



**FACTORES INCIDENTES EN EL DESARROLLO DE LA  
COMPETENCIA LECTORA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DENZIL ESCOLAR RIOHACHA  
(LA GUAJIRA)**

**ENELDA MARÍA CARRILLO PÉREZ  
ELIDILIS MERCEDES IBARRA GONZÁLEZ**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
MAESTRIA EN EDUCACION  
UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA  
RIOHACHA  
2018**

**FACTORES INCIDENTES EN EL DESARROLLO DE LA  
COMPETENCIA LECTORA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DENZIL ESCOLAR RIOHACHA  
(LA GUAJIRA)**

**ENELDA MARÍA CARRILLO PÉREZ  
ELIDILIS MERCEDES IBARRA GONZÁLEZ**

**Trabajo de grado para optar al título de magíster en educación.**

**DIRECTORA:  
DRA. ASTRID TERÁN MOLINA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA  
RIOHACHA  
2018**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Riohacha, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ 2018.

## DEDICATORIA

A Dios por darnos la vida.

Y a todos aquellos que con sus palabras nos alentaron.

Enelda María Carrillo Pérez.

Elidilis Mercedes Ibarra González.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, por el don de la vida.

A las familias, por su comprensión y apoyo.

A todo el equipo que conforma la Universidad de La Guajira.

Al equipo del SUE Caribe por la valentía y empeño de ayudar a crecer a los profesionales de la Costa Caribe Colombiana como son: Doctora Cecilia Constanza Lemos, Isabel Sierra Pineda, Gloria Orozco de Barros, Dora Piñeres de la Ossa, Cecilia Correa de Molina, Diana Lago Carazo y los doctores Adolfo Carrascal y Luis Alberto Caballero Freyte.

Al Doctor Justo Pérez Van Lennden por su apoyo y orientación constante e incondicional.

A los docentes, por cada pincelada dada en el proceso de enseñanza aprendizaje. A los niños, padres, administrativos y compañeros que nos han enseñado en el transcurrir de la vida profesional.

Las autoras.

## ÍNDICE GENERAL

Pág.

<b>RESUMEN.....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>xi</b>
<b>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA .....</b>	<b>15</b>
1.1. Planteamiento del problema .....	15
1.1.1. Formulación del problema .....	19
1.1.2. Sistematización del problema .....	19
1.2. Objetivos de la investigación .....	19
1.2.1. Objetivo general.....	20
1.2.2. Objetivos específicos .....	20
1.3. Justificación de la investigación .....	21
1.4. Delimitación de la investigación.....	28
1.4.1. Delimitación Temática .....	29
1.4.2. Delimitación geográfica.....	30
1.5. Delimitación Temporal .....	33
<b>CAPÍTULO II: MARCOS DE REFERENCIAS .....</b>	<b>34</b>
2.1 Estado del Arte .....	34
2.2 Marco Teórico.....	39
2.2.1 Lectura y escuela en la educación Colombiana .....	40
2.2.2 Las competencias lectoras y el contexto .....	54
2.2.3 El lenguaje como instrumento importante en la construcción de relaciones sociales .....	68
2.2.4 La alfabetización en niños .....	72
2.3 Formulación de hipótesis .....	74
2.3.1 Hipótesis general.....	74
2.3.2 Hipótesis específicas.....	75
2.4 Operacionalización de variables e indicadores.....	75
2.4.1 Definición nominal .....	76
2.4.2 Cuadro de Operacionalización de la variable e indicadores.....	77
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>78</b>
3.1 Diseño general del proceso .....	78

3.1.1	Investigación descriptiva .....	78
3.1.2	Investigación correlacional .....	79
3.2	Diseño de investigación .....	80
3.2.1	Investigación no experimental .....	80
3.2.2	Estudio de campo .....	80
3.2.3	Transversal.....	81
3.3	Población y muestra .....	81
3.4	Técnicas e instrumentos para recoger la información .....	81
3.5	Técnica para el procesamiento de datos .....	82
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....</b>		<b>85</b>
4.1	Procesamiento de datos .....	85
4.2	Prueba de hipótesis .....	107
4.2.1	Prueba de hipótesis específicas 1 .....	107
4.2.2	Prueba de hipótesis específica 2 .....	109
4.2.3	Prueba de hipótesis estadística 3 .....	111
4.2.4	Prueba de hipótesis estadística 4 .....	113
4.3	Análisis de los resultados .....	115
<b>CONCLUSIONES.....</b>		<b>118</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>		<b>121</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....</b>		<b>123</b>
<b>ANEXO 1.....</b>		<b>133</b>
<b>ANEXO 2.....</b>		<b>134</b>
<b>ANEXO 3.....</b>		<b>135</b>
<b>ANEXO 4.....</b>		<b>136</b>
<b>ANEXO 5.....</b>		<b>137</b>
<b>ANEXO 6.....</b>		<b>138</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Estudiantes por etnia .....	31
Tabla 2. Edades vs Sexo de los alumnos .....	31
Tabla 3. Familia con quien vive el niño .....	32
Tabla 4. Escala Valoración C. Lectora .....	76
Tabla 5. Población y Muestra.....	81
Tabla 6. Interpretación del coeficiente Pearson .....	83
Tabla 7. Promedio de la Valoración de la Competencia lectora.....	86
Tabla 8. Barrio de Residencia de los niños.....	89
Tabla 9. Promedio Ingesta de alimentos antes de la jornada escolar .....	93
Tabla 10. Prueba t Student para igualdad de media ingesta de alimentos.....	94
Tabla 11. Nivel Educativo del padre del niño .....	96
Tabla 12. Nivel Educativo de la madre del niño .....	96
Tabla 13. Ocupación del Padre del niño .....	97
Tabla 14. Ocupación de la Madre del niño .....	98
Tabla 15. Experiencia laboral docente .....	102
Tabla 16. Desempeño en la valoración de la Competencia Lectora niños Wayúu vs Alijunas.....	108
Tabla 17. Desempeño en la valoración de la competencia lectora vs perfil socioeconómico de los niños .....	110
Tabla 18. Valoración del desempeño en la competencia lectora vs Nivel educativo del padre.....	111
Tabla 19. Valoración del desempeño en la competencia Lectora vs El nivel educativo de la madre.....	112
Tabla 20. Valoración del desempeño en la competencia lectora vs género. .....	114

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Género de los Estudiantes.....	86
Figura 2. Origen Étnico de los niños. ....	88
Figura 3. Con quién vive el niño.....	90
Figura 4. Apoyo en casa en las actividades.....	91
Figura 5. Actuación en público.....	92
Figura 6. Consumo de alimentos antes de Llegar a la Institución.....	93
Figura 7. Estrato de los Padres de familia .....	99
Figura 8. Nivel SISBEN.....	99
Figura 9. Ingresos Económicos de la Familia .....	100
Figura 10. Género del Cuerpo docente de la Institución educativa.....	102
Figura 11. Estado Civil de los docentes de la Institución. ....	103
Figura 12. Perfil docente de la Educ básica Primaria de la Institución...	104
Figura 13. Relaciones personales con la Comunidad Educativa .....	105
Figura 14. Actividades preferidas en casa por los docentes.....	105
Figura 15. Falta de materiales y su implicación en el desarrollo de actividades de lectoescritura.....	106
Figura 16. Libros leídos en los dos últimos años por los docentes. ....	107

## RESUMEN

Este documento es producto del resultado de una investigación realizada en la Institución Educativa Denzil Escolar de la ciudad de Riohacha D.T (La Guajira, Colombia), cuyo propósito general fue el de describir los factores contextuales (sociales, culturales), familiares e institucionales que inciden en el desarrollo de las competencias lectoras de los niños de primer grado de esa institución. El estudio en general toma como fundamento teórico el concepto de competencias comunicativas y de lectura, como también se fundamenta en los postulados de Piaget (1977) y Vygotsky (2004) sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño. Los datos se recolectaron a través de observaciones de clases. Se aplicaron encuestas a estudiantes y a profesores de la institución de igual forma a los padres de familia. Los resultados de la investigación determinaron que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula es muy limitado. El desarrollo pedagógico y didáctico de las clases carece de prácticas lectoras y escritoras. Las condiciones sociales y contextuales afectan el desarrollo cognitivo de los niños.

**Palabras clave:** Competencia lectoras, competencias comunicativas, desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño, lectura y escritura.

## ABSTRACT

This paper is the product of the result of research conducted at the Institución Educativa Denzil Escolar, at the city of Riohacha (La Guajira, Colombia), whose general purpose was to describe family, social-contextual and institutional factors that affect the development and learning of the reading skill of first graders from that institution. The study generally takes as its theoretical foundation the concept of communication skills, reading; as it is based on the principles of Piaget (1977) and Vygotsky (2004) on cognitive, emotional and social development of children. Data was collected through classroom observations. Surveys and interviews were applied to students and teachers of the institution as well as parents. The results of the investigation determined that the teaching and learning of reading and writing in the classroom is limited. The pedagogical and didactic development of classes lacks reading and writing practices. Social and contextual conditions affecting the cognitive development of children.

**Keywords:** Communication skills, cognitive, emotional and social development of the child, reading and writing.

## INTRODUCCIÓN

*“La toma de conciencia contribuye al entendimiento de lo importante que son las interacciones y su contribución al desarrollo cognitivo de los niños y niñas”.*

—Vygotsky y Feuerstein

El estudio del desarrollo del lenguaje en niños tiene una rica tradición histórica tanto en psicología como en lingüística. En los últimos diez años la psicología evolutiva ha asistido a un rápido desarrollo en la sutileza de los métodos de investigación para explicar la ontogénesis de la adquisición del lenguaje en niños. El desarrollo de la gramática generativa transformacional al final de los años 50, estimuló a los psicólogos a estudiar y profundizar más en la estructura del lenguaje infantil desde un nuevo punto de vista.

El interés por la semántica trajo consigo la atención al problema de cómo obtiene el niño el significado a partir del habla que oye. De igual manera, en la última década se han diseñado numerosas técnicas ingeniosas para atender la comprensión del lenguaje de los niños. Es evidente que los niños no atienden a todos los aspectos de la entrada (input) del habla; más bien, parece que hacen una selección del habla utilizando estrategias de corto alcance para poder interpretar las oraciones.

Se sabe muy poco sobre la estructura de los léxicos infantiles, y los lingüistas difieren sobre la caracterización de las estructuras léxicas en el lenguaje adulto. Hasta hace poco los estudiosos del lenguaje infantil estaban convencidos de que el lenguaje infantil terminaba a la edad de cinco años. Es probablemente cierto que todo el aparato lingüístico básico está adquirido a esta edad, de hecho, la mayoría de los tipos de reglas y estructuras subyacentes están presentes hacia los tres años y medio. Pero es evidente

que el aprendizaje de detalles, excepciones, casos especiales, precisiones y matices continúa mucho tiempo más, incluso en la edad adolescente y hasta la adultez.

De la misma manera, nadie negaría la influencia posible de factores culturales, sociales y educativos sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño. Parece que se ha sobreestimado la influencia de estos factores sobre el desarrollo de algunas estructuras operacionales que intervienen en los conceptos de conservación. En la teoría del desarrollo de Piaget (1948) está implícita la noción de que los conceptos tales como la conservación tiene un desarrollo natural en toda la humanidad siempre y cuando los sujetos vivan en un medio que les proporcione una interacción adecuada con objetos necesarios como agua, luz, etc.

Una reconstrucción de tal naturaleza implica, ante todo, el conocimiento de factores como lo social, lo familiar y contextual, inclusive el factor institucional inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sobre todo con el desarrollo de competencias, específicamente la competencia lectora.

Este tema en particular, se presta a una reflexión en profundidad respecto a las implicaciones de la etnoeducación, particularmente en su aspecto lingüístico, es decir, haciendo referencia al aprendizaje de la lectura en niños provenientes de los más variados orígenes étnicos y regionales. Se tiene la creencia que la etnoeducación que se imparte en las escuelas a estos niños provenientes de las comunidades indígenas está muy alejada de los propósitos que este tipo de educación requieren.

De la misma manera, en estos contextos el desarrollo y el aprendizaje de la lectoescritura de cada una de las lenguas corresponderían, no propiamente a la escuela, sino a cada una de las etnias, cuyas actividades correrían paralelas, aunque estrechamente vinculadas, a las de la escuela. “La etnoeducación no es sólo para indígenas, es para todos”, dice una

maestra de origen kurripaco (Jurado, 1999), lo cual significa una educación intercultural, un diálogo de culturas en la escuela.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se basó en un estudio cuantitativo-interpretativo Best (1982); Hernández, (1993); Martínez, (1997), de factores étnico-culturales, contextuales, sociales e institucionales que inciden en el desarrollo de las competencias de comprensión lectora y su aprendizaje en los niños y niñas de primer grado de la mencionada institución. Los datos fueron recolectados mediante la aplicación de encuestas a niños de primer grado de la institución educativa Denzil Escolar de la ciudad de Riohacha (La Guajira), padres de familia de los niños y docentes de ese grado.

Como resultado, esta investigación permitió interpretar en detalle, la manera como estos niños algunos indígenas aprenden a leer un texto y de qué manera el contexto social étnico-cultural no facilita el normal desarrollo y el aprendizaje de las competencias lectoras de los niños de estas comunidades. De estos factores, se pueden destacar aspectos sociales, económicos y de competencias lingüísticas presentes al interior de estas familias y que están afectando el desarrollo y aprendizaje de las competencias lectoras y por ende la adquisición de la lengua castellana. De igual forma, existen factores institucionales en lo referente a la poca práctica de lectura y escritura desarrollada en estos niños en su formación inicial que impiden el desarrollo competencias lectoras en edades iniciales.

El documento se presenta en cuatro capítulos a saber: Un primer capítulo donde se destacan los planteamientos y descripción del problema, justificación del estudio, objetivos y la delimitación tempo-espacial del contexto. Un segundo capítulo donde se desarrolla la fundamentación teórica del fenómeno a estudiar, el cual, incluye un estado del arte y una base conceptual. Un tercer capítulo de la metodología empleada para el estudio del problema, y un cuarto capítulo donde se dan a conocer los resultados y conclusiones del estudio.

## **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA**

### **1.1. Planteamiento del problema**

Dialogando con docentes, son diversas las dificultades que presentan los niños escolares de primera infancia de la Institución Educativa Denzil Escolar del Distrito Turístico capital de La Guajira Riohacha. Tales dificultades radican en factores de tipo familiar, social y personal que afectan el aprendizaje de estos niños y más específicamente en la lectura. La educación básica primaria y la básica secundaria brindada por el Estado colombiano, a través de las Instituciones públicas y con fundamento en las políticas públicas de educación, identifican un triángulo educativo conformado por el estudiante, la institución educativa y los padres (acudientes), dicho de otra manera, tiene una dimensión familiar, una institucional y una social.

El triángulo educativo es en realidad una cadena de interacciones que implican, por una parte, a los estudiantes en sí, con todas sus problemáticas, tales como su origen étnico, su cultura raizal, su lenguaje, su modelo nutricional y sus más profundas motivaciones. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, en esas orientaciones para evitar el fracaso escolar, se entiende que las causas que provocan que el alumno no alcance el nivel de rendimiento esperado para su edad son muy variadas en las que se encuentran la desmotivación, concentración, desorganización, ansiedad (ante un examen, por ejemplo, hambre...), los problemas de memoria, poca autoestima, deficiencias en hábitos de estudio, entre otros.

En esa trama de interacciones, familia-escuela-estudiante, los niños de primero de primaria no sólo deben sortear su iniciación en el mundo de la lectura y la cultura escrita, que es de hecho un reto de alta exigencia, sino

también enfrentarse a cambios de pensamiento y de estructuras mentales arraigadas por la interacción con sus padres y con la comunidad de la cual proviene

Los niños de este grado, para alcanzar mejores desempeños académicos dependen en gran manera de la correlación de todas estas interacciones, que a su vez, inciden en su rendimiento y en su crecimiento personal y social, pues, como dice Piaget (1948), todavía se encuentran en el “artificialismo infantil” en el que no se han madurado en ellos (niñas y niños) los procesos de pensamiento que permiten distinguir entre el mundo interno o subjetivo y la realidad objetiva Piaget, (1948). A esta etapa de artificialismo infantil se debe sumar, que los padres o acudientes, en su rol de proveedores de alimentos, útiles y motivación, no parecen estar conscientes de que sus acciones son factores importantes en áreas de desarrollo que los niños necesitan, por lo que dejan en gran medida la responsabilidad de apoyo en los procesos de enseñanza aprendizaje a cargo de quien representa la institucionalidad, el docente.

Por otro lado, la formación de conceptos y el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes parece ser que no es la más adecuada por cuanto la institución viene impartiendo contenidos y metodologías generalizadas usadas en el país; procesos, contenidos y metodologías que han sido diseñados muchas veces sin tomar en cuenta las particularidades y singularidades del entorno en el que están inmersos estos sujetos, como los existentes en Riohacha D.T capital de La Guajira-Colombia. En el caso particular de la Institución Educativa Denzil Escolar, lugar donde se desarrolló esta investigación, dentro de una población de ochentaicuatro (84) niños de primero, donde una parte de esta población son de origen indígena wayúu y hablan el wayuunaiki como primera lengua, que dicho sea de paso según Wikipedia.org es hablado por cerca de 400 mil personas en el departamento colombiano de La Guajira, estos niños aprenden el español como segunda lengua en su interrelacionar.

Para aprender a leer y escribir en español, un estudiante indígena tiene que hacer esfuerzos de esquemas mentales para equiparar los significados de la lengua materna con los de la otra lengua extraña. El aprendizaje de una segunda lengua implica no sólo el acto de pronunciar las palabras Piaget (1997); Vygotsky (1986); Chomsky (1957), sino también de conocer significados, crearlos y recrearlos en su lengua natal, interpretarlos en dos universos, el de la Escuela y el de la familia, apropiándolos para desarrollar sus competencias comunicativas que según Hymes 2001 pag 143-152 las “competencias comunicativas [son] un conjunto de habilidades y conocimientos que poseen los hablantes de una lengua, que le permiten comunicarse en ésta, pudiendo hacer uso de dicha lengua...”, hecho realmente complejo, en el ámbito cognitivo.

Estar en el grado primero, para estos estudiantes es en realidad un aprendizaje bilingüe muy exigente. En cuanto a su entorno familiar y social, el aprendizaje de estos niños se viene desarrollando en un universo de interacciones sociales donde existen bloques de influencia que recaen en cada uno de ellos. Tales influencias tienen que ver con el deterioro social y familiar que estos niños perciben a diario afectando de algún modo funciones mentales superiores; como expresa Vygotsky (1986): “algunas categorías de funciones mentales superiores (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etc.) no podrían surgir y constituirse en el proceso del desarrollo sin la contribución constructora de las interacciones sociales” (p. 4).

Por otro lado, los factores personales como las posibles enfermedades orgánicas y psicológicas asisten de manera negativa al proceso de aprender a leer y escribir de estos niños. Como se puede ver, es muy amplia la problemática. Por consiguiente, el abordaje de este análisis se centra en determinar cómo y de qué manera los factores familiares, personales, sociales e institucionales inciden en el desarrollo de la competencia comunicativa lectora de los niños de básica primaria en el primer grado.

Según el SIMAT (2012-2013), los resultados de las pruebas SABER para el municipio de Riohacha muestran una tendencia al deterioro de la calidad de la educación básica primaria, hecho que también se está evidenciando en las pruebas realizadas por los estudiantes que se encuentran en la básica secundaria. En el contexto educativo municipal de Riohacha D. T, éste deterioro significa que algunas de las competencias básicas de interpretación, argumentación y proposición, pilares de las evaluaciones o pruebas exigidas por el Estado, presentan algún grado de deficiencia en su desarrollo al interior de los educandos implicados. Las discusiones realizadas en esta comunidad educativa apuntan a que gran parte de estos resultados puede tener su origen en fallas de los procesos de enseñanza aprendizaje o ya sea el modelo educativo que se está impartiendo en esta.

El problema de los bajos resultados también se le atribuye, en gran parte, a las condiciones sociales y el medio o contexto en el que nacen o se ubican los educandos de territorios como la Guajira, como también puede ser a las condiciones individuales y familiares muy particulares en estos. De acuerdo con las conclusiones a las que han llegado estas comunidades educativas en su interrelacionar, todos estos factores no les permiten a los niños un adecuado desarrollo cognitivo. Con base en estos planteamientos sobre el problema que acontece en estos niños del primer grado de educación primaria de esta comunidad Guajira, surge el siguiente interrogante.

### **1.1.1. Formulación del problema**

¿Cuáles son los factores que inciden el desarrollo de la competencia lectora en los niños del grado primero de la Institución educativa Denzil Escolar de Riohacha (La Guajira)?

### **1.1.2. Sistematización del problema**

¿Cuáles son los factores socioeconómicos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora de los niños del grado primero de educación básica de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha-La Guajira?

¿Cuál es el perfil socioeconómico de los niños del grado primero de educación básica primaria de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha-La Guajira?

¿Cuál es la correlación entre el nivel socioeconómico y el desempeño en la competencia lectora de los niños del grado primero de educación básica de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha-La Guajira?

¿Existe diferencia entre el desempeño en la competencia lectora de los estudiantes del grado primero de educación básica, de la Institución educativa Denzil escolar del municipio de Riohacha-La Guajira, atendiendo a las variables Etnia y Genero?

## **1.2. Objetivos de la investigación**

El objeto principal de la investigación es analizar el desempeño en la competencia lectora de los niños del grado primero de educación básica

primaria, de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha, departamento de La Guajira-Colombia; tomando como referentes el lugar de residencia de los estudiantes, nivel educativo de los padres, el género de los estudiantes, etnia, afecto, apoyo en actividades, convivencia, alimentos, etc.

### **1.2.1. Objetivo general**

Analizar los factores que inciden en el desarrollo de la competencia lectora de los niños de primer grado de educación básica primaria en la Institución Educativa Denzil Escolar del Municipio de Riohacha D.T - La Guajira.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

Describir los factores étnico-culturales que inciden en el desarrollo de la competencia lectora en los niños del grado primero de educación básica de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha-La Guajira.

Describir los factores socioeconómicos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora en los niños del grado primero de educación básica de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha-La Guajira.

Establecer correlación entre el nivel socioeconómico y el desempeño en la competencia lectora de los niños del grado primero de educación básica de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha-La Guajira.

Comparar el desempeño en la competencia lectora de los estudiantes del grado primero de educación básica, de la Institución

educativa Denzil escolar del municipio de Riohacha-La Guajira, atendiendo a las variables Etnia y Género.

### **1.3. Justificación de la investigación**

Leer y escribir son procesos de construcción de significados a partir de la interacción entre texto, contexto y lector. En este sentido, la lectura y la escritura no son procesos esencialmente cognitivo y lingüístico, sino contextual determinado por el pensamiento, el lenguaje y la interrelación con el contexto donde estas se desenvuelven. Una cimentada comprensión y escritura de textos son claves para el cabal desempeño en todas las áreas del conocimiento que se imparten en las instituciones educativas y fundamentalmente en las de educación básica. Por ello la gran preocupación de las investigadoras de este tema en cuanto a la atención de parte de los padres y el adecuado tratamiento del aprendizaje y la enseñanza y fortalecimiento de la competencia lectora de los niños que cursan primer grado en la institución educativa Denzil Escolar de la ciudad de Riohacha D. T (La Guajira).

El paso del niño del preescolar a la básica se convierte en un momento importante para el descubrimiento de un mundo nuevo, lleno de signos y símbolos elaborados que le permiten comunicarse con el mundo en forma escrita. Por ello, el período de transición entre el preescolar y la escuela es fundamental en cuanto a los elementos que se deben ofrecer al niño para que logre comprender y descifrar códigos lingüísticos (gestuales, orales y escritos) que le permitan interactuar con el mundo que le rodea a través del análisis crítico, objetivo y coherente. Es la escuela la que debe garantizar y dar la mayor importancia al aprendizaje de la lectura y la escritura con el fin de concientizar inicialmente a los padres sobre la

importancia de estas competencias y la necesidad en la comunicación actual que tienen con el mundo.

En los últimos años en Colombia se ha venido trabajando por la inclusión de políticas que permitan el desarrollo de la diversidad y la interculturalidad en el ámbito de la etnoeducación. Según el Ministerio de Educación Nacional el objetivo de la política etnoeducativa es llegar al fomento de la educación intercultural en todas las instituciones de los sectores oficial y privado del país, para que se comprendan las diferentes raíces culturales afrocolombianas, indígenas y gitanas que constituyen la nación. De esta manera, se intenta promover la práctica de la interculturalidad, es decir, lograr que en las instituciones educativas se respeten las diferencias culturales y se de paso al reconocimiento de la diversidad del país. Al mismo tiempo, se aspira que todas las actividades educativas giren en torno a las necesidades de los grupos étnicos, al fortalecimiento de la identidad cultural, la diversidad lingüística y la interculturalidad.

Las comunidades indígenas en Colombia en general, se encuentran vinculadas desde hace mucho tiempo a la estructura social, económica y política del país. La mayoría de los grupos indígenas han recibido en alguna medida el impacto de los intentos evangelizadores. Muchos de ellos han efectuado una hibridación entre su cosmovisión tribal y la religión cristiana. La defensa de la identidad como diferente es actualmente una de las estrategias para la supervivencia de estas comunidades indígenas. Considerar a las culturas indígenas como sistemas aislados, que se pueden pensar por fuera de la sociedad nacional y mundial, parece equivocado. Los elementos valiosos de dichas culturas sólo se hacen evidentes para nosotros en la medida en que podamos entrar en diálogo con ellos.

El aprendizaje de la lectura en niños indígenas es un tema que presta una particular atención y una reflexión en cuanto a la profundidad e implicaciones de la etnoeducación, particularmente en su aspecto lingüístico.

Esto hace referencia al aprendizaje de la lectura en niños indígenas. Los estudios sobre psicogénesis de la lecto-escritura Ferreiro & Teberosky (1989); Tolchinsky (1993), plantean la necesidad de trabajar en lengua indígena durante las primeras etapas del aprendizaje.

Siguiendo a Landaburu (1996), podría aventurarse que en zonas donde hay homogeneidad étnica y disponibilidad de maestros indígenas bilingües, la escuela básica debería ser fundamentalmente en lengua nativa, y el castellano sería otro objeto más a explorar desde la cultura y la lengua propias. De acuerdo a las consideraciones de Tolchinsky (1993), el bilingüismo serviría para potenciar el acercamiento a la lecto-escritura, pero sería necesario enfatizar en el uso de la lengua nativa, fortaleciendo paulatinamente el uso del castellano.

Dado que uno de los objetivos específicos que pretende la educación preescolar es el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación con los demás, de acuerdo con las normas de respeto, solidaridad y convivencia, y el estímulo de la curiosidad para explorar el medio familiar, natural y social, este proyecto toma gran interés y ve la importancia de involucrar elementos culturales a las vivencias escolares para que se dé una mayor interacción escuela-familia. Afirma Bernstein (1993), que sí hay un extrañamiento de código en los niños indígenas cuando acceden a la escuela. Los niños indígenas acceden a las escuelas con dificultades propiamente lingüísticas, esto debido a factores propiamente sociolingüísticos y a la manera como se relacionan los niños con sus familias y comunidades, como también, con las relaciones e interacciones con sus maestros y compañeros en la escuela (Bernstein (1993); Halliday (1994).

Una razón que motivó esta investigación es el reconocimiento constitucional de los pueblos étnicos y sus derechos, que se han formulado para la conservación de sus territorios, lenguas, usos, costumbres y expresiones de cada grupo, que vuelven a la cultura nacional heterogénea,

hecho que podría repercutir en las instituciones educativas que deben ser justas e igualitarias. Se considera lo referente a las formas de enseñar y aprender en la asignatura de español, resultado de una tradición educativa centrada en el saber disciplinar del área específica, la cual ha sido asumida como una mera transmisión de saberes, olvidando muchas veces educar de manera integral.

El proceso enseñanza aprendizaje se desarrolla a partir de la oralidad tanto en la casa como en la escuela en lengua materna como en la lengua castellana, en los primeros años de la escolaridad se desarrolla en su parte comunicativa en wayuunaiki lengua propia en el caso de los indígenas y luego en las medidas en que se va avanzando en el proceso se asume el proceso lectoescritor, la producción escrita y artística es decir que de manera gradual se desarrolla las habilidades comunicativas básicas en ambas lenguas teniendo en cuenta la siguiente secuencia oralidad lectora e interpretación de imágenes y luego la producción escrita desde la perspectiva de las orientaciones establecidas en el Proyecto Etnoeducativo “Anacuaipa”.

Los estándares Básicos de Lenguaje manifiestan que los niños y niñas en grados de primero a tercero deben producir textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos. Para lo cual, en estos grados lo niños deben utilizar, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar sus ideas. Además, estos niños en estas edades y procesos estarán en capacidad de expresar en forma clara sus ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. En cuanto a la comprensión textual, los niños de estos grados estarán en capacidad de leer diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. De la misma manera, reconocen la función social de los diversos tipos de textos que leen. En cuanto a la lectura de textos literarios se fortalece la lectura de los niños de estos grados iniciales con fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario. También, adquieren la capacidad de

recrear la lectura de textos contando o narrando relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.

La importancia emergente de desarrollar competencias que favorezcan la comunicación intercultural, sobre todo de los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales; como también, mejoras en las relaciones intergrupales, rompiendo ciertas tendencias a agrupamiento por razón de género y lugar de nacimiento por ejemplo. Siendo precisamente las competencias comunicativas dentro del contexto natural donde se deba fortalecer y mejorar en su evolución y necesidad comunicativa que éste medio le exija con el acompañamiento que hagan las familias y la comunidad misma. De acuerdo a la Constitución Nacional (1991), Colombia es un país multilingüe y pluricultural. Esta riqueza constituye una base sólida para afrontar los retos en un mundo globalizado.

Hoy el español es una lengua de comunicación internacional, como el inglés, el francés y el alemán, entre otras. Un estudiante colombiano que logre un buen dominio de su lengua materna y capacidades en otra, un estudiante bilingüe, estará bien posicionado para enfrentar las nuevas exigencias de este mundo cada vez más interdependiente. Es así, como la Constitución protege a las diferentes etnias en cuanto a sus sistemas de creencias y gobierno, su identidad cultural y su lengua. Cuando se pensó en el esquema de etnoeducación, se sopesó un tema complejo de enseñanza del español y de la lengua de cada etnia y la influencia de este esquema en la supervivencia de tales etnias y sus culturas.

Las comunidades indígenas han venido desarrollando procesos educativos que han hecho posible la conservación de los valores culturales que constituyen su permanencia como pueblos. El estado, a través del M.E.N. y del Congreso de la República, ha promulgado normas en relación con la educación indígena, como es la Ley 115 de 1994, art. 7, decreto 88 de 1976 en el Art. 11, que propenden por una educación indígena.

Existen otras razones para justificar este trabajo, a saber: En primer lugar, no existe un estudio de esta índole en el contexto Guajiro, una región con matices únicos, con etnias supervivientes a siglos de mestizaje, que conservan sus tradiciones orales y sus lenguas (Wayuu, Cogui, Arauco) en medio del avasallador empuje de otras lenguas y formas de comunicación.

En segundo lugar, un análisis como éste, puesto en el contexto socio-económico y cultural de Riohacha aporta de hecho un referente importante y pertinente para las políticas educativas Municipal, Regional o Nacional revisando elementos que pueden estar afectando la calidad académica y por ende los resultados de las diferentes pruebas institucionales a los que se ven expuestos los estudiantes de esta institución, como las pruebas Saber, etc., que se fundamentan específicamente en las competencias cognitivas básicas en español, siendo que la competencia comunicativa lectora básica para todos los demás procesos lógicos y de pensamiento en los estudiantes Colombianos y del mundo.

En tercer lugar, desde el punto de vista de aporte a la educación se justifica, pues si bien, esta investigación se focaliza en hallar factores sobresalientes que inciden en el sujeto dentro de un medio como el Guajiro, es también importante resaltar que dado el contexto de etnoeducación que se vive en partes de La Guajira este análisis brinda luces para ayudar a encaminar los procesos de enseñanza aprendizaje en ellos y no sólo para la Guajira, donde puede alcanzar a un gran número de niños de las diferentes etnias a través de los docentes y directivos, sino también para aquellos territorios en donde confluyen factores interculturales e intraculturales como el nuestro Anacuaipa. En cuanto al aporte para los docentes en formación en la Universidad de La Guajira y si es posible otras, este trabajo se justifica porque aporta aspectos importantes en cuanto el triángulo educativo (Familia, Institución y Sociedad) los procesos de enseñanza aprendizaje, vistos desde la perspectiva del docente en ejercicio o no.

Mira y López (1972, p.72) plantean: ya no basta con que el maestro haga escuela activa, ya no basta con el maestro debe de ser magister...espíritu dogmático, que se sienta en el estrado y los chicos están distribuidos frente a él, en sillas puestas en hileras, sino que es necesario otra cosa: es necesario que el maestro desaparezca, por así decirlo, como maestro, y sirva pura y simplemente de núcleo de cristalización de una súper persona escolar que se va a construir con los átomos que son las individualidades de los niños en la escuela.

Además, este trabajo va a ampliar conceptos y temáticas vinculadas a la labor alfabetizadora en primera infancia de las comunidades evidenciándose en algunos factores exógenos, o que vienen de afuera de la institución educativa y del aula, como son los relacionados con los contextos socio-culturales, familiares, ambientales, psicológicos e incluso orgánicos y patológicos que afectan a los estudiantes; y también se evidencian factores endógenos (dentro) de la institución educativa y el aula de clase como son la pedagogía, la didáctica, el currículo, la forma de operar el proceso de enseñanza aprendizaje, la convivencia, que también afectan a los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de grado primero y que en el caso de La Guajira implica lo etnoeducativo y la educación incluyente.

Cuando estos factores son tenidos en cuenta para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes se dan en procesos exitosos de aprendizaje, pero si por el contrario confluyen de manera negativa, algunos o todos, el proceso de desarrollo de capacidades, habilidades, competencias e incluso actitudes de los estudiantes (tener en cuenta las diferencias, las capacidades y la inclusión) para que en muchas ocasiones no se frustren.

La mejor manera de salirle al paso al desarrollo lento de las competencias comunicativas de lectoescritura causado por factores familiares, personales, institucionales y sociales consiste en ponerlos en contexto y verificar de qué manera influyen sobre los estudiantes, para evitar los esfuerzos fallidos y las frustraciones tanto de los estudiantes, como de los

docentes y por ende de las familias y la sociedad que ven en la educación una forma de elevar sus condiciones y su calidad de vida; y así se pueden trazar estrategias concretas en diferentes niveles interinstitucionales en aras de la calidad educativa que se brinda desde los inicios en las familias y en las instituciones.

#### **1.4. Delimitación de la investigación**

La investigación se realizó en la Institución Educativa Denzil Escolar en la periferia de la ciudad capital Distrito Turístico de Riohacha, pero dada la complejidad implícita en este tipo de trabajo investigativo se ha delimitado y focalizado este plantel educativo donde laboramos, quien en su seno alberga los diferentes elementos a analizar, es decir, los componentes del triángulo educativo ya mencionados pero que además con la particularidad de que se hace en el primer grado de básica primaria donde confluyen estudiantes de diferentes orígenes étnicos y diferente edades y de ambos sexos para poder tener una mayor gama de posibilidades de observación y verificación de las variables.

Estas condiciones se presentan con generosidad en la Institución Educativa Denzil Escolar, pues hay niños wayuu, Zenú, guajiros, mestizos, alijunas (alijunas llamados así en nuestro medio a los criollos o personas naturales que no pertenecen a ninguna etnia indígena), muchos de ellos con trasfondos de desplazamiento y víctimas de los diferentes conflictos colombiano. De hecho, se constató que el grado primero de la institución consta de dos grupos con 84 niños y sus edades oscilan entre los 6 y los 11 años, como lo expone la tabla de composición demográfica más adelante presentada, conjuntamente está ubicada en una comuna de estrato uno (1) de la ciudad de Riohacha D.T, una zona marginal de la ciudad y asentamiento de muchas familias en vulnerabilidad.

### **1.4.1. Delimitación Temática**

Como ya se planteó, el estudio de factores que inciden en la educación es una temática muy amplia y compleja, el desarrollo de competencias atañe a todas las áreas del conocimiento, por lo que para ser objetivos se ha focalizado esta investigación en la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de grado primero y en un contexto educativo tradicional, aunque la condición real del componente humano estudiantil del grado primero de la institución Educativa Denzil Escolar exigiría un modelo etnoeducativo y sin embargo, como institución no está enmarcada con los parámetros de la etnoeducación. Esta realidad es un factor que también incide en el desarrollo de los procesos y es necesario abordarla en su momento.

Por otra parte, del mismo modo es sabido que las problemáticas en los procesos de enseñanza aprendizaje que procuran el desarrollo de las habilidades y capacidades comunicativas tienen un lado personal orgánico e incluso se presentan factores patológicos en los estudiantes en algunas ocasiones, es decir hay niños que podrían tener factores patológicos o dificultades, en sus órganos de fonación, frenillos u otras condiciones que orgánicamente tienen alguna incidencia en los desarrollos de esta competencia y cuyo tratamiento y estudio es materia de otras disciplinas, igualmente, es posible encontrar niños con trastornos psicológicos por la dinámica social del país, por lo cual si bien se puede presentar algún caso en los grupos de estudio, no se le dará un mayor análisis por cuanto no es un factor común y acaso se hará mención como parte general del análisis.

## **1.4.2. Delimitación geográfica**

La Institución educativa Denzil Escolar está ubicada en la ciudad de Riohacha D. T, capital del departamento de La Guajira, en la parte septentrional de Colombia, sobre el mar Caribe. De manera específica la Institución Denzil Escolar está ubicada en la comuna<sup>10</sup> del municipio de Riohacha D.T, la cual está conformada por habitantes de los barrios Dividivi, la Lucha, la Luchita, Villa Yolima, las Mercedes, los Trupillos, Treinta y uno de Octubre, las Cien casas.

### **1.4.2.1. Demografía**

La composición demográfica de la comuna se refleja en la tabla 1 de composición demográfica de estudiantes del grado primero de la institución y nos permite observar que la mayoría de los estudiantes del grado no son de origen étnico indígena, pues 65 de los 82 estudiantes son alijunas, es decir son estudiantes nacidos en familias que no pertenecen a etnia indígena alguna y que de igual manera pueden haber nacido en la Guajira como en cualquier región del país. Sin embargo, aunque la institución no está dentro del concepto de etnoeducación, si tiene en este grado 17 estudiantes de origen indígena que deben acomodarse al modelo pedagógico tradicional institucionalizado en el país.

En el total de estudiantes del grado primero hay 37 de sexo femenino y 45 de sexo masculino y en cuanto a las edades se podrá constatar, en la tabla 2, muestra la composición por edades de los niños que asisten a este grado. Se aprecia que el rango de edades oscila entre los 6 y los 11 años de edad, siendo el mayor grupo los de 7 años con 36 estudiantes.

**Tabla 1. Estudiantes por etnia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Aijuna	65	79,3	79,3	79,3
Wayuu	11	13,4	13,4	92,7
Mestizo	6	7,3	7,3	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

Cabe anotar además, que en el grado en estudio asisten más niños que niñas, lo que podría permitir también algún tipo de análisis en cuanto al desarrollo de la competencia lectora según el género.

**Tabla 2. Edades vs Sexo de los alumnos**

		Edad del alumno						Total
		6	7	8	9	10	11	
Sexo del	Masculino	3	15	14	4	5	4	45
Alumno	Femenino	4	21	4	4	3	1	37
Total		7	36	18	8	8	5	82

Fuente: Elaboración Propia

#### 1.4.2.2. Organización familiar

La organización familiar de la que hacen parte estos niños, si bien ha sido normalizada como ha ocurrido con los ciudadanos colombianos, difiere en gran medida, porque en los grupos de grado primero hay niños cuya organización familiar es de trasfondo marcadamente distinto. La tabla 3 muestra que el 58.5% de los niños viven con la mamá y el papá, el 26.8% vive sólo con la mamá, el 7.3% vive con el papá, el 1.2% vive con otro familiar y el 1.2% vive con madre sustituta.

**Tabla 3. Familia con quien vive el niño**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Madre y Padre	48	58,5	58,5
	Madre	22	26,8	85,4
	Padre	6	7,3	92,7
Válidos	Abuelos Maternos	4	4,9	97,6
	Otro familiar	1	1,2	98,8
	Madre sustituta	1	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0

Fuente: Elaboración Propia

#### **1.4.2.3. Estructuras tradicionales**

En este aspecto es necesario distinguir la presencia de los niños de diferentes etnias, y al describir sus modelos organizacionales de manera general, con el fin de dar contexto a la investigación. Los Wayuu, los Zenúes, los Aruacos, grupos aborígenes que viven naturalmente en sus rancherías y es allí donde aprenden sus modelos comunicativos, mientras que los niños nacidos en el marco urbano de cualquiera de las etnias, tienen un componente social que cambia su perspectiva, como lo plantean los estudios de Vygotsky, Chomsky y otros teóricos, por la interacción social.

Chomsky (1957) en sus argumentaciones puntualiza que cualquier individuo dotado de la facultad de hablar es capaz de expresarse en su propia lengua con corrección e interpretar y entender lo que otro individuo de su comunidad lingüística le pueda comunicar (competencia lingüística). La gran mayoría de los estudiantes vive en un contexto suburbano de Riohacha D. T donde apenas llegan los servicios públicos básicos, acueducto (agua y alcantarillado), energía y telefonía muy limitados.

#### **1.4.2.4. Estructuras Educativas**

El modelo colombiano de educación tiene dos estructuras de acción básicas, la educación tradicional en contextos donde no hay presencia de

grupos étnicos o indígenas y la estructuración de tipo etnoeducativa, que ha sido un modelo que ha ido tomando fuerza con el propósito de elevar la cobertura educativa del país y las condiciones de vida de las comunidades indígenas.

La Institución Educativa Denzil Escolar está en el marco del primer modelo o educación tradicional, su población en parte de origen étnico, lo que hace más complejo el accionar educativo alfabetizador en la infancia, pues se debe cumplir con los lineamientos que exige el Ministerio de Educación Nacional para un modelo de organización y estructura tradicional, pero en un contexto intercultural y de etnoeducación, donde la enseñanza del idioma español se convierte en segunda lengua.

### **1.5. Delimitación Temporal**

La presente investigación se desarrolló en el municipio de Riohacha, departamento de La Guajira-Colombia, en la Institución Educativa Denzil Escolar, durante el año 2012.

## **CAPÍTULO II: MARCOS DE REFERENCIAS**

### **2.1 Estado del Arte**

Son muchas y diversas las investigaciones realizadas en torno al tema y al problema del desarrollo de la lectura en los primeros grados de la básica primaria. Se encontraron diferentes investigaciones a nivel local, nacional e internacional que apoyan el tema de la presente investigación. Se inicia con las investigaciones internacionales que promueven la importancia del proceso lector escritor en los niños. El primer trabajo es de la investigadora Stacey (2009) en Ecuador, titulado “La lectoescritura y su incidencia en el aprendizaje de los niños/as del jardín de infantes “Mundo feliz” de la ciudad de Manta, durante el periodo lectivo 2008-2009”. Aquí se mostró las falencias que presentaba la enseñanza de los docentes en el proceso lectoescritor y luego implementaron una propuesta con una serie de talleres para el mejoramiento de éstas.

El objetivo general de este proyecto fue el investigar de qué manera aplica a los docentes parvularios la lectoescritura como parte del aprendizaje de los niños/as del jardín de Infantes Mundo Infantil de la ciudad de Manta, para lograr alcanzar este objetivo utilizaron la metodología analítica, sintética, inductiva-deductiva que está apoyada en los procesos de análisis, constatación y verificación de los datos. En cuanto a las técnicas que se implementaron fueron: encuestas, observaciones y entrevistas. Todo esto llevó a cumplir el logro propuesto en los objetivos como fueron: verificar los recursos didácticos que utilizan el docente para la enseñanza de la lectoescritura, conocer cuál es la función del material didáctico en la enseñanza de la lectoescritura, comprobar si se aplican técnicas de pictograma en el jardín de estudio.

Se encontró el trabajo titulado: El Aprendizaje Inicial de la Lectura y la Escritura de Palabras en Español: Un Estudio de Caso, realizado por Diuk (2006). Esta investigadora de la Universidad Nacional San Martín, trabajó el caso de dos niñas cursantes de primer grado, que asistían a un centro comunitario de educación complementaria, de un barrio marginado en Buenos Aires Argentina, a las que le hizo un seguimiento de su proceso de alfabetización, teniendo en cuenta que las dificultades ocasionadas por su contexto o las pocas oportunidades de estudio.

Para ello trazó como objetivo principal, analizar las dificultades que enfrentan los niños de sectores marginados en el aprendizaje de la lectura y la escritura de palabras, como también estudiar en profundidad el proceso de adopción y modificación de estrategias de lectura y de escritura en niñas de nivel socioeconómico bajo hablantes de español y explorar la relación entre este proceso y las situaciones de enseñanza de las que participaron las niñas. Su investigación se apoyó en teóricos como Capovilla, Ehri, Frith, Stanovich, Wimmer, Goswami, Borzone, citados por Diuk (2006) entre otros, para posteriormente realizar sus análisis y concluir que los bajos niveles de aprendizaje de alfabetización de los niños que crecen en contextos de pobreza, son los resultados de haberlos privado de instrucciones metafonológicas y fónicas explícitas y sistemáticas. De esta investigación se destaca como aporte, la concepción frente a la influencia del aspecto socioeconómico en la educación, teniendo en cuenta las semejanzas presentes.

En el municipio de Aquismón (México), se llevó a cabo el proyecto de investigación nombrado: “Estrategias y actividades de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado de la escuela primaria Benito Juárez”, desarrollado por Martínez (2009). Frente a las carencias y dificultades halladas en el proceso de lectura, planteó su objetivo encaminado a la contribución de la calidad del aprendizaje de la

lectura y la comprensión de la misma, en los estudiantes de segundo grado de primaria, mediante la aplicación de estrategias y actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje para fortalecerla.

Martínez basó su tesis en planteamientos hechos por Solé, Smith y Monterroso citados por Martínez (2009) entre otros teóricos, logrando a través de su propuesta pedagógica la realización de acciones cognitivas, prácticas y valorativas en el aprendizaje de la comprensión lectora en esta población estudiantil. Esta investigación aporta la forma como se plantearon los objetivos.

Posteriormente se realizó una indagación sobre los trabajos de investigación nacionales que sustentan la importancia de los factores que inciden en el desarrollo de competencias lectoescritoras en estudiantes, de los cuales se destacaron el de Mejía (2009) en Bogotá, titulado “La educación de la infancia wayúu a través de los relatos míticos de su cultura”. El presente trabajo se dividió en tres bloques. El primero tiene que ver con una búsqueda de los estudios académicos más recientes, que han abordado a la etnia Wayúu, el segundo bloque indaga los conceptos de niño, comunidad y la Etnoeducación, la tercera parte muestra los resultados de la indagación, incluyendo seis relatos elaborados por los niños y que consideramos de mayor significación para comprender a las niñas y niños Wayúu.

El segundo trabajo de investigación es el de Jaramillo (2010) en Caldas, Antioquia, titulado “La importancia de la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura de las niñas de 5 a 6 años del grado jardín del Colegio Marymount”. En este trabajo investigativo se presentó un escrito donde la población objeto de estudio, está enmarcada por ciertas características socioculturales que determinan su acercamiento a la lectoescritura, así como también las actividades propuestas por el Colegio Marymount en pro de fomentar la intervención e

interacción de los padres de familia en el proceso de adquisición de la lectoescritura de las niñas. El objetivo general de este trabajo fue comprender el papel de los padres de familia como mediadores en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en las niñas de cinco y seis años de edad del jardín A del Colegio Marymount.

El método utilizado en esta investigación para alcanzar el objetivo anteriormente propuesto nace de su método de investigación que es de corte cualitativo, puesto que, le otorgó mayor importancia a la práctica, descripción, comprensión e interpretación de la temática investigada: la importancia de la participación de los padres en el proceso de adquisición de la lecto-escritura. Así, se logró poder proporcionar a los padres, herramientas adecuadas para que apoyen a sus hijas en este proceso, así como también orientación a las profesoras que intervienen en el mismo, de tal forma que ellas mismas aporten al aprendizaje de la lectoescritura de las niñas, como también brinden la debida asesoría y apoyo a los padres de familia.

Por otra parte, se encuentra el trabajo investigativo titulado “Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales del lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad” realizado por la docente Rodríguez (2014). Este estudio surgió de su preocupación por la enseñanza del lenguaje en el inicio de la escolaridad, es por esto que busca reflexionar sobre su propia práctica docente vivida en la I.E Manuela Omaña sede Jorge Eliezer Gaitán (Flandes-Tolima), y brindar diferentes propuestas para el fortalecimiento del lenguaje, en los niños que inician el proceso de alfabetización. Toma como referentes teóricos a Mauricio Pérez Abril, Catalina Roa Casas, Emilia Ferreiro, Vygotsky entre otros citados por Rodríguez (2014).

Finalmente, construye una propuesta de aula basada en estrategias didácticas, que permitieron el desarrollo de potencialidades del lenguaje en los niños para el desempeño como estudiantes y ciudadanos, así mismo

logró que concibieran la lectura, la escritura, el habla y la literatura, como vías para transitar en las diversas situaciones de su cotidianidad. Afirma también que el docente debe comprender que los saberes que el niño adquiere referentes al lenguaje, son producto de su interacción con el mismo. Esta investigación aportó los soportes teóricos trabajados.

Por último, se revisó el texto: “Desarrollo de habilidades comunicativas en escuela nueva”, que es un artículo científico realizado por Monsalve, Franco, Monsalve, Betancur y Ramírez (2009), basado en la investigación titulada: “Diseño y experimentación de una estrategia didáctica en el área del lenguaje apoyada en TIC, para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela nueva”. Trabajaron con una muestra de estudiantes extraída de las escuelas rurales: Don Diego, El retiro, y Joaquín Guillermo Gonzales, de veredas cercanas a la ciudad de Medellín que implementan el modelo pedagógico de Escuela Nueva.

Allí incluyen las cartillas o guías como eje articulador de su currículo, aspecto que las autoras consideran como una debilidad, ya que son manejadas con metodologías tradicionalistas. Con base a esto, establecen como objetivo general, explorar las posibilidades que ofrecen las TIC, para innovar y cualificar la enseñanza de las habilidades comunicativas en el modelo de Escuela Nueva. En su Marco teórico figuran autores como Cassany, Sanz, Halliday, Saussure, Henao, Cabero citados por Betancur y Ramírez (2009), entre otros. Su propuesta logró gran impacto en los estudiantes, mejorando así sus habilidades comunicativas, entre las que se encuentra la lectoescritura permitiendo a los docentes considerar algunas recomendaciones con base a los procesos de enseñanza aprendizaje. La metodología constructivista utilizada con base a su modelo pedagógico de Escuela Nueva, fue un aporte significativo que permitió hacer comparaciones pertinentes.

## 2.2 Marco Teórico

Existe un consenso universal en torno a la importancia de la lectura como factor básico de adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento para el aprendizaje de las ciencias y de los conocimientos en general, en todos los niveles y procesos educativos (Rodríguez & Lager, 1997). Ahora bien, el tema de la comprensión lectora, ligado al ámbito escolar, no es nuevo. Desde la antigüedad ha existido, en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, una preocupación por lo que podríamos denominar la comprensión de los textos. Entre los griegos del período clásico, la pregunta llegó a utilizarse como una estrategia de comprensión Jaeger, (1996); pero, la preocupación por la comprensión lectora en relación con las distintas áreas del conocimiento es relativamente nueva.

En la medida en que se ha incrementado la atención en torno al contenido y forma de los textos que se leen en el diario avatar del proceso de enseñanza-aprendizaje, se han descubierto marcadas diferencias en las estructuras que caracterizan los textos impresos. Y no sólo esto, sino que se ha desarrollado también, en el ámbito escolar e investigativo, la conciencia en torno a la necesidad de aplicar variadas estrategias didácticas para mejorar la comprensión de los textos en las distintas áreas del conocimiento.

En este sentido, las instituciones educativas, como espacios para el aprendizaje escolarizado, son las encargadas de formar al individuo y proporcionarle instrumentos para acceder a la cultura. No sólo aprender a leer y escribir en todas y cada una de las distintas áreas del conocimiento, sino también aprender a aprender a leer y a escribir. Ello implica una necesaria y viva interacción entre los elementos naturales y contextuales del proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante, el texto, el maestro, la familia y la sociedad en el cual se encuentran inmersos los sujetos.

Los referentes teóricos que sustentan las teorías abordadas en esta investigación se encuentran: Jurado Valencia Fabio (2000), Dubois (1987), Marín (1994), Cabrera (1994), Jenkinson (1976), entre otros. Se consideró indispensable profundizar en los conceptos de, educación, lectura, lectura y escuela, competencias, proceso lector, comprensión y evaluación lectora, como también, presentar unos enfoques teóricos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua desde una perspectiva Psicológica, social y cultural. Se profundiza, además en los conceptos de aprendizaje y adquisición de la lengua en su interacción con el contexto social cultural llevado a cabo por Piaget y Vigotsky.

### **2.2.1 Lectura y escuela en la educación Colombiana**

El cambio generado en el ámbito internacional sobre las concepciones de la educación, durante las dos últimas décadas, ha producido en Colombia un movimiento renovador. En este sentido debe entenderse las distintas acciones generadas por el gobierno, docentes y, en general, por las instituciones educativas.

Varios eventos indican el inicio y desarrollo de este proceso. En primer lugar, como iniciativa gubernamental, se promulga la Ley General de la Educación, con lo cual se establecieron los fines de la educación, se definieron las asignaturas obligatorias y fundamentales y se otorgó autonomía a las instituciones educativas para que, en el marco de los lineamientos y normas técnicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional, propusieran y desarrollaran su propio Proyecto Educativo Institucional (Ley 115 de 1994). En segundo lugar, como un aporte de la sociedad civil, la Constitución, de 1995, de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, seguido por la creación en el mismo año, por parte del ministerio de Educación Nacional, del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.

A lo anterior siguió, la promulgación de los Indicadores de Logro (1996) por áreas y grados. El propósito fue constituir un conjunto de indicios, señales, datos o informaciones perceptibles que, al ser confrontados con las metas educativas esperadas, pudiesen considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado o nivel de desarrollo que en un momento dado presente el desarrollo de los alumnos en las distintas áreas del conocimiento.

Todas éstas fueron acciones orientadas a impulsar, en el plano nacional, las propuestas de organizaciones como la UNESCO y la CEPAL, esto es, el diseño de “una educación dirigida hacia la adquisición de saberes y destrezas básicas (...) para el ejercicio de la ciudadanía, la productividad en el trabajo y la comprensión de la ciencia y la tecnología” (CEPAL-Unesco, 1991, p. 127).

Se trata, como puede verse, de instituir en el ámbito de la educación colombiana una enseñanza basada en el desarrollo de competencias. Para María Torrado (1999), en el contexto educativo colombiano, el concepto de competencia “ha sido recogido, asimilado y desarrollado desde diversas reformas educativas”. Dos de las más importantes son: la formulación de los Indicadores de logros o desempeños que permiten medir el desarrollo de las competencias, por una parte; y el considerable desarrollo de la evaluación por competencias, por otra. Actividad esta última hacia la cual se ha orientado la labor realizada durante la última década por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación(SINECE), organismo que ha liderado, a lo largo de ese período, la realización de proyectos tendientes a implementar la evaluación de competencias básicas en el tejido del sistema escolar colombiano.

Ahora bien, ¿qué papel juegan, en este nuevo contexto de la educación colombiana, aprendizajes como el de la lectura? La respuesta a tal interrogante depende de lo que podríamos denominar el factor asociado de la realidad educativa colombiana. Existen, en la realidad de la enseñanza

colombiana, en torno al tema de la lectura, dos situaciones diferentes: una es el marco legal vigente; y otra, en el ámbito de la institución educativa, la práctica pedagógica cotidiana. Dicho, en otros términos, existen dos tipos de educación en Colombia: una educación real y otra formal. Entre ambas, en el espacio concreto de la institución educativa, parece no existir posibilidad alguna de conciliación.

Para Bustamante y Jurado (1997), la razón podría radicar en el hecho de haber buscado mejorar la educación desde perspectivas no explícitas y sin haberse interrogado por las condiciones materiales de los procesos. Se acepta de este modo, por parte de estos investigadores destacados en el campo, que existe una inocultable fractura entre el ideal de la sociedad colombiana y la práctica pedagógica cotidiana de las escuelas.

#### **2.2.1.1.1 El concepto de competencias**

El concepto de competencias, tal y como se define en los documentos oficiales y en los textos producidos por investigadores y docentes, se refiere a varios aspectos que, no obstante, su relación, difieren unos de otros. Así se puede definir como una nueva manera de entender la educación, un aspecto inherente a los procesos pedagógicos o una forma de evaluación Marín (2002 p.92.) Este concepto se hace pertinente en este marco de teorías por cuanto se analizan las capacidades y desempeños que tienen los estudiantes al interactuar con un texto, para comprenderlo e interpretarlo. De la misma manera, la capacidad que tienen los estudiantes para desempeñarse y buscar soluciones al enfrentarse con un texto en diferentes contextos.

Por lo general, se entiende competencias como un saber hacer en contexto. De este modo lo encontramos en los artículos de las más conocidas compilaciones sobre el tema Bogoya (2000). Sin embargo, no siempre, en esos mismos textos, tal enunciado remite al mismo significado.

Para el autor, existen variados usos tanto para los términos “saber hacer” como para el vocablo “contexto”. Lo primero, “saber hacer”, se utiliza a veces como sinónimo de “uso creativo de vivencias y maneras de estar en el mundo”, como “desempeños idóneos en la cotidianidad”, o como “el dominio de unas gramáticas básicas”. El término “contexto”, por su parte, se entiende como “lugar de simulación”, cuando se refiere a la escuela; la “cotidianidad” y la “cultura”, cuando se refiere al entorno; y, por último, “situación precisa” o “problemas concretos”, cuando remite a lo disciplinar.

En esta investigación, el concepto de competencia está ligado al proceso lecto-escritor de los niños de primer grado y se refiere a una actuación interpretativa. Dicho, en otros términos, el saber-hacer se refiere a un saber-leer y escribir lo cual significa que un lector-escritor es competente cuando es capaz de interpretar un texto en los diferentes niveles: literal, inferencial y crítico textual, a partir de las múltiples posibilidades semánticas y sintácticas que este ofrece. A tales niveles se accede por la acción dinámica de los factores que intervienen de modo interactivo durante el proceso lecto-escritor. En este sentido, los conocimientos previos del lector aportan al momento de la lectura y las estructuras discursivas que el texto ofrece al libre juego de la interpretación.

Una educación basada en competencias se define como la convergencia entre los conocimientos de las disciplinas, las habilidades genéricas y específicas y la comunicación de las ideas. Lo anterior no significa, sino que, en la actualidad, más allá de la enseñanza de los conceptos básicos de las distintas disciplinas, de sus formas propias de razonamiento, corresponde a la escuela la enseñanza de aprendizajes básicos, acordes con las expectativas de la nueva sociedad del conocimiento o de la información. De esta afirmación se derivan dos funciones de los actuales sistemas escolares: una informativa y otra formativa.

Existe entre ambas funciones de los actuales sistemas educativos una relación directamente proporcional. El desarrollo de los aprendizajes básicos

demanda un conocimiento competente de las disciplinas, y viceversa Gardner (2000).

Sin la ayuda de la matemática, la química y las ciencias naturales no es posible acceder al razonamiento científico. El aprendizaje de la historia, la geografía, la literatura y las lenguas facilitan el aprendizaje de la convivencia, del conocimiento de los otros. Y con el conocimiento de las disciplinas y los aprendizajes básicos, en su conjunto e interrelación, se logra la realización plena del individuo y la sociedad.

Para cumplir tal misión, la institución educativa actual debe asegurar que los estudiantes puedan comprender e interactuar con lo que Gardner (2000), denomina los sistemas simbólicos de primer orden, es decir, los principales códigos escritos de la cultura. Todo lo cual conduce a un solo punto: el desarrollo pleno de la competencia lectora.

Una educación basada en competencias exige que los estudiantes aprendan a leer, escribir, hablar y escuchar de modo comprensivo los diversos textos que se les presentan; los esquemas y gráficos de la abstracción científica, los signos de la naturaleza, los gestos de la sociedad y de la cultura los llamados textos extralingüísticos.

El término competencia tiene su punto de partida en la abstracción propuesta por Chomsky (1957) para explicar la habilidad que un individuo, “oyente-hablante ideal”, posee para utilizar su propia lengua en el contexto de una “comunidad lingüística homogénea”. Esto es, según Hymes (1996, p, 5), lo que debe entenderse, en términos de Chomsky, por “competencia lingüística”.

Para Jurado y Bustamante (1997) quienes se basan en el modelo sociolingüístico de Hymes, el concepto de competencia nos remite a un saber hacer en contexto: “Respecto al término competencia, es necesario aclarar que no se trata del acto de competir con otros ni se trata de la competitividad en el ámbito del mercado; se trata de un saber-hacer que todo sujeto porta en un determinado campo, que siempre es diferente en cada

sujeto y en cada momento y que sólo es posible identificar en la acción misma” (p.36). Esto es, una especie de unidad indisoluble entre competencia y actuación, o lo que es lo mismo: entre conocimiento y desempeño.

#### **2.2.1.1.2 Comprensión basada en competencias**

Aplicado a la lectura, ese concepto de competencia que incluye conocimiento y desempeño se traduce en un saber-leer en contexto. Podemos preguntarnos, ¿Qué saberes, qué desempeños, y qué contexto implica la competencia lectora?

Para Pierre (1997), los conocimientos o saberes, tomados de la inteligencia artificial, son de tres tipos: declarativos, condicionales y procedimentales, y se refieren a la naturaleza del lenguaje escrito, por una parte, y a la imagen del mundo, por la otra. El desempeño, como ya habíamos anotado, se refiere a la actuación en el contexto textual, es decir, al conjunto de operaciones que permiten interrelacionar los significados explícitos del texto con los valores situacionales e intencionales implícitos.

Esta manera de considerar la comprensión lectora implica una reevaluación del concepto de comunicación. Para Jurado (1997):

La comunicación no es, como se ha creído, la simple relación empírica entre el sujeto emisor que envía un mensaje y el receptor, quien a su vez reinicia el circuito y responde en una supuesta relación bilateral de transparencias y de exactitudes de los mensajes. Al contrario, lo que hallamos en la comunicaciones siempre el intersticio, el lugar no dicho, voces subrepticias e incertidumbres (p.89).

Lo anterior, no significa, sino que cada lector posee un modo particular de desempeño, de aplicar sus saberes sobre la naturaleza del lenguaje escrito y del mundo.

### 2.2.1.1.3 Comprensión lectora

La comprensión es la construcción del significado del texto, por parte del lector (Smith, 2001), de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida. Esta afirmación se sustenta en que la comprensión de textos es entendida como un proceso en el que el lector utiliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto y reconstruir su sentido.

Las investigaciones sobre el tema dan cuenta de la complejidad de este proceso, lo que ha llevado a cambiar la concepción de lectura de la decodificación fluida a la construcción de significados. Es decir que la comprensión parte de la necesidad del lector de darle significado a lo que lee para así poder interpretarlo y relacionarlo con sus experiencias previas hasta llegar a la certeza de que sus inquietudes y preguntas acerca de lo leído quedaron satisfechas. Esto significa que:

La comprensión lectora es un elemento fundamental para el éxito académico de los alumnos de primaria e impacta en sus oportunidades educativas, de trabajo y de inserción social a lo largo de la vida. Por ello, la formación de lectores desde la educación primaria es esencial. (Millán, 2009, pp. 112).

Así mismo, Smith (2001), en sus escritos relacionados con la lectura y la comprensión refiere que “la comprensión no es una cantidad, sino una condición: la condición de no tener una pregunta sin responder” (p.109). En este aspecto el lector se enfrenta a buscar respuestas a sus interrogantes y así interactuar con el texto para buscar significados o respuestas a sus preguntas, partiendo de su experiencia previa que le posibilita adquirir la condición de indagar para dar respuestas a sus preguntas. Por consiguiente, si alguien puede leer, obtiene información disponible a su alcance de acuerdo con sus motivaciones e intereses. Cuando el lector está motivado en lo que lee se le facilita la comprensión (Smith, 2001, p.109).

Al hacer referencia de este término básico: “*comprensión*”, se puede tomar las ideas de Durkein (1993), citado por Madero y Gómez (2013) cuando dice que “... La comprensión es la esencia de la lectura, siendo un proceso en el que el lector incorpora información a sus esquemas cognitivos al leer, que supone la interacción del lector con el texto para formar una interpretación personal” (p.115). Es así que en la comprensión lectora la construcción de significados posibilita el camino del lector de avanzar en su proceso lector con interés y motivación.

Es importante considerar el interrogante: ¿Cómo el lector se inicia en esta vía de extraer significado al texto? Para responder a este planteamiento, se tendrá en cuenta, que en la mente del lector se puede suscitar preguntas al leer, Smith (2001), dice que la comprensión consiste en: “...responder a esas preguntas. Al leer, al atender a un hablante, al vivir cada día, estamos constantemente formulándonos preguntas y en la medida que no nos quedamos con ninguna incerteza residual, estamos comprendiendo (p. 109).

En esta perspectiva, la comprensión lectora como proceso permite que el estudiante construya nuevos significados a partir de lo que lee, asumiendo un papel activo con la ayuda del docente que se convierte en un orientador y guía dentro del aula de clases. Considerando la labor del docente Smith (2001) sostiene que “...El maestro es una de las figuras más relevantes en la vida de un aprendiz lector” (p.173). Inclusive su papel de guía y orientador le permite incidir notablemente en el ambiente lector de los estudiantes. La Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feurstein (1997) explica que el maestro es el principal agente de cambio y transformación de estructuras deficientes de alumnos con dificultades de aprendizaje. De acuerdo con esta teoría, el maestro es un mediador y tendría que, en primer lugar, seleccionar y filtrar (es decir reinterpretar de acuerdo con esquema cognitivo del alumno) y transmitir de manera ordenada, lógica, coherente y consistentemente la información para que el alumno (a) pueda asimilar el conocimiento de manera significativa y, gracias

a esta experiencia, crear las estructuras cognitivas y operativas necesarias para responder a las demandas intelectuales del mundo moderno.

Solé (2009) por su parte, aborda este proceso como “una perspectiva interactiva, en la que el lector puede predecir, verificar, construir una interpretación” (p.19-20). Esto significa en cierto sentido, que el lector tiene una posición activa en la que existe una interacción entre él y el texto para procesar y examinar el texto. El lector juega un papel activo y preponderante en el proceso interactivo de lectura:

“... un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido” (Solé, 1993, p. 27).

Es interesante señalar que los buenos lectores, relacionan lo nuevo con lo que ya conocen, es decir que toman la información reciente y la asocian con la información ya existente en sus esquemas mentales, para activar el interés por leer a partir de lo que es significativo, al respecto Smith (2001), dice que: “...Jamás aprenderíamos a leer a partir de algo que no tuviera sentido para nosotros” (p. 122).

En el lector existen unos esquemas previos, que permiten comprender y ampliar el conocimiento nuevo, el lector usa lo que ya sabe, lo que ha vivido o experimentado y lo que el texto le aporta. Así va comprendiendo lo que está escrito, luego lo va relacionándolo con cosas ya conocidas e integra la información nueva en los esquemas previos (Solé, 2013).

Una de las características de los buenos lectores es la fluidez lectora, así lo dice Smith (2011), “... Ciertamente es que los lectores fluidos pueden, normalmente, hacer las tres cosas a la vez: identificar las letras, identificar

las palabras y captar los significados” (P.150). Es por eso que en la medida que se ejercite la lectura, la comprensión se agiliza y se vuelve habilidosa, por la implicación que tiene como proceso el leer, para buscar el significado del texto.

... El lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a auto interrogarse, a hacerse preguntas sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis, a subrayar, a elaborar esquemas, a tomar notas” (Solé, 1993, p. 9).

#### **2.2.1.1.4 Evaluación basada en competencias**

La educación de corte conductista o tradicional se caracteriza, de acuerdo con Pierre (1997), por la adopción de objetivos y formas de evaluación estándar para todos los alumnos de un mismo nivel escolar. Para esta autora parece existir una relación íntima entre las concepciones de los modelos y procesos educativos y las formas de evaluación.

De lo anterior se deduce que cuando la lectura se consideraba un saber único, producto de la suma de diferentes habilidades, los instrumentos de evaluación se elaboraban de una manera uniforme, con el propósito de situar a los niños, en función del dominio de las habilidades definidas de manera estándar, en un nivel determinado en relación con el resto de la población evaluada.

Para Pierre (1997, p.153), “la práctica evaluativa tradicional sólo pretende identificar, reproducir y utilizar conocimientos básicos y estándares para todos los alumnos de un mismo nivel educativo”.

En el caso de la evaluación tradicional para medir la comprensión lectora, en la mayoría de los casos, se realizan mediante la utilización de preguntas a las cuales los alumnos deben responder con una palabra o una

frase corta, y se refieren a conocimientos puramente lexicales, gramaticales o a informaciones explícitas en el texto (p.233-234).

Para Pierre (1997), las formas de evaluación tradicional de los procesos lectores están muy lejos de dar cuenta del nivel de desarrollo individual de los alumnos, en lo relativo a sus competencias para comprender, interpretar y analizar textos. Para esta autora, una evaluación de competencias lectoras debe poder dar cuenta no sólo de los tipos de procesos cognitivos que implica la interacción de las distintas proposiciones y unidades que constituyen un texto escrito, sino también de los niveles de competencias que han alcanzado los alumnos en relación con los niveles de conocimientos por área Pierre (1997, 154).

Por otra parte, se plantea, en el contexto evaluativo, la indisolubilidad entre competencia y desempeño. Para Jurado (1994, p.44), “no existe la competencia como virtualidad sino como desempeño”. De ahí que, para muchos autores, el indicador por excelencia para evaluar las competencias sea el desempeño.

No obstante, los procedimientos para evaluar las competencias son tan diversos como los desempeños mismos. El test es una de estas muchas formas de evaluar las competencias que se consideran pertinentes en un momento dado del proceso educativo. Para el autor, en el caso de las evaluaciones de carácter masivo, el test resulta apropiado aunque no muy confiable para medir competencias.

En la práctica pedagógica cotidiana, según Jurado Valencia (1995), existen otras formas o estrategias para evaluar competencias como son el acompañamiento y seguimiento de las formas de argumentación en el contexto del aula como también, la realización de las formas dialógicas en la cotidianidad de la institución. De la misma manera, Jurado (1994), manifiesta, que la evaluación por competencias implica la elaboración de instrumentos distintos, pruebas que establezcan la posición de cada sujeto que presenta la

prueba, no ya en relación con el resto de la población, sino en relación con niveles de conocimiento en el área.

En conclusión, no sólo la comprensión lectora sino las evaluaciones basadas en competencias exigen un conocimiento consciente de las competencias comunicativas que se aplican e interrelacionan en los distintos contextos de actuación. En consecuencia, “saber leer” es saber leer los distintos textos de una disciplina específica.

Los investigadores en materia de comprensión lectora consideran que el mayor desafío de la educación consiste en transformar los conocimientos declarativos inertes en conocimientos de procedimientos activos. Para Calfee y Curley (1998) una consecuencia de la organización del conocimiento en el mundo moderno la constituye la caracterización que adquieren las formas del discurso disciplinar, razón por la cual tanto la enseñanza de la comprensión lectora como su evaluación implican, cuando menos, los siguientes aspectos:

1. Conciencia en la búsqueda de las estructuras organizativas del texto.
2. Identificación de los rasgos que la naturaleza de una determinada disciplina impone al discurso.
3. Modificación del marco de referencia a medida que se avanza en la lectura (p.55).

Lo anterior implica indagar por los distintos tipos de mediaciones que, en el contexto de una educación basada en competencias, el desarrollo de competencias lectora en relación con las otras áreas del conocimiento, les exige a los docentes del área de lenguaje, por una parte; y, por otra, a los profesores de las distintas áreas del conocimiento, el desarrollo de sus propias competencias disciplinares en relación con la competencia lectora.

### **2.2.1.1.5 Las competencias comunicativas como práctica pedagógica en las escuelas**

La simple aceptación del desarrollo de competencias como propósito central de la educación implica, como ya se ha sugerido, la reorientación de las prácticas de enseñanza; esto es, básicamente, la revisión, selección y organización cuidadosa de los contenidos y actividades curriculares Bogoya (2000).

En el caso de la lectura y la escritura, la reorientación tendría su punto de partida en interrogantes del tipo: ¿qué saberes y qué competencias lectoras y escritoras deben desarrollar los niños como resultado de su paso por los diferentes grados y niveles de formación? Al respecto, los estándares para la excelencia en la educación que para el área de lengua castellana promulgado recientemente por el Ministerio de Educación Nacional en el documento número 3 Revolución Educativa Colombia Aprende (2006), indican que el papel de la escuela, en relación con la lectura, la escritura y la literatura, es llevar a los alumnos a alcanzar altos niveles de desempeño en los procesos lectores y escritores, como una forma de desarrollar parte de las competencias comunicativas (p.35).

Para realizar tales propósitos, el maestro debe asegurarse que sus alumnos comprendan y relacionen lo leído con el propio entorno; distingan en los textos leídos variación de códigos y modalidades discursivas; identifiquen tono e intencionalidad; relacionen, deduzcan y evalúen las ideas constitutivas del texto; comprendan los textos de las distintas áreas del conocimiento; asuman distintas estrategias de comprensión, y actitudes críticas e independientes frente a lo leído; identifiquen estructura, tema y valores del lenguaje en cada texto leído (Ministerio de Educación Nacional, en el documento número 3 Revolución Educativa Colombia Aprende (2006 p.50-57).

De este modo, las habilidades de comprensión lectora y de producción textual que se deben promover de acuerdo con los estándares, presentan la lectura y la escritura no como un simple instrumento para el intercambio de información, sino como la actividad cuya dinámica se configura a partir del conjunto de transacciones simultáneas entre procesos y habilidades (Ministerio de Educación Nacional, en el documento número 3 Revolución Educativa Colombia Aprende (2006, p.48).

Por otra parte, la simultaneidad de los procesos y competencias que se ponen en juego en el aprendizaje de las competencias comunicativas, posibilitan el establecimiento de múltiples conexiones no sólo entre la lectura y la escritura sino con las otras habilidades de la competencia comunicativa (hablar, escuchar), y las otras áreas del conocimiento. Así lo sugiere la conclusión final de los estándares de lengua castellana: “El mejoramiento de los procesos de aprendizaje de la lengua se hace en cada hora de clase, en cada aula y en cada propuesta curricular e institucional” (Ministerio de Educación Nacional, p.49).

La lectura debe ser, en el contexto de una educación basada en competencias, un aprendizaje central que posibilite al estudiante enriquecer sus esquemas conceptuales, su forma de vida y su comprensión del mundo.

En el caso de la comprensión lectora, es necesario empezar por considerar que, “a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz, el significado no está en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que conjuntamente determinan la comprensión: lector, texto y contexto” (Ministerio de Educación Nacional, p.72). Para esto se requiere, asimismo, considerar la lectura como un proceso en el cual intervienen múltiples y simultáneos factores.

Hymes (1964) aporta elementos importantes sobre la adquisición de la lengua que son necesarias para comprender y superar la dicotomía entre competencia y actuación. De este modo, introduce su concepto de competencia comunicativa, al cual aplica a la comunicación para referirse a

ciertas regularidades en forma de hábitos en el habla los cuales están gobernados por la cultura y el contexto y son prerequisites para una comunicación efectiva. Esto sustenta que el lenguaje no es solo conocimiento, sino también, habilidad, para usarlo e interpretarlo. En otras palabras, el lenguaje es un fenómeno que responde a una serie de reglas sociales, culturales y psicológicas que pueden operar de manera consciente e inconsciente en el hablante.

Paralelo a Hymes se desarrolla el trabajo de Gumperz (1984), quien concibe la competencia comunicativa como un conocimiento adquirido que permite inferir e interpretar en el nivel del discurso a partir de experiencias previas.

### **2.2.2 Las competencias lectoras y el contexto**

El contexto de la comprensión lectora constituye uno de los aspectos importantes a considerar en la comprensión lectora, puesto que alude a las condiciones que rodean el acto de lectura. Existen tres tipos de contexto:

- El textual:

Está representado por las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto, lo conforman las ideas presentes antes y después de un enunciado, o sea, las relaciones intertextuales que permiten la delimitación y construcción de un significado. Esto se profundiza cuando se deduce que las palabras, como las oraciones, por sí mismas no comunican, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular.

- El Extra textual:

Aunque la lectura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo y por tanto quien procesa los significados de un texto es la mente del lector, existen factores periféricos que afectan la comprensión textual como son el

clima o el espacio físico donde se realiza la lectura, pues es distinto leer en un medio de transporte que en una biblioteca; también se considera aquí la posición que se utilice al leer: de pie, sentado o acostado.

- El psicológico:

Se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto.

#### **2.2.2.1.1 La comprensión lectora como conjunto de habilidades**

En una primera etapa, y sin dejar de considerar el aspecto intelectual del proceso lector, los desarrollos teóricos de esta tendencia se centraron en el dominio de la habilidad perceptiva, razón por la cual esta tendencia se denomina también como modelo perceptivo. Para Cabrera et. al. (1994), la lectura, en el contexto de esta tendencia, se concibe “básicamente como un proceso de decodificación para el cual las llamadas tradicionalmente habilidades mecánicas constituían su esencia” (p. 14).

No obstante, los primeros teóricos de esta tendencia nunca llegaron a negar la importancia de las habilidades intelectuales, o de lo que ellos denominaban razonamiento, dentro del proceso de comprensión lectora. Así, Thorndike (como se cita en Cabrera et. al., 1994), considerado por Dubois (1987) como uno de los primeros representantes de esta tendencia, dijo que: “comprender un párrafo es igual que solucionar un problema en matemática. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientemente, dándoles a cada uno su debida importancia” (p. 52).

De esta forma Thorndike (como se cita en Cabrerías 1994)resaltaba desde sus primeros trabajos la necesidad de considerar en el aprendizaje del proceso lector habilidades distintas de las puramente perceptivas. En un trabajo posterior reconoce como habilidades relativamente independientes en

el proceso de comprensión, el reconocimiento de palabras y el razonamiento (Cabrera et. al, 1994).

Para Dubois (1987) por su parte, la tendencia que consideraba la lectura como conjunto de habilidades, en sus primeras etapas, estaba más interesada en encontrar soluciones a los problemas derivados del aprendizaje de la lectura que en explicar el proceso lector como tal. En consecuencia, los primeros trabajos se centraron en describir las etapas por las que debía atravesar el niño y las habilidades que necesitaba desarrollar en cada una.

El modelo clásico del proceso lector que logró delinear esta tendencia proponía el reconocimiento de las palabras como primera etapa de lectura; seguía la comprensión, como segunda etapa; continuaba la reacción o respuesta emocional; y, como cuarta y última, incluían la asimilación o evaluación. Se consideraba que cada etapa estaba constituida por una serie de sub-etapas o subniveles Dubois (1987).

En particular, la etapa de la comprensión, a la cual se le asignaban distintos subniveles jerárquicos que incluían, básicamente, la comprensión literal o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto; la comprensión inferencial o habilidad para comprender lo que está implícito en el texto; y, por último, la comprensión crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o las ideas o propósito del autor (Dubois, 1987).

Por otra parte, también se asocia esta tendencia o Modelo Perceptivo con las llamadas teorías conductistas. Para Pierre (1997), los modelos conductistas alcanzaron su pleno desarrollo durante los años 70. A esta etapa pertenecen “trabajos como los de Carrol (1976) o Gibson y Levin (1975) en los cuales se relacionan la comprensión lectora con la habilidad para extraer información o significado de un texto escrito” (Dubois, 1987, p. 10).

Esta manera de concebir la dinámica de la comprensión lectora ha recibido fuerte críticas por parte de investigadores más recientes. Lerner

(como se cita en Cabrera et. al., 1994) considera que el significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, sino que se construye a partir de un proceso de interacción entre el texto, el contexto y el lector. Dubois (1987) anota que, considerar el acto lector en tales términos, conlleva a pensar que el lector desempeña un papel meramente receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le llega de afuera. A su vez, Pierre (1997) concluye que tal modo de conceptualizar la comprensión lectora constituye una limitación, puesto que se fundamenta sólo en la capacidad individual que tiene el niño de asumir su aprendizaje.

De todo lo anteriormente expuesto podría concluirse, como sugiere Dubois (1987), que el enfoque de la lectura como conjunto de habilidades o modelo perceptivo presupone, cuando menos, los siguientes rasgos:

- la lectura es un proceso divisible en sus partes constitutivas;
- la comprensión es sólo una de sus partes;
- el sentido de la lectura está en el texto;
- el lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido de aquél (p. 11).

Cada uno de estos supuestos ha sido ampliamente reconsiderado por las nuevas tendencias. La distancia y negación realizada a cada uno de estos supuestos constituyó la base conceptual a partir de la cual las nuevas tendencias construyeron y promueven el nuevo concepto de proceso lector. En los apartados que siguen, con la descripción detallada de los rasgos y aportes de estas nuevas tendencias, se introducirán, a modo de discusión, sus comentarios y objeciones.

### 2.2.2.1.2 La comprensión lectora como proceso cognitivo

La tendencia que consideraba la lectura como conjunto de habilidades enfatizó sobre los aspectos perceptivos, pero nunca desconoció la relación entre estos y las operaciones de razonamiento general como factores convergentes en el proceso de la comprensión lectora. Preocupados por explicar las derivaciones pedagógicas de su teoría, los estudiosos de la lectura como conjunto de habilidades dejaron de lado la explicación del proceso lector en sí mismo (Dubois, 1987). Este fue, precisamente, el punto de partida de los estudiosos de la lectura como proceso cognitivo. La naturaleza de las operaciones psicológicas básicas que ocurren en el proceso de la comprensión lectora se constituyó en el objeto de estudio de la nueva tendencia (Cabrera et. al., 1994). Gray (como se cita en Cabrera et. al., 1994), por ejemplo, intentó explicar tales operaciones en términos de procesos mentales de asociación y evaluación propios del razonamiento general.

Desde esta perspectiva, como lo sugiriera Thorndike (como se cita en Cabrera et. al., 1994), el proceso lector se identifica con las estrategias y conjeturas mentales propias de la resolución de problemas matemáticos. Lo anterior significa que “la comprensión le exige al lector, a medida que avanza en la lectura, además del desarrollo de hipótesis, la utilización, valoración y modificación de conceptos” (Cabrera et. al., p. 53).

Para Jenkinson (1976), quien recoge muchas de estas ideas del modelo clásico propuesto por la tendencia que consideraba la lectura como conjunto de habilidades, “el nivel de comprensión de un texto depende del conjunto de operaciones de razonamiento empleadas” (p. 41-62). En consecuencia, es posible distinguir en el proceso hasta tres niveles de comprensión textual: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico. Así, de acuerdo con Jenkinson, cada uno de estos tres niveles se puede describir así:

- **Nivel literal:** Exige un proceso de reconocimiento e identificación del significado explícito en la secuencia de palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas en párrafos y capítulos. Es decir, el lector consigue una comprensión literal del texto cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y causales de aquellos acontecimientos que, de forma directa y explícita, manifiesta el autor.
- **Nivel inferencial:** Se caracteriza porque el lector, reconociendo los posibles sentidos implícitos, va más allá del sentido directo del pasaje. Tal operación exige una actividad mental más amplia que la categoría anterior. Implica operaciones inferenciales tales como: deducciones y reconocimiento de las intenciones y propósitos del autor no expresados de modo directo; interpretación de los pensamientos y juicios implícitos del autor. Y, por último, incluye, además, inferencia de situaciones, relaciones contextuales y estados de ánimo de los personajes no explícitas en el texto.
- **Nivel crítico-textual:** Requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector sobre las ideas leídas. Exige que el lector deduzca implicaciones, especule acerca de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor. Exige, asimismo, que el lector sea capaz de distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario. Y, por último, que elabore juicios críticos sobre las fuentes, la autoridad y la competencia del autor (Jenkinson, 1976).

No obstante, la crítica más importante que hacen los especialistas a esta manera de concebir el fenómeno de la comprensión lectora radica en creer que se trata de tres niveles lineales de dificultad en el aprendizaje lector, lo cual induce el error de pensar que, al dominar cada nivel por separado, el alumno puede integrarlos luego como un todo (Dubois, 1987).

En otras palabras, asumir el proceso lector como el sucesivo dominio de habilidades básicas separadas y separables implica seguir pensando que la lectura es un proceso divisible en sus partes constitutivas.

Para Cabrera et. al. (1994):

aun reconociendo que los procesos mentales de la comprensión de tipo literal dominan el estadio inicial del aprendizaje, las estrategias de comprensión inferencial y comprensión crítica deben igualmente ejercitarse, adecuando el material de lectura al nivel intelectual y a los intereses de los niños (p. 56).

Se puede concluir que, entre las dos tendencias hasta ahora descritas existen varios puntos de contacto. En primer lugar, la asignación de subniveles (literal, inferencial y crítico) al fenómeno de la comprensión lectora. La descripción que hace la tendencia cognitiva de tales subniveles introduce la discusión en torno a la pertinencia de considerarlos como una secuencia organizada de forma jerárquica, esto es, primero el nivel literal; segundo, el inferencial; y, así, sucesivamente. En este punto todo parece indicar que en la actualidad la tendencia de los investigadores se inclina hacia la “desjerarquización” de los niveles, es decir, a la consideración de la “lectura como un acto total, como un proceso que supera la suma de sus partes” (Dubois, 1987, p. 9).

En segundo lugar, y este es otro punto de contacto entre las dos tendencias, la idea de admitir las operaciones de razonamiento general como parte de la comprensión lectora. Y aunque en este punto la tendencia cognitiva realizó el mayor aporte para la comprensión del proceso lector, no se puede desconocer que la tendencia perceptiva, en su momento, señaló con los trabajos de Thorndike la necesidad de utilizar estrategias de razonamiento como una forma de acceder a la comprensión lectora.

Y, por último, como un tercer punto de contacto, las derivaciones pedagógicas que tuvieron ambos modelos. El desarrollo de las habilidades perceptivas para la enseñanza de la lectura en los primeros grados de la

enseñanza primaria fue el aporte de la tendencia perceptiva. Por su parte, la tendencia cognitiva, con su descripción de los niveles de comprensión, contribuyó a la redefinición de los objetivos instruccionales para la enseñanza de la lectura en la educación básica (Cabrera et. al., 1994).

### 2.2.2.2 La comprensión lectora como proceso psicolingüístico

El cuestionamiento de la lectura como conjunto de habilidades se inicia desde principios del siglo XX, pero se consolida con el desarrollo de ciencias como psicolingüística y la psicología cognitiva (Cabrera et. al., 1994).

Una de las ideas más cuestionadas de la tendencia perceptiva se refiere a la relación que el lector establece con el texto para obtener la información. Según el nuevo punto de vista, descrito por Grabe (2003):

la lectura no es simplemente un asunto de extracción de información de un texto, sino un proceso en el cual se activa en la mente del lector toda una serie de conocimientos que él o ella utilizan y que, a su vez, puede refinarse o extenderse con la nueva información dada por el texto (p. 87).

Para algunos, el hecho de relacionar la comprensión lectora con la dinámica de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje otorga el nombre a la nueva tendencia, que se reconoce también como **proceso interactivo** (Dubois, 1987). Para otros el proceso interactivo es una resultante de la relación lector-texto (Grabe, 2003). Para Lerner (1985) la interacción se origina en la interrelación de tres factores básicos: lector, texto y contexto. A continuación, se presentan algunas teorías.

- Los aportes de Goodman y Smith:

Cabrera et. al. Define la tendencia del proceso psicolingüístico por la particular dinámica entre pensamiento y lenguaje que proponen los principales teóricos de esta línea: Kenneth Goodman y Frank Smith. Para Cabrera et. al. (1994),

“los trabajos en esta línea (psicolingüística) pretenden dar respuesta a preguntas tales como: ¿cuál es el proceso de lenguaje que ocurre durante la lectura? ¿Cómo el lenguaje del sujeto modela la conducta lectora”? (p. 57).

Grabe (2003) considera que “la perspectiva (interactiva o psicolingüística) surgió tanto de las investigaciones de Goodman y Smith (1982) como del desarrollo de la teoría de los esquemas” (p. 82). Cabrera et. al. (1994), por su parte, comenta la forma en que Goodman, considerado por la mayoría de los comentaristas como uno de los más destacados teóricos del modelo interactivo, describe el proceso lingüístico que subyace en la comprensión lectora de la siguiente manera:

Según Goodman (1982), la comprensión lectora exige un proceso de recodificación del mensaje. En la medida en que el autor y el lector “hablen el mismo lenguaje” esa recodificación tendrá éxito o no. Esta reconstrucción del lenguaje no es un proceso simple; se trata de un proceso selectivo donde, a modo de juego psicolingüístico de hipótesis, el lenguaje y los razonamientos interaccionan. Desde esta perspectiva, la lectura eficiente no es tanto el resultado de una percepción precisa de todos los elementos del texto como de la habilidad del lector en seleccionar el mínimo de señales –aquéllas que le sean más provechosas y necesarias para hacer suposiciones correctas sobre lo que va a seguir en el texto- (p. 58).

La posición de Goodman no se distancia de los procesos de razonamiento que habíamos visto en las tendencias anteriores, cuando abordamos la lectura como conjunto de habilidades y como proceso cognitivo. Su contribución a la comprensión del proceso lector parece radicar en el acento que hace del proceso de “recodificación” del lenguaje del texto. Pero es necesario señalar que, para lograr la efectividad de tal “recodificación”, el lector debe, por así decirlo, realizar ciertas operaciones de razonamiento como la suposición, la comparación, la deducción y la selección sobre la información que el texto presenta. Esto es, todo un conjunto de distintas operaciones mentales en un mismo acto lector. De aquí

que la base de la teoría de Goodman sobre el proceso lector sea la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.

Por su parte, Smith (como se cita en Dubois, 1987), al igual que Goodman, destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que “en la lectura interactúan la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En ese proceso el lector construye el sentido del texto” (p. 11). Para Dubois (1987), de acuerdo con la teoría de Smith, “la lectura se inicia con una entrada gráfica. Los ojos recogen las marcas gráficas, pero es el cerebro el que la procesa. Y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias que ya posee el lector” (p. 12). Lo anterior significa que, si el lector no puede relacionar el contenido de lo leído con algo ya conocido por él, no podrá construir ningún significado. En consecuencia, no existirá la comprensión lectora.

Según esta manera de considerar la comprensión lectora, le introduce al intento de explicar el fenómeno, por una parte, un cierto sentido constructivista. Comprender es, a partir del desarrollo de estas nuevas concepciones, “construir el sentido”. Por otra parte, se le asigna al lector un papel activo e íntimamente ligado al texto en el proceso de la lectura. Tal consideración constituía en la práctica una oposición abierta a la idea de la tendencia perceptiva que proponía la separación entre el texto y el lector, por un lado; y, por otro, la forma en que suponía la obtención del significado en lo leído. Como se recordará, uno de los supuestos de esta tendencia consistía en afirmar que el significado de lo leído era “extraído” por el lector. En este punto las dos tendencias se separan de modo inconciliable. Los estudiosos de la lectura como un proceso interactivo o psicolingüístico le concederán a la experiencia previa del lector una importancia cardinal.

- La teoría de los esquemas:

Con la introducción del sentido constructivista en el contexto de las teorías interactivas o psicolingüísticas, se consolidó la idea en torno al nuevo rol que cumple el lector desde la perspectiva de esa nueva concepción del proceso lector. Y ello en virtud de la importancia que ahora empezaba a concedérsele no sólo al lenguaje, a la competencia lingüística del lector, sino también a su experiencia personal.

Para Dubois (1987),

El enfoque interactivo se vio enriquecido con el aporte de los psicólogos constructivistas que se aplicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto. Para ello tomaron el concepto de *esquema* (...) y se refirieron a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión (p. 12).

Para Rumelhart (1997), “una teoría de esquemas es básicamente una teoría acerca del conocimiento, una teoría de cómo se representa el conocimiento y acerca de cómo esta representación facilita el uso del conocimiento aplicado a formas particulares” (p. 27). Se trata, por así decirlo, del conocimiento que posee y debe utilizar el lector, en el proceso de la lectura, para la adquisición de nuevos conocimientos. Los esquemas, en consecuencia, de acuerdo con Rumelhart (1997), son las unidades en las cuales no sólo está almacenado todo el conocimiento, sino también la información necesaria sobre la forma más adecuada de utilizar ese conocimiento:

Un esquema, por lo tanto, es una estructura de datos para representar los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Hay esquemas para representar nuestro conocimiento acerca de todos los conceptos: objetos subyacentes, situaciones, acontecimientos, acciones y secuencias de acciones. Como parte de su especificación el esquema contiene la red de interrelaciones que se cree existe normalmente entre los constituyentes en cuestión (...) Es posible que la función central de los esquemas se encuentre

en la construcción de la interpretación de un evento, objeto o situación en el proceso de comprensión (p. 27).

La idea de “construcción de la interpretación” sugiere que los lectores no llegan a la comprensión de un solo golpe, sino de forma progresiva. Es decir, a medida que se van leyendo las palabras, oraciones y se producen las inevitables asociaciones, “se activan los esquemas, se evalúan, se refinan o rechazan” (Rodríguez y Lager, 1997, p. 32). El ejemplo que al respecto acuña el mismo Rumelhart se refiere a la interpretación que, un grupo de sujetos de una investigación, le asignó a las primeras líneas de una historia: *“Me trajeron a una habitación grande y blanca y empecé a parpadear con la luz brillante que hería mis ojos”*. El significado varió según la forma en que cada sujeto asoció algunas imágenes del fragmento. Para unos se trataba de una sala de hospital; para otros, de interrogatorio. En ambos casos las imágenes que suscitaron tales esquemas fueron “habitación grande” y “luces brillantes” (Rodríguez y Lager, 1997, p. 31).

El significado desde esta perspectiva depende, por una parte, del conocimiento de los elementos del texto (“habitación grande” y “luces brillantes”); y, por otra, de las experiencias y/o conocimientos que cada sujeto posea del mundo (“situaciones así solo se viven en hospitales o cuartos de interrogatorios”). Este último conocimiento puede haberse adquirido leyendo un libro, viendo una película o experimentándolo personalmente.

Para Marín (1994), en la comprensión lectora, desde el punto de vista de los conocimientos previos,

se tienen en cuenta dos tipos de conocimientos: por una parte, los que hacen referencia al tipo de texto, a su organización, estructura, etc.; y por otra, los conocimientos que precisa el lector referidos al tema del escrito o al mundo en general (p. 83).

De lo anterior se deduce que, en el ámbito escolar, ese conocimiento temático se adquiere fundamentalmente a través del desarrollo de las distintas áreas del currículo, en los distintos niveles de formación académica. Pero la base para la adquisición de conocimientos sobre el mundo se deriva de la experiencia personal del alumno. Según Marín (1994), “cada persona posee un sistema, un modelo interpretativo de la realidad, organizado, coherente e internamente consistente, construido sobre la base de la experiencia, el aprendizaje y el razonamiento continuos” (p. 85).

En consecuencia, las diferencias en la comprensión lectora tienen su origen en las diferentes experiencias del mundo y de los conocimientos adquiridos, ya que el lector comprende el texto con base en lo que sabe previamente. Todo lo cual posee una enorme importancia para la enseñanza-aprendizaje del proceso lector. Sobre todo cuando se trata de evaluar la comprensión lectora. Es este uno de los aportes de los psicólogos constructivistas.

- Teoría sociocultural de Vygotsky:

La teoría la teoría histórico-cultural del psiquismo humano de Vigotsky (1962), también conocida como abordaje socio-interaccionista, toma como punto de partida las funciones psicológicas de los individuos al considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky (1962), el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendido éste último, como medio social y cultural; no solamente físico, como considera primordialmente Piaget. Esta teoría se centra en “caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de cómo esas características se forman a lo largo de la historia humana y se desarrolla a lo largo del individuo” (Vygotsky, 1996, p.25).

Vygotsky (1996) concibe a la cultura como la esencia del desarrollo individual. Manifiesta, que los seres humanos somos los únicos que creamos

cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento. Continúa sosteniendo que la cultura nos expresa qué y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, el autor sostiene que el aprendizaje es mediado.

### 2.2.2.3 Estrategias para la comprensión lectora

Muy ligado al tema de los niveles de comprensión, en la figura del lector, aparece, como aporte de los cognitivistas, el tema de las estrategias cognitivas que facilitan o dificultan la comprensión. Para Jenkinson el nivel de comprensión lectora que puede alcanzar un lector está muy estrechamente ligado al número y clase de operaciones de razonamiento empleadas. Algunas de estas operaciones básicas son las siguientes:

- **Muestreo:** Es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados. No toda la información que aporta el texto resulta útil para tal fin. El lector debe saber seleccionar sólo la información pertinente para la construcción del significado.
- **Predicción:** Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto. La predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo temático del texto.
- **Inferencia:** Es la capacidad para deducir la información no explícita en el texto; para reconocer lo simplemente sugerido por el autor (Jenkinson, 1976; Rumelhart, como se cita en Rodríguez y Lager, 1997).

La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes (Ministerio de

Educación Nacional, 1998). La diferencia en el uso de tales estrategias cognitivas es cualitativa. Los buenos lectores las utilizan de modo consciente. De ahí su calidad y eficacia interpretativa.

En el ámbito escolar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso lector, las estrategias cognitivas pueden cumplir una doble finalidad evaluativa. Por un lado, permiten la evaluación del docente en la medida en que éste promueva o no el desarrollo de tales competencias. Por otro, pueden fungir como indicadores de los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes (Bogoya, 2000).

- **Competencias del lenguaje:** Ahora bien, en la dinámica de los procesos psicolingüísticos, como ya se ha dicho, las estrategias cognitivas interaccionan con el lenguaje. De donde podemos deducir que la comprensión lectora también está ligada a una cierta competencia de lenguaje. Tal competencia de lenguaje se refiere al conocimiento que posee el lector de su lengua, su léxico, su sintaxis, y del modo de utilizarla.
- **Conocimientos previos:** El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo. A mayor conocimiento del tema que se lee mayor será el grado de comprensión del mismo. O en términos de Smith (como se cita en Dubois, 1987), “a mayor información no visual, menor información visual” (p. 13). Es decir, a mayor conocimiento previo, menor será el trabajo con el texto.

### **2.2.3 El lenguaje como instrumento importante en la construcción de relaciones sociales**

En lo que concierne al tema tratado, a saber, las repercusiones de la teoría del desarrollo en la educación, se desprenden varias conclusiones importantes. En primer lugar, nos encontramos ante una solución original del

problema de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje. Incluso cuando se trata de una función determinada en gran medida por la herencia (como ocurre con el lenguaje) la contribución del entorno social (es decir del aprendizaje) sigue teniendo de todos modos un carácter constructor. Por tanto, no se reduce únicamente al papel de activador, como en el caso del instinto, ni tampoco al de estímulo del desarrollo que se limita a acelerar o a retrasar las formas de comportamiento que aparecen sin él.

La contribución del aprendizaje consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua. En el proceso de adquisición, este instrumento se convierte en parte integrante de las estructuras psíquicas del individuo (la evolución del lenguaje). Pero hay algo más: las nuevas adquisiciones (el lenguaje), de origen social, operan en interacción con otras funciones mentales, por ejemplo, el pensamiento. De este encuentro nacen funciones nuevas, como el pensamiento verbal. En este punto nos encontramos con una tesis de Vygotsky (1986) que no ha sido todavía suficientemente asimilada y utilizada en la investigación, ni siquiera en la psicología actual:

lo fundamental en el desarrollo no estriba en el progreso de cada función considerada por separado sino en el cambio de las relaciones entre las distintas funciones, tales como la memoria lógica, el pensamiento verbal, etc., es decir, el desarrollo consiste en la formación de funciones compuestas, de sistemas de funciones, de funciones sistemáticas y de sistemas funcionales” (p.54).

### **2.2.3.1 Medidores de la cultura en el desarrollo del lenguaje**

La adquisición del lenguaje se hace natural y se fortalece con los instrumentos creados por la cultura y los productos de la cultura. El análisis de Vygotsky (1986) sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje en lo relativo a la adquisición del lenguaje nos lleva a definir el primer modelo del

desarrollo en estos términos: en un proceso natural de desarrollo, el aprendizaje se presenta como un medio que fortalece este proceso natural, pone a su disposición los instrumentos creados por la cultura que amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones mentales.

### **2.2.3.2 Papel del adulto en acompañamiento del niño en la adquisición del lenguaje**

El papel de los adultos, en cuanto a representantes de la cultura en el proceso de adquisición del lenguaje por el niño y de apropiación por éste de una parte de la cultura (la lengua), nos lleva a describir un nuevo tipo de interacción que desempeña un papel determinante en la teoría de Vygotsky. En efecto, además de la interacción social, hay en esta teoría una interacción con los productos de la cultura. Valga decir que no se puede separar ni distinguir a las claras estos dos tipos de interacción que suelen manifestarse en forma de interacción sociocultural. Para Vygotsky, lo que importa son las consecuencias psicológicas, las repercusiones que la existencia de estas relaciones tiene en el desarrollo del individuo y la interacción del individuo con esos contextos.

### **2.2.3.3 Las funciones mentales en el desarrollo del lenguaje**

El proceso de desarrollo de la competencia lectoescritura se relaciona con las funciones mentales y aún más complejo en aquellos casos donde el leer y escribir se hace en una segunda lengua. Evidentemente, desde muy temprano los niños intentan transmitir significados y para lograrlo usan los recursos lingüísticos. Las palabras y las estructuras se van desarrollando progresivamente dentro del contexto de estos significados. Asumiendo esta constatación, Halliday (1982) indica que el niño utiliza, desde los primeros

momentos de su vida, algunas funciones del lenguaje para expresar sus necesidades y relaciones con otros.

Sus producciones verbales y no verbales están cargadas de intenciones que, de ser básicas y elementales, paulatinamente se van diversificando tanto en el tipo de las mismas como en su nivel de profundización. Es decir, los pequeños comienzan a aprender su lengua materna, también la segunda en contexto de inmigración, mediante el manejo de ciertas funciones del lenguaje desarrollando así, siguiendo al autor, un rango progresivo de significados dentro de cada función y aumentándola variedad de las mismas. En torno a los cuatro o cinco años, un alto porcentaje de niños ya conoce la estructura lingüística de su lengua materna, incluyendo la mayoría de los patrones gramaticales. Perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden usarlo para obtener cosas, hacerse amigos, reclamar, averiguar sobre los objetos y crear mundos imaginarios a través de sus propias fantasías y dramatizaciones.

También llegan a la escuela con su personal "instalación" en el lenguaje escrito. Un cuerpo creciente de evidencias muestra que los niños pequeños que viven en comunidades letradas saben más sobre el lenguaje escrito que lo que sus maestros suelen imaginar. Conocen e interactúan con y entre otras muchas producciones escritas- señales de tráfico, carteles, logotipos de bebidas, propagandas en distintos medios de comunicación, etc. que aportan significación. Han podido intuir que los signos gráficos dicen algo; diferencian, aún a los tres años, entre marcas visuales que son dibujos y las que conllevan un mensaje; y en sus primeros intentos de escritura tienden a inventar un sistema que sigue las reglas lógicas y predecibles, antes de que aprendan las formas convencionales.

Resulta indiscutible la imposibilidad de aprender un lenguaje que no se use; por lo tanto, los procesos de alfabetización requieren el uso de la lengua escrita apelando a todas sus funciones. Sin embargo, las metodologías receptoras de la herencia didáctica del siglo XIX están muy

lejos de este planteamiento: organizan prácticas de alfabetización inicial a partir del reconocimiento de la combinatoria alfabética ("sólo se puede leer y escribir si se conoce el código formal"; "los conocimientos primitivos son errores que hay que evitar"); activan, casi exclusivamente, la función metalingüística del lenguaje escrito ("se usa el lenguaje para explicar cómo es el lenguaje"; "la intención de leer y escribir es aprender a leer y escribir").

Las funciones pragmáticas y matéticas, siguiendo el esquema de Halliday (1994), tienen muy poca presencia en las aulas de los primeros años de escolaridad, ya que estas prácticas responden a un criterio propedéutico: se aprende a leer y a escribir sin leer y escribir para ser lectores y escritores en el futuro. Cuestión bastante indirecta, y por tanto difícil de lograr, más aún cuando los alumnos presentan problemas en el ritmo del aprendizaje respecto a las expectativas del profesorado, o se enfrentan al aprendizaje de una segunda lengua en situación de inmigración.

Evidentemente, para que las aulas sean ambientes alfabetizadores desde los primeros años de escolaridad, y la inclusión de la diversidad lingüística y cultural de los grupos de aula sea posible, se hace necesario que todas las metodologías didácticas asimilen los aportes de las investigaciones del Siglo XX (provenientes del campo de la lingüística, la neurología, la psicología, la psicopedagogía, etc.) respecto a conocer e interpretar, por un lado, los errores cognitivos en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito (independientemente de los métodos de enseñanza que el profesorado utilice) y por otro, la diversidad de la biografía socio-cognitiva-emocional de los aprendices.

#### **2.2.4 La alfabetización en niños**

Vygotsky, (1996) manifiesta que alfabetizarse significa disponer de la palabra, hablada y escrita. Para ellas, es una actividad social, cultural e histórica cuya complejidad abarca una serie de factores a saber:

- a) El aprendizaje de las funciones de la lectura y la escritura: la participación y observación de situaciones alfabetizadoras posibilita el conocimiento de qué, cómo y para qué sirve leer y escribir.
- b) Un proceso de intercambio social y cognitivo con el medio y con otros sujetos alfabetizados: los intercambios comunicativos con otras personas y con el medio provocan la obtención de información relacionada con el aprendizaje.

De acuerdo a los investigadores de Madrid, el aprendizaje humano, en todas sus dimensiones, se configura a través de la acción, que es fundamentalmente simbólica (los símbolos tienen un significado convención que el sujeto adquiere con su acción, aprendiendo el significado que dichos símbolos tienen para los demás). Evidentemente, el lenguaje surge en la acción y en el lenguaje se entroncan la sociedad y el proceso educativo (Oliva, 1999; cit. por los investigadores de Madrid).

Cada campo de conocimiento construye sus códigos (las matemáticas, la lógica simbólica, la química, la música, entre otros) pero ninguno, tal como afirma Barrenechea (1991 referido en Condemarin, 2002), puede prescindir del lenguaje ordinario, el cual es el único capaz de hablar de todos los saberes y de sí mismo. El lenguaje, evidentemente, es construido y reconstruido constantemente por los integrantes de una sociedad con la intención de cumplir la mayor parte de sus funciones comunicativas: los actos de habla desempeñan un papel importante, en tantos instrumentos, para satisfacer las necesidades que cada momento histórico genera en los distintos escenarios culturales.

En síntesis, alfabetizarse significa disponer de una auténtica herramienta social para la comunicación humana. Por tanto, los procesos de enseñanza que organicen secuencias didácticas que propongan leer y escribir con ajuste a distintas intenciones desde los primeros años de escolaridad, facilitarán a los aprendices, en tanto les permiten desarrollar sus

capacidades lingüísticas y comunicativas, una futura integración a la comunidad de lectores y escritores.

La influencia del factor social, el desarrollo biológico o factor personal y la práctica del proceso de enseñanza aprendizaje alfabetizador desde la escuela deben ser observado por una de sus tantas aristas como, desde lo social, la herencia y la cultura; la institucionalidad; el estudiante como sujeto con su motivación, su sociabilidad, su interacción asimétrica con los docentes, con los padres, con los compañeros, su atención voluntaria, los estímulos naturales, los estímulos artificiales etc. De la misma manera, tener en cuenta su origen étnico, sus hábitos de lectura, las herramientas con que cuentan, su atención voluntaria (escucha activa), su uso de la memoria y aquellos factores personales de tipo orgánico presentes en los estudiantes para determinar la presencia y el grado de influencia que implican en el desarrollo de la competencia lectora.

## **2.3 Formulación de hipótesis**

Las hipótesis requieren de su respectiva prueba dentro de la investigación, para lo cual se requiere convertir las hipótesis de investigación en hipótesis estadísticas y con la utilización de un estadístico o medida de discrepancia se opta por comprobar o rechazarla, a la luz de la evidencia de los datos.

### **2.3.1 Hipótesis general**

Las características socioeconómicas de los estudiantes y el perfil socioeducativo de los padres de familia y/o acudientes de los niños del grado primero, de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de

Riohacha-La Guajira, inciden o están relacionadas con la valoración del desempeño de la competencia lectora.

### **2.3.2 Hipótesis específicas**

Existe diferencia significativa entre la valoración del desempeño de la competencia lectora de los niños de la etnia wayuu y los niños alijunas, dentro de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira.

El nivel socioeconómico de los niños del grado primero, de la Institución educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La guajira, incide o está relacionado con la valoración del desempeño en la competencia lectora.

El nivel educativo de los padres de familia de los niños del grado primero, de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira, incide o está relacionado con la valoración del desempeño en la competencia lectora.

Existe diferencia significativa entre la valoración del desempeño de la competencia lectora de los niños y de las niñas, dentro de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira.

### **2.4 Operacionalización de variables e indicadores**

En la investigación, se manejaron dos variables una dependiente que corresponde a la valoración del desempeño de la competencia lectora y una variable independiente que hace referencia a los factores incidentes: perfil socioeconómico de los alumnos y perfil socioeducativo de los padres de familia y/o acudientes.

## 2.4.1 Definición nominal

### 2.4.1.1 Variable dependiente

Valoración del desempeño en la competencia lectora, en este sentido se aplica una prueba de caracterización del desempeño de la competencia lectora de los niños, atendiendo a los rasgos, la fluidez y la comprensión en la lectura. El objeto de la prueba, consiste en observar el estado en se encuentra los niveles del desarrollo de la competencia lectora de los niños del grado primero de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira. Para lo cual, se establece la escala mostrada en la tabla 4.

La comprensión es la construcción del significado del texto, por parte del lector (Smith, 2001), de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida. Esta afirmación se sustenta en que la comprensión de textos es entendida como un proceso en el que el lector utiliza sus conocimientos previos para interactuar con el texto y reconstruir su sentido (MED, Perú, 2009).

**Tabla 4. Escala Valoración C. Lectora**

Desempeños	Escala Numérica
Bajo	1 a 59
Básico	60 a 75
Sobresaliente	76 a 85
Alto	86 a 100

Fuente: Elaboración Propia

#### **2.4.1.2 Variable independiente**

Con respecto a la definición conceptual de los factores incidentes en el aprendizaje se establecieron tres planteamientos de los autores: Rincón y Lev Vygotsky. Con respecto a lo planteado por Lev Vygotsky este manifiesta que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean (Vygotsky, 1986).

Por otro lado, Vygotsky manifiesta la importancia de la caracterización del comportamiento humano: “caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de cómo esas características se forman a lo largo de la historia humana y se desarrolla a lo largo del individuo” (Vygotsky, 1996, p.25).

Por su parte, Rincón plantea que la psicología cognitiva, hoy se ha transformado la mirada unidireccional y estática de la enseñanza, para avanzar hacia un reconocimiento de la naturaleza social, intersubjetiva y cultural de la misma (Rincón, 2005).

#### **2.4.2 Cuadro de Operacionalización de la variable e indicadores**

En siguiente cuadro se hace una descripción de la operación de las variables en estudio.

	OBJETIVO GENERAL: Analizar los factores que inciden en el desarrollo de la competencia lectora de los niños de primer grado de educación básica primaria en la Institución Educativa Denzil Escolar del Municipio de Riohacha D.T - La Guajira.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	INDICADORES
<p>Describir los factores étnico-culturales que inciden en el desarrollo de la competencia lectora en los niños del grado primero de educación básica de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha-La Guajira.</p> <p>Describir los factores socioeconómicos que inciden en el desarrollo de la competencia lectora en los niños del grado primero de educación básica de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha-La Guajira.</p>	<p><i>COMPETENCIA LECTORA</i></p>	<p>La comprensión es la construcción del significado del texto, por parte del lector (Smith, 2001), de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida. Esta afirmación se sustenta en que la comprensión de textos es entendida como un proceso en el que el lector utiliza sus conocimiento previos para interactuar con el texto y reconstruir su sentido (MED, Perú, 2009).</p>	<p>Escucha</p> <p>Comprensión</p> <p>Motivación</p> <p>Memoria</p> <p>Físico</p> <p>Libros</p>	<p>Participación de actividades de escucha activa</p> <p>Acciones realizadas para comprender</p> <p>Interés y gusto por lo que hace</p> <p>Capacidad de recordar y asociar</p> <p>artístico semiótico</p> <p>Acceso a herramientas de lectoescritura</p>
	<p>FACTORES INCIDENTES</p>	<p>Corresponden a aquellos elementos que pueden condicionar una situación afectándola positiva o negativamente. Estos factores pueden ser internos o externos.</p>	<p>Personal</p>	<p>Edad</p> <p>Género</p> <p>Dificultades que presenta</p> <p>Gusto de la lectura y la escritura</p> <p>Clases que más le gustan</p> <p>hábitos de lectura</p> <p>Tipo de lecturas que hace</p> <p>herramientas con que</p>

				cuentan
				estímulos naturales
				estímulos artificiales
				Sociabilidad
				atención voluntaria
				interacción asimétrica con docentes, padres y los compañeros
				Actividades que más les gusta realizar en casa
				Motivación (actitud hacia la lectura)
			Social	Conocimientos previos de lectura y escritura de los padres.
				Relaciones personales de los padres con la Institución Educativa donde estudian sus hijos
				Relación de su hijo con los compañeros (as) de clase.
				Contexto familiar donde vive el niño/niña. Identidad.
				Relación de su hijo con los compañeros (as) de clase
				Identidad.
	Contexto familiar donde vive			
	Apoyo en el desarrollo de las tareas			

			Familiar	Apoyo de parte de los padres en los estudios de sus hijos en casa
				Relación y atención que tengo con mis padres en casa
				Formación de la familia con que vive el educando
				Interés educativo por el proceso educativo de sus hijos
				Visión en un futuro de su hijo
				Relación y atención que tienen los niños con sus padres en casa
				Actividades que les gusta más a los padres cuando están en casa.
			Cultural	Origen étnico
				Interacciones sociales y culturales
				Costumbres
				Signos y Símbolos
				Recursos lingüísticos
				Conocimiento y Saberes

			Institucional	<p>Pedagógicos: Interés del profesor (a) en la formación de sus estudiante</p> <p>Interés del docente por mejorar las competencias lectoras de los niños</p> <p>Procesos que el docente promueve en el desarrollo de las competencias Comunicativas con sus estudiantes</p> <p>Estrategias didácticas para el refuerzo de las competencias comunicativas.</p> <p>Materiales didáctico utilizados por el docente para el desarrollo de las habilidades de lectoescrituras</p>
Establecer correlación entre el nivel socioeconómico y el desempeño en la competencia lectora de los niños del grado primero de educación básica de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha-La Guajira.			Este objetivo se dará alcance una vez se tenga conocimiento de los anteriores	
Comparar el desempeño en la competencia lectora de los estudiantes del grado primero de educación básica, de la Institución educativa Denzil escolar del municipio de Riohacha-La Guajira, atendiendo a las variables Etnia y Genero			Este objetivo se dará alcance una vez se tenga conocimiento de los anteriores	

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1 Diseño general del proceso**

#### **3.1.1 Investigación descriptiva**

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma positivista y presenta un diseño metodológico de corte descriptivo-correlacional con dos variables en estudio. Con mucha frecuencia, en este tipo de estudio, el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifestó determinado fenómeno.

En este tipo de investigación cuantitativa se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables según Pereira (2004), debido a que se busca comprender mejor el tema en estudio desde diferentes perspectivas teóricas, mediante la recolección de datos cuantitativos.

Para el caso de esta investigación las variables en estudio fueron: (Valoración del desempeño del desarrollo de la competencia lectora de los niños de primer grado de la institución Educativa Denzil Escolar, del Municipio de Riohacha-La Guajira) y los Factores socioeconómicos y culturales incidentes en la valoración del desempeño en la competencia lectora.

Es de corte descriptivo, por cuanto refiere minuciosamente e interpreta lo que es. Está relacionada con condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan. La investigación descriptiva concierne a cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente, que haya influido o afectado una condición o hechos presentes (Best, J.W. 1982).

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren. Aunque, desde luego, pueden integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas. (Hernández Sampieri, 1999).

En concordancia con Hernández Sampieri, los estudios descriptivos miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Para el caso en esta investigación y con este tipo de estudio, se pretendió describir mediante el uso de la encuesta como instrumento de medición, como es el desarrollo de las competencias lectoras de los niños de primer grado y de qué manera los factores contextuales (sociales, culturales), familiares e institucionales inciden en este.

### **3.1.2 Investigación correlacional**

El estudio es correlacional; en cuanto a este tipo de estudio Hernández, Fernández & Baptista (2010, p. 81) manifiestan lo siguiente:

este tipo de estudio tiene como propósito conocer la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías, o variables en un contexto en particular"... "la utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables relacionadas"... "la correlación puede ser positiva o negativa. Si es positiva, significa que sujetos con valores altos en una variable tendrán también a mostrar valores elevados en la otra variable. Si es negativa, significa que sujetos con valores elevados en una variable tendrán a mostrar valores bajos en la otra variable.

Por tanto, los estudios correlacionales buscan relación entre las variables objeto de estudio, para examinar sus comportamientos.

### **3.2 Diseño de investigación**

Diseñar la investigación permite organizar cada tarea y procedimiento en procura de maximizar los controles de variables involucradas en el proceso, lo que dará mayor claridad para determinar la relación entre fenómenos. El enfoque cuantitativo hace referencia a la estrategia utilizada para conseguir la información que se busca (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 120).

Por tal razón, planear cada paso de la investigación asegurará potenciar los procesos, de tal manera que los resultados puedan obtenerse en menores tiempos y con mayor claridad.

#### **3.2.1 Investigación no experimental**

Dado a que en el estudio no existe manipulación de las variables, que estas características solo son observadas en su naturalidad para después analizarlas, la investigación es no experimental (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.149)

#### **3.2.2 Estudio de campo**

Dado a que el estudio busca descubrir relaciones e interacciones entre variables de índole socioeconómicas, educativas, etc., en estructuras sociales reales ( Escuela, comunidad), la investigación se considera como un estudio de campo (Kerlinger & Lee, 2008, p. 528).

### 3.2.3 Transversal

En sintonía con la recolección de los datos, y en vista que este evento se realizó en único momento, es decir en un tiempo único, el diseño de la investigación es de corte transversal (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.151)

### 3.3 Población y muestra

La población de estudio está conformada por los niños del grado primero de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira. En total los estudiantes del grado primero fueron 82, de los cuales 37 pertenecen al sexo femenino y 45 al sexo masculino. De esta población, la tabla 5 muestra que 65 niños pertenecen a la etnia alijuna, 11 a la etnia wayuu y 6 son mestizos.

**Tabla 5. Población y Muestra**

		Etnia			Total
		Alijuna	Wayuu	Mestizo	
Sexo del	Masculino	36	4	5	45
Alumno	Femenino	29	7	1	37
Total		65	11	6	82

Fuente: Elaboración Propia

### 3.4 Técnicas e instrumentos para recoger la información

El estudio utilizó la encuesta. Estas se aplicaron a los niños, padres de los niños y los docentes. Las encuestas permitieron descubrir las interrelaciones sociológicas, psicológicas, contextuales y culturales de los niños. También, permitió revisar y evaluar las características, relaciones,

actitudes, aprendizajes, creencias, opiniones y motivaciones tanto de los niños como de los padres y maestros. Se estructuraron teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Social: Esta pretende determinar aquellos aspectos que están como telón de fondo social contextual y que influyen en el aprendizaje y desarrollo de las competencias de lectoras de los niños.

2. Institucional, referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias lectoras de los niños en el aula.

3. Cultural-familiar y personal: referida a aquellos factores culturales y familiares e individuales que se involucran en el desarrollo social, afectivo y cognitivo para el desarrollo de las competencias de lectoras de los niños.

### 3.5 Técnica para el procesamiento de datos

#### ***Cálculo del coeficiente de correlación de Pearson***

Un coeficiente de correlación es un índice numérico que refleja la relación entre dos variables; se expresa con un número entre  $[-1, 1]$  y aumenta su valor a medida que aumenta la cantidad de varianza que una variable comparte con otra (Salkiind, 1999, p. 225). La medida más frecuente para analizar la relación entre variables es el coeficiente de correlación producto/momento de Pearson, el cual se utiliza cuando ambas variables tienen propiedades de escalas de intervalo o razón (Cozby, 2005, p. 243). Este coeficiente se acostumbra a representar con la letra  $r$  con subíndice los símbolos de las variables que se correlacionan. Por ejemplo, si se está correlacionando las variables  $x$  e  $y$ , se representará el coeficiente de Pearson como  $r_{xy}$ , y se obtiene mediante la expresión:

$$r_{xy} = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{n \sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{n \sum y^2 - (\sum y)^2}}$$

Dónde:

$n$  Representa el número de pares de datos analizados

- $\sum x$  Representa la suma de todos los valores de  $x$
- $\sum x^2$  Representa la suma de los cuadrados de  $x$
- $\sum y$  Representa la suma de todos los valores de  $y$
- $\sum y^2$  Representa la suma de los cuadrados de  $y$
- $\sum xy$  Representa la suma del producto de las variables  $x$  e  $y$
- $(\sum x)^2$  Representa el cuadrado de la suma de todos los valores de  $x$
- $(\sum y)^2$  Representa el cuadrado de la suma de todos los valores de  $y$

Las correlaciones pueden ser directas (positivas), es decir, que a medida que una variable cambia de valor, la otra cambia en la misma dirección; o pueden ser, indirectas (negativas), esto es, las variables cambian de valor en direcciones opuestas.

$r$  se interpretará en esta investigación, de acuerdo con (González & Pérez, 2009) citando a Guilford quien interpreta el coeficiente de correlación lineal  $r$  de Pearson, de la siguiente manera:

**Tabla 6. Interpretación del coeficiente Pearson**

Valor de $r$	Correlación	Relación entre $x$ e $y$
$0 \leq  x  < 0,20$	Pequeña	Muy poco intensa
$0,20 \leq  x  < 0,40$	Baja	Pequeña, pero apreciable
$0,40 \leq  x  < 0,60$	Regular	Considerable
$0,60 \leq  x  < 0,80$	Alta	Intensa
$0,80 \leq  x  < 0,1$	Muy alta	Muy intensa

Fuente: González y Pérez (2009, pág. 120)

**Prueba de hipótesis específicas para  $\beta$  son:**

**Prueba a dos colas**

$H_0: \beta = 0$  Hipótesis Nula (No existe una correlación lineal)

$H_1: \beta \neq 0$  Hipótesis Alternativa (Existe una correlación lineal)

**Estadístico de prueba**

$$t = \frac{r}{\sqrt{\frac{1-r^2}{n-2}}} \text{ Con } (n - 2) \text{ grados de libertad}$$

Si  $|t| >$  el valor crítico de prueba  $t_{\alpha/2}$  se rechaza  $H_0$  y se concluye que existe una correlación lineal. Si  $|t| \leq$  al valor crítico de prueba  $t_{\alpha/2}$  no se rechaza  $H_0$  y se concluye que no hay evidencia suficiente para concluir que existe una correlación lineal.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

### 4.1 Procesamiento de datos

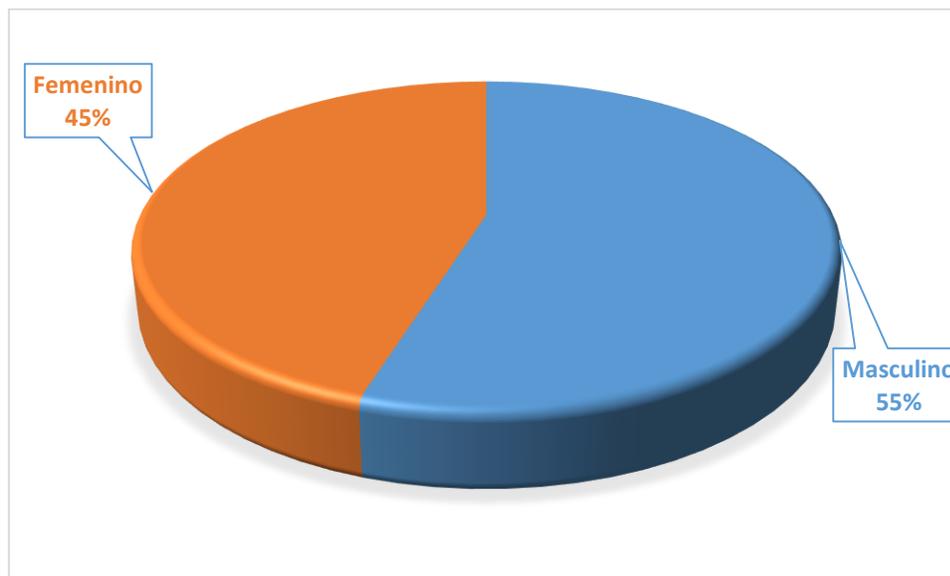
A continuación se mostrarán los resultados del procesamiento de los datos, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, las variables y los indicadores objeto de estudio.

#### **Perfil socioeconómico de los estudiantes del grado primero, de la Institución Educativa Denzil Escolar del Municipio de Riohacha, Departamento de La Guajira-Colombia.**

Para el análisis del perfil socioeconómico de los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha, Departamento de La Guajira, se tuvo en cuenta las siguientes variables: género (% de niños y de niñas), etnias (% de la población perteneciente a las diferentes etnias), zona de residencia del estudiante (% porcentaje de estudiantes que residen en barrios de la ciudad y zonas del municipio), Convivencia (% de estudiantes que viven con el papá y la mamá, con el papá, con la mamá, con los abuelos, etc.), Apoyo en las actividades en casa (% de quienes apoyan las actividades de los niños en la casa), Actuación en público (% de los niños que manifiestan leer o declamar poesías en públicos), Alimentos (% de niños que reciben alimento antes de llegar a la institución), Valoración del desempeño en la competencia lectora y Valoración del desempeño en la competencia lectora.

En la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** se presenta un diagrama circular para establecer los porcentajes de estudiantes según su género. Es necesario hacer esta clasificación para determinar el

porcentaje de los niños y de las niñas que estudian en la institución y si de alguna forma está relacionado este indicador (género), con el desempeño en la valoración de la competencia lectora.



**Figura 1. Género de los Estudiantes.**

Fuente: Elaboración Propia

En la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** se observa que el 45 % de los niños a los cuales se les realizó caracterización en competencia lectora, en el grado primero, eran niñas y el 55 % restante eran niños. Se cree de vital importancia analizar este indicador, a fin de observar si el género de los niños está relacionado con el desarrollo de la competencia lectora, es decir, si esta variable muestra alguna incidencia.

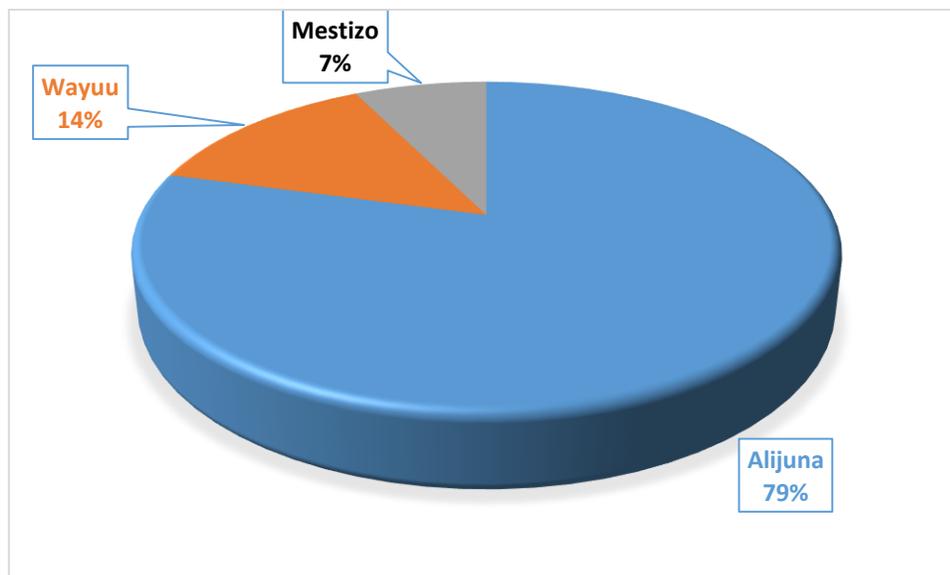
**Tabla 7. Promedio de la Valoración de la Competencia lectora**

	Sexo del Alumno	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Masculino	45	66,20	14,980	2,233
	Femenino	37	73,70	15,112	2,484

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 7 se muestran los promedios de los puntajes obtenidos por los niños del grado primero, en la caracterización realizada en la competencia lectora. En ella se puede observar, que el promedio en la valoración de la competencia lectora de los niños es de 66,20 con una desviación estándar de 14,98 y un error típico de 2,233; en tanto que el promedio en la valoración de la competencia lectora para las niñas es de 73,70 con una desviación estándar de 15,112 y un error típico de 2,484. Como se puede observar a simple vista, el promedio de las niñas es mayor que el promedio de los niños. Hecho este, que nos induce a la aplicación de una prueba estadística a fin de constatar que esta diferencia es estadísticamente significativa (En la prueba de las hipótesis se resolverá esta eventualidad).

En la gráfica 2, se puede observar que el 79% de los niños pertenecen a la población alijuna, el 14% pertenece a la población wayúu y el 7% son mestizo. Como se evidencia, la mayoría de los niños son alijunas y 21% tiene origen wayúu. Es importante determinar si este indicador muestra relación con el desempeño de la competencia lectora, toda vez que, los niños de procedencia wayúu están siendo alfabetizados en una lengua distinta a la lengua materna (este hecho se determinará en la prueba de las hipótesis).



**Figura 2. Origen Étnico de los niños.**

Fuentes: Elaboración Propia

Corresponde ahora, la descripción del indicador residencia o lugar donde viven los niños del grado primero, de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha, con este indicador se puede apreciar que porcentaje de estudiante habita en cada una de las comunidades cercanas al establecimiento.

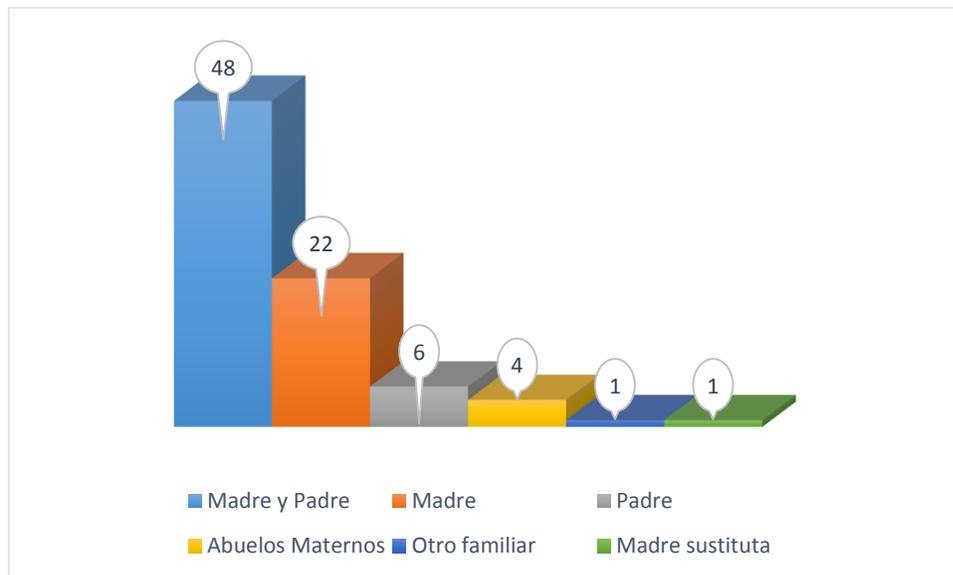
En la tabla 8, se muestra como se distribuye la población de estudiantes del grado primero del Establecimiento educativo, en ella se puede observar que el 48,8% de los niños habitan el barrio El Dividivi, siguiendo en porcentaje el Barrio Nuestra Señora de los Remedios con el 23,2% de los niños, El barrio Los Trupillos alcanzan el tercer puesto con una población de estudiantes del 12,2%, el barrio la Lucha alberga el 4,9% de los niños, en el Minuto de Dios habita el 2,4% de la población y en los barrios Campana, Ranchería la Loma, El 2 de Febrero, Las Marías, La Luchita, La Mano de Dios y La Gloria habita el 1,2% respectivamente.

**Tabla 8. Barrio de Residencia de los niños**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
	40	48,8	48,8	48,8
	1	1,2	1,2	50,0
	19	23,2	23,2	73,2
	1	1,2	1,2	74,4
	10	12,2	12,2	86,6
Válidos	4	4,9	4,9	91,5
	1	1,2	1,2	92,7
	1	1,2	1,2	93,9
	1	1,2	1,2	95,1
	1	1,2	1,2	96,3
	1	1,2	1,2	97,6
	2	2,4	2,4	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

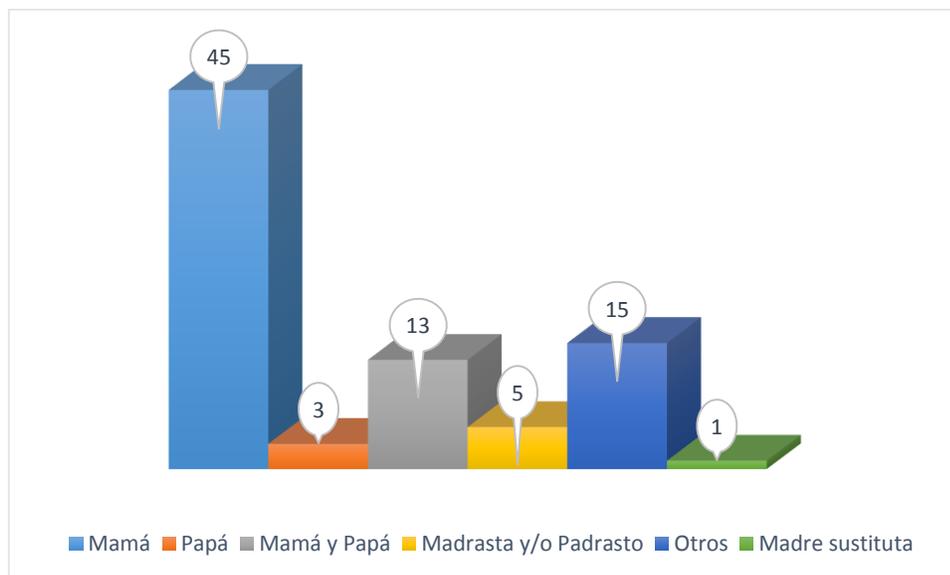
En la figura 3, se muestra con quien viven los niños del grado primero, en ella se puede observar que 48 (58,5%) niños viven con la madre y el padre, 22 (26,8%) niños viven solo con la madre, 6 (7,3%) niños viven solo con el padre, 4 (4,9%) niños viven con los abuelos maternos, 1 (1,2%) niño manifiesta vive con un familiar y 1 (1,2%) de los niños vive con madre sustituta.



**Figura 3. Con quién vive el niño**

Fuente: Elaboración Propia

En la descripción del perfil de los niños, se tuvo en cuenta el apoyo que reciben los niños en la casa al momento de realizar las actividades escolares, en esta dirección, la figura 4 nos muestra que 45 (54,9%) de los niños reciben apoyo en la realización de las actividades en casa por parte de mamá, 3 (3,7%) niños manifiestan que los padres son quien le brinda el apoyo, 13 (15,9%) niños manifiestan que tanto el papá como la mamá le apoyan, 5 (6,1%) niños manifiestan que les ayuda la madrastra y/o padrastro, 1 (1,2%) niño manifiesta que le ayuda la madre sustituta y 15 (18,3%) niños manifiestan recibir ayuda de otras personas.

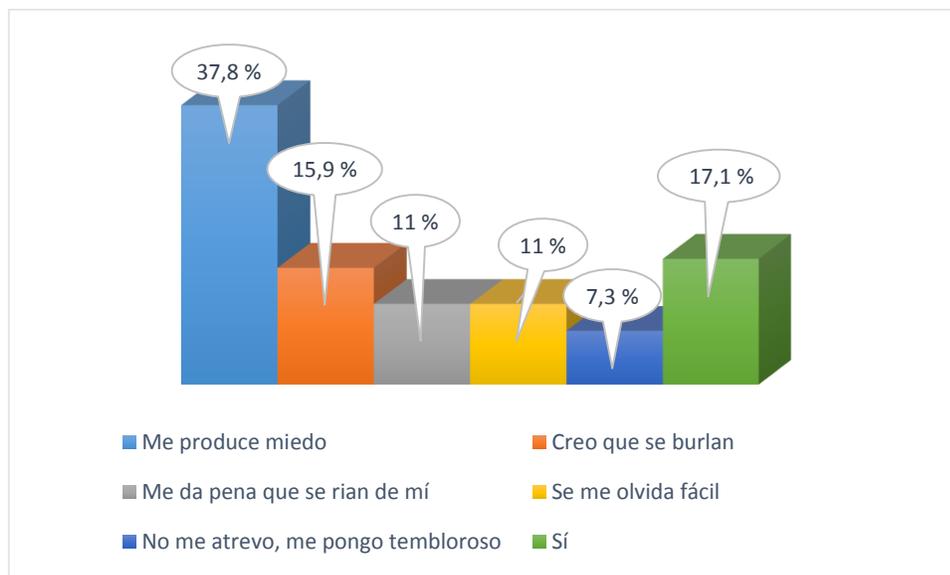


**Figura 4. Apoyo en casa en las actividades**

Fuente: Elaboración Propia

En el estudio se indagó también, por la capacidad de los niños para leer y/o recitar poesías en público, en este sentido los niños manifestaron su sentir frente a este hecho. La figura 5, muestra lo expresado por los niños cuando se le indaga por la posibilidad de recitar una poesía en público; como se puede apreciar el 37,8% de los niños manifiestan sentir miedo, 15,9 % creen que se burlan de ellos, el 11 % manifiesta sentir pena, 11 % dice que se les olvida, el 7,3 % dice no atreverse porque se ponen tembloroso y el 17,1 % manifiestan que sí la recitarían.

Como se puede apreciar, solo el 17,1 % de los estudiantes manifiesta atreverse a recitar en público, lo que indica que se hace necesario trabajar en aras de potenciar este proceso en los niños.

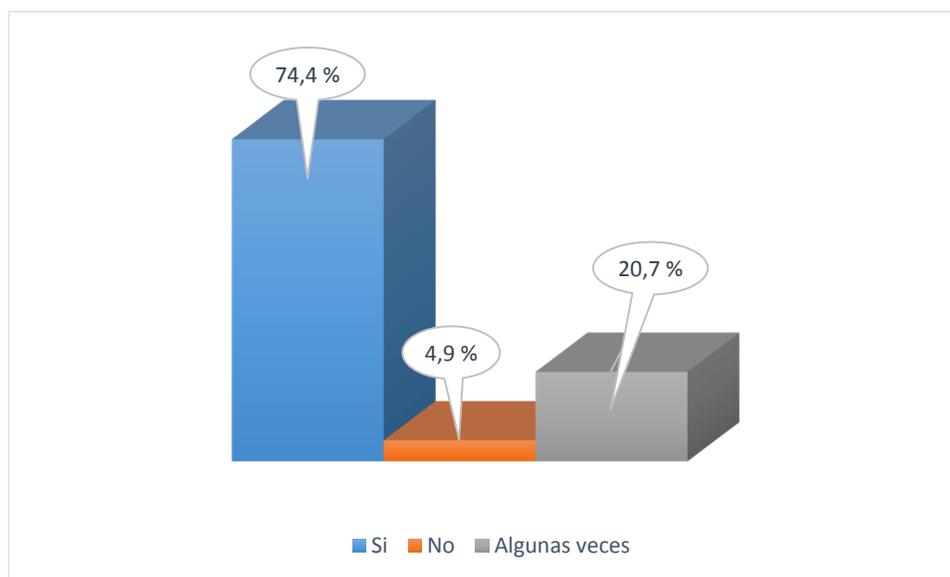


**Figura 5. Actuación en público**

Fuente: Elaboración Propia.

Por último, el estudio caracteriza el hecho de la toma de alimentos por los niños antes de llegar a la institución. La figura 6, indica que el 74,4 % de los niños toman sus alimentos antes de la jornada escolar, el 4,9 % aseguran que no lo hacen y el 20,7 % manifiestan que algunas veces toman alimentos antes de la jornada escolar. Como se puede apreciar, el 25,6 % de los estudiantes están asegurando que existe problema con la ingesta de alimentos, evento este que sin lugar a dudas debe repercutir en el rendimiento académico de los niños.

Dado el alto porcentaje de niños que muestran problemas para tomar sus alimentos antes de iniciar la jornada escolar, se cree conveniente analizar los promedios de la valoración de la competencia lectora entre el grupo de estudiantes que toman sus alimentos antes de la jornada escolar y el grupo de niño que manifiesta tener problemas para hacerlo, para ello comparamos las medias de la valoración de la competencia lectora entre los grupos.



**Figura 6. Consumo de alimentos antes de Llegar a la Institución**

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 9, se muestran los promedios de la valoración de la competencia lectora atendiendo a los grupos según la ingesta de alimentos antes de iniciar la jornada escolar. Como se puede apreciar, el promedio de la valoración de la competencia lectora de los niños que toman sus alimentos antes del inicio de la jornada escolar es de 71,89; mientras que el promedio para los niños que manifiestan problemas para la ingesta de alimentos es de 62,9. Como se puede ver la diferencia de promedios es notoria, por lo que se hace necesaria una prueba estadística a fin de asegurar si la diferencia es estadísticamente significativa.

**Tabla 9. Promedio Ingesta de alimentos antes de la jornada escolar**

	Ingesta de alimentos antes de la jornada escolar	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Si toma alimentos	61	71,89	15,002	1,921
	Problemas para alimentarse	21	62,90	14,956	3,264

Fuente: Elaboración Propia

Para garantizar la significancia o no de la diferencia de los promedios, se utilizará como prueba estadística la t de student para la igualdad de medias. La cual se resume en la tabla 10.

**Tabla 10. Prueba t Student para igualdad de media Ingesta de alimentos**

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
Se han asumido varianzas iguales	,347	,557	-2,368	80	,020	8,980	3,793	1,433	16,528	
No se han asumido varianzas iguales			-2,371	34,861	,023	8,980	3,787	1,291	16,670	

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a la tabla 10, el valor de significancia bilateral o *p valor* =  $0.02 < 0.05$  lo que indica que la diferencia es estadísticamente significativa. Esto es, el promedio de la valoración en el desempeño de la competencia lectora de los niños que tomas sus alimentos antes de la jornada es mayor que el promedio de los niños que muestran problemas para tomar los alimentos antes de iniciar la jornada escolar, y la diferencia es estadísticamente significativa; esto muestra que este indicador incide en el

desarrollo de la competencia lectora de los niños del grado primero de la institución educativa Denzil escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira.

**Perfil socioeducativo de los padres de familia de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha, departamento de La Guajira-Colombia.**

En el análisis el perfil socio educativo de los padres de familia o acudientes, de los niños del grado primero de la Institución educativa Denzil escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira-Colombia, se tuvo en cuenta los siguientes indicadores: el nivel educativo del padre, el nivel educativo de la madre, la ocupación del padre, la ocupación de la madre, estrato económico según factura del servicio de energía de la vivienda, nivel de clasificación del SISBEN de la familia y el total de ingresos mensuales de la familia en salarios mínimos.

Estas variables o indicadores permiten determinar correlaciones con el nivel de desempeño en la valoración de la competencia lectora de los niños, esto es, mirar si aquellos estudiantes cuyos padres tienen niveles educativos más altos muestran mejor desempeño en competencia lectora, que aquellos estudiantes cuyos padres tienen niveles educativos más bajos; de igual manera se podrá observar con el indicador del ingreso económico de la familia.

En la línea de la exposición, se optará primero por realizar una descripción de cada indicador tenido en cuenta para determinar el perfil socioeducativo de los padres de familia y posteriormente se presentan los resultados de las pruebas de correlaciones, según sea el caso.

En la tabla 11, se muestra una tabla de frecuencias en donde se puede apreciar el nivel de estudio de los padres de familia de los niños del grado primero de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira.

**Tabla 11. Nivel Educativo del padre del niño**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Primaria Incompleta	2	2,4	2,4
	Primaria Completa	3	3,7	6,1
	Bachillerato Incompleto	18	22,0	28,0
	Bachillerato completo	23	28,0	56,1
Válidos	Educ. Técnica o Tecnológica incompleta	7	8,5	64,6
	Educ. Técnica o tecnológica Completa	15	18,3	82,9
	Educ. profesional Incompleta	14	17,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 11, se observa que el 28% de los padres de los niños terminaron el bachillerato, el 22% tiene estudio de bachillerato pero no lo terminaron, el 2,4% de los padres no terminó la educación básica primaria, el 3,7% terminó la educación básica primaria, el 8,5% tiene educación técnica incompleta, el 18,3% tiene educación técnica completa y el 17,1% posee educación profesional incompleta.

**Tabla 12. Nivel Educativo de la madre del niño**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Ninguno	2	2,4	2,4
	Primaria Incompleta	4	4,9	7,3
	Primaria Completa	11	13,4	20,7
	Bachillerato Incompleto	20	24,4	45,1
	Bachillerato completo	33	40,2	85,4
Válidos	Educ. Técnica o Tecnológica incompleta	3	3,7	89,0
	Educ. Técnica o tecnológica Completa	8	9,8	98,8
	Educ. profesional Incompleta	1	1,2	100,0
	Total	82	100,0	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 12, se muestra el nivel educativo de la madre del niño, en ella se puede apreciar que el 40,2% de las madres terminaron el bachillerato, el 24,4% tiene estudios de bachillerato incompleto, el 2,4% no terminó la educación primaria, el 4,9% terminó estudios de primaria, el 3,7% cursó educación técnica sin terminarla, el 9,8% de las madres tiene estudios técnicos completos y tan solo el 1,2% posee estudios profesionales incompletos.

Analizando el contenido de las tablas 11 y 12, se puede apreciar que el porcentaje de madres con estudios de educación secundaria completa supera al porcentaje de los padres de familia; en tanto que, el porcentaje de padres que refleja tener educación profesional es mayor que el porcentaje de las madres. Pero, atendiendo al porcentaje acumulado, con el hecho de que todo aquel que tiene educación técnica incompleta o completa, y educación profesional incompleta, debió haber terminado el ciclo del bachillerato, se puede afirmar que el nivel educativo de los padres es mayor que el nivel educativo de las madres. Haciendo la sumatoria se tendría: para los padres,  $28\% + 8,5\% + 18,3\% + 17,1\% = 72,9\%$  padres con bachillerato o un nivel superior y para las madres,  $40,2\% + 3,7\% + 9,8\% + 1,2\% = 54,9\%$  con bachillerato o un nivel superior.

**Tabla 13. Ocupación del Padre del niño**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	59	72,0	72,0	72,0
	13	15,9	15,9	87,8
	1	1,2	1,2	89,0
Válidos	1	1,2	1,2	90,2
	8	9,8	9,8	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 13, se puede apreciar la ocupación del padre de familia de los estudiantes del grado primero, de la Institución educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira. En ella, se puede apreciar que el 72% de los padres trabajan por su propia cuenta, que el 15,9% trabaja como empleado obrero, el 1,2% trabaja como auxiliar, el 1,2% trabaja como técnico y 9,8% se dedican a sus pequeñas empresas.

**Tabla 14. Ocupación de la Madre del niño**

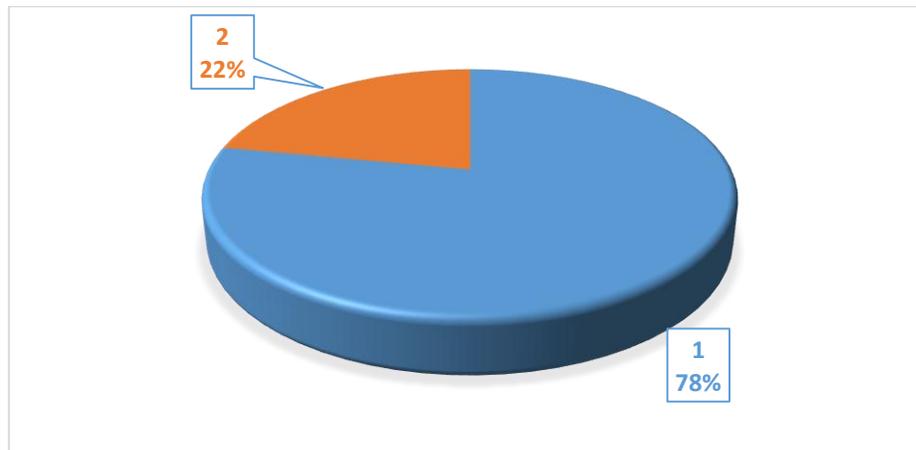
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Porcentaje válido
Trabaja por su cuenta	23	28,0	28,0	28,0
Empleado obrero u operario	1	1,2	1,2	29,3
Empleado auxiliar o administrativo	4	4,9	4,9	34,1
Válidos Empleado técnico profesional	2	2,4	2,4	36,6
Pequeño Empresario	5	6,1	6,1	42,7
En el hogar	47	57,3	57,3	100,0
Total	82	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia.

La tabla 14, nos muestra que el 57,3% de las madres de los niños del grado primero de la educación básica primaria, de la Institución educativa Denzil escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira, está dedicada al hogar; el 28% trabaja por su cuenta, el 6,1% de las madres tienen sus pequeñas empresas, el 4,9% está empleada como auxiliar administrativo, el 2,4% está empleada en empleos técnicos o profesional y el 1,2% empleada como obrera u operaria.

En la figura 7, se muestra el estrato en el cual se localizan los padres de familia de los estudiantes del grado primero de la educación básica, de la Institución educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira. En ella se observa que el 78% pertenece al estrato 1 y el 22% al estrato 2.

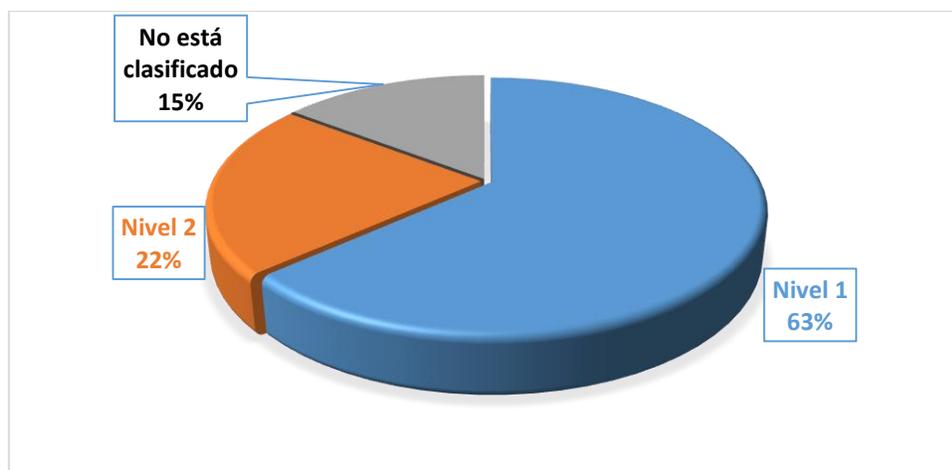
Lo que muestra el contexto en el que se desenvuelven los niños que hacen parte de la investigación.



**Figura 7. Estrato de los Padres de familia**

Fuente: Elaboración Propia

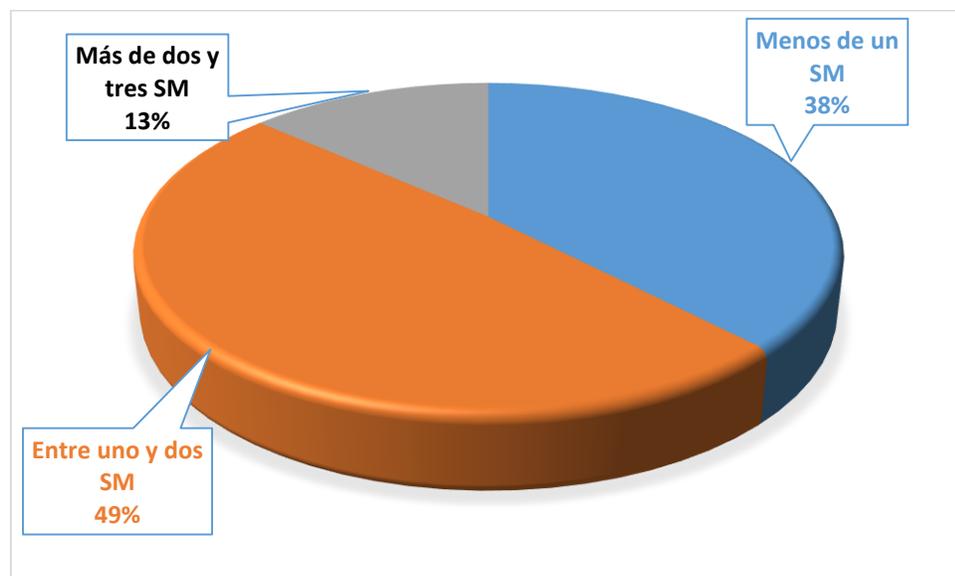
En la figura 8, se muestra el nivel de clasificación del SISBEN, en esta se observa que el 63% de los padres de familia de los niños del grado primero de la Institución educativa Denzil escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira, están en el nivel 1, el 22% de las familias están en el nivel 2 y el 15% de las familias no están clasificados en el SISBEN.



**Figura 8. Nivel SISBEN**

Fuente: Elaboración Propia.

Por último se describe el nivel de ingreso mensual de las familias de los niños del grado primero de educación básica, de la Institución educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira. En la figura 9, se muestra que el 38% de las familias tienen un ingreso por debajo de un salario mínimo mensual, que el 49% de las familias recibe ingresos mensuales entre uno y dos salarios mínimos mensuales y que el 13% de las familias recibe un ingreso mensual de más de dos y menos de tres salarios mínimos mensuales.



**Figura 9. Ingresos Económicos de la Familia**

Fuente: Elaboración Propia.

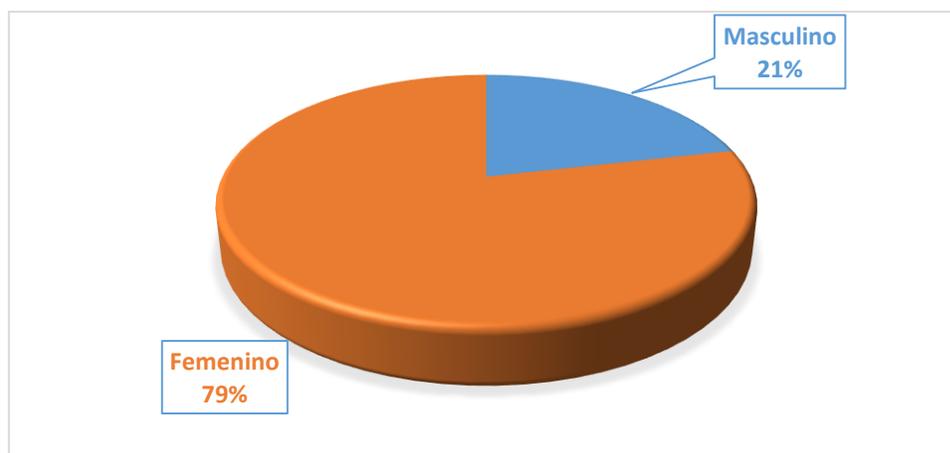
Como se puede apreciar, el nivel económico de los padres de familia de los niños del grado primero de educación básica primaria, de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira, es bastante bajo, lo que sin lugar a dudas debe influir en el desarrollo de las competencias lectoras de los niños. Esto, deberá verse reflejado en el análisis de correlación que se haga con la

valoración del desempeño de la competencia lectora realizada en la caracterización de los niños del grado.

**Análisis descriptivo de algunos aspectos de la población docente de la Institución educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira.**

Para el análisis descriptivo de la población docente de la Institución educativa Denzil escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira, se consideraron las variables género, experiencia, estado civil, perfil profesional, conformación familiar, relaciones personales con la comunidad educativa, materiales educativos, libros leídos, etc.

Estas variables, aun cuando han de estar relacionadas con el desarrollo de la competencia lectora de los niños, no son tomadas como indicadores dado a que el estudio corresponde solo a una institución. Pero, aun así se cree de importancia, para dar mayor claridad al contexto donde se forman los niños referidos en la investigación. En la figura 10, se muestra que 79% de los docentes de la básica primaria de la Institución educativa son mujeres y el 21% hombres. Es decir, la educación primaria es orientada por lo general por maestras.



**Figura 10. Género del Cuerpo docente de la Institución educativa**

Fuente: Elaboración Propia.

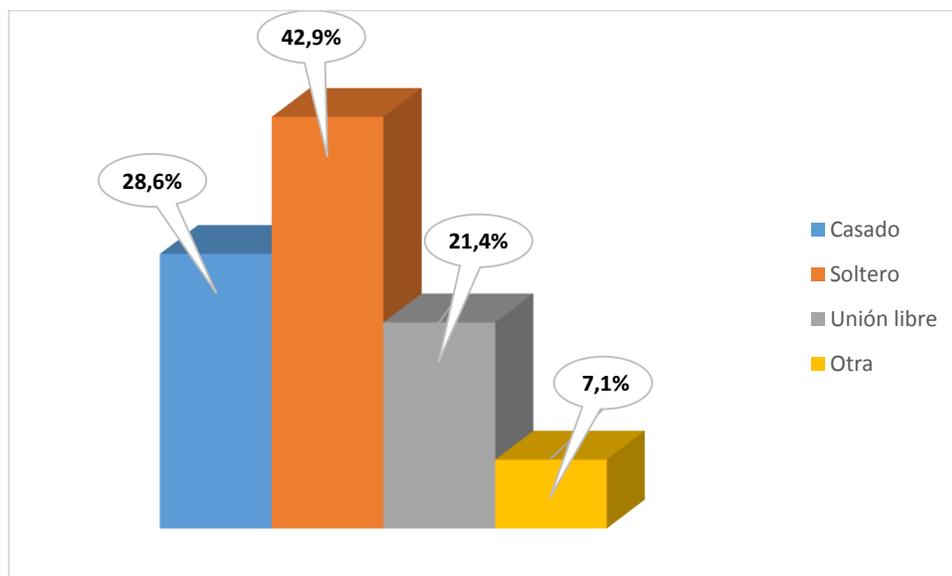
En la tabla 15, se muestra la experiencia laboral del cuerpo docente de la básica primaria, de la institución educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira. Como se puede apreciar, el 49,7% del cuerpo docente cuenta con diez o más años de experiencia en la labor docente y el 50,3% con experiencia entre cinco y ocho años de experiencia. Esto muestra un cuerpo docente experimentado en la labor docente, lo que permite bajo este indicador, esperar prácticas de aulas con pertinencia.

**Tabla 15. Experiencia laboral docente**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	5	1	7,1	7,1
	6	3	21,4	28,6
	7	2	14,3	42,9
	8	1	7,1	50,0
	10	1	7,1	57,1
	12	1	7,1	64,3
Válidos	15	1	7,1	71,4
	18	1	7,1	78,6
	20	1	7,1	85,7
	21	1	7,1	92,9
	37	1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia

En la figura 11, se muestra el estado civil del cuerpo docente de la básica primaria de la Institución educativa Denzil escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira. En ella se puede observar que el 42,9% de los docentes manifiestan estar solteros, el 28,6% están casados, el 21,4% vive en unión libre y el 7,1% manifiesta otro tipo de estado civil. Como se puede apreciar, el mayor porcentaje de los docentes, manifiestan estar solteros. Esto representa un grueso número de docentes que aún no han organizados una familia propia.

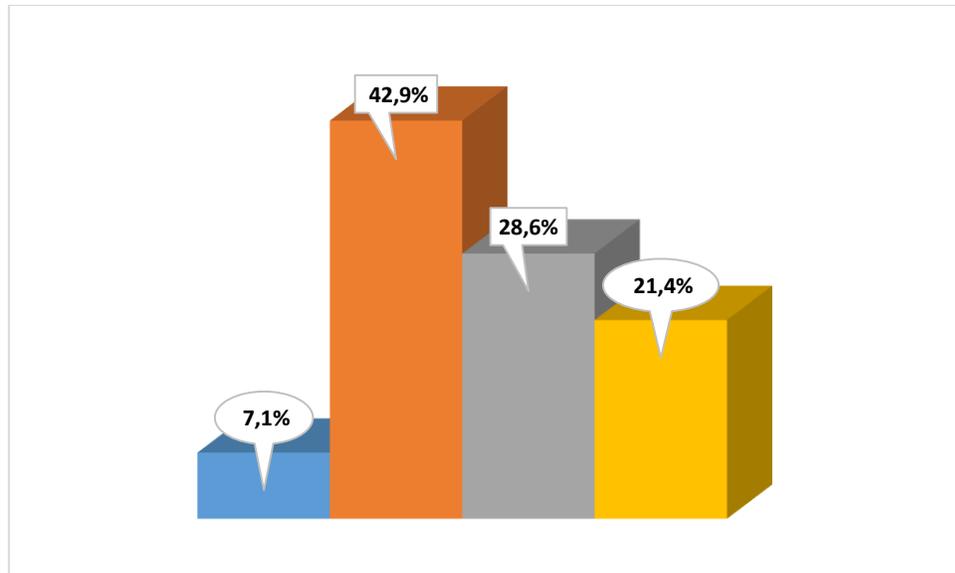


**Figura 11. Estado Civil de los docentes de la Institución.**

Fuente: Elaboración Propia.

En la figura 12, se muestra el perfil de los docentes de la educación básica primaria, de la Institución Educativa Denzil escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira. En ella, se puede apreciar que el 42,9% de los docentes son licenciados en educación básica primaria, el 28,6% tiene licenciatura en lenguas castellana, el 21,4% está formado en otras profesiones y el 7,1% tiene formación normalista. Como es de observar, el Establecimiento Educativo cuenta con el 78,6% de su cuerpo docente, con el

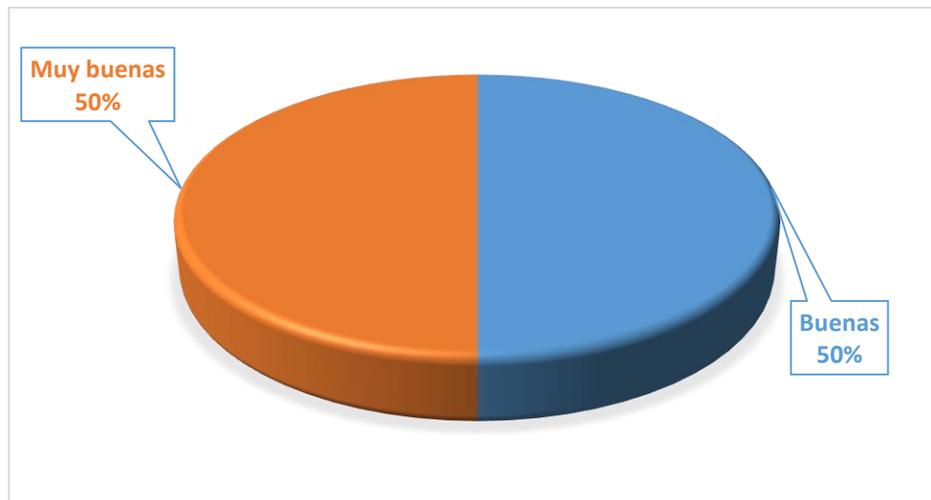
perfil profesional en la rama de la educación, evento este que debería reflejarse en el desarrollo de la competencia lectora. Además, se evidenció en la recolección de la información que dentro del 21,4% de maestros con otras profesiones, se encontró que muchas son afines a la ciencia pedagógica (psicopedagogas, trabajadoras sociales, etc.)



**Figura 12. Perfil docente de la Educ básica Primaria de la Institución**

Fuente: Elaboración Propia

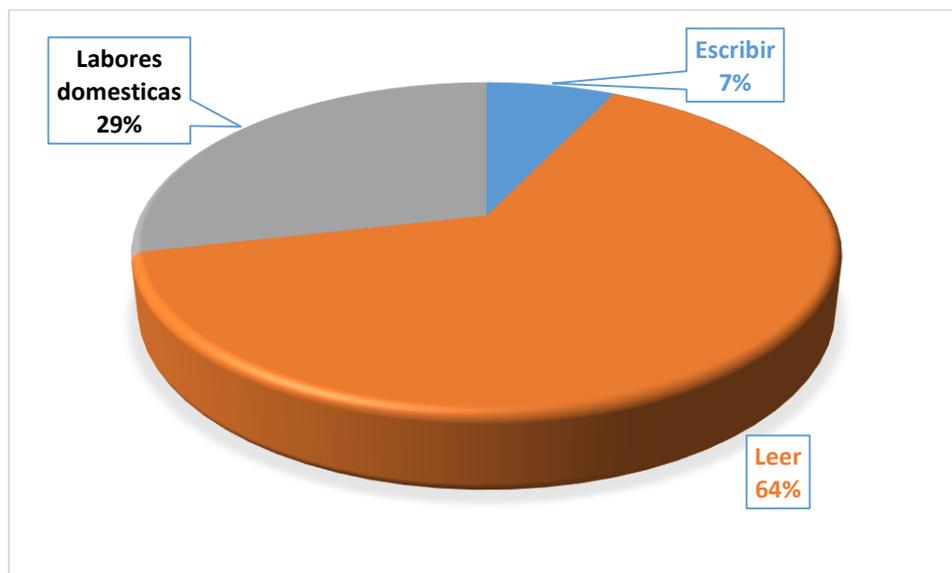
En la figura 13, se puede evidenciar que las relaciones de los maestros con la comunidad educativa son buena en un 50% y muy buena en el 50% restante. Por lo cual, se puede afirmar que bajo este indicador los estudiantes se mueven en un contexto del buen trato.



**Figura 13. Relaciones personales con la Comunidad Educativa**

Fuente: Elaboración Propia.

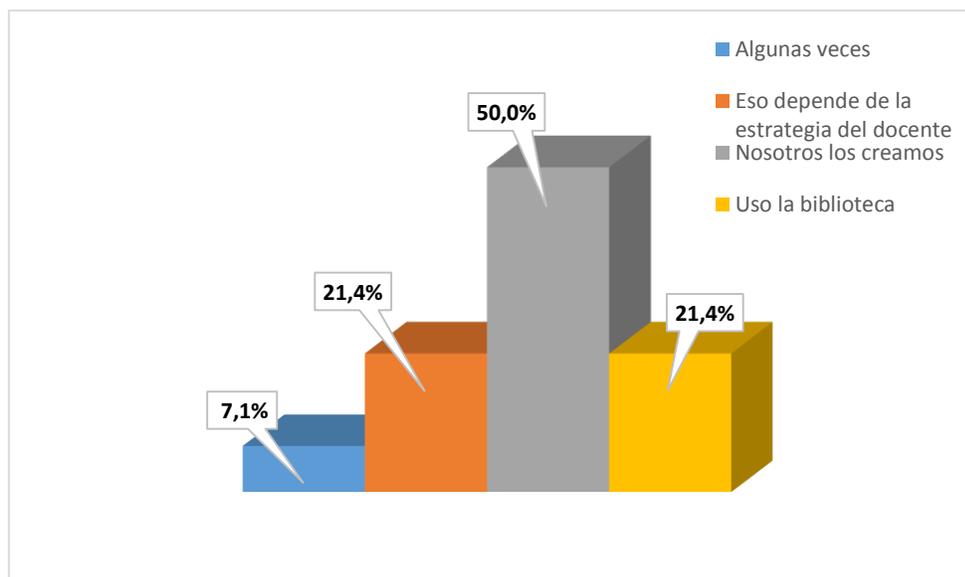
Consultados los maestros sobre las actividades preferidas en la casa, el 64% de estos manifestó que la lectura, el 29% manifiesta que las labores domésticas y tan solo el 7% manifiesta que prefieren escribir. Como se evidencia, los docentes de la básica primaria del establecimiento Educativo en un alto porcentaje tienen como actividad preferida en la casa la lectura.



**Figura 14. Actividades preferidas en casa por los docentes**

Fuente: Elaboración Propia.

Atendiendo al uso de materiales, para el desarrollo de actividades encaminadas a potenciar el desarrollo de la competencia lectora, se les consulta a los maestros sobre la disponibilidad de estos y su implicación para el desarrollo de las actividades con los niños. La figura 15, muestra que en un 50% los maestros manifiestan que ellos lo elaboran, las opciones: “eso depende del maestro” y “uso de la biblioteca”, obtuvieron el 21,4% respectivamente y el 7,1% manifestó que algunas veces dificultaba el normal desarrollo de las actividades.

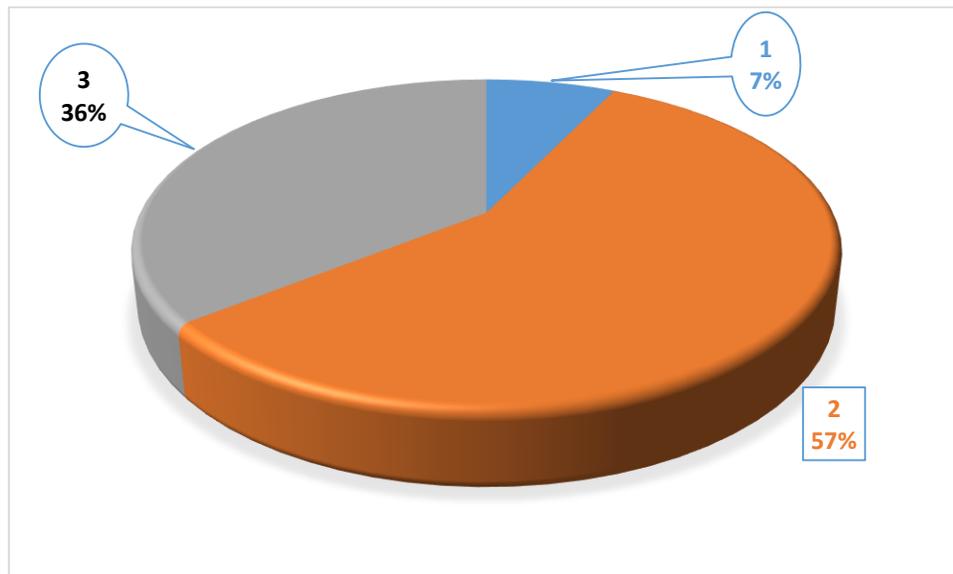


**Figura 15. Falta de materiales y su implicación en el desarrollo de actividades de lectoescritura**

Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, se consultó a los docentes sobre el número de libros que han leído en los dos últimos años. En la figura 16, se muestra que el 57% de los maestros manifestaron haber leído tres libros, el 36% manifiesta que han leído dos libros y el 7% de los maestros respondieron haber leído un solo

libro. Este indicador refleja una realidad generalizada en el país, un promedio bajo a nivel lector.



**Figura 16. Libros leídos en los dos últimos años por los docentes.**

Fuente: Elaboración Propia

## 4.2 Prueba de hipótesis

Las características socioeconómicas de los estudiantes y el perfil socioeducativo de los padres de familia y/o acudientes de los niños del grado primero, de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira, inciden o están relacionadas con la valoración del desempeño de la competencia lectora.

### 4.2.1 Prueba de hipótesis específicas 1

Existe diferencia significativa entre la valoración del desempeño de la competencia lectora de los niños de la etnia wayuu y los niños alijunas,

dentro de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira.

### Hipótesis estadística

$\mu_1$  =Media del desempeño en la valoración de la competencia lectora en los niños de la etnia wayúu

$\mu_2$  = Media del desempeño en la valoración de la competencia lectora en los niños alijunas.

$H_0$  = El promedio del desempeño en la valoración de la competencia lectora de los niños de la etnia wayúu es igual al promedio del desempeño en la valoración de la competencia lectora de los niños alijunas.

$H_1$  = El promedio del desempeño en la valoración de la competencia lectora de los niños de la etnia wayúu **no** es igual al promedio del desempeño en la valoración de la competencia lectora de los niños alijunas.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

**Tabla 16. Desempeño en la valoración de la Competencia Lectora niños Wayúu vs Alijunas**

		Prueba de Levene para la Prueba T para la igualdad de medias igualdad de varianzas								
		F	Sig.	T	gl	Sig.	Diferencia (bilateral) de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior	
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Se han asumido varianzas iguales	,393	,532	2,636	80	,010	10,682	4,052	2,619	18,746
	No se han asumido varianzas iguales			2,435	22,806	,023	10,682	4,387	1,602	19,763

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 16, se puede evidenciar los estadísticos de Levene y la *t* de Student asumiendo y no asumiendo varianzas iguales. Para el estadístico *t* de Student, se observa de  $t = 2,636$  con significancia bilateral o  $p - valor = 0,010 < 0,05$  y  $t = 2,435$  con significancia bilateral o  $p - valor = 0,023 < 0,05$ ; asumiendo y no asumiendo varianzas iguales respectivamente. Por tanto, según los datos no existe evidencia para aceptar la hipótesis nula, y se concluye a favor de la hipótesis alterna, es decir, según los datos, El promedio del desempeño en la valoración de la competencia lectora de los niños de la etnia wayúu **no** es igual al promedio del desempeño en la valoración de la competencia lectora de los niños alijunas.

Atendiendo al estadístico de Levene, la tabla 16 muestra una significancia o  $p - valor = 0,532 > 0,05$  lo que permite reafirmar que según los datos no hay evidencia para aceptar la hipótesis nula. Lo anterior da por probada la primera hipótesis específica propuesta en la investigación.

#### **4.2.2 Prueba de hipótesis específica 2**

El nivel socioeconómico de los niños del grado primero, de la Institución educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La guajira, incide o está relacionado con la valoración del desempeño en la competencia lectora.

- **Hipótesis estadística**

$H_0$  = No existe una correlación lineal, entre el nivel socioeconómico de los estudiantes del grado primero de educación básica primaria de la Institución educativa Denzil escolar y la valoración en el desempeño de la competencia lectora.

$H_1$  = Existe una correlación lineal, entre el nivel socioeconómico de los estudiantes del grado primero de educación básica primaria de la Institución educativa Denzil escolar y la valoración en el desempeño de la competencia lectora.

$$H_0: \beta = 0$$

$$H_1: \beta \neq 0$$

**Tabla 17. Desempeño en la valoración de la competencia lectora vs perfil socioeconómico de los niños**

		Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Ingresos en el hogar
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Correlación de Pearson	1	,518**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	82	82
Ingresos en el hogar	Correlación de Pearson	,518**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	82	82

Fuente: Elaboración Propia

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 17, se puede apreciar que  $\beta = 0,518$  con una significancia bilateral o  $p - valor = 0,000 < 0,001$  por tanto no se acepta la hipótesis nula y se concluye de acuerdo a la evidencia de los datos, que el nivel socioeconómico de los niños del grado primero está en relación directa, además la relación entre las dos variable es considerable, de acuerdo con la tabla 6. De acuerdo a lo anterior, se puede expresar que en la medida que aumentan los ingresos en la familia, aumenta el desempeño en la valoración de la competencia lectora de los niños del grado primero, con un nivel de confianza del 99%.

### 4.2.3 Prueba de hipótesis estadística 3

El nivel educativo de los padres de familia de los niños del grado primero, de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira, incide o está relacionado con la valoración del desempeño en la competencia lectora

- **Hipótesis estadística**

$H_0$  = No existe una correlación lineal, entre el nivel educativo de los padres de familia de los niños del grado primero de educación básica primaria de la Institución educativa Denzil escolar y la valoración en el desempeño de la competencia lectora.

$H_1$  = Existe una correlación lineal, entre el nivel educativo de los padres de familia de los niños del grado primero de educación básica primaria, de la Institución educativa Denzil escolar y la valoración en el desempeño de la competencia lectora.

$$H_0: \beta = 0 \qquad H_1: \beta \neq 0$$

**Tabla 18. Valoración del desempeño en la competencia lectora vs Nivel educativo del padre**

		Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Nivel Educativo del Padre
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Correlación de Pearson	1	,297**
	Sig. (bilateral)		,007
	N	82	82
Nivel Educativo del Padre	Correlación de Pearson	,297**	1
	Sig. (bilateral)	,007	
	N	82	82

Fuente: Elaboración Propia

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se puede observar, la tabla 18 muestra  $\beta = 0,297$  y una significancia bilateral o  $p - valor = 0,007 < 0.01$  por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, con un nivel de confianza del 99%. Es decir, Existe una correlación lineal, entre el nivel educativo de los padres de familia de los niños del grado primero de educación básica primaria, de la Institución educativa Denzil escolar y la valoración en el desempeño de la competencia lectora. Además, se garantiza que la correlación es directa; esto es, que en la medida que aumenta el nivel educativo de los padres de familia, aumenta el desempeño en la valoración de la competencia lectora de los niños.

La tabla 19, muestra la prueba para el nivel educativo de las madres, en ella se observa  $\beta = 0,491$  y con un nivel de significancia bilateral o  $p - valor = 0,000 < 0,01$  con lo cual se rechaza la hipótesis nula en favor de la hipótesis alterna. Es decir, Existe una correlación lineal, entre el nivel educativo de la madre de familia de los niños del grado primero de educación básica primaria, de la Institución educativa Denzil escolar y la valoración en el desempeño de la competencia lectora.

**Tabla 19. Valoración del desempeño en la competencia Lectora vs El nivel educativo de la madre**

		Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Nivel Educativo de la Madre
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Correlación de Pearson	1	,491**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	82	82
Nivel Educativo de la Madre	Correlación de Pearson	,491**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	82	82

Fuente: Elaboración Propia

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Las tablas 18 y 19, muestran la prueba de la tercera hipótesis de la investigación. Cabe resaltar, que el nivel educativo de la madre tiene una incidencia más fuerte que el nivel educativo de los padres. Evento este, que se prueba con el valor  $\beta$ , y que está en la dirección de lo mostrado en el análisis descriptivo del perfil de los niños, en el cual se pudo evidenciar según la figura 4, que el 54,9% de los niños reciben el apoyo de las madres en la realización de las actividades en casa.

#### **4.2.4 Prueba de hipótesis estadística 4**

Existe diferencia significativa entre la valoración del desempeño de la competencia lectora de los niños y de las niñas, dentro de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira.

#### **Hipótesis estadística**

$\mu_1$  =Media del desempeño de la valoración de la competencia lectora en los niños

$\mu_2$  = Media del desempeño de la valoración de la competencia lectora en las niñas

$H_0$  = El promedio del desempeño de la valoración de la competencia lectora de los niños es igual al de las niñas.

$H_1$  =El promedio del desempeño de la valoración de la competencia lectora de los niños **no** es igual al de las niñas.

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

**Tabla 20. Valoración del desempeño en la competencia lectora vs género.**

		Prueba de Levene para la Prueba T para la igualdad de medias igualdad de varianzas								
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior Superior		
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Se han asumido varianzas iguales	,021	,885	-2,248	80	,027	-7,503	3,338	-	-,861
	No se han asumido varianzas iguales			-2,246	76,703	,028	-7,503	3,340	-	-,851

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 20, se observa que asumiendo y no asumiendo igualdad de varianzas, una significancia bilateral o  $p - valor = 0,027 < 0,05$  y  $p - valor = 0,028 < 0,05$  respectivamente. Por lo tanto, según las evidencias no se acepta la hipótesis nula y se concluye que los promedios en el desempeño de la valoración de la competencia lectora, es diferente entre los niños y las niñas. La misma conclusión se llega observando el estadístico de Levene para la igualdad de varianzas, la tabla muestra para este estadístico un valor de 0,021 con  $p - valor = 0,885 > 0,05$  que es el nivel de significancia, con lo que permite afirmar que no hay suficientes evidencias para aceptar la hipótesis nula.

Con lo anterior, quedan probadas las cuatro hipótesis específicas planteadas en la investigación para demostrar la hipótesis general. De manera que, probadas las hipótesis específicas se da por probada la hipótesis general y con ello el logro de los objetivos que impulsaron la investigación.

### 4.3 Análisis de los resultados

Una vez realizado el análisis de los datos recolectados, se procedió a su discusión donde fue posible confrontarlos con sus diversas teorías desarrolladas y relacionadas frente a los hallazgos. En tal sentido es importante destacar la investigación realizada por Jaramillo (2010), sobre la “La Importancia de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza de la lectoescritura de las niñas de 5 a 6 años del grado jardín del colegio Marymount”; en Caldas, Antioquia, cuyo objetivo o premisa general fue, “Comprender el papel de los padres de familia como mediadores en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en las niñas de cinco y seis años de edad del jardín del colegio Marymount”.

En el mismo los resultados obtenidos fueron de corte cualitativos, y determinaron que la mediación de los padres de familia afectaba en gran medida en el proceso de adquisición de la lecto-escritura. Es así, que consideran proporcionarles a los padres herramientas adecuadas para que apoyaran el proceso. En concordancia con este trabajo, nuestra investigación en su hipótesis 3: El nivel educativo de los padres de familia de los niños del grado primero, de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira, incide o está relacionado con la valoración del desempeño en la competencia lectora; muestra con un nivel de confianza del 99% que existe una correlación lineal directa, entre el nivel educativo de los padres de familia y la valoración en el desempeño de la competencia lectora.

Considerando el párrafo anterior, se muestra que en la medida que el padre de familia eleva su nivel educativo, es mucho mas consciente de su papel mediador de la educación de sus hijos, y en un caso particular coadyuva a la potenciación del proceso lectoescritor; caso diferente en los hogares formados por padres con muy bajo nivel educativo, afectaciones que marcan diferencias en el proceso de los niños.

En este mismo orden de ideas Smith (2001) afirma que "...la comprensión lectora es la construcción del significado del texto, por parte del lector", en este caso del niño partiendo de sus conocimientos y experiencias de vida dada por sus padres inicialmente.

Otro trabajo que nos permitimos referenciar, es el realizado por Dink (2006): "El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de palabras en español: un estudio de caso."; en la universidad Nacional San Martín, quien se propuso como objetivo general: "Analizar las dificultades que enfrentan los niños de sectores marginados en el aprendizaje de la lectura y la escritura de las palabras." Su investigación, se apoyó en teóricos como Capovilla, Ehri, Frith, Stanovich, Wimmer, Goswams, Borzone, entre otros. El autor concluye que los bajos niveles de aprendizaje de alfabetización de los niños que crecen en contexto de pobreza, son el resultado de haberlos privado de instrucciones metafonológicas y fonéticas explícitas y sistemáticas. Destacando, además las afectaciones que se sufren en la educación por aspectos socioeconómicos.

El trabajo de Dink (2006), corrobora la realidad de este factor como determinante en el proceso lector. En la prueba de hipótesis 2: El nivel socioeconómico de los niños del grado primero, de la Institución educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La guajira, incide o está relacionado con la valoración del desempeño en la competencia lectora. Los hallazgos muestran que el nivel socioeconómico de los niños esta en relación directa con su desempeño en la competencia lectora, lo que muestra que en la medida que aumentan los ingresos en las familias mejora el desempeño en la valoración de la competencia lectora de los niños. La prueba estadística mostró  $\beta = 0.518$  con una significancia bilateral o P-valor =  $0.0000 < 0.001$  (nivel de confianza del 99%).

Los demás hallazgos, han sido mostrados en cada uno de los análisis en las pruebas de las hipótesis respectivas, y conjuntamente con los señalados en este aparte, dadas las coincidencias con los dos trabajos

referenciados, permiten en tal sentido elaborar las conclusiones que se listan a continuación.

### **Premisa Final Generada por el Estudio.**

Para poder analizar los factores que inciden en el desarrollo de la competencia lectora de los niños y niñas de primer grado de educación básica primaria en la Institución Educativa Denzil Escolar del Municipio de Riohacha D.T - La Guajira, deben considerarse las características socioeconómicas y la etnia de los niños y niñas así como la de sus padres o acudientes, además de otras características que puedan incidir en el desarrollo de estas competencias.

### **Hallazgos**

- Existe una incidencia o se encuentran relacionadas con la valoración del desempeño de la competencia lectora las características socioeconómicas de los estudiantes y el perfil socioeducativo de sus padres y/o acudientes de los niños y niñas del grado primero, de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira.
- Se evidencia una diferencia significativa entre la valoración del desempeño de la competencia lectora de los niños y niñas de la etnia wayúu y los niños alijunas, dentro de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira.
- En los niños y niñas del grado primero, de la Institución educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La guajira el nivel socioeconómico de estos, incide o está relacionado con la valoración del desempeño en la competencia lectora.

- En la valoración del desempeño en la competencia lectora de los niños y niñas del grado primero, de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira, el nivel educativo de los padres de familia incide o está relacionado con este.
  - Se pudo evidenciar que existe dentro de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira una diferencia significativa entre la valoración del desempeño de la competencia lectora de los niños y niñas.

## CONCLUSIONES

Con base en análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación, se pueden presentar las siguientes conclusiones en función de las hipótesis propuestas.

**Primera:** Atendiendo a la hipótesis general, las características socioeconómicas y el nivel educativo de los padres o acudientes de los estudiantes de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira están en relación directa con la valoración del desempeño de la competencia lectora de los niños del grado primero del Establecimiento educativo.

Realidad demostrada con el cruce de las variables Ingresos mensuales de la familia y nivel educativo de los padres con la valoración del desempeño de la competencia lectora en los niños. Evento que se pudo constatar con el uso del software SPSS.

Por otra parte, se pudo evidenciar que los estudiantes de origen wayúu muestran diferencias estadísticamente significativas en la valoración del desempeño en la competencia lectora con los niños de origen alijuna.

En esta dirección, también se encontró diferencias estadísticamente significativa entre la valoración del desempeño de la competencia lectora entre niños y niñas.

**Segunda:** Atendiendo a la hipótesis específica, Existe diferencia significativa entre la valoración del desempeño de la competencia lectora de los niños de la etnia wayuu y los niños alijunas

Evento que se puede constatar con la prueba estadística t de Student, haciendo uso del software SPSS o cualquier otro que se tenga al alcance. Los resultados encontrados por las autoras, haciendo uso del software SPSS mostraron una significancia bilateral asumiendo y no asumiendo varianzas

iguales de 0,10 y 0,23 respectivamente, ambos menores que 0,05. Con lo que el nivel de confianza es del 95%.

**Tercera:** De acuerdo a la hipótesis específica, El nivel socioeconómico de los niños del grado primero, de la Institución educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La guajira, incide o está relacionado con la valoración del desempeño en la competencia lectora.

Se pudo constatar que estas variables están en correlación directa, con una incidencia considerable y con un nivel de confianza del 99%. Evento constatable con el software estadístico SPSS. Esto es, con una confianza del 99% se puede afirmar que en la medida que los ingresos de las familias de los niños del grado primero aumenten, aumentará la valoración del desempeño de la competencia lectora en ellos. En la tabla 17 se muestran los resultados.

**Cuarta:** Con relación a la hipótesis específica, El nivel educativo de los padres de familia de los niños del grado primero, de la Institución Educativa Denzil Escolar, del municipio de Riohacha-La Guajira, incide o está relacionado con la valoración del desempeño en la competencia

lectora. Se pudo constatar que tanto el nivel educativo del padre, como el de la madre inciden de manera directa con la valoración del desempeño de la competencia lectora en los niños. En este sentido, los resultados evidenciaron mayor incidencia del nivel educativo de la madre que el del padre, sobre la valoración del desempeño de la competencia lectora de los niños. En las tablas 18 y 19, se pueden apreciar los coeficientes de Pearson en ambos casos.

## RECOMENDACIONES

**Primera:** Con base en los resultados obtenidos y, las conclusiones presentadas, se recomienda a los dirigentes del municipio de Riohacha-La Guajira, emprender tareas tendientes a potenciar los ingresos económicos en los hogares de las familias donde habita los niños de la Institución educativa Denzil escolar, que permitan dignificar sus condiciones de vida.

**Segunda:** Se recomienda a los dirigentes del municipio de Riohacha y de la región en general, diseñar políticas que permitan el acceso a la formación profesional de los padres de familias de los niños de la institución Educativa Denzil Escolar de Riohacha, estos programas deben agenciarse de la mano con otros programas de orientación y motivación a fin de lograr la inserción efectiva de los padres a la formación profesional, de acuerdo a sus posibilidades.

**Tercera:** Se recomienda a los profesores diseñar estrategias que permitan la participación efectiva de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de los niños, potenciando oportunidades de mejora que conlleven al fortalecimiento del desarrollo de la competencia lectora, tanto del padre de familia como el de los niños.

**Cuarta:** Se recomienda a la Institución Educativa y a los docentes, ajustar planes de estudios acorde a la realidad contextual y de origen étnico de sus estudiantes, a fin de fortalecer el proceso lectoescriptor de los niños de las distintas etnias que hacen parte de la comunidad estudiantil del Establecimiento Educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anacuaipa. Marco legal indígena regido por los Decretos 804 de 1995 y el Decreto 2500 del 2010.
- Bernstein. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. (Trad. Mario Díaz). Bogotá: El Griot, 1990.
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. Editorial Morata S.A.
- Bogoya, D., et. al. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional.
- Bustamante, G. & Jurado, F. (1997). *Entre la lectura y la escritura: hacia una producción interactiva de los sentidos*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Cabrera, F., Donoso, T. & Marin, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: EditorialLaertes.
- Carazo, C. (2008). *Metodología de la investigación científica*.
- Cassany, D., et.al. (1994). *Enseñar lengua*. España: Editorial Graó.
- Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento* (8a ed.). México: McGraw Hill.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton. Editado en español como: *Estructuras sintácticas*. Madrid: Aguilar, 1971
- Díaz, L. (2007). *Estadística Multivariada: Inferencia y Métodos* (2a ed.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz, M., González, A., Henao, A., & Díaz, M. (2013). *Introducción al análisis estadístico multivariado aplicado. Experiencias y casos en el Caribe Colombiano*. Barranquilla: Universidad del Norte.

- Donoso, T. & Marín, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Dubois, M. (1987). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización teoría y práctica*. Ed. Siglo veintiuno, Madrid, España.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La alfabetización de los niños en las últimas décadas del siglo. Docencia*, (17). 28-39.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México: Editorial Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. México: Editorial Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire y Macedo (1989). *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- González, M., & Pérez, A. (2009). *Estadística aplicada. Una visión instrumental*. España: Diaz de Santos.
- Grabe, W. (2003). Revaloración del término "INTERACTIVO". En: Rodríguez, E. y Lager, E. *La lectura*. Cali: Universidad del Valle. p. 81-97.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: F.C.E.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. (2nd
- Hernández, R., et. al. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). Chile: McGraw Hill.

- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. En: *Forma y Función, Revista del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional*. No. 9. p. 13-37. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional.
- Hymes, D. (1964). "Directions in (Ethno) Linguistic Theory". In A.K. Romery and R.G. D'Andrade (Eds). *Transcultural Studies of cognition*. American Anthropological Association.
- Jaeger, W. (1996). *Paideia: el espíritu de la cultura griega*. F. C. E.: México.
- Jenkinson, M. (1976). Modos de enseñar. En: *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Heumul.
- Jurado, F. (2000). El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños. En: Bogoya, D. et. al. *Competencias y proyecto pedagógico*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Culturas y escolaridad: Lenguaje y matemáticas. Competencias y proyectos de aula*. Bogotá, Plaza & Janes.
- Jurado, F. y Bustamante, G. (1995). *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Jurado, F. et. al. (1998). *Juguemos a interpretar: Evaluación de competencias en lectura y escritura. Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janes.
- Kerlinger, Fred (1988). *Investigación del comportamiento*. Mc Graw Hill. Tercera edición. México.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales (4a ed.)*. México: McGraw Hill.
- Lager, E. (1998). *La lectura*. Cali: Universidad del Valle.
- Landero, R. (2007). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. México: Trillas.

- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. En: *Revista Lectura y Vida*. Año 6, No. 4., p. 21-45.
- Llinás, H. (2010). *Estadística inferencial*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Marín, L. (2002). Competencias: “Saber- hacer”, ¿en cuál contexto? En: Bustamante, G. et. al., *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. Vol. II, p. 91-144. Bogotá: Alejandría Libros.
- Marín, M. (1994). La comprensión lectora en el procesamiento de la información. En: Cabrera, F., Donoso, T. & Marín, M. *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes, p. 75-130.
- Martínez, Miguel (1997). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Bogotá: Círculo.
- Martínez, M. (2005). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali: Universidad del Valle. Recuperado de: [www.scribd.com/.../Taller-Teórico-Práctico-textoexpositivo](http://www.scribd.com/.../Taller-Teórico-Práctico-textoexpositivo)
- \_\_\_\_\_. (1997). *Análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- Melo, J. (2002). Educación y lectura. En: *Bibliotecas y Educación*. Bogotá: Biblioteca Virtual Banco de la República.
- Millán, 2009, Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica, XXVII Encuentro Nacional de Investigadores de la Lingüística, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, MÉRIDA, 2008.112.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Estándares para la excelencia de la educación: documento de estudio*. Santafé de Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Competencias comunicativas, Guía del docente. Programa para la transformación de la calidad educativa todos a aprender*. Santafé de Bogotá: MEN.
- Mora, M. & Sepúlveda, P. (2000). *Seminario de Investigación*. México: Limusa.

- Muñoz, F. *et. al.* (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Magisterio.
- Pardo, A., & Ruíz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 base*. España: Mc Graw Hill.
- Peña, D. (2010). *Regresión y diseño de experimentos*. España: Alianza Editorial.
- Pérez, M. (1999). Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? En: *Revista. La alegría de enseñar*. Vol. 39, abril-junio, p. 31-37.
- Pérez, H. (1999). *Nuevas Tendencias de la Composición Escrita*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Peña, D. (2013). *Fundamentos de estadística*. España: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1982). (9° Edición). *Ensayo. Seis estudios de psicología*. Barcelona, Caracas, México: Editorial Seix Barral, S.A.
- Rodríguez, E. & Lager, E. (1997). *La lectura*. Cali: Universidad del Valle.
- Rumelhart, D. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En: Rodríguez, E. y Lager, E. (1997). *La lectura*. Cali: Universidad del Valle. 225 p.
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Por qué el mundo necesita maestros y lectura. IV Congreso Colombiano y V Latinoamericano de Lectura y Escritura*. Bogotá.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación* (3a ed.). México: Prentice Hall.
- Smith, Frank. *Comprensión de la lectura*. México. Trillas. 1983. Un clásico americano de la investigación sobre la lectura.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Solé, I. (2008). “De la lectura al aprendizaje”, en Borrero, *Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas*, Bogotá: Fundalectura y Fundación Corona.

- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: Bogoya, D. *et.al. Competencias y proyecto pedagógico*. Santafé de Bogotá, Universidad Nacional.
- Vigotsky, L. S. (1996). *A formacaosocial da mente: O desenvolvimento dos procesos psicológicos superior*. (5ta. Eds): Sao Paulo: MartinsFontes.

## ANEXOS

**Anexo 1.** Prueba de diferencias de media. Valoración del desempeño en la competencia lectora vs Género

### Estadísticos de grupo

Sexo del Alumno		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Masculino	45	66,20	14,980	2,233
	Femenino	37	73,70	15,112	2,484

### Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error de la diferencia
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Se han asumido varianzas iguales	,021	,885	-2,248	80	,027	-7,503	
	No se han asumido varianzas iguales			-2,246	76,703	,028	-7,503	

**Anexo 2.** Prueba diferencia de medias. Valoración del desempeño en la competencia lectora vs Origen étnico.

### Estadísticos de grupo

Origen étnico del niño		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	1	65	71,80	14,435	1,790
	2	17	61,12	16,515	4,005

### Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Se han asumido varianzas iguales	,393	,532	2,636	80	,010	10,682	4,052	2,619	18,746
	No se han asumido varianzas iguales			2,435	22,806	,023	10,682	4,387	1,602	19,763

**Anexo 3. Correlación Valoración de la competencia lectora vs Nivel educativo del padre**

**Correlaciones**

		Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Nivel Educativo del Padre
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Correlación de Pearson	1	,297**
	Sig. (bilateral)		,007
	N	82	82
Nivel Educativo del Padre	Correlación de Pearson	,297**	1
	Sig. (bilateral)	,007	
	N	82	82

### Correlaciones

		Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Nivel Educativo del Padre
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Correlación de Pearson	1	,297**
	Sig. (bilateral)		,007
	N	82	82
Nivel Educativo del Padre	Correlación de Pearson	,297**	1
	Sig. (bilateral)	,007	
	N	82	82

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 4.** Correlación valoración de la competencia lectora vs Nivel educativo de la madre

### Correlaciones

		Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Nivel Educativo de la Madre
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Correlación de Pearson	1	,491**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	82	82
Nivel Educativo de la Madre	Correlación de Pearson	,491**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	82	82

**Anexo 5.** Correlación Valoración de la competencia lectora vs Ingreso en el Hogar

**Correlaciones**

		Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Ingresos en el hogar
Valoración del desempeño en la Competencia Lectora	Correlación de Pearson	1	,518**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	82	82
Ingresos en el hogar	Correlación de Pearson	,518**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	82	82

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**Anexo 6.** Validación de Instrumentos

FECHA: 1 de agosto de 2013

TÍTULO TRABAJO: FACTORES INCIDENTES EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DENZIL ESCOLAR RIOHACHA (LA GUAJIRA)

NOMBRE DE LOS AUTORES: ENELDA MARÍA CARRILLO PÉREZ  
ELIDILIS MERCEDES IBARRA G.

REVISIÓN No.: \_\_\_\_\_

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Suficiente: x Medianamente Suficiente: \_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_

Observaciones:

Hay coherencia entre los interrogantes planteados y los objetivos.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Instrumento 1	X		
Instrumento 2	X		
Instrumento 3	X		
Instrumento 4			
Instrumento 5			

Observaciones:

Los instrumentos fueron validados para su aplicación y guardan relación con lo investigado.

2. Pertinencia de las preguntas con los Factores

Suficiente: x Medianamente Suficiente: \_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_

Observaciones:

Hay pertinencia con los factores objetos de investigación.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Instrumento 1	X		
Instrumento 2	X		
Instrumento 3	X		
Instrumento 4			
Instrumento 5			

Observaciones:

En cada uno de los instrumentos utilizados se hizo visible el factor social, cultural, contextual, familiar.

### 3. Redacción de las preguntas:

Adecuada: x      Inadecuada: \_\_\_\_

Observaciones:

Las preguntas fueron revisadas, ajustadas y validadas según el instrumento y el objeto de estudio.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

Instrumento	Adecuada	Inadecuada
Instrumento 1	X	
Instrumento 2	X	
Instrumento 3	X	
Instrumento 4		
Instrumento 5		

Observaciones:

Cada instrumento utilizado contó con la participación de los actores educativos: padres de familia, docentes, estudiantes. Cada uno le aportó a la investigación información suficiente para su validación.

	DRA. MARTHA ORTÍZ	DRA. VILMA BENAVIDES	DRA. GLORIA VERA	DR. LUIS M. CÁRDENAS
Aprobado		X		
Pendiente				
Rechazad o				

VoBo: Dra. MARTHA LUZ ORTÍZ PADILLA

---

Dra. VILMA BENAVIDES



Dra. GLORIA VERA DE OROZCO

---

Dr. LUIS MANUEL CÁRDENAS

---

FECHA: 18 de agosto de 2013

TÍTULO TRABAJO: FACTORES INCIDENTES EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DENZIL ESCOLAR RIOHACHA (LA GUAJIRA)

NOMBRE DE LOS AUTORES: ENELDA MARÍA CARRILLO PÉREZ  
ELIDILIS MERCEDES IBARRA G.

REVISIÓN No.: \_\_\_\_\_

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Suficiente: X Medianamente Suficiente: \_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_

Observaciones:

Los interrogantes son pertinentes, presentan una relación directa y coherente con los objetivos planteados.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Instrumento 1	X		
Instrumento 2	X		
Instrumento 3	X		
Instrumento 4			
Instrumento 5			

Observaciones:

Los instrumentos fueron minuciosamente contruidos y validados para su aplicación.

## 2. Pertinencia de las preguntas con los Factores

Suficiente: X Medianamente Suficiente: \_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_

Observaciones:

Los interrogantes son pertinentes y guardan estrecha relación con los factores.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Instrumento 1	X		
Instrumento 2	X		
Instrumento 3	X		
Instrumento 4			
Instrumento 5			

Observaciones:

En cada uno de los instrumentos utilizados se hizo visible el factor social, cultural, contextual, familiar.

## 3. Redacción de las preguntas:

Adecuada: X Inadecuada: \_\_\_\_

Observaciones:

Las preguntas fueron revisadas y validadas atendiendo al objeto de investigación.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

Instrumento	Adecuada	Inadecuada
Instrumento 1	X	
Instrumento 2	X	
Instrumento 3	X	
Instrumento 4		
Instrumento 5		

**Observaciones:**

Los instrumentos fueron aplicados a docentes, estudiantes y padres de familia quienes ofrecieron respuestas con información relevante para el estudio.

	DRA. MARTHA ORTÍZ	DRA. VILMA BENAVIDES	DRA. GLORIA VERA	DR. LUIS M. CÁRDENAS
<b>Aprobado</b>			X	
<b>Pendiente</b>				
<b>Rechazado</b>				

VoBo: Dra. MARTHA LUZ ORTÍZ PADILLA \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Dra. VILMA BENAVIDES

*Gloria Vera de Orozco*

Dra. GLORIA VERA DE OROZCO:

FECHA: 16 de agosto de 2013

TÍTULO TRABAJO: FACTORES INCIDENTES EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DENZIL ESCOLAR RIOHACHA (LA GUAJIRA)

NOMBRE DE LOS AUTORES: ENELDA MARÍA CARRILLO PÉREZ  
ELIDILIS MERCEDES IBARRA G.

REVISIÓN No.: \_\_\_\_\_

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Suficiente: X Medianamente Suficiente: \_\_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_\_

Observaciones:

Los interrogantes son pertinentes, presentan una relación directa y coherente con los objetivos planteados.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Instrumento 1	X		
Instrumento 2	X		

Instrumento 3	X		
Instrumento 4			
Instrumento 5			

Observaciones:

Los instrumentos fueron minuciosamente contruidos y validados para su aplicación.

## 2. Pertinencia de las preguntas con los Factores

Suficiente: X Medianamente Suficiente: \_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_

Observaciones:

Los interrogantes son pertinentes y guardan estrecha relación con los factores.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Instrumento 1	X		
Instrumento 2	X		
Instrumento 3	X		
Instrumento 4			
Instrumento 5			

Observaciones:

En cada uno de los instrumentos utilizados se hizo visible el factor social, cultural, contextual, familiar.

## 3. Redacción de las preguntas:

Adecuada: X Inadecuada: \_\_\_\_

Observaciones:

Las preguntas fueron revisadas y validadas atendiendo al objeto de investigación.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

Instrumento	Adecuada	Inadecuada
Instrumento 1	X	
Instrumento 2	X	
Instrumento 3	X	
Instrumento 4		
Instrumento 5		

**Observaciones:**

Los instrumentos fueron aplicados a docentes, estudiantes y padres de familia quienes ofrecieron respuestas con información relevante para el estudio.

	DRA. MARTHA ORTÍZ	DRA. VILMA BENAVIDES	DRA. GLORIA VERA	DR. LUIS M. CÁRDENAS
<b>Aprobado</b>				X
<b>Pendiente</b>				
<b>Rechazado</b>				

**VoBo: Dra. MARTHA LUZ ORTÍZ PADILLA**

**Dra. VILMA BENAVIDES**

**Dra. GLORIA VERA DE OROZCO:**



**FECHA: 1 de SEPTIEMBRE de 2013**

TÍTULO TRABAJO: FACTORES INCIDENTES EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DENZIL ESCOLAR RIOHACHA (LA GUAJIRA)

NOMBRE DE LOS AUTORES: ENELDA MARÍA CARRILLO PÉREZ  
ELIDILIS MERCEDES IBARRA

REVISIÓN No.: \_\_\_\_\_

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Suficiente: X Medianamente Suficiente: \_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_

Observaciones:

Los interrogantes son pertinentes, presentan una relación directa y coherente con los objetivos planteados.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

1. Pertinencia de las preguntas con los objetivos:

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Instrumento 1	X		
Instrumento 2	X		
Instrumento 3	X		
Instrumento 4			
Instrumento 5			

Observaciones:

Los instrumentos fueron minuciosamente contruidos y validados para su aplicación.

## 2. Pertinencia de las preguntas con los Factores

Suficiente: X Medianamente Suficiente: \_\_\_\_ Insuficiente: \_\_\_\_

Observaciones:

Los interrogantes son pertinentes y guardan estrecha relación con los factores.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

Instrumento	Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente
Instrumento 1	X		
Instrumento 2	X		
Instrumento 3	X		
Instrumento 4			
Instrumento 5			

Observaciones:

En cada uno de los instrumentos utilizados se hizo visible el factor social, cultural, contextual, familiar.

## 3. Redacción de las preguntas:

Adecuada: X Inadecuada: \_\_\_\_

Observaciones:

Las preguntas fueron revisadas y validadas atendiendo al objeto de investigación.

Para casos en los cuales hay más de un instrumento de recolección de datos, favor usar el siguiente cuadro.

Instrumento	Adecuada	Inadecuada
Instrumento 1	X	
Instrumento 2	X	
Instrumento 3	X	
Instrumento 4		
Instrumento 5		

**Observaciones:**

Los instrumentos fueron aplicados a docentes, estudiantes y padres de familia quienes ofrecieron respuestas con información relevante para el estudio.

	DRA. MARTHA ORTÍZ	DRA. VILMA BENAVIDES	DRA. GLORIA VERA	DR. LUIS M. CÁRDENAS
<b>Aprobado</b>	X			
<b>Pendiente</b>				
<b>Rechazado</b>				



**VoBo: Dra. MARTHA LUZ ORTÍZ PADILLA**

**Dra. VILMA BENAVIDES**

**Dra. GLORIA VERA DE OROZCO:**



**Básico (B):** El niño posee saberes que permiten construcción de aprendizajes que permitan comunicación regular con textos leídos

ESCALA CUANTITATIVA (60-74%)

**Sobresaliente (S):** El niño da muestra de identificación de ideas en textos leídos, y de construir aprendizajes de acuerdo a los estándares nacionales del grado.

ESCALA CUANTITATIVA (75-85)

**Avanzado (A):** El niño da muestra de identificación y comprensión de ideas en textos leídos, y de construir aprendizajes para trabajar niveles de mayor complejidad al propuesto para el grado.

ESCALA CUANTITATIVA (86-100%)