

VARIACIÓN EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL DESPUÉS DE INTERVENCIÓN FONOAUDIOLÓGICA EN NIÑOS DE TERCER GRADO ESCOLAR ENTRE 2010- 2011

Liliana María Pérez T.¹, Isabel Muñoz Z.², Angie Carolina Bolaños M., Diana Jimena Gaviria C.,
Tatiana Moncayo V., Gerson Oved Reyes M., Fabio Andrés Taimal C.³

Fecha de Recepción: 30 de mayo de 2013

Fecha de Aprobación: 23 de agosto de 2013

Citar como: Pérez, L.M., Muñoz, I., Bolaños, A., Gaviria, D., Moncayo, T., Reyes, G. & Taimal, F. (2013). Variación en comprensión y producción textual después de intervención fonológica en niños de tercer grado escolar entre 2010- 2011. *Revista Areté*, 13(1), 93-104

Resumen

El objetivo de este documento es mostrar el desempeño en la comprensión y producción textual, después de una intervención fonológica, en niños con dificultades del grado tercero de primaria de un colegio de la Ciudad de Popayán. El diseño fue descriptivo longitudinal y la población fue de 37 estudiantes de tercer grado, la selección de la población fue no aleatoria con base en criterios de inclusión y exclusión. Los niños que presentaron dificultades en la comprensión y producción textual recibieron una intervención terapéutica durante 15 sesiones, la cual se estructuró a partir de una guía de actividades en varios niveles de complejidad y con base en lecturas narrativas, expositivas e informativas, siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para este grado escolar. Los resultados mostraron que después de la intervención el 71.8% de los niños, había reducido las dificultades en los niveles de la comprensión textual y la mayor parte alcanzó el nivel satisfactorio en el nivel inferencial y crítico, según edad y grado escolar. En producción textual, los niños mostraron desempeño satisfactorio, en aspectos de super estructura y macro estructura. Se redujeron los errores en producciones escritas, favoreciendo respuestas en nivel "satisfactorio" Se concluye con cambios en comprensión y producción textual, desde la evaluación inicial y la implementación de actividades de intervención.

Palabras clave: Comprensión, Procesamiento de texto, Terapia del lenguaje.

¹ Fonoaudióloga. Especialista en Docencia Universitaria. Docente Asociada del departamento de Fonoaudiología. Facultad Ciencias de la Salud. Universidad del Cauca. Grupo de investigación Comunicación Humana y sus Desórdenes. Popayán, Colombia. Imperez@unicauca.edu.co

² Fonoaudióloga. Esp. en Epidemiología. Especialista en Gerencia de proyectos en salud. Docente Titular del departamento de Fonoaudiología. Facultad Ciencias de la Salud. Universidad del Cauca. Grupo de investigación Comunicación Humana y sus Desórdenes. Popayán, Colombia. imuno@unicauca.edu.co

³ Estudiantes Programa de Fonoaudiología. Facultad Ciencias de la Salud. Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.

CHANGE IN TEXTUAL UNDERSTANDING AND PRODUCTION AFTER SPEECH THERAPY IN CHILDREN THIRD GRADE SCHOOL IN 2010 – 2011

Abstract

The objective of this paper is to show the performance in text comprehension and production, after a speech therapy intervention in children with difficulties in the third grade at a school in the city of Popayan. The design was descriptive and longitudinal population was 37 third graders, the selection of the population was not random based on inclusion and exclusion criteria. Children who had difficulties in text comprehension and production received a therapeutic intervention for 15 sessions, which was structured from a guide to activities at various levels of complexity based on narrative, expository and informative readings, following the guidelines of MEN for this grade level. The results showed that after the intervention, 71.8 % of children had reduced levels of difficulties in reading comprehension and most satisfactory level reached in the inferential and critical level, according to age and grade. In textual output, after the intervention children showed satisfactory performance in super aspects and macrostructure as articulate and develop both the conflict of the story as the final recognition of the central axis of the story, the narrator and characters. Errors in written productions were reduced, with responses "satisfactory" level concludes with changes in text comprehension and production, from the initial assessment and subsequent to the implementation of intervention activities.

Keywords: Comprehension, Word Processing, Language Therapy.

INTRODUCCIÓN

La comprensión textual implica un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Es decir, la comprensión va más allá del reconocimiento de las formas lingüísticas, es un proceso a través del cual el lector encuentra la relación entre los signos y los sucesos reales, no se trata de la repetición de los enunciados o de la lectura fonética correcta, es un asunto complejo de operaciones de pensamiento elevado, que a su vez están íntimamente relacionados con el medio social, cultural y académico (Coll, Solé & Onrubia, 1999; Agudelo & Bermúdez, 2004; Ministerio de Educación Nacional, 2004). De igual manera la producción textual, no solo se refiere al acto de representar gráficamente un signo, sino de que lo escrito tenga un significado, con una estructura y cohesión adecuada. La escritura es una actividad comunicativa, que tiene un carácter pragmático

dentro de la vida cotidiana, el cual se evidencia mediante la confluencia del conocimiento social, los procesadores de palabras y la cultura. (Coll, Solé & Onrubia, 1999).

El Ministerio de Educación Nacional, (2004) ha definido claramente los lineamientos curriculares en cuanto a las competencias en comprensión y producción textual para el grado tercero de básica primaria, al respecto señala que un estudiante estará en capacidad de realizar producción de textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas *para lo cual* determinará el tema, el posible lector de su texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo, elegirá el tipo de texto que requiere su propósito comunicativo, buscará información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otros y elaborará un plan para organizar sus ideas. (Ministerio de Educación Nacional, 2004), (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Las dificultades en comprensión y producción textual inciden de manera negativa en el rendimiento académico de la población escolar y sus efectos se hacen más evidentes, cuando trascienden a grados superiores de formación académica, técnica y profesional, poniéndose de manifiesto por que los estudiantes no alcanzan el rendimiento esperado en estas actividades; algunos de los factores que pueden estar relacionados son los aspectos sociales, ambientales, nutricionales y educacionales, entre otros. (Cornejo & Redondo, 2007).

En comprensión textual el Ministerio de Educación Nacional. MEN, (2004), también señala, que un niño de tercer grado estará en capacidad de comprender textos que tengan diferentes formatos y finalidades para lo cual, identificará maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones, leerá diferentes clases de textos: manuales, tarjetas e identificará la silueta o el formato de los textos, elaborará hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoyará en sus conocimientos previos, las imágenes y los títulos.

Según los resultados del informe nacional de las pruebas SABER – ICFES 2012, para los grados escolares de tercero en el área de lenguaje, la mayoría de los niños presentaron un nivel mínimo de desempeño, encontrando que casi la mitad de los estudiantes del país que cursan tercer grado, no están en capacidad de realizar una lectura fragmentada de textos cortos, cotidianos y sencillos; así como de enfrentarse a situaciones familiares de comunicación en las que puede, entre otros aspectos, prever planes textuales que atiendan las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto. Estos resultados ponen en evidencia las dificultades presentes en los estudiantes al finalizar el primer y segundo ciclo educativo donde la mayoría de estos aprueban sus estudios con competencias en lenguaje y estándares mínimos de desempeño, situación que se prolonga a lo largo de su proceso de formación. (ICFES, 2012).

Así mismo, los estudios realizados por el programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, en varias escuelas del municipio de Popayán, revelan que durante el periodo comprendido entre los años 2004 al 2007 más del 50% de los niños en edad escolar presentaron alguna alteración en los procesos de comprensión y producción textual. (Avendaño, et al., 2006).

Los resultados de un estudio nacional realizado por Gallego y García (2011), en una intervención de lectura y escritura en niños de tercer grado, mostraron que a nivel de la superestructura textual la totalidad de los educandos consiguió dar inicio a la construcción de un escrito. En la escritura el 82% pudo generar situaciones en el conflicto de la historia, en el cierre de la construcción del escrito, el 29% de los estudiantes logró dar un final a la historia; un 14% no realizó un cierre adecuado dejando abierto el conflicto. En el nivel pragmático de la escritura el 95%, realizó e identificó la intención de su escrito. En cuanto al reconocimiento del interlocutor se consiguió un aumento del 51% de los niños que hicieron esta parte de la historia. En la selección del léxico y el registro pertinente un 64% de los escolares logró contextualizar los parlamentos de personajes y las acciones de cada uno. A nivel de comprensión textual, se pudo comprobar un avance considerable en los resultados obtenidos en la evaluación de las preguntas literales y críticas.

Independientemente del origen y del número de dificultades en comprensión y producción textual que tenga un niño, se hace necesaria la intervención fonoaudiológica que se realiza a través de terapias, este procedimiento es utilizado para reducir, minimizar o eliminar la presencia de un evento adverso, en este sentido el primer fin del tratamiento fonoaudiológico es superar las dificultades que presenta el niño, de esta manera la práctica de intervención, en la teoría moderna debe describir tanto lo que cambia (los objetivos del tratamiento) como las estrategias que son probablemente útiles para promover tales cambios. Jiménez (2005), mencio-

na que una intervención terapéutica debe tener las bases conceptuales acerca de las diferentes teorías sobre el desarrollo humano, lo cual contribuye a la organización de las actividades de intervención, estas teorías parten de las bases perceptivo-motriz, para integrarlas con los procesos lingüísticos que posteriormente permitan permear funciones cognitivas que se adecuen al contexto socio-cultural.

En el presente estudio se llevó a cabo una intervención terapéutica a través de actividades que buscan reducir las dificultades en la comprensión y producción textual, y evaluar que tanto varían estos procesos después de dicha intervención en los niños de tercer grado de básica primaria, contribuyendo así a la construcción del conocimiento en el campo de la Fonoaudiología, en el ámbito académico, social y profesional.

Con la realización de este proyecto se pretende, analizar el desempeño de la comprensión y producción textual antes y después de una intervención terapéutica, con el propósito de desarrollar acciones de detección temprana e intervención terapéutica oportuna, además de contribuir con una herramienta terapéutica para la intervención en las áreas de comprensión y producción textual, las cuales podrán ser utilizadas por profesionales, docentes y estudiantes en la atención de población escolar.

MATERIALES Y MÉTODO

Se realizó un estudio descriptivo longitudinal. La población universo fue la misma unidad de análisis que estuvo compuesta por 37 estudiantes de tercer grado escolar que presentaron dificultades en comprensión y producción textual, distribuida en los grados 3-01 y 3-02, de 20 y 17 niños respectivamente, quienes se encontraban cursando el tercer y cuarto periodo académico, en una institución educativa de carácter privado de la ciudad Popayán.

Para la selección de la muestra, se utilizó un muestreo no aleatorio, de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión: niños que presentaron difi-

cultades en la comprensión y producción textual durante la evaluación realizada y como criterios de exclusión que tuvieron diagnóstico previo de retardo mental (RM), trastorno neurológico, sordera o con uso de audífonos o que hubiese recibido terapia fonoaudiológica.

Se utilizó como instrumento para la evaluación inicial de la comprensión lectora y producción textual de los niños, el cuadernillo del área de lenguaje de la prueba estandarizada SABER del ICFES y la rejilla de calificación de comprensión y producciones escritas, adaptada en un estudio del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca por Avendaño, et al. (2006).

De acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación inicial para la comprensión y producción textual de cada uno de los escolares, se realizó la calificación utilizando la rejilla que presenta tres opciones de calificación: desde 0 (cero) hasta 2 puntos. El mínimo puntaje corresponde a 0 puntos, otorgándole un valor de poco satisfactorio, a 1 punto se le otorga un valor de más o menos satisfactorio y finalmente a 2 puntos un valor satisfactorio.

Al grupo de niños que presentaron dificultades en cualquiera de las dos áreas o en ambas, se les realizó la intervención terapéutica con la aplicación la Guía de Actividades de Intervención; durante 15 sesiones para el trabajo de comprensión lectora se seleccionaron de la guía, los textos y ejercicios pertinentes para las dificultades encontradas, se aplicaron las actividades para la producción textual y finalmente se abordó la corrección de los errores específicos encontrados.

La guía utilizada contenía textos narrativos, informativos, expositivos de carácter comparativo y descriptivo, para niños de 3er grado escolar, esto permitió estimular las funciones lingüísticas como: la referencial, apelativa y metalingüística; que se complementaron con actividades perceptivo-motrices que se incluían en las actividades para reforzar las competencias del niño.

Se incluyeron los procedimientos específicos de Planificación de la estructura de la producción textual propuestos por Van Dijk (macroestructuras y superestructuras) y los procedimientos específicos de planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido), redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación) y revisión (el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluándolo) (Cassany, 2001).

En la guía de intervención, se incluyó para cada lectura y para el desarrollo de las actividades, una introducción en la que se buscó que los niños tuvieran una idea global de la tarea antes de ejecutarla, un procedimiento en el cual el niño produjo el texto y durante el cual se dio apoyo en cada etapa del proceso de escritura (planificación, escritura y revisión) y finalmente la consigna que incluía la instrucción para que ejecutara la tarea.

Después del desarrollo de las 15 sesiones de intervención se volvió a evaluar a cada niño y se calificó con los mismos instrumentos utilizados inicialmente (Cuadernillo de la prueba SABER y rejilla de evaluación de comprensión y producción escrita) y con los resultados obtenidos se efectuó un análisis univariado y bivariado, de cada una de las variables objeto de estudio en comprensión y producción textual; para establecer la variación de antes y después, se utilizó análisis de frecuencias y la prueba de Chi² de MacNemar con significancia estadística ($p < 0.05$) calculados con el paquete estadístico SPSS.15. (Núñez, P. y Donoso, P 2000).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos pueden derivarse de la metodología de tratamiento, donde se realizó acompañamiento individual en modalidad de terapia directa, lo que facilitó el seguimiento del estudiante en las diferentes actividades, el empleo de las técnicas de intervención terapéutica, los apoyos y la zona de desarrollo próximo.

Durante la evaluación inicial se pudo determinar que de los 37 (100%) niños estudiados, en promedio el 35,1% (12) presentaban dificultades en comprensión de textos en el nivel literal y el 43,2% (16), en el nivel inferencial, y en el nivel crítico-intertextual. La mayoría de los niños se ubicaron en el nivel poco satisfactorio para cada nivel lector (literal, inferencial y crítico). Pero después de la intervención con la guía de actividades el 71.8% de los niños evolucionó satisfactoriamente en todos los niveles. En el nivel crítico intertextual, el cual es un nivel más complejo se observó un incremento en el porcentaje de la calificación en el rango de satisfactorio de un 11% (4) a un 38% (14). (Ver tabla 1).

Respecto a la superestructura de la producción textual, los resultados mostraron, en cuanto a la capacidad de enunciar y desarrollar el conflicto, que tan solo el 22% (8) de los niños, antes de la intervención, alcanzó el rango satisfactorio, después del proceso de intervención este desempeño aumentó al 81% (30) en el mismo rango. En el ítem de enuncia y desarrolla el final de la historia, antes de la intervención el 32% (12) de los niños logró hacerlo de manera satisfactoria; sin embargo el 54% (20) consiguió realizar ésta misma actividad de manera más o menos satisfactoria, se observó que después del proceso de intervención el porcentaje de desempeño del rango satisfactorio alcanzó el 89%, evidenciando evolución considerable para este aspecto de la superestructura textual. En estas variables. La prueba de Mcnemar fue de $p < 0.001$, es decir que si hubo una variación significativa en las variables después de la intervención. (Ver Tabla 2).

Obtenida de los resultados del estudio. Corresponde a la muestra de niños con dificultades en comprensión y producción textual. Incluye prueba de chi de Mac Nemar ($p < 0,05$).

Con relación al punto de vista pragmático de la producción textual, la evaluación inicial del ítem correspondiente a la conservación de la Gráfico del narrador, para el rango satisfactorio fue del

Tabla 1. Distribución del nivel de comprensión antes y después en niños de tercer grado de una Institución Educativa.

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Comprensión literal	1 (03%)	0 (0%)	12(35,1%)	3(8%)	24(64,8%)	34(92%)
Comprensión Inferencial	16(43,2%)	0(0%)	16(67,5%)	8(22%)	5(13,5%)	29(78%)
Comprensión Crítica	24(65%)	4(11%)	8(35%)	19(51%)	0(0%)	14(38%)
Prueba MacNemar	p< 0,012					

Tabla 2. Distribución porcentual de la Superestructura de la Producción Textual antes y después en niños de tercer grado de una Institución Educativa.

	Poco Satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Enuncia y desarrolla el inicio	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0% (0)	100%(37)	100%(37)
Enuncia y desarrolla el conflicto	16%(6)	0%(0)	62%(23)	19%(7)	22%(8)	81% (30)
Enuncia y desarrolla el final	14%(5)	0%(0)	54%(20)	11%(4)	32%(12)	89% (33)
Prueba MacNemar	p< 0,01					

Nota. Elaboración propia obtenida de los resultados del estudio. Corresponde a la muestra de niños con dificultades en comprensión y producción textual. Incluye prueba de chi de Mac Nemar (p< 0,05)

37.8% (14), incrementándose a un 81.1% (30) después de la intervención, es decir que los niños que presentaron dificultades lograron mejorar su habilidad.

Para el ítem: Ofrece información necesaria para la comprensión de un texto por parte de otra persona el 67.6% (25), se ubicó en el rango satisfactorio después de la intervención, incrementándose en un 37.9% (14). (Ver Tabla 3).

En el nivel pragmático, La probabilidad de que al rechazar la hipótesis nula se cometiera un error fue de p<0.001, es decir que si hubo una variación significativa en las variables después de la intervención.

Obtenida de los resultados del estudio. Corresponde a la muestra de niños con dificultades en comprensión y producción textual. Incluye prueba de chi de Mac Nemar (p< 0,05).

Con relación al punto de vista semántico, al finalizar el proceso de intervención se observó en general un comportamiento satisfactorio (Ver Tabla 4).

Lo que se evidencia en la utilización del vocabulario que permite comprender el sentido del texto, ya que disminuyó el porcentaje de los estudiantes que se encontraban en el nivel más o menos satisfactorio, incrementándose después de la intervención a un 94.6% en la calificación de satisfactorio.

Tabla 3. Distribución del punto de vista Pragmático antes y después en niños de tercer grado de una Institución Educativa.

Punto de Vista Pragmático	Poco Satisfactorio		Más o Menos Satisfactorio		Satisfactorio	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Conserva la Gráfico del narrador	2(5,4%)	0(0%)	21 (56,8%)	7(18,9%)	14(37,8%)	30(81,1%)
Ofrece la información necesaria para la comprensión de un lector que no conoce la historia	0(0%)	0(0%)	26(70,3%)	12(32,4%)	11(29,7%)	25(67,6%)
Prueba MacNemar	p<0,001					

Tabla 4. Distribución del punto de vista semántico antes y después en niños de tercer grado de una Institución Educativa

Punto de Vista Semántico	Poco Satisfactorio		Más o Menos Satisfactorio		Satisfactorio	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Utiliza vocabulario que permite comprender el sentido del texto	0(0%)	0(0%)	2(5,4%)	8(21,6%)	29(78,4%)	35(94,6%)
Conserva el eje temático	0(0%)	1(2,7%)	3(8,1%)	20(54,1%)	16(43,2%)	34(91,9%)
Hay progresión temática	0(0%)	3(8,1%)	6(16,2%)	27(73,0%)	7(18,9%)	31(83,8%)
Las características y acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia	0(0%)	0(0%)	3(8,1%)	15(40,5%)	22(59,5%)	34(91,9%)
Prueba Macnemar	p<0,001					

En el ítem de conservación del eje temático, los resultados pasaron de un 43.2% (16) a un 91.9% (34) en el nivel satisfactorio. En la progresión temática se encontró una evolución de antes y después de la intervención entre los rangos de más o menos satisfactorios y satisfactorios así: de 16.2% (6) se pasó a 83.8% (31), encontrando a la mayoría de la población en el nivel satisfactorio.

Para la coherencia de las acciones y características de los personajes a lo largo de la historia se evidenció, un aumento en el porcentaje del nivel satisfactorio de un 59.5% (22) previo a la intervención, a 91.9% (34) posterior a esta.

A nivel semántico se determinó que la probabilidad de que al rechazar la hipótesis nula se cometiera un error fue de $p < 0.001$, es decir que la frecuencia de dificultades en este nivel de la producción textual antes y después de la intervención había variado.

Obtenida de los resultados del estudio. Corresponde a la muestra de niños con dificultades en comprensión y producción textual. Incluye prueba de chi de Mac Nemar ($p < 0,05$)

Respecto al punto de vista morfosintáctico, los niños presentaron mayores dificultades en este aspecto, principalmente en el uso de conectores y referen-

Tabla 5. Distribución del punto de vista morfosintáctico antes y después en niños de tercer grado de una Institución Educativa.

Punto de Vista Morfosintáctico	Poco Satisfactorio		Más o Menos Satisfactorio		Satisfactorio	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas	9(24,3%)	0(,0%)	27(73,0%)	13(35,1%)	1(2,7%)	24(64,9%)
Hay concordancia de género	0(,0%)	0(,0%)	1(2,7%)	0,0%	36(7,3%)	37(100%)
Hay concordancia de número	0(,0%)	0(,0%)	1(2,7%)	0,0%	36(97,3)	37(100%)
Conserva el tiempo verbal	0(,0%)	0(,0%)	7(18,9%)	0,0%	30(81%)	37(100%)
Estructura adecuadamente las proposiciones	0(,0%)	0(,0%)	15(40,5%)	4(10,8%)	22(59%)	33(89,2%)
Uso de referentes en la producción	16(43,2%)	0(,0%)	19(51,4%)	23(62,2%)	2(5,4%)	14(37,8%)

tes, donde la mayoría de ellos no alcanzaron el nivel satisfactorio; pese a esta situación los resultados presentados muestran una evolución favorable en el desempeño final de los niños.

Antes del proceso de intervención el 2,7% (1) de los estudiantes alcanzaron el rango satisfactorio en el uso de conectores y frases conectivas; posterior a la intervención este porcentaje se incrementó al 64,9% (24) para el mismo nivel, sin embargo el 35,1% (13) continuó presentando dificultades en el uso de conectores.

En cuanto al uso de referentes, antes de la intervención terapéutica, tan solo el 5,4% (2) de los educandos llegaron a la calificación de satisfactorio, posterior a la intervención el 37,8% (14) de los niños alcanzaron este rango; sin embargo en el 62,2% (23) de los escolares continuó presentando dificultades, ubicándose en el nivel más o menos satisfactorio.

El 59,5% (22) de los niños obtuvieron la calificación de satisfactorio en el aspecto de estructuración de proposiciones, Posterior a la intervención terapéutica el 89,2% (33), alcanzó el nivel satisfactorio en el ítem de la producción. (Ver Tabla 5).

Sobre la Expresión Gráfica, después del proceso de intervención se evidenció, la disminución de porcentajes en los rangos poco y más o menos satisfactorio y se incrementó el rango de satisfactorio.

Obtenida de los resultados del estudio. Corresponde a la muestra de niños con dificultades en comprensión y producción textual.

Se señalaron como datos relevantes, que posterior a la intervención, se avanzó al nivel satisfactorio de un 64,9% (24) a un 78,4% (29), para la legibilidad del texto; iguales resultados se obtuvieron para la distribución adecuada del texto en la página ya que antes de la intervención fue de 73,0% (27) en el rango satisfactorio y posterior a esta un 89,2% (33).

Para la apropiación del sistema de escritura aunque durante la pre intervención, se encontró un porcentaje elevado en la calificación de satisfactorio 81,1% (30), este aumentó a un 97,3% (36).

Así mismo se alcanzó en la construcción de la noción de palabra el nivel satisfactorio en el 100% (37) después de la intervención. Sobre la Expresión Gráfica, La probabilidad de que al rechazar la hi-

pótesis nula se cometiera un error fue de $p < 0.031$, es decir que la frecuencia de dificultades en la expresión gráfica antes y después de la intervención había variado.

Respecto a los errores específicos, se observó que los escolares en su mayoría lograron superar las dificultades referentes a la presencia de errores en sus producciones de texto, principalmente hipo e hipersegmentaciones y omisiones, ya que, evidenciaron una evolución considerable en este aspecto. (Ver Tabla 6).

Obtenida de los resultados del estudio. Corresponde a la muestra de niños con dificultades en comprensión y producción textual.

Inicialmente los niños presentaron porcentajes elevados en hiposegmentaciones con un 59,5% (22) del total de los casos, situación que mejoró después de la intervención terapéutica, al disminuir a 2,7% (1). En cuanto a los errores específicos tipo omisión, se encontraron antes de la intervención, en el 62,2% (23) de los estudiantes y disminuyeron al 5,4% (2) después de la misma; de igual manera se encontró que el porcentaje de niños con presencia de hipersegmentaciones fue del 70,3% (26) antes del proceso de intervención, posterior a este disminuyó al 2,7% (1). En el aná-

lisis bivariado realizado con el test de McNemar la probabilidad de que al rechazar hipótesis nula se cometiera un error fue de 0.001, por lo tanto se aceptó la hipótesis alterna, para la cual la frecuencia de errores específicos antes y después de la intervención había variado. (Ver Tabla 6).

DISCUSIÓN

En el presente estudio, durante la evaluación inicial de la comprensión y producción textual, todos los niños obtuvieron una calificación de poco y más o menos satisfactorio, registrando porcentajes significativos en cada uno de ellos. La evaluación realizada después de la implementación de la propuesta de intervención, mostró un incremento en el número de niños que puntuaron hacia la calificación satisfactoria, alcanzando proporciones altas; lo que coincide con los resultados de la investigación realizada por Gallego, (2010) donde los niños mostraron un avance significativo en la evaluación de las preguntas literales y críticas, pasando de un porcentaje de entre el 26% y 51%, que no lo hacían a un 95% que finalmente lo realizó.

En el presente estudio durante la evaluación inicial el 49% de los estudiantes mostró capacidad de formular y responder preguntas de tipo inferencial, después de la intervención el porcentaje aumentó

Tabla 6. Distribución de los errores específicos antes y después en niños de tercer grado de una Institución Educativa

Error	Antes		Después	
	Presenta	No Presenta	Presenta	No Presenta
<i>Hipersegmentaciones</i>	26(70,3%)	11(29,7%)	36(97,3%)	1(2,7%)
<i>Hiposegmentaciones</i>	22(59,5%)	15(40,5%)	36(97,3%)	1(2,7%)
<i>Omisiones</i>	23(62,2%)	14(37,8%)	35(94,6%)	2(5,4%)
<i>Sustituciones</i>	33(89,2%)	4(10,8%)	37(100,0%)	0(,0%)
<i>Trasposiciones</i>	33(89,2%)	4(10,8%)	37(100,0%)	0(,0%)
<i>Agregados</i>	35(94,6%)	2(5,4%)	36(97,3%)	12(7%)

para este ítem a 90%, lo que permite evidenciar que la mayoría de los estudiantes mejoró sus respuestas post intervención.

En los resultados para nivel crítico intertextual, después de la intervención, aunque se observó un leve aumento en el porcentaje de los niños para responder y formular preguntas propias de este nivel, también se pudo ver que en la mayoría de los niños persistieron la dificultades, probablemente por el grado de dificultad que tiene este nivel para la edad y grado escolar de los niños.

Los resultados del presente estudio coinciden con los hallazgos realizados por Gallego, (2010), ya que en los dos estudios se construyó una propuesta didáctica para desarrollar competencias lectoras y de escritura en los estudiantes y los resultados de antes y durante la intervención, mostraron avances significativos en los fines propuestos; también, en este sentido los estudios son coincidentes con el realizado por Caballero, (2008), que concluyó que las investigaciones de tipo implementación de un diseño investigativo test- post-test, permiten observar en la población evaluada una mejoría, entre el estado inicial y final en cuanto a la comprensión lectora de textos argumentativos.

En cuanto a los componentes de la producción textual: punto de vista pragmático, semántico, morfosintáctico, superestructura y expresión gráfica, se puede afirmar que al finalizar el proceso de intervención la totalidad de los niños en la superestructura textual logró enunciar y desarrollar el inicio de la historia.

El 81% (30), pudo enunciar y desarrollar el conflicto y finalmente en la capacidad para enunciar y desarrollar el final de la historia se presentó un incremento del 57%.(21). En comparación con, los resultados obtenidos para la superestructura, el estudio realizado por Gallego (2010), reveló que el 100% de los niños lograban realizar el inicio de un texto narrativo, el 82% conseguían generar e identificar el conflicto y finalmente el 85% realizaban el cierre del texto.

Otra similitud es que en ambos estudios se logró establecer que las dificultades más marcadas se hallaron en el aspecto de enunciar y desarrollar el conflicto y el final, demostrando que estos dos ítems tienen un nivel de complejidad mucho mayor, ya que muchos de los estudiantes no hacen un cierre adecuado de la historia dejando abierto el conflicto de la misma; sin embargo se hace explícito que en todos los estudios mencionados, los niños luego del proceso de intervención, evidenciaron evolución satisfactoria en el componente de superestructura textual.

Esto se debe posiblemente a que los procesos de aprendizaje e intervención conservan una metodología común que permite ser aplicada en diferentes contextos; cabe resaltar que las actividades fueron diseñadas siguiendo los enfoques propuestos por autores como Vygotsky quien habla de la zona de desarrollo próximo y Bruner, que propone, que durante el acompañamiento en el proceso de aprendizaje del niño se den apoyos o andamios que paulatinamente serán suprimidos o presentados en menor cantidad con el fin de potenciar la adquisición de las competencias para realizar diversas tareas (Schunk, 2004).

Para los ítems que componen los aspectos pragmático, semántico, morfosintáctico y expresión gráfica se puede observar que en lo referente a, si el estudiante es capaz de ofrecer la información necesaria para la comprensión de un texto por parte de otra persona que no lo conoce, el 67.6% (25), de los estudiantes se ubicó en el rango satisfactorio después de la intervención.

Para la conservación del eje temático se evidenció un incremento de un 91.9% (34), en el nivel satisfactorio. En el uso de conectores y frases conectivas, posterior a la intervención el porcentaje aumentó hasta el 64,9% (24), para el rango satisfactorio. El 89,2% (33) de los niños alcanzaron el nivel satisfactorio para el aspecto de estructuración de proposiciones y por último el 78.4% (29), posterior a la intervención en el nivel satisfactorio para la legibilidad del texto.

Comparando éstos resultados con los de Gallego (2010), se observó que en su estudio para la selección del léxico y el registro pertinente, el 64% de los estudiantes consiguió contextualizar los parlamentos de personajes y las acciones de cada uno; en la coherencia global, el 100% de los educandos logró la construcción macro del texto; los participantes consiguieron mantenerse en un 100% de resultados positivos para el ítem de coherencia y cohesión lineal y la escritura de oraciones de manera coherente que permiten componer un texto, el 95% de los niños realizaron sus escritos de forma más clara, haciendo que el texto fuera legible.

Así pues en los dos estudios, se permiten determinar que el proceso de intervención en el resto de competencias inmersas en la producción de texto, resultó efectiva, teniendo en cuenta la evolución favorable en porcentajes considerables de disminución de las dificultades y aumento de competencias.

Vale la pena señalar que para el diseño de la propuesta de intervención que se aplicó a los niños de tercer grado, también se tomaron elementos constitutivos del proceso de producción de texto en el marco del trabajo por proyectos propuesto por Camps, et al. (2003) donde mediante subprocesos como la preparación y realización, los niños logran generar una dinámica que les permite tener en cuenta aspectos importantes antes y durante el proceso de producción, que le resultan enriquecedores no solo en su producción sino en sus procesos de aprendizaje, aspectos como los objetivos de escritura, para quiénes se escribe, qué se quiere escribir, planear, textualizar, revisar, etc.

Por todas estas razones, se puede afirmar que la intervención aporta a los estudiantes herramientas y elementos que les permitirán mejorar sus producciones escritas, lo que a su vez permite que los escolares comiencen a potencializar sus saberes y competencias que el sistema educativo exige. Es por ello que el MEN (1998), resalta la importancia de contar con la capacidad de producir adecuadamente los textos y argumenta que para ello es in-

dispensable conocer claramente aquellos elementos que hacen parte de un texto, y de esta manera entenderlo como un conjunto de significados que se rige bajo las reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas.

Los resultados obtenidos en el análisis bivariado del presente estudio, con la aplicación del coeficiente de McNemar, demostraron diferencias en los procesos de producción textual, antes y después de la aplicación de la intervención para las dificultades de comprensión y producción textual, es decir hay evidencias suficientes para decir que si hubo variabilidad. Así mismo en el estudio de Agudelo & Bermúdez, (2004), se evidenció evolución favorable en las dificultades presentadas en las producciones de texto de la población objeto de estudio, luego de la implementación de la propuesta didáctica, donde aplicaron también el test de significancia estadística (coeficiente de Pearson). Se concluyó que existen diferencias significativas respecto a la evaluación antes y después del tratamiento.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede concluir que la intervención terapéutica implementada para las dificultades en la comprensión y producción de textos de los niños, permitió una evolución satisfactoria, debido a la planeación estratégica de las actividades y a la aplicación de las mismas, con base en la interacción de varios factores como: el contexto, el desarrollo integral individual, el uso de estrategias metacognitivas y a los métodos y técnicas de intervención terapéutica empleadas.

Después de la aplicación de la intervención fonológica, con la guía de actividades, se presentó variabilidad en la comprensión y la producción textual; los niños adquirieron las competencias necesarias para producción de sus textos, teniendo en cuenta los elementos constitutivos del mismo y demostraron habilidades para identificar e incluir en sus producciones elementos propios del tipo de

texto trabajado, conservaron el orden jerárquico de sus ideas y las presentaron según el esquema estructural, contribuyendo así a la adquisición de competencias que el Ministerio de Educación Nacional, evalúa y pondera en las pruebas de estado.

A pesar que se redujo el número de dificultades en los niveles de comprensión y producción, cuya variación fue significativa, es necesario hacer un estudio clínico controlado, donde se ponga a prueba esta intervención frente a otra tradicional y evaluar si los cambios obedecen efectivamente a las actividades de intervención propuestas.

AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan sus agradecimientos a la Universidad del Cauca, a la Institución Educativa Colegio Champagnat de la ciudad de Popayán y a sus estudiantes de 3° grado escolar.

REFERENCIAS

- Agudelo, L. E., & Bermúdez, M. M. (2004). Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria. Tesis sin publicar, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Disponible en: http://cybertesis.udea.edu.co/udea/2004/bermudez_m/html/index-frames.html
- Avendaño, K. et al. (2006). Caracterización del desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de 3° de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada del Municipio de Sotará, del Departamento del Cauca. Tesis de grado no publicada, Universidad del Cauca, Popayan, Colombia.
- Caballero, R. (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria. Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Disponible en: <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/Comprension-LectoraNiniosPoblacionesVulnerables.pdf>
- Camps, A., Colmer, T., CATERON, J. & DOLS, J. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona, España: GRÁO.
- Cassany, D. (2001). Construir la escritura. Barcelona, España: Paidós.
- Coll, C., Solé, I. & Onrubia, J. (1999). Psicología de la educación. Catalunya, España: UOC.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociadas al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estud. pedagóg.* 33(2):155-175. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000200009&script=sci_arttext.
- Dorronsoro, M. (2005). Las evaluaciones internacionales y la mejora de la competencia lectora de los alumnos. Disponible en: <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/evainternacionales.pdf>
- Gallego, L. & García, Y. (2012). Leer y escribir en la escuela III: La comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero del instituto técnico superior. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/acceso-a-bases-de-datos>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2012) Informe de resultados de evaluaciones nacionales. Bogotá, Colombia: ICFES. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/acceso-a-bases-de-datos>.
- Jiménez, J.P. (2005). Las intervenciones técnicas y el cambio terapéutico en terapia psicoanalítica. Obtenido de *Aperturas Psicoanalíticas: revista internacional de psicoanálisis*. 20: 57-68. Disponible en: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000341&a=El-vinculo-las-intervenciones-tecnicas-y-el-cambio-terapeutico-en-terapia-psicoanalitica>.
- Ministerio de educación nacional. (1998). Lineamientos curriculares Lengua castellana. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación.
- Ministerio de educación nacional. (2004). Lineamientos curriculares Lengua castellana. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación.
- Schunk, H. (2004). Teorías del aprendizaje. México D.F, México: Atlacomulco.