

[2015]



**CARACTERIZACIÓN DEL
PROCESO LECTO-ESCRITO EN
ESTUDIANTES DEL CICLO III DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ**

Yenny Rodríguez Hernández
Corporación Universitaria Iberoamericana
Facultad de Ciencias de la Salud
Programa de Fonoaudiología



CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO LECTO-ESCRITO EN ESTUDIANTES
DEL CICLO III DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE
BOGOTÁ

CHARACTERIZATION OF READING AND WRITING PROCESS IN CYCLE III
STUDENTS OF A PUBLIC SCHOOL IN BOGOTA

Yenny Rodríguez Hernández

Limed Natalia Arce
Leidy Cataño
Dania Liseth Erazo
Maria Fernanda Peña
Jeimmy Rocio Torres
Asistentes

Diciembre, 16 de 2015

Agradecimientos

A los niños(as) de la Institución Educativa República de Colombia por su participación en este proyecto.

A las directivas de la Institución Educativa República de Colombia por su colaboración y por su interés en el desarrollo de este proyecto.

Prólogo

El fonoaudiólogo en el sector escolar en el aula regular según Chacón, Fajardo, Murcia, Urrego (2009) trabaja en la promoción del bienestar comunicativo, y ayuda a prevenir deficiencias y desórdenes de comunicación con el objetivo de mejorar las habilidades académicas y contribuir así en el éxito académico y social de los educandos. El profesional de la Comunicación Humana y sus Desórdenes planea, previene, promueve acciones dirigidas al apoyo de los procesos académicos bajo modelos colaborativos.

En relación con las funciones del fonoaudiólogo en el sector escolar distrital, Álvarez, y Sepúlveda (2006) en su investigación encontraron que este profesional colabora en el proceso de evaluación de los niños que ingresan a la institución; en ocasiones realiza tamizajes o ayuda a gestionarlos. En su mayoría los fonoaudiólogos son del sexo femenino y cuentan con diez o más años de experiencia. Tienen pregrado en fonoaudiología y una licenciatura que les permite ingresar al escalafón docente. Desarrollan procedimientos de evaluación diagnóstica, intervención, promoción, y asesoría. El trabajo con los docentes se realiza a través de recomendaciones verbales y de la participación en talleres de actualización.

En resumen, el fonoaudiólogo en el sector escolar promueve en los estudiantes y en la comunidad en general la competencia comunicativa necesaria para el desarrollo de los niños(as) y jóvenes. No sólo trabaja con los educandos sino que además genera e implementa talleres de formación para los docentes, los padres, el personal administrativo y demás miembros de la comunidad educativa. Dichos talleres están orientados al fortalecimiento de las habilidades comunicativas y cognitivas de los estudiantes, y hacia la prevención de los diferentes desórdenes comunicativos.

Por eso es necesario desde la Fonoaudiología proponer investigaciones que busquen capacitar a los docentes para que usen diversas estrategias como herramientas didácticas que les ayude a fortalecer las distintas habilidades comunicativas en la modalidad verbal escrita que les permita a sus educandos

fortalecer los procesos de lectura y de escritura y prevenir el surgimiento de un desorden en esta área.

Resumen

El objetivo del estudio fue describir los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del ciclo III. La investigación fue descriptiva y en ésta participaron 327 estudiantes del ciclo III que cursaban grado quinto y sexto en una institución educativa distrital. Los resultados mostraron los desempeños de los estudiantes en los procesos de comprensión literal, inferencial y crítica y en la producción de textos y describen el nivel de desarrollo de las habilidades metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas para los procesos evaluados. En el estudio se concluye que las diferencias de medias entre los dos grados evidencian signos de desarrollo y no de desórdenes y de allí la necesidad de plantear nuevas investigaciones centradas en la promoción de habilidades para el desarrollo de la lectura y la escritura en esta población.

Palabras Clave: lectura, escritura, habilidades metacognitivas, habilidades metalingüísticas, habilidades psicolingüísticas.

Abstract

The aim of the study was to describe the processes of reading and writing in cycle III students. The research was descriptive and 327 students who were in fifth grade and sixth grade participated on it. The results showed the performance of students in literal, inferential and critical comprehension and in text's production. The study describes the level of development of metalinguistic and metacognitive skills and psycholinguistic processes. The study concluded that the mean differences between two grades show learning development and not learning disorders. So it is important to organize new research focused on promoting development skills for reading and writing process in scholar context.

Key Words: reading, writing, metacognitive skills, metalinguistic skills, psycholinguistic skills.

Índice

Introducción

Capítulo I - Fundamentos Teóricos

Capítulo II- Metodología

2.1 Tipo y Diseño de Investigación

2.2 Entidades Participantes

2.3 Dificultades del Estudio

2.4 Población Participante

2.5 Definición de Variables

Capítulo III- Aplicación y Desarrollo

Capítulo IV- Resultados

Capítulo V - Discusión

Capítulo VI - Conclusiones

6.1 Cumplimiento de Objetivos específicos y Aportes

6.2 Líneas Futuras

6.3 Producción asociada

Apéndices

Referencias

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Medias desempeño académico primer semestre 2015	32
Gráfica 2. Media nivel lector por grado.....	35
Gráfica 3. Media Habilidades Psicolingüísticas por grado	36
Gráfica 4. Media Habilidades Metacognitivas por grado.....	37
Gráfica 5. Media Habilidades Proceso escrito por grado	40
Gráfica 6. Habilidades metalingüísticas. Conciencia Fonológica.....	41
Gráfica 7. Habilidades metalingüísticas por grado. Procesos fonológicos.....	42
Gráfica 8. Habilidades metalingüísticas por grado. Conciencia morfosintáctica.	42
Gráfica 9. Habilidades metalingüísticas por grupo. Conciencia semántica.....	44
Gráfica 10. Habilidades psicolingüísticas para la escritura	45
Gráfica 11. Habilidades metacognitivas para la escritura	46

Índice de Tablas

Tabla 1. Esquema del problema	17
Tabla 2. Descripción de los actores.....	27
Tabla 3. Análisis de riesgos	28
Tabla 4. Estadísticos de confiabilidad de la prueba de lectura	33
Tabla 5. Estadísticos total-elemento prueba de lectura grado quinto	33
Tabla 6. Estadísticos Total Elementos Prueba de Lectura Grado Sexto.....	34
Tabla 7. Correlaciones desempeño escolar y desempeño lector	38

Introducción

La lectura y la escritura son procesos comunicativos y cognitivos que desempeñan un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a ellos los sujetos desarrollan esquemas mentales más complejos que les permiten construir conocimientos del mundo que los rodea y acercarse a los conceptos científicos.

Salgado y López (2008) identificaron en su estudio los bajos desempeños de los niños(as) en el proceso lector; dificultades para ir más allá de la comprensión literal, situación que se vuelve más compleja en la medida en que se expone al educando a distintas clases de textos que requieren para su comprensión de una serie de habilidades que le permitan no sólo comprender lo que el escrito y lo que el autor presentan, sino estar en capacidad de emitir juicios valorativos con un nivel de argumentación propio del grado educativo en el cual se encuentran.

En la escritura, Salgado y López (2008) encontraron en su estudio que las prácticas pedagógicas privilegian la copia y el dictado, y que la escritura creativa es vista por los estudiantes como una tarea más de carácter impositivo que automotivacional. La escritura no es un hábito de estudio y cuando se usa los niños(as) muchas veces no cuentan con los elementos ni con las herramientas que les ayuden a construir textos coherentes, cohesivos orientados a partir de una intención comunicativa que se origina desde el mismo autor.

En el panorama internacional los estudios relacionados con el proceso lecto-escrito en estudiantes de la formación básica están centrados en la descripción de los desempeños en esta área, en el diseño y uso de instrumentos de medición, en el diseño e implementación de programas pedagógicos que buscan el desarrollo de habilidades y procesos básicos para la lectura y la escritura. A continuación se presentan algunos de ellos.

Anaya (2005) analizó la relación entre las habilidades meta-comprensivas, comprensión de lectura y rendimiento académico. Para esto desarrolló una investigación que tenía como objetivo analizar los efectos del resumen sobre las habilidades meta-comprensivas en niños de cuarto, quinto y sexto grado. En el estudio

participaron 565 alumnos (194 de cuarto grado, 189 de quinto y 182 de sexto). Los resultados obtenidos sirvieron para concluir que el resumen de los textos leídos favorecía en forma significativa el rendimiento académico de los estudiantes debido a que los niños tienen que identificar aspectos relevantes presentados en los textos y exige de ellos la aplicación de conocimientos ya almacenados para relacionarlos con el nuevo conocimiento.

En cuanto a los instrumentos de medición, Larraín, Freire & Olivos (2014) desarrollaron una prueba para evaluar habilidades de argumentación escrita en niños y niñas chilenas de grado quinto. Entre las habilidades evaluadas se encontraban la capacidad de argumentar de manera escrita, la habilidad para asumir una posición crítica de la información leída, y la habilidad para defender su punto de vista. Los resultados mostraron: a) los textos elaborados por los estudiantes son cortos, b) los estudiantes toman una posición crítica y la fundamentan dando al menos una razón la cual por lo general se relaciona con conocimientos y experiencias de su vida personal, y c) los estudiantes evalúan razones del comportamiento de las personas a la luz de su poder de persuasión, d) los estudiantes elaboran en forma autónoma razones para dar cuenta de su decisión.

En relación con las investigaciones centradas en el uso de estrategias para la lectura y la escritura Vega, Bañales, Valladares & Pérez (2014) realizaron un estudio en México en el que analizaron la efectividad de tres estrategias de aprendizaje (patrones de organización, organizadores gráficos y resúmenes) en 54 estudiantes de sexto grado de primaria de una escuela pública urbana perteneciente al programa de Escuelas de Calidad en ciudad de México. Los resultados mostraron que los estudiantes que participaron en el entrenamiento en el uso de estas estrategias obtienen puntajes más altos y con una diferencia estadística significativa en comparación con los estudiantes del grupo control. Los estudiantes del grupo experimental mostraron un incremento en el aprendizaje declarativo tanto con la estrategia del organizador gráfico como con la estrategia de resumen. Lo anterior evidenciaba el uso de habilidades relacionadas con el análisis de información relevante, el uso de elementos de cohesión y de palabras claves.

Por su parte, González & Delgado (2009) realizaron una investigación que tenía como objetivo identificar los beneficios de un programa de intervención psicoeducativa de la lectoescritura que buscaba el desarrollo de habilidades psicolingüísticas en población infantil. En el estudio participaron 106 alumnos pertenecientes a zonas socioculturales medio-bajas, con inteligencia normal y sin alteraciones físicas, psíquicas y/o sensoriales. Las autoras concluyeron que los niños que participaron en el programa alcanzaban los puntajes más altos en las pruebas de lectura debido a que habían desarrollado habilidades psicolingüísticas que les permitían comprender mejor los textos leídos y dar cuenta de la información solicitada sobre los contenidos de los escritos.

En Colombia es común encontrar en los docentes inquietudes relacionadas con: a) los bajos niveles de comprensión de lectura, b) la baja calidad de los textos escritos producidos en los diferentes espacios académicos, c) dificultades para resolver pruebas que impliquen comprender, seguir instrucciones, solucionar problemas, definir conceptos, redactar argumentos, entre otras. Estos bajos desempeños son según los profesores las principales causas de la obtención de los diferentes logros de aprendizaje.

Esta situación es tan solo una de las tantas que se viven en el sector educativo y de allí el interés del Estado en establecer estrategias que permitan la generación e implementación de programas de mejoramiento. Uno de los aspectos que se tienen en cuenta en el plan de mejoramiento consiste en la identificación y descripción de las fortalezas y habilidades por desarrollar en los estudiantes para que puedan alcanzar los logros académicos propuestos y mejorar el proceso lecto-escrito.

En este contexto de mejoramiento las bajas habilidades en lectura y escritura que caracterizan a los estudiantes del ciclo tres (quinto y sexto) de la Institución Educativa Distrital República de Colombia genera una inquietud en los docentes quienes están interesados en identificar y describir las principales causas de los bajos desempeños para poder plantear estrategias que se puedan implementar en el aula de clase con el objetivo de promover el desarrollo de la lecto-escritura.

Según los docentes, en el proceso de comprensión de lectura la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel literal (extraen información explícita de los textos y

detalles), presentan bajas habilidades para identificar la idea central y las ideas secundarias de los textos leídos, tienen dificultad para realizar predicciones y establecer relaciones lógicas a partir de la información contenida en el texto, tienen bajas habilidades para expresar juicios críticos y defender su punto de vista acerca de la temática o los contenidos de los escritos, y se les dificulta transferir información a situaciones nuevas.

En la escritura, los estudiantes no tienen en cuenta la audiencia ni expresan una intención comunicativa clara, presentan dificultades para elegir una estructura textual dependiendo de la situación comunicativa, redactan macro-párrafos para desarrollar un tema, no emplean diferentes estructuras textuales (en su mayoría son textos narrativos), los párrafos por lo general son de tipo descriptivo, usan pocos conectores (y, pero) y pocos signos de puntuación (coma, punto final).

Frente a esta problemática se hace necesario dirigir esfuerzos en la búsqueda de soluciones que contribuyan al desarrollo de los procesos de lectura y escritura para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en las diferentes asignaturas y para fortalecer los procesos cognitivos, comunicativos y lingüísticos asociados. Una de las soluciones estaría orientada a la evaluación de la lecto-escritura para poder identificar y caracterizar las principales dificultades.

Los resultados de la evaluación se convertirán en la base para diseñar e implementar un programa de promoción de la lectura y de la escritura y para identificar a los estudiantes que están en riesgo de desarrollar problemas de lecto-escritura con el objetivo de evitar un desorden en la comunicación verbal escrita.

Caldera y Escalante (2006) afirman que la lectura y la escritura son herramientas básicas del pensamiento que no sólo se convierten en medios de registro sino que además son formas de expresión y comunicación gracias a las cuales se desarrolla, revisa y transforma el conocimiento. La escuela no se puede concebir sin la escritura pues gracias a ella se extrae y se difunde el conocimiento y se demuestra el manejo del mismo.

Los autores también establecen que el sistema educativo no ha enfatizado en el desarrollo de la lengua escrita ni de estrategias de pensamiento, y que los estudiantes presentan varias dificultades y limitaciones que impiden y comprometen su

rendimiento y éxito académico. Ello se refleja en textos poco comprensibles, poco efectivos que no son pertinentes al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

En este contexto, la Secretaría de Educación de Bogotá (2012) asume la lectura y la escritura como procesos básicos de aprendizaje que están relacionados con otros procesos cognitivos y que le ayudan al sujeto a expresar en forma escrita diferentes clases de mensajes y a transmitir sus conocimientos del mundo, y a interpretar y construir múltiples sentidos de los textos leídos.

Las bajas habilidades para leer y para escribir en los estudiantes del ciclo III de la Institución Educativa República de Colombia se convierte en una de las preocupaciones de los docentes quienes están interesados en identificar las causas de las mismas, las implicaciones que tienen a nivel académico y su efecto en la promoción de estudiantes al grado siguiente.

Sí bien es cierto una parte del aprendizaje le corresponde al estudiante, la escuela se ha centrado en la lecto-escritura como un proceso de codificación y de decodificación y ha dejado en un segundo plano la promoción de procesos cognitivos y de habilidades lingüísticas que contribuyen a su desarrollo. Por otro lado, la presencia de procesos fonológicos en los textos escritos, la falta de coherencia y de cohesión de los escritos, la poca estructuración de párrafos y de diferentes tipologías textuales unido a la bajas habilidades en lectura inferencial y crítica y a las dificultades para encontrar e interpretar información a nivel literal, han generado en los profesores la necesidad de replantear los logros académicos esperados para el ciclo y generar propuestas para ayudar a los estudiantes a desarrollar la competencia lecto-escrita para mejorar el proceso de aprendizaje.

Para dar solución a esta situación la institución plantea una evaluación de los estudiantes del ciclo III a partir de la cual se puedan: a) identificar las causas asociadas con los bajos desempeños, b) caracterizar las dificultades en lectura y escritura, c) identificar los estudiantes que presentan desórdenes de lectura y escritura para hacer la remisión a centros especializados, d) formular estrategias de prevención de desórdenes lecto-escritos y e) promover habilidades cognitivas y metacognitivas para mejorar el proceso lecto-escrito.

A partir de lo anterior el problema de este proyecto son los desempeños en lectura y escritura de los estudiantes del ciclo III de la Institución Educativa Distrital República de Colombia, localidad décima de Bogotá. Las causas de los bajos desempeños en el proceso escrito y en la comprensión lectora se pueden agrupar en dos clases, directas e indirectas.

En las directas se encuentran los bajos desarrollos de las habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica, léxica, sintáctica y semántica) y de los procesos cognitivos (atención, percepción, cognición, metacognición, inferencias) requeridos para llevar a cabo dichos procesos. Entre las indirectas se pueden citar: a) las metodologías centradas en la lecto-escritura como proceso de decodificación lingüística, b) el desconocimiento por parte de los docentes de estrategias y actividades que le permitan a los estudiantes establecer relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita, y c) la promoción de estudiantes al grado siguiente con bajas habilidades en lectura y escritura y con compromisos académicos (dos o más asignaturas).

En relación con las directas en el aula de clase se encuentran los estudiantes que presentan dificultades en la conciencia fonológica (inadecuada correspondencia grafofonémica, omiten, adicionan o sustituyen grafemas o sílabas al interior de la palabra y tienen un inadecuado manejo de elementos suprasegmentales), en la conciencia morfosintáctica (inadecuada segmentación en la frase, inadecuada correspondencia morfológica entre las palabras, poco uso de elementos de cohesión textual), en la conciencia semántica (no identifican el significado de algunas palabras ni de las frases al interior de los textos o fuera de ellos, poco uso de elementos de coherencia), en la conciencia pragmática (dificultad para redactar y comprender diferentes clases de textos teniendo en cuenta los propósitos comunicativos). En cuanto al desarrollo de procesos cognitivos presentan dificultad para planear, transcribir y editar textos, para identificar elementos y características de los textos, para analizar información explícita, y para hacer cierres y anticipaciones.

En cuanto a las indirectas, una de ellas relacionada con las metodologías, la enseñanza de la lecto-escritura se ha centrado en brindar herramientas a los estudiantes que le permitan codificar y decodificar información lingüística dejando a

un lado los procesos cognitivo y comunicativos que subyacen. De allí el énfasis que se ha dado en actividades en las que se trabajen las correspondencias entre la lengua oral y la lengua escrita.

En relación con las actividades y estrategias de aprendizaje muchos docentes suelen implementar actividades (dictado y copia) centradas en la lecto-escritura como procesos mecánicos pero pocos usan estrategias que les permiten a los estudiantes asumir la lectura y la escritura como procesos cognitivo comunicativo.

La promoción de estudiantes al grado siguiente con insuficiencias en varias asignaturas y con bajas habilidades lecto-escritas es uno de los indicadores de la calidad educativa. Los educandos ni los padres de familia aún no toman conciencia de la importancia de estos procesos y no asumen su responsabilidad y compromiso en el desarrollo de las habilidades requeridas para poder alcanzar los logros esperados.

Estas causas están relacionadas con las siguientes consecuencias. En cuanto a las habilidades metalingüísticas dificultades para: a) acceder a la información que se transmite en los textos, b) reconocer las palabras al interior de las frases, de los párrafos cortos y de los textos, c) extraer información explícita, d) establecer relaciones semánticas al interior de las proposiciones. En cuanto a los procesos cognitivos dificultades para: a) identificar los elementos estructurales del texto, b) identificar las relaciones entre los elementos del texto y el tipo de estructura textual, c) identificar significados según el contexto, d) relacionar información nueva con la ya almacenada, y d) establecer relaciones semánticas en la memoria de trabajo.

En cuanto a las metodologías los principales efectos son: a) dificultades para identificar y producir diferentes superestructuras textuales, y b) poca relación entre las conciencias (fonológica, lexical, sintáctica, semántica, pragmática) para la producción y comprensión de textos con diferentes estructuras (narrativos, descriptivos, expositivos).

En relación con el uso de estrategias y actividades las consecuencias son: a) la comprensión se limita a decodificación lingüística que ayuda a la identificación del significado, y la producción de textos a la parte formal, b) la función comunicativa del texto queda en un segundo plano, y c) los estudiantes no asumen la lectura y la

escritura como procesos comunicativos sino como un proceso de decodificación y codificación lingüística.

En cuanto a la promoción de estudiantes con dificultades cada vez el mayor el número de educandos que no alcanzan los logros esperados en los grados superiores. Los desempeños académicos son bajos y empiezan a generarse problemas de atención, apatía y deserción escolar.

Todo lo anterior influye finalmente en el desarrollo de las competencias que se han propuesto para el ciclo III y que permiten promover a los estudiantes al ciclo IV. La impronta del ciclo es Interacción Social y Construcción de Mundos Posibles, el eje de desarrollo es Indagación y experimentación, y la lectura y la escritura se asumen como elementos fundamentales en la construcción del mundo social los cuales ayudan a construir enunciados verbales y proposiciones a partir de las abstracciones, las críticas literarias, y las metáforas. La siguiente tabla relaciona el problema con sus causas y consecuencias

Tabla 1. Esquema del problema

Problema: Los desempeños en lectura y escritura de los estudiantes del ciclo III de la Institución Educativa Distrital República de Colombia, localidad 10 de Bogotá.	
Causas	Consecuencias
Bajas habilidades metalingüísticas y bajos desarrollo de los procesos cognitivos para la lectura y la escritura.	Dificultades para acceder a la información del texto, para extraer información relevante y para establecer relaciones semánticas entre la información nueva y la ya almacenada, problemas para identificar palabras, asignar el significado a las frases, relacionar elementos de la lengua oral con los de la lengua escrita, bajos logros de aprendizaje. Dificultades para estructurar escribir palabras con una adecuada estructura silábica, para redactar frases coordinadas y subordinadas, para establecer relaciones lógicas a partir del uso de conectores, para relacionar oraciones al interior del párrafo, para relacionar párrafos al interior del texto, para estructurar diferentes clases de textos, para organizar microestructuras y macroestructuras.
Metodologías centradas en la lectura como proceso de decodificación lingüística	Apatía de los estudiantes hacia la lectura y la escritura Dificultades para producir y comprender diferentes clases de escritos. Poca relación entre las competencias lingüística,

	comunicativa, pragmática y textual desarrolladas en el aula de clase. Incremento de las dificultades de aprendizaje a medida que se avanza en el ciclo académico.
Uso de estrategias e implementación de actividades centradas en el desarrollo lingüístico.	La valoración de la calidad de un texto se limita a la identificación de los elementos lingüísticos. La comprensión de un texto se limita a nivel literal El texto no se asume como un medio de comunicación entre un lector y un escritor y como un universo de significados que hay que descubrir.
Promoción de estudiantes con bajas habilidades en lectura y escritura	Incremento de dificultades a medida que se avanza en un grado Surgimiento de problemas de aprendizaje Bajos logros de aprendizaje Repitencia escolar Desmotivación y apatía hacia el proceso lecto-escrito Deserción escolar

A partir de lo anterior, la pregunta que orienta esta investigación es: ¿Cuáles son las características de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del ciclo III de la institución educativa distrital?. Esta pregunta se puede resolver a partir de los siguientes interrogantes: a) ¿Cuáles son los componentes desde un modelo cognitivo-comunicativo que debe tener un instrumento de medición de habilidades metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas para la lectura y la escritura en estudiantes del ciclo III?, b) ¿Cuáles son las habilidades metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas que más emplean los estudiantes del ciclo III para la lectura y la escritura?, c) ¿Cuáles son las fortalezas y los aspectos por mejorar en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes del ciclo III? y d) ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje que se presentan en la muestra?.

El objetivo general de este estudio es describir los procesos de lectura y escritura en los estudiantes del ciclo III para identificar las causas de los bajos desempeños y para implementar estrategias para el diagnóstico temprano de desórdenes de lectura y escritura. Los objetivos específicos: a) diseñar un instrumento desde un modelo cognitivo comunicativo para recolectar muestras de lectura y escritura en estudiantes del ciclo III, b) identificar las habilidades metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas que más emplean los estudiantes del ciclo III para

la lectura y la escritura, c) identificar las fortalezas y los aspectos por mejorar en los procesos de lectura y la escritura de los estudiantes del ciclo III, y d) identificar problemas de aprendizaje en la muestra.

Capítulo I - Fundamentos Teóricos

Para comprender mejor los conceptos alrededor de los cuales se orienta el presente estudio a continuación se expone el marco de referencia. En esta se presenta una pequeña descripción del ciclo III, el papel que desempeña el lenguaje en el ciclo específicamente los procesos de lectura y escritura y se definen las habilidades metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas.

El ciclo III busca desarrollar en los estudiantes la interacción social y la construcción de conocimientos a partir del uso de estrategias de indagación y experimentación. Está conformado por los grados quinto, sexto y séptimo cuyos estudiantes están en una transición de la niñez a la pre-adolescencia. En este ciclo el aprendizaje se orienta al desarrollo de habilidades que le permitan a los niños, niñas y jóvenes dominar relaciones de proporcionalidad y conversión, sistematizar operaciones concretas, disminuir el impacto que producen en esta población los cambios en la organización escolar (Secretaría de Educación Nacional, 2009).

El ciclo III potencializa procesos metacognitivos complejos que contribuyen a su desarrollo académico, social y personal. En este contexto el lenguaje se asume como una herramienta que les permite a los estudiantes establecer relaciones sociales, dar a conocer sus inquietudes, sentimientos, expectativas y desarrollar procesos de abstracción necesarios en el aprendizaje. Por su parte la lectura y la escritura se convierten en procesos que les permiten acceder a nuevos conocimientos y desarrollar un pensamiento más complejo (Guzmán, Varela & Arce, 2010).

En cuanto a la lectura ésta activa procesos mentales como la comprensión, el análisis, el establecer relaciones entre el conocimiento del lector y el contexto en general. De allí la necesidad de implementar en el aula de clase espacios de diálogo que les permita a los estudiantes formular preguntas, plantear hipótesis, analizar el contenido de los textos y confirmar o rechazar hipótesis (Guzmán, Varela & Arce, 2010).

Los procesos mentales guardan una estrecha relación con el nivel lector que se está desarrollando. En el caso de la lectura literal éste implica la exploración de aquello que dice el texto de manera explícita y privilegia la función denotativa del

lenguaje. Según Allende & Condemarín (1986) los lectores en este nivel se centran en la recuperación de la información explícitamente planteada por el texto. Dicha recuperación se puede realizar a nivel de reconocimiento y de recuerdo. El primero consiste en la identificación de elementos del texto (reconocimiento de detalles, ideas principales, secuencias, relaciones de causa y efecto y rasgo) mientras que el recuerdo (detalle, ideas principales, secuencias, relaciones de causa y efecto, rasgos de personajes, entre otros) implica que el sujeto reproduzca diferentes hechos, ideas y datos que fueron planteados en alguna parte del texto.

Por su parte la inferencial se centra en la identificación de diferentes clases de relaciones, en la generación de conclusiones a partir del análisis de la información explícita e implica que el lector pueda comprender en forma global la situación comunicativa a la que se refiere el texto, reconocer el público al que va dirigido e identificar las intenciones que subyacen al texto (Guzmán, Varela & Arce, 2010).

El siguiente nivel lector, el crítico, se refiere a la capacidad que tiene el lector para tomar distancia del contenido y asumir una posición documentada, argumentada y sustentada frente a los que se lee. Finalmente la lectura intertextual hace alusión a la posibilidad que tiene el lector de relacionar el contenido del texto con el contenido de otros textos (Guzmán, Varela & Arce, 2010).

La comprensión de lectura requiere de un lector activo que interactúe con el texto, que lo complete y lo interprete según sus vivencias, expectativas, necesidades, emociones y maneras particulares de ver el mundo. Por eso el docente debe usar estrategias que les facilite a los estudiantes ir más allá de las palabras, navegar por el texto para explorar y descubrir diferentes mensajes e intenciones. Como lo afirma Dubois (2006) comprender un texto implica ir más allá de elementos lingüísticos (palabras, oraciones o párrafos), es identificar el sentido que se transmite en texto a partir del análisis de la información nueva y del uso de conocimientos y experiencias almacenadas en su memoria.

Entre los procesos que debe desarrollar el estudiante en este ciclo y que facilitan la comprensión de lectura son: a) la anticipación (el estudiante infiere el tema a partir del análisis de la información textual y contextual y el título), b) la predicción (completar enunciados antes de haberlos visto, inferir acciones que pueden llegar a

ocurrir a partir del análisis de la información presente en el texto), c) la regresión (el individuo vuelve a leer el texto para poder obtener información que le permita demostrar o no la tesis que se planteó antes de iniciar la lectura) (Guzmán, Varela & Arce, 2010).

Para desarrollar la lectura en el aula de clase el docente puede emplear las siguientes estrategias según Lerner (1997): a) usar textos en forma regular en el aula de clase para dar a conocer los diferentes aspectos de la realidad, para enterarse de lo que sucede a su alrededor, para compartir noticias sorprendentes, para vivir juntos la intriga generada por un cuento de suspenso o la emoción suscitada por un poema, b) dar a conocer y compartir con los estudiantes los propósitos de los proyectos de lectura en los que están involucrados, de tal modo que leer cobre sentido para ellos., c) motivar a los estudiantes a participar cada vez más en experiencias que le permitan intercambiar experiencias como lectores y así poder apropiarse de la lectura como proceso comunicativo, opinar sobre lo leído, recomendar lecturas, confrontar sus opiniones con las de otros lectores, contar o explicar el contenido de los textos, entre otros, d) implementar diferentes situaciones de lectura a partir de las cuales puedan adquirir y poner en práctica los conocimientos que han construido sobre el lenguaje escrito, realizar anticipaciones más ajustadas a cada tipo de texto y emplear índices textuales en forma más eficiente para poder verificar o rechazar posibles anticipaciones, e) implementar espacios de trabajo cooperativo para construir junto con los compañeros y con el docente conocimientos sobre los contenidos de los textos y sobre el mismo proceso lector, f) generar en los estudiantes la autonomía como lectores a partir de la apertura de espacios personales dentro del cronograma de actividades en casa o en clase dedicados a la lectura, g) motivar a la participación activa en situaciones que les permitan elaborar interpretaciones propias sobre lo que leen, generar y comprobar hipótesis, identificar intenciones comunicativas (implícitas o explícitas) de los textos que leen y asumir una posición crítica frente a los contenidos y a ellos mismos como lectores.

En cuanto al proceso escrito, Ong (1994) afirma que la escritura es una tecnología que reestructura el pensamiento y lo lleva a un nivel superior la cual permite el desarrollo de procesos cognitivos como la abstracción, la reflexión, y la

conciencia entre otros. Para Arce (2009) la escritura es una entrada a la cultura y la posibilidad de fortalecer las herramientas de interacción y la construcción y reconstrucción permanente de los contextos vitales. Es un proceso susceptible de ser enriquecido a lo largo de la vida.

La escritura según Cassany (1999) es una manifestación de la actividad lingüística de los seres humanos, es un hecho social que se manifiesta en un tiempo y en espacio y que se comparte en una comunidad específica. En cuanto a los materiales de escritura el autor sugiere que éstos deben ser naturales, reales, contextualizados y deben tener una intención comunicativa. Para desarrollar la escritura en el aula de clase el docente debe: a) seleccionar tareas específicas que respondan a los objetivos de escritura planteados, b) plantear objetivos de escritura reales, naturales y contextualizados, c) asumir un borrador escrito como una evidencia del proceso de composición, y d) implementar tareas que den cuenta de las prácticas pedagógicas reales en el aula de clase y que dichas tareas sean significativas y originales en los diferentes entornos escolares.

Cassany (1999) sugiere que para mejorar la calidad de los textos que se producen en la escuela es necesario que el escritor desarrolle habilidades relacionadas con: a) la identificación del propósito de la escritura (para qué se escribe un determinado texto), b) el conocimiento del posible lector (audiencia), y c) el conocimiento sobre lo que se escribe. Dichas habilidades se encuentran relacionadas con tres pasos o sub-procesos o fases. A saber; a) la planeación, en esta el escritor se pregunta acerca del destinatario potencial del escrito, del propósito comunicativo, del contenido, de los formatos que existen y que pueden ayudar a esta tarea, b) la textualización o desarrollo del escrito a través de la organización y desarrollo de lo que se quiere decir, de la selección de ideas principales, de la identificación de las relaciones entre las diferentes partes del texto, y del manejo de reglas ortográficas y gramaticales, c) la relectura y los ajustes que se realizan para mejorar la calidad del texto, y d) la edición que tiene como objetivo pulir la forma y la presentación general del texto.

Para continuar con este marco de referencia la lectura y la escritura requieren del desarrollo de una serie de habilidades (metalingüísticas, metacognitivas y

psicolingüísticas) debido a la complejidad misma de cada uno de dichos procesos. A continuación se describe cada una de estas habilidades con el objetivo de comprenderlas mejor.

Las habilidades metalingüísticas están relacionadas según Gombert (1992), Kamhi, Lee & Nelson (1985) con la capacidad que tiene la persona para describir y analizar el sistema lingüístico (forma, contenido o uso del lenguaje en contextos comunicativos). Para Mayor (1991) consisten en una actividad reflexiva que implica por una parte la toma de conciencia y el control (representación -procesos -funciones) y otra parte el desarrollo global del proceso de aprendizaje en la cual se presentan el planteamiento (objetivos -planes), el seguimiento (revisión continua) y la evaluación del proceso (el producto).

En este sentido hablar de habilidades metalingüísticas requieren la descripción de los conocimientos que ha construido la persona en relación con el conocimiento y dominio de la lengua. A saber: a) conocimientos de tipo fonológico es decir la habilidad para asociar aspectos fonológicos y visuales de las palabras impresas y la capacidad para analizar la estructura interna de las palabras, b) conocimientos de tipo morfosintáctico, los constituyentes formales de las palabras con sus significados, las clases de palabras, las reglas para combinar palabras y formar oraciones, la estructura de las oraciones, y c) conocimientos de tipo semántico, saberes que están relacionados con el proceso de simbolización a través del uso de palabras, con las relaciones semánticas que se dan entre las palabras, con las redes semánticas que se pueden generar entre los componentes de los textos, entre otros (Gombert, 1992).

Las habilidades metacognitivas según Chadwick & Rivera (1991) hacen alusión al conjunto de operaciones mentales que usa la persona para controlar su proceso de aprendizaje y que se aplican antes, durante y una vez finalizada la tarea. Las primeras se relacionan con procesos de planeación (incluyen la selección de estrategias apropiadas y la asignación de recursos que influyen en la ejecución de la actividad), las segundas de autorregulación (incluyen el monitoreo y el control de las acciones para revisar y resolver los posibles problemas que se presentan durante el desarrollo de una tarea), y las últimas de evaluación (incluyen estrategias para valorar los procesos reguladores y los resultados de la tarea impuesta).

Finalmente las habilidades psicolingüísticas se definen como el conjunto de destrezas que tiene el ser sujeto como producto de la relación pensamiento–lenguaje y que se relacionan con los procesos de decodificación y codificación del lenguaje (oral o escrito) los cuales le permiten comprender o producir un texto (Gombert, 1992).

Las habilidades psicolingüísticas en la modalidad verbal escrita le permiten al niño comprender y expresar el lenguaje en esta modalidad lo cual les posibilita desarrollar un aprendizaje significativo. Estas habilidades incluyen atención/concentración, seriación, clasificación/categorización, identificación, discriminación, memoria secuencial, comprensión auditiva y visual, expresión motora e integración gramatical. Su desarrollo está mediado por la interacción que establecen los niños con su medio ya sea en los contextos cotidianos como en los contextos escolares.

En relación con el proceso lecto-escrito, Moreno (1994) afirma que éste requiere de la interacción entre unos subprocesos y habilidades enmarcados a los módulos superestructural y macroestructura. El primero hace alusión a los aspectos formales del texto (globales y particulares) mientras que el segundo se refiere a los contenidos (significados, sentidos, desplazamientos inter e intra-textuales e inferencias). En el módulo superestructural se llevan a cabo subproceso de análisis y síntesis que ayudan a determinar las formas globales y particulares de los textos. Su papel se centra en la configuración de textos organizados y coherentes. Las habilidades que se integran en este módulo son: a) habilidad para desintegrar o integrar un texto en dos o más partes, b) habilidad para armar textos a partir de diferentes unidades (frases, palabras o párrafos), c) habilidad para reconstruir un texto al cual se le han omitido partes importantes, d) habilidad para identificar diferentes superestructuras textuales, y e) habilidad para identificar palabras extrañas, mal organizadas o mal estructuradas (Moreno, 1994).

El módulo macro estructural por su parte se encarga de coordinar las relaciones entre significados y sentidos lexicales, estructurales, textuales y discursivos. Incluye las habilidades para: a) identificar el plan argumental general del texto, b) para cambiar palabras o expresiones y acciones de un texto por otras iguales, c) para asignar significados y sentidos a una frase, d) para asignar significados y

sentidos a un párrafo o a un texto, e) para encontrar significados y sentidos implícitos tanto para una frase como para un texto, g) para sustituir una parte del texto por otra, y h) para terminar un texto interrumpido (Moreno, 1994).

Capítulo II- Metodología

2.1 Tipo y Diseño de Investigación

El estudio fue de tipo descriptivo porque buscaba caracterizar los procesos de lectura y escritura en estudiantes del ciclo III de la Educación Básica de una institución educativa distrital.

La investigación aplicó un método descriptivo el cual se orientó hacia la caracterización de los procesos de lectura y escritura en el grupo de estudiantes.

2.2 Entidades Participantes

En la siguiente tabla se enuncian los participantes de este proyecto.

Tabla 2. Descripción de los actores

Actor	Entidad	Posición	Tipo de contribución	Experiencia previa
Distrital	Corporación Universitaria Iberoamericana Facultad: Ciencias de la Salud Programa: Fonoaudiología Grupo: Desarrollo y Discapacidad de la Comunicación Interpersonal: Estudio y Abordaje	Investigador	Actualización docente en relación con la lectura desde un enfoque cognitivo comunicativo, uso de estrategias didácticas para desarrollar habilidades metalingüísticas en los estudiantes, etapas de desarrollo de la lectura, desórdenes de la lectura, clases, etiología, signos, formulación de proyectos de aula. Elaboración de cartillas para el apoyo pedagógico.	Estudios descriptivos sobre la comunicación interpersonal en la modalidad verbal oral y verbal escrita en población con y sin desórdenes. Estructuración de proyectos de bienestar social con población con y sin desórdenes. Por su producción investigativa el grupo se encuentra ubicado en la categoría D de Colciencias.

			Elaboración de pruebas de medición del proceso lector. Análisis cualitativo y cuantitativo de muestras escritas. Elaboración de matrices para la recolección y el análisis de datos.	
Distrital	Institución Educativa Distrital República de Colombia	Colaborador	Facilitar los espacios y los tiempos para la recolección de datos en la institución educativa. Difusión de los resultados que se den cuenta de los desempeños de los estudiantes del ciclo III en el proceso lector.	Institución piloto en la organización e implementación de la Educación Media Especializada. Han participado en proyectos de énfasis con la Corporación Universitaria Iberoamericana. Programa de Fonoaudiología.

2.3 Dificultades del Estudio

Los riesgos de este proyecto son: a) Institucionales, las dinámicas de los colegios hacen que algunas sesiones de evaluación no se desarrollen pues se da prioridad a las reuniones con padres de familia para la entrega de boletines, a los actos culturales, a jornadas pedagógicas, a compromisos de última hora con la Secretaria de Educación, paros de los docentes, y b) personal, actitud negativa de algunos estudiantes, desmotivación frente a las actividad propuesta.

Tabla 3. Análisis de riesgos

RIESGO	EFEECTO	MEDIDAS DE MITIGACIÓN
Institucionales	Las sesiones destinadas a la recolección de datos no se desarrollan en el tiempo planeado	Realizar ajustes a las fechas cada vez que sea necesario debido a actividades no programadas en el

		cronograma. Concertar con los docentes nuevas fechas para la aplicación de las pruebas.
Sociales	Inasistencia de los estudiantes	Hacer seguimiento constante a la asistencia de los estudiantes. Identificar las causas de las inasistencias para ubicarlas como variables independientes en el análisis de datos. Establecer nuevas fechas para la evaluación.
Personales	Apatía y desmotivación por parte de los estudiantes.	Motivar a los estudiantes a la participación en el proyecto.

2.4 Población Participante

10 docentes de los grados quinto y sexto de la educación básica primaria y básica secundaria con pregrado en Licenciatura en Básica Primaria y en áreas afines al lenguaje y a la literatura que trabajan en la institución educativa.

327 estudiantes niños(as) que cursan grado quinto y sexto en la institución educativa distrital.

Un equipo de profesionales de la Fonoaudiología de la Facultad de Salud de la Corporación Universitaria Iberoamericana. En la siguiente tabla se enuncian los participantes de este proyecto.

2.5 Definición de Variables

Habilidades metalingüísticas: conocimientos que ha construido la persona en relación con el conocimiento y dominio de la lengua. Incluye conocimientos de tipo fonológico, morfológico, semántico y pragmático.

Habilidades metacognitivas: conjunto de operaciones mentales que usa la persona para controlar su proceso de aprendizaje y que se aplican antes, durante y una vez finalizada la tarea.

Habilidades psicolingüísticas: conjunto de habilidades relacionadas con los procesos de decodificación y codificación del lenguaje (oral o escrito) los cuales le permiten comprender o producir un texto (Gombert, 1992).

Capítulo III- Aplicación y Desarrollo

El proyecto se desarrolló en las siguientes fases:

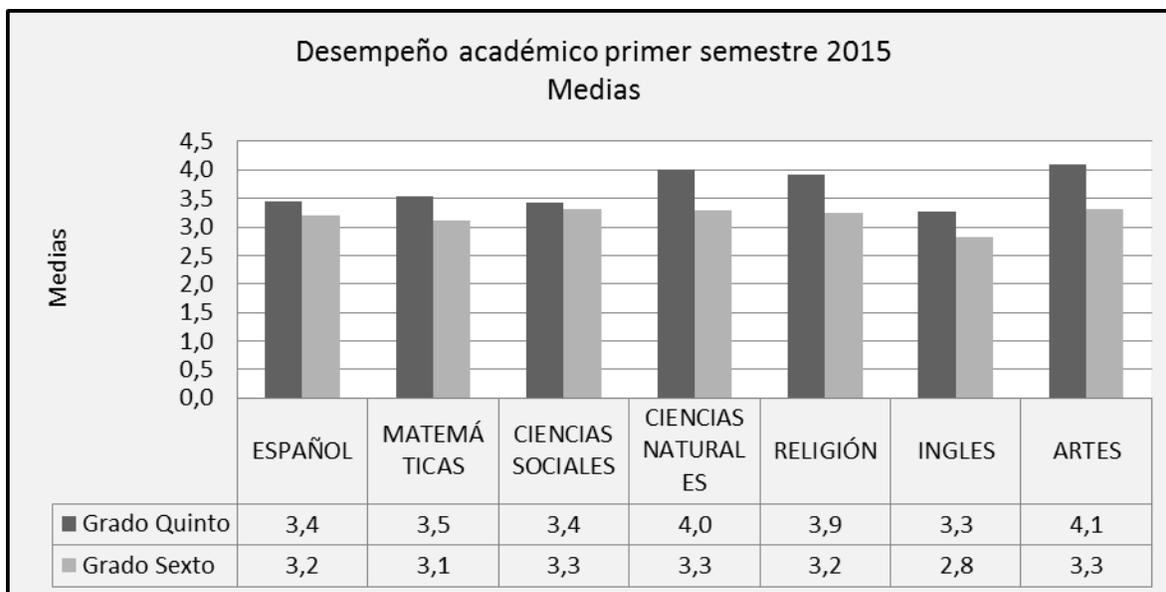
Recolección de datos. Se recopiló información para establecer el diagnóstico de la situación/problema. En esta etapa se aplicaron las pruebas de lectura y escritura diseñadas a los 327 estudiantes del ciclo III.

Diagnóstico. Se tabularon y analizaron los datos y se describieron los resultados. Para esto se realizó un análisis descriptivo, un análisis de diferencia de medias y un análisis correlacional con el paquete estadístico SPSS.

Evaluación: Se identificaron las fortalezas y los aspectos por mejorar en los procesos de lectura y escritura del grupo de estudiantes evaluados y se realizó la presentación de las mismas a los directivos de la institución educativa distrital para plantear alternativas de mejoramiento.

La muestra estuvo conformada por 327 estudiantes de educación básica. La edad mínima fueron 9 años y la máxima 15. La edad media fue 11,25 con una desviación estándar de 1,092. El 43% de la muestra correspondía a estudiantes de grado quinto y el 57% a estudiantes de grado sexto. El 49% era de género masculino y el 51% femenino. El 22% de la muestra estaba reiniciando procesos académicos pues presentaron el año anterior insuficiencias en más de una asignatura. El 27% de la muestra tenía compromiso académico por bajo rendimiento y el 20% compromiso disciplinario.

En cuanto al desempeño académico en el primer semestre, la tabla siguiente expone las medias en las asignaturas en las cuales se reportan más dificultades de lectura y escritura.



Gráfica 1. Medias desempeño académico primer semestre 2015

Como se puede observar en la gráfica 1 los estudiantes de grado quinto tienen la media más alta en las asignaturas de Artes (4,1) Ciencias Naturales (4,0) y en Religión (3,9) y grado sexto tiene la media más baja en Inglés (2,8). Las medias de las otras asignaturas evidencian un desempeño aceptable teniendo en cuenta que la nota más baja posible es 1.0 y la nota más alta posible es 5.0.

Capítulo IV- Resultados

En este capítulo se presenta la información relacionada con el proceso de recolección, la tabulación y el análisis de los datos. En primera instancia se presentan los resultados de la prueba de lectura y luego los de escritura.

Confiabilidad de la prueba de lectura

La tabla 4 expone los resultados de la confiabilidad de la prueba diseñada.

Tabla 4. Estadísticos de confiabilidad de la prueba de lectura

Grado	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Número de elementos
Quinto	0,80	0,81	15
Sexto	0,72	0,74	15

Como lo muestra la tabla anterior, la prueba de lectura para grado quinto tiene una confiabilidad de 0,80 y la de sexto 0,72. En los dos casos los datos confirman que la prueba es confiable y que los ítems evalúan las habilidades y el nivel lector que se desea. Las tablas 5 y 6 exponen la media de la escala si se elimina un elemento, la varianza de la escala, la correlación elemento total corregida y el Alfa de Cronbach si se elimina un elemento tanto para la prueba de grado quinto como para la de grado sexto.

Tabla 5. Estadísticos total-elemento prueba de lectura grado quinto

Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	10,09	8,164	,556	,784
Ítem 2	10,14	7,851	,614	,778
Ítem 3	10,14	8,037	,522	,785
Ítem 4	10,04	8,649	,392	,795
Ítem 5	10,19	8,313	,346	,798
Ítem 6	10,12	8,135	,505	,786
Ítem 7	10,20	7,932	,507	,785
Ítem 8	10,13	7,989	,556	,782
Ítem 9	10,11	8,596	,295	,801
Ítem 10	10,16	8,433	,322	,799
Ítem 11	10,13	8,275	,417	,792
Ítem 12	10,23	8,334	,315	,801
Ítem 13	10,28	8,344	,288	,804
Ítem 14	10,65	8,173	,358	,798
Ítem 15	10,80	8,541	,321	,798

En la tabla 5 se pueden observar que ninguno de los ítems tiene una correlación negativa. Los 15 ítems muestran una correlación corregida con un total entre 0,295 y 0,614. También se puede observar incremento en el alfa cuando se elimina un ítem. Los datos permiten afirmar que hay una relación entre los ítems y que cada uno de ellos contribuye a medir el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes de grado quinto.

Tabla 6. Estadísticos Total Elementos Prueba de Lectura Grado Sexto

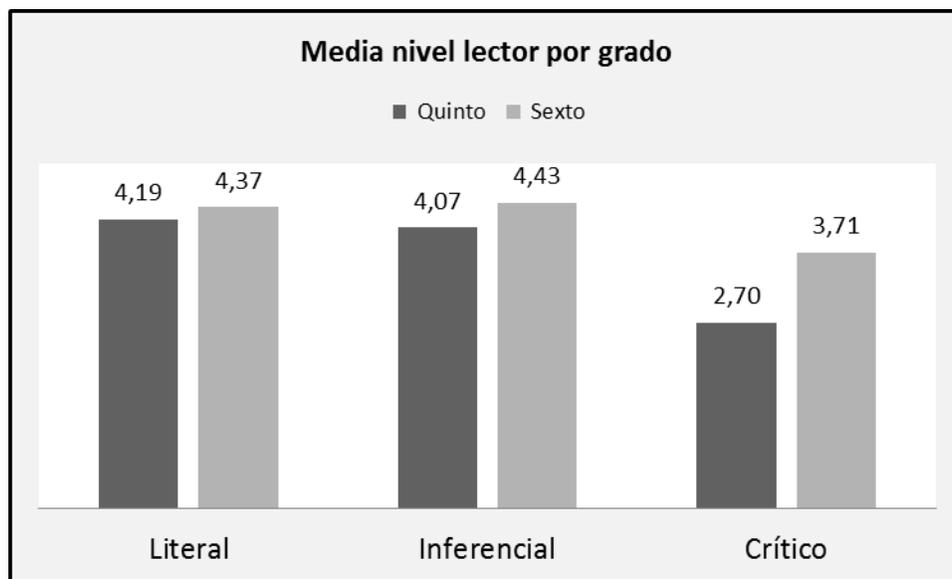
Ítem	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	11,95	5,106	-,014	-,763
Ítem 2	11,54	4,995	,372	,710
Ítem 3	11,54	5,061	,321	,714
Ítem 4	11,58	4,937	,281	,713
Ítem 5	11,57	4,809	,441	,701
Ítem 6	11,62	4,560	,487	,691
Ítem 7	11,65	4,531	,452	,694
Ítem 8	11,66	4,441	,497	,688
Ítem 9	11,63	4,678	,385	,702
Ítem 10	11,56	5,037	,247	,716
Ítem 11	11,55	5,243	,040	,729
Ítem 12	11,70	4,501	,395	,700
Ítem 13	11,70	4,523	,381	,701
Ítem 14	11,80	4,239	,471	,688
Ítem 15	12,09	4,252	,403	,700

Los datos de la tabla 6 muestran una correlación negativa del ítem 1 (-0,763). La diferencia al eliminar este ítem no es muy alta y por eso se decide dejarlo. Los 15 ítems muestran una correlación corregida con un total entre -0,014 y 0,497. También se puede observar una disminución y un incremento en el alfa cuando se elimina un ítem. Al no ser la diferencia significativa se decide mantener todos los ítems.

Comprensión de lectura

Los estudiantes de grado quinto obtuvieron un puntaje mínimo en la prueba de 1 y un máximo de 15 de un puntaje máximo posible de 15. La media fue 10,95 con una desviación estándar de 3,05. Para los de grado sexto el puntaje mínimo fue 3 y el máximo 15 de un puntaje máximo posible de 15. La media fue 12,51 con una desviación estándar

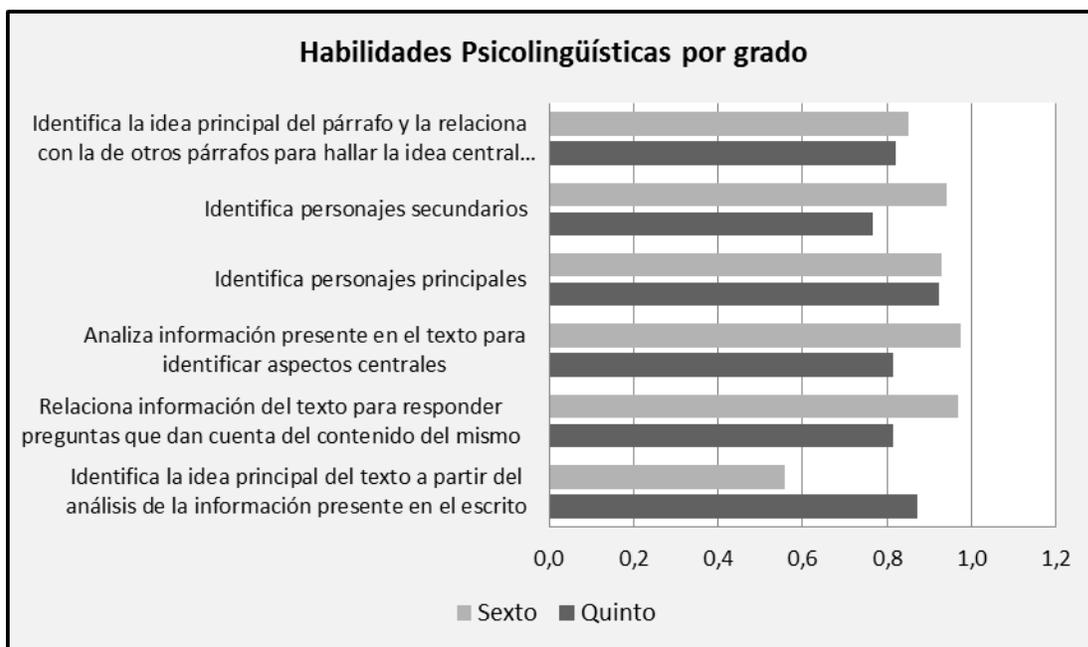
de 2,30. La gráfica 2 expone los resultados para cada grupo teniendo en cuenta el nivel lector.



Gráfica 2. Media nivel lector por grado

Los datos de la gráfica anterior muestran que las medias más altas las obtiene el grupo de estudiantes de grado sexto en los tres niveles. La media más alta está en el nivel inferencial con una media de 4,43 sobre un puntaje total posible de 5, la segunda mejor media estuvo en el nivel literal 4,37 sobre un puntaje total posible de 5. El nivel lector más bajo fue el crítico con la media más alta de 3,71 para el grado sexto y 2,70 para el grado quinto. La diferencia en las medias entre los grupos fue a nivel literal -0,17 con una significancia de 0,138, a nivel inferencial -0,35 con una significancia de 0,01 y a nivel crítico -1,01 con una significancia de 0.0. A partir de los datos anteriores se puede afirmar que no existen diferencias significativas entre los dos grados en cuanto a los desempeños en la lectura literal y crítico pero sí en el nivel inferencial. Esto puede evidenciar el desarrollo de procesos deductivos importantes en el desarrollo de las inferencias a medida que se avanza de un grado escolar a otro.

En cuanto a las habilidades evaluadas en el proceso lector, a continuación se describe cada una de ellas.



Gráfica 3. Media Habilidades Psicolingüísticas por grado

Las medias más altas en las habilidades psicolingüísticas las obtiene el grupo de estudiantes de grado sexto. En el análisis de información presente en el texto para identificar aspectos centrales el grado sexto obtiene una media de 0,98 mientras que el grado quinto obtiene una media de 0,8. En la habilidad para relacionar información presente en el texto para dar cuenta del contenido del mismo el grado sexto obtiene una media de 0,98 y el grado quinto una media de 0,8. En la identificación de personajes secundarios grado sexto obtiene una media de 0,97 y el grado quinto 0,8. La habilidad más alta para el grado quinto fue en la identificación de la idea principal a partir del análisis de información presente en el escrito con una media de 0,87 y para el grado sexto de 0,58. A pesar de presentarse una diferencia entre los dos grupos dicha diferencia no es estadísticamente significativa lo cual indica que el incremento en la habilidad psicolingüística no está en este asociado al grado escolar.



Gráfica 4. Media Habilidades Metacognitivas por grado

La gráfica muestra que los estudiantes de grado sexto son quienes obtienen las medias más altas en habilidades como Expresar su opinión frente a una situación presentada (0,95) en comparación con el grado quinto (0,85) y en la habilidad para Identificar el significado de las palabras según el contexto grado sexto obtiene una media de 0,95 mientras que los estudiantes del grado quinto obtienen una media de 0,80. Las diferencias más destacadas entre los dos grupos se encuentran en las habilidades argumentativas. Grado sexto obtiene una media de 0,70 mientras que los estudiantes de grado quinto 0,18 en la habilidad para argumentar desde las experiencias y los conocimientos previos. En la habilidad para usar argumentos para defender una posición personal, los estudiantes de grado sexto obtienen una media de 0,73 y los de grado quinto 0,30. La diferencia entre las medias es -0,40 (habilidad para argumentar desde la experiencia) y -0,27 (habilidad para usar argumentos para defender una posición personal). En los dos casos la diferencia no es estadísticamente significativa lo cual implica que la diferencia entre los dos grupos no está asociada al grado escolar.

Tabla 7. Correlaciones desempeño escolar y desempeño lector

Asignatura		ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	RELIGIÓN	INGLES	ARTES	Literal	Inferencial	Crítica	Total lectura
ESPAÑOL	Correlación de Pearson	1,00	,728(**)	,554(**)	,468(**)	,438(**)	,460(**)	,475(**)	,195(*)	,295(**)	0,12	,272(**)
	Sig. (bilateral)		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00	0,16	0,00
MATEMÁTICAS	Correlación de Pearson	,728(**)	1,00	,508(**)	,534(**)	,517(**)	,495(**)	,443(**)	0,08	0,10	,226(**)	,193(*)
	Sig. (bilateral)	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,32	0,22	0,01	0,02
CIENCIAS SOCIALES	Correlación de Pearson	,554(**)	,508(**)	1,00	,515(**)	,823(**)	,645(**)	,456(**)	,211(*)	0,15	,192(*)	,250(**)
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,08	0,02	0,00
CIENCIAS NATURALES	Correlación de Pearson	,468(**)	,534(**)	,515(**)	1,00	,572(**)	,507(**)	,438(**)	0,16	0,10	0,12	,171(*)
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,00	0,05	0,24	0,17	0,04
RELIGIÓN	Correlación de Pearson	,438(**)	,517(**)	,823(**)	,572(**)	1,00	,565(**)	,524(**)	,174(*)	0,06	,175(*)	,186(*)
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,04	0,50	0,04	0,03
INGLES	Correlación de Pearson	,460(**)	,495(**)	,645(**)	,507(**)	,565(**)	1,00	,483(**)	,349(**)	,180(*)	,207(*)	,330(**)
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,03	0,01	0,00
ARTES	Correlación de Pearson	,475(**)	,443(**)	,456(**)	,438(**)	,524(**)	,483(**)	1,00	,241(**)	0,03	0,12	,170(*)
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,77	0,18	0,04
Litera	Correlación de Pearson	,195(*)	0,08	,211(*)	0,16	,174(*)	,349(**)	,241(**)	1,00	,616(**)	,205(*)	,798(**)
	Sig. (bilateral)	0,02	0,32	0,01	0,05	0,04	0,00	0,00		0,00	0,02	0,00
Inferencial	Correlación de Pearson	,295(**)	0,10	0,15	0,10	0,06	,180(*)	0,03	,616(**)	1,00	0,15	,776(**)
	Sig. (bilateral)	0,00	0,22	0,08	0,24	0,50	0,03	0,77	0,00		0,08	0,00
Crítica	Correlación de Pearson	0,12	,226(**)	,192(*)	0,12	,175(*)	,207(*)	0,12	,205(*)	0,15	1,00	,645(**)
	Sig. (bilateral)	0,16	0,01	0,02	0,17	0,04	0,01	0,18	0,02	0,08		0,00
Total lectura	Correlación de Pearson	,272(**)	,193(*)	,250(**)	,171(*)	,186(*)	,330(**)	,170(*)	,798(**)	,776(**)	,645(**)	1,00
	Sig. (bilateral)	0,00	0,02	0,00	0,04	0,03	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00	

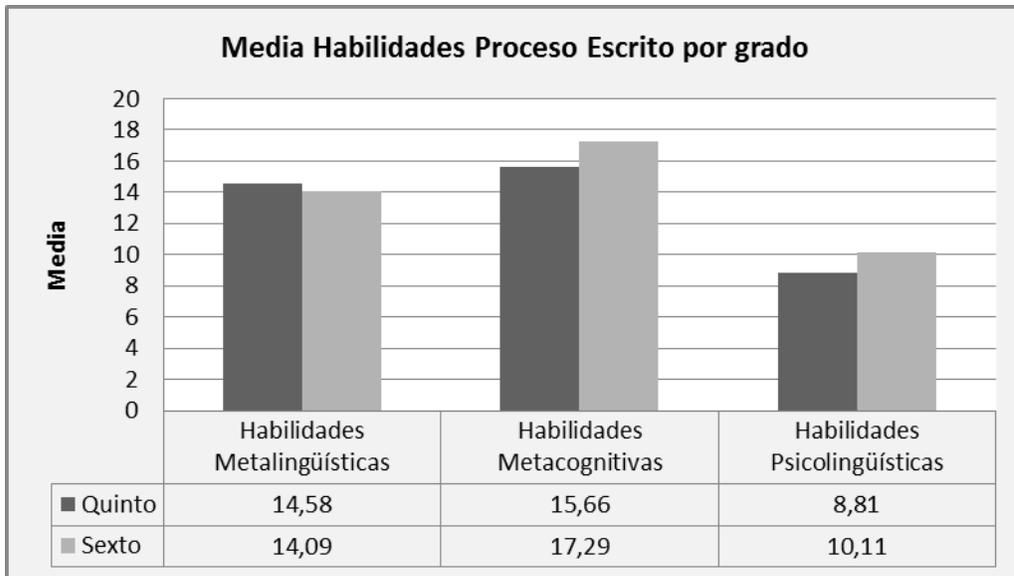
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los datos expuestos en la tabla 6 muestran correlaciones positivas entre el desempeño en Español y el nivel literal (Correlación de Pearson=0,19, valor p=0,02), Matemáticas y el puntaje total de la prueba (Correlación de Pearson=0,19 y valor p=0,02), Ciencias Sociales y lectura literal (Correlación de Pearson= 0,21 y valor p= 0,01), Ciencias Sociales y lectura crítica (Correlación de Pearson=0,19 y valor p=0,02), Ciencia Naturales y puntaje total de la prueba (Correlación de Pearson=0,17 y valor p=0,04), Religión y lectura literal (Correlación de Pearson=0,17 y valor p= 0,04), Religión y puntaje total de la prueba (Correlación de Pearson=0,18 y valor p=0,03), Inglés y lectura inferencial (Correlación de Pearson= 0,18 valor p= 0,03), Inglés y lectura crítica (Correlación de Pearson=0,20 y valor p= 0,01) y Artes y puntaje total de la prueba (Correlación de Pearson=0,17 y valor p=0,04).

Las correlaciones encontradas permiten afirmar que a medida que se incrementan las habilidades en la comprensión de lectora mejoran los desempeños en cada una de las áreas académicas. Esto evidencia el papel que desempeña el proceso lector en los procesos de aprendizaje y las competencias que se desarrollan en cada una de las asignaturas. En el caso de Español parecería que el énfasis en este ciclo está centrado en el análisis de información textual para dar cuenta de los elementos presentes en los escritos. En Ciencias Sociales la lectura literal y la lectura crítica desempeñan un papel importante en el reconocimiento de los diferentes conceptos trabajados en Geografía e Historia y también la importancia que tiene para el estudiante asumir una posición crítica de los procesos sociales que han ocurrido a lo largo de la historia o que ocurren en el contexto local, nacional y mundial hoy en día. La relación entre el manejo de conceptos y el tipo de lectura que se está enfatizando en Religión, Artes y Ciencias Naturales también es un ejemplo del tipo de competencias que se desarrollan en estas asignaturas. Los conceptos abstractos y los conceptos científicos requieren en un primer momento su reconocimiento para luego ser aplicados a la solución de situaciones hipotéticas. En el caso de Inglés la lectura crítica y la lectura inferencial dan cuenta de las competencias que debe desarrollar el estudiante para poder establecer comparaciones entre las dos lenguas a partir de las cuales pueda identificar similitudes y diferencias que contribuyan a la comprensión de los elementos gramaticales y de los principios comunicativos en una segunda lengua. Dichos niveles de lectura se convierten en herramientas valiosas que apoyan las habilidades metalingüísticas desde la lengua inicial (L1) a la segunda lengua (L2).

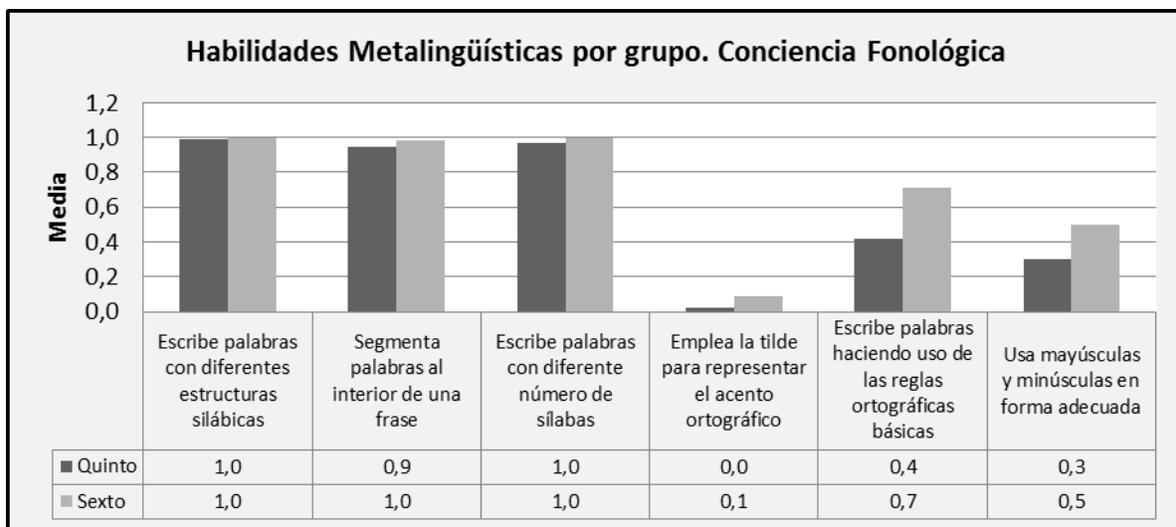
Producción escrita



Gráfica 5. Media Habilidades Proceso escrito por grado

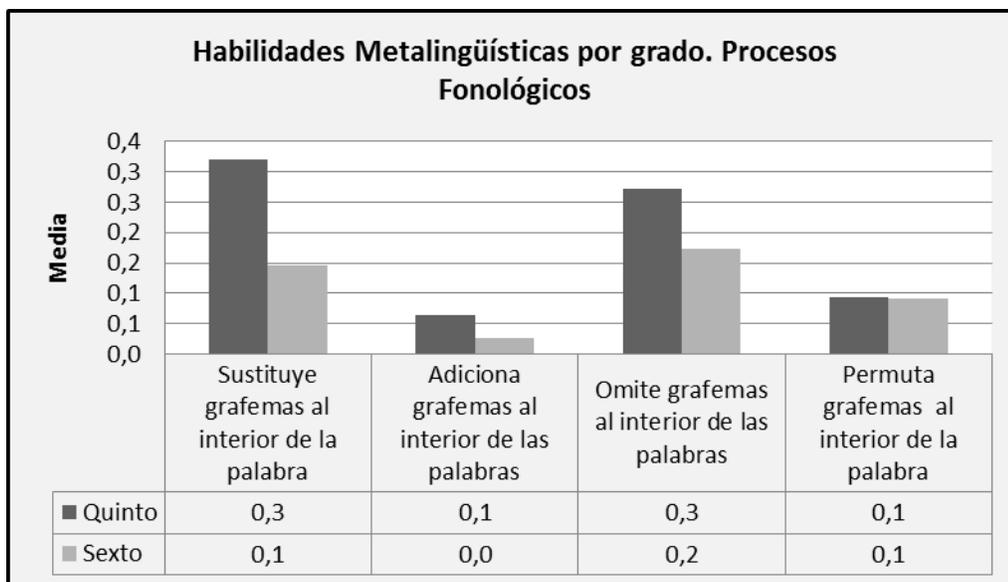
La gráfica 5 expone las medias obtenidas por cada uno de los grupos en las tres habilidades que fueron analizadas en la prueba. Como se observa las habilidades que más emplean son la metacognitivas con una media para grado sexto de 17,29 y para grado quinto de 15,66. El siguiente mejor grupo de habilidades son las metalingüísticas, en éstas la media más alta la obtuvo grado quinto (14,58) en comparación con 14,09 para grado sexto. Las habilidades que menos se evidenciaron en la prueba fueron las psicolingüísticas. En éstas la media más alta la obtuvieron los estudiantes de grado sexto (10,11) en comparación con los de grado quinto (8,81). A continuación se presenta una descripción de cada de estas habilidades.

En cuanto a las habilidades metalingüísticas la siguiente gráfica expone los datos relacionados con la conciencia fonológica.



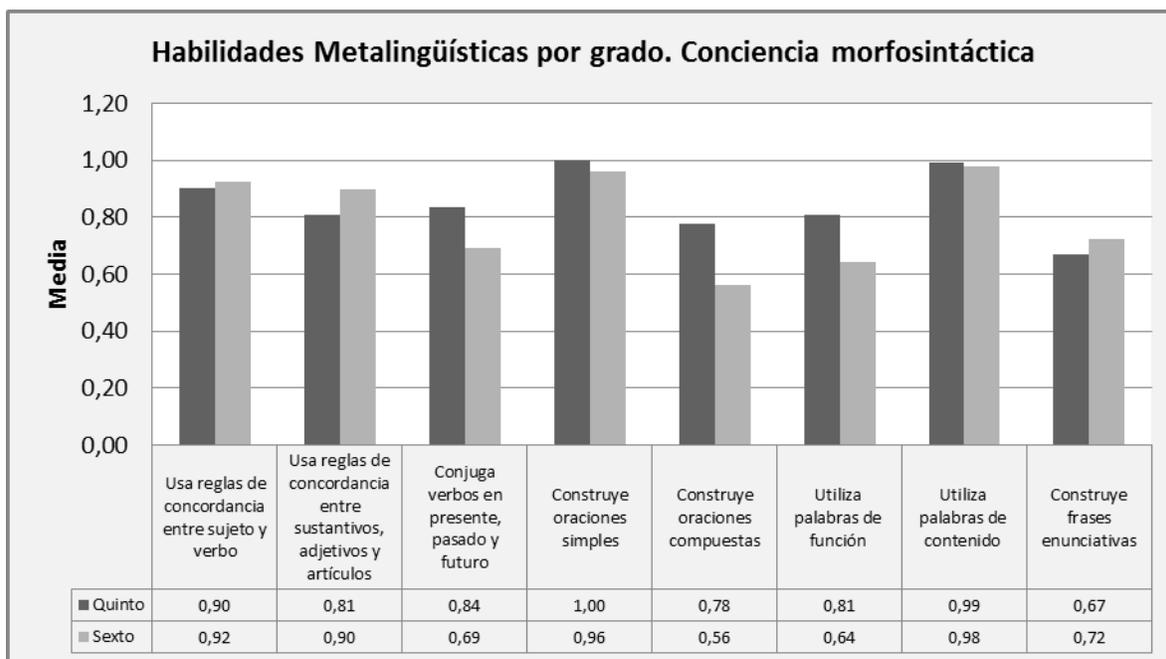
Gráfica 6. Habilidades metalingüísticas. Conciencia Fonológica.

Como se observa en la gráfica anterior los estudiantes de grado sexto han desarrollado más la conciencia fonológica relacionada con la segmentación de palabras al interior de una frase con una media de 1 en comparación con los estudiantes de grado quinto quienes obtienen una media de 0,9. En cuanto a la estructura de sílaba se puede observar que tanto los estudiantes de grado quinto como los de sexto obtienen una media de 1. Las dos habilidades que están más bajas en los dos grupos se relacionan con el uso de reglas ortográficas básicas y con el uso de la tilde. Lo anterior responde a que los estudiantes están en proceso de aprendizaje de las reglas propias de la lengua escrita y como se ve en la gráfica a medida que se avanza de un grado a otro el estudiante incorpora este conocimiento el cual se refleja en la producción de escritos en los cuales se usan las reglas ortográficas.



Gráfica 7. Habilidades metalingüísticas por grado. Procesos fonológicos

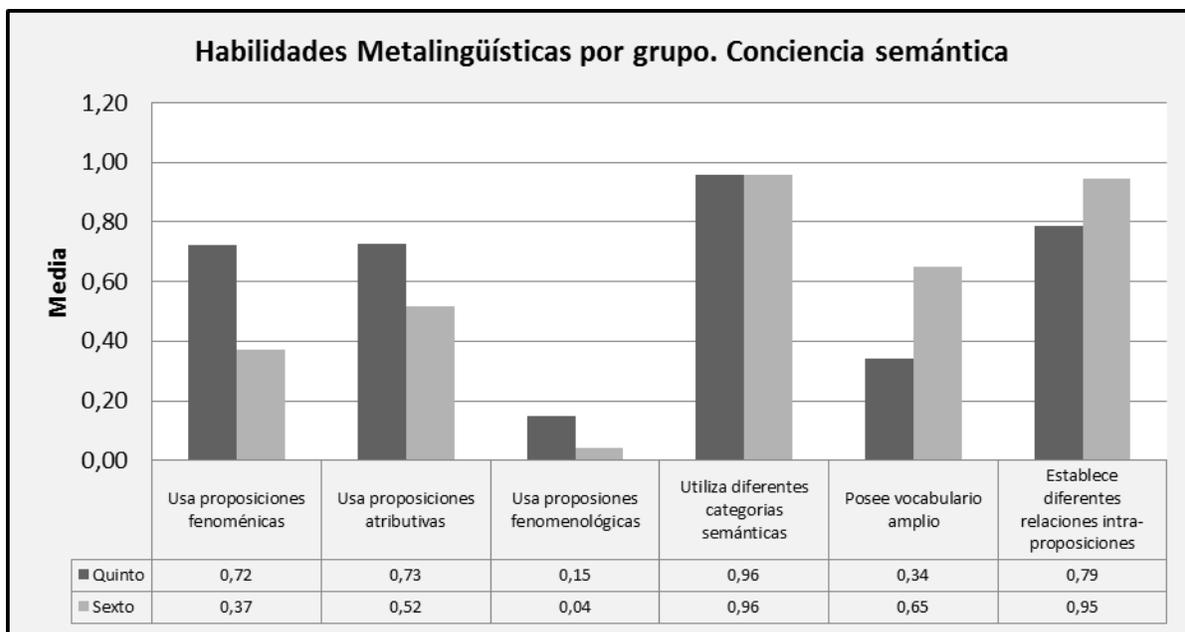
Los datos expuestos en la gráfica 6 muestran una reducción en los procesos fonológicos presentes en las muestras de escritura. Como se observa a medida que se avanza de un grado a otro estos procesos van disminuyendo lo cual indica que están asociados con el proceso de aprendizaje de la escritura. Los errores que más se presentan en grado quinto son la sustitución y la omisión.



Gráfica 8. Habilidades metalingüísticas por grado. Conciencia morfosintáctica.

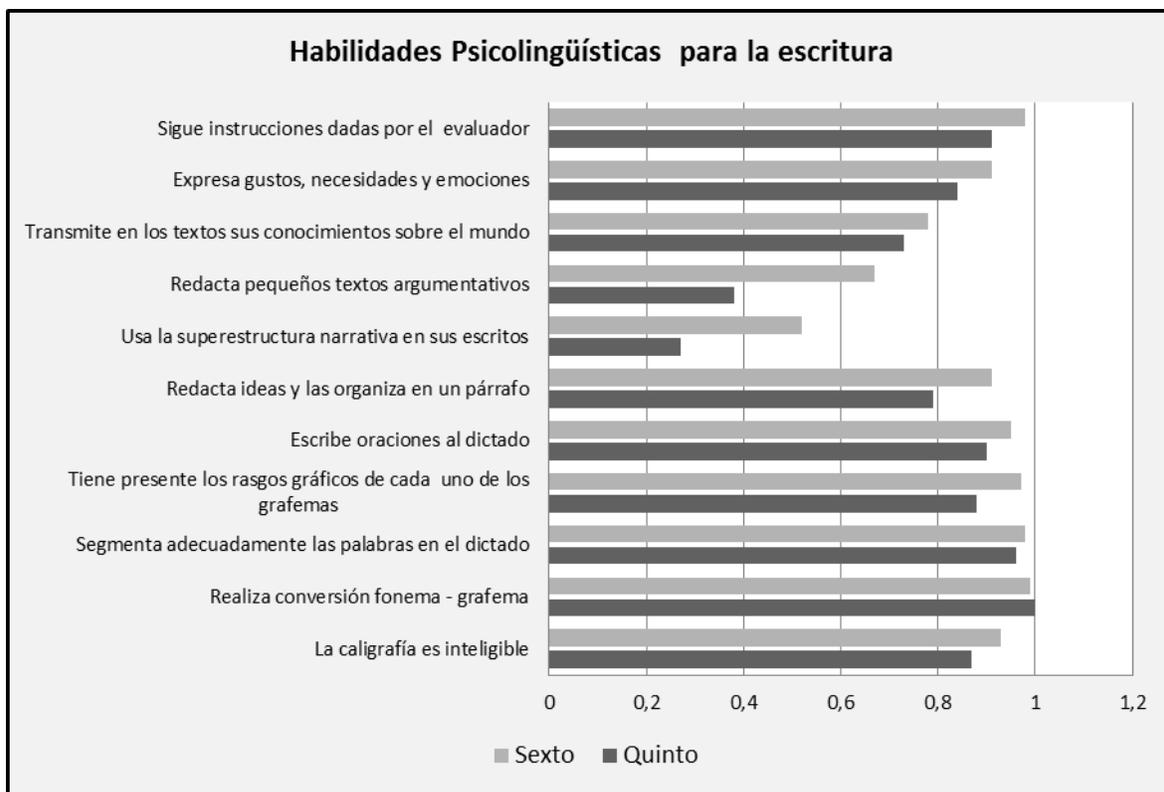
Los datos de la gráfica 8 muestra que los estudiantes de grado quinto obtienen la media más alta en la construcción de oraciones simples (1) y en el uso de palabras de contenido (0,99) mientras que los de grado sexto en esas mismas habilidades obtienen una media de 0,96 y 0,98. La siguiente mejor habilidad se relaciona con el uso de reglas de concordancia entre el sujeto y el verbo en éstas los estudiantes de grado sexto obtienen las medias más altas (0,92) y el uso de reglas de concordancia entre el sustantivo, el adjetivo y el artículo (0,90) mientras que los de grado quinto obtienen medias de 0,90 y 0,81. Las medias más bajas las obtienen los estudiantes de grado sexto en la construcción de oraciones compuestas (0,56) y el uso de palabras de función (0,64) en comparación con los estudiantes de grado quinto quienes obtienen una medias de 1 y 0,78.

Los datos anteriores pueden estar relacionados con uno de los comportamientos que más preocupa a los docentes y es el incremento de la desmotivación hacia la escritura cuando el estudiante pasa de la básica primaria a la básica secundaria. Entre los aspectos que los profesores identifican como causas posibles están la exigencia que se hace al uso de diferentes estructuras textuales, la evaluación del proceso se centra en elementos de calidad (uso de reglas ortográficas, coherencia y cohesión) y contenido (transmisión de conceptos, claridad de los mismos y relación entre los conceptos) y los temas que se abordan (temas de actualidad local, nacional e internacional). A pesar que los estudiantes han trabajado estos mismos aspectos en la básica primaria al llegar a bachillerato parece que se diera un nuevo aprendizaje. Unido a esto está el uso de las nuevas formas de escritura que se dan en las interacciones en el ciberespacio (whatsapp, Facebook).



Gráfica 9. Habilidades metalingüísticas por grupo. Conciencia semántica.

En la conciencia semántica la mejor habilidad se relaciona con el uso de diferentes categorías semánticas en la cual los dos grados obtienen una media de 0,96. La segunda mejor media está en la habilidad para establecer diferentes relaciones semánticas a nivel de la proposición para el grado sexto la media fue 0,95 y para el grado quinto 0,79. Entre estas relaciones se destacan la agente-acción, agente-acción-objeto, agente-atributo, objeto-atributo. Uno de los datos que llama la atención en la gráfica es la disminución de las habilidades para diferentes clases de proposiciones. Lo anterior está asociado a la extensión de los textos producidos. Los estudiantes de grado quinto suelen producir textos más extensos (dos o tres párrafos) mientras que los de grado sexto redactan macro-párrafos o textos de un solo párrafo. Las ideas que exponen los estudiantes de grado sexto son más precisas, las descripciones que se hacen son listados de cualidades, atributos o defectos unidos por la coma y en algunos casos por el uso de la conjunción y.



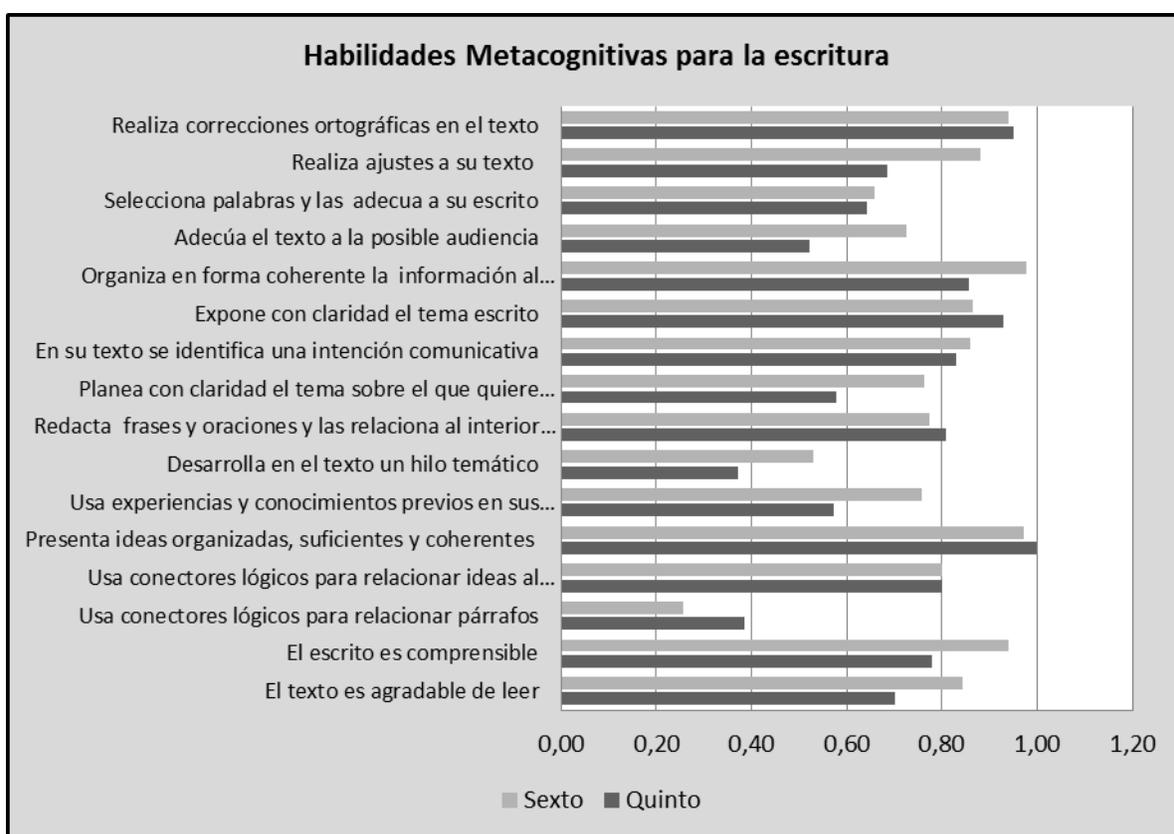
Gráfica 10. Habilidades psicolingüísticas para la escritura

En cuanto a las habilidades psicolingüísticas relacionadas con el proceso de comprensión auditiva la media más alta está en la habilidad para seguir instrucciones. En el caso de los estudiantes de grado sexto la media es 0,98 y para el grado quinto 0,93. En la habilidad para convertir fonemas en grafemas grado sexto obtiene una media de 1 y quinto de 0,99. Los escritos en los dos grupos son inteligibles lo cual evidencia un manejo los rasgos gráficos de los fonemas y una discriminación entre fonemas. Los rasgos de los fonemas son mejores en los estudiantes de grado sexto con una media de 0,98 en comparación con los de grado quinto de 0,87. De igual manera la separación de las palabras en las frases en la actividad del dictado evidencian habilidades de los estudiantes relacionados con la identificación de la palabra como una unidad de contenido y forma en la escritura. La media en la habilidad de segmentación de la palabra en la frase fue 0,98 para grado sexto y 0,95 para grado quinto. En cuanto a la memoria de corto plazo y el reconocimiento de la frase como unidad de significado, los estudiantes de los dos grados evidencian buenas habilidades para escribir oraciones al dictado. La media más alta es para el grado sexto (0,95) en comparación con el grado quinto (0,90).

En relación con los subprocesos y habilidades que se contemplan en los módulos superestructural y macroestructural los datos sugieren habilidades más altas en los estudiantes de grado sexto lo cual puede indicar un desarrollo del proceso de aprendizaje de la escritura. En cuanto a los aspectos formales del texto en el módulo superestructural

los estudiantes de grado sexto manejan superestructuras textuales mejor que los estudiantes de grado quinto aunque es la habilidad más baja de las evaluadas. A pesar que el texto narrativo es uno de los más trabajados en los dos grados, el manejo de esta estructura textual en los escritos es bajo. Para y para el grado sexto la media fue 0,5 y para el grado quinto es 0,28. La otra superestructura es la argumentativa y en ésta la media para el grado sexto fue 0,7 y para el grado quinto 0,38.

En el módulo macroestructural en la habilidad para expresar gustos, emociones y necesidades los estudiantes de grado sexto obtienen la media más alta 0,9 mientras que los de grado quinto 0,83. En cuanto a la redacción de ideas y la organización de las mismas al interior de un párrafo la media más alta la obtiene el grupo de sexto (0,9) y la más baja el grado quinto (0,78). La habilidad más baja en los dos grupos está relacionada con la transmisión de conocimientos del mundo en los textos escritos. La media para grado sexto fue 0,76 y para grado quinto 0,70.



Gráfica 11. Habilidades metacognitivas para la escritura

El uso de las habilidades metacognitivas se evidencia en la presentación de textos comprensibles y agradables de leer. A pesar que la mayoría de los textos son cortos éstos

se usan con propósitos comunicativos claros. Entre ellos narrar una historia, dar a conocer su conocimiento sobre el medio ambiente, expresar sentimientos, y solicitar un favor. En cuanto al proceso de planeación los textos evidencian una intención clara y un tema a desarrollar. En cuanto al proceso de transcripción los textos se caracterizan porque la información se organiza en forma coherente, usan conectores al interior de una frase. En relación con el proceso de edición-revisión los ajustes que más se realizan son las de tipo ortográfico.

En el grupo de estudiantes las habilidades que obtienen las medias más bajas están en la planeación del texto y en el uso de conocimientos sobre el mundo que los rodea y sobre sus experiencias personales. En cuanto a la transcripción la falta de conectores entre los párrafos y la falta de un hilo conector. En la revisión-edición la falta de ajustes al texto teniendo en cuenta la audiencia y la selección de palabras para adecuarlas a la audiencia.

En cuanto a la relación entre habilidades para la escritura y el rendimiento académico, el análisis mostró cuatro correlaciones. A saber: Matemáticas y Habilidades Psicolingüísticas (Correlación de Pearson 0,140 valor $p=0,011$), Ciencias Sociales y Habilidades Metalingüísticas (Correlación de Pearson= 0,126 y valor $p=0,026$), Ciencias Naturales y Habilidades Metalingüísticas (Correlación de Pearson= 0,122 y valor $p=0,028$), y Artes y Habilidades Metacognitivas (Correlación de Pearson=0,130 y valor $p=0,019$).

Las anteriores correlaciones pueden tener su origen en las exigencias escritas en estas áreas. En Matemáticas la habilidad para la solución de problemas se expresa por escrito a partir de la exposición de los resultados tanto en un código numérico como en un código verbal escrito y para ello el estudiante debe codificar respuestas a partir del uso de las reglas propias de cada uno de dichos códigos. En el caso de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales la producción de textos expositivos y descriptivos requiere del estudiante el uso de reglas de la lengua escrita para poder dar a conocer el manejo conceptual requerido. En la asignatura de Artes el estudiante transmite su visión del

mundo a través de un código no verbal y para ello necesitan estructurar mensajes coherentes en el que cada uno de los elementos guarde relación con los otros.

Para finalizar este capítulo los datos acá expuestos sirven para concluir que los estudiantes están en proceso de desarrollo de la lectura y la escritura. Los bajos puntajes en la lectura crítica y en las habilidades metacognitivas y psicolingüísticas evidencian la necesidad de trabajar en estas habilidades para apoyar el proceso de aprendizaje y mejorar los desempeños no sólo en estos procesos sino también en el rendimiento académico en las diferentes áreas que forman el currículo.

La lectura y la escritura son procesos esenciales en el desarrollo de procesos cognitivos en el contexto escolar debido a que la mayoría de la información del mundo se presenta en la modalidad escrita. También se convierten en procesos transversales gracias a los cuales se miden las habilidades y el manejo conceptual de los educandos en cada una de las áreas del currículo.

Capítulo V - Discusión

En este capítulo se presenta una reflexión sobre la relación entre el desempeño académico y las habilidades de lectura y escritura. El fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en el ciclo III se convierte en un objetivo a lograr en este grupo de estudiantes. Como lo afirma Cimmiyotti (2013) los textos que se emplean en Ciencias, Matemáticas e Historia son por lo general extensos, contienen diagramas, cuadros, dibujos y tienen como objetivo transmitir conocimientos a los lectores acerca del mundo que los rodea, usan un vocabulario avanzado, cubren una cantidad amplia de temas, usan un lenguaje directo que no compromete al escritor y emplean una amplia gama de estructuras que promueven la comprensión de lectura. De allí la necesidad de fortalecer en los estudiantes habilidades lectoras y escritas que les permitan a los estudiantes no sólo acceder al conocimiento científico sino también evidenciar el manejo de estos conceptos en las evaluaciones que se hacen a lo largo del año escolar.

La diferencia en los desempeños lectores y en escritura en los estudiantes del grado quinto y del grado sexto a pesar de no ser significativas evidencian el desarrollo de estos procesos a lo largo de los ciclos de formación. Al respecto Cimmiyotti (2013) afirma que en la educación básica primaria, los estudiantes se encuentran desarrollando su competencia lectora mientras que en la educación básica secundaria y media los estudiantes deben leer y comprender diferentes clases de textos, pasajes y otros tipos de información escrita que se caracterizan por usar estructuras textuales más complejas cuya comprensión por parte del estudiante no sólo el desarrollo de la conciencia fonológica sino también el manejo de vocabulario técnico, habilidades para identificar el tema tratado y las relaciones entre cada una de las partes del texto. De allí la necesidad de fortalecer en los estudiantes del ciclo tres las habilidades metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas que les permitan comprender y producir textos de calidad según las competencias y los indicadores de logro propuestos para cada uno de los grados escolares.

Las correlaciones presentes entre el desempeño lector y las habilidades escritas con el desempeño académico confirman los datos de Grimm (2008, citado por Cimmiyotti, 2013) en cuanto al impacto que pueden tener los diferentes componentes de la lectura en el desempeño académico en diferentes áreas entre ellas Matemáticas. El autor afirma que los estudiantes con un nivel alto en comprensión lectora desarrollen habilidades para resolver problemas y para interpretar información más rápido que los estudiantes que tienen un nivel lector bajo. En su estudio también encontró que las habilidades para contar no estaban afectadas por la comprensión lectora inicial lo cual indicaba que la comprensión de lectura está más conectada con la comprensión conceptual de las matemáticas.

En cuanto a los desempeños en la L2 los datos de este estudio confirman los hallazgos de Quirk & Beem (2012, citados por Cimmiyotti, 2013) quienes en su investigación encontraron una relación entre la fluidez del lenguaje en la L1 y la comprensión de lectura en la L2. Los autores afirman que un incremento en la fluidez en la L1 es un indicador del nivel de comprensión en los estudiantes. En la investigación que realizaron también encontraron a pesar que los textos académicos manejan vocabulario conocido los estudiantes no conocen el significado de las palabras. Esto muestra el riesgo que representan los textos académicos para los estudiantes que están aprendiendo la L2 o para aquellos que tienen buenas habilidades para decodificar información pero que poseen un vocabulario ilimitado en L1. En los dos casos los educandos pueden decodificar palabras pero no las interpretan en forma adecuada. Una posible solución para mejorar la suficiencia en L2 es aplicar estrategias cognitivas para que puedan relacionar la raíz de la palabra en la L2 con la raíz de la palabra en L1. En otras palabras trabajar en habilidades metalingüísticas gracias a las cuales pueda establecer relaciones entre los elementos y las reglas de la L1 con los de la L2.

Para finalizar este apartado presentan unos datos sobre la influencia de variables individuales en los desempeños evaluados. En relación con el género los hombres obtienen las medias más bajas en cada uno de los niveles de comprensión y en el puntaje total de la prueba. En comprensión literal los hombres obtienen una media de 3,39 y las mujeres 3,46, en la lectura inferencial la media para los hombre

fue 4,22 y para las mujeres 4,37, en la lectura crítica los hombres obtienen una media de 3,05 y las mujeres 3,48 y en la prueba total la media para los hombres fue 10,67 y para las mujeres 11,27. La diferencia de medias sólo tiene una significancia estadística en el caso de la lectura crítica de 0,012 y en para el puntaje total de la prueba de 0,37.

Las diferencias encontradas en el actual estudio apoyan los resultados de Marks (2008) quien encontró en su investigación que las mujeres muestran los mejores desempeños. Según el autor estos desempeños se asocian a factores del sistema educativo y a factores macro sociales. Los mejores desempeños de las mujeres en la lectura les permiten mostrar una preferencia en las profesiones en donde la lectura y la escritura son parte importante del desempeño laboral. Hay más mujeres que hombres en aquellas profesiones enmarcadas en la esfera social debido a las altas habilidades verbales que se requieren.

Al respecto, Weiner (2009) afirma que hay dos posiciones relacionadas con las diferencias de género en los desempeños escolares. La primera que asume las diferencias desde lo biológico. Desde esta perspectiva las mujeres son más débiles que los hombres y de allí las expectativas que tiene la sociedad en general sobre los roles que van a cumplir las personas según el género. Los hombres según esta tendencia son mejores en el pensamiento espacial, en las habilidades numéricas y mecánicas, ven el mundo en términos de objetos, ideas y teorías. Las mujeres por su parte maduran psicológica y biológicamente más rápido que los hombres, desarrollan mejores habilidades verbales, tienden a ver el mundo en términos de lo personal, moral y ascético. La segunda perspectiva tiene su origen en un cambio en las perspectivas de los hombres y las mujeres a partir de las transformaciones sociales que se han dado en las últimas décadas. Desde esta tendencia la diferencia de género es un fenómeno cultural que tiene sus raíces en una época o cultura particular (Weiner, 2009).

En su estudio Corpas (2013) encontró que las estudiantes mujeres obtienen mejores puntajes en la comprensión de lectura en comparación con sus compañeros masculinos. Tanto los puntajes globales como los específicos muestran que los desempeños de las mujeres son mejores tanto en las pruebas en L1 como en L2. Las

mujeres obtienen puntajes más altos en habilidades para inferir el significado de una palabra según el contexto, comprender la estructura textual del escrito, obtener información específica, y para obtener información general del texto. La autora encontró que las mujeres suelen entender una parte del texto y algunos detalles sin muchas dificultades lo cual es suficiente para que se apropien de la idea general, tienen más facilidad para comprender la estructura textual y presentan menos problemas para deducir significado del contexto. Los hombres pueden comprender la estructura textual y obtener información general con algunas dificultades y tienen dificultades para deducir significados del contexto.

Capítulo VI - Conclusiones

6.1 Cumplimiento de Objetivos específicos y Aportes

Este estudio como se pudo ver a lo largo del documento encontró que los estudiantes del ciclo III están en un desempeño medio en el proceso de lectura. El nivel lector más bajo es el crítico y de allí la necesidad de desarrollar programas de promoción de habilidades argumentativas que les permitan expresar su opinión acerca del contenido de un texto, relacionar sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos para realizar asociaciones y mejorar la construcción de nuevos conceptos.

En este mismo sentido también es necesario desarrollar habilidades inferenciales a partir del análisis de la información presente, la identificación de claves contextuales y el pensamiento deductivo que le permitan al estudiante ir más allá del contenido explícito del texto.

En cuanto al proceso escrito el análisis de los datos permitió identificar signos relacionados más con el aprendizaje de la lengua escrita que signos asociados con alteraciones de desarrollo. Lo anterior lleva a pensar en la necesidad de diseñar un programa de promoción de habilidades metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje y que minimicen el surgimiento de desórdenes de la lectura y la escritura. De esta manera el fonoaudiólogo apoyará el desarrollo de la lectura y la escritura en el aula de clase y promoverá ambientes académicos en los que dichos procesos sean asumidos como procesos cognitivo comunicativos y no sólo como procesos de decodificación y codificación lingüística.

En cuanto a los objetivos específicos, el proyecto requirió el diseño de un instrumento desde un modelo cognitivo comunicativo para la lectura y la escritura. En el caso de la comprensión de lectura los dos instrumentos obtuvieron un alfa de Cronbach de 0.81 (grado quinto) y 0,74 (grado sexto) lo cual indica que miden lo que se desea medir, que hay consistencia interna entre los ítems que conforman la prueba y que pueden ser usados en otros grupos con características demográficas similares.

En relación con el uso de las habilidades metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas empleadas el estudio puede concluir que los dos grupos de estudiantes hacen uso de ellas siendo las metacognitivas y las psicolingüísticas las que deben ser más trabajadas para lograr mejor calidad en los textos escritos y un nivel lector más alto. La presencia de procesos lingüísticos en la escritura más que evidenciar desórdenes en la escritura se convirtieron en signos del proceso de desarrollo de la escritura en la medida en que van disminuyendo de un grado a otro y no afectan la comprensión de los mensajes escritos.

6.2 Líneas Futuras

Los resultados de este estudio permiten plantear el trabajo a corto plazo en el diseño y validación de instrumentos de medición desde la Fonoaudiología de los procesos de lectura y escritura y en el diseño de programas de promoción de las diferentes habilidades asociadas a dichos procesos que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje y propician un mejor ambiente de aprendizaje.

6.3 Producción asociada

Instrumento de medición de la lectura para estudiantes del ciclo III (grado quinto y sexto) desde un modelo cognitivo y comunicativo.

Instrumento de medición de la escritura para estudiantes del ciclo III (grados quinto y sexto) desde un modelo cognitivo y comunicativo.

Artículo de investigación para ser publicado en una revista indexada.

Referencias

- Allende, F. & Condemarin, M. (1986). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago. Editorial Andrés Bello.
- Álvarez, B., Sepúlveda, A. (2006). La Fonoaudiología Escolar en los centros educativos distritales en Santa Fe de Bogotá. D.C. Asofon Consultado en http://asofono.org/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=1
- Anaya, D. (2005). Efectos del resumen en la mejoría de la meta-comprensión, de la comprensión de lectura y del rendimiento académico. *Revista de Educación*. (337). Págs. 281-294.
- Cassany, D. (1989), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.
- Caldera y Escalante (2006). Escribir en el aula de clase: Diagnóstico en sexto grado de Educación Básica. En: *Revista Pedagógica*. 27(80). Caracas. Venezuela.
- Cimmiyotti, C. (2013). Impact of Reading Ability on Academic Performance at the Primary Level. Master's Theses and Capstone Projects. Paper 127. Dominican University of California Dominican Scholar. Consultado en: <http://scholar.dominican.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1126&context=masters-theses>.
- Corpas, M.D. (2013). Gender differences in reading comprehension achievement in English as a foreign language in Compulsory Secondary Education. *Tejuelo*. 17. Págs. 67-84.
- Chacón, J, Fajardo, L, Murcia, G., Urrego, A.L. (2009). Construcción de un paradigma de acción fonoaudiológica en la Educación. *Revista Arete*. Corporación Universitaria Iberoamericana. Facultad de Comunicación Humana y Fonoaudiología. Bogotá.
- Chadwick, C & Rivera, N (1991).Evaluación formativa para el docente. Paidós. Barcelona.
- Dubois, M. E. (2006). Textos en contexto. 7. Buenos Aires Asociación Internacional de Lectura

- González, M. J., & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y aprendizaje*. 32(3). Págs. 265-276.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago, University of Chicago.
- Kamhi, A., Lee, R. & Nelson, L. K. (1985). Word syllable and sound awareness in languagedisordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 50. Págs. 195- 207.
- Larraín, A., Freire, P. & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*. 13(1) 94-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171029659010>
- Guzman, R., Varela, S. & Arce, J. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Consultado en: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_3_cerlalc.pdf
- Lerner, D. (1997). Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Marks, G. (2008). Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*. 34 (1). Págs. 89–109.
- Mayor, J. & et. al. (2001). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Ed. Trillas. México.
- Moreno, J. (1994). Pensamiento, lenguaje y comunicación. *Signum*, Bogotá.
- Ong, W. (1994). Oralidad y escritura. Bogotá: Fondo de Cultura Económica
- Salgado, M., López, S. (2008). Diseño e implementación de un programa de prevención y promoción de la lectura y la escritura a través del fortalecimiento de habilidades metalingüísticas y metacognitivas con el fin de mejorar el desempeño académico de los estudiantes de 4º y 5º de primaria del Colegio Cambridge. Trabajo de énfasis. Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá.

- Secretaria de Educación de Bogotá. (2012). *Herramienta Aprender a Hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Sub-Secretaria de Calidad y Pertinencia. Dirección de Educación Pre-escolar y Básica.
- Secretaria de Educación del Distrito Capital. (2011). Referentes conceptuales de la reorganización curricular por ciclos para la transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes. Bogotá.
- Secretaria de Educación del Distrito Capital. Reorganización Curricular por ciclos. Consultado en:
http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf
- Vega, N. A., Bañales, G., Reyna, A., & Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63). Págs. 1047-1068.
- Weiner, G. (2010). Gender and education in Europe: a literatura overview. *Gender Differences in Educational Outcomes*. Ed. Eurydice, Bruselas. Págs. 15