

Respecto a las variables escolares, se analiza la relación con el profesor, los pares y el rendimiento escolar del niño. Marchesi<sup>84</sup>, proponen que el nivel sociocultural del niño y aptitudes previas influyen indirectamente en los resultados del aprendizaje, al condicionar los procesos de aula. La investigación ha documentado asociaciones significativas entre aspectos personales y sociales con el rendimiento académico, donde uno de estos factores ha sido la relación profesor-alumno y como esta influye en su ajuste académico y comportamental en la escuela; específicamente, la calidad de las relaciones entre el maestro y el

---

<sup>81</sup> RASHID, F, citado por CARPIO, María de la villa. El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Almería España. 2012. P. 7.

<sup>82</sup> MARCHESI, Álvaro. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. En: editor alianza. España. 1998. Vol. 3. P. 20.

<sup>83</sup> CASTEJON, Juan Luis y PÉREZ, Antonio. Un modelo casual explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. En: revista de orientación pedagógica. España. 1998. Vol. 2. N°. 50. P. 106.

<sup>84</sup> MARCHESI. Op. Cit., p. 22.

alumno ha mostrado ser un predictor importante del comportamiento de los estudiantes y de su rendimiento en los años escolares elementales y medios.

Según Francisco Fernández Martín<sup>85</sup> manifiesta que en niños de edad escolar, los síntomas de inatención pueden afectar el trabajo de clase y la actuación académica, por tanto, este trastorno, que provoca dificultad para tender la atención y autoregular la conducta, influye significativamente en la adaptación tanto del contexto escolar como socio familiar del alumno que lo presenta. Por su parte Walter, Petrill y Plomin<sup>86</sup> llevaron a cabo una investigación con el fin de examinar la relación entre las características de la escuela y el nivel socio-económico sobre el rendimiento académico, y encontraron que el nivel socioeconómico correlaciona significativamente con el clima escolar en el sentido de que las escuelas con mayor nivel socioeconómico tendían a contar con fuentes financieras adicionales para programas educativos, profesores de mayor calidad y los alumnos de estas escuelas contaban con mayor oportunidades de apoyo, lo cual favorecía la cualidad de la relación que desarrollaban los alumnos con sus profesores. Por otro lado, los padres de mayor nivel socioeconómico no solo tenían mayor capacidad financiera para dar a sus hijos una educación de mejores recursos, sino que también eran más productivos al dar apoyo a sus hijos en el proceso de aprendizaje. El efecto que tiene esta variable de nivel socioeconómico sobre el ambiente o clima académico puede explicarse debido a que esta variable influencia un amplio rango de factores relacionados con el logro académico, tales como los recursos de la escuela, la calidad de los profesores y de la misma escuela, el grupo de compañeros con que se comparte, el tamaño del salón y el tiempo que pasa el niño en la escuela. Por todo lo anterior, el nivel socioeconómico afecta las relaciones entre los alumnos y sus maestros, y los niveles académicos alcanzados.

---

<sup>85</sup> FERNANDEZ, Francisco. Dificultades del alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad en el aula: implicaciones para la formación docente. España. 2003. N°. 21. P. 4.

<sup>86</sup> WALTER, Nancy, PRETIL, Shalon y PLOMIN, Robert, citado por TREBBAU, Katharina. Influencia del sexo, nivel socioeconómico, factores del apego y la relación maestro alumno sobre el nivel académico en niños de 5to y 6to grado. Venezuela, 2007, p. 12.

Según Pianta<sup>87</sup> existen relaciones positivas entre la motivación del profesor y la del estudiante, los maestros más allá del rol tradicional de enseñar habilidades académicas también son responsables de regular los niveles de actividad, comunicación, contacto con los pares y además ofrecen un soporte para el comportamiento enseñando adicionalmente estrategias de afrontamiento a los niños. Desde la perspectiva de los maestros relaciones fuertes y positivas con sus estudiantes pueden proveer motivación para que ellos puedan dedicar tiempo y energía extra para promover el éxito académico de los niños. En contraste, las relaciones maestro-alumno caracterizadas por conflictos, pueden llevar al maestro a ejercer esfuerzos frecuentes para controlar el comportamiento de los niños y en este sentido perjudicar esfuerzos para promover un ambiente escolar positivo para ellos. Desde la perspectiva de los alumnos las relaciones positivas con los maestros, pueden ser un factor protector en contra de un pobre rendimiento académico asociado a un ambiente desfavorable en casa. Los niños que provienen de estos ambientes, buscan relaciones más cercanas con adultos no parentales y en este sentido, niños que confían y les agradan sus profesores, tienen mayor motivación para ser exitosos académicamente. En síntesis, desde la perspectiva de profesores y alumnos, la conexión emocional ente los adultos y los niños en las escuelas, es un importante factor en el desempeño académico de los niños.

La relación profesor – alumno, predice el éxito del logro académico como se ha mencionado anteriormente. Esta percepción esta matizada por la estructura, composición y clima de la escuela, en la cual ocurre esta relación como lo refiere Crosnoe <sup>88</sup>, las escuelas privadas tienden a estar menos estratificadas y a permitir un contacto más íntimo en comparación con las escuelas públicas, donde es más difícil que exista este contacto entre profesores y alumnos. En ambos tipos de

---

<sup>87</sup> PIANTA, Robert, citado por TREBBAU, Katharina. Influencia del sexo, nivel socioeconómico, factores del apego y la relación maestro alumno sobre el nivel académico en niños de 5to y 6to grado. Venezuela, 2007, p. 10.

<sup>88</sup> CROSNOE, Robert, citado por TREBBAU, Katharina. Influencia del sexo, nivel socioeconómico, factores del apego y la relación maestro alumno sobre el nivel académico en niños de 5to y 6to grado. Venezuela, 2007, p. 16, 17.

escuelas, ayuda el tener clases con un menor número de alumnos para facilitar este contacto. Las escuelas en las que existe un alto nivel de rendimiento académico y un nivel socioeconómico mayor se asocian a un mejor clima, que escuelas que deben preocuparse por aspectos de seguridad que actúan como distractores de los esfuerzos académicos, y por tanto, fomenta relaciones maestro-alumnos más positivas.

Las relaciones profesor –estudiante también están medidas por la atribución que hace sobre el mal desempeño del niño, la interacción con los pares también promueve la adquisición de competencias sociales como el aprendizaje del control de impulsos agresivos y la expresión de conductas sociales según Georgiou<sup>89</sup>.

Fundamentados en que todos los factores que guían y dirigen la conducta académica del alumno, reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible relevancia dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, se hace necesario detenerse en el estudio minucioso de cada uno de los factores y sintetizar la información que se deriva de cada uno de los estudios realizados sobre la influencia de factores sociales, familiares y académicos en las dificultades de comprensión lectora que puedan ayudar a paliar los efectos negativos de situaciones que recaen sobre el rendimiento académico de los niños como lo refiere Valle, A<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> GEORGIU, Viron, citado por LOZANO, Antonia. Relaciones entre el clima familiar y el fracaso escolar en la educación secundaria, Revista electrónica psicoeducativa y psicopedagógica. Almería España, 2003, p. 48.

<sup>90</sup> VALLE, Albert, citado por RUIZ DE MIGUEL, Covadonga. Factores familiares asociados al bajo rendimiento. España: Revista complutense de educación, 2001, p.201.

## **6. METODOLOGÍA**

### **6.1. TIPO ESTUDIO**

Se realizó una investigación de diseño cuantitativa no experimental. El tipo estudio es de prevalencia transversal.

### **6.2. POBLACIÓN**

La población universo son los niños de tercer grado de primaria, matriculados en escuelas públicas y privadas del municipio de Popayán, del área urbana.

El universo son las instituciones educativas de educación básica primaria y los cursos de tercero de primaria del municipio de Popayán, año 2014. Para el año 2012 según la base de datos de la secretaria de Educación Municipal de Popayán en el sector público se encuentran registradas 35 instituciones educativas y del sector privado 12, para un total de 47 instituciones.

La población objetivo está conformada por 4.108 niños de tercer grado de primaria de colegios públicos y privados matriculados entre el período académico 2013-2014.

### **6.3. MUESTRA**

La selección de los niños se realizó a través de un muestreo estratificado por conglomerados. Los estratos de la muestra correspondieron a los sectores públicos y privados; los conglomerados fueron los cursos de los colegios privados y los oficiales. El tipo de muestreo, fue aleatorio que consistió en seleccionar un determinado número de niños de la población con la probabilidad de que

cualquiera fuera elegido, sin conocer qué individuos presentaron o no el fenómeno objeto de estudio (dificultades en comprensión lectora).

Se constituyeron 2 estratos representados por los sectores públicos (1) y privado (2) al que pertenecen las instituciones educativas; cada estrato incluyó un número de colegios 12 no oficiales y 35 oficiales, que fueron seleccionados por muestreo aleatorio simple.

**Tabla 2. Distribución de los estratos y conglomerados de la población a estudio**

<b>Población</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>	<b>Total</b>
<b>Instituciones educativas</b>	35	12	47
<b>Escolares de tercero</b>	3776	332	4108
<b>Cursos</b>	137	18	155
<b>Promedio niños en cada salón</b>	26	20	23

Cada colegio tuvo aproximadamente 2 a 4 salones de tercero y en cada uno de ellos un promedio de 20 a 26 niños. La unidad de observación o conglomerado fue el curso y los niños que lo conformaron, que en total la población universo fue 4108 escolares en este grado en total de todos los colegios del municipio.

Se utilizó muestreo estratificado por sector educativo, para una vez calculado el tamaño de muestra, seleccionar de cada salón el número correspondiente de la muestra y determinar los conglomerados, que serán los cursos de tercero.

### 6.3.1. Tamaño de la muestra

Calculo del tamaño de muestra:

Se determinó un tamaño de muestra de grados tercero y niños escolares teniendo en cuenta cada estrato, la distribución poblacional correspondiente a cada uno y los parámetros estadísticos así:

Para las instituciones oficiales:

Con un error de estimación de prevalencia de eventos de salud en población general del 5%, una confiabilidad del 95%, un efecto de diseño de dos y una no respuesta esperada del 30%.

N1 = 3776 tamaño poblacional niños de instituciones públicas.

Prevalencia no respuesta: 30%

Precisión: 5%

Confiabilidad del 95%

Se calculó en epidat:

n1 = 395 niños de tercer grado en instituciones oficiales

Para las instituciones privadas:

Con un error de estimación de prevalencia de eventos de salud en población general del 5%, una confiabilidad del 95%, un efecto de diseño de dos y una no respuesta esperada del 20%.

N2= 332 tamaño poblacional instituciones privadas

Prevalencia no respuesta: 20%

Precisión: 5%

Confiabilidad del 95%

Se calculó en epidat

$n_2 = 142$  niños de tercer grado en instituciones no oficiales

El total del tamaño de muestra que se definió fue de:

$$395 + 142 = 537$$

Posteriormente se calculó la fracción de la muestra, con el fin de establecer la proporcionalidad para cada estrato.

- Fracción de la muestra por estrato

$$f_1 = n_1/N_1 = 395/3776 = 0,104$$

$$f_2 = n_2/N_2 = 142/332 = 0,42$$

Con los datos anteriores se calculó la probabilidad de inclusión así:

$$f_1 \text{ ponderación} = 1 / 0,104 = 9,6$$

Un niño seleccionado de este estrato representa a 10 niños

$$F_2 \text{ ponderación} = 1 / 0,42 = 2,3$$

Un niño seleccionado de este estrato representa a 2 niños

Luego se calculó la fracción de la muestra, con el fin de establecer la proporcionalidad para cada conglomerado

Para el conglomerado se seleccionará por cursos, con el valor del promedio por salón:

$$4108 / 23 = 178$$

El número de conglomerados a seleccionar fue 178 cursos.

Primer conglomerado en instituciones oficiales

$$m_1 = 26$$

$m_1 = 3776 / 26 = 145$  total cursos conglomerados a seleccionar:

$n_1 / m_1 = 395/26 = 15$  (12)

Segundo conglomerado en instituciones privadas

$m_2 = 20$

$m_2 = 332 / 20 = 16$  total cursos

Conglomerados en instituciones no oficiales

$n_2 / m_2 = 142/20 = 7$  (5)

Con estos resultados se determinó que la selección de los cursos de las instituciones, fue así:

Para el estrato 1 en instituciones públicas 15, conglomerados =  $15 / 145$

Para el estrato 2 en instituciones privadas 7 conglomerados =  $7/15$

Para una muestra total calculada de aproximadamente 537 niños y niñas.

Es importante aclarar que no se pudo evaluar a la totalidad de la población incluida en el tamaño de muestra, por la no colaboración de algunos colegios y la falta de cuestionarios que no respondieron los padres. Siendo el número evaluado total de 454 niños de tercero de primaria (público: 331 y privado 123) y el mismo número de padres y profesores entrevistados. Sin embargo esto no afecta la validez del estudio por cuanto en el cálculo del tamaño de muestra se incluyó un valor de “efecto de diseño” que prevé este tipo de pérdidas para no afectar el poder estadístico del estudio.

#### **6.4. CRITERIOS DE INCLUSIÓN**

- a) Niños matriculados en tercero de primaria cuya edad se encontró entre 7 a 9 años. (Son las edades cronológicas, que bajo los lineamientos curriculares para el grado tercero según el Ministerio de Educación Nacional, tienen la funcionalidad adecuada para desarrollar habilidades de lectura y escritura)
- b) Niños cuyos padres aprobaron el consentimiento informado.

#### **6.5. CRITERIOS DE EXCLUSIÓN**

- a) Niños que presentaron diagnósticos clínicos previos y/o patologías reconocidas de Retardo Mental, y/o alteraciones psicológicas. (No se consideraran a estos niños teniendo en cuenta que su edad funcional no está acorde con su edad cronológica.)
- b) Niños que hayan recibido previamente alguna terapia Fonoaudiológica y/o psicológica y similares de manera permanente.

#### **6.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

Las consideraciones éticas que guiaron el desarrollo de la investigación se encuentran contempladas en los criterios bioéticos de la declaración de Helsinki, basada en principios éticos que deben guiar a la comunidad médica y a otras personas que se dedican a la experimentación con seres humanos. También se tuvo en cuenta el consentimiento informado, que según la resolución 8430 de 1993 del entonces Ministerio de la Protección Social, hoy Ministerio de Salud y Protección Social, que se basa en el respeto a la dignidad y la protección de los derechos; por ende deben ser informados los riesgos y beneficios a los potenciales participantes.

- A.** El cumplimiento de los principios de beneficencia y no maleficencia, autonomía y justicia.
- B.** La confidencialidad de la información suministrada por los participantes y la toma de medidas tendientes a cumplir con este aspecto por parte de las personas que puedan conocer de ella en las diferentes etapas de la investigación.
- C.** La solicitud de consentimiento informado a los participantes del estudio.

Con el fin de cumplir con los puntos mencionados en la recolección de los datos, por tratarse de un proyecto que involucra menores de edad, se les entregó tanto a las directivas de las instituciones educativas, a los niños como a sus padres, un documento que contenía la descripción de la investigación, sus objetivos, su duración, los usos que se le pretendieron dar a la información y los mecanismos que garantizaron la confidencialidad de la información que el sujeto proporcionó. Este documento incluyó datos sobre los investigadores y su ubicación en caso de requerirse.

Adicionalmente, el personal de campo estuvo en capacidad de responder preguntas relacionadas con el desarrollo de la investigación, para lo cual se programó el correspondiente periodo de capacitación.

Sobre la voluntariedad

No habría ninguna consecuencia desfavorable para su hijo, en caso de no aceptar la invitación.

La participación fue libre y voluntaria; al decidir que su hijo participara en el estudio. El niño podría ser retirado en el momento que el padre lo considerara, - aun cuando el investigador responsable no lo hubiera solicitado-, informando las razones de su decisión, la cual sería respetada en su integridad.

En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

La participación en el estudio no implicó ningún costo.

## **6.7. MANEJO DE LA CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN**

Los resultados fueron sistematizados y se nombró un miembro del grupo de investigación para la custodia de dicha información, quien se responsabilizará de la organización de la base de datos y del proceso de análisis de la misma; los datos de los sujetos de estudio estarán codificados en un número o similar de manera que no se revele su identidad. La revelación de la información estará sujeta a las consecuencias jurídicas a que dieren lugar.

No se permitirá la discriminación étnica, social, económica, laboral, cultural ni ninguna otra índole al sujeto de estudio y para ello se salvaguardará de manera confidencial la información pertinente. Como parte de la confidencialidad, estos resultados no se podrán utilizar para otro tipo de estudios diferentes al propuesto.

Investigador encargado de la custodia de resultados: Fon. Isabel Muñoz Zambrano, cc: 30323483, docente Programa de Fonoaudiología. Tel. 3014062765. (Anexo 1).

## **6.8. EFECTOS ADVERSOS**

Es un estudio sin riesgo, (R/8430), no tiene riesgos biológicos para la salud e integridad del niño. Los riesgos del estudio son de carácter confidencial sobre la información obtenida de cada niño, pero ya se mencionó las medidas a tomar, por el contrario, los beneficios para los niños e instituciones educativas, se basa en el conocimiento de los resultados del estudio, a partir del diagnóstico, es decir de cómo se encuentran los niños en el desempeño de la comprensión y producción textual y saber que tan relacionado están los factores de riesgo, a partir de lo cual

la institución puede iniciar estrategias de mejoramiento en el pensum académico y a nivel de la Secretaría de Educación Municipal.

## **6.9. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

### **6.9.1. Definición operacional de las variables**

Variable resultado: la presencia de dificultades en la comprensión lectora como variable resultado se definió como: los niños de tercero de primaria que no alcancen los logros para ese grado escolar, teniendo en cuenta los niveles de desempeño, esto es la distribución porcentual de los estudiantes según los desempeños alcanzados en cada una de las área de lenguaje, específicamente en comprensión lectora.

Los niveles de desempeño tienen las siguientes características:

- Son globales, pues están definidos para la totalidad de la prueba y no para cada uno de los componentes y competencias evaluados por esta.
- Son jerárquicos, pues tienen complejidad creciente. Eso quiere decir que el nivel avanzado es más complejo que el satisfactorio y este último es más complejo que el nivel mínimo.
- Son inclusivos, ya que los estudiantes ubicados en un determinado nivel, por ejemplo, satisfactorio, también son aptos para cumplir los desempeños determinados para el nivel mínimo.

**Tabla 3. Descripción Genérica de los niveles de desempeño**

Nivel	Descripción
Avanzado	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para la comprensión lectora en el grado tercero.

Satisfactorio	Muestra un desempeño adecuado en las competencias exigibles para la comprensión lectora en el grado tercero. –este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de estudiantes deben alcanzar.
Mínimo	Supera las preguntas de menor complejidad de la prueba para la comprensión lectora en el grado tercero.
Insuficiente	No supera las preguntas de menor complejidad de la prueba

Tomado: PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9°<sup>91</sup>

**Tabla 4. Descripción específica de los niveles de desempeño**

Nivel de desempeño	Rango de puntaje	Descripción
Avanzado	375 – 500	<p><b>Rasgos</b></p> <p><b>En lectura:</b></p> <p>En textos cortos, de estructura simple y con contenidos muy cercanos a la Cotidianidad, el estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• deduce a partir de información explícita;</li> <li>• identifica eventos y situaciones dentro de un texto para inferir relaciones Temporales entre estos;</li> <li>• caracteriza personajes según las expresiones, acciones o situaciones Presentadas en el texto;</li> <li>• compara textos de distinta tipología, incluidos textos mixtos (afiches o Carteles), para diferenciar propósitos e intenciones;</li> <li>• comprende la coherencia global del texto tomando como base las Referencias anafóricas y catafóricas, es decir, recurriendo a la información Anterior o posterior al referente;</li> <li>• identifica los elementos narrativos del texto y las voces presentes en Una narración.</li> </ul>
Nivel de desempeño	Rango de puntaje	Descripción
Satisfactorio	297 – 373	<p><b>Rasgos</b></p> <p><b>En lectura:</b></p>

<sup>91</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Resultados de las pruebas saber 3°, 5°, 9°. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P. 17.

		<p>En textos cortos, de estructura simple y con contenidos muy cercanos a la Cotidianidad, el estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifica elementos paratextuales (títulos, imágenes, notas a pie, epígrafes, Etc.), marcas textuales (desde signos de puntuación hasta el uso de marcadores como corchetes, paréntesis, comillas, guiones etc.), secuencias</li> </ul> <p>De eventos, el portador textual y características de los personajes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• interpreta el lenguaje verbal y no verbal para lograr la comprensión global;</li> <li>• infiere el propósito del texto a partir de su contenido y del contexto social.</li> </ul>
Mínimo	235- 296	<p><b>Rasgos</b></p> <p><b>En lectura:</b></p> <p>En textos cortos, de estructura simple y con contenidos muy cercanos a la cotidianidad, el estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• recupera información explícita del texto.</li> <li>• reconoce tipos de textos de uso cotidiano como cartas y noticias;</li> <li>• identifica la intención comunicativa de textos con referentes cotidianos;</li> <li>• identifica la palabra o frase que sintetiza una situación comunicativa simple</li> </ul> <p>(Por ejemplo, el adjetivo que caracteriza a un personaje o una situación).</p>
Insuficiente	100- 234	<p>El estudiante promedio ubicado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.</p>

Tomado: PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9°<sup>92</sup>

Variables Independientes: en la tabla 5 se definen las variables independientes o covariables.

<sup>92</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Resultados de las pruebas saber 3°, 5°, 9°. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P. 17.

**Tabla 5. Variables**

Variable	Tipo	Escala de medición	Posibles valores
<b>Variables socio-demográficas</b>			
Edad	Cuantitativa	Razón	Años cumplidos
Sexo	Cualitativa	Nominal	Femenino Masculino
Estrato	Cuantitativo	Razón	1,2,3,4,5
Nivel educativo del padre	Cualitativo	Nominal	No completó la primaria Completó la primaria No terminó el bachillerato Terminó el bachillerato Obtuvo un título técnico o tecnológico Obtuvo un título universitario No sé
Nivel educativo de la madre	Cualitativo	Nominal	No completó la primaria Completó la primaria No terminó el bachillerato Terminó el bachillerato Obtuvo un título técnico o tecnológico Obtuvo un título universitario No sé
Cuántas personas viven en la casa	Cuantitativa	Razón	2,3,4,5,o mas
Miembros del hogar que trabajan	Cualitativo	Nominal	Padre y madre Solo la madre Solo el padre Otras personas de la familia Personas que no son de la familia El padre o la madre y otros miembros
Tipo de material están hechos La mayoría de los pisos de tu vivienda	Cualitativo	Nominal	Alfombra, cerámica o madera pulida

			Baldosa, tableta o vinilo Cemento, gravilla, tabla o tierra
Material predominante de paredes de la vivienda	Cualitativo	Nominal	Bareque, madera, guadua Ladrillo y cemento, losa
<b>Variables familiares</b>			
Percepción del clima familiar	Cualitativa	Nominal	Buena Regular Mala
Percepción de la relación padres e hijos	Cualitativa	Nominal	Buena Regular Mala
Percepción del interés de los padres por el rendimiento del niño	Cualitativa	Nominal	Buena Regular Mala
<b>Variables escolares</b>			
Tipo de institución educativa	Cualitativa	Nominal	Pública o privada
Nivel de rendimiento académico	Cualitativo	Ordinal	Superior Medio Inferior Deficiente
Percepción del nivel de actividad en clase	Cualitativo	Nominal	Hipoactivo Hiperactivo Normal
Percepción del profesor de la relación del niño con los pares en clase	Cualitativo	Nominal	Buena Regular Mala
<b>VARIABLES DEPENDIENTES</b>			
<b>Dificultades En la comprensión lectora</b>	Cualitativa	Nominal	Si No
<b>Nivel de desempeño</b>	Cualitativo	Ordinal	Avanzado Satisfactorio Mínimo Deficiente

## **6.10. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

La información fue recogida a través la Prueba SABER- ICFES, de lenguaje castellano para tercero de primaria, con el cuadernillo del 2012. (Anexo 2).

Estas herramientas se podría utilizar sin perjuicio del autor, teniendo en cuenta que el ICFES (autor) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, de forma gratuita y libre de cualquier cargo, un conjunto de publicaciones a través de su portal [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co). Se autorizó su uso para fines académicos e investigativos. La prueba SABER para tercero de primaria, se elaboró bajo el modelo basado en evidencias (MBE). El cual sirvió para construir instrumentos estandarizados de evaluación masiva, con un alto grado de validez, garantizando la homogeneidad en los instrumentos desarrollados y por tanto la comparabilidad de los resultados en el tiempo. A partir de las especificaciones de la prueba, se construyeron las preguntas que hicieron parte de las evaluaciones, por lo que sus resultados suministraron información explícita sobre lo que los estudiantes pueden o no hacer. Consistió en un conjunto de procesos o pasos que partieron de la identificación de las dimensiones de evaluación y la descripción de las categorías que las conformaron (en términos de procesos cognitivos y en aspectos disciplinares) hasta la definición de las tareas que un estudiante debería desarrollar en una evaluación, de manera que estas últimas se constituyeron en evidencias que dieron cuenta de las competencias, los conocimientos o las habilidades que se quisieron medir.

La prueba constaba de 7 lecturas, para que el niño respondiera las preguntas señaladas, las cuales el ICFES elaboró según el componente ya sea semántico, pragmático o sintáctico y además tuvo en cuenta que cada pregunta pudiera ser del nivel de desempeño avanzado, satisfactorio, mínimo o deficiente; de tal manera que eso justifico que las preguntas tuvieran un valor ponderado para cada respuesta correcta según fuera el tipo de pregunta. Posteriormente se calificó la

respuesta correcta para lo cual se determinó el componente y el nivel de desempeño.

#### **6.10.1. Cuestionario socio-demográfico y familiar**

Para los factores socio-demográficos y familiares relacionados, se utilizó el cuestionario de factores socio-demográficos del ICFES, aplicado en estudiantes de tercero de primaria.

Este cuestionario estuvo dirigido a los padres de familia. Contuvo preguntas sobre con quien vivía el niño, condiciones laborales del jefe del hogar, condiciones de la vivienda, consumo de bienes culturales, características del estudiante y aspectos del entorno familiar y escolar. (Anexo 3).

#### **6.10.2. Cuestionario de profesores-anamnesis escolar**

Este cuestionario está dirigido docentes DIRECTORES DE GRUPO Y/O QUE ENSEÑAN las asignaturas de Lenguaje, Contiene preguntas sobre la formación académica, percepción del ambiente escolar, (tareas y evaluación), percepción sobre la participación de los padres y percepciones sobre el colegio. (Anexo 4).

### **6.11. PROCEDIMIENTO**

Para la recolección de toda la información se realizó una prueba piloto con el equipo de estudiantes - encuestadores, en una institución educativa, sobre un área poblacional con características similares a la de la población de estudio, que permitió el fortalecimiento del aprendizaje en la aplicación de los instrumentos a realizar después de la capacitación del personal operativo. Esto sirvió al proceso para definir el tiempo para el diligenciamiento de la información y el ajuste al trabajo de campo.

Capacitación con el grupo de estudiantes-investigadores para aplicación de pruebas

Aplicación del consentimiento informado a padres

Aplicación del cuadernillo de la prueba saber de evaluación a niños de tercero de primaria

Aplicación de cuestionario socio demográfico y familiar para los padres de cada niño evaluado

Aplicación de cuestionario escolar a profesores de los cursos de donde se evaluaron los niños

Tabulación y análisis de resultados

Socialización de resultados a la comunidad académica.

## 7. ANALISIS DE RESULTADOS

### 7.1. MATRIZ DE CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA SABER 2012

Se explica primero como se calificó la prueba SABER 2012, de cada uno de los niños evaluados. Para esto se utilizó “la escala en centiles”, y se calificó los resultados de la prueba SABER, de la siguiente manera:

Se estableció el número de preguntas de cada componente que tenía el cuadernillo de la prueba SABER así:

SEMANTICO: 15 preguntas

PRAGMATICO: 5 preguntas

SINTACTICO: 4 preguntas

Posteriormente se analizó el nivel de desempeño en cada uno de estos componentes y que responden a la organización de cada pregunta de la prueba SABER, es decir cada pregunta correspondía a uno de los siguientes niveles y se le asignó un valor de calificación si la respuesta era correcta, así:

Nivel avanzado =3

Nivel satisfactorio = 2

Nivel mínimo = 1

Nivel deficiente =0

A cada uno de los anteriores niveles según la escala se le asignó un valor numérico de acuerdo al nivel de jerarquía que representa cada aspecto.

A continuación se describe un resumen de cuantas preguntas corresponden a cada nivel de desempeño y a cada componente de la comprensión lectora.

Se organizó de la siguiente manera:

**Tabla 6. Resumen de distribución de preguntas según nivel de desempeño y componente de la prueba de comprensión lectora**

Nivel desempeño / Componente	Total de preguntas	Insuficiente 0	Mínimo 1	Satisfactorio 2	Avanzado 3
semántico	15		6	4	5
pragmático	5			4	1
sintáctico	4			2	2
	24		6	10	8

Para el total de 24 preguntas de la prueba de comprensión lectora la calificación es total si las respuestas del niño son correctas, se distribuyeron como se describe a continuación:

**Tabla 7. Niveles de desempeño y puntuación total**

	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	
PUNTUACION:		6	10	8	
		1	2	3	
TOTAL PUNTUACION:		6	20	24	<b>50</b>

La puntuación final para el total de respuestas contestadas correctamente es de 50 puntos, con este valor se estructura la escala en centiles y valores porcentuales, para ubicar a cada niño en un nivel de desempeño específico,

teniendo en cuenta la sumatoria de las respuestas que haya acertado de acuerdo a la respuesta clave. Cada pregunta corresponde a un componente y a un nivel de desempeño específico y si responde de manera acertada se le asigna el valor correspondiente. De acuerdo a esta calificación si el niño se ubica en el nivel insuficiente o mínimo quiere decir que presenta dificultades en la comprensión lectora y si el niño se ubica e satisfactorio y avanzado entonces no presenta dificultades en comprensión lectora.

**Tabla 8. Ejemplo de calificación según respuesta correcta o no de la prueba SABER.**

Número de la pregunta en CL	Componente	Nivel	Calificación	Clave
1	Semántico	Mínimo	1	A
2	Semántico	avanzado	0	B
3	Semántico	satisfactoria	2	C
4	Sintáctico	satisfactorio	2	B
5	Semántico	Mínimo	1	B
6	Pragmático	satisfactorio	2	D
7	Semántico	avanzado	3	A
8	Semántico	Mínimo	0	C
9	Semántico	satisfactorio	2	B
10	Pragmático	avanzado	3	D
11	Sintáctico	avanzado	3	A
12	Semántico	avanzado	3	D
19	Semántico	Mínimo	1	B
20	Semántico	avanzado	3	C
21	Semántico	satisfactorio	2	B
22	Semántico	satisfactorio	2	A
23	pragmático	satisfactorio	2	B
24	Semántico	Mínimo	0	D
25	Semántico	satisfactorio	2	B
26	pragmático	satisfactorio	0	C
27	Semántico	Mínimo	0	B

28	<b>Sintáctico</b>	satisfactorio	2	C
29	<b>Pragmático</b>	satisfactorio	0	A
30	<b>Sintáctico</b>	avanzado	0	A
Total preguntas <b>24</b>	<b>CALIFICACION: 36</b>		<b>Sumatoria de puntos por respuestas correctas. De 0 a 50</b>	

El valor total de la calificación de las respuestas correctas de cada niño es ubicado en la escala en centiles para saber de manera global a partir del total de la puntuación anteriormente explicada.

**Tabla 9. Rangos de calificación**

38- 50	AVANZADO
16- 37	SATISFACTORIO
5- 15	MINIMO
1-4	DEFICIENTE

Si el niño obtiene una calificación entre 1-4 su nivel de desempeño en comprensión lectora es deficiente.

Si el niño obtiene una calificación entre 5-15 su nivel de desempeño en comprensión lectora es mínima.

Si el niño obtiene una calificación entre 16-37 su nivel de desempeño en comprensión lectora es Satisfactorio.

Si el niño obtiene una calificación entre 38-50 su nivel de desempeño en comprensión lectora es deficiente

De acuerdo al ejemplo presentado el niño se ubicaría en un nivel satisfactorio de comprensión lectora.

**Tabla 10. Calificación individual de la prueba SABER**

CALIFICACION	PORCENTAJE	NIVEL DE DESEMPEÑO
50	100	<b>AVANZADO</b>
49	98	
48	96	
47	94	
46	92	
	90	
44	88	
43	86	
42	84	
41	82	
40	80	
39	78	
38	76	
37	74	
36	72	
35	70	
34	68	
33	66	
32	64	
31	62	
30	60	
29	58	
28	56	
27	54	
26	52	
25	50	
24	48	
23	46	
22	44	
21	42	
20	40	

19	38	
18	36	
17	34	
16	32	
15	30	<b>(DEBAJO DEL PROMEDIO)</b>  <b>MINIMO</b>
14	28	
13	26	
12	24	
11	22	
10	20	
9	18	
8	16	
7	14	
6	12	
5	10	<b>DEFICIENTE</b>
4	8	
3	6	
2	4	
1	2	

## 7.2. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para sistematizar la información en una base de datos, se organizó una “base de captura” en Epi Info 7, creando las plantillas de la encuestas aplicadas a padres de familia de los niños evaluados y de los profesores, incluyendo además las variables de los resultados de la calificación de la prueba SABER para comprensión lectora en niños de 3er grado escolar.

Se anexa en CD la base de captura y la sistematización de datos de 470 niños de 3ro de primaria de instituciones públicas y privadas de Popayán, y las respuestas de padres y profesores en las encuestas aplicadas.

El programa Epi Info, presenta una base en Excel con los datos incluidos en cada cuestionario de padres y profesores, la cual fue exportada al paquete estadístico SPSS (statistic Paquet, scienti sociality).

Para la sistematización de resultados, se tuvo en cuenta la evaluación realizada a 454 niños de 3ro de primaria de instituciones públicas y privadas, llevada a cabo con la aplicación del cuadernillo de la prueba SABER 2013 en comprensión lectora.

La sistematización se realizó en la base de datos SPSS. 19, en donde se ingresaron los resultados no solo de la calificación de la prueba SABER de cada niño, sino las respuestas de los cuestionarios aplicados a profesores y padres.

La base de datos se organizó teniendo en cuenta el tipo de muestra utilizado para la selección de la población muestra, que fue de manera aleatoria con un muestreo estratificado por conglomerado.

## 8. RESULTADOS

### 8.1. ANALISIS ESTADISTICOS

#### 8.1.1. Análisis por muestras complejas.

Se llevó a cabo un análisis por “muestra complejas”, teniendo en cuenta que el tipo de muestreo utilizado fue “estratificado por conglomerados”. Esto implicó organizar la base de datos en el paquete estadístico SPSS 20, según los estratos definidos como sector público (1) y sector privado (2), también considerando los conglomerados o cursos de cada institución elegidos, enumerando de 1 a 12 los del sector público y de 1 a 5 los del sector privado, que fueron el número de instituciones de donde se sacó cada conglomerado (curso). Pero el aspecto más importante considerado en la base de datos, fue incluir el factor de expansión o de proporcionalidad, que se calculó previamente en la parte de “población y muestra”, que este se refiere a que tanto representa cada niño evaluado en la muestra de cada sector (estrato), quedando que para el estrato o sector público cada niño representa 10 de ellos y para el estrato o sector privado cada niño representa 2 del total de la población para este sector. Esto determina que se pueda comparar las dos poblaciones de los estratos público y privado, equiparando las diferencias, así los cálculos estadísticos son confiables.

Se realizó un análisis estadístico en los siguientes pasos:

**8.1.2. Análisis exploratorio de datos:** Este se realizó con el fin de conseguir un entendimiento básico de los datos y de las relaciones existentes entre las variables a analizar.

Se hizo un análisis descriptivo de las prevalencia de dificultades en comprensión lectora. Posteriormente, estas mismas características se analizaron por cada una de las variables independientes. Para datos categóricos cualitativos, la descripción se hizo por medio de distribución de frecuencias, frecuencias relativas y proporciones; en el caso de variables cuantitativas, se presentaron medidas de tendencia central y dispersión. En estas variables se evaluó si existen diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones estimadas en cada variable socio- demográfico, escolar y familiar; por las subpoblaciones (sector público 1 y privado 2), para lo cual se utilizó una prueba ( $\chi^2$ ), test de homogeneidad, esta es una prueba estadística de contraste de hipótesis. Se estableció un nivel de significancia de 0.05 y un nivel de confiabilidad del 95%. Esta prueba señala si hay una distribución proporcional o no entre los grupos, es decir si varían o son iguales.

**8.1.3. Análisis descriptivo bivarido:** Se identificó si las covariables tienen un efecto independiente sobre la prevalencia de los niños con dificultades en la comprensión lectora; inicialmente se estima su prevalencia en la población a estudio y se compara con cada variable socio- demográfico, escolar y familiar; por las subpoblaciones (sector publico 1 y privado 2).

En este análisis se utilizó una prueba ( $\chi^2$ ), test de independencia, que es una prueba estadística de contraste de hipótesis y se estableció un nivel de significancia de 0.05 y un nivel de confiabilidad del 95%. Esta prueba nos indicó si hay una dependencia o no entre la variable a estudio como son las dificultades en comprensión lectora y los diferentes factores analizados, es decir si hay una relación dependiente o no según sea el valor de p.

**Tabla 11. Prevalencia de Dificultades en comprensión lectora en niños de Tercero de primaria de instituciones educativas del sector público y privado de Popayán, 2013**

Dificultades en comprensión lectora	Total n (%)	IC 95%	Instituciones públicas n (%)	IC 95%	Instituciones privadas n (%)	IC 95%	Valor p
<b>Si</b>	<b>65 (17.3%)</b>	10.1%-28.0%	<b>61 (18.4%)</b>	10.6%-30.0%	<b>4 (5.4%)</b>	1.2% -0.7%	0,0001*
<b>No</b>	389 (82.7%)	72.0%-89.9%	270 (81.6%)	70.0%-89.4%	119 (94.6%)	79.3%-98.8%	

La prevalencia de dificultades en comprensión lectora, ajustada por el factor de expansión en la población a estudio fue de 17,3% (IC 95%: 10.1%-28.0%). Los niños de tercero de primaria de instituciones públicas presentaron una prevalencia mayor de estas dificultades (18,4%) en comparación con los niños de instituciones privadas, con una diferencia estadísticamente significativa ( $p=0,0001$ ).

## 8.2. ANÁLISIS UNIVARIADO

**Tabla 12. Distribución estadística de la variable resultado: Comprensión lectora**

Variable	Estrato	Indicador	No (n=454)	%	IC 95%	Valor p <i>Test de homogeneidad</i>
Dificultad en comprensión	Publico	Si	<b>61</b>	<b>18.4%</b>	10.6-30.0%	

lectora		No	270	81.6%	70.0-89.4%	0.000
	Privado	Si	<b>4</b>	<b>5.4%</b>	1.2 - 20.7%	0.002
		No	119	94.6%	79.3-98.8%	
Niveles de desempeño	Publico	Nivel Avanzado	16	4.8%	2.3– 10.0%	0.000
		Nivel Satisfactorio	<b>258</b>	<b>77.9%</b>	72.3-82.7%	
		Nivel Mínimo	56	16.9%	10.9-25.2%	
		Nivel Deficiente	1	0.3%	0.0 – 2.2%	
	Privado	Nivel Avanzado	48	36.2%	25.2-48.9%	0.003
		Nivel Satisfactorio	<b>71</b>	<b>58.4%</b>	45.3-70.4%	
		Nivel Mínimo	4	5.4%	1.2- 20.7%	
		Nivel Deficiente	0	0%		

Respecto a la presencia de dificultades en compresi3n lectora, los resultados indicaron que para el sector público los niños que las presentaron fueron estimados en un 18.4% (61), para el sector privado fue de 5.4 % (4). Hubo

evidencia de la diferencia de las dificultades en comprensión lectora, la cual fue estadísticamente significativa con una  $p < 0,05$  ( $p < 0,000$ ,  $p < 0,002$ ), lo que indico que existe una diferencia significativa entre los niños del sector público y privado, favoreciendo a estos últimos, es decir hubo mayores dificultades en los niños de instituciones educativas de carácter público, resultado que conto con un intervalo de confianza (IC) del 95%, que indico precisión.

Respecto a los niveles de desempeño en comprensión lectora, se encontró que el nivel más frecuente en el que se ubicaron los niños fue el “nivel satisfactorio” para los dos sectores educativos, con un estimado para el sector público de 77.9% (258) y el privado de 58.4%(71). Sin embargo fue claro que las cifras beneficiaron a la población de las instituciones educativas privadas, en las que existieron un porcentaje superior de niños en el “nivel avanzado”, frente a los que se ubicaron en este nivel en el sector público. Se evidencio una diferencia en el nivel de desempeño estadísticamente significativa con una  $p < 0,05$  ( $p < 0,000$ ,  $p < 0,003$  respectivamente) lo cual indico que existio diferencia entre los grupos según el nivel de desempeño para el estrato educativo 1 y 2 obteniendo precisión en los intervalos de confianza.

**Tabla 13. Frecuencia de los factores socio-demográficos en las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Popayán**

Características	Estrato	Indicador	No (n = 454)	%	IC 95%	Valor p  Test de homogeneidad
Sexo	Publico	Masculino	139	42.0%	28.2% - 57.2%	0.288
		Femenino	<b>192</b>	<b>58.0%</b>	42.8% - 71.8%	

	Privado	Masculino	<b>74</b>	<b>60.6%</b>	50.6%- 69.9%	0.066	
		Femenino	49	39.4%	30.1% - 49.4%		
<b>Estrato Socioeconómico</b>	Publico	1	<b>170</b>	<b>51,4%</b>	41,7% - 61.0%	0.000	
		2	130	39,3%	31,8% - 47.3%		
		3	29	8,8%	6,2% - 12.3%		
		4	2	0,6%	0,1% - 2.6%		
	Privado	1	2	3,9%	0,5% - 23.9%	0.001	
		2	5	6,2%	1,8% - 19.2%		
		3	<b>58</b>	<b>43,8%</b>	31,2% - 57.2%		
		4	36	27,2%	20,1% - 35.6%		
		5	20	17,5%	8,8% - 31.7%		
		6	2	1,5%	0,1% - 13.6%		
	<b>Personas que trabajan en el hogar</b>	Publico	padre y la madre	<b>93</b>	<b>28.1%</b>	21.9% -35.2%	0.000
			solo la madre	52	15.7%	12.4%- 19.9%	
solo el padre			89	26.9%	21.5% - 33.1%		
otras personas de la familia			16	4.8%	2.6% - 8.7%		
personas que no son de la familia			3	0.9%	0.2% - 4.7%		
el padre o la madre y otros miembros			78	23.6%	18.5% - 29.5%		
Privado		padre y la madre	<b>77</b>	<b>60.5%</b>	41.8% - 76.5%	0.000	

		solo la madre	11	10.7%	4.7% - 22.7%	
		solo el padre	22	16.6%	9.2% - 28.1%	
		otras personas de la familia	6	6.9%	2.2% - 19.4%	
		personas que no son de la familia	0	0%	1.6% - 16.3%	
		el padre o la madre y otros miembros	7	5.3%	0%	
<b>Nivel educativo del padre</b>	publico	no completo la primaria	53	16,0%	9,6% - 25.5%	0.000
		completo la primaria	61	18,4%	14,1% - 23.7%	
		no termino el bachillerato	84	25,4%	18,5% - 33.7%	
		termino el bachillerato	<b>112</b>	<b>33,8%</b>	24,9% - 44.1%	
		obtuvo título tecnológico	8	2,4%	0,8% - 6.8%	
		obtuvo título universitario	11	3,3%	1,0% - 10.9%	
		termino estudio de posgrado	2	0,6%	0,2% - 2.2%	
	Privado	no completo la primaria	0	0%	0%	0,057
		completo la primaria	2	3,9%	0,4% - 27.4%	
		no termino el bachillerato	4	5,4%	1,2% - 20.7%	
		termino el bachillerato	11	8,3%	3,5% - 18.5%	
		obtuvo título tecnológico	37	27,9%	8,8% - 60.8%	

		Obtuvo título universitario	<b>50</b>	<b>40,1%</b>	23,3% - 59.7%	
		termino estudio de posgrado	19	14,3%	5,9% - 30.8%	
<b>Nivel educativo de la madre</b>	Público	no completo la primaria	39	11,8%	5,6% - 23.1%	0.000
		completo la primaria	53	16,0%	11,4% - 22.0%	
		no termino el bachillerato	70	21,1%	15,4% - 28.3%	
		termino el bachillerato	<b>115</b>	<b>34,7%</b>	24,4% - 46.7%	
		obtuvo título tecnológico	27	8,2%	3,1% - 19.8%	
		obtuvo título universitario	5	1,5%	0,5% - 4.7%	
		termino estudio de posgrado	22	6,6%	3,1% 13.6%	
	Privado	no completo la primaria	1	3.1%	0.2% - 30.8%	0,009
		completo la primaria	0	0%	0%	
		no termino el bachillerato	2	1.5%	0.6% - 3.7%	
		termino el bachillerato	16	12.1%	7.8% - 18.3%	
		obtuvo título tecnológico	40	32.6%	17.4% - 52.5%	
		obtuvo título universitario	<b>45</b>	<b>34.0%</b>	23.8% - 45.9%	
		termino estudio de posgrado	19	16.7%	9.2% - 28.6%	

En cuanto a las variables socio- demográficas, en el sexo, los resultados revelaron para el sector público un predominio del sexo femenino con un estimado de 58.0% (192) a diferencia del sector privado donde predominó el masculino con un estimado de 60.6% (74). Encontrando que no existe diferencia significativa en la proporción del sexo, con una  $p > 0,05$  ( $p > 0,288$ ,  $p > 0,066$ ) entre ambos grupos.

En lo concerniente al estrato socioeconómico, para el sector público se encontró mayor concentración de los niños en el estrato 1 con un estimado de 51.4% (170) a diferencia del sector privado en el que la mayoría se ubicó en el estrato 3 con un estimado de 43.8% (58). Lo que indica que existe una diferencia significativa entre los sectores público y privado con una  $p < 0,05$  ( $p < 0,000$ ,  $p < 0,001$ ). Señalo que para el sector público la mayor frecuencia de los niños de tercero de primaria se encuentra en estratos socioeconómicos bajos y en el privado en estratos más favorecidos.

Respecto a la variable personas que trabajan en el hogar, tanto en el sector público como en el privado se encontró mayor proporción en “el padre y la madre”, con un estimado de 28.1% (93) y 60.5% (77) respectivamente. Encontrándose significancia estadística con una  $p < 0,05$  ( $p < 0,00$ ,  $p < 0,00$ ). Lo que indica que entre los estratos hay diferencias respecto a quien trabaja, obteniendo precisión en los intervalos de confianza.

Referente al nivel educativo del padre, los resultados indicaron para el sector público una mayor frecuencia de la población con estudios finalizados en bachillerato, a diferencia del sector privado en el que la frecuencia de la población se ubicó con estudios universitarios terminados, encontrando un estimado de 33.8%(112) y 40.1%(50) respectivamente. El valor  $p > 0,05$  en el sector público y ( $p > 0,057$ ) en el privado indicaron que no hay diferencia estadísticamente significativa entre los niveles educativos del padre.

En cuanto al nivel educativo de la madre, se encontró en el sector público una concentración mayoritaria de la población con bachillerato finalizado, a diferencia del sector privado donde la frecuencia estuvo en estudios universitarios terminados con un estimado de 34.7%(115) y 34.0%(45) respectivamente. Lo que significó que el nivel educativo de las madres es superior en el sector privado en comparación con el público. Existió una diferencia estadísticamente significativa entre los niveles educativos de la madre, es decir hubo una diferencia en las proporciones, con una  $p < 0,05$  ( $p < 0,000$ ,  $p < 0,009$ ) con intervalos de confianza que indican precisión.

**Tabla 14. Distribución de características escolares. Frecuencia de los factores escolares en las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Popayán 2014**

Variable	Estrato	Indicador	No (n = 454)	%	Ic 95%	Valor p
Asistencia a clase	Publico	Siempre	<b>268</b>	<b>81.0%</b>	70.9%-88.1%	0.000
		Frecuentemente	52	15.7%	8.8% - 26.6%	
		Algunas veces	11	3.3%	0.8% - 12.7%	
	Privado	Siempre	<b>111</b>	<b>88.5%</b>	75.6%-95.1%	0.001
		Frecuentemente	12	11.5%	4.9% - 24.4 %	
		Algunas veces	0	0%	0 %	
Percepción de la atención del niño en clase	Publico	Prolongada	98	29.6%	18.4% - 44.0%	0.108
		Fragmentada	<b>155</b>	<b>46.8%</b>	33.4%- 60.8 %	

		Dispersa	78	23.6%	13.9% - 37.2%	
	Privado	<b>Prolongada</b>	<b>74</b>	60.6%	46.0% - 73.6%	0.002
		Fragmentada	32	24.1%	15.1% - 36.3%	
		Dispersa	17	15.2%	8.0% - 27.0%	
<b>Asistencia de padres a reuniones</b>	Publico	Buena	<b>256</b>	<b>77,3%</b>	65,1% 86,2%	0,000
		Regular	69	20,8%	12,2%-33,3%	
		Mala	6	1,8%	0,6% - 5,6%	
	Privado	Buena	<b>107</b>	<b>85,5 %</b>	73,7%-92,6%	0,000
		Regular	13	12,2%	6,3%- 22,5%	
		Mala	3	2,3%	0,4%- 13,0%	
<b>Rendimiento académico</b>	Publico	Superior	80	24.2%	12.5%- 41.5%	0.000
		Medio	<b>221</b>	<b>66.8%</b>	51.6% - 79.1%	
		Inferior	24	7.3%	4.0% - 12.8%	
		Deficiente	6	1.8%	0.5% - 6.1%	
	Privado	Superior	<b>66</b>	<b>49.8%</b>	33.7% - 65.9%	0.006
		Medio	54	47.9%	34.2% - 62.0%	
		Inferior	3	2.3%	0.6% - 7.7%	
		Deficiente	0	0%	0%	

<b>Nivel de actividad</b>	Publico	Normal	<b>245</b>	<b>74.0%</b>	61.3% - 83.7%	0.000
		Hiperactivo	65	19.3%	12.3% - 29.1%	
		Hipoactivo	22	6.6%	3.7% - 11.6%	
	Privado	Normal	<b>107</b>	<b>83.1%</b>	73.6% - 89.7%	0.000
		Hiperactivo	10	9.9%	3.6% - 24.7 %	
		Hipoactivo	6	6.9%	3.1% - 14.6 %	
<b>Necesita de apoyo en el aula</b>	Publico	No	152	45,9%	30,2% 62,5%	0,619
		Si	<b>179</b>	<b>54,1 %</b>	37,5 - 69,8%	
	Privado	No	<b>82</b>	<b>66,7 %</b>	42,1 - 84,6%	0,190
		Si	41	33,3%	15,4 - 57,9%	
<b>Percepción del interés de los padres por el rendimiento del niño</b>	Publico	No	72	21,8%	10,9%-38,7%	0,005
		Si	<b>259</b>	<b>78,2%</b>	61,3%-89,1%	
	Privado	No	13	12,2%	6,7% -21,3%	0,000
		Si	<b>110</b>	<b>87,8%</b>	78,7%-93,3%	
<b>Hablar sobre tareas del colegio</b>	Publico	Una vez al mes	2	0,6%	0,2%- 2.2%	0.000
		Una vez a la semana	12	3,6%	1,3% - 9.6%	
		Todos los días	<b>317</b>	<b>95,8%</b>	88,8%-98.5%	
	Privado	Una vez al mes	0	0%	0%	0.000
		Una vez a la semana	2	1,5%	0,4% - 5.2%	

		Todos los días	<b>121</b>	<b>98,5</b> %	94,8%-99.6%	
--	--	----------------	------------	------------------	-------------	--

En cuanto a los factores escolares, sobre la asistencia a clase se encontró que tanto en el estrato público como en el privado los niños asistieron “frecuentemente” al colegio. Se evidenció homogeneidad entre los dos estratos comprobando mayor frecuencia en la asistencia “frecuentemente” con un estimado para el sector público de 15.7% (52) y privado 11.5 % (12). Lo que indicó la existencia de una diferencia estadística significativa con una  $p < 0,05$  ( $p < 0,000$ ,  $p < 0,001$ ) respectivamente, hubo precisión con respecto a los intervalos de confianza.

En cuanto a la percepción de la atención del niño en clase, los resultados indicaron que en el sector público hubo mayor frecuencia de niños con “atención fragmentada” con un estimado de 46.8% (155) a comparación del sector privado donde la mayor frecuencia en “atención prolongada” siendo esta la adecuada, con un estimado de 60.6% (74). Se encontró que no hay significancia estadística ya que para el estrato público la  $p > 0,05$ . ( $p > 0,108$ ). Es decir no hubo diferencias significativas en el nivel de atención de los niños que estudian en instituciones públicas, el comportamiento de los tres niveles de atención es homogéneo. En cambio en las instituciones privadas hubo una diferencia significativa en los tres niveles de atención, debido a que muchos mantenían una atención prolongada y pocos dispersa y fragmentada  $p < 0,05$  ( $p < 0,002$ )

En lo concerniente a la variable asistencia de padres a reuniones se encontró que para el sector público como en el privado se presentó mayor frecuencia de la población en “buena asistencia” con un estimado para el sector público de 77.3%(256) y privado de 85.5% (107), lo cual indicó que en su mayoría para ambos estratos los padres asisten a las reuniones de sus hijos. Existió

homogeneidad con una significancia estadística  $p < 0,05$  ( $p < 0,000$ ,  $p < 0,000$ ) y se obtuvo precisión en los intervalos de confianza.

En lo relacionado al rendimiento académico, los resultados indicaron que en el sector público la mayor frecuencia de población se ubicó en el rendimiento “medio” a diferencia del sector privado donde se ubicó en “superior”, con un estimado de 66.8% (221) y 49.8% (66) respectivamente. Lo que significó que en el sector privado los estudiantes presentaron mejor rendimiento académico en comparación con el sector público, encontrando una significancia estadística de  $p < 0,05$  ( $p < 0,006$ ,  $p < 0,000$ ). Es decir se encontraron diferencias significativas entre el rendimiento académico tanto para el público como para el privado obteniendo precisión en los intervalos de confianza.

En cuanto al nivel de actividad de los estudiantes, los resultados indicaron que en ambos estratos el nivel de actividad de los niños es normal tanto para el sector público y privado, se encontró un estimado de 74.0%(245) y 83.1% (107) respectivamente. Existió una diferencia significativa en el comportamiento en clase de los niños ya que la mayor frecuencia de población se ubica en “normal”. Con una significancia estadística con un valor de  $p < 0,05$  ( $p < 0,000$ ,  $p < 0,000$ ). Obteniendo precisión en los intervalos de confianza.

Respecto a la variable “necesita apoyo en el aula”, se encontró que para el sector público la mayor población se concentró en “si necesita apoyo” a diferencia del privado donde se ubicó en “no necesita apoyo” con un estimado de 54.1%(179) y 66.7%(82) respectivamente. Se encontró que no existe diferencia significativa con una  $p > 0,05$  ( $p > 0,619$ ,  $p > 0,190$ ) lo que indico que no hay diferencia estadísticamente significativa en ambos grupos, entre los que sí y no necesitan apoyo; hay homogeneidad.

En lo concerniente a la variable “percepción del interés de los padres por el rendimiento del niño”, los resultados indicaron que para el sector público y privado la población se ubicó en “si hay interés” con un estimado de 78.2%(259) y 87.8%(110) respectivamente. Por lo tanto existió homogeneidad entre ambos sectores. Se evidencio significancia estadística de  $p < 0,05$  ( $p < 0,005$ ,  $p < 0,000$ ). Obteniendo precisión en los intervalos de confianza.

En cuanto a hablar sobre “tareas del colegio”, se encontró tanto para el sector público y privado una concentración de la población en “todos los días” con un estimado de 95.8%(317) y 98.5%(121) respectivamente. Lo que significó que en ambos sectores en su mayoría los padres hablan con sus hijos sobre tareas todos los días, se encontró una diferencia estadísticamente significativa de  $p < 0,05$  ( $p < 0,000$ ,  $p < 0,000$ ). Se obtuvo precisión en los intervalos de confianza.

**Tabla 15. Distribución de características familiares. Frecuencia de la percepción de por parte del docente de factores familiares en las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Popayán 2014**

Variable	Estrato	Indicador	No (n = 454)	%	IC 95%	Valor p <i>Test de homogeneidad</i>
Percepción de la relación padres e hijos	Publico	Buena	<b>242</b>	<b>73,1%</b>	59,5% - 83.4%	0.000
		Regular	86	26,0%	15,4% - 40.3%	
		Mala	3	0,9%	0,2% - 4.3%	
	Privado	Buena	<b>116</b>	<b>91,6%</b>	75,0% - 9.5%	0.003
		Regular	8	8,4%	2,5% - 25.0%	
		Mala	0	0%	0%	
Percepción del	Publico	Buena	<b>236</b>	<b>71,3%</b>	56,1% - 82.8%	0,000

clima familiar		Regular	93	28,1%	16,4% - 43.8%	0,000
		Mala	2	0,6%	0,1% - 2.6%	
	Privado	Buena	<b>108</b>	<b>86,3%</b>	66,7% - 95.2%	
		Regular	14	13,0%	4,5% - 32.0%	
		Mala	1	0,8%	0,1% - 7.1%	
Percepción del interés de los padres por el rendimiento del niño.	Publico	No	72	21.8%	10.9%- 38.7%	0.005
		Si	<b>259</b>	<b>78.2%</b>	61.3%- 89.1%	
	Privado	No	13	12.2%	6.7%- 21.3%	0.000
		Si	<b>110</b>	<b>87.8%</b>	78.7%- 93.3%	

En cuanto a la “percepción de la relación padres e hijos”, los resultados indicaron que la mayor frecuencia de la población tanto del sector público y privado se ubicó en “buena” con un estimado de 73.1%(242) y 91.6%(116) respectivamente. Lo cual indico que en ambos estratos la percepción que tienen los profesores acerca de la relación padres e hijos es buena. Se evidencio una diferencia estadísticamente significativa con un valor de  $p < 0,05$  ( $p < 0,000$ ,  $p < 0,003$ ). Obteniendo precisión en los intervalos de confianza.

En lo relacionado a la variable “percepción del clima familiar” se encontró mayor frecuencia de población en “buen clima” con un estimado de 71.3%(236) y 86.3% (108) respectivamente. En el sector público y privado evidenciando homogeneidad de que la percepción que tienen los profesores acerca del clima familiar es que este es “bueno” en ambos estratos. Se encontró una diferencia estadísticamente significativa con un valor de  $p < 0,05$  ( $p < 0,000$ ,  $p < 0,000$ ). Se obtuvo precisión en los intervalos de confianza.

**Tabla 16. Distribución de variables muestrales cuantitativas según características en las instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Popayán 2014**

Características	estratificado	Indicador	No (n = 198)	%	Promedio	Desviación Estándar	IC 95%
EDAD	Publico	7	7	2,1%	<b>8,27</b>	0,069	8.12%- 8.41%
		8	228	68,9%			
		9	96	29,0%			
	Privado	7	0	0%	<b>8,43</b>	0,087	8.24%- 8.61%
		8	73	57,5%			
		9	50	42,5%			
Cuantas personas viven en su hogar	Publico	4	92	27,8%	<b>4,66</b>	0,062	4,53%-4,79%
		5	69	20,8%			
		6	109	32,9%			
		entre 4 y 5 perso nas	8	2,4%			
		6 o más person as	53	16,0%			

	<b>Privado</b>	4	45	36,4%	<b>4,00</b>	0,186	3,61% - 4,39%
		5	24	18,1%			
		6	12	11,5%			
		entre 4 y 5 perso nas	9	6,8%			
		6 o más person as	33	27,3%			

En cuanto a la variable edad, se encontró que para el sector público el promedio fue de 8,27 años y en el privado de 8,43 años. Respecto a cuantas personas viven en su hogar el promedio para el sector público fue de 4,66 y para el privado de 4,00 personas. Se obtuvo precisión en los intervalos de confianza.

### 8.3. ANÁLISIS BIVARIADO

**Tabla 17. Frecuencia de los factores socio-demográficos según presencia de dificultades de comprensión lectora en las instituciones educativas de la ciudad de Popayán, año 2014**

Variable	Dificultades en comprensión lectora				Valor <i>p</i>  Test de independencia
	Si n= 65		No n= 389		
	n (%)	IC 95%	n (%)	IC 95%	
<b>Sexo</b>					
<b>Femenino</b>	23 (6.1%)	3.8%-9.6%	218 (50.2%)	37.4%-63.1%	0,000
<b>Masculino</b>	<b>42 (11.2%)</b>	5.6%-21.2%	171 (32.5%)	22.8%-43.9%	

<b>Estrato socio-económico</b>					
<b>1</b>	<b>35 (9.6%)</b>	5.3%-16.9%	137 (37.6%)	28.0%-48.1%	0,000
<b>2</b>	25 (6.9%)	3.6%-13.0%	110 (29.5%)	24.0%-35.7%	
<b>3</b>	4 (.7%)	.2%-2.1%	83 (11.1%)	8.0%-15.3%	
<b>4</b>	1 (.1%)	.0%-5%	37 (2.9%)	1.1%-7.2%	
<b>5</b>	0 (-)	-	20 (1.5%)	.5%-4.6%	
<b>6</b>	0 (-)	-	2 (.1%)	.0%-1.1%	
<b>Personas que trabajan en el hogar</b>					
<b>Padre y la madre</b>	22(5.6%)	3.0%-10.5%	148(25.3%)	19.0%-32.9%	0.559
<b>Solo la madre</b>	12(3.1%)	1.0%-9.1%	51(12.2%)	9.8%-15.1%	
<b>Solo el padre</b>	13(3.6%)	2.0%-6.4%	98(22.4%)	17.9%-27.7%	
<b>Otras personas de la familia</b>	5(1.4%)	.5%-3.8%	17(3.6%)	2.1%-6.3%	
<b>Personas que no son de la familia</b>	1(.3%)	.0%-2.4%	2(.6%)	.1%-5.0%	
<b>El padre o la madre y otros miembros</b>	12(3.3%)	1.9%-5.6%	73(18.7%)	14.4%-23.9%	
<b>Personas con quien vive</b>					
<b>Papa, mama y hermanos</b>	27(7.2%)	4.6%-11.2%	203(41.7%)	33.2%-50.7%	0,759
<b>Mama y hermanos</b>	8 (2.0%)	.6%-6.1%	49(10.4%)	7.3%-14.5%	
<b>Mama, hermanos y otros miembros de la familia</b>	8 (2.0%)	1.0%-4.1%	27(7.2%)	4.5%-11.5%	
<b>Papa y hermanos</b>	3(.8%)	.3%-2.4%	17(3.4%)	1.6%-7.3%	
<b>Papa, mama, hermanos y otros miembros de la familia</b>	12(3.3%)	1.2%-8.6%	71(14.8%)	10.2%-20.9%	
<b>Miembros de la familia</b>	6(1.7%)	.5%-5.5%	19(4.4%)	2.3%-8.3%	
<b>Personas que no son de la familia</b>	1(.3%)	.0%-2.4%	3(.8%)	0.1%-7.4%	
<b>Material predominante del piso</b>					
<b>Alfombra, cerámica o madera pulida</b>	6(1.2%)	4%-3.8%	118(15.3%)	9.4%-24.1%	0.119

Baldosa , tableta o vinilo	24(6.4%)	2.7%-14.4%	13831.3%	25.8%-37.5%	
Cemento, gravilla, tabla o tierra	35(9.6%)	5.6%-16.2%	13336.0%	25.4%-48.3%	
<b>Material predominante de paredes</b>					
Bareque, madera o guadúa	<b>26(7.2%)</b>	3.4%-14.4%	8122.1%	13.1%-34.9%	0.047
Ladrillo y cemento, Losa	39(10.1%)	6.4%-15.7%	30860.6%	43.4%-75.5%	
<b>Nivel Educativo del padre</b>					
No completo la primaria	12(3.3%)	1.3%-8.4%	41(11.3%)	6.7%-18.5%	0.218
Completo la primaria	15(4.1%)	2.3%-7.3%	48(13.0%)	10.2%-16.5%	
No termino el bachillerato	13(3.6%)	1.6%-7.7%	75(20.0%)	14.6%-26.9%	
Termino el bachillerato	22(5.6%)	2.6%-11.9%	101(26.0%)	17.7%-36.3%	
Obtuvo título tecnológico	2(6%)	.1%-2.3%	43(4.1%)	2.0%-8.2%	
Obtuvo título universitario	1(.1%)	.0%-5%	60(6.5%)	2.9%-14.0%	
Termino estudio de posgrado	0	-	21(1.8%)	.6%-5.5%	
<b>Nivel Educativo de la madre</b>					
No completo la primaria	13(3.6%)	1.6%-7.8%	27(7.4%)	3.6%-14.9%	0.056
Completo la primaria	9(2.5%)	1.0%-6.0%	44 (12.1%)	8.3%-17.3%	
no termino el bachillerato	12(3.3%)	1.9%-5.6%	60(16.1%)	11.5%-22.1%	
Termino el bachillerato	<b>24(6.4%)</b>	3.0%-13.1%	107(26.4%)	18.8%-35.6%	
Obtuvo título tecnológico	2(.6%)	0.1%-4.1%	65(9.7%)	4.5%-19.9%	
Obtuvo título universitario	2(3%)	0.1%-2.0%	48(4.0%)	1.8%-8.7%	
Termino estudio de	3(6%)	0.2%-2.2%	38(6.9%)	3.7%-12.6%	

posgrado					
----------	--	--	--	--	--

En relación al sexo existió un mayor número de niños de tercero de primaria del género masculino con dificultades en comprensión lectora con un 11.2 % (42), se evidencio un valor  $p < 0.05$  lo que indico que hay una dependencia entre el ser hombre y tener dificultades en comprensión lectora ( $p < 0.000$ ).

En el estrato socio económico se observó que a medida que aumenta el estrato disminuye la posibilidad de tener dificultades en comprensión lectora, de tal manera que en la tabla en el estrato 1 de instituciones públicas, hay 9.6% (35) frente al estrato 6 en el que ningún niño presentó dificultades 0%. Se encontró un valor  $p$  significativo  $< 0.05$ , lo que indicó que las dificultades en comprensión lectora dependerían del estrato socioeconómico ( $p < 0.000$ ).

Las variables personas que trabajan en el hogar y personas con quien vive el niño, no presentaron una relación significativa frente a las dificultades en comprensión lectora, es decir que no hubo una dependencia absoluta en el caso de este estudio entre estas variables y la comprensión lectora, con una  $p > 0.05$  ( $p > 0.559$ ) y ( $p > 0.759$ ) respectivamente.

Respecto a las condiciones de la vivienda que incluyen material predominante del piso y de paredes, se evidenció una relación estadística frente a las dificultades en comprensión lectora solamente con el material predominante de paredes para este estudio, es decir que el vivir en condiciones cuyas casas están construidas en bareque, madera o guadua se relaciona con las dificultades en comprensión lectora con un valor  $p < 0.05$  ( $p < 0.047$ ), para este estudio se encontró 26(7.2%) bajo esta condición.

Respecto al nivel educativo de los padres de los niños que presentaron dificultades se encontró que el 6.4% (24) terminaron el bachillerato, encontrando una relación significativa entre el nivel educativo de la madre y las dificultades en comprensión lectora, es decir que a mayor nivel educativo de la madre se presentaron menores dificultades en comprensión lectora con una  $p < 0.05$  ( $p < 0.05$ ). Hubo una dependencia entre el nivel educativo de la madre y tener dificultades en comprensión lectora. No se encontró una relación significativa entre el nivel educativo del padre y las dificultades en comprensión lectora.

**Tabla 18. Frecuencia de los factores escolares según presencia de dificultades de comprensión lectora en las instituciones educativas de la ciudad de Popayán, año 2014**

Variable	Dificultades en comprensión lectora				Valor $p$  Test de independencia
	Si n= 65		No n= 389		
	n (%)	IC 95%	n (%)	IC 95%	
<b>Asistencia a clase</b>					
<b>Siempre</b>	<b>48(12.8%)</b>	8.4%-19.0%	331(68.8%)	60.3%-76.2%	0.169
<b>Frecuentemente</b>	16(4.2%)	1.3%-13.0%	48(11.1%)	5.8%-20.2%	
<b>Algunas veces</b>	1 (.3%)	0.0%-2.3%	10(2.8%)	0.7%-10.0%	
<b>Rendimiento académico</b>					
<b>Superior</b>	4(1.1%)	.3%-3.6%	142(25.3%)	14.9%-39.5%	0,000
<b>Medio</b>	<b>41(10.9%)</b>	5.2%-21.3%	234(54.2%)	40.4%-67.5%	
<b>Inferior</b>	15(3.9%)	2.3%-6.6%	12(2.9%)	1.2%-6.7%	
<b>Deficiente</b>	5(1.4%)	0.4%-4.3%	1(0.3%)	0.0%-2.4%	
<b>Conducta en clase</b>					
<b>Normal</b>	41(10.7%)	6.1%-18.0%	311(64.1%)	54.4%-72.8%	0.007
<b>Hiperactivo</b>	21(5.8%)	3.1%-10.6%	53(12.7%)	6.5%-23.6%	
<b>Hipoactivo</b>	3(.8%)	.3%-2.7%	25(5.8%)	3.4%-10.0%	
<b>Necesita de ayuda en el aula</b>					
<b>No</b>	17(4.5%)	1.7%-11.3%	217(43.3%)	30.8%-56.6%	0.029

<b>Si</b>	<b>48(12.8%)</b>	6.3%-24.2%	172(39.4%)	26.7%-53.8%	
<b>Percepción de la relación con pares</b>					
<b>Buena</b>	32(8.2%)	4.4%-14.7%	303(60.7%)	48.8%-71.4%	0.006
<b>Regular</b>	<b>31(8.5%)</b>	4.0%-17.5%	421.5%	11.5%-36.6%	
<b>Mala</b>	<b>2(.6%)</b>	.1%-2.4%	2(.6%)	.1%-4.7%	
<b>Asistencia de padres a reuniones</b>					
<b>Buena</b>	35(9.2%)	5.5%-15.0%	324(68.4%)	59.2%-76.3%	0.011
<b>Regular</b>	<b>27(7.2%)</b>	2.6%-18.5%		59(13.3%)	
<b>Mala</b>	<b>3(.8%)</b>	.3%-2.4%	6 (1.0%)	.3%-3.8%	
<b>Percepción de la atención</b>					
<b>Prolongada</b>	11(2.6%)	1.0%-6.4%	161(29.7%)	19.8%-42.0%	0,001
<b>Fragmentada</b>	<b>27(7.2%)</b>	2.9%-17.1%	160(37.6%)	25.5%-51.5%	
<b>Dispersa</b>	<b>27(7.4%)</b>	4.3%-12.7%	68(15.4%)	9.2%-24.7%	

Respecto a la regularidad de la asistencia a clase, no se encontró que esta esté relacionada con las dificultades en comprensión lectora, ya que muchos de los niños que las presentaron, asistían “siempre” a clase, 12.8 % (48). Al respecto no se encontró una evidencia significativa de la dependencia entre asistir a clase y tener dificultades en comprensión lectora con una  $p > 0.05$  ( $p > 0.169$ ).

En cuanto al rendimiento académico se puede observar que los niños con niveles de rendimiento “deficiente” presentaron dificultades en comprensión lectora, hay un gran número de niños ubicados en rendimiento “medio” y que tienen dificultades en comprensión lectora con un 10.9% (41), encontrándose una relación significativa de dependencia entre las dificultades en comprensión lectora y tener un mal rendimiento académico, con una  $p < 0.05$  ( $p < 0.000$ ).

Respecto a las variables relacionadas con la conducta del niño en el aula de clase: percepción del nivel de actividad y nivel de atención, se encontró que tiene una relación significativa con las dificultades en comprensión lectora, es decir que un

niño con hiperactividad e hipoactividad, atención fragmentada, atención dispersa tiene más posibilidades de tener dificultades en la comprensión lectora, con un valor de dependencia  $p < 0.05$  ( $p < 0.007$ ), ( $p < 0.01$ ), para nivel de atención y la actividad del niño respectivamente.

Referente al trabajo con ayuda en el aula de clase, existió un mayor número de niños de tercero de primaria que presentaron dificultades en comprensión lectora y por lo tanto necesitaban ayuda para trabajar, 12.8% (48), se evidenció un valor  $p < 0.05$  lo que indica que hay dependencia entre trabajar con ayuda en el aula de clase y presentar dificultades ( $p < 0.029$ ).

Respecto a la percepción de la relación con pares, se encontró que tiene una relación significativa con las dificultades en comprensión lectora, es decir que un niño con regular y mala relación con pares tenía más posibilidad de tener dificultades en la comprensión lectora, con un valor de  $p < 0.05$  (0.006).

En relación a la asistencia de padres a reuniones de sus hijos, se encontró que tiene una relación significativa con las dificultades en comprensión lectora, es decir que un niño con padres quienes asisten de forma “regular” o “mala” tenía más posibilidad de tener dificultades en la comprensión lectora, con un valor de  $p < 0.05$  (0.011).

**Tabla 19. Frecuencia de los factores familiares según presencia de dificultades de comprensión lectora en las instituciones educativas de la ciudad de Popayán, año 2014**

Variable	Dificultades en comprensión lectora				Valor $p$
	Sí n= 65		No n= 389		Test de independencia
	n (%)	IC 95%	n (%)	IC 95%	
<b>Percepción de la relación padres e hijos</b>					

<b>Buena</b>	31 (7.9%)	4.6%-13.3%	326 (66.8%)	56.8%-75.5%	0.001
<b>Regular</b>	<b>32 (15.6%)</b>	8.6% - 26.7%	62 (15.6%)	8.6%- 6.7%	
<b>Mala</b>	2 (0.6%)	0.1%- 4.6%	1(0.3%)	0.0%- 2.3%	
<b>Percepción del clima familiar</b>					
<b>Buena</b>	30 (7.6%)	4.4%- 13.0%	314 (65.0%)	53.3% - 5.1%	0.001
<b>Regular</b>	<b>34 (9.4%)</b>	3.7% - 21.9%	73 (17.4%)	10.5%- 27.5%	
<b>Mala</b>	1 (0.3%)	0.0% - 2.3%	2 (0.3%)	0.1% - 2.0%	
<b>Percepción del interés de los padres por el rendimiento del niño.</b>					
<b>No</b>	30 (8.3%)	3.9%-16.6%	55(12.6%)	6.1%-24.3%	0.000
<b>Si</b>	<b>35 (9.0%)</b>	5.2%- 15.1%	334 (70.1%)	55.3% - 55.3%	

Respecto a la percepción de la relación padres e hijos se encontró que existe relación con las dificultades en comprensión lectora, ya que la presencia de una regular relación entre padres e hijos puede generar dificultades en la comprensión lectora de los niños, 15.6 % (32). Al respecto se encontró una evidencia significativa de la dependencia entre mantener una buena relación padres e hijos y tener dificultades en comprensión lectora con una  $p > 0.05$  ( $p > 0.001$ ).

En cuanto a la percepción del clima familiar se encontró que existe relación con las dificultades en comprensión lectora, ya que la presencia de un clima familiar regular puede estar relacionado con dificultades en la comprensión lectora de los niños, 9.4 % (34). Al respecto se encontró una evidencia significativa de la dependencia entre mantener un adecuado clima familiar y tener dificultades en comprensión lectora con una  $p > 0.05$  ( $p > 0.001$ ).

Respecto a la percepción del interés de los padres por el rendimiento de sus hijos existe un mayor número de niños de tercero de primaria que presentan dificultades en comprensión lectora cuyos padres se interesan por el rendimiento académico, 9.0% (35), se evidencio un valor de  $p < 0.05$ , lo que indico que hay dependencia

entre las dificultades de comprensión lectora y el poco interés de los padres por el rendimiento de sus hijos ( $p < 0.000$ ).

## 9. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio fue determinar la prevalencia y los factores de riesgo familiares, escolares y sociales relacionados con las dificultades en comprensión lectora, la discusión se centrara en sustentar dichas relaciones no solo a partir de los resultados si no a partir de teorías y diferentes estudios abordados en esta investigación. El análisis bivariado se hizo a partir de la relación de la variable estudio “dificultades en comprensión lectora” clasificada de manera dicotómica (si – no) comparada con los factores mencionados.

Utilizando un muestreo complejo probabilístico, estratificado por conglomerados este estudio encontró que la prevalencia de dificultades en comprensión lectora en la población estudiada, ajustada por el factor final de expansión, fue de 17.3% (IC95%:10,1 – 28,0), frecuencia menor al último valor que reportó las PIRLS<sup>93</sup> y también menor al presentado por el MEN<sup>94</sup> en Colombia sobre prevalencia de dificultades encontradas en las pruebas SABER 2012 y 2013, y similar al encontrado por el ICFES-MEN<sup>95</sup> en las instituciones educativas de Popayán (=20%). Datos semejantes se han reportado desde hace algunos años por el MEN<sup>96</sup> en pruebas realizadas en los años 2004, 2006, 2009 y 2012, que indican que para el caso de los estudiantes de tercer grado han presentado un bajo desempeño y se ubican en el nivel mínimo en el área de lenguaje; casi la mitad de los alumnos del país de este grado tienen dificultades, ya que en general realizan una lectura fragmentada de textos; no logran resolver situaciones que impliquen una mayor complejidad en la interpretación lectora. Por su parte, en Perú y Bolivia

---

<sup>93</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Colombia en Pirls. Santafé de Bogotá: ICFES, 2011.

<sup>94</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales. Santafé de Bogotá: MEN, 2012.

<sup>95</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Resultados de las pruebas saber 3°, 5°, 9°. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P. 1.

<sup>96</sup> COLOMBIA. Ministerio de educación nacional. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Santafé de Bogotá: MEN, 2012.

según la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)<sup>97</sup>, el 69% de los estudiantes de primaria tienen dificultades en comprensión lectora.

Así mismo, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)<sup>98</sup>, evaluó y comparó el desempeño alcanzado por estudiantes latinoamericanos de tercero y sexto grado en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias de la naturaleza, y buscó explicarlo a partir de distintos factores escolares. Los hallazgos sobre el desempeño en lectura indicaron que solo una cuarta parte de los estudiantes de tercer grado de primaria (19,3%) de 16 países participantes localizaron en el texto información con un solo significado, reiterada y aislada de otra, destacada y muy breve (palabras o frases) mientras que un 6,7% del total no lo hicieron; el 44% confinaron en medio de un texto breve información que debe ser distinguida de otra, identificaron solo palabras de un solo significado, lo cual no es acorde a su edad y desarrollo.

De la población total evaluada en las instituciones públicas y privadas, el mayor porcentaje se ubicó en el nivel satisfactorio (77.9%), esto quiere decir que los niños son capaces de leer y comprender varios tipos de textos, especialmente los narrativos e informativos, identificar su estructura, su propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de información explícita y alguna implícita según el MEN<sup>99</sup>. Sin embargo es de aclarar que dada la forma de calificación de la prueba, muchos niños estaban en el límite inferior del nivel satisfactorio indicando que podrían tener niveles bajos de desempeño en comprensión lectora.

---

<sup>97</sup> ESPÍNDOLA, Ernesto y LEÓN, Arturo. La deserción escolar en américa latina: En: Un tema prioritario para la agenda regional. América Latina. 2002. Vol. No, N°. 30. P. 39, 62.

<sup>98</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. Primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo. Santiago de Chile: UNESCO, 2008. P. 104, 108.

<sup>99</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales. Santafé de Bogotá: MEN, 2012.P. 19.

Un porcentaje de niños y niñas que beneficia a las instituciones de carácter privado, se encontró en el nivel avanzado (36.2%), es decir que estos niños están en la capacidad de lograr una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad, relacionar partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto según el MEN<sup>100</sup>

En los niveles mínimo y deficiente se encontraron bajos porcentajes (16.9%) y (0.3%) respectivamente, que desfavorecen a las instituciones de carácter público. Los niveles mínimo y satisfactorio indican que estos niños solo están en la capacidad de ubicar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables, establecer relaciones temporales entre eventos del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito, asimismo, recuperar la información explícita y local, reconoce siluetas textuales, principalmente cuando le son familiares por su cotidianidad como la carta, el poema o las adivinanzas, identificar la intención comunicativa en actos de habla simples y de uso cotidiano, esto correspondiente al nivel mínimo y para el nivel deficiente no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba según el MEN<sup>101</sup>

En Colombia la evaluación de dificultades en comprensión lectora, se realiza desde las Instituciones de educación municipal y departamental bajo la dirección del MEN, por tanto la información sobre la prevalencia de este evento proviene de un contexto institucional. Se presenta en los resultados de las pruebas SABER<sup>102</sup> a nivel local, por instituciones educativas que ha aumentado el número de niños en el nivel satisfactorio, más de la mitad aún se encuentran en niveles mínimos y

---

<sup>100</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares en lengua castellana. Santafé de Bogotá: MEN, 1998.P. 37.

<sup>101</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales. Santafé de Bogotá: MEN, 2012.P. 19.

<sup>102</sup> COLOMBIA. Ministerio de educación nacional. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Santafé de Bogotá: MEN, 2012.

deficientes, mientras que un porcentaje bajo se ubicó el nivel avanzado encontrando relación con los resultados de la investigación.

La presente investigación estimó la prevalencia del evento a nivel de instituciones educativas públicas y privadas, mediante la búsqueda y selección de niños escolares de tercero de primaria, encontrando una ocurrencia diferente a las reportadas en poblaciones con diversas condiciones de riesgo o vulnerabilidad, lo que muestra que el contexto socio-demográficos, escolar y familiar influencia el comportamiento del evento y que de acuerdo a las características propias de cada sector público o privado se podrían desplegar metodologías eficientes de búsqueda basadas en la comunidad que mejoran aún más la detección de dificultades en comprensión lectora, tal como se ha implementado en otros países. Sobre esto, Bolaños y López-Higuera<sup>103</sup> mencionan sobre la influencia de la política educativa, que si bien se esfuerzan por crear proyectos de aula para favorecer la lectura, en su mayoría no son eficientes y recalcan la importancia de considerar al lenguaje como portador de ideas sociales, para transferir mensajes que pretenden influir en las conciencias individuales, y por tanto modelar actuaciones de todo un conjunto social, esta idea de lenguaje permitiría dar sentido a las tareas de lectura y quizá cambiar el modo de verlas, lo que incidiría positivamente sobre los niveles de comprensión.

Con respecto a las relaciones entre las dificultades en comprensión lectora y el carácter de las instituciones, se encontró en primer lugar que hay una mayor presencia de dificultades en los niños de instituciones educativas del sector público, resultados que coinciden por lo encontrado en otras investigaciones como la realizada en Brasil por Carvalho CA, Ávila CR, Chiari B<sup>104</sup> quienes también encontraron que los niños del sector privado presentaron un mejor desempeño en

---

<sup>103</sup> BOLAÑOS, Lucy Mar y LÓPEZ, Amparo. La investigación sobre la comprensión lectora. En: La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural. Santiago de Cali. 2011. Vol. 1, Capítulo 1. P. 20.

<sup>104</sup> CARVALHO, Carolina; ÁVILA, Clara y BATISTA, Adriana. Niveles de comprensión lectora en escolares. En: Scielo. Sao Paulo Brasil. 2009. Vol. 23, N° 4. P. 1, 8.

comprensión lectora, específicamente en cuestiones relacionadas con la identificación de información implícita del texto, en comparación con los estudiantes de las escuelas públicas.

Una explicación conceptual a este resultado es la propuesta por Cassany<sup>105</sup>, quien refiere que la lectura es un proceso que si bien implica unos pasos biológicos y lingüísticos, se interrelaciona con aspectos socio-culturales, con lo que se refiere al contexto y situaciones determinantes a nivel familiar, social y escolar que pueden afectar las competencias en lectura y específicamente en la comprensión lectora, lo que podría relacionarse con las condiciones sociales y económicas a las que se enfrentan los niños matriculados en escuelas públicas podrían ser desfavorables en relación a aquellos que cursan sus estudios en instituciones del sector privado.

Así mismo los resultados del ICFES tras la aplicación de las pruebas SABER<sup>106</sup> 3°, 5° y 9° a los estudiantes de todo el territorio nacional que cursaban estos tres grados en establecimientos educativos oficiales y privados, encontraron en Popayán un mejor desempeño en los niños de instituciones privadas encontrando en estas últimas mayores porcentajes en los niveles satisfactorio y avanzado 41% y 32% respectivamente, que indica que no tenían dificultades en comprensión lectora y en consonancia con la cifras en total en Colombia. Esto resultados coinciden con los encontrados en el presente estudio realizado en instituciones educativas de Popayán.

Sobre la relación sexo y dificultades de comprensión lectora, en el estudio se identificó dependencia entre el ser hombre y tener una dificultad de comprensión, al respecto el informe del compendio mundial de la educación para el año 2010

---

<sup>105</sup> CASSANY, Daniel. Construir la escritura. En: título del libro. España. 2001. Vol. 2, N°. 2. P. numero

<sup>106</sup> COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Resultados de las pruebas saber 3°, 5°, 9°. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. P. 1, 3.

publicado por la UNESCO<sup>107</sup> refiere que es mucho más frecuente encontrar niños del sexo masculino con dificultades asociadas al aprendizaje de la lectura, por lo tanto los resultados de esta investigación coinciden con los resultados de estudio mencionado. La diferencia de resultados entre niños y niñas parece estar asociada a aspectos relacionados con constructos teóricos que refieren que los niños por condiciones biológicas y socioculturales, parecen rendir menos en actividades relacionadas con el lenguaje.

Sobre la relación entre dificultades en comprensión lectora y estrato socioeconómico, en el estudio se encontró evidencia estadística de que estos están estrechamente relacionados, lo que también se observó en los resultados de la prueba SABER<sup>108</sup> para la ciudad de Popayán, en los que se destaca que los niños de estratos socioeconómicos bajos se ubicaron en niveles mínimos de desempeño. Al respecto, los resultados de la investigación realizada en México por Jorge Carlos Herrera Silva y colaboradores<sup>109</sup> refieren que el estrato socioeconómico bajo tiene relación con las dificultades escolares de la población, ya que este parece ser directamente proporcional al bajo desempeño en lectura y escritura. Vuelve a parecer los factores socioculturales como determinantes para el rendimiento en actividades escolares a la que no escapan las tareas de lectura.

La no dependencia identificada en el estudio entre las variables personas que trabajan en el hogar y personas con quien vive el niño frente a la comprensión lectora contraría artículos investigativos tales como el de Gladys Jadue<sup>110</sup>, quien refiere que un posible hacinamiento en los hogares de bajo estrato social produce tensiones intrafamiliares, afecta la concentración, capacidad de retención, lo que

---

<sup>107</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. Los aprendizajes de los estudiantes de américa latina y el caribe. Santiago de Chile: UNESCO, 2008. P. 104, 108.

<sup>108</sup> 27 MUÑOZ, Isabel y PÉREZ, Lilitana. Variación de la comprensión y producción textual después de una intervención fonoaudiológica en niños de tercero de primaria en cuatro escuelas de Popayán. Popayán Cauca. Vol. 1. P. numero

<sup>109</sup> HERRERA, Carlos; TREVIÑO, Aida y NAVARRETE, Gutberto. Factores de riesgo asociados a falta de competencia para la comprensión lectora en niños de primaria. México. 2009. P. 1, 9

<sup>110</sup> JADUE, Gladys. Actores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. En: Scielo. Valdivia. 1997. N°. 23. P. 1.

incide directamente en el desarrollo escolar de los niños. Así mismo Caplan<sup>111</sup> indica que un clima familiar desfavorable dado por la ausencia de acompañamiento a los niños debido a las jornadas laborales de los familiares incide directamente en el rendimiento escolar de los niños viéndose afectada la comprensión lectora. Las diferencias de resultados entre la presente investigación y los antecedentes, podrían explicarse si se asume que a pesar de las jornadas laborales, los padres dedican tiempo a las tareas escolares.

La asociación que se encuentra entre la variable material predominante de las paredes de la casa y las dificultades en comprensión lectora puede explicarse por la interacción entre las condiciones de bienestar de una persona, en este caso de los niños y su participación en diferentes contextos, es decir que las precarias condiciones de la vivienda están estrechamente asociadas a los niveles socioeconómicos bajos. Esto se puede evidenciar en el estudio realizado por Jorge Carlos Herrera Silva y colaboradores<sup>112</sup>, quienes refieren que el material de construcción de las viviendas genera indisposición para el trabajo afectando el bienestar del niño, poniendo en riesgo el desarrollo escolar.

La relación entre la comprensión lectora y el nivel de escolaridad de la madre, está ampliamente sustentada, autores como Aram y Levin<sup>113</sup>, indican que aunque una buena formación académica de los padres es importante, es especialmente la de la madre la que genera un ambiente cultural positivo que favorece el rendimiento escolar. Lo anterior se relaciona con las tareas de cuidado que generalmente por razones culturales son atribuidas a la madre, por tanto una mamá con un buen nivel de escolaridad aportaría significativamente a las exigencias escolares de sus

---

<sup>111</sup> CAPLAN, David, citado por RUIZ DE MIGUEL, Covadonga. Factores familiares asociados al bajo rendimiento. España: Revista complutense de educación, 2001, p.47.

<sup>112</sup> HERRERA, Carlos; TREVIÑO, Aida y NAVARRETE, Gutberto. Factores de riesgo asociados a falta de competencia para la comprensión lectora en niños de primaria. México. 2009. P. 1, 9.

<sup>113</sup> ARAM Y LEVIN, citado por CARPIO, María de la villa. El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Almería España. 2012. P. 135, 136.

hijos. El realizado por Lozano Díaz<sup>114</sup>, sobre los Factores personales, familiares y académicos que afectan el fracaso escolar en España, encontró en los resultados la influencia directa de variables como el nivel académicos de los padres, el género, la motivación y las relaciones sociales en clase entre otros, encontrando semejanzas al presente estudio.

Referente a los factores escolares, los resultados demostraron que un niño que asiste siempre a clase puede tener o no dificultades en comprensión lectora. Lo anterior resulta contrario a los resultados de la investigación de Carlina Lucero Enríquez y colaboradores<sup>115</sup> quienes encontraron que el historial de ausentismo de los niños a la escuela genera bajo rendimiento académico. Esta oposición de resultados, daría paso a otras explicaciones de las dificultades en comprensión lectora en el caso de la presente investigación.

Las dificultades en comprensión lectora tienen una estrecha influencia sobre el rendimiento académico, lo cual se evidencio en este estudio en el que los resultados mostraron que los niños que tenían un rendimiento superior tenían menos dificultades, comparados con los niños que tienen rendimiento académico inferior y deficiente. Esta relación ha sido expuestas en el Informe sobre desarrollo humano realizado por la United Nations Development<sup>116</sup>, que ratifica que el proceso de lectura participa en el aprendizaje de todas las áreas escolares y por tanto quien tenga dificultades en comprensión lectora tendrá dificultades para trabajar con textos de las diferentes áreas, viéndose afectado el rendimiento escolar. Además, la lectura como proceso también acompaña la escritura lo que indicaría que las dificultades en comprensión podrían afectar tareas de producción escrita.

---

<sup>114</sup> LOZANO DÍAZ, Antonia. Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. En: Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica. Almería España. 2007. Vol. 1, N° 1.

<sup>115</sup> ENRIQUEZ, Carlina, et al. Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. En: Scielo. Santafé de Bogotá. 2013. Vol. 15, N°. 26. P. 1, 13.

<sup>116</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. Los aprendizajes de los estudiantes de américa latina y el caribe. Santiago de Chile: UNESCO, 2008. P. 104, 110.

Sobre las dificultades en comprensión lectora, nivel de actividad del niño y nivel de atención, en el estudio se encontró relación entre estas y la presencia de dificultades en comprensión lectora. Esto es confirmado por Francisco Fernández Martínez y colaboradores<sup>117</sup> que refieren que la inatención puede afectar el trabajo en clase y la actuación académica, lo que influye negativamente en el contexto escolar, debido a que estos niños presentan dificultades para mantener la atención al realizar diversas tareas, presentado un comportamiento cognitivo impulsivo con el riesgo de presentar un alto nivel de actividad motora. Además, los altos niveles de actividad y de inatención interfieren en los dispositivos básicos de aprendizaje, la memoria operativa y las habilidades de autodirección, lo que también explicaría la presencia de bajos niveles de desempeño en tareas de lectura.

En el estudio se identificó dependencia entre necesitar ayuda o apoyo en el aula y la percepción de la relación con pares con la presencia de dificultades en comprensión lectora, esto es corroborado por Pianta y colaboradores<sup>118</sup>, quienes refieren que los niveles de actividad comunicativos y contacto con los pares ofrecen un soporte para el comportamiento, desde esta perspectiva las relaciones fuertes entre estudiantes y profesores, puede proveer motivación para dedicar tiempo y promover el éxito académico de los niños. Los niños que tienen rendimiento académico bajo, suelen requerir de más apoyo en sus tareas por parte de profesores y el acompañamiento de sus pares.

Sobre la asistencia de los padres de familia a las reuniones programadas en el colegio, se relacionó con la prevalencia de dificultades en comprensión lectora según los resultados del estudio; la oportunidad de presentarlas es mayor cuando la asistencia es mala en comparación cuando la asistencia es buena. Aunque en la literatura no se reportaron estudios al respecto, esto es corroborado por

---

<sup>117</sup> FERNANDEZ, Francisco. Dificultades del alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad en el aula: implicaciones para la formación docente. España. 2003. N°. 21. P. 4.

<sup>118</sup> PIANITA, Robert, citado por TREBBAU, Katharina. Influencia del sexo, nivel socioeconómico, factores del apego y la relación maestro alumno sobre el nivel académico en niños de 5to y 6to grado. Venezuela, 2007, p. 10.

Shiefelbaum y Simmons<sup>119</sup>, que refieren que es importante el papel de los progenitores en el progreso y desarrollo educativo de los niños.

La percepción que los profesores tienen sobre la relación padres e hijos y la presencia de dificultades en comprensión lectora, resultó en una relación de dependencia, en este estudio los niños que según percepción del profesor tenían una relación regular con sus padres eran quienes más presentaban dificultades de comprensión lectora. Contrario a lo anterior a influencia que tiene la relación padres e hijos sobre el rendimiento académico y posterior desempeño en comprensión lectora ha sido demostrada por Caplan y colaboradores<sup>120</sup> quienes refieren que el nivel de cohesión familiar y las relaciones entre padres e hijos son una muestra predictora del rendimiento escolar y las competencias lectoras. El hecho de contar con un padre o madre que acompañen el proceso escolar es visto por lo hijos como un factor facilitador y protector.

Relacionado con lo anterior, la percepción que los docentes tienen sobre el clima familiar guarda estrecha relación con la presencia de dificultades en comprensión lectora, ya que los niños que presentaron un clima familiar regular también fueron quienes más presentaron dificultades de comprensión. La influencia de la variable percepción del clima familiar sobre la presencia de dificultades en comprensión lectora ha sido ratificada por Anderson y Stokes<sup>121</sup> quienes indican que el ambiente familiar puede contribuir de diversas formas al aprendizaje, por un lado puede proporcionar oportunidades de interacción con la literatura contribuyendo a adquirir una adecuada comprensión lectora o por el contrario truncar el adecuado desempeño de comprensión cuando no existen apropiadas relaciones familiares.

---

<sup>119</sup> SCHIEFELBAUM, E y SIMONS, I. Revista electrónica y psicoeducativa y psicopedagógica, Citado por LOZANO, Antonia. Relaciones entre el clima familiar y el fracaso escolar en la educación secundaria. Almería España, 2003, p. 47

<sup>120</sup> CAPLAN, David, citado por RUIZ DE MIGUEL, Covadonga. Factores familiares asociados al bajo rendimiento. España: Revista complutense de educación, 2001, p.47.

<sup>121</sup> ANDERSON, A y STOKES, Jonathan, citado por CARPIO, María de la villa. El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de educación primaria a secundaria. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Almería España. 2012. P. 7.

Finalmente, en el estudio se identificó dependencia entre la percepción de profesor sobre el interés de los padres por el rendimiento del niño y tener dificultades de comprensión lectora, referente a esto Castejón y Pérez<sup>122</sup> manifiestan que existen relaciones directas sobre el rendimiento de la percepción del estudiante sobre la importancia que sus padres conceden en casa. Lo anterior significa que los niños que reciben un mensaje de preocupación positiva de los padres sobre su rendimiento académico, pueden preocuparse más por avanzar en su proceso escolar, frente a aquellos que no tienen retroalimentación de sus progenitores o cuidadores al respecto.

Las ventajas y beneficios del estudio, que por su diseño observacional analítico de corte transversal permitió la obtención de la información en un periodo de tiempo relativamente corto y a menor costo al ser comparado con estudios longitudinales.

Esta investigación tiene la limitación por ser un estudio de corte transversal en el cual no es posible establecer la direccionalidad de la exposición y el evento dificultades en comprensión lectora, dado que el tiempo de evolución de los estas dificultades podrían modificar las exposiciones. Sin embargo, su diseño tuvo la ventaja que los individuos fueron los niños de los sectores público y privados evaluados en el aula de clase en un espacio y ambiente propicio.

---

<sup>122</sup> CASTEJON, Juan Luis y PÉREZ, Antonio. Un modelo casual explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. En: revista de orientación pedagógica. España. 1998. Vol. 2. N°. 50. P. 106.

## 10. CONCLUSIONES

La prevalencia encontrada en el estudio para las dificultades en comprensión lectora fue de 17.3%, lo cual se asemeja a la reportada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2013 a nivel nacional, con un porcentaje de 20%.

Con respecto al carácter de las instituciones públicas y privadas, se concluye que este se convierte en un factor de relación importante frente a las dificultades de comprensión lectora. Los niños matriculados en el sistema educativo público, tienen mayor riesgo de presentar dificultades de comprensión. Explicaciones derivadas de la carencia de recursos físicos, financieros y humanos, aparecen en el panorama, para relacionar el porqué de los bajos niveles de desempeño en tareas de comprensión.

En cuanto a los factores sociodemográficos se confirmó que el nivel educativo de los padres, particularmente el de la madre, estrato socioeconómico bajo, sexo y condiciones de la vivienda están estrechamente relacionados con la aparición de dificultades en comprensión lectora, lo que podría explicar que ciertas condiciones en las que vive un individuo afectan el bienestar personal y a la vez interfiere en su desempeño en diferentes ámbitos de la vida, entre ellos el escolar.

Referente a los factores familiares, los resultados demostraron que el clima del hogar, la relación padres e hijos y el interés de los primeros por el proceso educativo de sus niños, interfiere directamente con la comprensión lectora. Por lo tanto, la adecuada unión familiar y la preocupación de los progenitores o cuidadores por el desarrollo de sus hijos, parecen contribuir en el proceso escolar, lo que incluye el desempeño en lectura, escritura y otras áreas de interés educativo.

Sobre la relación de los factores escolares y la comprensión lectora, se encontró que características relacionadas directamente con el niño, tales como su nivel de atención y actividad en el aula, rendimiento académico, asistencia de padres a reuniones, percepción de la relación con pares, influyen directamente sobre el nivel de desempeño en comprensión lectora. Estos hallazgos documentados ampliamente permiten visibilizar la problemática en las aulas de clase sobre aquellos a los que las tareas escolares les representan un desafío en el que reciben poco acompañamiento.

Los resultados del estudio permitieron confirmar la existencia de dificultades de comprensión lectora, además que no son solo un problema exclusivo de los procesos que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta a un texto, por el contrario, dichas dificultades tienen una serie de asociaciones a factores sociales, escolares y familiares que confirman que el aprendizaje no solo de la lectura, sino de cualquier área está mediado por todo aquello que rodea el individuo que lo afecta positiva o negativamente.

Los instrumentos para la recolección de datos y el tipo de calificación empleados en el presente estudio, fueron efectivos para alcanzar los objetivos propuestos

## 11. RECOMENDACIONES

Se sugiere para otros proyectos relacionados con el tema y la población, adoptar el instrumento de evaluación retomado en el presente estudio, recalcando la importancia de realizar el mismo método de calificación que se utilizó para esta área.

En concordancia con lo estipulado en las políticas de Educación Nacional del MEN, es importante promover estrategias de promoción, prevención e intervención basadas no solo en el avance del conocimiento de las dificultades en comprensión lectora, sino en acciones directas hacia la niñez y su entorno, como determinantes sociales, familiares y/o escolares enfatizando en la importancia de incluir en las instituciones educativas, un equipo de profesionales conformado por psicólogo, terapeuta ocupacional y fonoaudiólogo, para la realización de un trabajo interdisciplinario que contribuya a la solución de las dificultades escolares, que afectan la salud comunicativa, en ese caso las habilidades en comprensión lectora.

Es importante tomar los resultados de este estudio como antecedente para futuras investigaciones, que quieran abordar los factores sociodemográficos ya mencionados y las alteraciones escolares, para así tener un panorama social y ambiental de las dificultades en comprensión lectora, al tiempo que se visibiliza la acción fonoaudiológica no solo en la labor de intervención sino en la investigación de problemas educativos. De lo anterior se deriva la necesidad obligada de incrementar la vinculación de Fonoaudiólogos en las secretarías de educación, instituciones educativas y grupos asesores.

Resulta necesario que el programa de Fonoaudiología continúe avanzando en procesos investigativos similares a este, que le permita no solo conocer las causas

que generan las dificultades en comprensión lectora, sino que se conviertan en un insumo para proponer estrategias de intervención que impacten sobre el campo educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

BOLAÑOS, Lucy Mary LOPEZ, Amparo. La investigación sobre la comprensión lectora. En: La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural. Vol. 1. Santiago de Cali, Ed. Universidad Santiago de Cali, 2011. 20. P

BOLIVIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Educación “La Educación En Bolivia, Indicadores, Cifras Y Resultados”. [en línea]. Bolivia M.E, 2004. 2da ed. [citado el 3 de diciembre de 2014]. Disponible en internet: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/19/3.%20La%20educaci%C3%B3n%20en%20Bolivia,%20Indicadores,%20Cifras%20y%20Resultados.pdf>

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: España 2001, 407. p

CARPIO, Maria de la Villa. El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de Educación Primaria a Secundaria. En: Electronic Journal of Research in Educational Psychology. Almeria: España. vol. 10. No. 20. 2012. [citado el 6 de diciembre de 2014]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551008.pdf>

CASTEJON, Juan Luis. Un modelo casual explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. En: revista de orientación pedagógica España. vol. 2. No. 50. 1998. [citado el 6 de diciembre de 2014]. Disponible en: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloid=87289>

COL, Cesar, et al. Psicología de la Educación. Barcelona, 1990

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para la lectura e interpretación de los reporte de los resultados institucionales. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 2012. Pruebas SABER 3,5 y 9 del 2012, [citado el 29 de noviembre de 2014]. Disponible en internet: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.aspx>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 2012. Disponible en internet: [http://www2.icfes.gov.co/2012-07-05-12-55-31/doc\\_download/8334](http://www2.icfes.gov.co/2012-07-05-12-55-31/doc_download/8334)

COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Colombia en Pirls. [en línea]. Santafé de Bogotá: ICFES, 2011. Síntesis de resultados. [Citado el 29 de noviembre de 2014]. Disponible en internet: <http://www.eduteka.org/EvaluacionBogota.php>

COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Resultados de las pruebas saber tercero, quinto y noveno. [en línea]. Santafé de Bogotá: ICFES, 2012. Resultados de tercer grado en el área de lenguaje. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Progress in International Reading Literacy Study*. [en línea]. Santafé de Bogotá: PIRLS, 2011. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. [citado el 3 de diciembre de 2014]. Disponible en internet: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html>

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 2009. [citado el 1 de octubre de 2014]. Disponible en internet: [http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053\\_archivo\\_PDF\\_libro\\_desarrolloinfantil.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf)

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie de lineamientos curriculares. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 1998. Concepción del lenguaje, no.1. [citado el 5 de noviembre de 2014]. Disponible en internet: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares en lengua castellana. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 1998. Concepción del lenguaje, no.1. [citado el 5 de noviembre de 2014]. Disponible en internet: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)

COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Pruebas SABER 3o, 5o. y 9º. Santafe de BOGOTA: ICFES, 2012. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2012. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Corporación gestores de comunidad educativa. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 2012. . Reflexiones sobre la problemática de lecto escritura en la educación Colombiana [citado el 6 de noviembre de 2014]. Disponible en internet: [www.geocities.ws/cogestores/material/pragmaticagranados.pdf](http://www.geocities.ws/cogestores/material/pragmaticagranados.pdf)

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares en lengua castellana. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 1998. modelos de valuación del lenguaje: Categorías para el análisis de la

comprensión lectora, no.1. [citado el 5 de noviembre de 2014]. Disponible en internet: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)

COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Pruebas SABER 3o, 5o. y 9º. Santafe de BOGOTA: ICFES, 2012. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2012. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Pruebas SABER 3o. 5o. y 9º lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2012. Santafe de BOGOTA: ICFES, 2012. competencia lectora- ciclo de primero a tercer grado. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares en lengua castellana. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 1998. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación, no.1. [citado el 6 de noviembre de 2014]. Disponible en internet: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares en lengua castellana. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 1998. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares. Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, no.1. [citado el 6 de noviembre de 2014]. Disponible en internet: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para la lectura e interpretación de los reporte de los resultados institucionales. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 2012. Pruebas SABER 3,5 y 9 del 2012, [citado el 29 de

noviembre de 2014]. Disponible en internet: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jspx>

COLOMBIA. INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Pruebas SABER 3o. 5o. y 9º lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2012. Santa fe de BOGOTA: ICFES, 2012. Propósito del estudio de factores asociados. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía para la lectura e interpretación de los reporte de los resultados institucionales. Aplicación 2012. [en línea]. Santafé de Bogotá: MEN, 2012.lenguaje-tercer grado. [citado el 29 de noviembre de 2014]. Disponible en internet: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jspx>

ENRÍQUEZ GUERRERO, Carlina, et al. Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. En: revista Scielo. [En línea], vol. 15, No. 26. 2013. Disponible en internet: <http://www.scielo.org.co/pdf/inan/v15n26/v15n26a04.pdf>

ESPINDOLA, Ernesto y LEON, Arturo. La deserción escolar en américa latina. Un tema prioritario para la agenda regional. En: revista Iberoamericana de educación. [en línea]. Vol, no. N° 30. Septiembre - Diciembre, 2002. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>

FERNANDEZ, Francisco. Dificultades del alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad en el aula: implicaciones para la formación docente. En. Revista Enseñanza: España. vol. no. No. 21. 2003. [citado el 6 de diciembre

de 2014]. Disponible en: [http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20335&dsID=dificultades\\_alumnado.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20335&dsID=dificultades_alumnado.pdf)

GRANADINO ALEGRIA, Fulvio. Factores sociales que participan en el desarrollo de competencias: expresión escrita y comprensión lectora en la asignatura de lenguaje. Licenciatura en ciencias de la educación. San Salvador Universidad del Salvador. Facultad de Ciencias y humanidades. Departamento de ciencias de la educación. 2013. 151 p

JADUE, Gladys. *Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural*. En: Scielo. Valdivia: Chile vol. no. No. 23. 1997. [citado el 6 de diciembre de 2011]. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07051997000100007&script=sci\\_arttext#](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07051997000100007&script=sci_arttext#)

LOZANO DIAZ, Antonia. Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. En: revista electrónica psicoeducativa y psicopedagógica [En línea], Almería. España. 2007 vol. 1 No. 1. [citado el 29 de noviembre de 2014]. Disponible en: [http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_4.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf)

LOZANO DIAZ, Antonia. Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. En: revista electrónica psicoeducativa y psicopedagógica [En línea], Almería. España. 2007 vol. 1 No. 1. [citado el 3 de diciembre de 2011]. Disponible en: [http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_4.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf)

LOZANO DIAZ, Antonia. Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. En: revista electrónica

psicoeducativa y psicopedagógica [En línea], Almería. España. 2007 vol. 1 No. 1. [citado el 6 de diciembre de 2011]. Disponible en: [http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art\\_1\\_4.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espanol/Art_1_4.pdf)

LERNER, Delia. La autonomía del lector: un análisis didáctico. En: revista virtual latinoamericana de lectura y vida. [En línea], vol. no, No. 23. 2002. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23\\_03\\_Lerner.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf/view)

MEXICO. CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA. Factores de riesgo asociados a la falta de competencia para la comprensión lectora en niños de primaria. [en línea]. Sonora México: 2009, [citado el 3 de diciembre de 2014]. Disponible en internet: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_10/ponencias/0823-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0823-F.pdf)

MUÑOZ, Isabel y PEREZ, Liliana. Variación de la comprensión y producción textual después de una intervención Fonoaudiológica en niños de 3ro de primaria en cuatro Escuelas de Popayán. Trabajo de grado de fonoaudiología. Popayán. Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Departamento de fonoaudiología, 2010- 2011. 96. p.

NASCIMIENTO AUGUSTO, Tania, et al. Fluency and Reading comprehension in students with Reading difficulties. En: revista Scielo. [En línea], vol. 23, No. 4. 2011. Disponible en: [http://www.scielo.br/pdf/jsbf/v23n4/en\\_v23n4a08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/jsbf/v23n4/en_v23n4a08.pdf)

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CENCIA Y LA CULTURA. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. [en línea]. Santiago de Chile: UNESCO, 2008. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. SERCE.

[Citado el 29 de noviembre de 2014]. Disponible en internet:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659s.pdf>

ORTIZ, Maria Teresita. Salud familiar. En: revista cubana de medicina general integral. [En línea], la Habana Cuba: Cuba. vol. 15. No. 4. Julio- 1999. Disponible en:  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21251999000400017](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251999000400017)

MARCHESI. ALVARO. Calidad de la Enseñanza en tiempos de Cambio. España. Vol.3. 1998.498 p

RUIZ DE MIGUEL, Covadonga, Factores familiares vinculados al bajo rendimiento: bajo rendimiento en familia. En: Revista Complutense de Educación. [En línea], vol. 12, No. 1. 2001. Disponible en:  
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850>

RUIZ DE MIGUEL, Covadonga, Factores familiares vinculados al bajo rendimiento: introducción. En: Revista Complutense de Educación. [En línea], vol. 12, No. 1. 2001. Disponible en:  
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850>

SCHIEFELBEIN, Ernesto. La opinión de expertos como instrumento para evaluar la inversión en educación primaria. En: revista de la CEPAL. [En línea], Chile: Santiago de Chile. vol. 1. No. 72. 2000. [citado el 6 de diciembre de 2011]. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/19283/schiefelbein.pdf>

SAMANEZ CORNEJO, Marita. "El 69% de estudiantes de primaria no entienden lo que leen" En: la republica.pe. Abril, 2013 vol. 1 p,1

SOLE, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona, 1998, 199 p

TREBBAU, Katharina. Influencia del sexo, nivel socioeconómico, factores del apego y la relación maestro alumno sobre el nivel académico en niños de 5to y 6to grado. Caracas. Universidad católica Andrés Bello. 2007. 125 p

VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. Madrid España: España, 1996, 197 p

VENEZUELA. SISTEMA NACIONAL DE EVALUACION DEL APRENDIZAJE. Calidad de la educación: Sistema Educativo Venezolano [en línea]. Venezuela: 2000. Resultados de aprendizaje, no.2. [citado el 3 de diciembre de 2014]. Disponible en internet: [http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC1999615\\_231-233.pdf](http://gumilla.org/biblioteca/bases/biblo/texto/SIC1999615_231-233.pdf)

VIDAL, Jesús y MANJON, Daniel. Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Vol. 1 ed. Madrid: EOS Gabinete de orientación psicológica, 2003. P. 12- 23-30.

ZAVALA, Virginia. Leer desde la comunidad .En: revista virtual. [En línea], vol. no, No. 17. 2002. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/telemaco/imagenes/cassany%281%29.pdf>

## ANEXO 1

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARENTAL

A continuación se presenta un proyecto de investigación a desarrollar como trabajo en la maestría en epidemiología de la **Universidad del Valle**.

Título del proyecto:

**PREVALENCIA DE LAS DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN LECTORA Y FACTORES SOCIALES, FAMILIARES Y ESCOLARES RELACIONADOS, EN NIÑOS DE TERCERO DE PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE POPAYÁN. 2014**

**Estudiante Maestría en Epidemiología.**

Isabel Muñoz Zambrano

#### JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

Este es un proyecto de investigación, el cual consistirá en la evaluación y análisis de la competencia o comprensión lectora de los niños de 3º de primaria y los factores sociales, familiares y escolares, con el fin de conocer la prevalencia de las dificultades en estas áreas y que tanto se relacionan con los factores mencionados.

En este grado deben tener un desarrollo satisfactorio del proceso de comprensión, según los lineamientos curriculares del ICFES; MEN, por lo tanto, se pretende evaluar la lectura para determinar si existen dificultades y establecer una posible relación con los factores sociales, familiares y escolares

#### METODOLOGÍA

Este estudio es transversal y se llevará a cabo la evaluación a su hijo (a) en el área de comprensión lectora, lo anterior para detectar las dificultades más frecuentes en esta área. Se utilizará como instrumento de evaluación la prueba ICFES-SABER 2012 para lenguaje, en donde se utiliza lecturas de diversos niveles de complejidad; a las cuales el niño responderá a unas preguntas planteadas en cada una. Las sesiones de evaluación serán de 30 a 40 minutos.

En este estudio participaran a los niños de 3 grado escolar, de 22 instituciones educativas (15 colegios públicos y 7 colegios privados), para seleccionar de manera aleatoria 15 conglomerados, para escoger un total de 537 niños. Posteriormente se aplicará un cuestionario al profesor director de cada curso con una duración de 15 minutos y otro a los padres de familia de los niños seleccionados por un tiempo similar.

## BENEFICIOS DEL ESTUDIO

El beneficio para los niños e instituciones educativas, se basa en el conocimiento de los resultados del estudio, a partir de las dificultades encontradas en los niños de manera individual. Es decir de cómo se encuentran los niños en el desempeño de la comprensión lectora; a partir de la cual la institución puede iniciar estrategias de mejoramiento en el p nsium académico, a partir de capacitaciones. De igual manera se puede reportar y remitir a los niños cuyo nivel de desempeño este entre insatisfactorio y mínimo a atención terapéutica por profesionales idóneos en el tema.

Con este estudio se tendrá una información oportuna sobre el número de niños que en las escuelas públicas y privadas tienen estas dificultades, y establecer un indicador que promueva en las entidades territoriales como la secretaría de educación acciones para el control y reducción de este evento.

Crear conciencia de que la educación, es un indicador del índice de Desarrollo Humano de cada país, y que la cobertura y el fomento de la calidad en la educación es el pilar del progreso de una nación, tal y como lo manifiesta el programa de las naciones unidas ONU.

## RIESGOS ASOCIADOS CON EL ESTUDIO Y CONFIDENCIALIDAD

El estudio por tratarse de un procedimiento no invasivo, no tiene riesgos para la salud e integridad del niño, (Res. 8430). Los riesgos del estudio son de carácter confidencial sobre la información obtenida de cada niño, pero los resultados serán sistematizados y se nombrar  un miembro del grupo de investigación para la custodia de dicha información, quien se responsabilizará de la organización de la base de datos y del proceso de análisis de la misma; los datos de los sujetos de estudio estarán codificados en un número o similar de manera que no se revele su identidad. La revelación de la información estará sujeta a las consecuencias jurídicas a que dieren lugar.

No se permitirá la discriminación étnica, social, económica, laboral, cultural ni ninguna otra índole al sujeto de estudio y para ello se salvaguardar de manera confidencial la información pertinente. Como parte de la confidencialidad, estos resultados no se podrán utilizar para otro tipo de estudios diferentes al propuesto.

Investigador encargado de la custodia de resultados: Fon. Isabel Muñoz Zambrano, cc: 30323483, docente Programa de Fonoaudiología. Tel. 3014062765.

## RESPONSABILIDAD DEL PARTICIPANTE

Su hijo debe asistir a 1 sesión de evaluación que se llevará a cabo en el colegio en horas de la mañana, la cual no tendrá ningún costo.

## COMPENSACIÓN

No existen compensaciones, al finalizar el estudio aproximadamente en 2 meses, se entregará un informe general de los resultados a la institución y a los padres de familia. La participación de su hijo no tendrá ningún costo, porque serán asumidos por los investigadores.

## VOLUNTARIEDAD

Usted está siendo invitado a autorizar la participación de su hijo en este estudio de investigación. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado, Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para su hijo, en caso de no aceptar la invitación.

La participación es libre y voluntaria; si decide que su hijo participe en el estudio, puede retirarse en el momento que lo desee, -aun cuando el investigador responsable no se lo solicite-, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.

- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado que se anexa a este documento.

### **Si se presentan alguna duda puede contactarse con:**

- Fon. Isabel Muñoz Zambrano, cc: 30323483, docente Programa de Fonoaudiología. Tel. 3014062765

-Mgr Ángela Cubides, docente Escuela de Salud Pública - Universidad del Valle. Tel 3148301883

-Comité de ética de la Facultad de Salud. Tel 2- 5185677 o 2- 5185686

## CONSTANCIA DEL PADRE

## **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

He leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación.

Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

\_\_\_\_\_  
**Firma del padre o tutor del niño**

**Esta parte debe ser completada por el Investigador (o su representante):**

He explicado al Sr(a). \_\_\_\_\_ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica la participación de su hijo (a). He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda.

Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedera a firmar el presente documento.

\_\_\_\_\_  
**Testigo- Fecha**

\_\_\_\_\_  
**Testigo -Fecha**

\_\_\_\_\_  
**Firma del investigador- Fecha.**

## ANEXO 2

RESPONDE LA PREGUNTA 1 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO:

**El pastor y las cabras salvajes**

Un pastor conducía su rebaño al campo, cuando se dio cuenta de que unas cabras salvajes se habían mezclado con las suyas.

En la noche las llevó a todas a un refugio. Como al día siguiente estalló una gran tormenta, no pudo sacarlas a pastar y debió mantenerlas encerradas. Al darles de comer, a las cabras propias les echó el pasto estrictamente necesario para que no se murieran de hambre. En cambio, a las cabras salvajes les aumentó la ración con el fin de atraerlas.

Cuando pasó el mal tiempo, el pastor sacó el rebaño a la pradera. Al verse libres, las cabras salvajes escaparon corriendo hacia la montaña.

Irritado, el pastor les gritó:



–¡Desagradecidas, me abandonan después de los cuidados especiales que tuve con ustedes!

Sin dejar de correr, las cabras salvajes le respondieron:

–Desconfiamos de ti. Si a nosotras que fuimos tus huéspedes de una noche nos trataste mejor que a tus viejas amigas, es evidente que si vinieran otras cabras, nos despreciarías por ellas.

1. Las cabras salvajes consideran que el pastor es

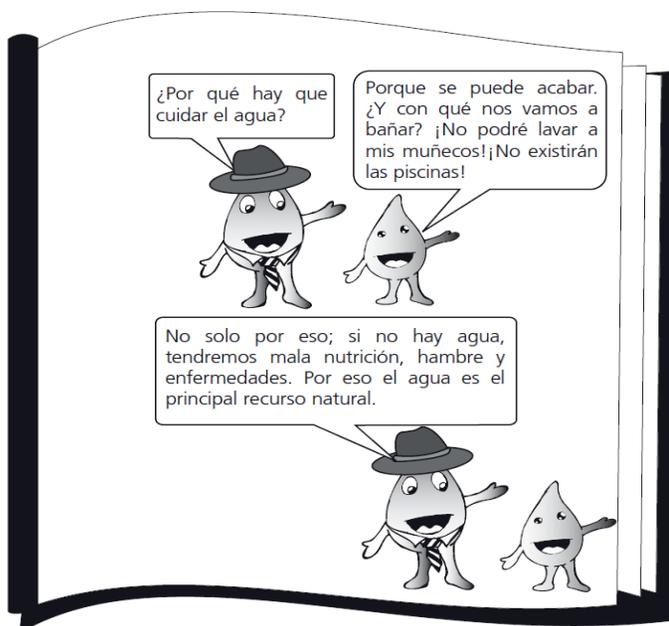
- A. gruñón.
- B. salvaje.
- C. viejo.
- D. traicionero.

<b>Competencia</b>	Comunicativa - lectora
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información implícita en el contenido del texto.
<b>Respuesta correcta</b>	<b>D</b>
En este caso se espera que el estudiante deduzca una característica del personaje, según sus acciones y sus relaciones con los otros personajes. Las cabras salvajes lo consideran traicionero porque fue capaz de tratarlas mejor a ellas que a sus antiguas cabras, y por esto creen que no es incondicional, ya que si llegarán nuevas cabras él las despreciaría a ellas.	
<b>Nivel</b>	Avanzado

## Ejemplo de lecturas de la prueba de comprensión lectora

RESPONDE LA PREGUNTA 2 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO:

### EL AGUA



2. ¿Por qué el agua es el principal recurso natural?

- A. Porque hay muy poca agua y se puede acabar.
- B. Porque si no hay agua tendremos mala nutrición, hambre y enfermedades.
- C. Porque si se agota el agua no existirán las piscinas.
- D. Porque si falta el agua no podremos bañarnos ni lavar los muñecos.

<b>Competencia</b>	Comunicativa - lectora
<b>Componente</b>	Semántico
<b>Afirmación</b>	Recupera información explícita en el contenido del texto.
<b>Respuesta correcta</b>	<b>B</b>
Con esta pregunta se espera que el estudiante reconozca el argumento que sustenta el texto. Esta opción da la razón de por qué el agua es el principal recurso natural, pues menciona las consecuencias que podría tener el ser humano si éste recurso se acabara.	
<b>Nivel</b>	Mínimo

## ANEXO 3

### FORMULARIO SOCIOGEOGRÁFICO-ICIES CUESTIONARIO PARA PADRES

1. ¿Es niño o niña?
  - o Hombre
  - o Mujer
2. ¿Cuántos años tiene su hijo? Marque solo una opción
  - o 9 años o menos
  - o 11 años
  - o 10 años
  - o 12 años o más
3. ¿Tiene hermanas o hermanos menores de 17 años que NO estén estudiando?
  - o Sí
  - o No
4. Con quien de estas personas vive.-Puede marcar varias opciones-
  - o El padre, o padrastro.
  - o La madre, o madrastra
  - o Los hermanos o hermanas mayores
  - o Los hermanos o hermanas menores
  - o Otras personas de la familia
  - o Personas que no son de la familia
5. ¿Cuántas personas viven en la casa o apartamento? – marca solo una opción-
  - o 2
  - o 3
  - o 4
  - o 5
  - o 6 o más
6. ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por el padre?
  - o No completó la primaria
  - o Completó la primaria
  - o No terminó el bachillerato
  - o Terminó el bachillerato
7. ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por la madre?
  - o No completó la primaria
  - o Completó la primaria
  - o No terminó el bachillerato
  - o Terminó el bachillerato
  - o Obtuvo un título o tecnológico.
  - o Obtuvo título universitario
  - o Post-grado
8. Marque cuáles de los miembros del hogar trabajan, –puedes marcar varias opciones-
  - o El padre, o padrastro.
  - o La madre, o madrastra
  - o Hermanos o hermanas mayores
  - o Hermanos o hermanas menores
  - o Otras personas de la familia
  - o Personas que no son de la familia
9. ¿De qué tipo de material están hechas la mayoría de pisos de la vivienda? Marque solo una opción.
  - o Alambre, cerámica, madera pulida.
  - o Baldosa o tablita.
  - o Cemento, gravilla, tabla o tablón.
  - o Tierra o arena.
10. Marque cuáles de estas cosas tienen en la casa o apartamento.
  - o Televisión a color
  - o DVD
  - o Teléfono fijo
  - o Teléfono celular
  - o Nevera
  - o Lavadora de ropa
  - o Calentador o ducha eléctrica
  - o Horno microondas
  - o Equipo de sonido
  - o Moto
  - o Camo
  - o Bicicleta
11. ¿Cuál es el estrato de su barrio?
 

---
12. Sin contar periódicos, revistas y libros del colegio. ¿Cuántos libros hay en la casa o apartamento?
  - o 0-10 libros
  - o 11- 25 libros
  - o 26- 100 libros
  - o Más de 100 libros
13. Marque cuáles de las siguientes actividades realizaron con o la familia durante los últimos 12 meses. –puedes marcar varias opciones-
  - o Asistir a presentaciones de música
  - o Visitar exposiciones: fotografía, pintura, etc.
  - o Visitar ferias y exposiciones artesanales.
  - o Asistir a carnavales o fiestas municipales
  - o Visitar parques, reservas ecológicas y zoológicas
  - o Ir al circo
  - o Visitar museos o casa de la cultura
  - o Ir a la biblioteca
  - o Ir al cine
  - o Ninguna

¿Con qué frecuencia realizan las siguientes actividades con los padres?

14. Hablar sobre noticias.

- a Nunca
- b Por lo menos una vez al año
- c Una vez al mes
- d Una vez a la semana
- e Todos los días

15. Hablar sobre libros o películas.

- a Nunca
- b Por lo menos una vez al año
- c Una vez al mes
- d Una vez a la semana
- e Todos los días

16. Hablar sobre programas de televisión o deportes.

- a Nunca
- b Por lo menos una vez al año
- c Una vez al mes
- d Una vez a la semana
- e Todos los días

17. Hablar sobre las tareas del colegio?

- a Nunca
- b Por lo menos una vez al año
- c Una vez al mes
- d Una vez a la semana
- e Todos los días

18. ¿Su hijo presenta o presenta problemas de nutrición o crecimiento?

- a Si
- b No
- c Cual?

\_\_\_\_\_

19. ¿Su hijo presenta o ha presentado problemas de salud, enfermedades graves

Si

No

Cual: \_\_\_\_\_

20. Su hijo ha presentado accidentes o golpes fuertes?

a Si

b No

c Cual:

\_\_\_\_\_

21. ¿Su hijo ha recibido algún tipo de tratamiento médico o terapia?

a Si

b No

c Cual:

\_\_\_\_\_

-Instituto Educativo: \_\_\_\_\_

-Nombre y Código del niño: \_\_\_\_\_

-Teléfono: \_\_\_\_\_

-Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4

### CUESTIONARIO ESCOLAR

Código del escolar:

Edad:

Dirección:

Institución educativa:

Teléfono:

Fecha de evaluación:

#### HISTORIA ESCOLAR

Asistencia a clase

- Siempre
- Frecuentemente
- Algunas veces

Inferior

Deficiente

Percepción de la relación con pares

- Buena
- Regular
- Mala

Rendimiento académico en todas las materias

- Superior
- Medio
- Inferior
- Deficiente

Conducta en clase

- Hipoactivo
- Hiperactivo
- Normal

Percepción de Atención

- Prolongada
- Fragmentada
- Dispersa

Rendimiento académico en español

- Superior
- Medio

Trabaja con ayuda

- Sí
- No
- Moderada
- Excesiva

Se evidencian problemas de habla (articulación):

- Sí
- No

Cuales:

#### RELACIONES INTRAFAMILIARES

Interés de los padres por el rendimiento académico del niño

- Sí
- No

Percepción de la relación padres- hijos

- Buena
- Regular
- mala

Asistencia a reuniones por padres o acudientes

- Buena regular
- Mala
- Consulta extra: si \_\_\_ no \_\_\_

Percepción del clima familiar

- Buena
- Regular
- Mala

#### FACTOR FISICO

Percepción de su alimentación

- Buena
- Regular
- Deficiente

Varicela

Alergias

Anemia

Problemas de nutrición

Decaimiento

Enfermedades conocidas, más frecuentes

- Gripe
- Sarampión

Conocimiento sobre algún tipo de terapia: si \_\_\_ no \_\_\_ Cual: \_\_\_\_\_

OBSERVACIONES:

Firma Docente: --- \_\_\_\_\_