

**DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
FONOAUDIOLÓGICA PARA NIÑOS DE TERCER GRADO ESCOLAR CON
DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL DEL COLEGIO
CHAMPAGNAT: PRUEBA PILOTO. 2010- 2011**



**Universidad
del Cauca**

Angie Carolina Bolaños Muñoz

Diana Jimena Gaviria Cerón

Irma Tathiana Moncayo Velasco

Gerson Oved Reyes Manzano

Fabio Andrés Taimal Cauca

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
FONOAUDIOLÓGÍA
POPAYÁN, COLOMBIA**

2012

**DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
FONOAUDIOLÓGICA PARA NIÑOS DE TERCER GRADO ESCOLAR CON
DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL DEL COLEGIO
CHAMPAGNAT: PRUEBA PILOTO. 2010- 2011**

INVESTIGACIÓN DOCENTE:

DOCENTES INVESTIGADORAS

Isabel Muñoz Zambrano

Liliana María Pérez Tenorio

ESTUDIANTES PARTICIPANTES DEL PROYECTO

Angie Carolina Bolaños Muñoz

Diana Jimena Gaviria Cerón

Irma Tathiana Moncayo Velasco

Gerson Oved Reyes Manzano

Fabio Andrés Taimal Cauca

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

FONOAUDIOLOGÍA

POPAYÁN, COLOMBIA

2012

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darnos la gracia del talento y la gran fortuna de contar desde siempre con gente que nos quiere, apoya y cuidan de nosotros todo el tiempo, gracias de todo corazón por habernos dado todo lo que necesitábamos y abrirnos las puertas a ese mundo lleno de posibilidades que toda la vida soñamos.

Todo esto, a ti Señor te lo debemos.

A nuestros padres, por ser los guías y verdaderos tutores de nuestra existencia y de los cuales aprendimos que la perseverancia y el amor son los motores de nuestra vida.

A nuestros amigos y familiares por darnos la oportunidad de dar lo mejor de nosotros en cada una de nuestras acciones y ver la promesa de un mañana mejor.

A nuestra Universidad del Cauca, por convertir nuestros sueños de ayer en los proyectos de hoy.

A nuestros profesores, por no sólo alimentar nuestra mente con lo mejor de ustedes, sino por legarnos la responsabilidad y las ganas de ayudar a otros, la razón por la que amamos lo que hacemos.

A nuestras docentes investigadoras: Liliana María Pérez Tenorio e Isabel Muñoz Zambrano, por creer en nosotros y confiar sus ideas en este grupo.

A todos ustedes mil gracias.

TABLA DE CONTENIDO

PROBLEMA	1
Área Problemática	1
Pregunta de Investigación	5
ANTECEDENTES	6
OBJETIVOS	13
Objetivo General	13
Objetivos Específicos	13
JUSTIFICACIÓN	13
REFERENTE TEÓRICO	16
Intervención para las Dificultades en Comprensión y Producción de Texto	17
Principios Generales de la Intervención Terapéutica	20
Intervención Fonoaudiológica en Comprensión Lectora y Producción Textual	22
Procesos de Comprensión Lectora	22
Tareas Lectoras: proceso estrategias y actividades.	23
Tipos de Preguntas Para Mejorar la Comprensión Lectora	27
Procesos de Producción Textual	29
Secuencias Didácticas Para Aprender a Escribir	29
Preparación	29
Realización	31
La Escritura	33
La Superestructura	35
La Macroestructura	35
La Microestructura	35
Producción Textual	36
La Lectura	37
Categorías Para El Análisis De La Comprensión Lectora	38
Comprensión textual	38
Nivel A: Nivel Literal	38
Nivel B: Nivel Inferencia	39
Nivel C: Nivel Crítico-Intertextual	40

DISEÑO METODOLÓGICO	42
Tipo de Estudio	42
Población y Muestra	42
Población Universo	42
Criterios de Inclusión	42
Criterios de Exclusión	42
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	43
Procedimiento	43
Variables	44
Operacionalización de Variables	44
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	47
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	67
CONCLUSIONES	73
RECOMENDACIONES	75
REFERENCIAS	77
ANEXOS	81

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Distribución porcentual del nivel de comprensión antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat.	48
Tabla 2. Distribución porcentual de la Superestructura de la Producción Textual antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat	50
Tabla 3. Distribución porcentual del punto de vista pragmático antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat.	52
Tabla 4. Distribución porcentual del punto de vista semántico antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat.	53
Tabla 5. Distribución porcentual del punto de vista morfosintáctico antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat.	55
Tabla 6. Distribución porcentual de la Expresión Grafica antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat.	57
Tabla 7. Distribución porcentual de los errores específicos antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat.	58
Tabla 8. Superestructura de la producción textual antes * superestructura de la producción textual después.	62
Tabla 9. Punto de vista pragmático de la producción textual antes * punto de vista pragmático de la producción textual después.	63
Tabla 10. Punto de vista semántico de la producción textual antes * punto de	64

vista semántico de la producción textual después.

Tabla 11. Expresión gráfica antes * expresión gráfica después. **65**

Tabla 12. Errores específicos antes * errores específicos después. **66**

ANEXOS

Anexo N° 1: Rejilla evaluación de producciones escritas	81
Anexo N° 2: formato de consentimiento informado parental	85
Anexo N° 3: Guía de actividades de intervención fonoaudiológica para las dificultades en comprensión y producción textual de los niños de tercer grado escolar del colegio Champagnat de Popayán	90

RESUMEN

Objetivo: Diseñar y aplicar una propuesta de intervención Fonoaudiológica, para las dificultades en la comprensión y producción textual en los niños de tercero de primaria de un colegio privado de la Ciudad de Popayán. Métodos: Estudio cuantitativo cuasi-experimental de antes y después, sin grupo control. Se tomó la población constituida por 37 estudiantes de tercer grado, utilizando muestreo no aleatorio, según los criterios de inclusión y exclusión. Se aplicó el diseño de la propuesta de intervención fonoaudiológica como prueba piloto, donde posterior a la aplicación de las actividades, los niños presentaron los siguientes resultados: en comprensión textual el 71,8% de los niños, después de la intervención evolucionó satisfactoriamente en todos los niveles. El nivel literal Transcriptivo 100%, comprensión literal a modo de paráfrasis 92%, comprensión inferencial directa 78% y el 51% en inferencial indirecto. En comprensión crítica intertextual, se observó incremento en el porcentaje de la calificación satisfactoria a un 38%. En la producción textual se evidenció evolución favorable para enunciar y desarrollar tanto el conflicto de la historia como el final. Se observó que los escolares en su mayoría lograron superar las dificultades referentes a la presencia de errores específicos en sus producciones escritas, principalmente hipersegmentaciones, hiposegmentaciones y omisiones. Conclusión: En términos generales la comprensión y producción textual, evidenciaron cambios significativos entre la evaluación inicial y posterior a la implementación de las actividades, incrementando el porcentaje de las calificaciones de poco y más o menos satisfactorio a satisfactorio, alcanzando las competencias necesarias para desarrollar estos procesos, derivado posiblemente de la planeación estratégica de las actividades y su posterior implementación.

1. PROBLEMA

1.1 ÁREA PROBLEMÁTICA

La diversidad teórica, práctica y la actual permeabilidad a los hallazgos interdisciplinarios en neurociencias, investigaciones y tecnología, permiten avanzar en procesos y resultados de actividades terapéuticas de última generación. Sin embargo es importante examinar cuales de éstas formas pueden resultar más apropiadas para producir el cambio terapéutico, dadas determinadas condiciones del paciente y de la relación que éste establece con su terapeuta. La intervención a través de terapias es un procedimiento utilizado para reducir, minimizar o eliminar la presencia de un evento, 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 (técnicas). Se ha llegado a un punto en que las teorías de mecanismo único de acción terapéutica –no importando cuán complejas ellas sean–, han probado ser poco útiles en este sentido, a causa de la variedad de metas de cambio y de la variedad de métodos eficaces. Jiménez (2005), por lo que es necesario mencionar que un programa de intervención Fonoaudiológica, para las dificultades en la comprensión y producción textual se desarrolla a partir de las bases conceptuales acerca de las diferentes teorías sobre el desarrollo humano, donde se expone que la organización de actividades de intervención inician desde las bases perceptivo-motriz, para integrarlas con los procesos lingüísticos que posteriormente permitan permear funciones que se adecuen al contexto socio-cultural. Estas teorías Piaget, Vygotsky, Bandura & Bruner (citados por Schunk, 2004), cobran importancia en la elaboración y

ejecución de una propuesta de intervención para niños con dificultades en la comprensión y producción textual, donde desde un enfoque mixto, se abordan estas dificultades. En la perspectiva perceptivo-motriz se expone la necesidad del desarrollo y maduración neurológica, como bases del aprestamiento para los procesos de aprendizaje, y desde la perspectiva cognitivo lingüística se busca que los niños logren adquirir competencias mediante la puesta en crisis de las diferentes hipótesis que estos se plantean al momento de realizar diversas tareas.

Cabe resaltar que aunque se toma un enfoque mixto, los planteamientos de la corriente cognitiva lingüística cobran mayor relevancia en el diseño de la propuesta de intervención para las dificultades en comprensión y producción textual, debido a que en tercer grado escolar, la mayoría de habilidades de aprestamiento ya se encuentran integradas, lo que implica centrar la intervención en el desarrollo cognitivo.

Es frecuente encontrar dificultades en el aprendizaje escolar, secundarias a fallas en la comprensión y producción textual, cuyos factores pueden estar relacionados con aspectos sociales, ambientales, nutricionales, educacionales, entre otros. El origen de las dificultades en la lectura y escritura es consecuencia de un déficit en los procesos lingüísticos y cognitivos, sin embargo sus inicios pueden ser diversos, pero en cualquiera de los casos estos deben recibir una intervención terapéutica que promueva la disminución de las dificultades presentadas.

En este orden de ideas, el desarrollo de las habilidades en la comprensión y producción textual, es un asunto que en la actualidad cobra gran importancia, se conocen muchas

experiencias de niños Colombianos que día a día se enfrentan al fracaso escolar, que los aísla e imposibilita para desarrollar todo su potencial, donde éstos presentan dificultades para realizar intercambios comunicativos de manera eficiente, no logran leer de manera activa, ni comprender lo que leen y dificultosamente consiguen producir diferentes tipos de textos como otra manera de transmitir sus emociones y de descubrir el mundo.

Esta problemática se hace evidente en los estudios realizados a nivel internacional, nacional y local, donde se expone que las estadísticas sobre los problemas en el aprendizaje escolar aumentan cada vez mas, tal y como lo demuestran las cifras presentadas en el estudio realizado en Latinoamérica, por la Comisión Económica para América Latina (2000) (citado por Agudelo, Licet y cols 2011), donde el 70% de los niños en edad escolar tienen alteraciones de la lectura y la escritura, estas son cifras que van en aumento y que generan grandes consecuencias en el desarrollo social y productivo del niño.

A nivel nacional, según los resultados de las Pruebas Saber (2009): “El 43% de los estudiantes de quinto grado se ubica en el nivel mínimo de desempeño. Esto significa que casi la mitad de los alumnos del país sólo está en capacidad de realizar una lectura no 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 tema, propósito, intención y tipo de texto. En el nivel satisfactorio, donde se espera encontrar a la mayoría de los estudiantes, sólo se ubica el 26% y el 21% de los niños no alcanzan el desempeño mínimo establecido”.

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 presentan alguna alteración en comprensión y producción textual.

Desde los diferentes niveles de práctica realizados por el programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, se conocen muchas experiencias de escolares que día a día se enfrentan a dificultades relacionadas con su proceso de formación académica. Esto se sustenta según las cifras presentadas en el análisis de los registros individuales de prestación de servicios del período comprendido entre los años 2004 y 2009, donde se reporta la realización total de 9.542 procedimientos encaminados al tratamiento de los trastornos mixtos de las habilidades escolares - código CIE10 F81.3 -, el cual abarca dificultades en lectura, escritura y cálculo matemático. Zuñiga, Angela. Zambrano, Muñoz Isabel y Muñoz, Augusto (2004-2009).

Los docentes de las instituciones educativas, hacen esfuerzos desde el ámbito académico para solucionar las falencias en los procesos de comprensión y producción textual, pero estas acciones suelen ser aisladas; además, no cuentan con programas establecidos institucionalmente para su intervención, que favorezcan el desempeño de los niños no solo en la lectura y escritura sino en el proceso de aprendizaje escolar. En el Colegio Champagnat se desarrollan actividades a través de proyectos de aula, en la asignatura de español, que tratan de promover el desarrollo de la comprensión y producción textual, sin embargo, los niños de tercer grado de primaria continúan presentando dificultades. Esto se refleja en la investigación

realizada en esta institución por Pérez & Muñoz (2010), quienes encontraron que las dificultades, en comprensión textual se presentaron en un 66,7% para el nivel literal transcriptivo, 97,8% para el nivel literal a modo de paráfrasis -ésta consiste en la capacidad de “recontar” los contenidos de un texto con las propias palabras, lo que permite a su vez, determinar la competencia del lector para reorganizar los elementos del texto de manera personal- y 82,2% para el nivel inferencial. En cuanto a la producción de texto se evidenciaron dificultades significativas en los ítems de: conservación de la figura del narrador 71,1%, describe información necesaria para facilitar la comprensión del texto 73,3%, plantea las proposiciones mediante conectores y frases conectivas 100% y el uso de referentes en la producción de texto 84,4%. En ésta institución hasta el momento no se ha desarrollado un diseño de una propuesta de intervención Fonoaudiológica que determine la efectividad del mejoramiento para las dificultades en comprensión y producción textual en instituciones educativas.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿La aplicación del diseño de una propuesta de intervención Fonoaudiológica, permitirá reducir las dificultades en la comprensión y producción textual en los niños de tercer grado de primaria del Colegio Champagnat de la ciudad de Popayán?

2. ANTECEDENTES

En la consulta bibliográfica realizada no se encontraron estudios internacionales ni locales, hallando solo algunos estudios y/o investigaciones nacionales, sobre intervención y efectividad terapéutica en procesos de comprensión y producción textual; los cuales se citan a continuación como antecedentes relevantes para la realización de este estudio.

Estudio nacional titulado *leer y escribir en la escuela III: la comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero del instituto técnico superior*, ejecutado en el departamento de Risaralda en la Universidad Tecnológica de Pereira, realizado por Gallego & Cols (2010), con el objetivo de construir una propuesta didáctica utilizando el texto narrativo, para desarrollar en los estudiantes del grado tercero, jornada de la tarde, de la Institución Educativa Técnico Superior de Pereira, competencias lectoras y escritoras, metodizando la intervención hecha, con el fin de de obtener un documento de la propuesta que permita adelantar otras estrategias referidas al lenguaje y la escritura, con el fin de mejorar estos procesos. La intervención se realizó a treinta niños y niñas del grado tercero de la jornada de la tarde; a razón de dos intervenciones por semana, con una duración de dos horas cada una.

Se realizó una propuesta pedagógica que consistía en desarrollar competencias lectoras y escritoras, a través de estrategias cuya base de implementación fue el texto narrativo específicamente la fábula. Para observar y regular el desarrollo de estos procesos, se utilizaron unas rejillas de evaluación que contenían los diferentes elementos que componen la lectura y la escritura como tal. Las evaluaciones también formaron parte de ese conjunto de elementos

a observar; la evaluación inicial se tuvo en cuenta para crear las estrategias adecuadas que respondieran a la propuesta pedagógica que se quería generar; una evaluación de proceso, que buscaba determinar la pertinencia de estas estrategias y un seguimiento intermedio al proceso y una evaluación final, definitiva, que permitió establecer el mejoramiento o refuerzo de estos procesos. Se hizo además una compilación de estrategias referidas a un mismo tipo de texto, y enfocadas al desarrollo de habilidades y competencias tanto en lectura como en escritura.

En los resultados de este estudio antes y durante la intervención se evidenció que en la microestructura se logró mantener en un 100% y fortalecer en los escolares la escritura de oraciones de manera coherente. En la coherencia y cohesión local el 100% de los estudiantes logró hacer uso de esta estructura antes y durante la intervención, al igual que en la coherencia y cohesión lineal. A nivel de la superestructura se evidenció que la totalidad de educandos consiguieron dar inicio en la construcción de un escrito. En el conflicto de la historia, el 82% pudo generar este tipo de situaciones, de manera que los niños en esta parte crearon los hechos más importantes que daban sentido a su texto. 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. A nivel pragmático los resultados obtenidos son: en la intención del texto un 95% de los educandos 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 puede decir que hubo un avance considerable en los resultados obtenidos en la evaluación de las preguntas literales y críticas, pues al inicio eran

entre un 26% y un 51% de los estudiantes que lo hacían, finalizando con 95% de los niños que lo realizaron. Igualmente, evaluando la capacidad de formular y responder preguntas inferenciales, se presentó un poco más de dificultad, pero mostrando un gran avance, puesto que de un 49% de los educandos que lo hacían pasa a 90% y solo el 10% de ellos pasa de hacerlo algunas veces a hacerlo siempre, aclarando que al principio eran 49% de los niños que lo hacían y al finalizar fue el 90%, demostrando así un gran aumento.

Se concluyó en esta investigación que al manejarse una propuesta didáctica partiendo de las necesidades de los estudiantes, se logró cubrir un alto porcentaje de ellas; teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y dando elementos que permitieron que ellos retomaran lo que tienen en su ambiente para llegar a la creación de historias, que poco a poco a nivel cognitivo y desde el desarrollo de las habilidades antes mencionadas, esa estructuración paulatina permitió superar esas falencias dadas en los procesos de escritura y de lectura, que se identificaron al principio de la intervención.

Este trabajo constituye un antecedente para la presente investigación ya que guarda similitud en el diseño investigativo de antes y después, desarrollando actividades de producción y comprensión textual en los niveles literal, inferencial y crítico, igual que los niveles de microestructura, superestructura y nivel pragmático, siendo estas algunas de las variables planteadas en esta investigación.

Se encontró un estudio nacional titulado *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica*

primaria, desarrollado en el departamento de Antioquia por Caballero (2008), cuyo objetivo fue evaluar la efectividad de un programa de estrategias didácticas, para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos, en niños de quinto grado de educación básica primaria, en poblaciones vulnerables de la institución educativa Granjas Infantiles del municipio de Copacabana, con rango de edad entre nueve y diecisiete años, se tomó como muestra un grupo de niños pertenecientes a estratos socioeconómicos cero y uno, que contaban con procesos cognitivos “normales” para acceder a un programa de entrenamiento que permitiera el desarrollo de competencias lectoras, necesarias para facilitar la comprensión de textos argumentativos.

La puesta en marcha del proyecto implicó la elaboración de un programa de intervención didáctica, que constó de quince sesiones, en las cuales se analizó textos argumentativos desde diferentes estrategias como: el resumen, la señalización, la indagación de saberes previos y la técnica de las preguntas. La evaluación de los resultados se hizo a través del diseño test – pos-test, que permitiera registrar los avances en la comprensión lectora. El diseño de la investigación fue de corte cuasi experimental, la asignación de los sujetos a los cuales se les implementó el plan de estrategias fue no aleatorio (conveniencia), el factor de exposición fue manipulado por los investigadores; se seleccionó dos grupos, uno control y otro experimental de la misma institución, uno mixto y otro sólo conformado por niños de quinto grado escolar, donde la acción didáctico pedagógica fue orientada por el mismo docente.

Para la recolección de información se empleó un test o medición previa a la aplicación del tratamiento y un pos-test para analizar las ganancias respectivas entre el grupo experimental y el grupo control.

Las sesiones de trabajo correspondientes al tratamiento, se organizaron a través del aprendizaje y la ejercitación de estrategias de lectura como: preguntas, discusión, subrayado, resumen y actividades antes, durante y después, aplicadas a los textos argumentativos específicamente.

El estudio no refiere porcentajes sobre los resultados obtenidos, pero concluyó que en investigaciones de este tipo, la implementación de un diseño investigativo test - post-test, sometido a un proceso sistemático de análisis, permite evidenciar significativamente las diferencias existentes entre los estados inicial y final de los estudiantes frente a la comprensión lectora de los textos argumentativos, en términos de logros y competencias. También se concluye que la propuesta de intervención llevada a cabo, permitió el desarrollo de procesos metacognitivos relacionados con la planeación, desarrollo, verificación y re-direccionamiento de las estrategias necesarias para comprender y producir textos argumentativos, lo cual favoreció el interés por este tipo de textos.

Este trabajo representa un aporte al presente estudio ya que plantea estrategias de intervención para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos, en niños de quinto grado con estrategias didácticas previamente diseñadas, tal como se hará para los niños del colegio Champagnat, encontrando similitud en cuanto al objeto, diseño, evaluación de estrategias y las variables trabajadas, por lo anterior servirá como referente para la comparación y posterior discusión de resultados.

Agudelo & Cols, realizaron en Medellín, en el año 2004, un estudio titulado *Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca*

potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria, esta investigación reveló los bajos niveles de desempeño de las estudiantes para producir textos escritos, lo cual obedece en alto porcentaje, a la falta de estrategias de intervención y al escaso uso de recursos pertinentes para desarrollar esta habilidad. Aspectos como la coherencia, la cohesión, la variedad léxica y la intención comunicativa resultaron ser los más afectados en la tarea de la composición.

En esta investigación se tomó como muestra de estudio veinte alumnas de cuarto grado escolar de un colegio privado, al cual asistían estudiantes de clase media y media alta que residían en el sur-occidente de la ciudad, cuya producción textual presentaba bajos niveles de calidad. Para seleccionar la muestra se hizo una valoración, utilizando pruebas que evaluaban, los niveles de coherencia y cohesión, la variedad léxica y la intención comunicativa. Adicionalmente se tuvieron en cuenta registros valorativos e información sobre las habilidades escriturales de las niñas.

Como diseño empleado se utilizó un único grupo de sujetos al cual se le aplicó un pre-test, un tratamiento y un pos-test. Entre los instrumentos utilizados en esta investigación se encontraron: escalas para evaluar coherencia y cohesión, variedad e intención comunicativa, evaluación inicial y escala de observación.

Como intervención o tratamiento se realizó una propuesta didáctica para desarrollar habilidades de escritura, la cual se apoyó en la “herramienta hipermedial hyperstudio” durante cuatro meses, con una sesión de cuatro horas cada semana.

El estudio no refiere porcentajes sobre los resultados obtenidos, pero esta investigación, evidenció que la propuesta de intervención modificó significativamente las concepciones de

los sujetos frente a la escritura, acercándolos a una noción más rica y apropiada de este proceso. Evidenciando una evolución favorable en las dificultades presentadas en las producciones de texto de la población objeto de estudio, respaldado en los resultados obtenidos luego de la implementación de la propuesta didáctica con recursos hipermediales, donde a la aplicación del test de significancia estadística (coeficiente de Pearson) descartó la hipótesis nula concluyendo que existen diferencias estadísticamente significativas en los textos producidos por las estudiantes con respecto a la evaluación y después del tratamiento.

Este proyecto concluyó, que los resultados categóricos, se perfilan como un aporte valioso a los procesos de enseñanza/aprendizaje, que involucran el uso de recursos hipermediales.

Esta investigación aporta significativamente al presente estudio, ya que desarrolló una didáctica de la escritura en la educación básica primaria, apoyada en una serie de recursos hipermediales que coincide con el diseño de estudio y con la elaboración de estrategias de intervención para mejorar las habilidades de escritura en niños y jóvenes, al igual como se hará para los niños del colegio Champagnat, utilizando estrategias de intervención que contribuyan al mejoramiento de la producción de textos, lo que servirá como referente para la comparación y discusión de resultados.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Diseñar y aplicar una propuesta de intervención Fonoaudiológica, para las dificultades en la comprensión y producción textual en los niños de tercero de primaria del colegio Champagnat.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer las características iniciales de los niños en la comprensión y producción textual antes del proceso de intervención Fonoaudiológica.
- Elaborar la propuesta de actividades de intervención terapéutica para las dificultades en comprensión y producción textual.
- Aplicar la propuesta de intervención Fonoaudiológica en los niños con dificultades en comprensión y producción textual.
- Establecer la significancia estadística en la comprensión y producción textual, antes y después de la intervención Fonoaudiológica.

4. JUSTIFICACIÓN

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

estas trascienden a grados superiores de formación académica, técnica y profesional, donde los estudiantes no alcanzan el rendimiento esperado, en actividades de comprensión y producción de textos.

Según el informe nacional de resultados de las pruebas saber para grado quinto y noveno en el área de lenguaje, el 43% de los estudiantes de quinto grado, se ubicó en el nivel mínimo de desempeño, El 21% de los estudiantes no demostró el desempeño mínimo establecido, en el rango satisfactorio tan solo el 26%, que era donde se esperaba estuvieran ubicados la mayoría de los niños y finalmente el nivel avanzado con un 9%, los resultados para el grado noveno no difieren de los ya presentados (MEN, 2009).

Estos resultados ponen en evidencia las falencias 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.

Con base en lo anterior, se plantea en este estudio una propuesta de intervención terapéutica que consta de actividades que buscan superar este tipo de dificultades, aportando así, no solo en el campo de la investigación, sino también trascendiendo al ámbito académico, social y del quehacer fonoaudiológico como profesionales que intervienen directamente este tipo de población.

Esta propuesta se realiza partiendo de concepciones teóricas acerca de la naturaleza del desarrollo humano, de acuerdo con los enfoques específicos de Piaget, Vygotsky, Bandura & Bruner (citados por Schunk 2004), sustentada en la práctica a partir de la aplicación de

actividades propias de la Fonoaudiología, empleadas para la estimulación y desarrollo de la comprensión y producción textual. Además se tuvo en cuenta los indicadores de logro curriculares para el grado tercero de primaria del área de Lengua Castellana, según lo dispuesto en la resolución 2343 (1996), citado por MEN (1998).

El diseño y posterior aplicación de esta propuesta constituye la segunda fase de un proyecto docente propuesto por Pérez & Muñoz (2010), del programa de Fonoaudiología, en el que se realizó una prueba piloto con el fin de validar las actividades diseñadas para la intervención de dificultades en la comprensión y producción de textos. En este sentido, el desarrollo de este estudio, permitió diseñar un plan de intervención con actividades pertinentes para tratar estas dificultades, y ser implementadas posteriormente en poblaciones con características similares.

En el ámbito académico, la realización de este proyecto proporcionará al programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, una herramienta terapéutica para la intervención en las áreas de comprensión y producción textual, las cuales podrán ser utilizadas por docentes y estudiantes en la atención de población escolar en el marco de las prácticas que se llevan a cabo como parte del proceso de formación profesional, y por Fonoaudiólogos en su ejercicio laboral.

Vale la pena mencionar, que gran parte de las investigaciones realizadas por el programa de Fonoaudiología, se han realizado en instituciones de carácter público, de ahí surge la importancia de realizar este estudio en una institución privada, que a pesar de contar con suficientes recursos económicos y calidad pedagógica, también presentan dificultades en la comprensión y producción de textos, evidentes en resultados de las pruebas de estado (Saber, 2009).

Finalmente a nivel social, este estudio contribuirá, con la disminución progresiva de las dificultades en comprensión y producción textual en los niños de básica primaria, mediante acciones de detección temprana e intervención terapéutica oportuna, con actividades y estrategias, que generen avances significativos en los procesos alterados.

El plan de intervención para las dificultades en comprensión y producción textual, luego de la realización de ajustes y validación, será incluido dentro de una guía, generando así un instrumento dinámico de intervención terapéutica, el cual se sume a las estrategias actuales de intervención, sin desconocer los métodos y prácticas que desde diferentes disciplinas se utilizan para la disminución de dificultades y desarrollo de competencias en comprensión y producción textual.

5. REFERENTE TEÓRICO

Dentro de los procesos de comprensión y producción textual, se encuentran inmersos numerosos subprocesos que hacen funcional y eficiente estas actividades. Así pues, existe una gran variedad de información presentada en diversos tipos de textos ya sean producidos por otros o por nosotros mismos. Estas consideraciones requieren tener un buen desempeño en comprensión y producción, pero para ello se debe ser competente en actividades como:

5.1 INTERVENCIÓN PARA LAS DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTO

Antes de abordar los procesos de intervención terapéutica en dificultades de comprensión y producción textual, es importante conocer las bases conceptuales en las cuales se sustentan los procesos que realizan los niños para acceder al conocimiento, y como éstos se interrelacionan mediante una serie de componentes o factores (sociales, culturales, conductuales, etc) que funcionan como engranajes facilitando el aprendizaje.

Las teorías de Piaget, Vygotsky, Bandura & Bruner (citados por Schunk, 2004), han facilitado la estructuración de un sistema organizado, que permite entender el comportamiento dentro de las complejidades del contexto sociocultural. Por esta razón, la consolidación de la comprensión de las teorías debe contribuir a conformar un punto de referencias válidas para abordar la problemática educativa, ya que ésta posee concepciones implícitas o explícitas acerca de la naturaleza del desarrollo humano.

Una de estas teorías es la del aprendizaje cognoscitivo social que destaca la idea de que buena parte del aprendizaje humano se da en el medio social. Al observar a los otros, la gente adquiere conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias y actitudes. También aprende acerca de la utilidad y conveniencia de diversos comportamientos fijándose en modelos y en las consecuencias de su proceder y actúa de acuerdo con lo que cree que debe esperar como resultado de sus actos. (Schunk, 2004).

Según Bandura (citado por Schunk, 2004), “el modelado no sólo es un importante vehículo para la difusión de las ideas, valores y estilos de conducta dentro de una sociedad, sino que

también posee una influencia generalizada en los cambios transculturales”. Estas concepciones fortalecen el modelo que denominó la reciprocidad triádica, esto es, la acción, la cognición y los factores ambientales, los cuales actúan juntos para producir los cambios psicológicos, requeridos en el proceso del aprendizaje. Bandura afirma que el ser humano aprende a través de la observación e imitación de las conductas, las cuales son la expresión de una sumatoria de factores que los modelos reflejan en una situación determinada y que por múltiples razones son consideradas importantes para quien lo observa. Expone su posición sobre el desarrollo del lenguaje, postulando que el modelado complementado con ayudas semánticas y estrategias para dirigir la atención hacia las características lingüísticas, constituye el procedimiento eficaz para promover la adquisición del lenguaje. Las cuales aplicadas dentro del ámbito terapéutico influirán en la superación de las dificultades que se puedan presentar en los diferentes usos del lenguaje.

Bruner (citado por Schunk, 2004), propuso el concepto de los andamios, lo que significa el apoyo que los compañeros de su misma edad, los adultos, los instrumentos, las herramientas y los apoyos tecnológicos aportan en una situación específica de enseñanza. En este proceso, el lenguaje es el instrumento más importante, por cuanto permite no sólo comunicar, sino además traducir en clave la realidad, transformándola mediante normas convencionales. Resalta así el mismo carácter transitorio del apoyo, por cuanto dicho soporte es retirado de forma progresiva en la medida que el sujeto va obteniendo mayor dominio, competencia y responsabilidad en la construcción y reconstrucción de su conocimiento. Permitiendo que aquella estrategia sea de uso pertinente en las intervenciones terapéuticas, permitiendo ser una ayuda en las dificultades a nivel del lenguaje como en otras áreas.

Vygotsky (citado por Schunk, 2004), es contundente al postular que el desarrollo es un proceso social que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes, considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en ese espacio cultural. En tal sentido, este desarrollo es custodiado o asistido por colaboración de terceros y se realiza en torno a la Zona de Desarrollo Próximo, zona que define las funciones intelectuales que están en “proceso embrionario o las que todavía no han madurado”. En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos, en general de las personas con quienes interactúa y es mediante este proceso de interiorización, que el niño puede hacer o conocer en un principio sólo gracias a las indicaciones y directrices externas para luego transformarse progresivamente en algo que pueda conocer por sí mismo, sin necesidad de ayuda, beneficiando así a las actividades a nivel terapéutico, permitiendo mejorar las dificultades que se pueden presentar en el lenguaje como en otros ámbitos.

Piaget (citado por Schunk, 2004), propone en este paradigma que el desarrollo está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento, reguladas por los fundamentos biológicos del desarrollo, así como por el impacto de los factores de maduración. Estas estructuras, las cuales organizó en categorías denominadas sensoriomotrices, pre-operacionales, concretas y abstractas, dependen de un ambiente social apropiado e indispensable para que las potencialidades del sistema nervioso se desarrollen. Postuló que cada acto inteligente está caracterizado por el equilibrio entre dos tendencias polares, asimilación y acomodación.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene el lenguaje en el desarrollo integral del hombre y de la sociedad y de su papel fundamental como vehículo del conocimiento (especialmente del lenguaje escrito), se pone de manifiesto lo contraproducente que puede resultar la aparición de alteraciones o dificultades que interfieran con la dinámica normal de adquisición de saberes y competencias, específicamente en comprensión y producción de textos, es aquí donde el trabajo Fonoaudiológico toma mayor relevancia y pretenderá buscar el equilibrio o restablecimiento de estas facultades, mediante el trabajo terapéutico, el cual se encuentra enmarcado en un protocolo o principios de intervención, los cuales serán abordados a continuación.

5.1.1 PRINCIPIOS GENERALES DE LA INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

La intervención en las dificultades de comprensión y producción textual debe estar basada en una evaluación previa donde se determine el nivel de comprensión y producción de textos, ya que, es importante conocer los problemas específicos de un lector para poder intervenir de manera adecuada.

Siguiendo el modelo interactivo de Adams (citado por Santiuste, 2004), se puede encontrar dificultades en el reconocimiento y decodificación de las palabras, en la fluidez y en la comprensión lectora; o a veces en todos ellos, de ahí que el Fonoaudiólogo, necesite conocer qué tipo de materiales y herramientas hay disponibles en el mercado para poder elegir y decidir cuáles son los recursos adecuados para intervenir a los niños con dificultades; a continuación se citan algunos ellos:

Aunque la mayoría del material diseñado para remediar las dificultades lectoras, está centrado en el desarrollo de las habilidades aisladas como competencias fonéticas, desarrollo del vocabulario o entrenamiento en estrategias de comprensión, la intervención no debería centrarse únicamente en capacidades concretas, sino que las actividades deberían formar parte de un contexto más amplio, donde antevengan procesos de abstracción de los contenidos, para producir textos acordes a su grado escolar, e ir avanzando en la estructuración y complejidad de los mismos.

Normalmente la intervención es más efectiva cuando los textos y las tareas utilizadas implican una lectura y escritura auténtica y cuando la enseñanza ocurre en contextos integrados.

Quizás el primer paso sea establecer un lugar de lectura en el aula, donde el niño tenga acceso a todo tipo de material impreso: libros temáticos, novelas, periódicos, cuentos (Santiuste, 2004). Una vez se tenga el material necesario se procederá a realizar una terapia, en la cual se le brindará al niño herramientas necesarias y apoyo con las técnicas de intervención terapéutica, con el fin de facilitarle la ejecución del ejercicio propuesto, partiendo de la zona de desarrollo próximo, que expresa la diferencia entre lo que el niño puede lograr independientemente y lo que puede lograr en conjunción con una persona más competente, mediador en la formación de los conceptos, Vygotsky (citado por Schunk, 2004). Esta terapia puede realizarse de manera individual, grupal o mediante plan casero.

5.1.2 INTERVENCIÓN FONOAUDIOLÓGICA EN COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

El trabajo específico de los procesos alterados son abordados de acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación, estos aspectos se enunciarán detalladamente teniendo en cuenta los procesos, estrategias y actividades para cada situación.

5.1.2.1 Procesos de Comprensión Lectora

La comprensión de textos narrativos y expositivos (cuentos, libros de texto, noticias, reportajes u otros materiales), es una de las tareas propuestas en el área de la competencia lingüística. Se concreta en los siguientes procesos lectores referidos a la primera lengua, (Dorronsoro, 2005):

- Comprensión global: dar cuenta de personajes, hechos, lugares etc.
- Comprensión detallada: localizar información.
- Interpretación y reelaboración del texto.
- Reflexión sobre la forma y el contenido del texto.
- Hacer comparaciones entre un texto y otro.
- Realizar resúmenes.

La competencia lectora entendida como la capacidad de comprender y usar formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por la persona ICFES (2011), es una

de las facetas de la competencia comunicativa que se desea que los niños desarrollen a través de diferentes actividades. Para conseguirlo, ellos deben de llevar a cabo tareas de lectura en todas las materias y de modo reiterado.

Para ello como primera instancia se trata la lectura con dos fines primordiales, dependiendo de los motivos de lectura:

- Lectura para aprender (centrada en el trabajo con textos expositivos)
- Lectura por placer (textos de ficción, narrativos o de interés para los niños)

Todo ello con un enfoque interactivo según el cual, el propósito de la lectura y la respuesta del lector ante lo leído (es decir, en ambos casos: lo que el lector lleva al texto) adquieren especial relevancia. Puede decirse, en general, que la lectura activa y reflexiva es sobre todo una lectura en la que se buscan respuestas a multitud de preguntas. El lector requiere y pide al texto que le responda sobre diferentes aspectos: qué dice o silencia, qué sugiere o indica, cómo, por qué, para qué, dónde, cuándo, cómo, etc; a través de ese interrogatorio, el lector trata de llegar a la mente (ideas, intenciones, etc) del escritor.

A continuación se presentan algunos procesos, estrategias y actividades útiles en el proceso de intervención fonoaudiológica, para las dificultades de comprensión y producción de textos, o estimulación de competencias en estos procesos (lectura, comprensión y producción textual).

5.1.2.1.1 Tareas Lectoras: proceso estrategias y actividades.

Proceso: Comprensión Literal: extraer información específica y explícita del texto.

Estrategias: Pensar antes de leer, qué saben de ese tema. Predecir (guiados por el tema, el título, las ilustraciones, el contexto, su experiencia). Localizar información. Relacionarla con lo que saben.

Actividades: Buscar palabras, frases u oraciones de especial relevancia en un texto de acuerdo con un criterio (o más). Identificar tiempo (época, momentos especificados en el texto) y/o lugar de un relato. Ver qué efectos puede tener el cambiar el escenario y/o la época. Buscar sinónimos de palabras en el texto, el referente de un pronombre. Hacer preguntas como si fueran periodistas, investigadores (¿quién, dónde, cuándo?, etc.).

Proceso: Comprender globalmente el texto: Determinar la idea principal o el tema.

Estrategias: Valorar la importancia de la información: 1: esencial – tema, título; 2: importante – ideas principales, 3: ideas secundarias 4: indiferente –ejemplo, repetición, aclaración innecesaria. Secciones, párrafos y oraciones.

Actividades: Marcar un texto con 3 colores, –modelado por el Fonoaudiólogo, en parejas, individualmente. Poner título, subtítulos. Selección de la oración que recoge mejor el sentido (párrafo, parte, texto). Resumir el texto. Decidir el mejor resumen de un texto.

Proceso: Interpretar e integrar ideas e información. Reelaborar el texto.

Estrategias: Identificar la intención o la finalidad de un texto. Comparar y contrastar información entre distintas partes del texto. Identificar las frases que justifican una idea, una opinión o valoración.

Actividades: Modelar cómo se realiza la selección de la respuesta en preguntas de opción múltiple. Hacer, comentar, relacionar palabras con ilustraciones y/o etiquetas sobre un dibujo. Discutir el tipo de libro que podría contener el texto proporcionado. Inferencia del ambiente o el tono de una historia. Describir: personaje principal, escenario o ambiente de una historia. Identificar los destinatarios de un mensaje. Aplicar o contrastar con su propia vida el contenido del texto. Describir la relación entre dos personajes. Explicar la relación entre personajes. Ordenar secuencias, argumentos y lugares. Predicción de lo que va a ocurrir y revisión o confirmación de las predicciones. Considerar posibles alternativas a las acciones de los personajes y sus consecuencias. Diferentes finales.

Proceso: Realizar inferencias directas, basadas en lo que dice el texto, teniendo en cuenta las diferentes partes de dicho texto y su relación con el todo.

Estrategias: Inferir o deducir: Deducir que un suceso es la causa de otro. Establecer la conclusión a la que llevan varias razones. Identificar las generalizaciones del texto. Describir las relaciones entre personajes. Determinar el referente de un pronombre o determinante.

Actividades: Comprobar que se recurre a la elipsis en la cual se suprime un elemento gramatical sin alterar el sentido de la frase, cuando se cuentan cosas (un cuento, una película, un proceso, una rutina). Narrar detallada y minuciosamente algo sencillo -subir una escalera o

escribir un nombre – para concluir en la necesidad de elipsis. Comprobar que las elipsis requieren luego suplir lo omitido y hacer deducciones. Discutir la causa de algún hecho expresado en un texto; las respuestas a preguntas que hacen ellos o el profesor. Añadir frases incoherentes a un texto para que otros las localicen (se suelen ver claramente en preguntas – respuestas) comentar porqué las detectamos: un texto selecciona ideas pertinentes. Discutir las posibles diferencias de sentido según el contexto de una frase. Inventar contextos para frases. Seguir las referencias a un personaje por medio de pronombres u otros referentes.

Proceso: Examinar y evaluar el contenido, la lengua y los elementos textuales: evaluar y contrastar el contenido del texto con los conocimientos previos y externos al mismo. Evaluar los elementos lingüísticos y textuales. Reflexionar sobre la forma del texto.

Estrategias: Considerar críticamente el contenido del texto. Tomar postura ante la representación de la realidad mostrada. Evaluar el impacto de algunas características textuales.

Actividades: Evaluar la probabilidad de que hechos descritos puedan ocurrir realmente. Distinguir hechos reales, probables y fantásticos. Analizar y describir cómo consigue el autor elaborar un final interesante, impulsar el interés por medio de la narración, conectar hechos, objetos, situaciones a lo largo del texto. Juzgar si la información del texto es completa, clara, objetiva y parcial. Determinar la perspectiva del autor respecto al tema. Valorar su postura. Identificar las pruebas utilizadas para suponer la intención del autor. Identificar la intención o los motivos que mueven a un personaje concreto. Contrastar el contenido con normas de

convivencia, éticas, estéticas. Relación de las pruebas aportadas con la conclusión. Deducir el significado a partir del contexto. Reflexión sobre el vocabulario: registro, riqueza. Sustitución de algunos adjetivos / adverbios, verbos y valorar el resultado. Cuestiones relativas al registro y el estilo del texto.

5.1.2.1.2 Tipos de Preguntas Para Mejorar la Comprensión Lectora

Las preguntas son una estrategia para estimular y verificar la comprensión de textos, estas pueden abstraer apartados específicos (literales) explícitos del texto, o pueden motivar al lector a dar razón acerca de la información que no se encuentre explícita en el texto (inferencial); estas preguntas irán aumentando la complejidad según sean los avances del niño.

Buscar una palabra en el texto:

- ¿Cómo se llama? el comienzo de un proceso, el término de una definición
- ¿Qué hace, dice, piensa, un personaje /agente?
- Decidir si una cosa pertenece a otra, a un proceso, a una categoría.
- ¿Dónde sucede algo, se sitúa algo o alguien?
- ¿Cuándo sucede algo, Cómo se hace algo, se siente un personaje?
- ¿Cuánto (tiempo, cantidades diversas) de algo?
- ¿Quién dice, hace algo. Por qué, a quién, para qué?

- ¿Quién cuenta la historia?
- ¿Quién o quiénes son los protagonistas, los personajes que intervienen?

Ver si una palabra tiene el mismo significado -o diferente- en una frase del texto y otras frases (Se trata de ejercicios de polisemia o pluralidad de significados de una palabra o de cualquier signo lingüístico, para comprobar que conocen distintas acepciones de una misma palabra).

Localizar varias palabras relacionadas: componentes de un proceso, partes de algo, relaciones entre personajes, agentes o participantes. Frases del texto formuladas de distinta forma pero que tienen significado semejante, sinónimos, antónimos, fórmulas negativas.

Ordenar varios hechos según la secuencia seguida en el texto.

Aplicar la información del texto a la vida y experiencias del lector.

Preguntar sobre la información que dan las ilustraciones

Deducir una conclusión a partir de los datos del texto, de su experiencia y conocimiento del mundo. Decir el tema del texto, o de qué trata, crear una moraleja adecuada a un cuento.

Diferenciar partes en un texto.

De qué tipo de texto se trata: expositivo, informativo, narrativo, realista, ficticio, fantástico, literario – poético.

Finalidad del texto, informar, humorístico, poético, decidir si el autor toma partido, favorece una visión.

Decidir si un ejemplo se puede incluir en la categoría o en la generalización expresada en el texto.

Decidir si una afirmación es verdadera o falsa de acuerdo con lo que dice el texto.

Detectar errores o contradicciones en una oración respecto al texto de lectura y re-escribir la frase para que sea correcta.

Establecer una comparación entre lo que dice el texto y lo que ya saben; entre lo dicho por el texto en dos puntos distintos.

Dar varias razones sobre algo.

Re-escribir una información, razonamiento, explicación con sus propias palabras.

5.1.2.2 Procesos de Producción Textual

5.1.2.2.1 Secuencias Didácticas Para Aprender a Escribir. Camps (2003).

Proceso de desarrollo de los proyectos: puede ser muy diverso según las características de la actividad que se quiere llevar a cabo y según su complejidad. Por ejemplo, no habrá que hacer lo mismo para escribir una carta que para elaborar un texto de tipo narrativo. De todas formas hay elementos comunes que hay que tener en cuenta en cualquier proyecto de trabajo de producción textual, si se quieren cumplir los objetivos de este y al mismo tiempo aprender algo sobre la lengua y su uso.

5.1.2.2.1.1 Preparación: en este momento se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo: ¿qué hay que hacer? Este es un espacio importante para la explicación de la finalidad de la tarea que se emprende.

Según Dewey (citado por Camps, 2003): “únicamente la fuerza que en una persona ejerce el hecho de completar la tarea mantendrá en ella el objetivo, sin embargo, tendría que ser intrínseco a la acción; sería necesario que su objetivo fuera una parte del curso de la acción. Es entonces cuando constituye un estímulo para el esfuerzo muy distinto del que puede proporcionar la idea de unos resultados que no tienen nada que ver con la empresa”.

En este momento hay que establecer los parámetros de la situación discursiva. ¿qué se va a escribir? (un cuento, un informe, una novela, etc) ¿con qué intención? (hacer un libro de cuentos, una tarea, recoger los informes de los experimentos que se han llevado a cabo, pasatiempo, etc), ¿quiénes serán los destinatarios? (los compañeros y compañeras de clase, los lectores de determinada revista, todo el estudiantado de la escuela, el docente, etc.) son entre otras, las condiciones del discurso que los estudiantes deberán representar en su elaboración y que, por lo tanto, hay que hacer explícitas para que se conviertan en motores de la actividad de composición.

Es necesario también hacer explícitos los objetivos de aprendizaje; por ejemplo: como se redacta un informe atendiendo a la precisión en el uso del lenguaje científico, o el dominio de la gestación temporal de un texto narrativo, o la descripción psicológica de los personajes de una novela, etc.

El conjunto de objetivos conformará una primera representación que ha de servir, de estímulo para llevar adelante la complejidad de la tarea. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que la representación de la tarea y de los aprendizajes que requiere no es estática y va evolucionando a lo largo del proceso.

5.1.2.2.1.2 Realización: En el curso de la realización del proyecto se distinguen dos tipos de actividades:

a) Las de producción del texto

b) Las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso.

El proceso de producción textual, que comporta operaciones de planificación, teatralización y de revisión, se desarrollará en interrelación con otras tareas y reflexiones que ayuden a la construcción progresiva del “saber hacer” por parte del estudiante.

Una posible organización del trabajo podría ser la siguiente: la primera redacción del texto podría ser individual, para pasar luego a la revisión de los borradores por parejas o en pequeños grupos y para la cual, podría utilizarse el material elaborado en la fase de planificación. La misma revisión podría constar de distintas operaciones realizadas de forma sucesiva: atender primero a los contenidos y a su organización en el texto teniendo en cuenta los parámetros discursivos definidos y, posteriormente, atender a los aspectos formales de nivel más superficial: corrección gramatical, ortográfica, etc.

Hay, sin embargo tres características comunes en el proceso de realización de todos los proyectos de composición escrita:

La importancia de las interacciones verbales entre compañeros, con el profesor y familia que, por una parte, actuarán como destinatarios intermedios de los textos que se escriben y ofrecerán al escritor la representación que de su texto pueden elaborar los lectores, y, por otra parte, colaboran en la gestión y control de la producción textual, que, si se plantea en toda complejidad, es difícil que los aprendices gestionen individualmente.

La elaboración de los contenidos y de los aspectos estructurales y formales de los textos requiere del concurso de otros textos. Aprender a escribir es llegar a ser competente en una comunidad alfabetizada que utiliza la lengua escrita y que ha acumulado y crea constantemente textos que se adecuen por su contenido y por su forma a las funciones que se les atribuye. Así pues, la lectura de textos y su análisis, son imprescindibles para descubrir de qué forma se resuelven determinados problemas que la producción del propio texto plantea. En este contexto los otros textos no son un material inerte que hay que imitar, sino modelos vivos a los cuales recurrir para resolver los problemas y para conocer los pensamientos de los que han escrito (Camps, 1994).

De la misma forma que el dominio de un instrumento musical requiere la ejercitación, la automatización de determinadas frases que se resisten a la fluidez que la interpretación exige, para escribir será necesario también dominar los elementos que conforman el todo, habrá que hacer ejercicios puntuales para llegar a dominar los aspectos programados. Saber dar razones para fundamentar, saber relacionar la situación inicial con la final, o bien saber cómo se hace progresar el tema al mismo tiempo que se mantienen las referencias adecuadas a lo que ya se ha dicho en el marco del texto producido, como utilizar los conectores, etc.

Algunos proyectos pueden ser:

- Aprender a narrar: un proyecto sobre el cuento de intriga: primero se plantea el tipo de trabajo que se va a realizar, explicando los objetivos y proceso que se deben seguir para lograrlo: cuestionario sobre lo que sabe sobre el tema, horario de trabajo e intensidad, presentación de una actividad en forma de juego de pistas para motivarlos, análisis de una película o texto intriga para captar diferentes aspectos como el lenguaje, el ambiente, el vestuario.

Dentro de los procesos de producción textual y comprensión lectora, se encuentran inmersos numerosos subprocesos que hacen funcional y eficiente estas actividades. Así pues, existe una gran variedad de información presentada en diversos tipos de textos ya sean producidos por otros o por nosotros mismos. Estas consideraciones requieren tener un buen desempeño en comprensión y producción, para ello resulta pertinente conocer los conceptos de los procesos normales en estas áreas, basados en referentes teóricos como Ramos, Tolchinsky, Camps, Teberosky, Vásquez, Cueto y el Ministerio de Educación Nacional. Estos planteamientos se detallan a continuación:

5.2 LA ESCRITURA.

Ésta se trata de algo más que la transcripción de sonidos a signos gráficos. Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje por escrito. Los procesos de escritura, contrariamente a los de lectura, han recibido una atención escasa, aunque en los últimos años han aumentado considerablemente las investigaciones relacionadas con la escritura a partir de una concepción amplia de la misma, que implica la capacidad de comunicar mensajes y no sólo la de copiar

con una grafía adecuada o la de escribir con corrección ortográfica. Estas tareas que se realizan de forma automática permiten "dejar hueco" a procesos superiores de composición y organización de los mensajes. (Ramos, 2005).

Cuatro autores desde su perspectiva hacen una contribución a la definición de la escritura:

Tolchinsky (1993), desde una perspectiva pedagógica dice que: "escribir no es sólo una habilidad motora, sino un conocimiento complejo".

Desde lo anterior se puede decir que el saber instrumental tiene tanta importancia como el saber formal, es allí donde se quiere que el niño este en condición de escribir y de producir, pero que también comprende aquello que escribe y lee, mejorando así la estructura de sus composiciones, que entienda estos mismos como una forma de comunicación y de expresión.

Camps (2003), concibe la escritura como: la utilización de un proceso para producir un texto, el cual tiene múltiples implicaciones a la hora de ser construido escribir entonces seria muchos más que graficar signos. Sin embargo, en la escuela, muchas prácticas para aprender a escribir se basan en caligrafía en lugar de producir texto.

Según Cassany (1999), aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales, apuntando a lograr cada uno de los objetivos deseados. Aporta igualmente "que parece ser sensato enseñar a escribir narraciones, descripciones y cartas etc. (verbo transitivo), que como verbo intransitivo".

Teberosky (1993), argumenta que existe una necesidad de ejercitar el lenguaje escrito, no sólo para manejarlo, sino verlo como un instrumento para comunicar, para comprender, para organizar y para generar ideas.

5.2.1 La Superestructura.

Es la forma global de un texto y las relaciones jerárquicas entre sus párrafos. Esta estructura, se describe en términos de categorías y de reglas de formación. Las categorías implican el orden en que el texto se presenta y las reglas, determinan ese orden. Con base en esto, se les llama superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto, o sea, una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objetivo es el tema, el cual identificaremos como macroestructura o lo que es lo mismo, el contenido del texto. (García, 2007).

5.2.2 La Macroestructura.

La macroestructura semántica es el contenido general o global de un texto, se refiere al sentido del mismo como un todo y se conforma a través de proposiciones completas llamadas macroproposiciones. (García, 2007).

5.2.3 La Microestructura.

La microestructura textual es el nivel de base del texto concreto y se refiere más que nada a las relaciones de coherencia y cohesión que se establecen entre las unidades que forman parte de un texto. (García, 2007).

5.2.4 Producción Textual:

En cuanto a los distintos usos que existen del lenguaje y de los contextos en que este surge, se habla de que existen también diversos tipos de textos para cada necesidad o para lo que se desea comunicar (narrativos, científicos, explicativos), se resalta también lo importante que es contar con la capacidad de analizar, comprender y producir adecuadamente los textos y para ello es indispensable 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. (MEN, 1998).

Los lineamientos curriculares de lengua castellana consideran que para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos se tienen dos niveles de procesos:

Nivel 1: Procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores, conectores, pronominalización, marcas temporales, marcas espaciales; los cuales se enfatizan según el tipo de texto.

Nivel 2: Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En este nivel se tiene en cuenta las competencias enciclopédica y literaria.

5.3 LA LECTURA.

Entendida como una actividad compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos. Durante esta actividad el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención y motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo. (Cuetos, 1990).

La lectura entonces no debe entenderse solo como una decodificación de signos lingüísticos, sino también como la comprensión, interacción y todo el conjunto de herramientas que este requiere para llegar a comprender la lectura como un todo.

Vásquez (2002) aporta que: “La lectura es todo un proceso mental que faculta al individuo para apropiarse del saber cultural propio y del universal. La lectura resulta fundamental en el desarrollo del lenguaje y por tanto en la capacidad de aprender”

Lo anterior indica que ya como tal no existe una relación bidireccional texto lector sin haber un medio, sino que ya es todo un proceso de interacción de construcción y de aportes que tiene en cuenta, al lector con sus experiencias y aprendizajes previos, al texto con su aporte exacto de información y de construcción para el lector, y el contexto.

Los lineamientos curriculares de lengua castellana hacen su aporte y enfatizan en la lectura como:

“Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc. y un texto como portador de un significado, de una perspectiva cultural, política,

ideológica y estética, particulares y que postula un modelo del lector; estos elementos inscritos en un contexto: una situación de comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder, en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado”(MEN, 1998).

5.3.1 Categorías Para El Análisis De La Comprensión Lectora. MEN (1998)

5.3.1.1 Comprensión textual: Comprender viene del latín *comprehendere* que significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar; como proceso intelectual, la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos. (Santos, 2009), citado por MEN (1998).

5.3.1.1.1 Nivel A: Nivel Literal

Significa la acción de “retener la letra”. Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. En las postulaciones semióticas, se trataría aquí de lo denominado funcionamiento de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro, o lo que también identificó como el paso de las figuras percibidas (la notación gráfica) hacia la constitución sígnica.

En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases,

con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. Hacer preguntas de acuerdo con esta variante tiene como propósito identificar el índice de niños de tercero y cuarto grado que ya reconocen y discriminan grafías y palabras, considerando (acorde con la promoción automática) que no necesariamente es en el primer grado en el que ha de alcanzarse de manera plena este dominio.

En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. Se trata del “reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje”, Eco (1992), citado por MEN (1998), y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee. Se activan aquí las macro-reglas, enunciadas por Van Dijk (1980), citado por MEN (1998), necesarias en toda comprensión de texto, y que consisten en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental.

En general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos.

5.3.1.1.2 Nivel B: Nivel Inferencial

Este nivel está relacionado con la categoría inferencia. Peirce (1987), le da una gran importancia a los procesos inferenciales del pensamiento: no puede haber dudas de que cualquier cosa es un signo de cualquier otra asociada con la primera por semejanza, por contigüidad o por causalidad; tampoco puede haber duda alguna de que todo signo evoca la cosa significada. En consecuencia, la asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona

otro juicio, del cual es signo. Ahora bien, esto no es nada más ni nada menos que la inferencia. Hemos visto que el contenido de la conciencia, toda la manifestación fenoménica de la mente, es un signo que proviene de la inferencia; la mente es un signo que se desarrolla de acuerdo con las leyes de la inferencia, Peirce (citado por MEN, 1998).

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.

Se infiere lo no dicho en el acto de decir Ducrot (citado por MEN, 1998), pues el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de los intersticios textuales (cooperación textual, lo llama Eco), como una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de la lectura crítica (o lectura de un tercer nivel). Se puede afirmar que si en las lecturas de carácter literal predominan los mecanismos de asociaciones automáticas y detección de lugares comunes (o hipercodificación), en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición (o hipocodificación). Y, desde la perspectiva del enfoque semántico-comunicativo, Baena (citado por MEN, 1998).

5.3.1.1.3 Nivel C: Nivel Crítico-Intertextual

En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco (citado por MEN, 1998) llama lectura desde el “Diccionario” sino por la

lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico.

Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (citado por MEN, 1998), identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.

Explicado en términos semióticos, en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación, (MEN, 1998).

6. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio es cuantitativo cuasi-experimental de antes y después, sin grupo control según lo referido por Campell (1973).

6.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

6.2.1 Población Universo:

La población universo estuvo constituida por 37 estudiantes de tercer grado escolar, distribuida en los cursos 3°01 y 3°02 de 20 y 17 niños respectivamente del colegio Champagnat, los cuales fueron la unidad de análisis. Se utilizó un muestreo no aleatorio, la muestra de la población se seleccionó de acuerdo a los criterios de inclusión y exclusión.

6.2.2 Criterios de Inclusión:

Niños y niñas matriculados en 3° grado escolar del Colegio Champagnat con dificultades en la comprensión y producción textual durante la evaluación previamente realizada.

6.2.3 Criterios de Exclusión:

- Niños y niñas cuyos padres no firmen el consentimiento informado.
- Niños y niñas que hayan sido diagnosticados previamente con retardo mental (RM), trastorno neurológico, sordera diagnosticada o con uso de audífonos.
- Niños y niñas que hayan recibido terapia fonoaudiológica.

6.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

- Se empleó como instrumento para establecer las condiciones iniciales de los niños, la rejilla de evaluación de producciones escritas, propuesta por Avendaño & Cols (2006), (Anexo # 1).
- Se utilizó el diseño de la propuesta (texto guía) para la intervención Fonoaudiológica. (Anexo # 3).
- Se realizó informe de estado actual de cada niño, según la rejilla de evaluación de producciones escritas, propuesta por Avendaño & Cols (2006), (Anexo # 1).

6.4 PROCEDIMIENTO

- a) Se llevó a cabo la solicitud escrita a la Rectora del Colegio Champagnat del Municipio de Popayán para la ejecución del estudio.
- b) Se realizó las acciones éticas del proyecto través de la socialización a los padres de familia, del procedimiento y la firma del consentimiento informado (Anexo # 2), según lo establecido por la Ley 41/2002, del 14 de noviembre.
- c) Se establecieron de las condiciones iniciales y realización del informe de los niños en comprensión y producción textual con base en la rejilla de evaluación de producciones escritas, propuesta por Avendaño & Cols (2006), (Anexo # 1).
- d) Se realizó revisión previa de diferentes textos para grado tercero, elaboración y organizaron para la propuesta de la guía de intervención con ejercicios encaminados a mejorar las habilidades en comprensión y producción textual, se incluyeron actividades de selección múltiple, crucigramas, solución a cuestionarios, producción de textos, anticipación, re-narraciones, confrontación, entre otros.

- e) Se implementó la propuesta de intervención Fonoaudiológica a los niños de tercer grado del colegio Champagnat, durante 15 sesiones de 40 minutos cada una, en modalidad de terapia individual, en 2 sesiones semanales, una en jornada académica y la otra en contra jornada, por un periodo de 2 meses . (Anexo # 3).
- f) Se llevó a cabo el informe final sobre el desempeño de los niños en comprensión y producción textual después de la aplicación de la propuesta de intervención.
- g) Se realizó la sistematización y análisis estadístico de los datos obtenidos por medio del paquete estadístico SPSS 15.
- h) Se realizó los ajustes pertinentes a los ejercicios para ser incluidos y consolidados en la guía de intervención para las dificultades de comprensión y producción textual. (Anexo #3).

6.5 VARIABLES

6.5.1 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

En el presente estudio se retomó el grupo de variables objeto de estudio de la primera fase del proyecto, sin embargo no se desconocen los postulados de los investigadores contemporáneos que coinciden en que la comprensión efectiva resulta de la interacción de cuatro grupos de variables: El contexto educacional (entorno socio-cultural); el lector (edad, experiencia del lenguaje hablado y escrito); el docente (su conocimiento, experiencia, actitud, enfoque pedagógico); el texto (genero, tipo, características). Braslavsky, Berta (2005)

VARIABLE	DEFINICIÓN	NATURALEZA	NIVEL DE MEDICIÓN	INDICADOR
Edad	Tiempo transcurrido a partir del nacimiento de un individuo.	Cuantitativa	Razón	7 – 8 años

Género	Como construcción cultural, diferenciándolo del sexo como termino relacionado con las características fisiológicas diferenciales de hombres y mujeres.	Cualitativa	Nominal	Masculino Femenino
Niveles de Comprensión Textual	Es la habilidad para entender el lenguaje escrito que implica un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto.	Cualitativo	Nominal	-Literal transcriptivo -Literal a modo de paráfrasis -Inferencial directo -Inferencial indirecto - crítico intertextual
Superestructura de la Producción Textual	Esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales	Cualitativo	Nominal	- Enuncia y desarrolla el inicio - Enuncia y desarrolla el conflicto - Enuncia y desarrolla el final
Pragmática de la Producción Textual	Se refiere al análisis de la relación entre el texto y la situación comunicativa dentro de la cual se requiere que éste funcione.	Cualitativo	Nominal	- Responde a la situación propuesta - Ofrece información necesaria para la comprensión de un lector - Conserva la figura del narrador
Semántica de la Producción Textual	Se refiere al significado del texto	Cualitativo	Nominal	- Utiliza vocabulario que permite comprender el texto - Conserva el eje temático - Hay progresión temática

				Las características y acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia
Morfosintaxis de la Producción Textual	Categorías sintácticas globales que contribuyen a la cohesión gramatical del texto	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas - Concordancia de género y número - Conserva el tiempo verbal - Estructura adecuadamente las proposiciones - Uso de referentes
Expresión Grafica de la Producción Textual	Configuración gráfica del texto: Se orienta hacia la apreciación del cumplimiento de los requisitos de caligrafía, presentación y distribución espacial del texto en su conjunto.	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Texto legible - Utiliza adecuadamente signos de puntuación - Distribución adecuada del texto en la página - Apropiación del sistema de escritura - Construcción de la noción de la palabra - Ortografía
Errores Específicos Escritura	Son aquellos que hacen que la lectura se aleje de la escritura alfabética, dado que no hay una correlación establecida entre la cadena sonora y la cadena de grafemas.	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> - Omisiones - Sustituciones - Transposiciones - Agregados - Contaminaciones • Hipersegmentaciones • Hiposegmentaciones

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la aplicación de la propuesta del texto guía con base en diferentes textos, se realizaron ejercicios encaminados a mejorar las habilidades en comprensión y producción textual, se incluyeron actividades de selección múltiple, crucigramas, solución a cuestionarios, producción de textos (preparación y realización), anticipación, re-narraciones, confrontación, entre otros. Utilizando durante el proceso las técnicas de intervención terapéutica para facilitar y precisar las respuestas dadas por los niños.

Utilizando el paquete estadístico SPSS.15 para la sistematización de la información, se realizó un análisis de cada una de las variables objeto de estudio de manera univariada y bivariada, para este último se realizó un análisis de significancia estadística, con el test de Macnemar, el cual se centra en comparar si las mediciones efectuadas en dos momentos diferentes (antes y después de una intervención) son iguales o si por el contrario, hay algún cambio significativo.

ANÁLISIS UNIVARIADO

COMPRENSIÓN TEXTUAL EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO

Tabla 1. Distribución porcentual del nivel de comprensión antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat.

1.1 Antes

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión literal Transcriptiva	0	0%	9	24%	28	76%
Comprensión literal a modo de paráfrasis	1	3%	17	46%	19	51%
Comprensión inferencial directa	3	8%	26	70%	8	22%
Comprensión inferencial indirecta	13	35%	23	62%	1	3%
Comprensión Crítica	24	65%	13	35%	0	0%

1.2.Después

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión literal transcriptiva 2	0	0%	0	0%	37	100%
Comprensión literal A modo de paráfrasis 2	0	0%	3	8%	34	92%
Comprensión inferencial directa 2	0	0%	8	22%	29	78%
Comprensión inferencial indirecta 2	0	0%	18	49%	19	51%
Comprensión Crítica 2	4	11%	19	51%	14	38%

En la propuesta de intervención Fonoaudiológica se incluyeron actividades encaminadas a mejorar las habilidades en comprensión textual, a través de diferentes tipos de textos, actividades de selección múltiple, crucigramas, solución de cuestionarios, actividades de: anticipación, re-narraciones, confrontación, entre otros. Utilizando durante el proceso las técnicas de intervención terapéutica para facilitar y precisar las respuestas dadas por los niños.

Ejemplo: A la consigna “vas a leer el siguiente texto y cuando termines, responde las siguientes preguntas”. Los niños presentaron los siguientes resultados:

En relación a la comprensión textual en promedio el 71,8%, después de la intervención evolucionó satisfactoriamente en todos los niveles de comprensión. En la evaluación inicial se observó en todos los niveles, niños con calificación de poco y más o menos satisfactorio, registrando porcentajes significativos en cada uno de ellos, durante la evaluación posterior a la implementación de la propuesta de intervención se observó un aumento hacia el nivel satisfactorio, alcanzando el 100% (37), el nivel literal Transcriptivo, 92% (34) el nivel de comprensión literal a modo de paráfrasis, 78% (29) el nivel de comprensión inferencial directa y 51% (19) el nivel inferencial indirecto, los datos anteriores evidencian una evolución en este nivel. En el tipo de comprensión crítica intertextual, el cual es un nivel más complejo se observó un incremento en el porcentaje de la calificación en el rango de satisfactorio a un 38% (14).

SUPERESTRUCTURA DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Tabla 2. Distribución porcentual de la Superestructura de la Producción Textual antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat.

2.1. Antes

	Poco Satisfactorio		Más o menos Satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Enuncia y desarrolla el inicio	0	0%	0	0%	37	100%
Enuncia y desarrolla el conflicto	6	16%	23	62%	8	22%
Enuncia y desarrolla el final	5	14%	20	54%	12	32%

2.2.Después

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Enuncia y desarrolla el inicio 2	0	0%	0	0%	37	100%
Enuncia y desarrolla el conflicto 2	0	0%	7	19%	30	81%
Enuncia y desarrolla el final 2	0	0%	4	11%	33	89%

En las actividades realizadas, se le solicitó a los niños producir un texto a partir de otro, identificando la superestructura (Cuento - informativo) también se le proporcionaron algunas consignas por ejemplo: “Teniendo en cuenta los textos trabajados (cuento) vas a inventar uno para que lo lea alguien que tú quieras”.

Los resultados muestran inicialmente, dificultades para enunciar y desarrollar tanto el conflicto de la historia como el final, situación que se contrasta con la evolución favorable de estos aspectos, demostrado con los porcentajes presentados. El ítem enuncia y desarrolla el inicio, se encontró en la calificación de satisfactorio se mantuvo en el 100% (37), antes y después de la intervención. En cuanto a la capacidad de enunciar y desarrollar el conflicto tan solo el 22% (8) de los niños, en pre intervención,

alcanzó el rango satisfactorio, posterior al proceso de intervención este desempeño aumentó al 81% (30) en el mismo rango. Finalmente, antes de la intervención, el 32% (12) de los niños logró enunciar y desarrollar el final de la historia satisfactoriamente, sin embargo el 54% (20) consiguió realizar ésta misma actividad de manera más o menos satisfactoria; se observa que después del proceso de intervención el porcentaje de desempeño del rango satisfactorio alcanzó el 89% (33), evidenciando evolución considerable para este aspecto de la superestructura textual.

PUNTO DE VISTA PRAGMÁTICO

Tabla 3. Distribución porcentual del punto de vista pragmático antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat.

3.1. Antes

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conserva la figura del narrador	2	5,4%	21	56,8%	14	37,8%
Ofrece la información Necesaria para la comprensión de un lector que no conoce la historia	0	,0%	26	70,3%	11	29,7%

3.2.Después

	Poco Satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conserva la figura del narrador 2	0	,0%	7	18,9%	30	81,1%
Ofrece la información necesaria para la comprensión de un lector que no conoce la historia 2	0	,0%	12	32,4%	25	67,6%

Para abordar las dificultades en este nivel se realizaron actividades de producción de textos teniendo en cuenta los componentes necesarios (propósito, destinatario, información, etc.) para que el texto cumpliera con el principio de autonomía. También se emplearon algunas consignas, por ejemplo: “Teniendo en cuenta lo trabajado, vas a escribir un texto para que lo lea la persona que tú elegiste”. En relación con el punto de vista pragmático de la producción textual, se observó una evolución en la conservación de la figura del narrador y en la información necesaria para la comprensión del texto por parte de otra persona.

La calificación de los niños previo a la intervención en la conservación de la figura del narrador para el rango satisfactorio fue del 37,8% (14), incrementándose a un 81.1% (30) después de la intervención. Para el ítem: Ofrecen 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%.

PUNTO DE VISTA SEMÁNTICO

Tabla 4. Distribución porcentual del punto de vista semántico antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat.

4.1. Antes

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Utiliza vocabulario que permite comprender el sentido del texto	0	,0%	8	21,6%	29	78,4%
Conserva el eje temático	1	2,7%	20	54,1%	16	43,2%
Hay progresión temática	3	8,1%	27	73,0%	7	18,9%
Características y Las acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia	0	,0%	15	40,5%	22	59,5%

4.2.Después

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Utiliza vocabulario que permite comprender el sentido del texto 2	0	,0%	2	5,4%	35	94,6%
Conserva el eje temático 2	0	,0%	3	8,1%	34	91,9%
Hay progresión temática 2	0	,0%	6	16,2%	31	83,8%
Características y las acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia 2	0	,0%	3	8,1%	34	91,9%

Respecto a la intervención en el punto de vista semántico de la producción textual, se realizaron actividades de orientación sobre vocabulario pertinente, conservación del eje temático, progresión temática, coherencia en las características y roles de los personajes. Se utilizaron algunas consignas, por ejemplo: “teniendo en cuenta lo trabajado, vas a escribir un texto para que lo lea la persona que tú elegiste”.

Como resultados al finalizar la intervención se observó en general un comportamiento satisfactorio, 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, e incrementándose a un 94,6% (35) en la calificación de satisfactorio después de

la intervención. 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 distribuido equitativamente entre los rangos de más o menos satisfactorios y satisfactorios así: 16,2% (6) y 83,8% (31) posterior a la intervención, 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 porcentaje posterior a la intervención de 59,5% (22), el cual se incrementó en un 91,9% (34) en el nivel satisfactorio.

PUNTO DE VISTA MORFOSINTACTICO

Tabla 5. Distribución porcentual del punto de vista morfosintáctico antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat

5.1. Antes

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas	9	24,3%	27	73,0%	1	2,7%
Hay concordancia de género	0	,0%	1	2,7%	36	97,3%
Hay concordancia de número	0	,0%	1	2,7%	36	97,3%
Conserva el tiempo verbal	0	,0%	7	18,9%	30	81,1%
Estructura adecuadamente las proposiciones	0	,0%	15	40,5%	22	59,5%
Uso de referentes en la producción	16	43,2%	19	51,4%	2	5,4%

5.2. Después

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas 2	0	,0%	13	35,1%	24	64,9%
Hay concordancia de género 2	0	,0%	0	,0%	37	100,0%
Hay concordancia de número 2	0	,0%	0	,0%	37	100,0%
Conserva el tiempo verbal 2	0	,0%	0	,0%	37	100,0%
Estructura adecuadamente las proposiciones 2	0	,0%	4	10,8%	33	89,2%
Uso de referentes en la producción 2	0	,0%	23	62,2%	14	37,8%

En este nivel, se realizaron actividades de orientación sobre uso de referentes y conectores, completado de párrafos y textos, ubicación de artículos y conectores, etc. A la consigna “teniendo en cuenta lo trabajado, vas a escribir un texto para que lo lea, la persona que tú elegiste”. “Vas a completar el siguiente texto usando las palabras que están en esta lista, debes hacerlo de tal forma que el texto tenga sentido”.

En condiciones iniciales los niños presentaron mayores dificultades en este aspecto, principalmente en el uso de conectores y referentes, donde la mayoría de los niños no alcanzaron el nivel satisfactorio; pese a esta situación los resultados presentados muestran evolución favorable en las dificultades 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) aun presenta 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. El 62,2% (23) de los escolares aun presentan dificultades para este, el uso de conectores, 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, seguido del 40,5% (15) del rango más o menos satisfactorio. Posterior a la intervención terapéutica el 89,2% (33) de los niños alcanzaron el nivel satisfactorio para este aspecto de la producción.

EXPRESIÓN GRAFICA

Tabla 6. Distribución porcentual de la Expresión Grafica antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat

6.1. Antes

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
El texto es legible	1	2,7%	12	32,4%	24	64,9%
Distribuye adecuadamente el texto en la página	0	,0%	10	27,0%	27	73,0%
Apropiación del sistema de escritura	0	,0%	7	18,9%	30	81,1%
Construcción de la noción de palabra	0	,0%	5	13,5%	32	86,5%

6.2.Después

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
El texto es legible 2	0	,0%	8	21,6%	29	78,4%
Distribuye adecuadamente el texto en la página 2	0	,0%	4	10,8%	33	89,2%
Apropiación del sistema de escritura 2	0	,0%	1	2,7%	36	97,3%
Construcción de la noción de palabra 2	0	,0%	0	,0%	37	100,0%

Para las dificultades en el componente de la expresión gráfica, se trabajó de manera integrada en actividades: de lectura de diferentes textos, con el fin de interiorizar los aspectos formales: orden, distribución y uso del espacio, tipo de grafías, presencia de dibujos o esquemas, etc. Utilizando la consigna: “teniendo en cuenta lo trabajado, vas a escribir un texto para que lo lea la persona que tú elegiste”. A nivel general en la expresión gráfica, se evidenció, posterior a la intervención, la disminución de porcentajes en los niveles de poco y más o menos satisfactorio, incrementándose el rango de satisfactorio. 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 se evidenció durante la pre intervención, 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.

ERRORES ESPECÍFICOS

Tabla 7. Distribución porcentual de los errores específicos antes y después en niños de tercer grado de colegio Champagnat

7.1. Antes

	No presenta		Presenta	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Hipersegmentaciones	26	70,3%	11	29,7%
Hiposegmentaciones	22	59,5%	15	40,5%
Omisiones	23	62,2%	14	37,8%
Sustituciones	33	89,2%	4	10,8%
Trasposiciones	33	89,2%	4	10,8%
Agregados	35	94,6%	2	5,4%

7.2.Despues

	No presenta		Presenta	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Hipersegmentaciones 2	36	97,3%	1	2,7%
Hiposegmentaciones 2	36	97,3%	1	2,7%
Omisiones 2	35	94,6%	2	5,4%
Sustituciones 2	37	100,0%	0	,0%
Trasposiciones 2	37	100,0%	0	,0%
Agregados 2	36	97,3%	1	2,7%

Se realizaron actividades de identificación y corrección de errores específicos tipo: hipo – hipersegmentaciones, omisiones, agregados, sustituciones y trasposiciones, en textos completos, párrafos, oraciones y sus propias producciones. Con consignas como: “vas a leer este texto, en el vas a encontrar algunas palabras mal escritas, por favor corrígelas para que luego escribas el texto de manera correcta en esta hoja”.

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

Inicialmente los niños presentaron porcentajes elevados en hiposegmentaciones con un 40,5% (15) 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 37,8% (14) de los estudiantes y disminuyeron al 5,4% (2), después de la misma; además se encontró que el porcentaje de niños con presencia de hipersegmentaciones fue del 29,7% (11) antes del proceso de intervención, posterior a este disminuyó al 2,7%(1). Finalmente se observó que los porcentajes post intervención para sustituciones y trasposiciones fue del 0% (0).

ANÁLISIS DE SIGNIFICANCIA ESTADÍSTICA

Se utilizó el test de Mcnemar el cual, se centra en comparar si las mediciones efectuadas en dos momentos diferentes (normalmente antes y después de la intervención) son iguales o si, por el contrario, se produce algún cambio significativo.

Para el análisis de los resultados se plantearon dos hipótesis, la hipótesis nula (H_0): la frecuencia de dificultades en la comprensión y producción textual antes y después de la intervención es invariable (no difiere) y la hipótesis alterna (H_1): la frecuencia de dificultades en la comprensión y producción textual antes y después de la intervención es variable (difiere), lo que indica que los niños después de la intervención presentaron un cambio significativo. Para asumir cualquiera de estas hipótesis se estableció un nivel de significancia estadística, este valor convencionalmente es 5% en decimales que corresponde al 0,05. Para calcular este nivel se utilizó el programa SPSS.15, el cual calcula la probabilidad de que al rechazar la hipótesis nula se cometa un error. Si el valor es inferior a 0,05 se aceptará la hipótesis alterna, si es mayor se aceptará la hipótesis nula.

Para establecer la significancia estadística con este test, se siguieron los siguientes pasos:

Plantear Hipótesis

H_0 : “La frecuencia de dificultades en comprensión y producción textual antes y después de la intervención es invariable”. NO DIFIERE

H_1 : “La frecuencia de dificultades en (nombre de la variable) la producción textual antes y después de la intervención es variable”. DIFIERE

Establecer Un Nivel De Significancia

Nivel de significancia alfa $5\% < \alpha = 0,05$

Seleccionar Estadístico De Prueba

Test de Chi Cuadrado Macnemar.

Valor del estadístico de prueba Calculado

Interpretar el valor de P y dar como respuesta una hipótesis.

Tabla 8. Superestructura de la producción textual antes * superestructura de la producción textual después

<u>ANTES</u>		<u>DESPUÉS</u> SUPERESTRUCTURA DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL POST INTERVENCIÓN		Total CON DIFICULTAD
		<u>CON DIFICULTAD</u>	<u>SIN DIFICULTAD</u>	
SUPERESTRUCTURA DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL PRE INTERVENCIÓN	<u>CONDIFICULTAD</u>	8	21	29
	<u>SIN DIFICULTAD</u>	1	7	8
Total		9	28	37

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,001(a)
N de casos válidos	37	

a Utilizada la distribución binomial

Valor del estadístico de prueba Calculado

Valor de $p = 0,001$

Interpretación: La probabilidad de que al rechazar hipótesis nula se cometa un error es de 0,001, por lo tanto se acepta la hipótesis alterna, para la cual la frecuencia de dificultades en la producción textual antes y después de la intervención ha variado. (DIFIERE)

Tabla 9. Punto de vista pragmático de la producción textual antes * punto de vista pragmático de la producción textual después

		DESPUÉS PUNTO DE VISTA PRAGMÁTICO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL POST INTERVENCIÓN		Total
		CON DIFICULTAD	SIN DIFICULTAD	
ANTES PUNTO DE VISTA PRAGMÁTICO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL PRE INTERVENCIÓN	CON DIFICULTAD	14	15	29
	SIN DIFICULTAD	1	7	8
Total		15	22	37

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,001(a)
N de casos válidos	37	

a Utilizada la distribución binomial

Valor del estadístico de prueba Calculado

Valor de $p = 0,001$

Interpretación: La probabilidad de que al rechazar hipótesis nula se cometa un error es de 0,001, por lo tanto se acepta la hipótesis alterna, en la cual la frecuencia de dificultades en el punto de vista pragmático de la producción textual antes y después de la intervención ha variado. (DIFIERE)

Tabla 10. Punto de vista semántico de la producción textual antes * punto de vista semántico de la producción textual después

		<u>DESPUÉS</u> PUNTO DE VISTA SEMÁNTICO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL POST INTERVENCIÓN		Total
		<u>CON DIFICULTAD</u>	<u>SIN DIFICULTAD</u>	
<u>ANTES</u> PUNTO DE VISTA SEMÁNTICO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL PRE INTERVENCIÓN	<u>CON DIFICULTAD</u>	7	24	31
	<u>SIN DIFICULTAD</u>	1	5	6
Total		8	29	37

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,001(a)
N de casos válidos	37	

a Utilizada la distribución binomial

Valor del estadístico de prueba Calculado

Valor de $p = 0,001$

Interpretación: La probabilidad de que al rechazar hipótesis nula se cometa un error es de 0,001, por lo tanto se acepta la hipótesis alterna, para la cual la frecuencia de dificultades en el punto de vista semántico de la producción textual antes y después de la intervención ha variado. (DIFIERE)

Tabla 11. Expresión gráfica antes * expresión gráfica después

		<u>DESPUÉS</u> EXPRESIÓN GRÁFICA POST INTERVENCIÓN		Total
		<u>CON</u> <u>DIFICULTAD</u>	<u>SIN</u> <u>DIFICULTAD</u>	
<u>ANTES</u>				
EXPRESIÓN GRÁFICA PRE INTERVENCIÓN	<u>CON</u> <u>DIFICULTAD</u>	9	6	15
	<u>SIN DIFICULTAD</u>	1	21	22
Total		10	27	37

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,031(a)
N de casos válidos	37	

a Utilizada la distribución binomial

Valor del estadístico de prueba Calculado

Valor de p= 0,031

Interpretación: La probabilidad de que al rechazar hipótesis nula se cometa un error es de 0,031, por lo tanto se acepta la hipótesis alterna, para la cual la frecuencia de dificultades en la expresión grafica antes y después de la intervención ha variado. (DIFIERE)

Tabla 12. Errores específicos antes * errores específicos después

		<u>DESPUÉS</u> ERRORES ESPECÍFICOS POST INTERVENCIÓN		Total
		<u>CON ERRORES</u>	<u>SIN ERRORES</u>	
<u>ANTES</u> ERRORES ESPECÍFICOS PRE INTERVENCIÓN	<u>CON ERRORES</u>	3	20	23
	<u>SIN ERRORES</u>	1	13	14
Total		4	33	37

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de Mcmemar		,001(a)
N de casos válidos	37	

a Utilizada la distribución binomial

Valor del estadístico de prueba Calculado

Valor de $p = 0,001$

Interpretación: La probabilidad de que al rechazar hipótesis nula se cometa un error es de 0,001, por lo tanto se acepta la hipótesis alterna, para la cual la frecuencia de errores específicos antes y después de la intervención ha variado. (DIFIERE)

8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente estudio se obtuvieron resultados que en algunos aspectos coinciden con lo propuesto por los diferentes autores abordados en los antecedentes y en el referente teórico.

Respecto a la comprensión textual, el avance está representado en el aumento en el promedio de un 30,4% inicial a un 87% final; donde los niños mejoraron específicamente en el ítem comprensión textual, alcanzando para el nivel literal transcriptiva el 100%. En la comprensión literal a modo de paráfrasis el 92%, en la inferencial directa 78% e indirecta 51%, para el nivel crítico intertextual, se observó un incremento en el porcentaje de la calificación en el rango de satisfactorio en un 38%. Al igual que en la investigación realizada por Gallego (2010), hubo un avance considerable en los resultados obtenidos en la evaluación de las preguntas literales y críticas, pues al inicio eran entre un 26% y un 51% de los estudiantes que lo hacían, finalizando con 95% de los estudiantes que lo hicieron. Igualmente, evaluando la capacidad de formular y responder preguntas inferenciales, se presenta un poco más de dificultad, pero mostrando un gran avance, puesto que de un 49% de los estudiantes que lo hacían pasa a 90% y solo el 10% de ellos pasa de hacerlo algunas veces a hacerlo siempre, aclarando que al principio eran 49% de los estudiantes que lo hacían y al finalizar fue el 90%, demostrando así un gran aumento. A partir de los datos obtenidos en ambos estudios se puede concluir que en general, la mayoría de los estudiantes realizan un proceso adecuado después de la lectura, aunque se presenta dificultad para responder y formular preguntas del nivel crítico, por lo que este aspecto requiere de un trabajo más profundo. Otra similitud encontrada en los dos estudios, es que en ambos se construyó una propuesta didáctica para desarrollar competencias lectoras y de escritura en los estudiantes, cuyos resultados de antes y durante la

intervención en el nivel de producción textual, mostraron avances significativos en los fines propuestos. Tal y como se evidencia en el estudio de Caballero (2008), que aunque no se reportan porcentajes sobre los resultados obtenidos, éste concluyó que las investigaciones de tipo implementación de un diseño investigativo test- post-test, permiten observar en la población evaluada una franca mejoría, entre el estado inicial y final en cuanto a la comprensión lectora de textos argumentativos. Por lo tanto se puede afirmar que los procesos de intervención favorecen la adquisición de competencias, para este caso, relacionadas con la comprensión de texto, lo que permite que los escolares se encuentren dentro de los parámetros o lineamientos curriculares de lengua castellana básicos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Según los resultados obtenidos en este estudio y en coherencia con los hallazgos de Caballero (2008), y Gallego (2010), se demuestra que mediante la aplicación de actividades que potencien el aprendizaje y la adquisición de competencias, se pueden lograr buenos resultados en términos de superación o evolución de dificultades en los niños, que para este tipo de estudio se hace evidente al comparar el estado inicial con el estado final de los mismos, con relación a las competencias en comprensión textual que exige el Ministerio de Educación Nacional (1998), quien resalta la importancia de contar con la capacidad de analizar y comprender adecuadamente los textos.

En la propuesta de intervención se realizaron actividades de comprensión de textos narrativos e informativos, teniendo en cuenta lo propuesto por Dorronsoro (2005), desarrollando actividades de comprensión global, dando cuenta de los personajes, hechos y lugares de los acontecimientos; Comprensión detallada localizando información explícita en el texto; Reflexión sobre forma, contenido y comparaciones entre un texto y otro.

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, la teoría de andamiaje propuesta por Bruner (1987), y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978).

En cuanto a los componentes de la producción textual: punto de vista pragmático, semántico, morfosintáctico, superestructura y expresión gráfica, se puede decir que: En superestructura textual, en el presente estudio, se evidenció que al finalizar el proceso de intervención la totalidad de los niños lograba enunciar y desarrollar el inicio de la historia. El 81% pudo enunciar y desarrollar el conflicto, y finalmente la capacidad para enunciar y desarrollar el final de la historia, presentó un incremento del 57%. Por lo tanto se observó evolución considerable para este componente. En contraste a lo anterior, los resultados obtenidos para el componente de superestructura, en el estudio realizado por Gallego (2010), revelaron que el 100% de los niños lograba realizar el inicio de un texto narrativo, el 82% conseguía generar e identificar el conflicto y finalmente el 85% realizaba el cierre del texto. Evidenciando que la aplicación de la propuesta de intervención tuvo un impacto favorable en el desempeño de los escolares.

Otra similitud que guardan los dos estudios aparte de los resultados y la metodología es que en ambos 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 la mayoría de los estudiantes no hace 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, lo que demuestra que las actividades desarrolladas son efectivas para superar las dificultades presentadas en la población objeto de estudio. Cabe resaltar que las actividades fueron diseñadas siguiendo los enfoques propuestos por autores como Vygotsky (1978), quien habla de la zona de desarrollo próximo y Bruner (1987), 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.

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 o no ha tenido contacto, el 67,6% de los estudiantes se ubicó en el rango satisfactorio después de la intervención. Para la conservación del eje temático se evidenció un incremento a un 91,9% en el nivel satisfactorio. En el uso de conectores y frases conectivas, posterior a la intervención el porcentaje se incrementó hasta el 64,9% para el rango satisfactorio. El 59,5% de los niños alcanzaron el nivel satisfactorio para el aspecto de estructuración de proposiciones. Y por último el 78,4% posterior a la intervención en el nivel satisfactorio para la legibilidad del texto. Evidenciando en estos porcentajes incrementos considerables de evolución posteriores a la intervención terapéutica, que iban desde la mitad de la población hasta casi la totalidad de la misma para el nivel de calificación satisfactoria.

Cotejando los resultados anteriormente nombrados con los presentes en el estudio de Gallego (2010), se observó que en 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.

Ambos estudios 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. El éxito de la intervención puede deberse a la metodología de tratamiento, pues el acompañamiento se hizo de manera individual lo que facilitó concentrar la atención del estudiante en la actividad planteada, el uso de técnicas de intervención fonoaudiológica, los apoyos y la zona de desarrollo próximo. En la propuesta de intervención también se tomaron elementos constitutivos del proceso de producción de texto en el marco de trabajo por proyectos propuesto por Camps (2003), donde mediante subprocesos como la preparación y realización, los niños logran generar una dinámica que les permite tener en cuenta muchos 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 quienes se escribe, que se quiere escribir, planear, textualizar, revisar, etc. Estos elementos trabajados de manera integral con lo planteado por Vygotsky (1978) y Bruner (1987), hizo que los resultados obtenidos fuesen significativos y permitió que

los niños asimilarán de manera gradual que los procesos de producción textual son prácticas sociales, por estas razones se puede decir 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 indispensable 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.

Con base en lo anterior, la aplicación de la propuesta de intervención, buscó que los niños adquirieran las competencias necesarias para producción de sus textos, teniendo en cuenta los elementos constitutivos del mismo, donde los niños demostraron que identifican e incluyen en sus producciones elementos propios del tipo de texto trabajado, conservando el orden jerárquico de sus ideas y presentándolas según el esquema estructural, que les permitiera determinar el desarrollo de su texto con coherencia, aportando así a la adquisición de competencias que el MEN evalúa y pondera en las pruebas de estado.

Los resultados obtenidos del análisis bi-variado mediante la aplicación del coeficiente de McNemar, demostraron que hubo diferencias significativas en los procesos de producción textual, antes y después de la aplicación de la propuesta de intervención para las dificultades de comprensión y producción textual. En consecuencia se aceptó la hipótesis alterna y se descartó la hipótesis nula. Por su parte, en el estudio de Agudelo (2004), también se evidenció evolución favorable en las dificultades presentadas en las producciones de texto de la población objeto de estudio, respaldado en los resultados obtenidos luego de la

implementación de la propuesta didáctica con recursos hipermediales, donde a la aplicación del test de significancia estadística (coeficiente de Pearson) se concluyó que existen diferencias significativas en los textos producidos por las estudiantes con respecto a la evaluación antes y después del tratamiento.

9. CONCLUSIONES

Las actividades diseñadas en esta propuesta de intervención fonoaudiológica se plantearon para cada uno de los niveles tanto de comprensión textual como de producción del texto, evidenciaron cambios significativos entre la evaluación inicial y la posterior a la implementación de las actividades, incrementaron el porcentaje de las calificaciones de poco y más o menos satisfactorio a satisfactorio, reflejado en los resultados obtenidos al aplicar el test de Macnemar con una significancia estadística $< 0,05$.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede concluir que la propuesta de intervención terapéutica implementada para las dificultades en la comprensión y producción textual, permitió una evolución satisfactoria en la población objeto de estudio, debido a la planeación estratégica de las actividades y a la implementación de las mismas. Contribuyendo así a la adquisición de las competencias en lengua castellana, esperadas para tercer grado escolar, que son evaluadas mediante las pruebas saber.

Los niños mejoraron las dificultades en producción que presentaban al momento de generar el conflicto y el final de sus escritos y lograron tener en cuenta un mayor número de elementos para producir sus textos. Donde el abordaje de éstas dificultades se realizó mediante las estrategias planteadas por Cassany y Camps, con ejercicios de planeación, textualización y evaluación de los textos producidos, con el fin de que los niños avancen en las competencias y desarrollo cognitivo necesario para los procesos de producción de textos.

Además de los avances obtenidos después de la aplicación de la propuesta de intervención, se puede decir que la evolución de los niños también se vio determinada por el desarrollo normal de las competencias en comprensión y producción textual, propias para el grado escolar, adquiridas durante el proceso de aprendizaje, mediado por el acompañamiento docente en el aula de clase. También está determinada por la aplicación de las diferentes técnicas de intervención terapéutica empleadas, así como el número de sesiones programadas durante la semana y la continuidad de las mismas.

La propuesta de intervención Fonoaudiológica constituye una herramienta útil para el Fonoaudiólogo, debido a que por medio de la intervención, aporta a los estudiantes herramientas y elementos que les permitirán mejorar las dificultades de comprensión y producción textual.

Se concluye que en la aplicación de la propuesta de intervención, otros factores pueden favorecer en el desarrollo de las competencias en comprensión y producción textual: el contexto, el desarrollo integral individual, el uso de estrategias metacognitivas, actividades

desarrolladas en casa y diferentes habilidades que adquieren los estudiantes después del proceso de intervención, fortaleciéndolas a medida que éstos las ponen en práctica dentro de su proceso de aprendizaje.

10. RECOMENDACIONES

La labor docente es fundamental dentro del sistema educativo y los procesos de aprendizaje de los escolares, no obstante, desde la perspectiva pedagógica que maneja grandes volúmenes de estudiantes, resulta dificultoso que se puedan suministrar apoyos de manera individual para guiar al escolar y pueda así superar las posibles dificultades que surjan en su proceso de aprendizaje, por tal razón se hace necesario el apoyo del profesional en Fonoaudiología, el cual mediante la aplicación de técnicas propias de la terapéutica buscará nivelar el desempeño de los escolares en la comprensión y producción textual. Es por ello que se plantea la propuesta de intervención para el tratamiento de dichas dificultades, y para ello resulta pertinente que la misma, sea aplicada por el profesional en Fonoaudiología, teniendo éste la competencia para determinar en qué momentos se deben aplicar técnicas y estrategias que le permitan al escolar superar los inconvenientes.

Es importante en la Institución Educativa, la implementación de proyectos de aula encaminados al fortalecimiento de la comprensión y producción de texto, donde se cuenten con autores y destinatarios reales, con la finalidad de que los niños comprendan estos procesos como verdaderas prácticas sociales.

Se sugiere que la Institución Educativa, enfatice en el proceso de competencias como eje del desarrollo curricular. Ya que éstas constituyen fundamentalmente referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área de lenguaje a nivel lecto-escrito.

Es importante que todas las Instituciones Educativas realicen la vinculación de los Fonoaudiólogos dentro del sistema educativo como apoyo pedagógico, para establecer un programa de promoción de la lectura y la escritura, que permita favorecer el rendimiento y disminuir la deserción escolar; mediante la realización de actividades de detección e intervención temprana en la comprensión y producción textual.

Teniendo en cuenta que este estudio forma parte de un proyecto investigativo docente, es importante ampliar la cobertura de la muestra en niños de tercer grado de básica primaria en otras instituciones educativas de carácter público y privado tanto en el área urbana como rural, con miras a lograr la estandarización de las actividades terapéuticas propuestas para la corrección de las dificultades en comprensión y producción textual.

Continuar apoyando el desarrollo de estudios interinstitucionales, que permitan la generación de conocimiento científico aplicable, con miras al mejoramiento de las condiciones de aprendizaje en la población escolar.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaya, Vásquez. Jaime. Docente de lengua castellana (2002). Documentos para la reflexión y el análisis pedagógico. Primera edición. Limusa Noriega editores. P. 79.

Agudelo, Lía Esther y Bermúdez, Mónica María. (2004). Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria. Medellín. Tesis para optar el título de magíster en docencia, con énfasis en didáctica de la lecto-escritura y nuevas tecnologías. P. 35-55.

Agudelo, Lisset. Rivera, Angela y Cols (2009-2010) Evaluación de la Comprensión Lectora y Producción Textual para Proponer Actividades de Intervención Fonoaudiológica en Niños de Tercer Grado del Colegio Champagnat. Tesis para el título de fonoaudiólogo. Popayán-Colombia. Universidad del Cauca. Programa de Fonoaudiología. P. 13-14.

Avendaño, Kelly y cols. (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 para alcanzar el título de fonoaudiólogo Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. P. 55-57.

Baena, Luís Ángel. (1989). El lenguaje y la significación, en: revista Lenguaje N° 17. Citado por MEN (1998). Serie de lineamientos curriculares. P. 74-76.

Braslavsky, Berta (2005). Enseñar a entender lo que se lee. Fondo De Cultura Económica S.A. Primera Edición. P.150.

Caballero Escorcía, Esmeralda Rocío. (2008) comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria. Universidad de Antioquia: Tesis de la maestría en educación con énfasis en didáctica de la lectoescritura en la infancia. P. 19-69.

Campbell, Donald y Stanley Julián. (1973) Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Editorial: Amorrortu. Capitulo 5. P. 78

Camps, A., Colmer, T., CATERON, J., Dols, J. y Otros (2003). Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir. Barcelona-España: Editorial GRAÓ. P. 40-43.

Cassany, Daniel (2005).. Describir, el escribir: como se aprende a escribir. Paidós ibérica. P. 98.

Cuetos, F. (1990): Psicología de la lectura. Madrid. Ed. Escuela Española. P. 26-68.

Cuetos, F. (1991): Psicología de la escritura. Madrid. Ed. Escuela Española. P. 30-60.

De Jesús, María y García, Roberto (2007). Lingüística de texto (superestructuras). Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara. Editorial: Editorial Board/Consejo Editorial. Disponible en URL: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/garciaspring07.htm> (Consulta 4 marzo del 2011)

Dorronsoro, (2005). “Las Evaluaciones Internacionales y La Mejora de la Competencia Lectora De Los Alumnos”. Atlanta. Disponible en: URL <http://www.scribd.com/doc/280206/PROCESOS-DE-COMPRESION-LECTORA-> (Consulta: 4 marzo del 2011)

Gallego, Luisa M. y García, Yuly M. (2010). Leer y escribir en la escuela III: la comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero del instituto técnico superior. Pereira. Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Licenciada en Pedagogía Infantil. P. 34-84.

ICFES Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2011) Definición de la competencia lectora. Portal Actualizado el 6 de Abril 2011 20:45. Disponible en URL: http://www.icfes.gov.co/pirls/index.php?option=com_content&view=article&id=4:definicion-de-la-competencia-lectora&catid=2:que-es-leer&Itemid=13

Jiménez, Juan Pablo (2005). Las intervenciones técnicas y el cambio terapéutico en terapia psicoanalítica. Revista internacional de psicoanálisis. 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). Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Bogotá. Disponible en URL: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Pérez. Liliana María y Muñoz. Isabel. (2010). Artículo Comprensión lectora y producción textual en niños de tercer grado de una institución educativa de Popayán. Colombia. P. 9-15.

Ramos, José, L. (2005). Procesos de lectura y escritura: Descripción, Evaluación e Intervención. Disponible en: URL: <http://cprmerida.juntaextremadura.net/cpr/primaria/Procesoslecturaescritura.pdf> (Consulta 4 marzo del 2011)

Saber 5° y 9°. (2009). Resultados Nacionales. Resumen Ejecutivo. Disponible en URL: http://www.icfes.gov.co/saber59/images/pdf/INFORME_SABER.pdf (Consulta: 4 marzo del 2011)

Santiuste, Víctor y López, Carmen (2004). Nuevos Aportes A la intervención en las dificultades de lectura Disponible en: URL: http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V4N101nuevos_aportes.pdf (Consulta: 4 marzo del 2011)

Schunk Dale H. (2004). Teorías del Aprendizaje segunda edición. México: Editorial Atlacomulco. P. 101-102.

Teberosky, Anna. (1993). Aprendiendo a escribir. Editorial Horsori. P. 35.

Tolchinsky, Liliana (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Editorial Antropos. P. 45.

Vásquez, Fernando (2002). La cultura como texto. Vol. 1. Colombia. Editorial: Javegraf. P. 50-79.

Zuñiga Ángela. Muñoz, Isabel, Muñoz Augusto (2004-2009) Análisis De Los Registros Individuales De Prestación De Servicios R.I.P.S. Del Programa De Fonoaudiología De La Universidad Del Cauca. Popayán-Colombia. P.9.

12. ANEXOS

ANEXO # 1

Rejilla evaluación de producciones escritas

SUPER- ESTRUCTURA	0 POCO SATISFACTORIO	1 MAS O MENOS SATISFACTORIO	2 SATISFACTORIO
ENUNCIA Y DESARROLLA EL CONFLICTO	No plantea ni desarrolla el conflicto	Plantea pero no desarrolla el conflicto	Plantea y desarrolla el conflicto
ENUNCIA Y DESARROLLA EL FINAL	No plantea ni desarrolla la solución	Plantea pero no desarrolla la solución	Plantea y desarrolla la solución del conflicto
ESTRUCTURA TEXTUAL	0 POCO SATISFACTORIO	1 MAS O MENOS SATISFACTORIO	2 SATISFACTORIO
PUNTO DE VISTA PRAGMÁTICO			
RESPONDE A LA SITUACIÓN QUE PROPONE LA PRUEBA (D)	No continua el texto propuesto	Intenta continuar la historia retomando algunos elementos del texto fuente	Escribe la continuación de la historia solicitada
OFRECE LA INFORMACIÓN NECESARIA PARA LA COMPRENSIÓN DE UN LECTOR QUE NO CONCE LA HISTORIA	La información que ofrece es insuficiente para al comprensión de un lector que no conozca la historia	La información proporcionada permite comprender algunos apartados de la historia	Su producción permite al lector entender la historia
CONSERVA LA FIGURA DEL NARRADOR	En varias oportunidades confunde la voz de los personajes	Algunas veces confunde la voz de los personajes	La voz del narrador se diferencia de los personajes
ESTRUCTURA TEXTUAL	0 POCO SATISFACTORIO	1 MAS O MENOS SATISFACTORIO	2 SATISFACTORIO

PUNTO DE VISTA SEMÁNTICO			
UTILIZA VOCABULARIO QUE PERMITE COMPRENDER EL SENTIDO DEL TEXTO	El vocabulario utilizado no permite la comprensión del texto; presencia de neologismos	El vocabulario empleado permite comprender algunos enunciados de la producción	El vocabulario empleado permite comprender totalmente la producción
CONSERVA EL EJE TEMÁTICO (B)	La producción no conserva el eje temático de la narración	Conserva parcialmente el eje temático	Mantiene a lo largo de su producción el eje temático
HAY PROGRESIÓN TEMÁTICA (B)	Plantea solamente una idea y no se evidencia avance en la narración	Las ideas expuestas quedan inconclusas y la progresión temática es limitada	Presenta secuencialidad y avance de la temática a lo largo de la narración
LAS CARACTERÍSTICAS Y LAS ACCIONES DE LOS PERSONAJES SON COHERENTES A LO LARGO DE LA HISTORIA	Las características y las acciones que asigna a los personajes producen serias contradicciones en el texto	Las características y las acciones que asigna a los personajes producen leves contradicciones en el texto	Mantiene las características y las acciones de los personajes a lo largo de la narración
ESTRUCTURA TEXTUAL	0 POCO SATISFACTORIO	1 MAS O MENOS SATISFACTORIO	2 SATISFACTORIO
PUNTO DE VISTA MORFOSINTÁCTICO			
ARTICULA LAS PROPOSICIONES MEDIANTE CONECTORES Y FRASES CONECTIVAS (C)	No emplea conectores ni frases conectivas en su producción	Constante repetición o poco uso de conectores y frases conectivas	Utiliza adecuadamente variados conectores y frases conectivas

			en sus enunciados
HAY CONCORDANCIA DE GÉNERO (A)	No existe concordancia de género en sus enunciados	Ocasionalmente existe concordancia de género en sus enunciados	Existe concordancia de género en sus enunciados
HAY CONCORDANCIA DE NÚMERO (A)	No existe concordancia de número en sus enunciados	Ocasionalmente existe concordancia de número en sus enunciados	Existe concordancia de número en sus enunciados
CONSERVA EL TIEMPO VERBAL (A)	No conserva el tiempo verbal en la producción	Ocasionalmente modifica el tiempo verbal	Conserva el tiempo verbal de la producción
ESTRUCTURA ADECUADAMENTE LAS PROPOSICIONES (A)	Sus enunciados carecen de la estructura gramatical	Ocasionalmente omite algunos de los elementos de las estructura gramatical	Sus enunciados cuentan con adecuada estructura gramatical
USO DE REFERENTES EN LA PRODUCCIÓN	Uso de referentes en la producción	Para cada referencia no es claro el referente	Para cada referencia es claro el referente
ESTRUCTURA TEXTUAL	0 POCO SATISFACTORIO	1 MAS O MENOS SATISFACTORIO	2 SATISFACTORIO
EXPRESIÓN GRÁFICA			
EL TEXTO ES LEGIBLE	La grafía de la producción es ilegible	Su producción es semilegible	Su producción es legible
UTILIZA ADECUADAMENTE SIGNOS DE PUNTUACIÓN (C)	No emplea signos de puntuación	Emplea adecuadamente algunos signos de puntuación	Emplea adecuadamente los signos de puntuación
DISTRIBUYE ADECUADAMENTE EL TEXTO EN LA PÁGINA	Inadecuado empleo del espacio del texto	En algunas partes de la producción, la	Adecuado empleo del espacio del

	en la página	distribución de la producción es adecuada	texto en la página
APROPIACIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA	Su estructura es pre alfabética	Su escritura es predominantemente alfabética	Escribe alfabéticamente
CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE PALABRA	Separa inadecuadamente las mayoría de las palabras	Separa inadecuadamente algunas palabras	Separa adecuadamente las mayoría de las palabras
ORTOGRAFÍA	Ni tiene en cuenta las reglas ortográficas	Tiene en cuenta algunas reglas ortográficas	Tiene en cuanta todas las reglas ortográficas
<p>CONVENCIONES:</p> <p>A: Coherencia y cohesión local</p> <p>B: Coherencia global</p> <p>C: Coherencia y cohesión lineal</p> <p>D: Pragmática</p>			

Fuente: “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, 2006” Popayán, Cauca. 2006.

ANEXO # 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARENTAL

Título del proyecto:

DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
FONOAUDIOLÓGICA PARA NIÑOS DE TERCER GRADO ESCOLAR CON
DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL DEL COLEGIO
CHAMPAGNAT: PRUEBA PILOTO. 2010- 2011

Director del proyecto: Liliana María Pérez

Investigador principal: Isabel Muñoz Zambrano

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

Este es un proyecto de investigación, el cual consistirá en la evaluación y análisis de las dificultades del lenguaje en cuanto a producción y comprensión de textos de los niños de 3° de primaria; en él se diseñarán unas actividades terapéuticas de intervención Fonoaudiológica, aplicándolas a cada niño, para buscar que superen las dificultades anteriormente encontradas.

Se invita a participar en este estudio a los niños de 3° grado escolar, ya que en este grado deben tener un adecuado proceso de comprensión y producción de textos, según refiere el MEN, por lo tanto, se pretende evaluar la lectura y escritura para determinar si existen dificultades y establecer un diagnóstico que permita plantear actividades de intervención terapéutica

METODOLOGÍA

En el estudio se llevarán a cabo 2 etapas: la primera es la evaluación a su hijo (a) en el área de lenguaje, lo anterior para detectar las alteraciones más frecuentes en comprensión y producción textual para lo cual se le aplicará un test de evaluación, utilizando lecturas de la prueba ICFES-SABER; posteriormente el equipo investigativo, diseñará un plan de actividades terapéuticas para la intervención de las dificultades encontradas; y a continuación realizar actividades terapéuticas en modalidad individual en sesiones semanales a las cuales tendrá que asistir oportunamente aproximadamente por tres meses. Las sesiones serán de 30 a 40 minutos, dos veces a la semana una en jornada académica y otra en contra jornada.

BENEFICIOS DEL ESTUDIO

Actualmente, se pueden encontrar actividades para ejercitar la lectura y escritura, pero ninguno es terapéutico ni está basado en un análisis de los resultados de la prueba confiable como es la prueba ICFES-SABER, y tal como se pretende realizar en este estudio.

El beneficio para las instituciones educativas, se basa en el conocimiento de los resultados del estudio, a partir del diagnóstico, es decir de cómo se encuentran los niños en el desempeño de la comprensión y producción textual y a partir del cual la institución puede iniciar estrategias de mejoramiento en el pénsum académico.

Este estudio permitirá que los niños de tercer grado que presenten dificultades, reciban una intervención terapéutica la cual permitirá favorecer el desarrollo de la comprensión y producción textual, para que en un futuro otros niños puedan beneficiarse del conocimiento obtenido, pues se

pretende que el modelo de intervención terapéutica sea diseñado en una guía de intervención Fonoaudiológica, que se pueda aplicar a muchos otros niños con dificultades similares en la producción y comprensión textual.

El Fonoaudiólogo también se verá beneficiado, ya que el modelo será una herramienta de trabajo para la intervención de la comprensión y producción textual.

RIESGOS ASOCIADOS CON EL ESTUDIO

El estudio por tratarse de un procedimiento no invasivo, no tiene riesgos biológicos para la salud e integridad del niño. Los riesgos del estudio son de carácter confidencial sobre la información obtenida de cada niño, pero los resultados serán sistematizados y se nombrará un miembro del grupo de investigación para la custodia de dicha información, quien se responsabilizará de la organización de la base de datos y del proceso de análisis de la misma; Como parte de la confidencialidad, estos resultados no se podrán utilizar para otro tipo de estudios diferentes al propuesto.

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

RESPONSABILIDAD DEL PACIENTE

Su hijo debe asistir a 2 sesiones de terapia: una se llevará a cabo en el colegio en horas de la mañana y otra sesión en horas de la tarde, para la cual usted deberá llevarlo en el horario asignado, durante aproximadamente 2 meses y medio a partir de la primera sesión.

COMPENSACIÓN

Al finalizar el estudio aproximadamente en 3 meses, se entregará un informe a la institución y a los padres de familia. La participación de su hijo no tendrá ningún costo, porque serán asumidos por los investigadores.

VOLUNTARIEDAD

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

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

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

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

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

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

CONSTANCIA DEL PADRE

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

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

Firma del padre o tutor del niño

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

He explicado al Sr(a). _____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica la participación de su hijo (a). He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

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

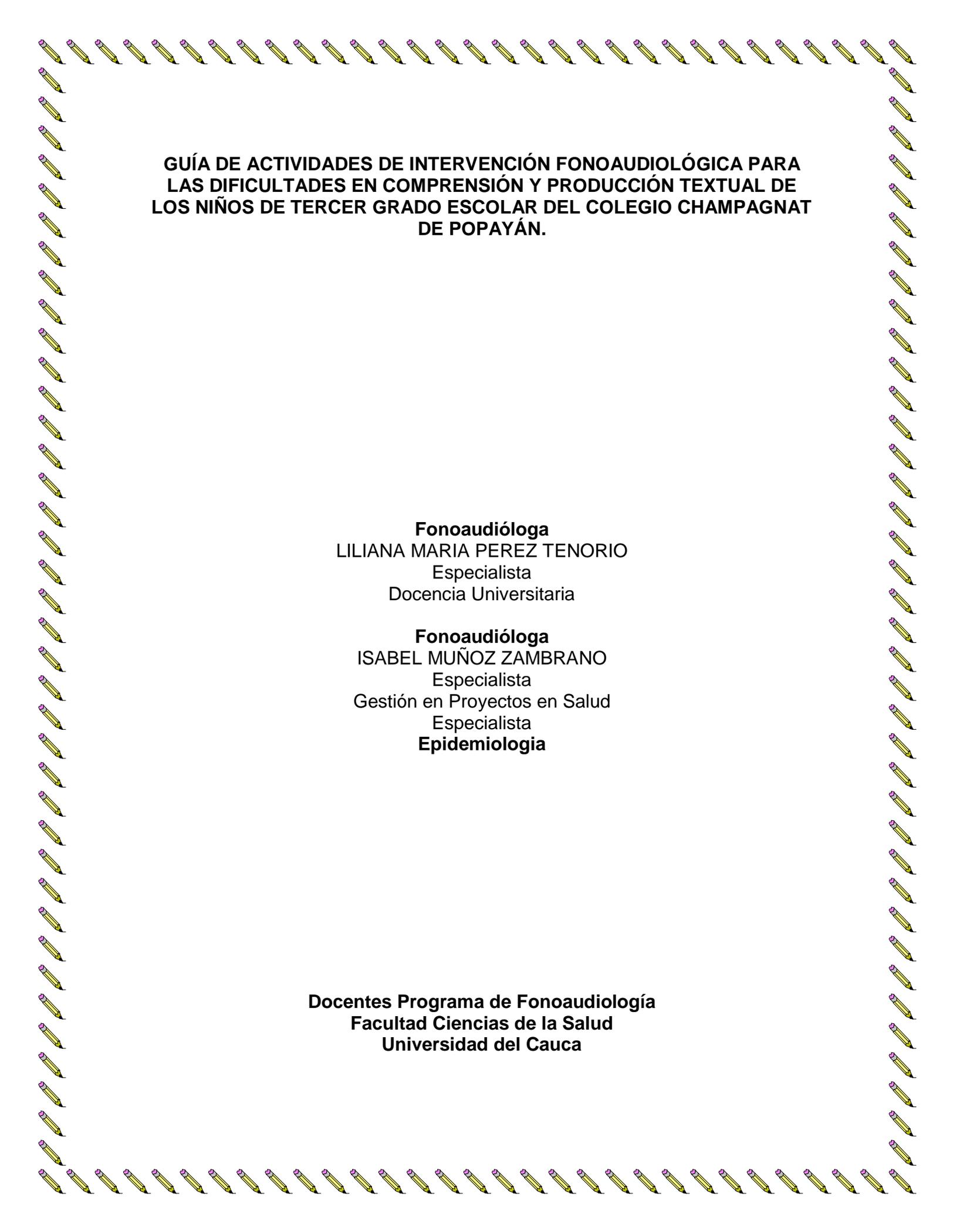
Testigo- Fecha

Testigo -Fecha

Firma del investigador- Fecha.

ANEXO # 3

Guía de actividades de intervención fonoaudiológica para las dificultades en comprensión y producción textual de los niños de tercer grado escolar del colegio Champagnat de Popayán.



**GUÍA DE ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN FONOAUDIOLÓGICA PARA
LAS DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL DE
LOS NIÑOS DE TERCER GRADO ESCOLAR DEL COLEGIO CHAMPAGNAT
DE POPAYÁN.**

Fonoaudióloga

LILIANA MARIA PEREZ TENORIO

Especialista

Docencia Universitaria

Fonoaudióloga

ISABEL MUÑOZ ZAMBRANO

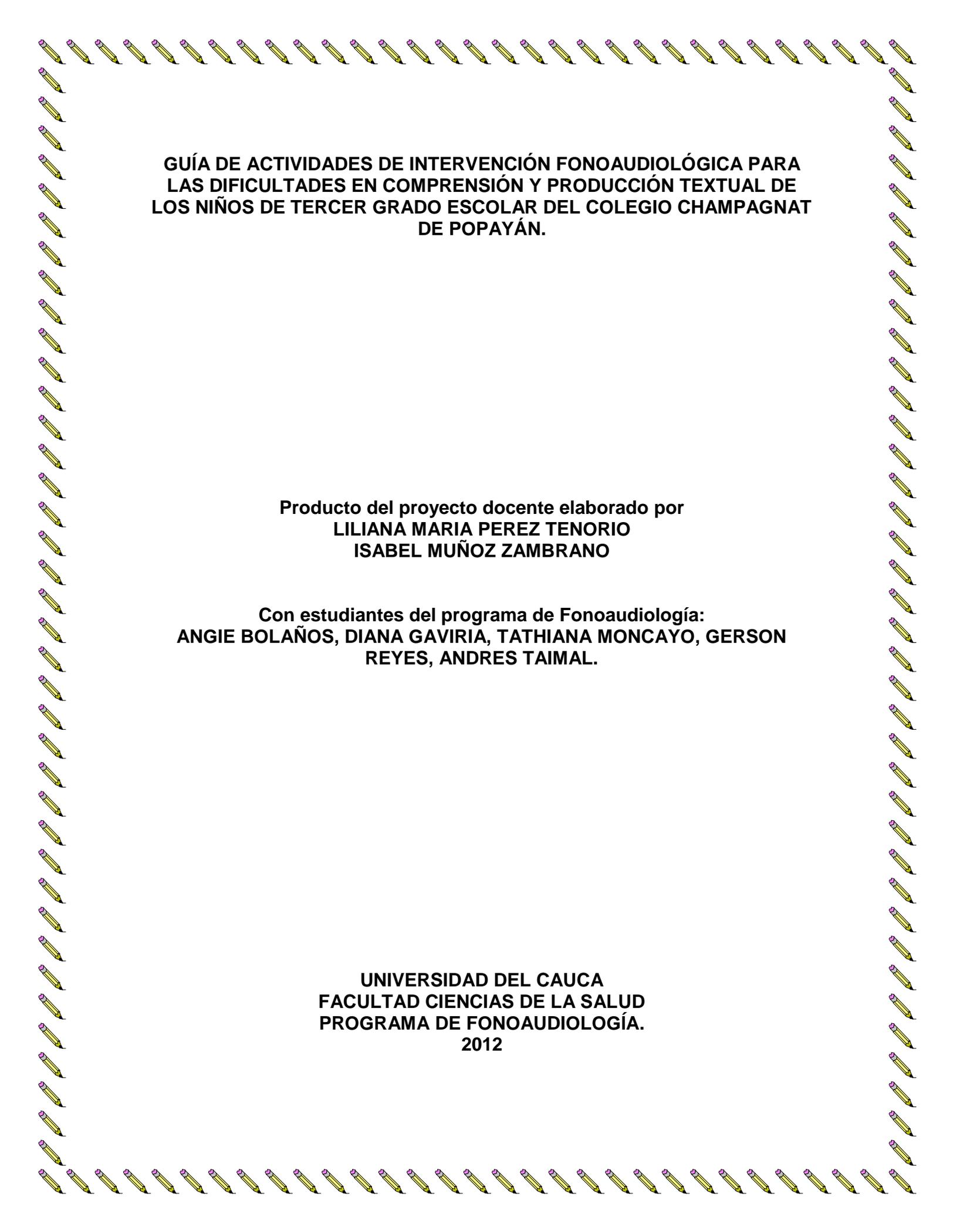
Especialista

Gestión en Proyectos en Salud

Especialista

Epidemiología

**Docentes Programa de Fonoaudiología
Facultad Ciencias de la Salud
Universidad del Cauca**

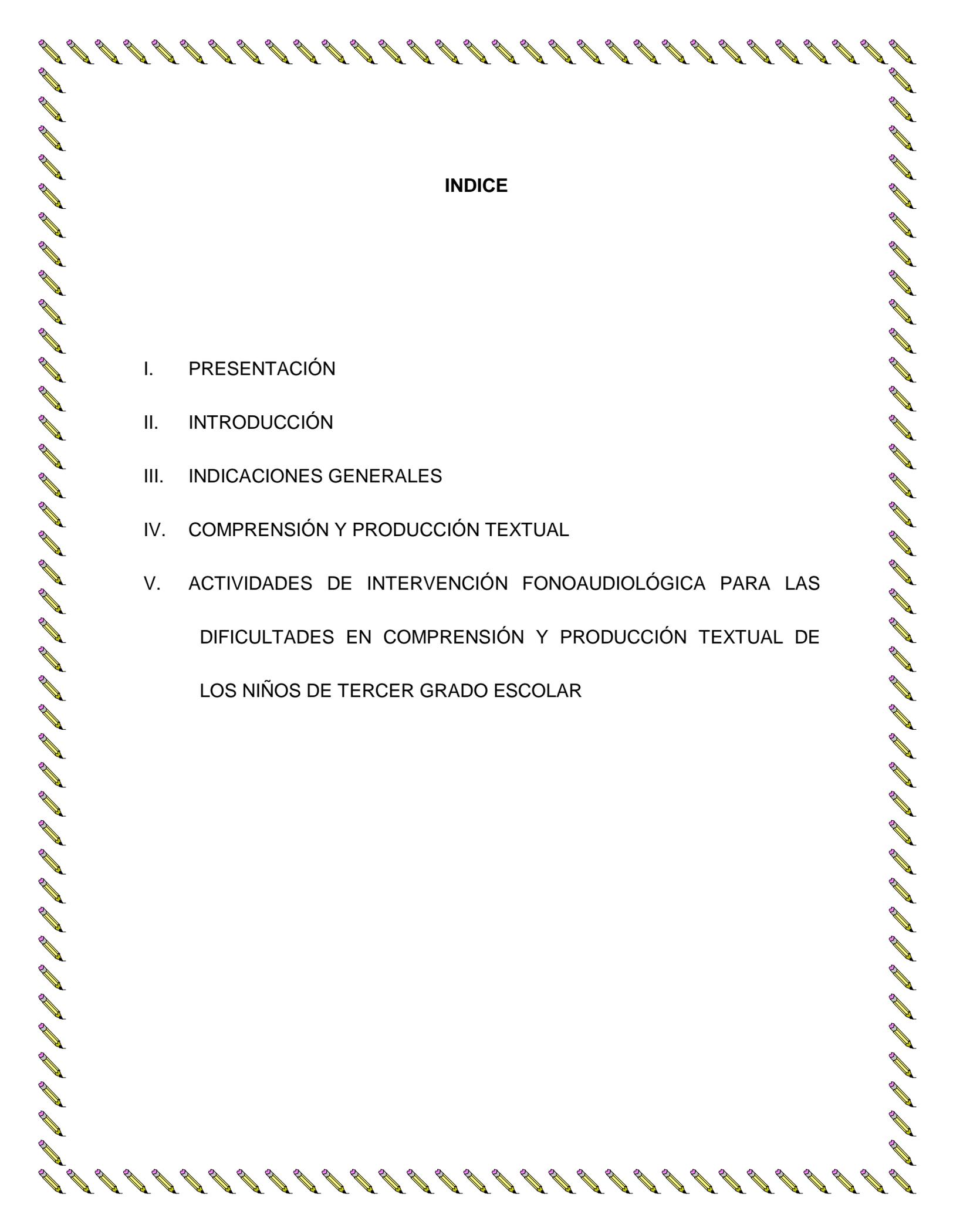


**GUÍA DE ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN FONOAUDIOLÓGICA PARA
LAS DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL DE
LOS NIÑOS DE TERCER GRADO ESCOLAR DEL COLEGIO CHAMPAGNAT
DE POPAYÁN.**

**Producto del proyecto docente elaborado por
LILIANA MARIA PEREZ TENORIO
ISABEL MUÑOZ ZAMBRANO**

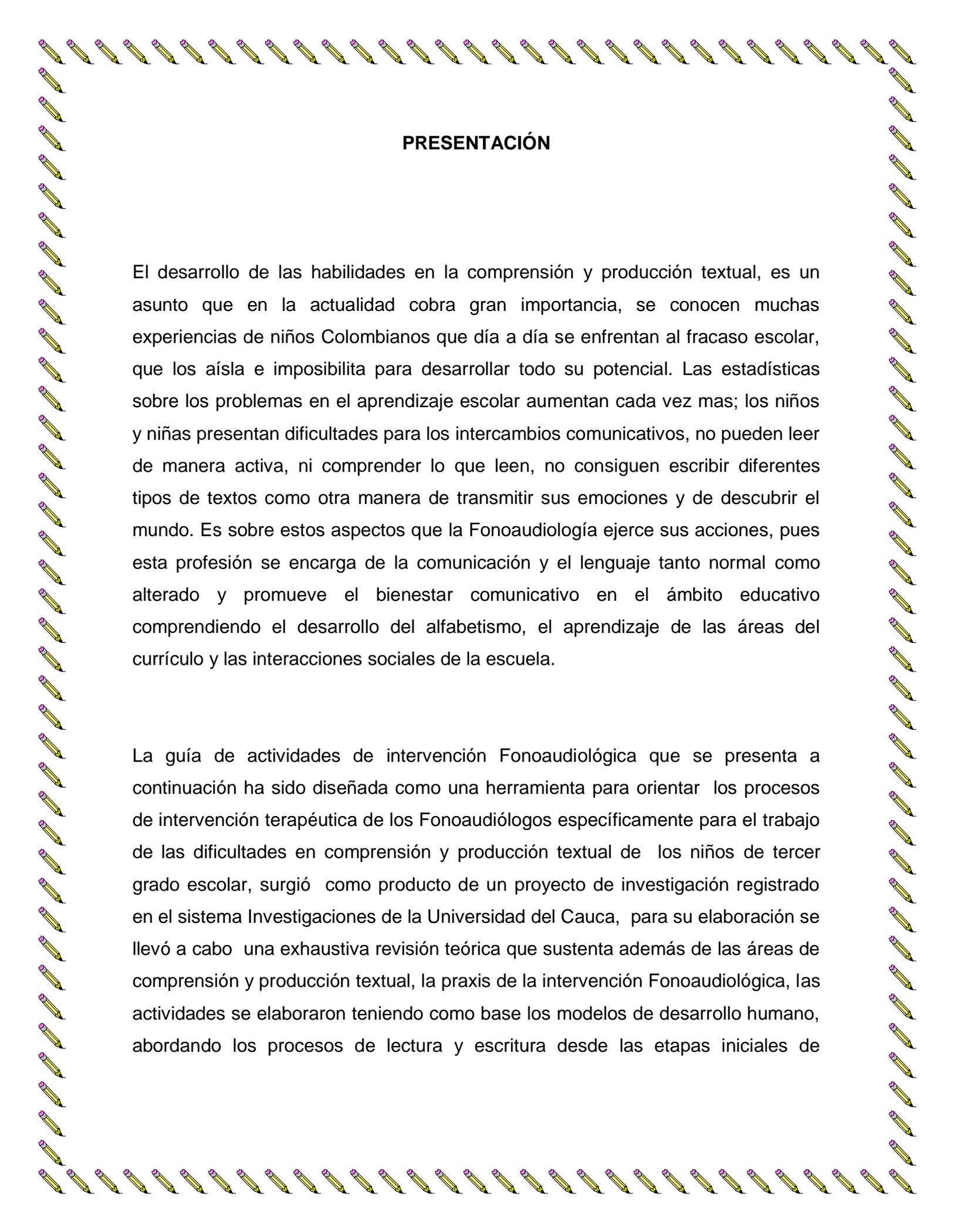
**Con estudiantes del programa de Fonoaudiología:
ANGIE BOLAÑOS, DIANA GAVIRIA, TATHIANA MONCAYO, GERSON
REYES, ANDRES TAIMAL.**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGÍA.
2012**



INDICE

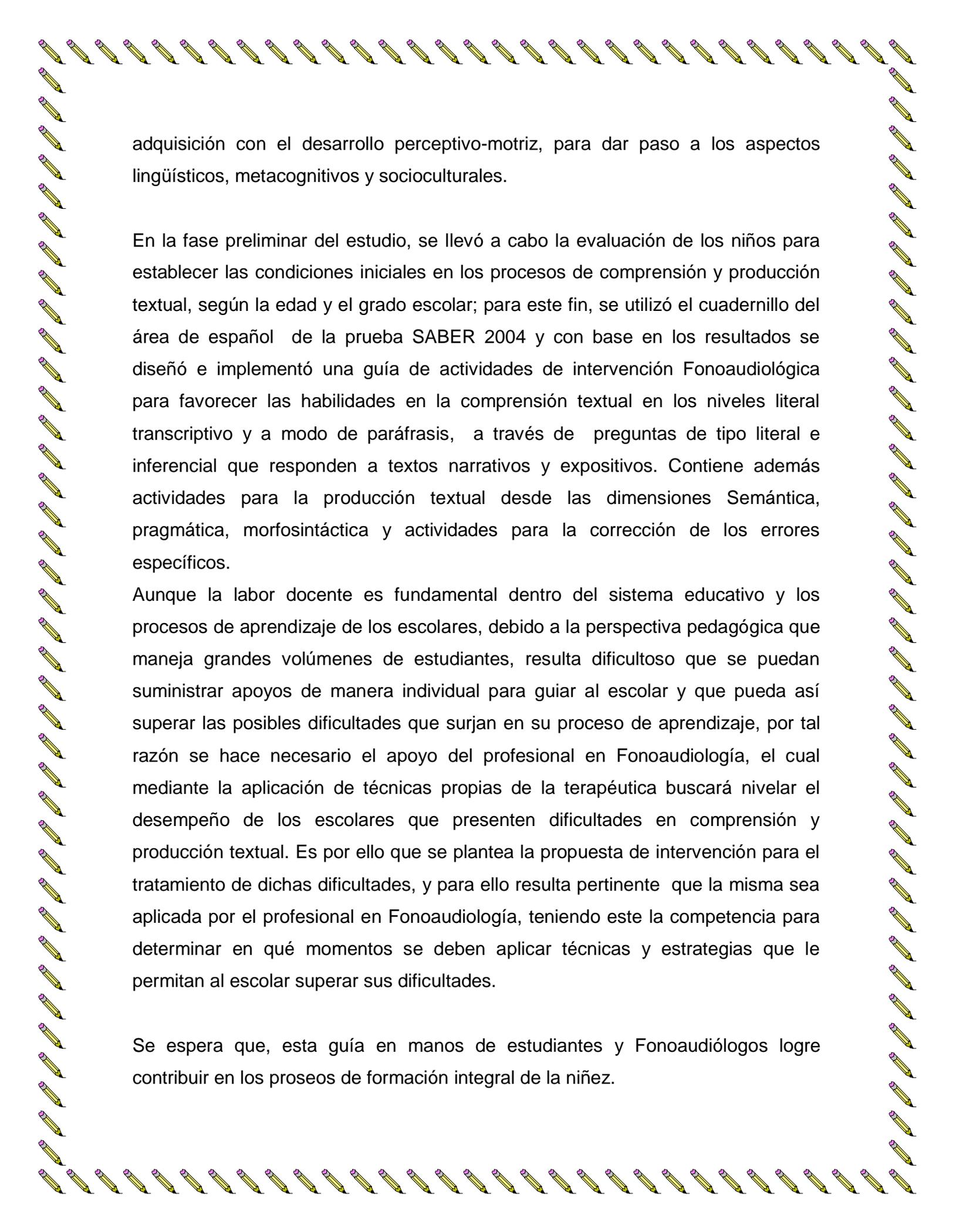
- I. PRESENTACIÓN
- II. INTRODUCCIÓN
- III. INDICACIONES GENERALES
- IV. COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL
- V. ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN FONOAUDIOLÓGICA PARA LAS
DIFICULTADES EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL DE
LOS NIÑOS DE TERCER GRADO ESCOLAR



PRESENTACIÓN

El desarrollo de las habilidades en la comprensión y producción textual, es un asunto que en la actualidad cobra gran importancia, se conocen muchas experiencias de niños Colombianos que día a día se enfrentan al fracaso escolar, que los aísla e imposibilita para desarrollar todo su potencial. Las estadísticas sobre los problemas en el aprendizaje escolar aumentan cada vez mas; los niños y niñas presentan dificultades para los intercambios comunicativos, no pueden leer de manera activa, ni comprender lo que leen, no consiguen escribir diferentes tipos de textos como otra manera de transmitir sus emociones y de descubrir el mundo. Es sobre estos aspectos que la Fonoaudiología ejerce sus acciones, pues esta profesión se encarga de la comunicación y el lenguaje tanto normal como alterado y promueve el bienestar comunicativo en el ámbito educativo comprendiendo el desarrollo del alfabetismo, el aprendizaje de las áreas del currículo y las interacciones sociales de la escuela.

La guía de actividades de intervención Fonoaudiológica que se presenta a continuación ha sido diseñada como una herramienta para orientar los procesos de intervención terapéutica de los Fonoaudiólogos específicamente para el trabajo de las dificultades en comprensión y producción textual de los niños de tercer grado escolar, surgió como producto de un proyecto de investigación registrado en el sistema Investigaciones de la Universidad del Cauca, para su elaboración se llevó a cabo una exhaustiva revisión teórica que sustenta además de las áreas de comprensión y producción textual, la praxis de la intervención Fonoaudiológica, las actividades se elaboraron teniendo como base los modelos de desarrollo humano, abordando los procesos de lectura y escritura desde las etapas iniciales de

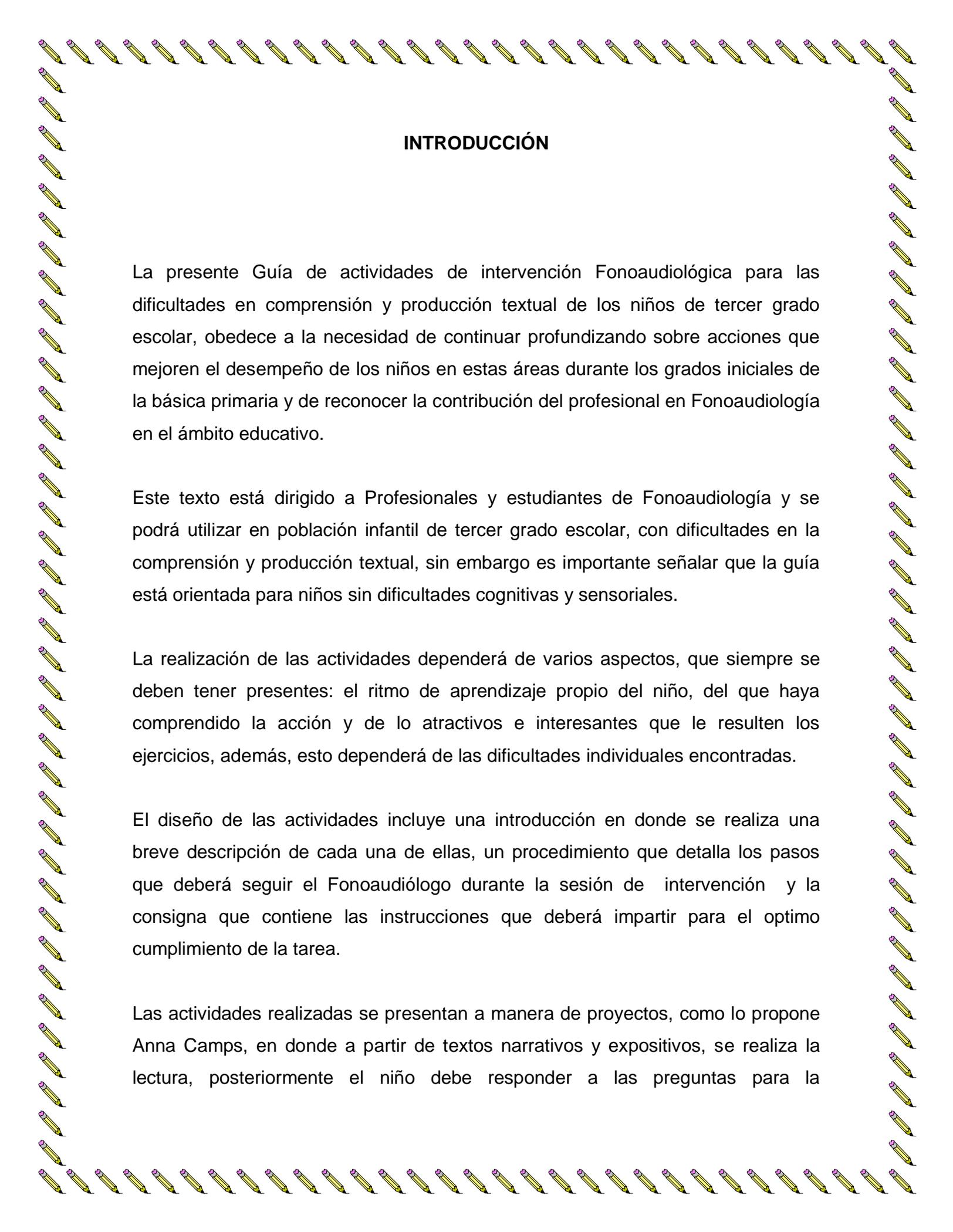


adquisición con el desarrollo perceptivo-motriz, para dar paso a los aspectos lingüísticos, metacognitivos y socioculturales.

En la fase preliminar del estudio, se llevó a cabo la evaluación de los niños para establecer las condiciones iniciales en los procesos de comprensión y producción textual, según la edad y el grado escolar; para este fin, se utilizó el cuadernillo del área de español de la prueba SABER 2004 y con base en los resultados se diseñó e implementó una guía de actividades de intervención Fonoaudiológica para favorecer las habilidades en la comprensión textual en los niveles literal transcriptivo y a modo de paráfrasis, a través de preguntas de tipo literal e inferencial que responden a textos narrativos y expositivos. Contiene además actividades para la producción textual desde las dimensiones Semántica, pragmática, morfosintáctica y actividades para la corrección de los errores específicos.

Aunque la labor docente es fundamental dentro del sistema educativo y los procesos de aprendizaje de los escolares, debido a la perspectiva pedagógica que maneja grandes volúmenes de estudiantes, resulta dificultoso que se puedan suministrar apoyos de manera individual para guiar al escolar y que pueda así superar las posibles dificultades que surjan en su proceso de aprendizaje, por tal razón se hace necesario el apoyo del profesional en Fonoaudiología, el cual mediante la aplicación de técnicas propias de la terapéutica buscará nivelar el desempeño de los escolares que presenten dificultades en comprensión y producción textual. Es por ello que se plantea la propuesta de intervención para el tratamiento de dichas dificultades, y para ello resulta pertinente que la misma sea aplicada por el profesional en Fonoaudiología, teniendo este la competencia para determinar en qué momentos se deben aplicar técnicas y estrategias que le permitan al escolar superar sus dificultades.

Se espera que, esta guía en manos de estudiantes y Fonoaudiólogos logre contribuir en los proesos de formación integral de la niñez.



INTRODUCCIÓN

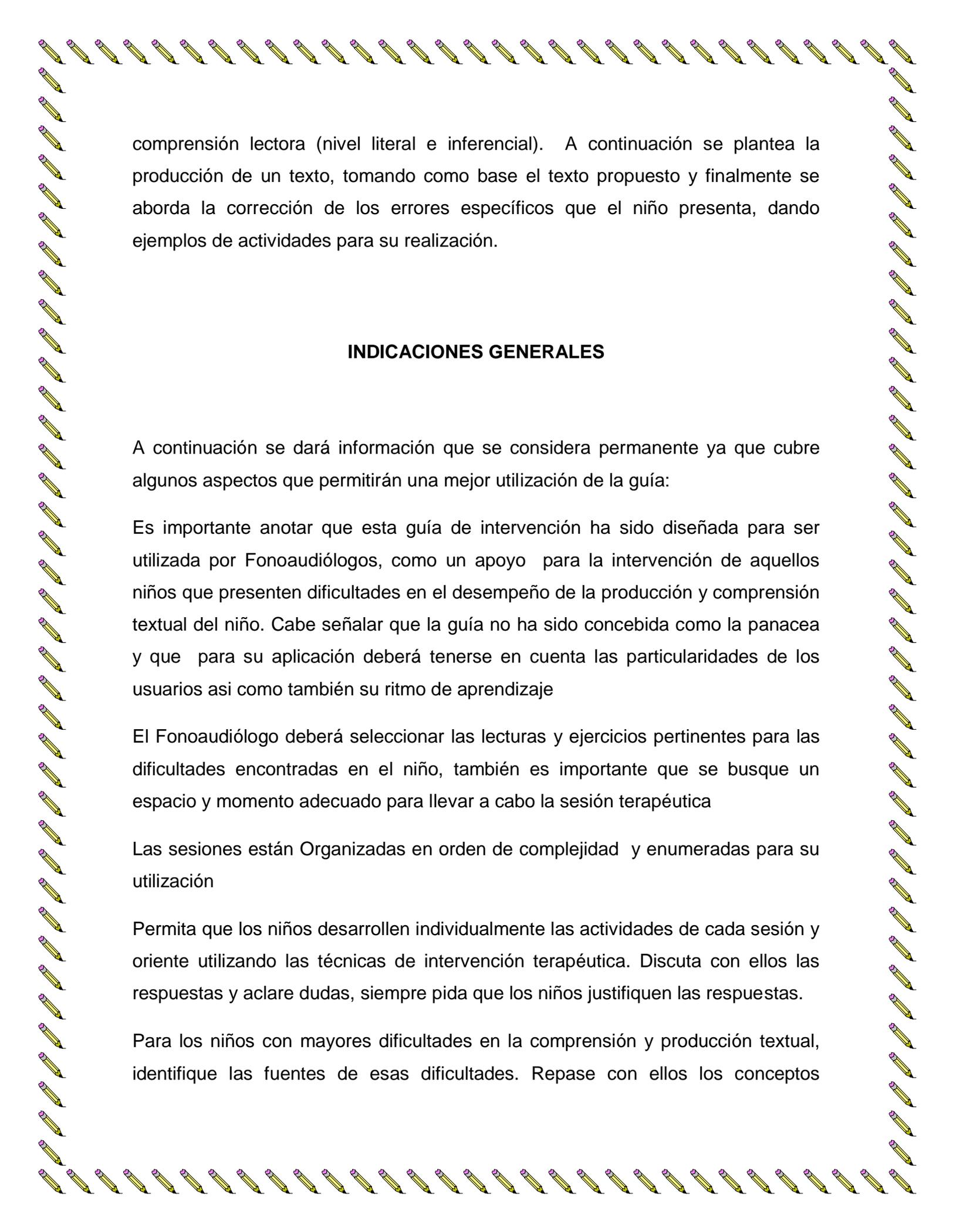
La presente Guía de actividades de intervención Fonoaudiológica para las dificultades en comprensión y producción textual de los niños de tercer grado escolar, obedece a la necesidad de continuar profundizando sobre acciones que mejoren el desempeño de los niños en estas áreas durante los grados iniciales de la básica primaria y de reconocer la contribución del profesional en Fonoaudiología en el ámbito educativo.

Este texto está dirigido a Profesionales y estudiantes de Fonoaudiología y se podrá utilizar en población infantil de tercer grado escolar, con dificultades en la comprensión y producción textual, sin embargo es importante señalar que la guía está orientada para niños sin dificultades cognitivas y sensoriales.

La realización de las actividades dependerá de varios aspectos, que siempre se deben tener presentes: el ritmo de aprendizaje propio del niño, del que haya comprendido la acción y de lo atractivos e interesantes que le resulten los ejercicios, además, esto dependerá de las dificultades individuales encontradas.

El diseño de las actividades incluye una introducción en donde se realiza una breve descripción de cada una de ellas, un procedimiento que detalla los pasos que deberá seguir el Fonoaudiólogo durante la sesión de intervención y la consigna que contiene las instrucciones que deberá impartir para el óptimo cumplimiento de la tarea.

Las actividades realizadas se presentan a manera de proyectos, como lo propone Anna Camps, en donde a partir de textos narrativos y expositivos, se realiza la lectura, posteriormente el niño debe responder a las preguntas para la



comprensión lectora (nivel literal e inferencial). A continuación se plantea la producción de un texto, tomando como base el texto propuesto y finalmente se aborda la corrección de los errores específicos que el niño presenta, dando ejemplos de actividades para su realización.

INDICACIONES GENERALES

A continuación se dará información que se considera permanente ya que cubre algunos aspectos que permitirán una mejor utilización de la guía:

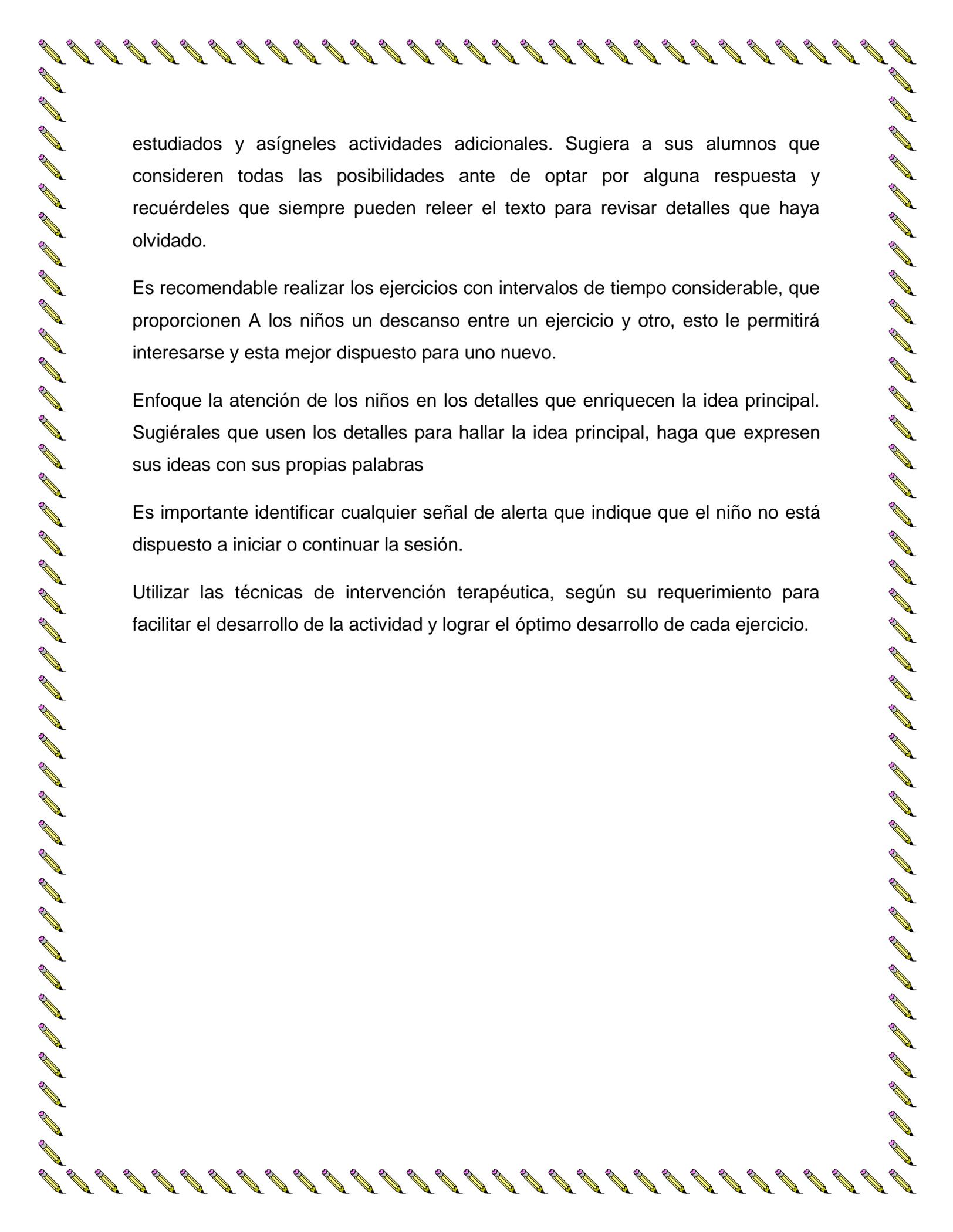
Es importante anotar que esta guía de intervención ha sido diseñada para ser utilizada por Fonoaudiólogos, como un apoyo para la intervención de aquellos niños que presenten dificultades en el desempeño de la producción y comprensión textual del niño. Cabe señalar que la guía no ha sido concebida como la panacea y que para su aplicación deberá tenerse en cuenta las particularidades de los usuarios así como también su ritmo de aprendizaje

El Fonoaudiólogo deberá seleccionar las lecturas y ejercicios pertinentes para las dificultades encontradas en el niño, también es importante que se busque un espacio y momento adecuado para llevar a cabo la sesión terapéutica

Las sesiones están Organizadas en orden de complejidad y enumeradas para su utilización

Permita que los niños desarrollen individualmente las actividades de cada sesión y oriente utilizando las técnicas de intervención terapéutica. Discuta con ellos las respuestas y aclare dudas, siempre pida que los niños justifiquen las respuestas.

Para los niños con mayores dificultades en la comprensión y producción textual, identifique las fuentes de esas dificultades. Repase con ellos los conceptos



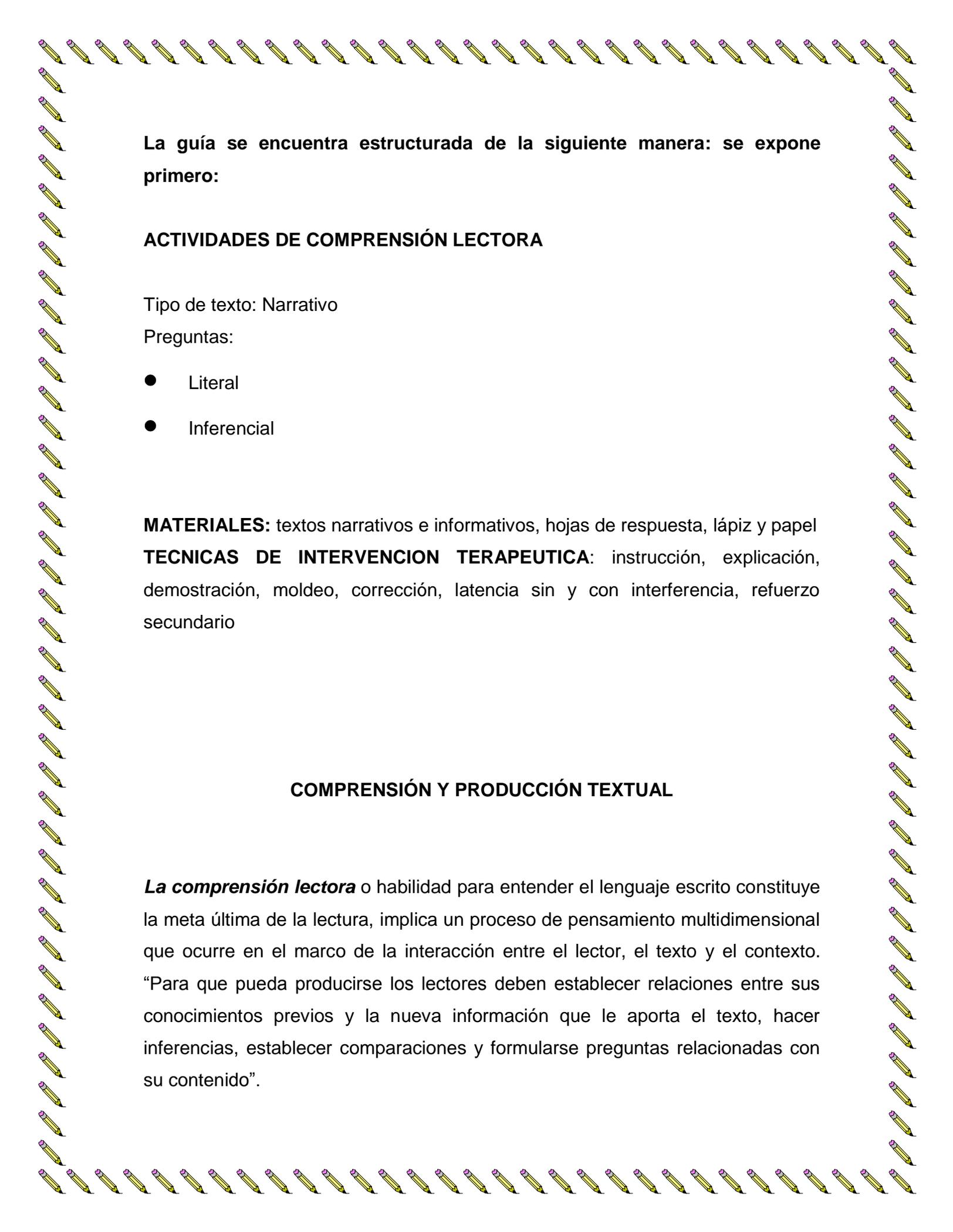
estudiados y asígneles actividades adicionales. Sugiera a sus alumnos que consideren todas las posibilidades ante de optar por alguna respuesta y recuérdelos que siempre pueden releer el texto para revisar detalles que haya olvidado.

Es recomendable realizar los ejercicios con intervalos de tiempo considerable, que proporcionen A los niños un descanso entre un ejercicio y otro, esto le permitirá interesarse y esta mejor dispuesto para uno nuevo.

Enfoque la atención de los niños en los detalles que enriquecen la idea principal. Sugiera que usen los detalles para hallar la idea principal, haga que expresen sus ideas con sus propias palabras

Es importante identificar cualquier señal de alerta que indique que el niño no está dispuesto a iniciar o continuar la sesión.

Utilizar las técnicas de intervención terapéutica, según su requerimiento para facilitar el desarrollo de la actividad y lograr el óptimo desarrollo de cada ejercicio.



La guía se encuentra estructurada de la siguiente manera: se expone primero:

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Tipo de texto: Narrativo

Preguntas:

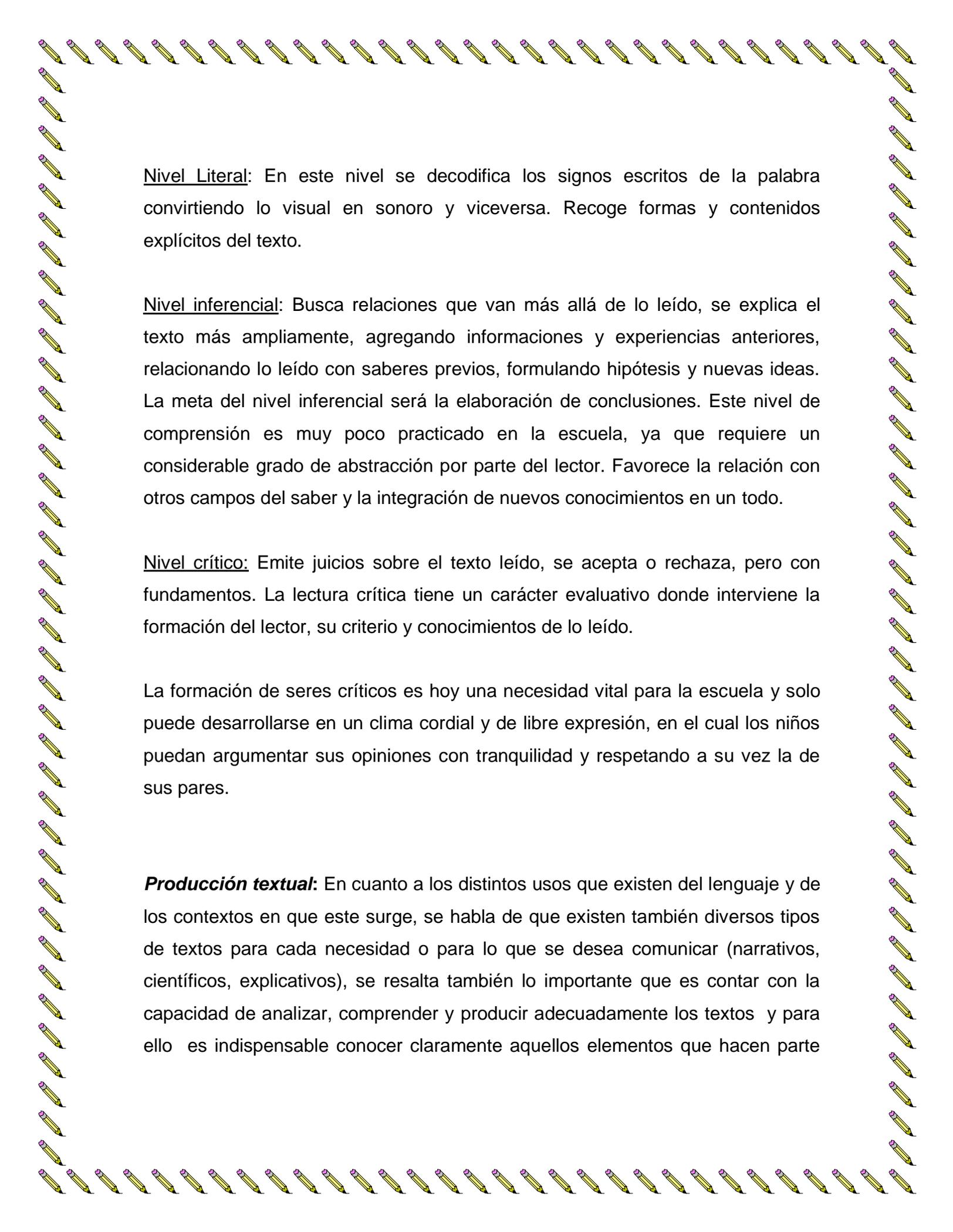
- Literal
- Inferencial

MATERIALES: textos narrativos e informativos, hojas de respuesta, lápiz y papel

TECNICAS DE INTERVENCION TERAPEUTICA: instrucción, explicación, demostración, moldeo, corrección, latencia sin y con interferencia, refuerzo secundario

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL

La comprensión lectora o habilidad para entender el lenguaje escrito constituye la meta última de la lectura, implica un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. “Para que pueda producirse los lectores deben establecer relaciones entre sus conocimientos previos y la nueva información que le aporta el texto, hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con su contenido”.



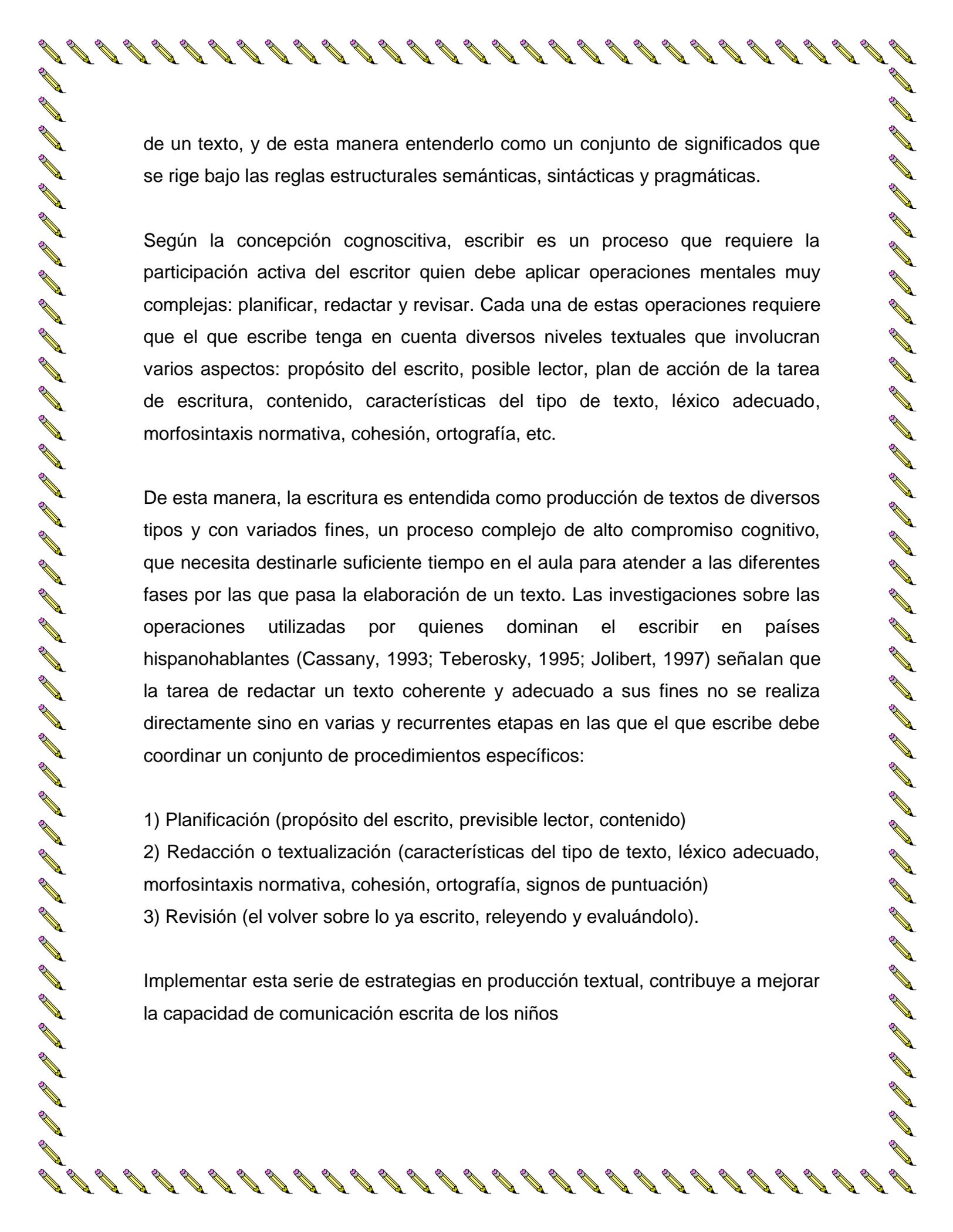
Nivel Literal: En este nivel se decodifica los signos escritos de la palabra convirtiendo lo visual en sonoro y viceversa. Recoge formas y contenidos explícitos del texto.

Nivel inferencial: Busca relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Nivel crítico: Emite juicios sobre el texto leído, se acepta o rechaza, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo puede desarrollarse en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los niños puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

Producción textual: En cuanto a los distintos usos que existen del lenguaje y de los contextos en que este surge, se habla de que existen también diversos tipos de textos para cada necesidad o para lo que se desea comunicar (narrativos, científicos, explicativos), se resalta también lo importante que es contar con la capacidad de analizar, comprender y producir adecuadamente los textos y para ello es indispensable conocer claramente aquellos elementos que hacen parte



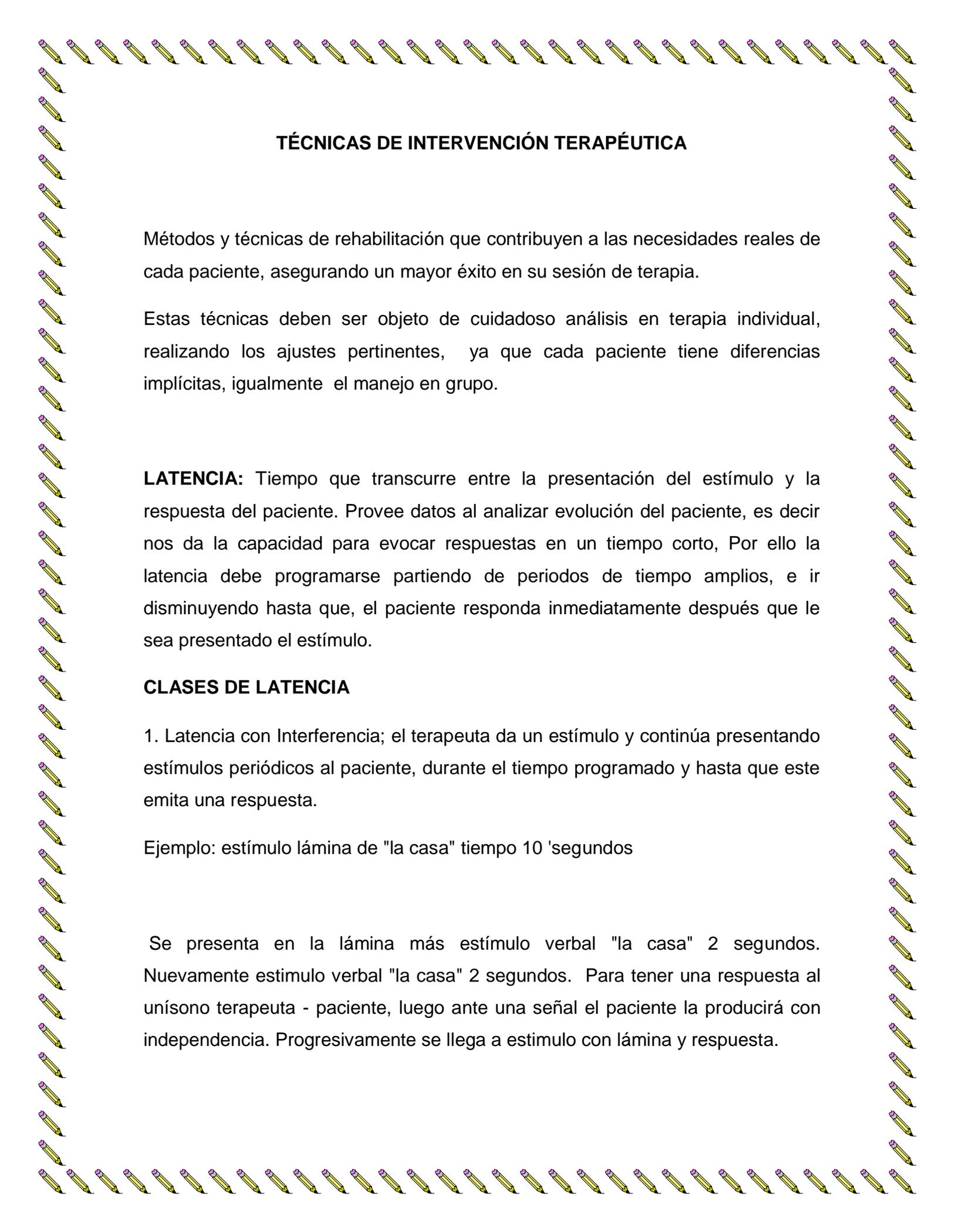
de un texto, y de esta manera entenderlo como un conjunto de significados que se rige bajo las reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas.

Según la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc.

De esta manera, la escritura es entendida como producción de textos de diversos tipos y con variados fines, un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto. Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir en países hispanohablantes (Cassany, 1993; Teberosky, 1995; Jolibert, 1997) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos:

- 1) Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido)
- 2) Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación)
- 3) Revisión (el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluándolo).

Implementar esta serie de estrategias en producción textual, contribuye a mejorar la capacidad de comunicación escrita de los niños



TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

Métodos y técnicas de rehabilitación que contribuyen a las necesidades reales de cada paciente, asegurando un mayor éxito en su sesión de terapia.

Estas técnicas deben ser objeto de cuidadoso análisis en terapia individual, realizando los ajustes pertinentes, ya que cada paciente tiene diferencias implícitas, igualmente el manejo en grupo.

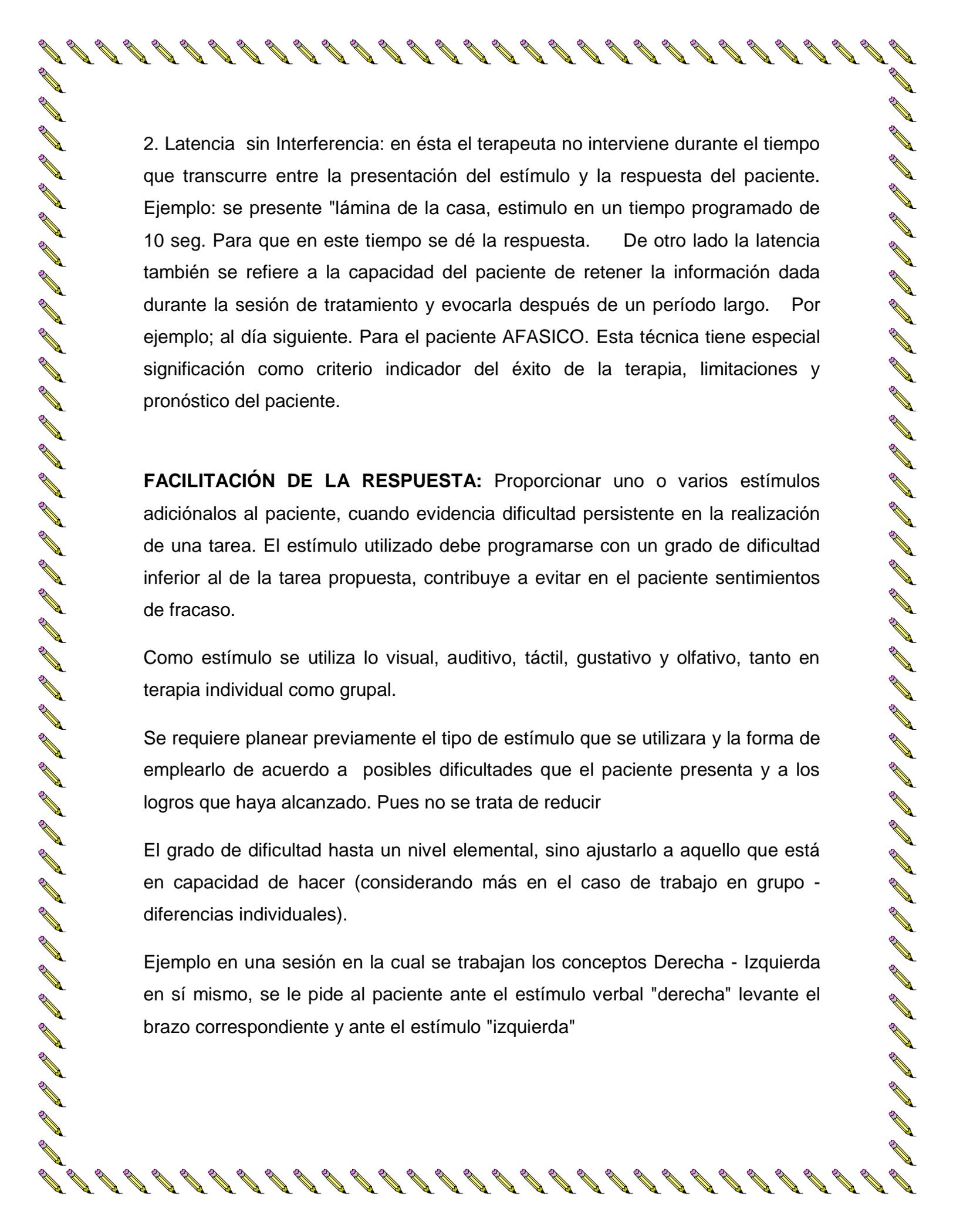
LATENCIA: Tiempo que transcurre entre la presentación del estímulo y la respuesta del paciente. Provee datos al analizar evolución del paciente, es decir nos da la capacidad para evocar respuestas en un tiempo corto, Por ello la latencia debe programarse partiendo de periodos de tiempo amplios, e ir disminuyendo hasta que, el paciente responda inmediatamente después que le sea presentado el estímulo.

CLASES DE LATENCIA

1. Latencia con Interferencia; el terapeuta da un estímulo y continúa presentando estímulos periódicos al paciente, durante el tiempo programado y hasta que este emita una respuesta.

Ejemplo: estímulo lámina de "la casa" tiempo 10 'segundos

Se presenta en la lámina más estímulo verbal "la casa" 2 segundos. Nuevamente estímulo verbal "la casa" 2 segundos. Para tener una respuesta al unísono terapeuta - paciente, luego ante una señal el paciente la producirá con independencia. Progresivamente se llega a estímulo con lámina y respuesta.



2. Latencia sin Interferencia: en ésta el terapeuta no interviene durante el tiempo que transcurre entre la presentación del estímulo y la respuesta del paciente. Ejemplo: se presente "lámina de la casa, estímulo en un tiempo programado de 10 seg. Para que en este tiempo se dé la respuesta. De otro lado la latencia también se refiere a la capacidad del paciente de retener la información dada durante la sesión de tratamiento y evocarla después de un período largo. Por ejemplo; al día siguiente. Para el paciente AFASICO. Esta técnica tiene especial significación como criterio indicador del éxito de la terapia, limitaciones y pronóstico del paciente.

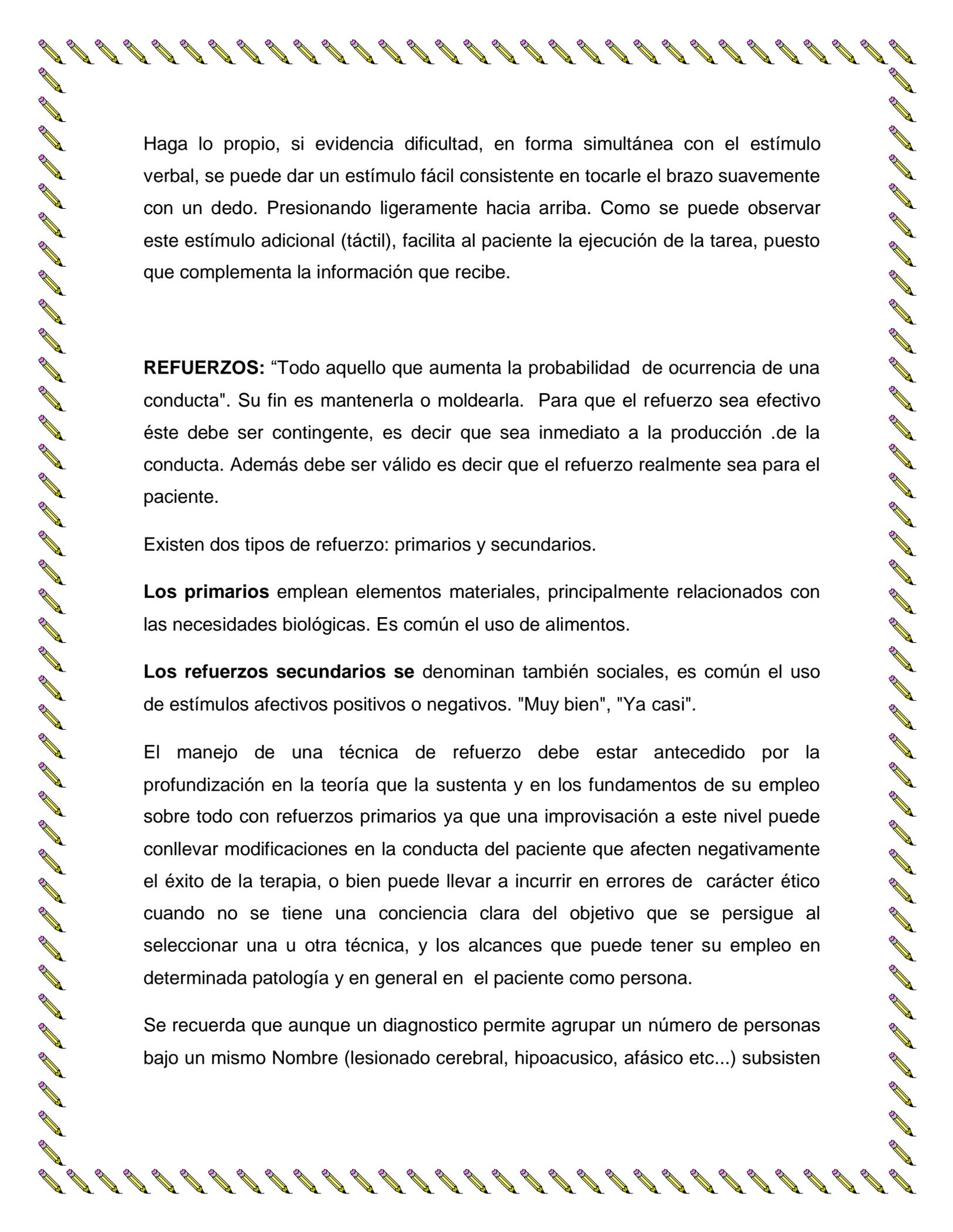
FACILITACIÓN DE LA RESPUESTA: Proporcionar uno o varios estímulos adicionales al paciente, cuando evidencia dificultad persistente en la realización de una tarea. El estímulo utilizado debe programarse con un grado de dificultad inferior al de la tarea propuesta, contribuye a evitar en el paciente sentimientos de fracaso.

Como estímulo se utiliza lo visual, auditivo, táctil, gustativo y olfativo, tanto en terapia individual como grupal.

Se requiere planear previamente el tipo de estímulo que se utilizara y la forma de emplearlo de acuerdo a posibles dificultades que el paciente presenta y a los logros que haya alcanzado. Pues no se trata de reducir

El grado de dificultad hasta un nivel elemental, sino ajustarlo a aquello que está en capacidad de hacer (considerando más en el caso de trabajo en grupo - diferencias individuales).

Ejemplo en una sesión en la cual se trabajan los conceptos Derecha - Izquierda en sí mismo, se le pide al paciente ante el estímulo verbal "derecha" levante el brazo correspondiente y ante el estímulo "izquierda"



Haga lo propio, si evidencia dificultad, en forma simultánea con el estímulo verbal, se puede dar un estímulo fácil consistente en tocarle el brazo suavemente con un dedo. Presionando ligeramente hacia arriba. Como se puede observar este estímulo adicional (táctil), facilita al paciente la ejecución de la tarea, puesto que complementa la información que recibe.

REFUERZOS: "Todo aquello que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una conducta". Su fin es mantenerla o moldearla. Para que el refuerzo sea efectivo éste debe ser contingente, es decir que sea inmediato a la producción de la conducta. Además debe ser válido es decir que el refuerzo realmente sea para el paciente.

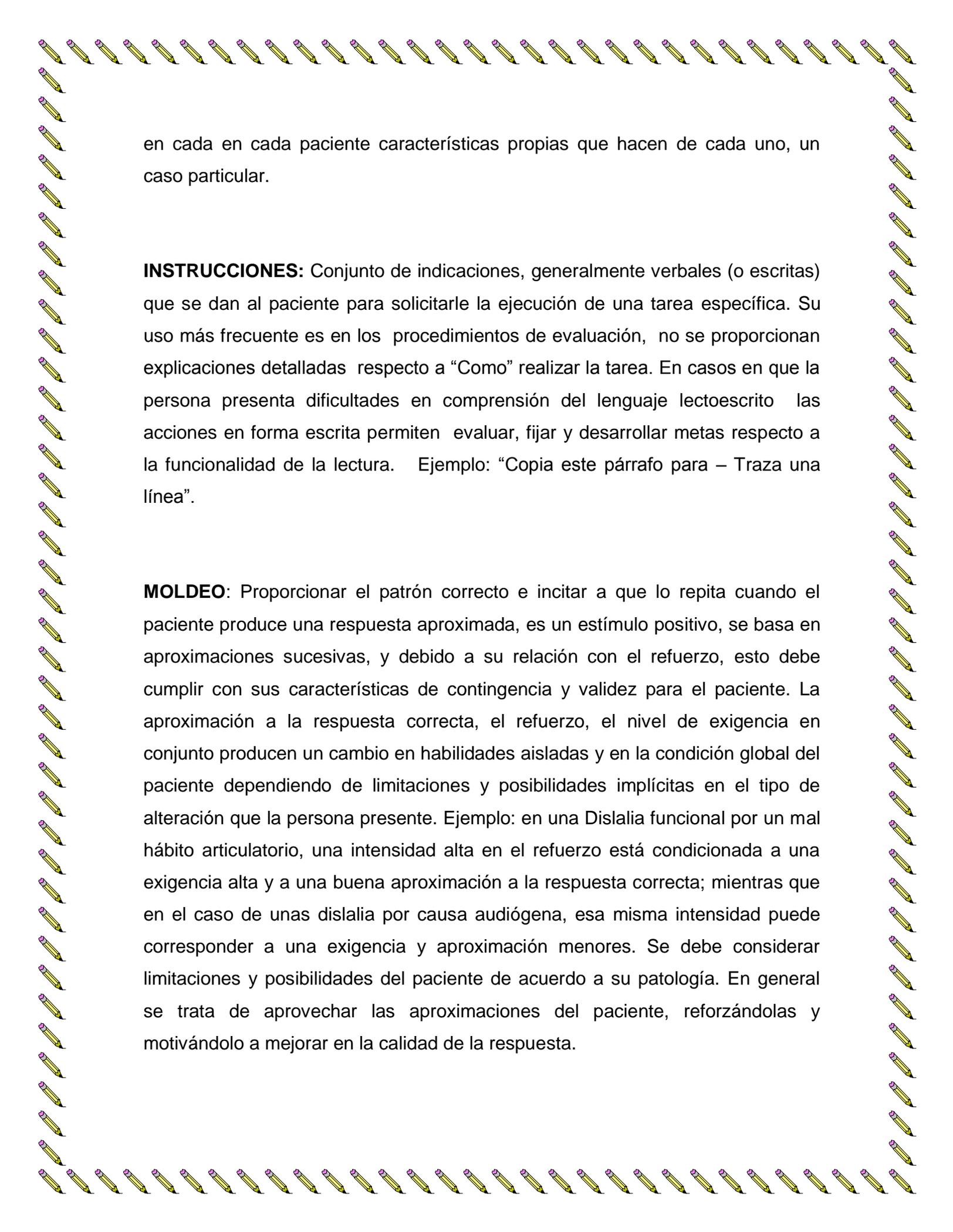
Existen dos tipos de refuerzo: primarios y secundarios.

Los primarios emplean elementos materiales, principalmente relacionados con las necesidades biológicas. Es común el uso de alimentos.

Los refuerzos secundarios se denominan también sociales, es común el uso de estímulos afectivos positivos o negativos. "Muy bien", "Ya casi".

El manejo de una técnica de refuerzo debe estar antecedido por la profundización en la teoría que la sustenta y en los fundamentos de su empleo sobre todo con refuerzos primarios ya que una improvisación a este nivel puede conllevar modificaciones en la conducta del paciente que afecten negativamente el éxito de la terapia, o bien puede llevar a incurrir en errores de carácter ético cuando no se tiene una conciencia clara del objetivo que se persigue al seleccionar una u otra técnica, y los alcances que puede tener su empleo en determinada patología y en general en el paciente como persona.

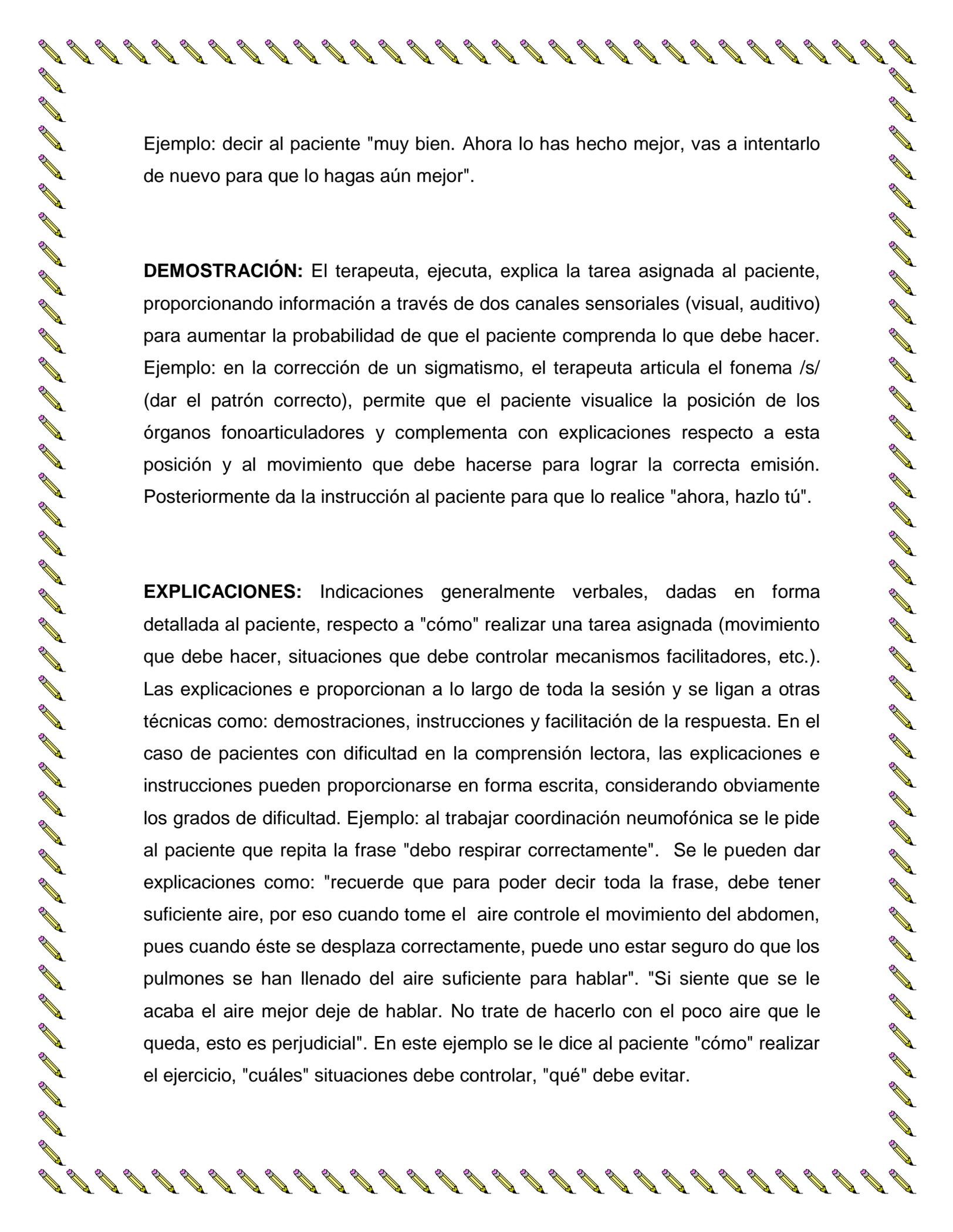
Se recuerda que aunque un diagnóstico permite agrupar un número de personas bajo un mismo Nombre (lesionado cerebral, hipoacusico, afásico etc...) subsisten



en cada en cada paciente características propias que hacen de cada uno, un caso particular.

INSTRUCCIONES: Conjunto de indicaciones, generalmente verbales (o escritas) que se dan al paciente para solicitarle la ejecución de una tarea específica. Su uso más frecuente es en los procedimientos de evaluación, no se proporcionan explicaciones detalladas respecto a “Como” realizar la tarea. En casos en que la persona presenta dificultades en comprensión del lenguaje lectoescrito las acciones en forma escrita permiten evaluar, fijar y desarrollar metas respecto a la funcionalidad de la lectura. Ejemplo: “Copia este párrafo para – Traza una línea”.

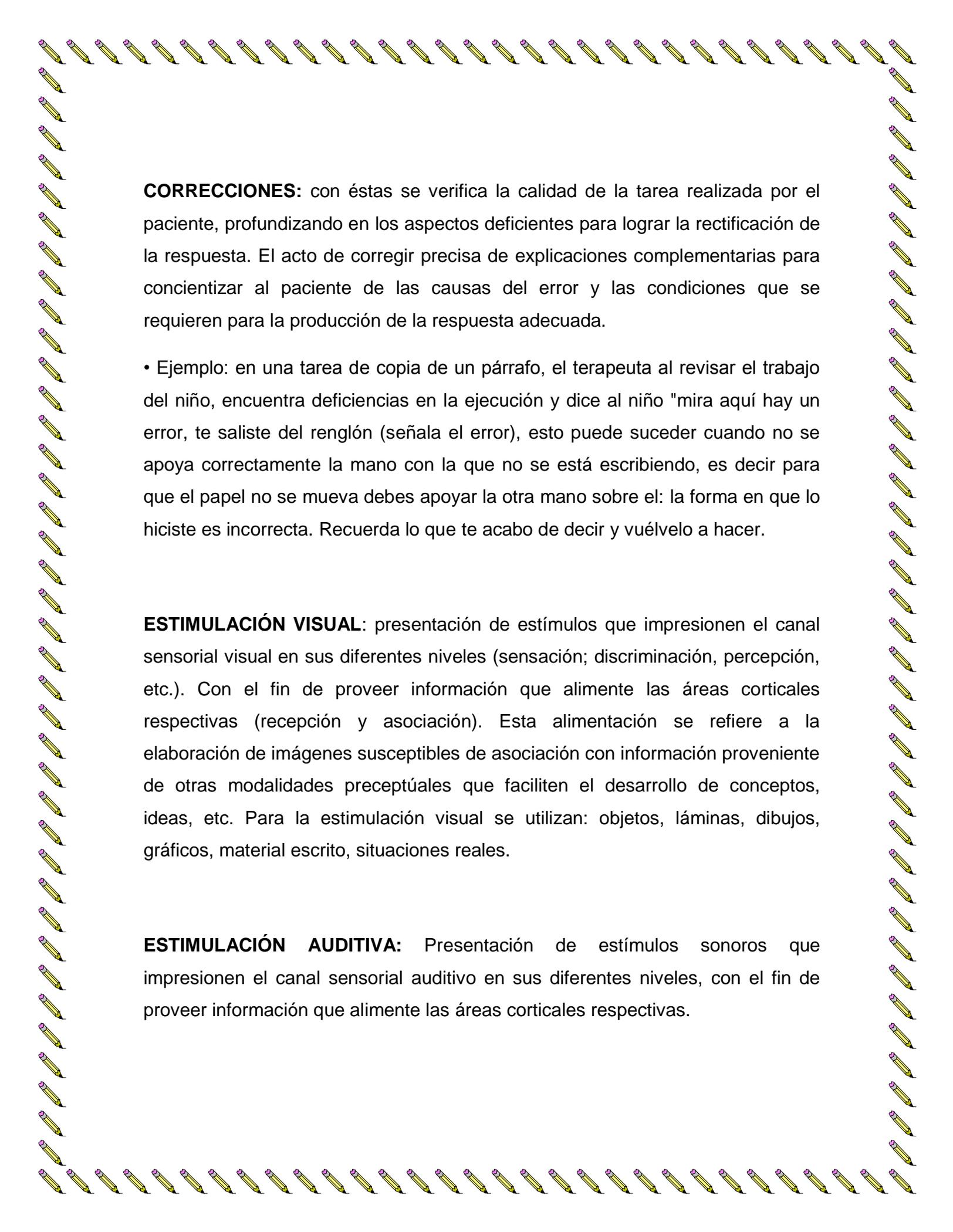
MOLDEO: Proporcionar el patrón correcto e incitar a que lo repita cuando el paciente produce una respuesta aproximada, es un estímulo positivo, se basa en aproximaciones sucesivas, y debido a su relación con el refuerzo, esto debe cumplir con sus características de contingencia y validez para el paciente. La aproximación a la respuesta correcta, el refuerzo, el nivel de exigencia en conjunto producen un cambio en habilidades aisladas y en la condición global del paciente dependiendo de limitaciones y posibilidades implícitas en el tipo de alteración que la persona presente. Ejemplo: en una Dislalia funcional por un mal hábito articulatorio, una intensidad alta en el refuerzo está condicionada a una exigencia alta y a una buena aproximación a la respuesta correcta; mientras que en el caso de unas dislalia por causa audiógena, esa misma intensidad puede corresponder a una exigencia y aproximación menores. Se debe considerar limitaciones y posibilidades del paciente de acuerdo a su patología. En general se trata de aprovechar las aproximaciones del paciente, reforzándolas y motivándolo a mejorar en la calidad de la respuesta.



Ejemplo: decir al paciente "muy bien. Ahora lo has hecho mejor, vas a intentarlo de nuevo para que lo hagas aún mejor".

DEMOSTRACIÓN: El terapeuta, ejecuta, explica la tarea asignada al paciente, proporcionando información a través de dos canales sensoriales (visual, auditivo) para aumentar la probabilidad de que el paciente comprenda lo que debe hacer. Ejemplo: en la corrección de un sigmatismo, el terapeuta articula el fonema /s/ (dar el patrón correcto), permite que el paciente visualice la posición de los órganos fonoarticuladores y complementa con explicaciones respecto a esta posición y al movimiento que debe hacerse para lograr la correcta emisión. Posteriormente da la instrucción al paciente para que lo realice "ahora, hazlo tú".

EXPLICACIONES: Indicaciones generalmente verbales, dadas en forma detallada al paciente, respecto a "cómo" realizar una tarea asignada (movimiento que debe hacer, situaciones que debe controlar mecanismos facilitadores, etc.). Las explicaciones e proporcionan a lo largo de toda la sesión y se ligan a otras técnicas como: demostraciones, instrucciones y facilitación de la respuesta. En el caso de pacientes con dificultad en la comprensión lectora, las explicaciones e instrucciones pueden proporcionarse en forma escrita, considerando obviamente los grados de dificultad. Ejemplo: al trabajar coordinación neumofónica se le pide al paciente que repita la frase "debo respirar correctamente". Se le pueden dar explicaciones como: "recuerde que para poder decir toda la frase, debe tener suficiente aire, por eso cuando tome el aire controle el movimiento del abdomen, pues cuando éste se desplaza correctamente, puede uno estar seguro do que los pulmones se han llenado del aire suficiente para hablar". "Si siente que se le acaba el aire mejor deje de hablar. No trate de hacerlo con el poco aire que le queda, esto es perjudicial". En este ejemplo se le dice al paciente "cómo" realizar el ejercicio, "cuáles" situaciones debe controlar, "qué" debe evitar.

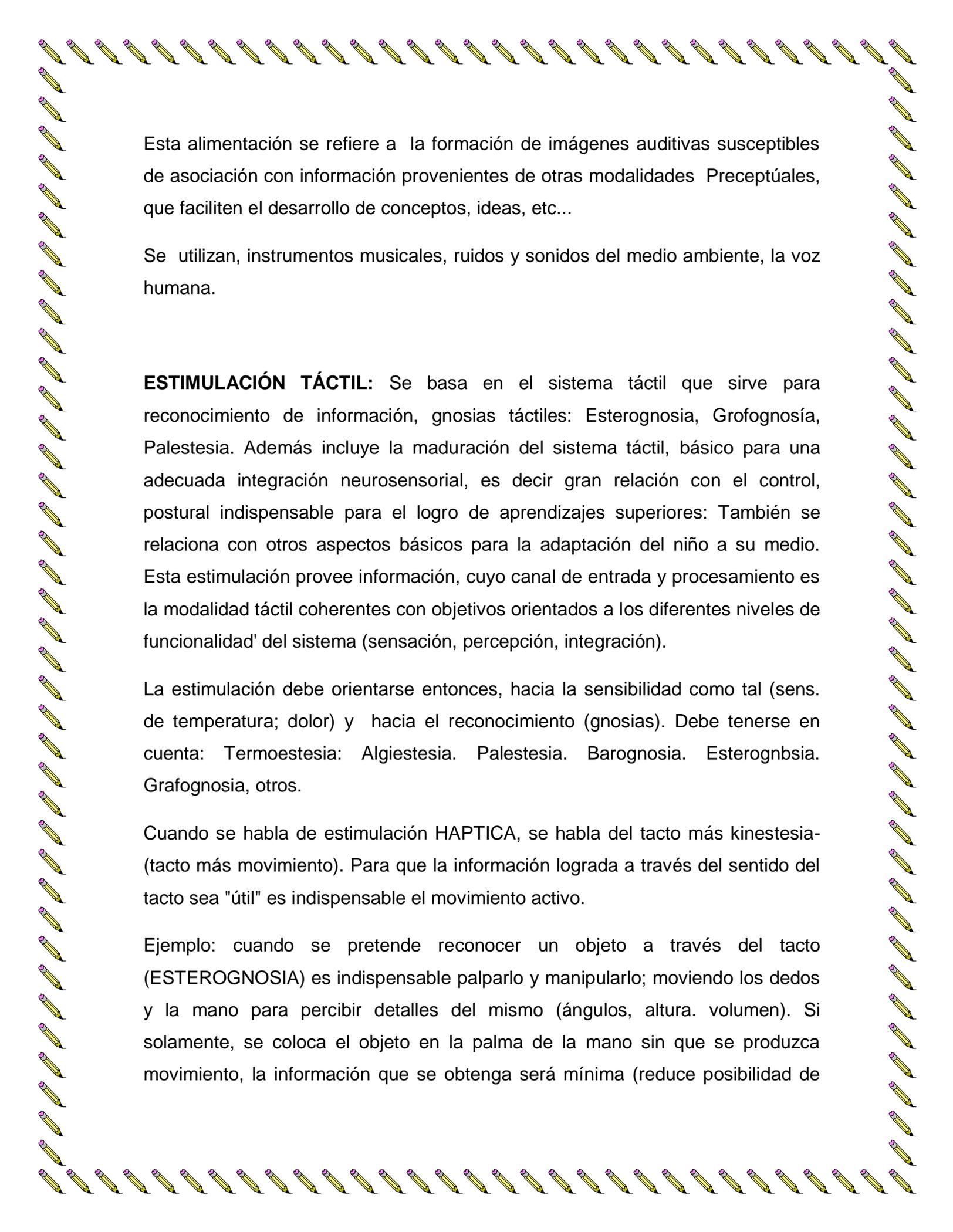


CORRECCIONES: con éstas se verifica la calidad de la tarea realizada por el paciente, profundizando en los aspectos deficientes para lograr la rectificación de la respuesta. El acto de corregir precisa de explicaciones complementarias para concientizar al paciente de las causas del error y las condiciones que se requieren para la producción de la respuesta adecuada.

- Ejemplo: en una tarea de copia de un párrafo, el terapeuta al revisar el trabajo del niño, encuentra deficiencias en la ejecución y dice al niño "mira aquí hay un error, te saliste del renglón (señala el error), esto puede suceder cuando no se apoya correctamente la mano con la que no se está escribiendo, es decir para que el papel no se mueva debes apoyar la otra mano sobre el: la forma en que lo hiciste es incorrecta. Recuerda lo que te acabo de decir y vuélvelo a hacer.

ESTIMULACIÓN VISUAL: presentación de estímulos que impresionen el canal sensorial visual en sus diferentes niveles (sensación; discriminación, percepción, etc.). Con el fin de proveer información que alimente las áreas corticales respectivas (recepción y asociación). Esta alimentación se refiere a la elaboración de imágenes susceptibles de asociación con información proveniente de otras modalidades perceptuales que faciliten el desarrollo de conceptos, ideas, etc. Para la estimulación visual se utilizan: objetos, láminas, dibujos, gráficos, material escrito, situaciones reales.

ESTIMULACIÓN AUDITIVA: Presentación de estímulos sonoros que impresionen el canal sensorial auditivo en sus diferentes niveles, con el fin de proveer información que alimente las áreas corticales respectivas.



Esta alimentación se refiere a la formación de imágenes auditivas susceptibles de asociación con información provenientes de otras modalidades Preceptuales, que faciliten el desarrollo de conceptos, ideas, etc...

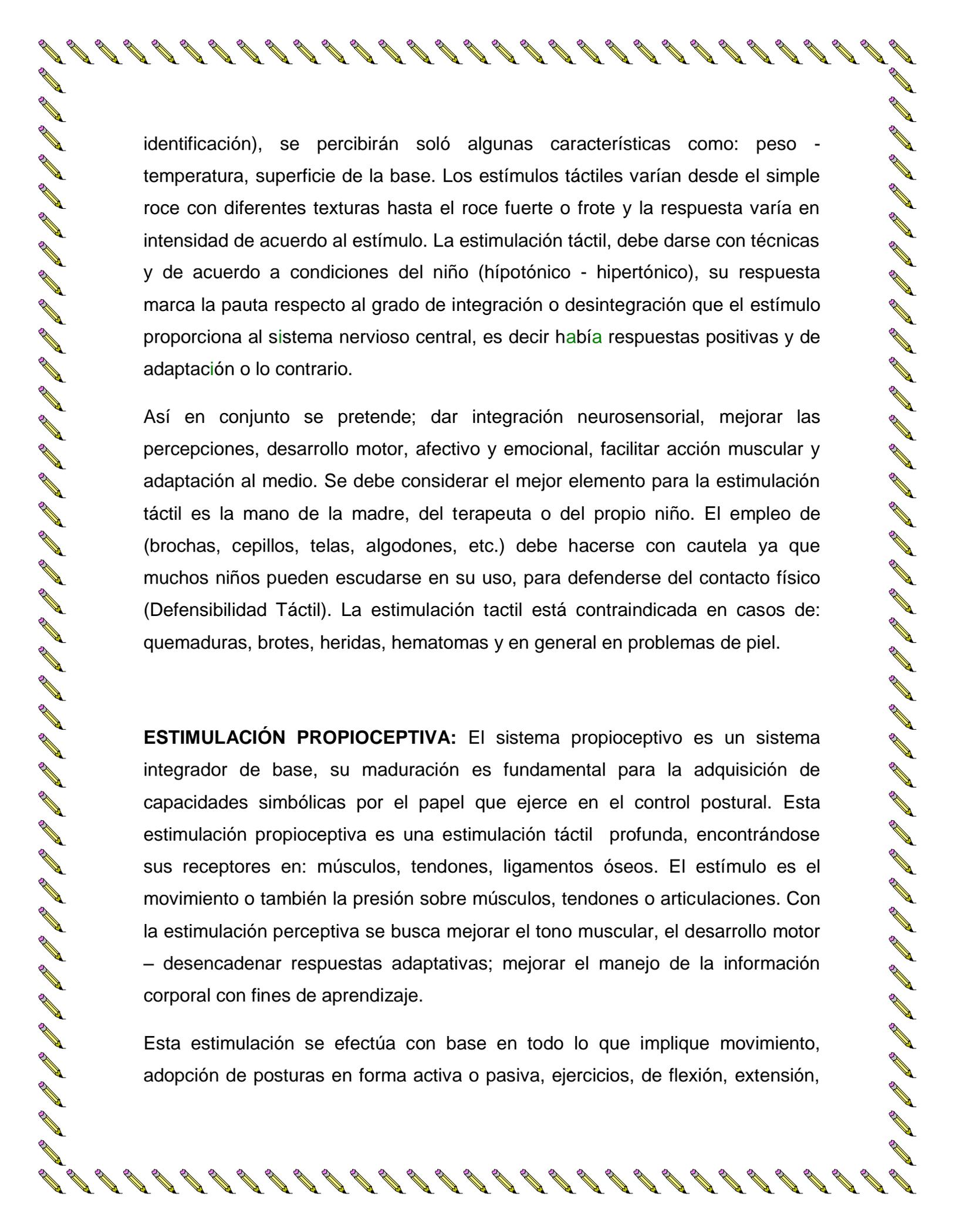
Se utilizan, instrumentos musicales, ruidos y sonidos del medio ambiente, la voz humana.

ESTIMULACIÓN TÁCTIL: Se basa en el sistema táctil que sirve para reconocimiento de información, gnosias táctiles: Esterognosia, Grafognosía, Palestesia. Además incluye la maduración del sistema táctil, básico para una adecuada integración neurosensorial, es decir gran relación con el control, postural indispensable para el logro de aprendizajes superiores: También se relaciona con otros aspectos básicos para la adaptación del niño a su medio. Esta estimulación provee información, cuyo canal de entrada y procesamiento es la modalidad táctil coherentes con objetivos orientados a los diferentes niveles de funcionalidad' del sistema (sensación, percepción, integración).

La estimulación debe orientarse entonces, hacia la sensibilidad como tal (sens. de temperatura; dolor) y hacia el reconocimiento (gnosias). Debe tenerse en cuenta: Termoestesia: Algiestesia. Palestesia. Barognosia. Esterognosia. Grafognosia, otros.

Cuando se habla de estimulación HAPTICA, se habla del tacto más kinestesia- (tacto más movimiento). Para que la información lograda a través del sentido del tacto sea "útil" es indispensable el movimiento activo.

Ejemplo: cuando se pretende reconocer un objeto a través del tacto (ESTEROGNOSIA) es indispensable palparlo y manipularlo; moviendo los dedos y la mano para percibir detalles del mismo (ángulos, altura. volumen). Si solamente, se coloca el objeto en la palma de la mano sin que se produzca movimiento, la información que se obtenga será mínima (reduce posibilidad de

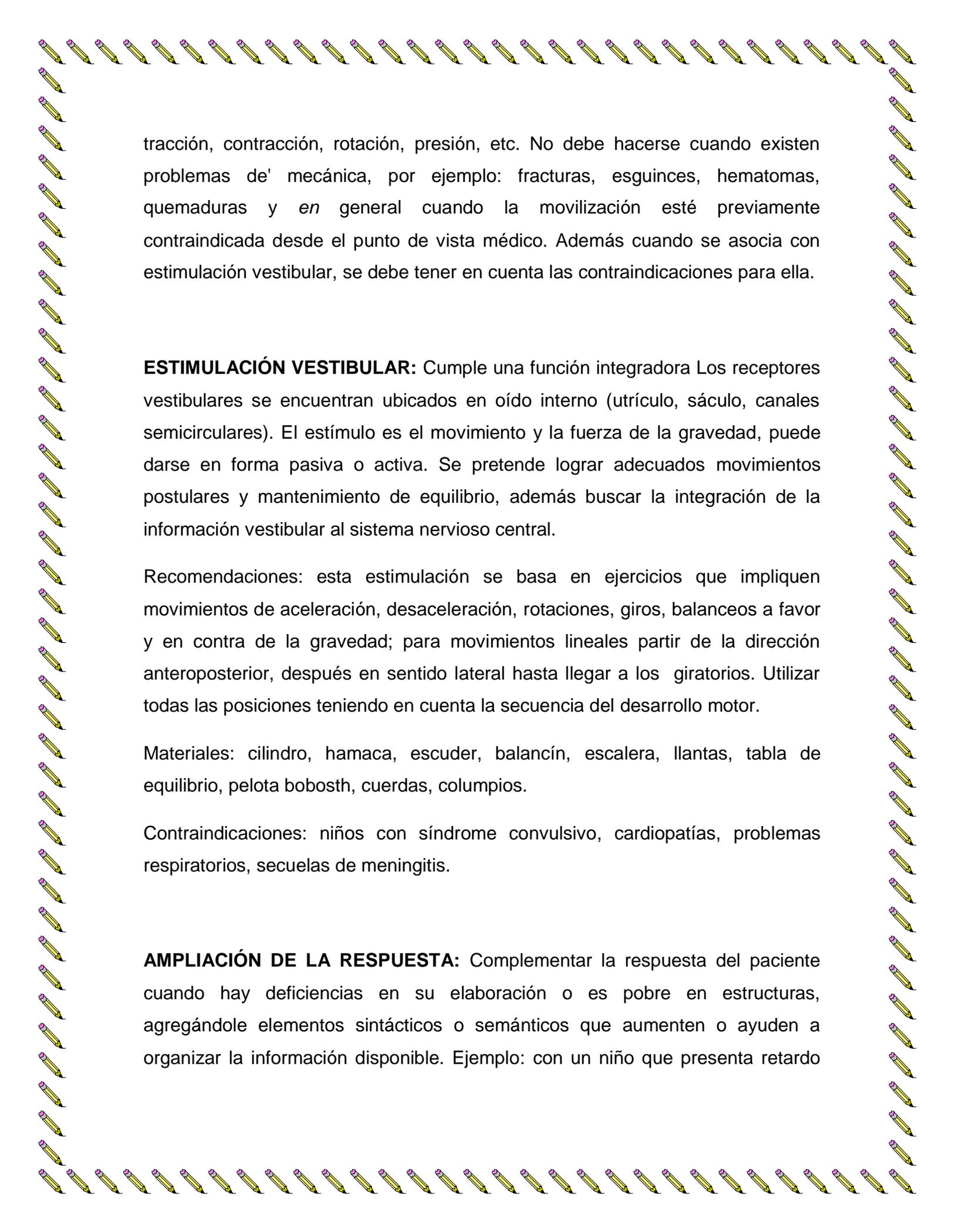


identificación), se percibirán sólo algunas características como: peso - temperatura, superficie de la base. Los estímulos táctiles varían desde el simple roce con diferentes texturas hasta el roce fuerte o frote y la respuesta varía en intensidad de acuerdo al estímulo. La estimulación táctil, debe darse con técnicas y de acuerdo a condiciones del niño (hípotónico - hipertónico), su respuesta marca la pauta respecto al grado de integración o desintegración que el estímulo proporciona al sistema nervioso central, es decir **había** respuestas positivas y de adaptación o lo contrario.

Así en conjunto se pretende; dar integración neurosensorial, mejorar las percepciones, desarrollo motor, afectivo y emocional, facilitar acción muscular y adaptación al medio. Se debe considerar el mejor elemento para la estimulación táctil es la mano de la madre, del terapeuta o del propio niño. El empleo de (brochas, cepillos, telas, algodones, etc.) debe hacerse con cautela ya que muchos niños pueden escudarse en su uso, para defenderse del contacto físico (Defensibilidad Táctil). La estimulación táctil está contraindicada en casos de: quemaduras, brotes, heridas, hematomas y en general en problemas de piel.

ESTIMULACIÓN PROPIOCEPTIVA: El sistema propioceptivo es un sistema integrador de base, su maduración es fundamental para la adquisición de capacidades simbólicas por el papel que ejerce en el control postural. Esta estimulación propioceptiva es una estimulación táctil profunda, encontrándose sus receptores en: músculos, tendones, ligamentos óseos. El estímulo es el movimiento o también la presión sobre músculos, tendones o articulaciones. Con la estimulación perceptiva se busca mejorar el tono muscular, el desarrollo motor – desencadenar respuestas adaptativas; mejorar el manejo de la información corporal con fines de aprendizaje.

Esta estimulación se efectúa con base en todo lo que implique movimiento, adopción de posturas en forma activa o pasiva, ejercicios, de flexión, extensión,



tracción, contracción, rotación, presión, etc. No debe hacerse cuando existen problemas de mecánica, por ejemplo: fracturas, esguinces, hematomas, quemaduras y *en general* cuando la movilización esté previamente contraindicada desde el punto de vista médico. Además cuando se asocia con estimulación vestibular, se debe tener en cuenta las contraindicaciones para ella.

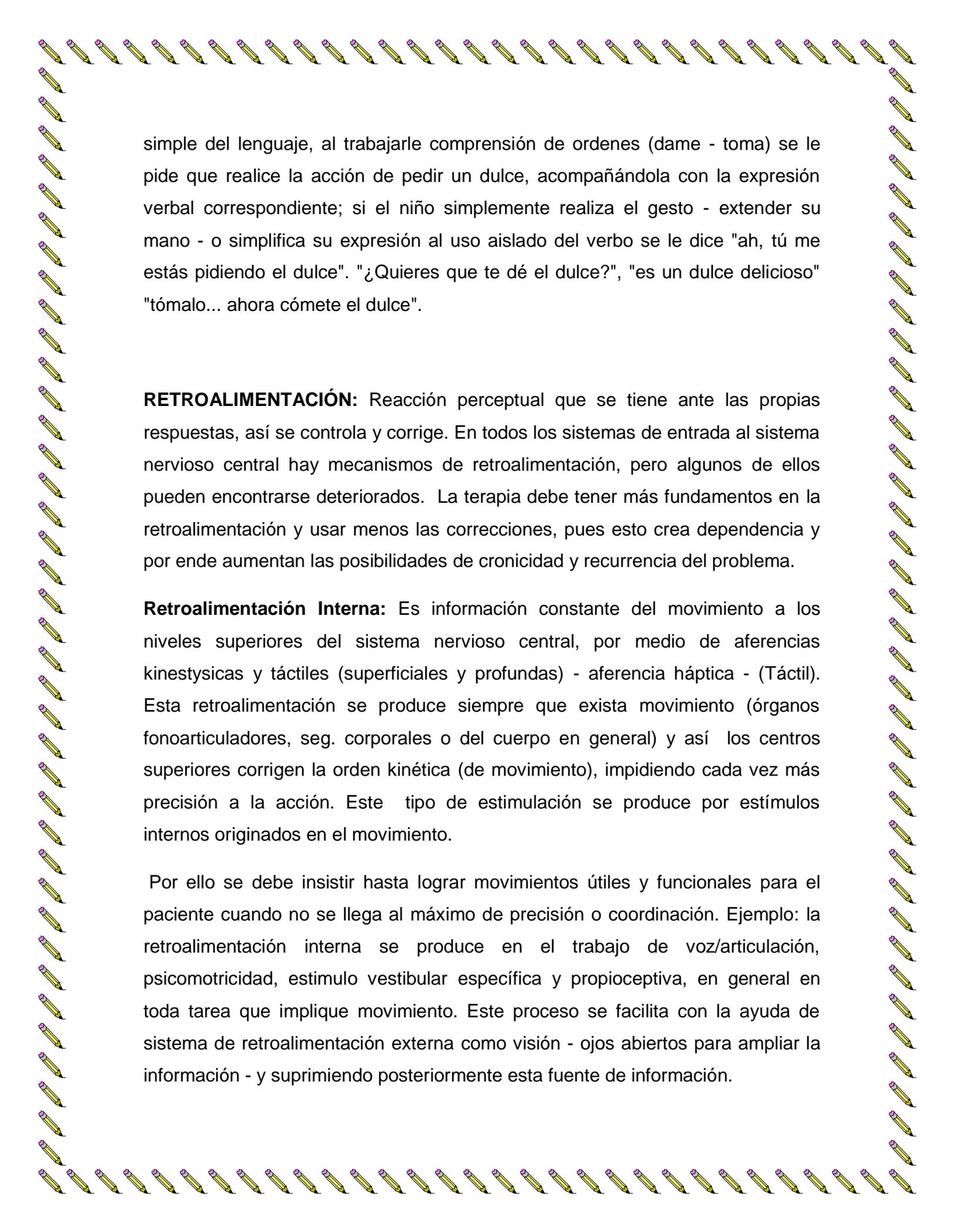
ESTIMULACIÓN VESTIBULAR: Cumple una función integradora Los receptores vestibulares se encuentran ubicados en oído interno (utrículo, sáculo, canales semicirculares). El estímulo es el movimiento y la fuerza de la gravedad, puede darse en forma pasiva o activa. Se pretende lograr adecuados movimientos posturales y mantenimiento de equilibrio, además buscar la integración de la información vestibular al sistema nervioso central.

Recomendaciones: esta estimulación se basa en ejercicios que impliquen movimientos de aceleración, desaceleración, rotaciones, giros, balanceos a favor y en contra de la gravedad; para movimientos lineales partir de la dirección anteroposterior, después en sentido lateral hasta llegar a los giratorios. Utilizar todas las posiciones teniendo en cuenta la secuencia del desarrollo motor.

Materiales: cilindro, hamaca, escuder, balancín, escalera, llantas, tabla de equilibrio, pelota bobosth, cuerdas, columpios.

Contraindicaciones: niños con síndrome convulsivo, cardiopatías, problemas respiratorios, secuelas de meningitis.

AMPLIACIÓN DE LA RESPUESTA: Complementar la respuesta del paciente cuando hay deficiencias en su elaboración o es pobre en estructuras, agregándole elementos sintácticos o semánticos que aumenten o ayuden a organizar la información disponible. Ejemplo: con un niño que presenta retardo

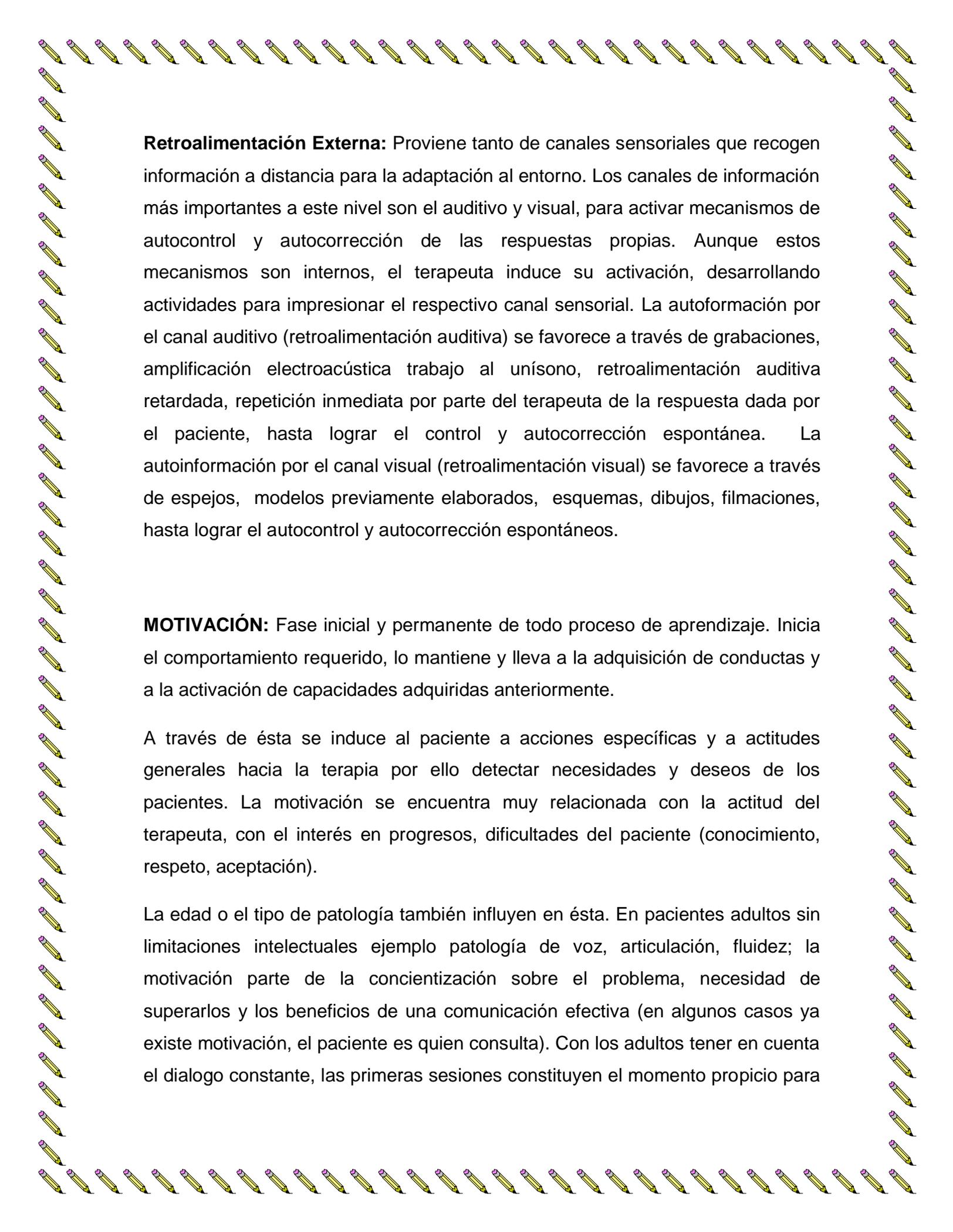


simple del lenguaje, al trabajarle comprensión de ordenes (dame - toma) se le pide que realice la acción de pedir un dulce, acompañándola con la expresión verbal correspondiente; si el niño simplemente realiza el gesto - extender su mano - o simplifica su expresión al uso aislado del verbo se le dice "ah, tú me estás pidiendo el dulce". "¿Quieres que te dé el dulce?", "es un dulce delicioso" "tómalo... ahora cómete el dulce".

RETROALIMENTACIÓN: Reacción perceptual que se tiene ante las propias respuestas, así se controla y corrige. En todos los sistemas de entrada al sistema nervioso central hay mecanismos de retroalimentación, pero algunos de ellos pueden encontrarse deteriorados. La terapia debe tener más fundamentos en la retroalimentación y usar menos las correcciones, pues esto crea dependencia y por ende aumentan las posibilidades de cronicidad y recurrencia del problema.

Retroalimentación Interna: Es información constante del movimiento a los niveles superiores del sistema nervioso central, por medio de aferencias kinestysicas y táctiles (superficiales y profundas) - aferencia háptica - (Táctil). Esta retroalimentación se produce siempre que exista movimiento (órganos fonoarticuladores, seg. corporales o del cuerpo en general) y así los centros superiores corrigen la orden kinética (de movimiento), impidiendo cada vez más precisión a la acción. Este tipo de estimulación se produce por estímulos internos originados en el movimiento.

Por ello se debe insistir hasta lograr movimientos útiles y funcionales para el paciente cuando no se llega al máximo de precisión o coordinación. Ejemplo: la retroalimentación interna se produce en el trabajo de voz/articulación, psicomotricidad, estímulo vestibular específica y propioceptiva, en general en toda tarea que implique movimiento. Este proceso se facilita con la ayuda de sistema de retroalimentación externa como visión - ojos abiertos para ampliar la información - y suprimiendo posteriormente esta fuente de información.

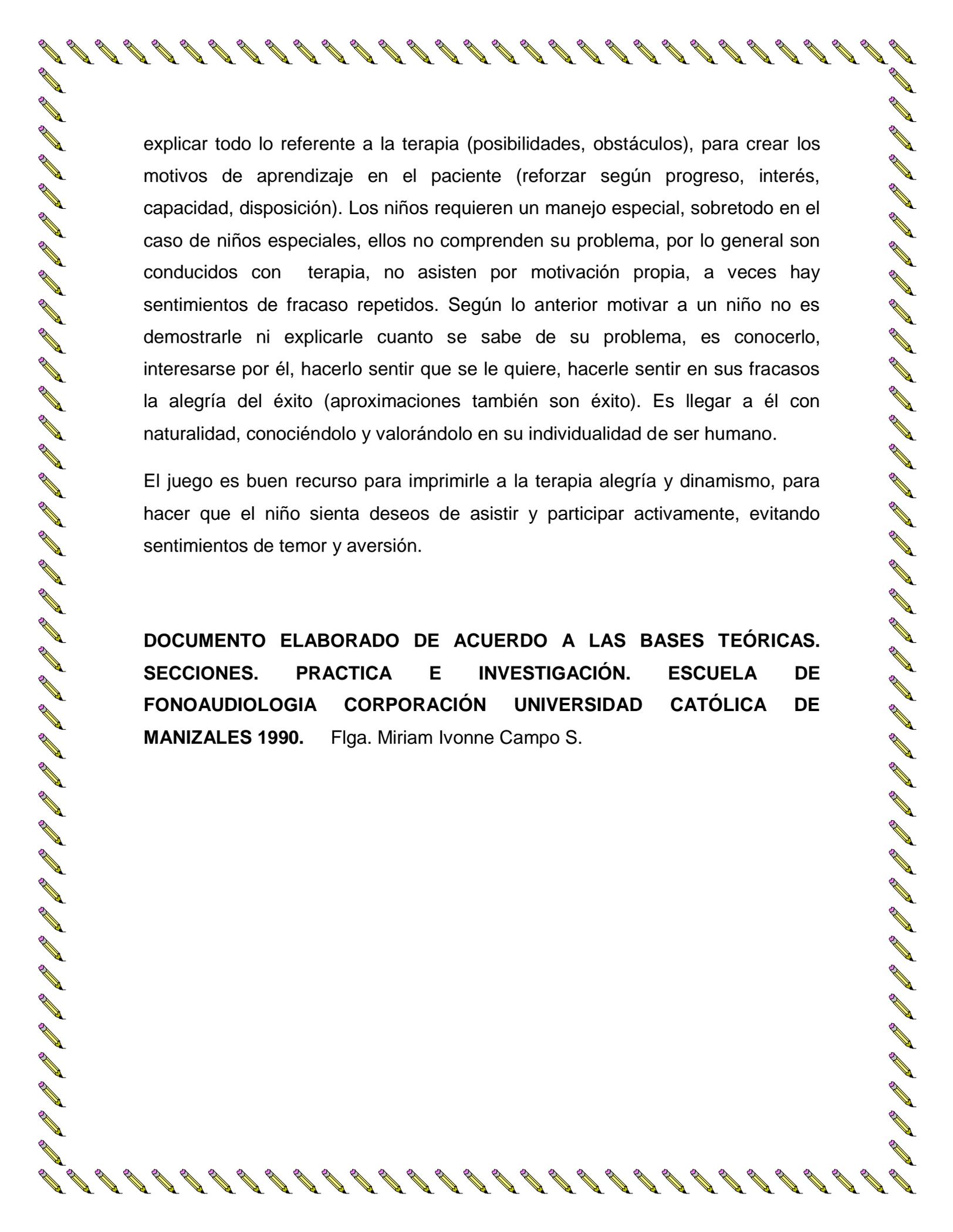


Retroalimentación Externa: Proviene tanto de canales sensoriales que recogen información a distancia para la adaptación al entorno. Los canales de información más importantes a este nivel son el auditivo y visual, para activar mecanismos de autocontrol y autocorrección de las respuestas propias. Aunque estos mecanismos son internos, el terapeuta induce su activación, desarrollando actividades para impresionar el respectivo canal sensorial. La autoformación por el canal auditivo (retroalimentación auditiva) se favorece a través de grabaciones, amplificación electroacústica trabajo al unísono, retroalimentación auditiva retardada, repetición inmediata por parte del terapeuta de la respuesta dada por el paciente, hasta lograr el control y autocorrección espontánea. La autoinformación por el canal visual (retroalimentación visual) se favorece a través de espejos, modelos previamente elaborados, esquemas, dibujos, filmaciones, hasta lograr el autocontrol y autocorrección espontáneos.

MOTIVACIÓN: Fase inicial y permanente de todo proceso de aprendizaje. Inicia el comportamiento requerido, lo mantiene y lleva a la adquisición de conductas y a la activación de capacidades adquiridas anteriormente.

A través de ésta se induce al paciente a acciones específicas y a actitudes generales hacia la terapia por ello detectar necesidades y deseos de los pacientes. La motivación se encuentra muy relacionada con la actitud del terapeuta, con el interés en progresos, dificultades del paciente (conocimiento, respeto, aceptación).

La edad o el tipo de patología también influyen en ésta. En pacientes adultos sin limitaciones intelectuales ejemplo patología de voz, articulación, fluidez; la motivación parte de la concientización sobre el problema, necesidad de superarlos y los beneficios de una comunicación efectiva (en algunos casos ya existe motivación, el paciente es quien consulta). Con los adultos tener en cuenta el dialogo constante, las primeras sesiones constituyen el momento propicio para



explicar todo lo referente a la terapia (posibilidades, obstáculos), para crear los motivos de aprendizaje en el paciente (reforzar según progreso, interés, capacidad, disposición). Los niños requieren un manejo especial, sobretodo en el caso de niños especiales, ellos no comprenden su problema, por lo general son conducidos con terapia, no asisten por motivación propia, a veces hay sentimientos de fracaso repetidos. Según lo anterior motivar a un niño no es demostrarle ni explicarle cuanto se sabe de su problema, es conocerlo, interesarse por él, hacerlo sentir que se le quiere, hacerlo sentir en sus fracasos la alegría del éxito (aproximaciones también son éxito). Es llegar a él con naturalidad, conociéndolo y valorándolo en su individualidad de ser humano.

El juego es buen recurso para imprimirle a la terapia alegría y dinamismo, para hacer que el niño sienta deseos de asistir y participar activamente, evitando sentimientos de temor y aversión.

**DOCUMENTO ELABORADO DE ACUERDO A LAS BASES TEÓRICAS.
SECCIONES. PRACTICA E INVESTIGACIÓN. ESCUELA DE
FONOAUDIOLOGIA CORPORACIÓN UNIVERSIDAD CATÓLICA DE
MANIZALES 1990. Flga. Miriam Ivonne Campo S.**

SESION 1

INTRODUCCIÓN: Los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y emocional. En esta primera actividad se crea el espacio, para lograr que la lectura sea una práctica asumida por los niños de manera natural, feliz y espontánea; para responder finalmente a preguntas que recogen formas y contenidos explícitos del texto como a los aspectos implícitos en éste.

INTERVENCION COMPRENSIÓN TEXTUAL

Lectura de un texto de tipo narrativo (caperucita roja).

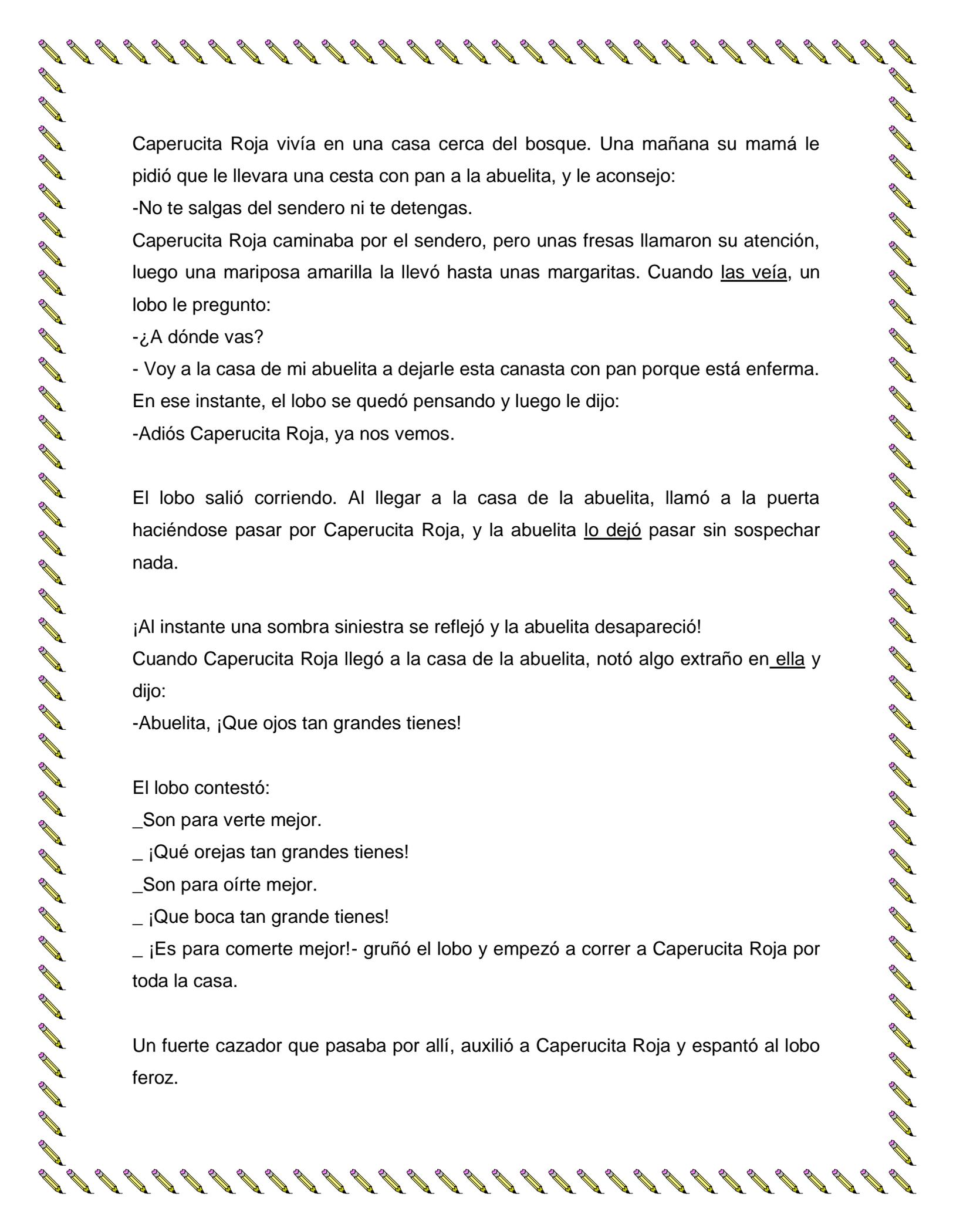
Procedimiento: Realización de lectura por parte de los niños, respondiendo a preguntas y actividades de tipo literal e inferencial.

Consigna: “Vas a leer este cuento en voz alta o en tu mente, para que puedas desarrollar unas actividades y responder algunas preguntas sobre lo que leíste”

CAPERUCITA ROJA¹



¹Adaptación: Hermanos Grimm (1812).



Caperucita Roja vivía en una casa cerca del bosque. Una mañana su mamá le pidió que le llevara una cesta con pan a la abuelita, y le aconsejó:

-No te salgas del sendero ni te detengas.

Caperucita Roja caminaba por el sendero, pero unas fresas llamaron su atención, luego una mariposa amarilla la llevó hasta unas margaritas. Cuando las veía, un lobo le preguntó:

-¿A dónde vas?

- Voy a la casa de mi abuelita a dejarle esta canasta con pan porque está enferma.

En ese instante, el lobo se quedó pensando y luego le dijo:

-Adiós Caperucita Roja, ya nos vemos.

El lobo salió corriendo. Al llegar a la casa de la abuelita, llamó a la puerta haciéndose pasar por Caperucita Roja, y la abuelita lo dejó pasar sin sospechar nada.

¡Al instante una sombra siniestra se reflejó y la abuelita desapareció!

Cuando Caperucita Roja llegó a la casa de la abuelita, notó algo extraño en ella y dijo:

-Abuelita, ¡Que ojos tan grandes tienes!

El lobo contestó:

_ Son para verte mejor.

_ ¡Qué orejas tan grandes tienes!

_ Son para oírte mejor.

_ ¡Que boca tan grande tienes!

_ ¡Es para comerte mejor!- gruñó el lobo y empezó a correr a Caperucita Roja por toda la casa.

Un fuerte cazador que pasaba por allí, auxilió a Caperucita Roja y espantó al lobo feroz.



Pasado el susto, Caperucita Roja abrió la puerta del armario y salió la abuelita. Ambas agradecieron al leñador por su valentía y Caperucita Roja abrazó a la abuelita.

ACTIVIDAD: Teniendo en cuenta el texto anterior, el niño deberá responder preguntas para el nivel de comprensión Literal.

Procedimiento: Se le entregará una hoja con cuatro preguntas, el niño deberá responderlas de forma escrita en los espacios dispuestos para esto. El terapeuta dará la demostración leyendo la primera pregunta para que el niño pueda continuar con la actividad

Consigna: “Voy a leer la primera pregunta para que tú la respondas, luego continúas leyendo y contestando las demás.”

1. ¿Cuáles son los personajes principales de la historia?

2. ¿Cuál fue el consejo que le dió la mamá a Caperucita Roja?

3. ¿Cuál es la idea principal del cuento?



Consigna: “Ahora vas a marcar con una X cual de las siguientes afirmaciones es falsa”

4.

- Caperucita Roja era una niña que vivía cerca del bosque.
- Caperucita Roja Visita a su abuela que se encontraba enferma.
- Caperucita Roja va al bosque a visitar al lobo enfermo.
- El leñador espantó al lobo.

INTERVENCIÓN NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Procedimiento: se realizará una breve explicación acerca del significado de la palabra sinónimo, luego se presentará una hoja en la cual se desarrollará la actividad, que consistirá en seleccionar el sinónimo que corresponda a la palabra subrayada, se hará una demostración de cómo se debe hacer el ejercicio.

Consigna: “¿Tú sabes que es un sinónimo? Son dos palabras que aunque se escriban distinto significan lo mismo, por ejemplo: bonito - lindo, entonces ahora vas a marcar con una X el sinónimo que corresponda a la palabra subrayada en cada oración”

Ejemplo: * El lobo contestó

Aulló

gritó

respondió

*No te salgas del sendero ni te detengas

Carretera. Camino vía

* En ese instante, el lobo se quedó pensando y luego le dijo

Momento lugar hora

* Al instante una sombra siniestra se reflejó.

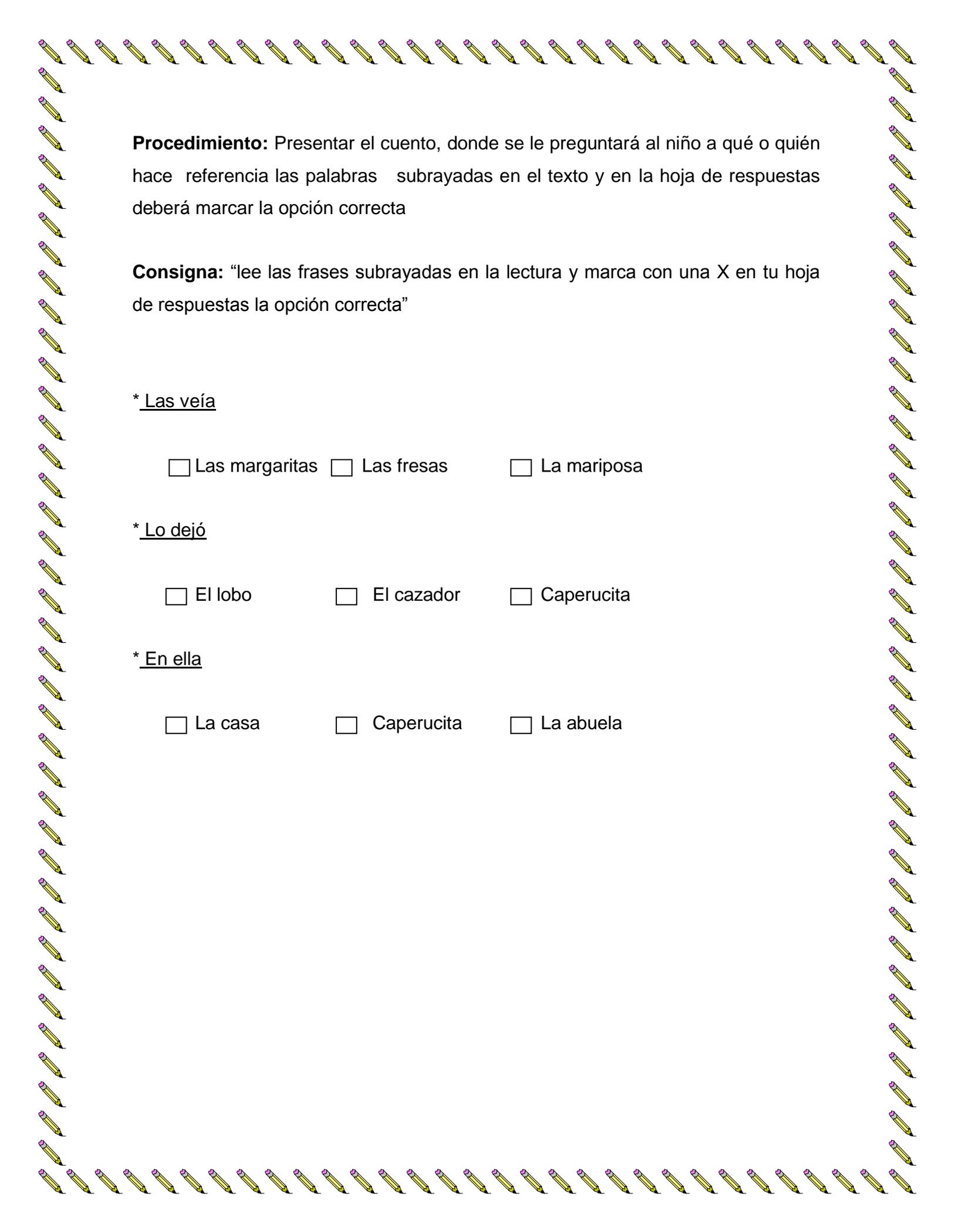
Infeliz peligrosa aterradora

* Espantó al lobo.

Asustó Llamó Mató

Procedimiento: se le solicitará al niño proponer y escribir un título diferente para el cuento y que esté acorde a la temática de la historia.

Consigna: “Escribe un título diferente y que quede bien para el cuento”



Procedimiento: Presentar el cuento, donde se le preguntará al niño a qué o quién hace referencia las palabras subrayadas en el texto y en la hoja de respuestas deberá marcar la opción correcta

Consigna: “lee las frases subrayadas en la lectura y marca con una X en tu hoja de respuestas la opción correcta”

* Las veía

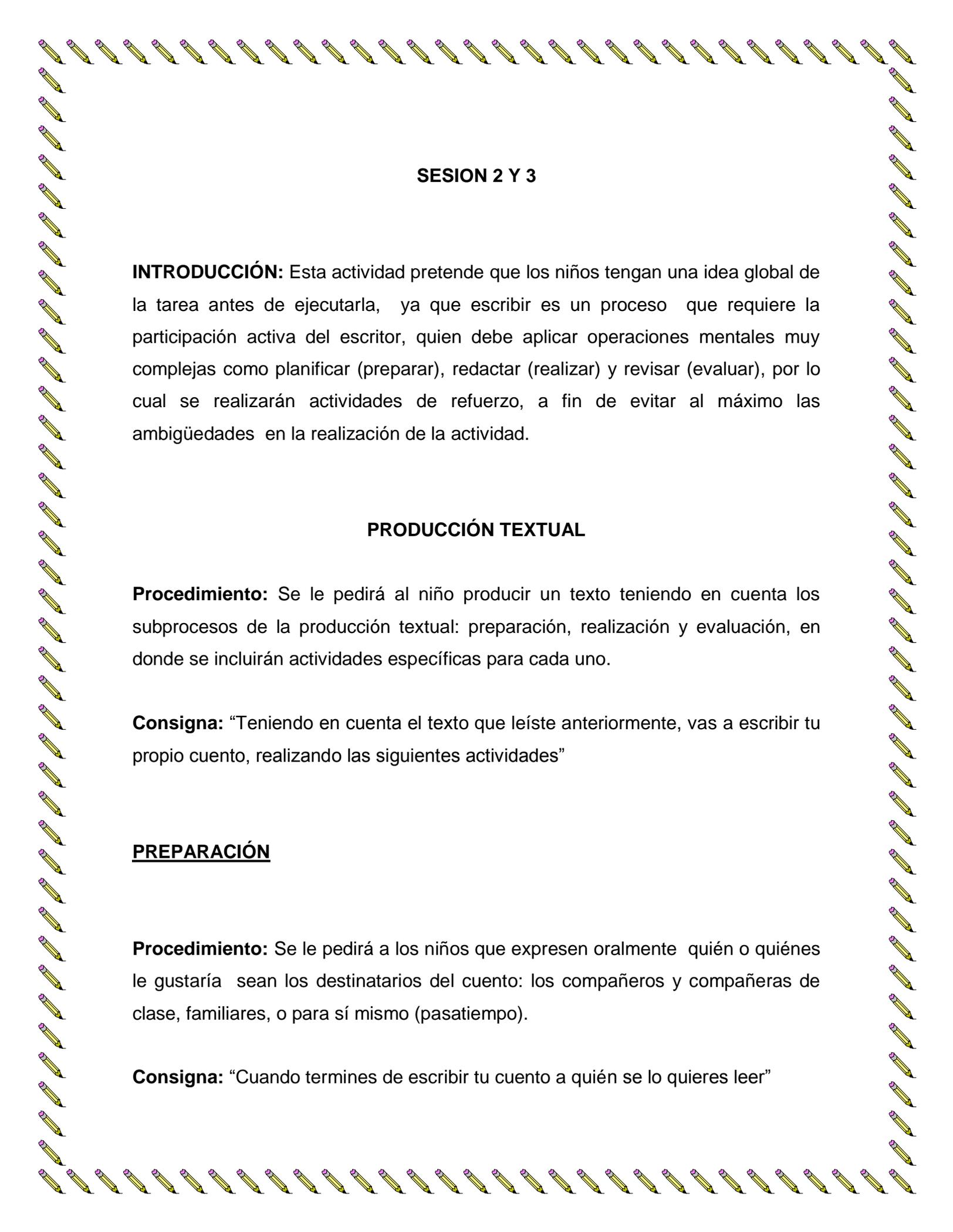
Las margaritas Las fresas La mariposa

* Lo dejó

El lobo El cazador Caperucita

* En ella

La casa Caperucita La abuela



SESION 2 Y 3

INTRODUCCIÓN: Esta actividad pretende que los niños tengan una idea global de la tarea antes de ejecutarla, ya que escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor, quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas como planificar (preparar), redactar (realizar) y revisar (evaluar), por lo cual se realizarán actividades de refuerzo, a fin de evitar al máximo las ambigüedades en la realización de la actividad.

PRODUCCIÓN TEXTUAL

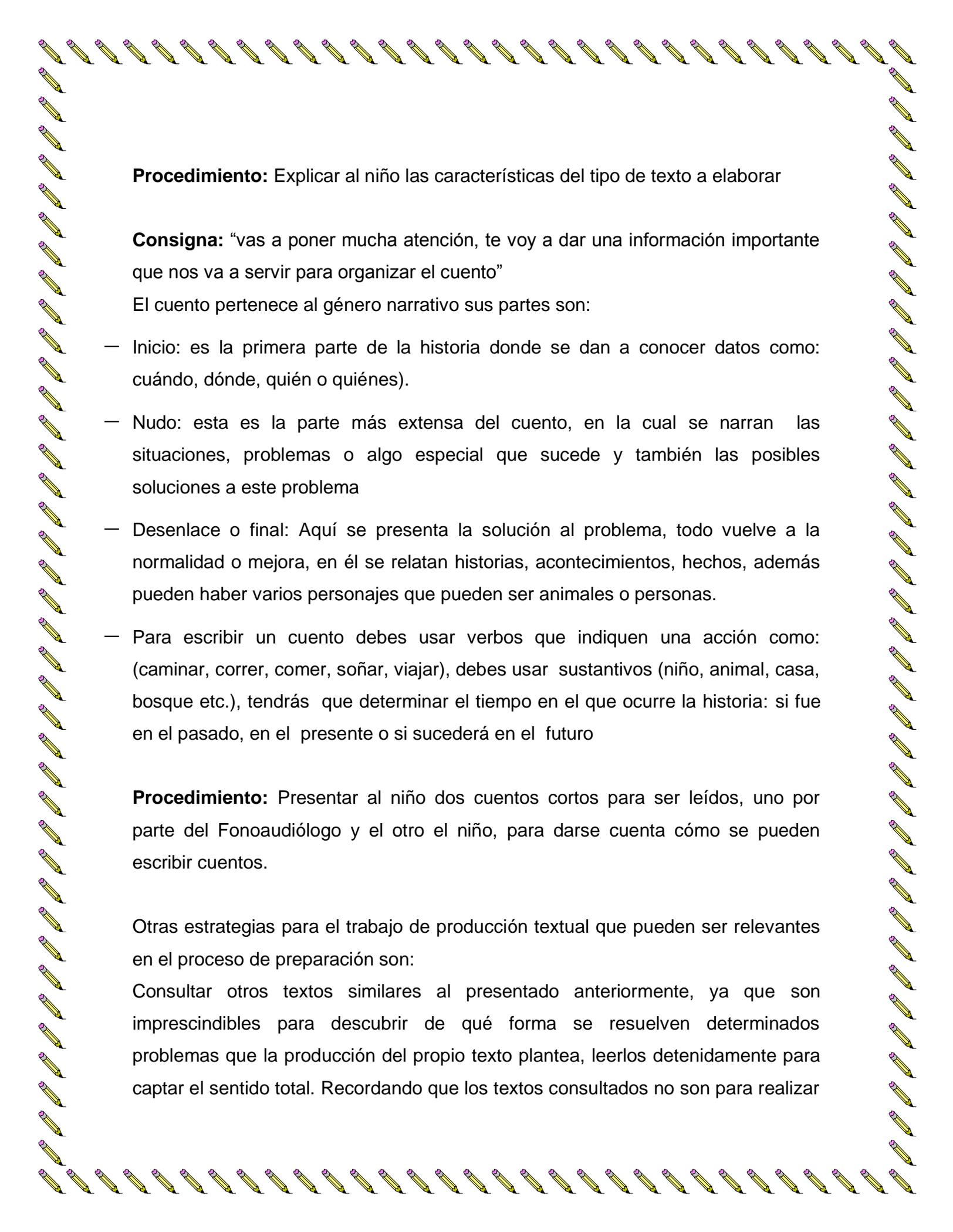
Procedimiento: Se le pedirá al niño producir un texto teniendo en cuenta los subprocesos de la producción textual: preparación, realización y evaluación, en donde se incluirán actividades específicas para cada uno.

Consigna: “Teniendo en cuenta el texto que leíste anteriormente, vas a escribir tu propio cuento, realizando las siguientes actividades”

PREPARACIÓN

Procedimiento: Se le pedirá a los niños que expresen oralmente quién o quiénes le gustaría sean los destinatarios del cuento: los compañeros y compañeras de clase, familiares, o para sí mismo (pasatiempo).

Consigna: “Cuando termines de escribir tu cuento a quién se lo quieres leer”



Procedimiento: Explicar al niño las características del tipo de texto a elaborar

Consigna: “vas a poner mucha atención, te voy a dar una información importante que nos va a servir para organizar el cuento”

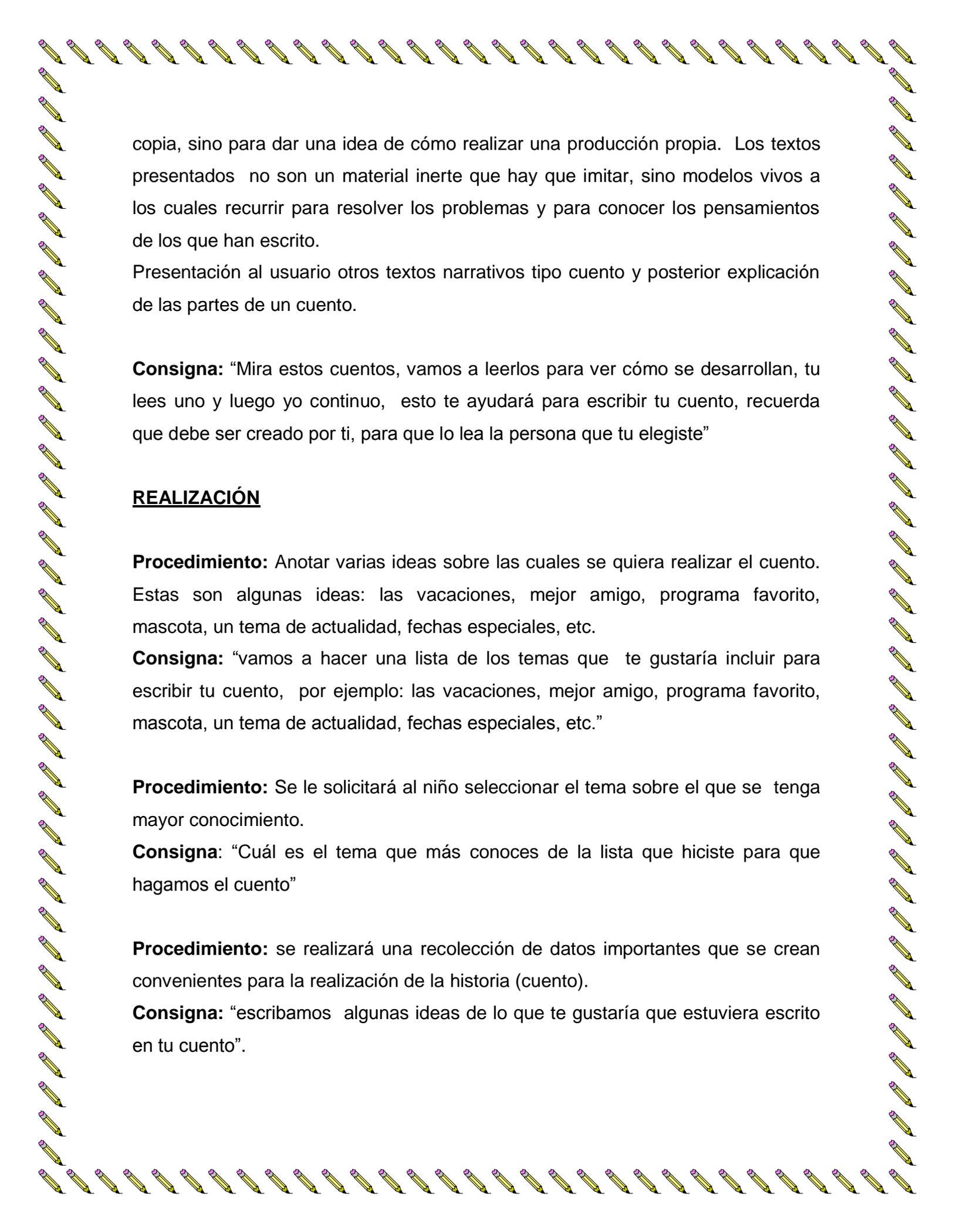
El cuento pertenece al género narrativo sus partes son:

- Inicio: es la primera parte de la historia donde se dan a conocer datos como: cuándo, dónde, quién o quiénes).
- Nudo: esta es la parte más extensa del cuento, en la cual se narran las situaciones, problemas o algo especial que sucede y también las posibles soluciones a este problema
- Desenlace o final: Aquí se presenta la solución al problema, todo vuelve a la normalidad o mejora, en él se relatan historias, acontecimientos, hechos, además pueden haber varios personajes que pueden ser animales o personas.
- Para escribir un cuento debes usar verbos que indiquen una acción como: (caminar, correr, comer, soñar, viajar), debes usar sustantivos (niño, animal, casa, bosque etc.), tendrás que determinar el tiempo en el que ocurre la historia: si fue en el pasado, en el presente o si sucederá en el futuro

Procedimiento: Presentar al niño dos cuentos cortos para ser leídos, uno por parte del Fonoaudiólogo y el otro el niño, para darse cuenta cómo se pueden escribir cuentos.

Otras estrategias para el trabajo de producción textual que pueden ser relevantes en el proceso de preparación son:

Consultar otros textos similares al presentado anteriormente, ya que son imprescindibles para descubrir de qué forma se resuelven determinados problemas que la producción del propio texto plantea, leerlos detenidamente para captar el sentido total. Recordando que los textos consultados no son para realizar



copia, sino para dar una idea de cómo realizar una producción propia. Los textos presentados no son un material inerte que hay que imitar, sino modelos vivos a los cuales recurrir para resolver los problemas y para conocer los pensamientos de los que han escrito.

Presentación al usuario otros textos narrativos tipo cuento y posterior explicación de las partes de un cuento.

Consigna: “Mira estos cuentos, vamos a leerlos para ver cómo se desarrollan, tu lees uno y luego yo continuo, esto te ayudará para escribir tu cuento, recuerda que debe ser creado por ti, para que lo lea la persona que tu elegiste”

REALIZACIÓN

Procedimiento: Anotar varias ideas sobre las cuales se quiera realizar el cuento. Estas son algunas ideas: las vacaciones, mejor amigo, programa favorito, mascota, un tema de actualidad, fechas especiales, etc.

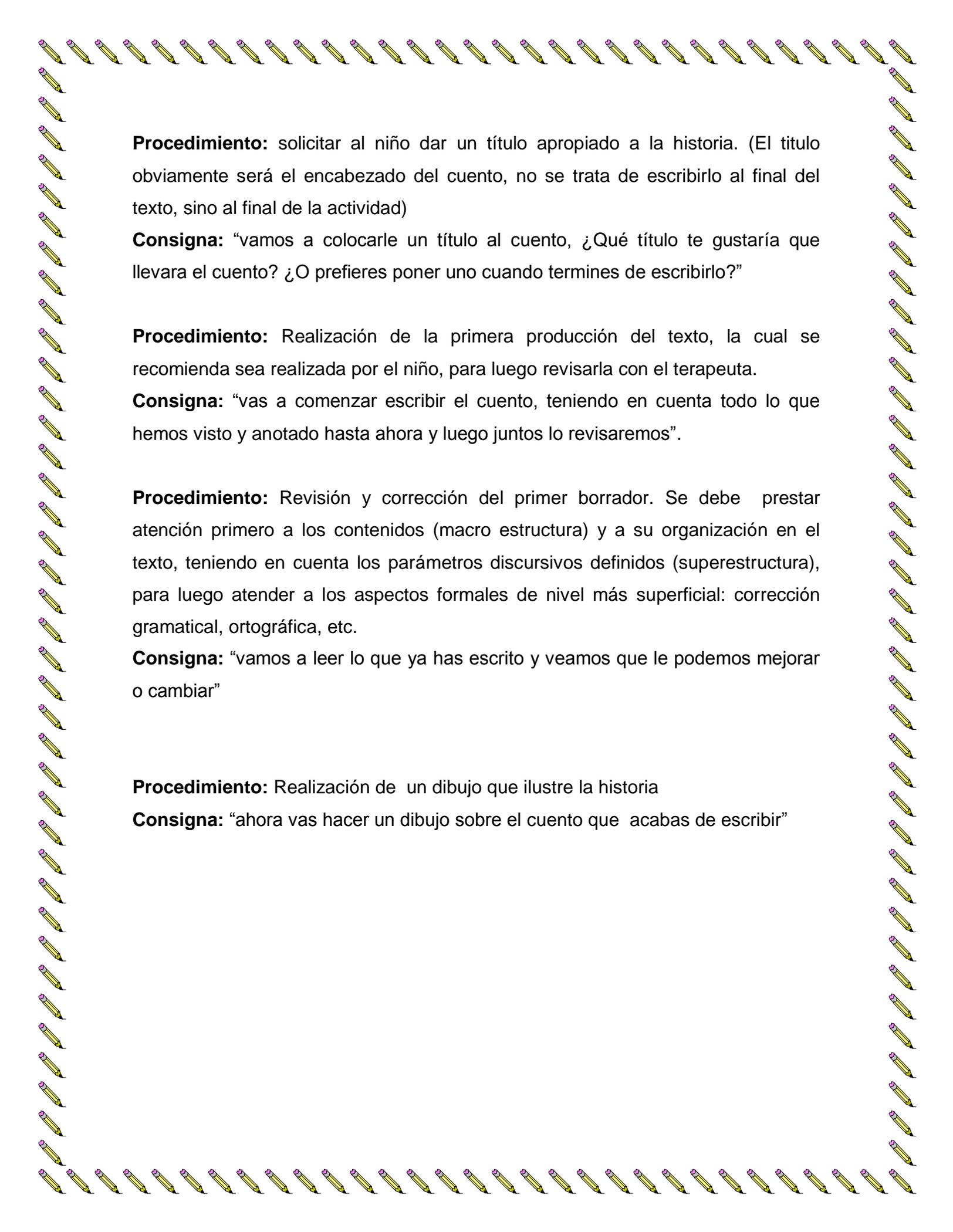
Consigna: “vamos a hacer una lista de los temas que te gustaría incluir para escribir tu cuento, por ejemplo: las vacaciones, mejor amigo, programa favorito, mascota, un tema de actualidad, fechas especiales, etc.”

Procedimiento: Se le solicitará al niño seleccionar el tema sobre el que se tenga mayor conocimiento.

Consigna: “Cuál es el tema que más conoces de la lista que hiciste para que hagamos el cuento”

Procedimiento: se realizará una recolección de datos importantes que se crean convenientes para la realización de la historia (cuento).

Consigna: “escribamos algunas ideas de lo que te gustaría que estuviera escrito en tu cuento”.



Procedimiento: solicitar al niño dar un título apropiado a la historia. (El título obviamente será el encabezado del cuento, no se trata de escribirlo al final del texto, sino al final de la actividad)

Consigna: “vamos a colocarle un título al cuento, ¿Qué título te gustaría que llevara el cuento? ¿O prefieres poner uno cuando termines de escribirlo?”

Procedimiento: Realización de la primera producción del texto, la cual se recomienda sea realizada por el niño, para luego revisarla con el terapeuta.

Consigna: “vas a comenzar escribir el cuento, teniendo en cuenta todo lo que hemos visto y anotado hasta ahora y luego juntos lo revisaremos”.

Procedimiento: Revisión y corrección del primer borrador. Se debe prestar atención primero a los contenidos (macro estructura) y a su organización en el texto, teniendo en cuenta los parámetros discursivos definidos (superestructura), para luego atender a los aspectos formales de nivel más superficial: corrección gramatical, ortográfica, etc.

Consigna: “vamos a leer lo que ya has escrito y veamos que le podemos mejorar o cambiar”

Procedimiento: Realización de un dibujo que ilustre la historia

Consigna: “ahora vas hacer un dibujo sobre el cuento que acabas de escribir”

SESIÓN 4

INTRODUCCIÓN: En esta actividad, el niño deberá identificar alteraciones en la escritura de palabras o frases, que hacen que las producciones se alejen de la escritura alfabética, de tal forma que no se percibe la correspondencia convencional entre la cadena sonora y la cadena de grafemas.

INTERVENCION PARA ERRORES ESPECIFICOS

Ejercicios para intervención las omisiones.

Procedimiento: se le solicitará al niño completar cada palabra con las letras que correspondan según el texto leído.

Consigna: “teniendo en cuenta la lectura de caperucita roja vas a completar estas palabras con las letras que falten”

Caperuci__a

Neg__a

Leñado__

Entonce__

Bo__que

Abu_la

Pri__cesa

Procedimiento: se le pedirá al niño buscar y señalar las palabras dadas en la siguiente sopa de letras.

Consigna: “vas a buscar en esta sopa de letras las palabras que están en el cuadro y las vas a señalar con el color que gustes”

P	A	M	Q	A	B	U	E	L	A	T
M	H	G	F	B	F	B	L	P	Y	U
A	C	A	P	E	R	U	C	I	T	A
M	A	E	G	L	E	Z	A	I	A	E
A	P	U	N	A	S	Q	R	O	R	F
S	A	Ñ	I	Ñ	A	B	A	S	O	K
M	J	B	Ñ	C	X	T	A	R	R	O
P	L	P	A	S	O	P	I	R	A	M
A	C	I	V	K	O	D	A	Z	A	C
N	O	C	A	Z	A	D	O	R	S	M

ABUELA
MARIPOSA
NIÑA
CAPA
PAN
CAZADOR
MAMÁ
FRESA
CAPERUCITA
TARRO

Procedimiento: en esta actividad el niño debe completar el crucigrama, ubicando las respuestas en el lugar que corresponda de manera correcta (número de casillas para cada palabra y dirección según sea la instrucción)

Consigna: “lee las preguntas y respóndelas, luego ubicas la respuesta en los cuadros, según la dirección en que corresponda: horizontal (los números) o vertical (las letras)”

HORIZONTALES:

1. El animal que se encuentra a Caperucita Roja y le pregunta a donde va.
2. Primer nombre del personaje principal del cuento

3. protege a Caperucita y es de color rojo.

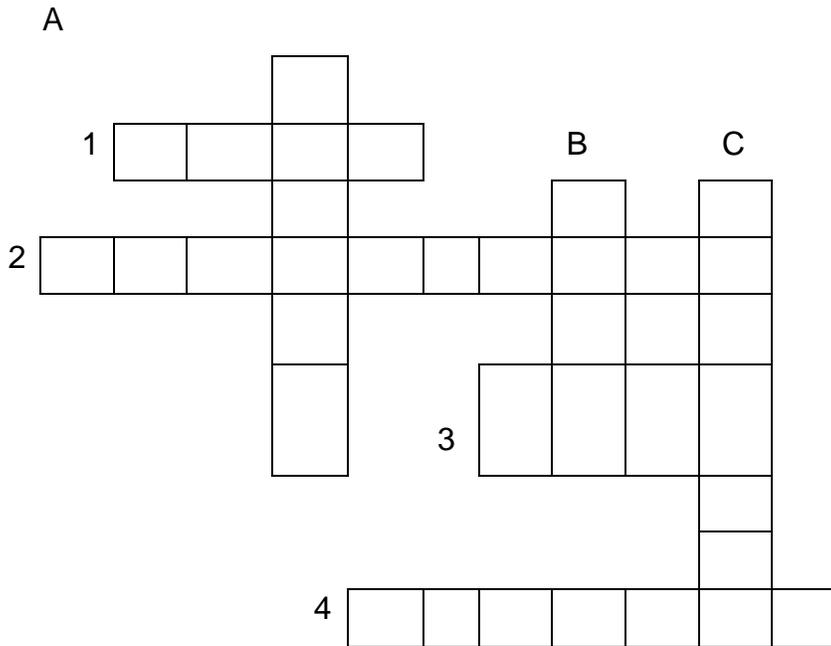
4. Camino por el que le aconseja la madre de Caperucita Roja que no se salga.

VERTICALES:

A. Mujer a la que va a visitar Caperucita, porque está enferma.

B. Caperucita Roja no es un niño es una...

C. El hombre que espanta al lobo



Ejercicios para la corrección de agregados

Procedimiento: se le presentará al niño un fragmento del cuento de caperucita roja, con agregados para que el niño los identifique y los corrija.

Consigna: “En este texto hay palabras mal escritas, léelo y encuentra los errores, después lo escribes correctamente”

“Caperucinta Roja vivias en una casa cercar del bosque. Una mañanan su mamás le pidio que le llevaran una cesta con pan a las abuelita, y le aconsejor:

No te salgas de lossenderro ni te detengas.

Caperucitan Rojascaminabal por el sendero, perro unas fresas llamaron sus atención, luego una maripoisa amarilla la llevon hasta unas margaritas”

Ejercicios para la corrección de hipersegmentaciones

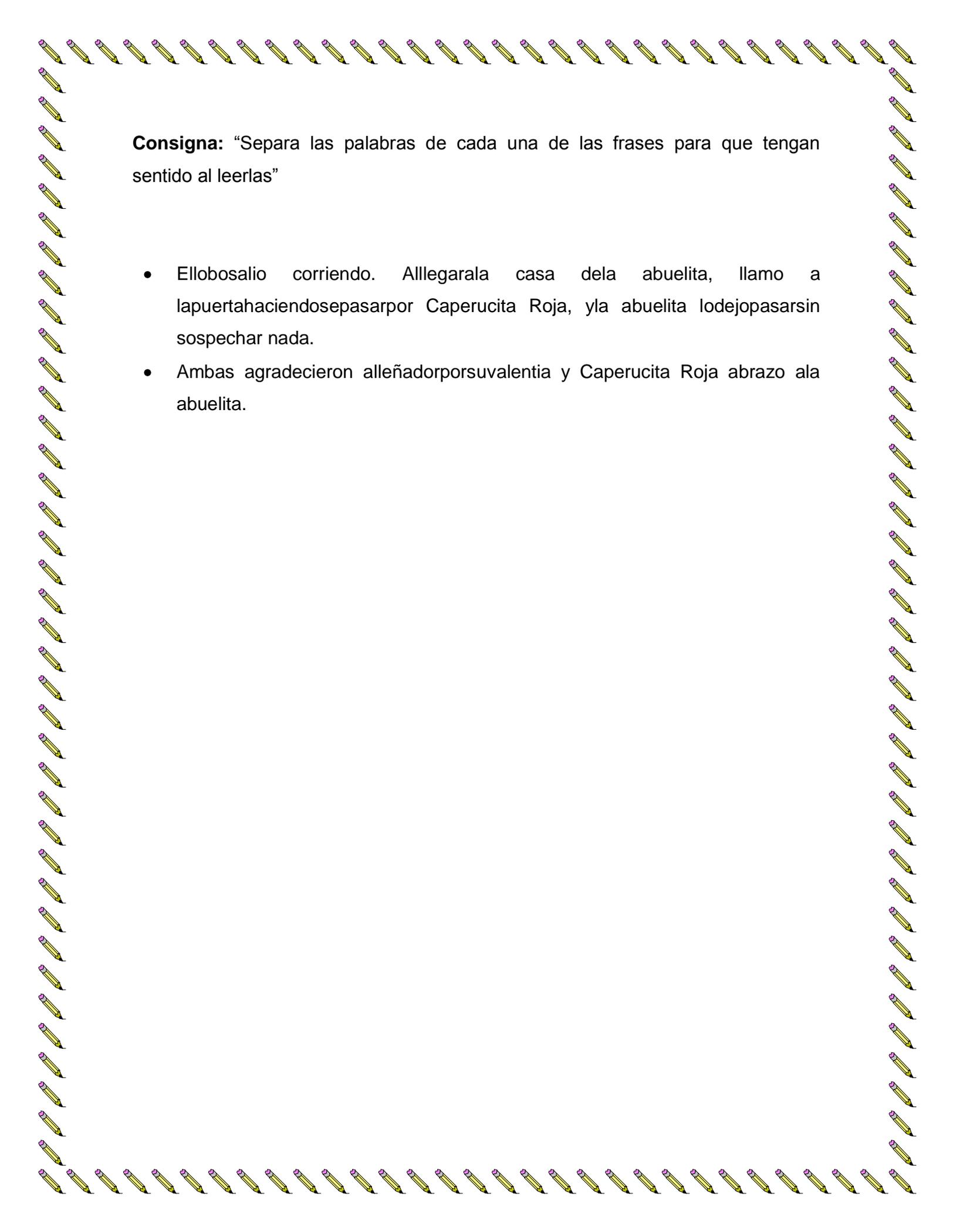
Procedimiento: se le presentará al niño oraciones con hipersegmentaciones del cuento: “caperucita roja”, para que los identifique y finalmente los corrija.

Consigna: “Encuentra las palabras que estén mal escritas, luego escríbelas correctamente para que la oración tenga sentido”

- Voy a la casa de mi a buelita a de jarle es ta canasta con pan porque está en ferma.
- Un fuer te caza dor que pasaba por allí, a uxilio a Caperu cita Roja y espan to al lobo feroz.
- Una maña na su mamá le pidió que le lle vara una ces ta con pan a la a buelita.

Ejercicios para la corrección de hiposegmentaciones

Procedimiento: se le presentará al niño oraciones con hiposegmentaciones del cuento: “caperucita roja”, para que los identifique y finalmente los corrija.



Consigna: “Separa las palabras de cada una de las frases para que tengan sentido al leerlas”

- Ellobo salio corriendo. Al llegar a la casa de la abuelita, llamo a la puerta haciendo pasar por Caperucita Roja, y la abuelita lo dejó pasar sin sospechar nada.
- Ambas agradecieron al leñador por su valentía y Caperucita Roja abrazó a la abuelita.

SESION 5

INTRODUCCIÓN: La comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo, que debe tomar en cuenta básicamente cuatro aspectos básicos: Interpretar, retener, organizar, valorar. En esta actividad se requiere implementar éstos aspectos para ejecutar correctamente la tarea.

Procedimiento: Completar con palabras dadas el texto narrativo “la noche”, luego se le pedirá responder a preguntas de tipo literal e inferencial.

Consigna: “Lee este texto, al que le faltan algunas palabras, debes completarlo para que éste tenga sentido, escoge la palabra correcta de las que ves en el recuadro y luego que lo hagas comprobaremos si es esa la adecuada.”

cortinas	lado	leo	miedo	mueven	niñas	noche	tener
----------	------	-----	-------	--------	-------	-------	-------

A veces tengo _____, en la noche, en silencio mientras leo, siento alguna presencia a mi _____ . Nunca hay nadie, todos duermen.

A veces, en la noche, en silencio mientras _____, me parece notar una suave brisa que acaricia mis manos y mi cara.

A veces veo moverse las _____ y me parece oír una respiración o el abanicar de unos párpados o el sonido del pasar de las hojas de un libro invisible.

A veces creo ver cómo las mecedoras se _____, casi imperceptiblemente, se mueven, acompasadamente, se mueven.

A veces las luces parpadean, la puerta de la entrada tiembla, la nevera enloquece y un juguete de las _____ cae rodando por el suelo.

Procedimiento: Se le pedirá al niño responder por escrito a preguntas sobre el texto trabajado anteriormente.

Consigna: “según el texto que completaste anteriormente responde las siguientes preguntas”

Escribe un título adecuado para el texto.

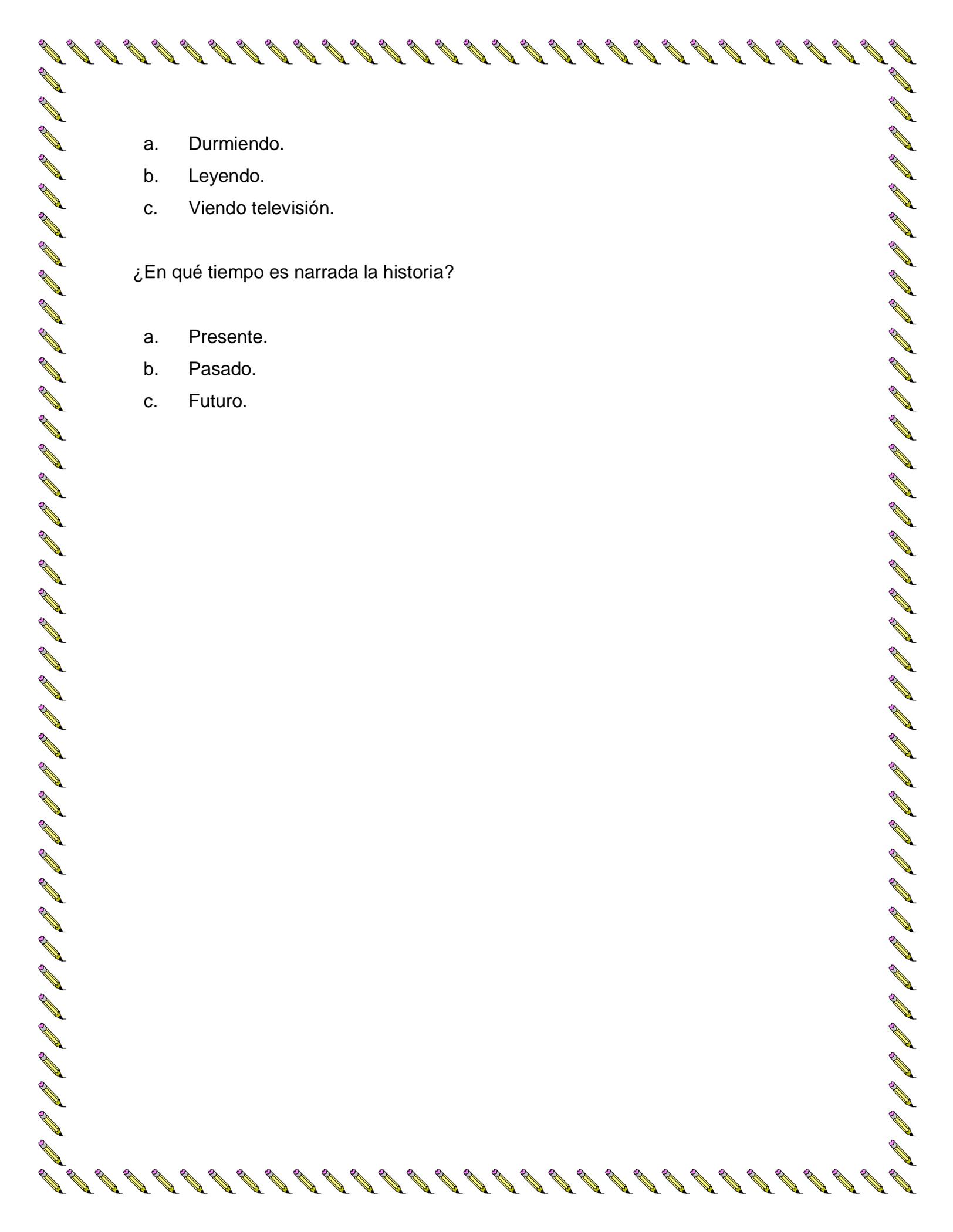
¿Cuál es la idea central de la historia?

Consigna: “marca con una X la respuesta correcta”

¿En qué momento del día ocurren los hechos?

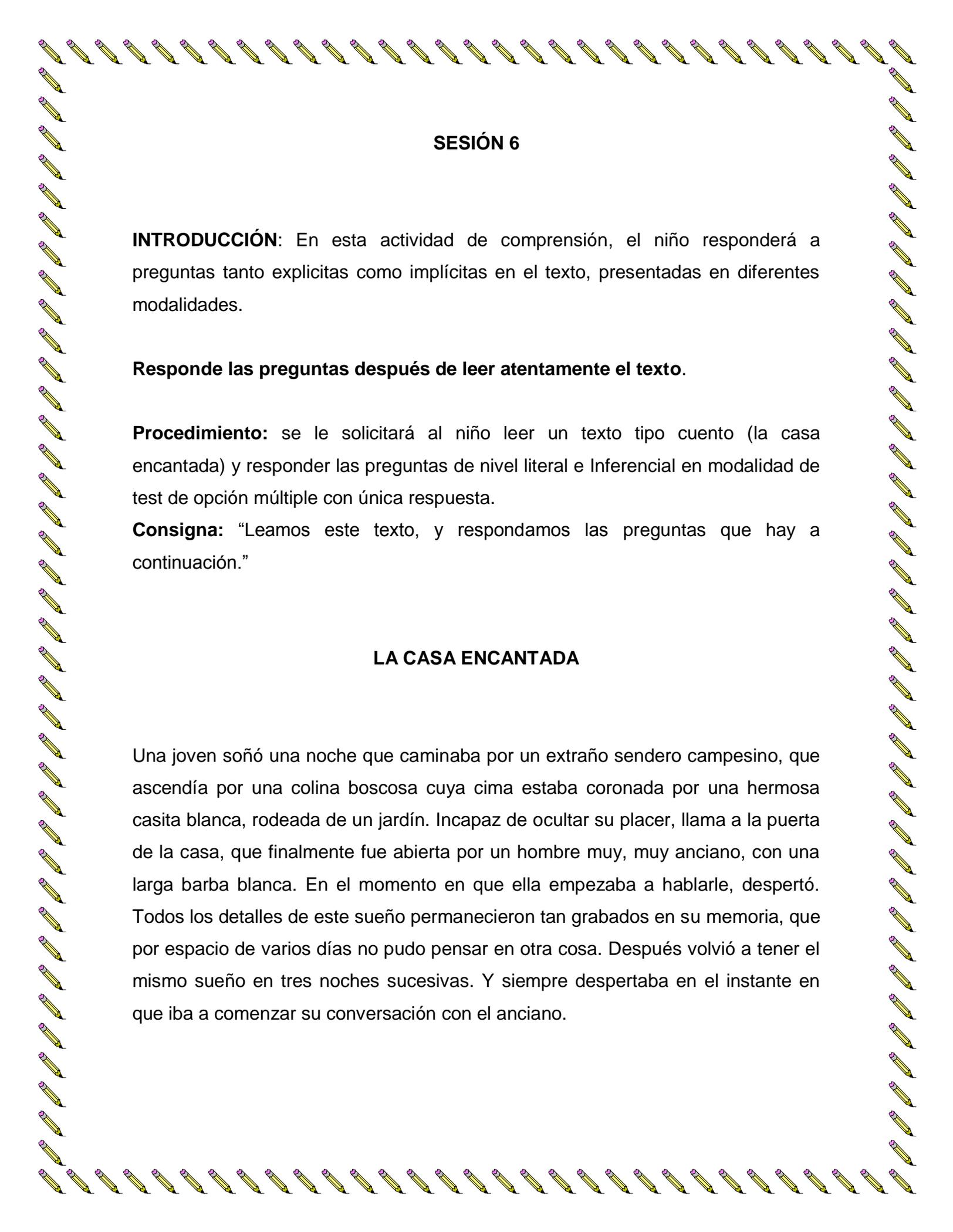
- a. En la mañana.
- b. En la noche.
- c. En la tarde.

¿Qué está haciendo él o la protagonista de la historia cuando suceden los hechos?

- 
- a. Durmiendo.
 - b. Leyendo.
 - c. Viendo televisión.

¿En qué tiempo es narrada la historia?

- a. Presente.
- b. Pasado.
- c. Futuro.



SESIÓN 6

INTRODUCCIÓN: En esta actividad de comprensión, el niño responderá a preguntas tanto explícitas como implícitas en el texto, presentadas en diferentes modalidades.

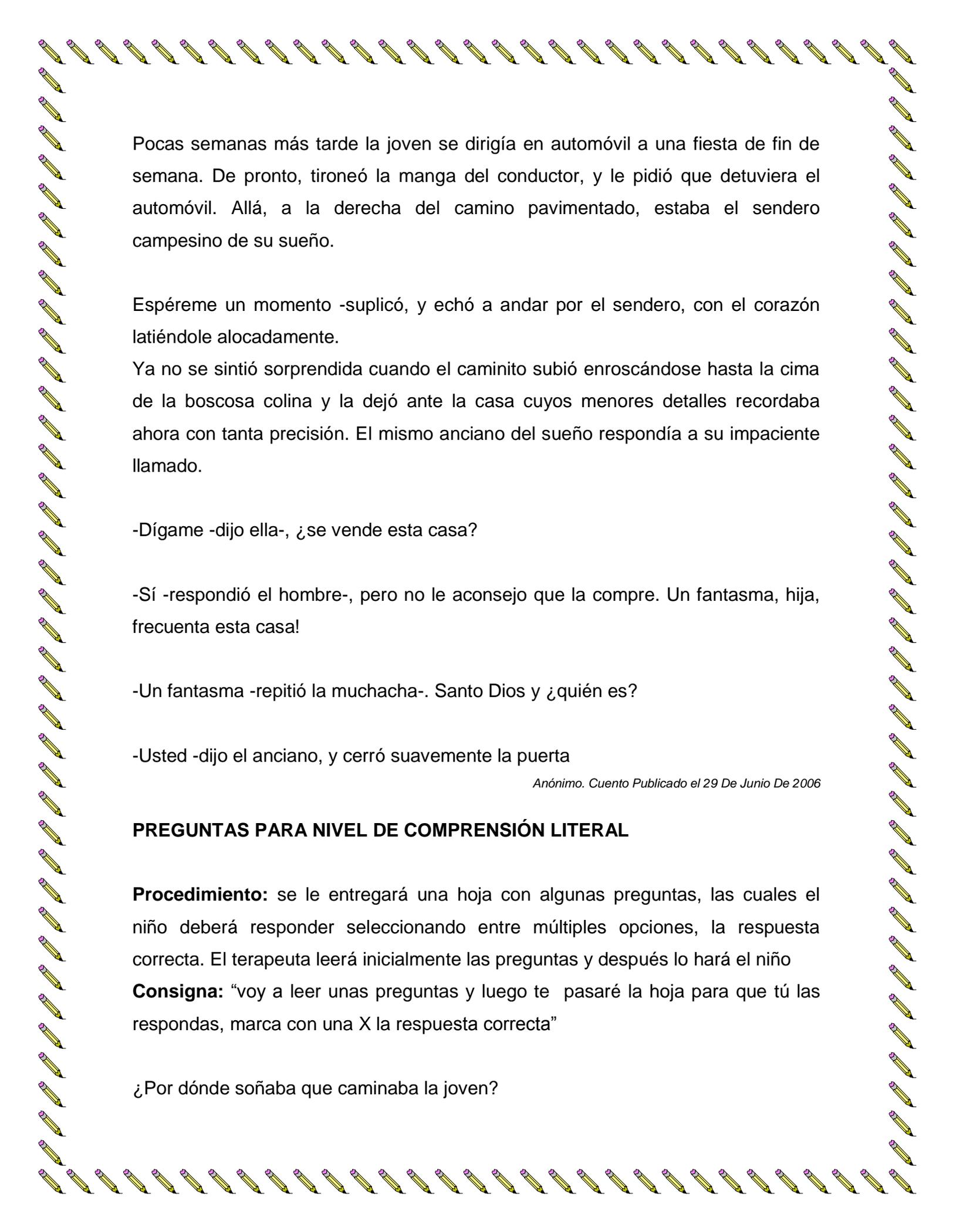
Responde las preguntas después de leer atentamente el texto.

Procedimiento: se le solicitará al niño leer un texto tipo cuento (la casa encantada) y responder las preguntas de nivel literal e Inferencial en modalidad de test de opción múltiple con única respuesta.

Consigna: “Leamos este texto, y respondamos las preguntas que hay a continuación.”

LA CASA ENCANTADA

Una joven soñó una noche que caminaba por un extraño sendero campesino, que ascendía por una colina boscosa cuya cima estaba coronada por una hermosa casita blanca, rodeada de un jardín. Incapaz de ocultar su placer, llama a la puerta de la casa, que finalmente fue abierta por un hombre muy, muy anciano, con una larga barba blanca. En el momento en que ella empezaba a hablarle, despertó. Todos los detalles de este sueño permanecieron tan grabados en su memoria, que por espacio de varios días no pudo pensar en otra cosa. Después volvió a tener el mismo sueño en tres noches sucesivas. Y siempre despertaba en el instante en que iba a comenzar su conversación con el anciano.



Pocas semanas más tarde la joven se dirigía en automóvil a una fiesta de fin de semana. De pronto, tironó la manga del conductor, y le pidió que detuviera el automóvil. Allá, a la derecha del camino pavimentado, estaba el sendero campesino de su sueño.

Espéreme un momento -suplicó, y echó a andar por el sendero, con el corazón latiéndole alocadamente.

Ya no se sintió sorprendida cuando el caminito subió enroscándose hasta la cima de la boscosa colina y la dejó ante la casa cuyos menores detalles recordaba ahora con tanta precisión. El mismo anciano del sueño respondía a su impaciente llamado.

-Dígame -dijo ella-, ¿se vende esta casa?

-Sí -respondió el hombre-, pero no le aconsejo que la compre. Un fantasma, hija, frecuenta esta casa!

-Un fantasma -repitió la muchacha-. Santo Dios y ¿quién es?

-Usted -dijo el anciano, y cerró suavemente la puerta

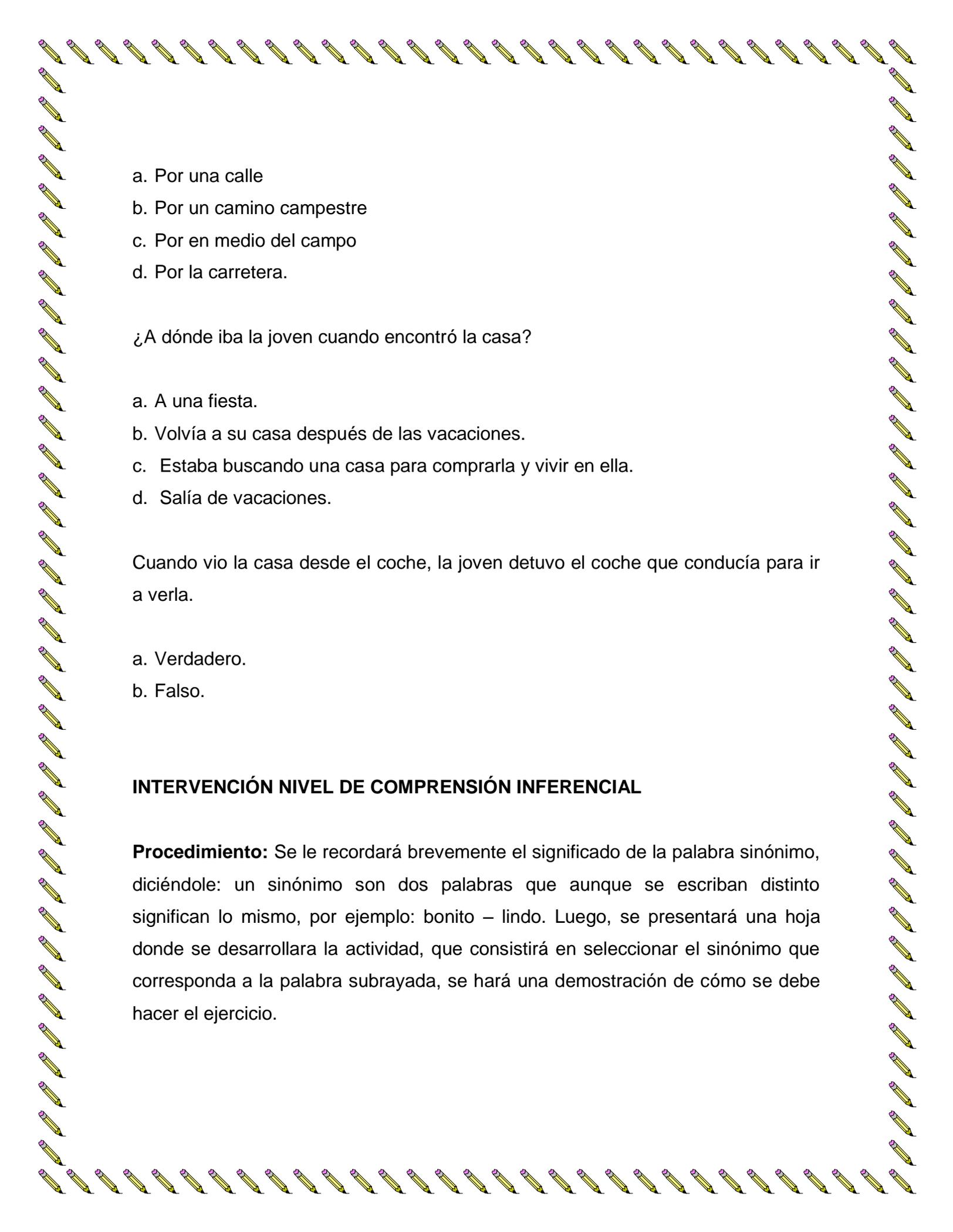
Anónimo. Cuento Publicado el 29 De Junio De 2006

PREGUNTAS PARA NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL

Procedimiento: se le entregará una hoja con algunas preguntas, las cuales el niño deberá responder seleccionando entre múltiples opciones, la respuesta correcta. El terapeuta leerá inicialmente las preguntas y después lo hará el niño

Consigna: “voy a leer unas preguntas y luego te pasaré la hoja para que tú las respondas, marca con una X la respuesta correcta”

¿Por dónde soñaba que caminaba la joven?

- 
- a. Por una calle
 - b. Por un camino campestre
 - c. Por en medio del campo
 - d. Por la carretera.

¿A dónde iba la joven cuando encontró la casa?

- a. A una fiesta.
- b. Volvía a su casa después de las vacaciones.
- c. Estaba buscando una casa para comprarla y vivir en ella.
- d. Salía de vacaciones.

Cuando vio la casa desde el coche, la joven detuvo el coche que conducía para ir a verla.

- a. Verdadero.
- b. Falso.

INTERVENCIÓN NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Procedimiento: Se le recordará brevemente el significado de la palabra sinónimo, diciéndole: un sinónimo son dos palabras que aunque se escriban distinto significan lo mismo, por ejemplo: bonito – lindo. Luego, se presentará una hoja donde se desarrollara la actividad, que consistirá en seleccionar el sinónimo que corresponda a la palabra subrayada, se hará una demostración de cómo se debe hacer el ejercicio.

Consigna: “¿recuerda que es un sinónimo? Son dos palabras que aunque se escriban distinto significan lo mismo, ejemplo: bonito - lindo, entonces ahora vas a marcar con una X el sinónimo que corresponda a la palabra subrayada en cada oración”

*Caminaba por un extraño sendero campesino, que ascendía.

Subía montaba llegaba

*Una colina boscosa cuya cima estaba coronada por una hermosa casita blanca.

Frondosa vieja fea

* Después volvió a tener el mismo sueño en tres noches sucesivas.

Pasadas seguidas viejas

*El mismo anciano del sueño respondía a su impaciente llamado.

Disgustado intranquilo agobiado

Procedimiento: Se le preguntará al niño a que o quien hace referencia las partes subrayadas en el texto leído. En la hoja de respuestas deberá marcar la opción correcta.

Consigna: “lee las frases subrayadas en la lectura, ¿a qué crees que se refieren?, marca con una X en tu hoja de respuestas la opción correcta”

- Incapaz de ocultar su placer

Una anciano Un hombre Una Joven

- En el momento en que ella empezaba a hablarle

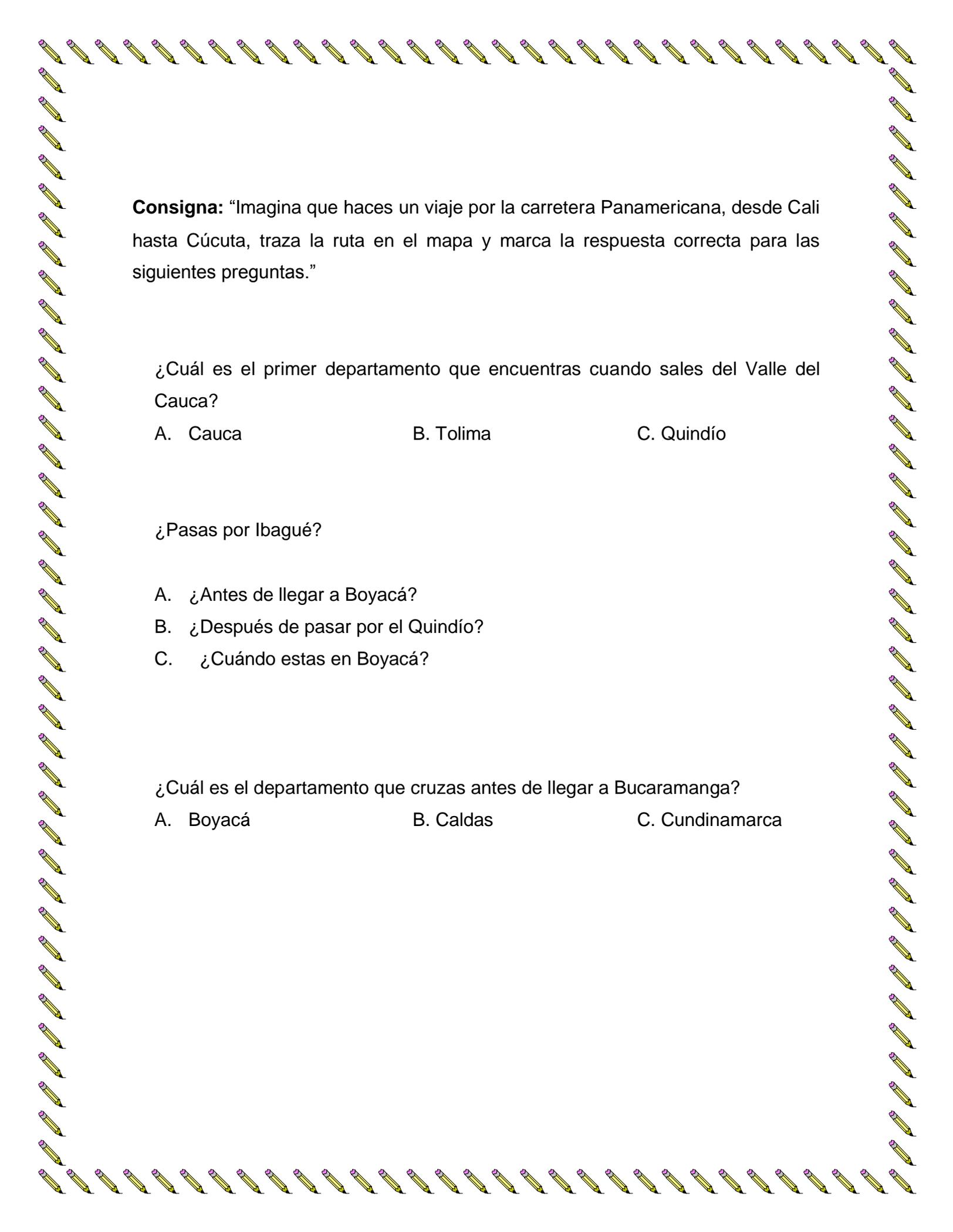
A la casa Al anciano A la joven

- Por espacio de varios días no pudo pensar en otra cosa

La colina boscosa El anciano El sueño

Procedimiento: se le solicitará al niño proponer y escribir un título diferente para el cuento y que esté acorde a la temática de la historia

Consigna: “Escribe un título diferente y que quede bien para el cuento”



Consigna: “Imagina que haces un viaje por la carretera Panamericana, desde Cali hasta Cúcuta, traza la ruta en el mapa y marca la respuesta correcta para las siguientes preguntas.”

¿Cuál es el primer departamento que encuentras cuando sales del Valle del Cauca?

A. Cauca

B. Tolima

C. Quindío

¿Pasas por Ibagué?

A. ¿Antes de llegar a Boyacá?

B. ¿Después de pasar por el Quindío?

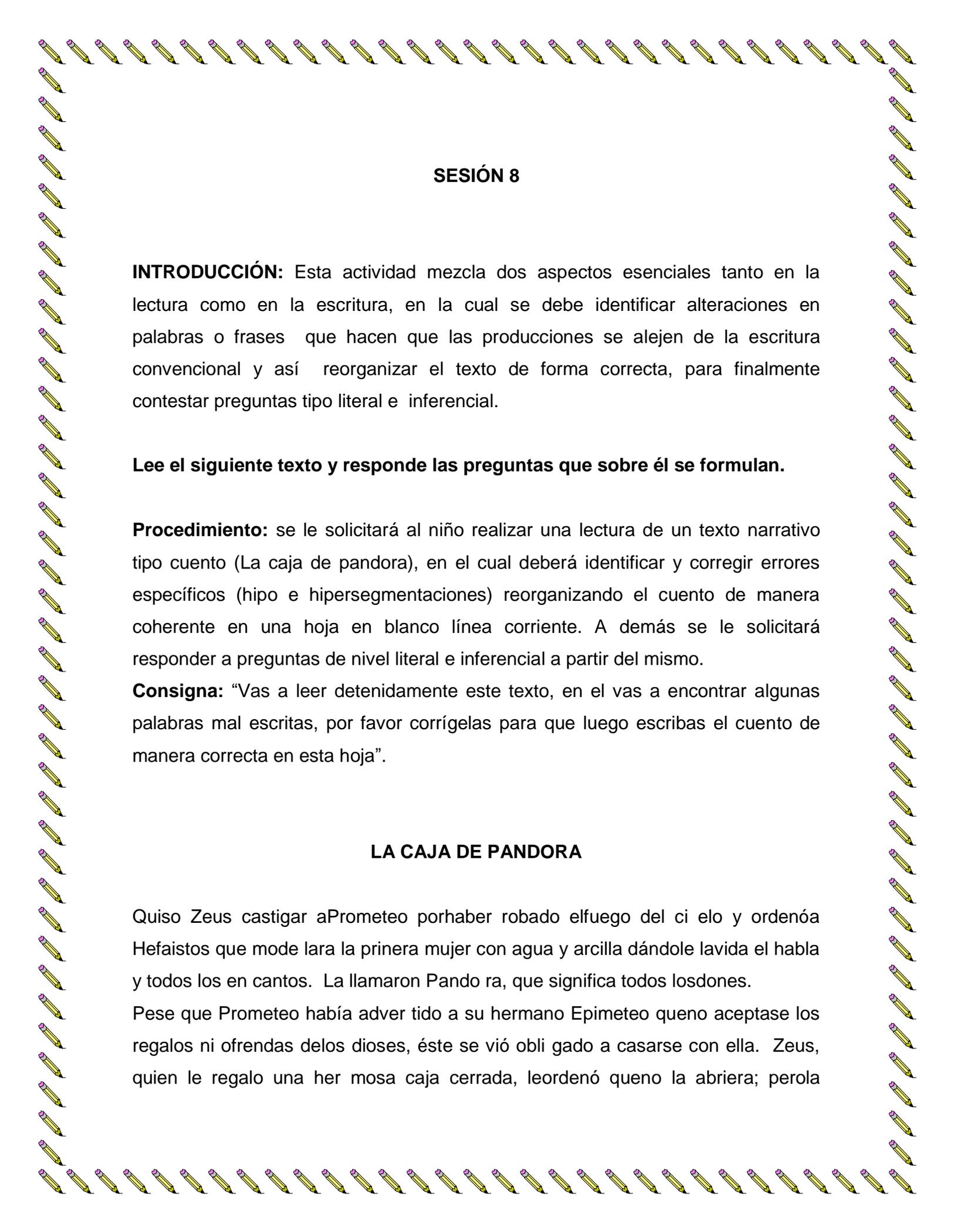
C. ¿Cuándo estas en Boyacá?

¿Cuál es el departamento que cruzas antes de llegar a Bucaramanga?

A. Boyacá

B. Caldas

C. Cundinamarca



SESIÓN 8

INTRODUCCIÓN: Esta actividad mezcla dos aspectos esenciales tanto en la lectura como en la escritura, en la cual se debe identificar alteraciones en palabras o frases que hacen que las producciones se alejen de la escritura convencional y así reorganizar el texto de forma correcta, para finalmente contestar preguntas tipo literal e inferencial.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas que sobre él se formulan.

Procedimiento: se le solicitará al niño realizar una lectura de un texto narrativo tipo cuento (La caja de pandora), en el cual deberá identificar y corregir errores específicos (hipo e hipersegmentaciones) reorganizando el cuento de manera coherente en una hoja en blanco línea corriente. A demás se le solicitará responder a preguntas de nivel literal e inferencial a partir del mismo.

Consigna: “Vas a leer detenidamente este texto, en el vas a encontrar algunas palabras mal escritas, por favor corrígelas para que luego escribas el cuento de manera correcta en esta hoja”.

LA CAJA DE PANDORA

Quiso Zeus castigar aPrometeo porhaber robado elfuego del ci elo y ordenó a Hefaistos que mode lara la prinera mujer con agua y arcilla dándole la vida el habla y todos los en cantos. La llamaron Pando ra, que significa todos losdones.

Pese que Prometeo había adver tido a su hermano Epimeteo que no aceptase los regalos ni ofrendas delos dioses, éste se vió obli gado a casarse con ella. Zeus, quien le regalo una her mosa caja cerrada, leordenó que no la abriera; perola

curiosa Pandora lo hizo en secreto. Todos los ma les que en cerraba salieron volando dela caja como una nube, picando ala pa reja y extendiendo portodo el mundo toda suer te de calami dades ydolencias.

*Márquez, Carmen. Publicado el 13 de enero del 2008.
Adaptado para ésta actividad por los autores del estudio*

INTERVENCIÓN PARA NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL

Procedimiento: Se le solicitará al niño responder de manera escrita algunas preguntas, basadas en la lectura “la caja de pandora”, se le proporcionara apoyo.

Consigna: “de acuerdo a lo que leíste responde las siguientes preguntas, escribiendo en los espacios es blanco”

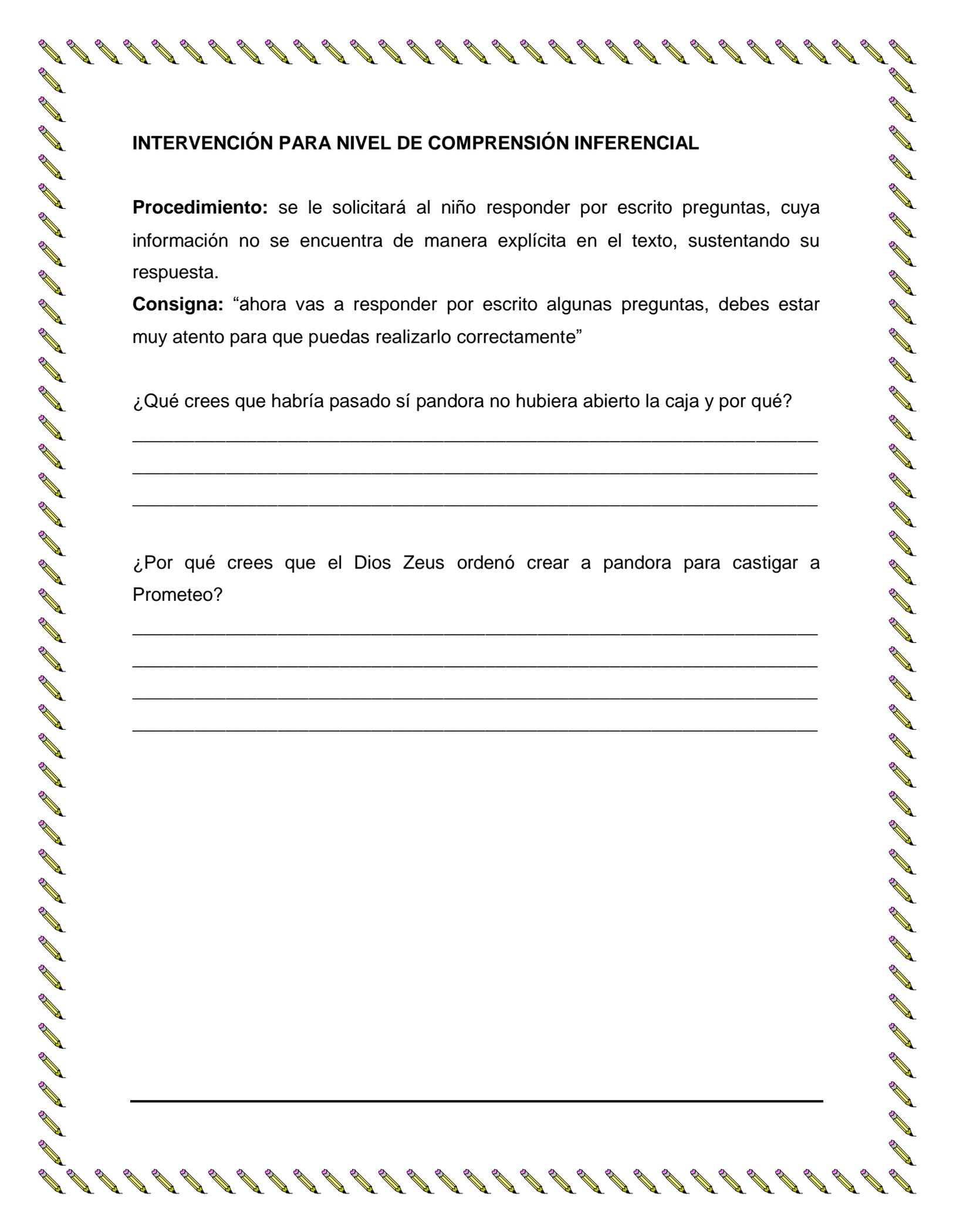
¿Cuáles son los personajes de la historia? Busquémolos yo te ayudo.

_____	_____
_____	_____
_____	_____

¿Por qué Zeus quiso castigar a Prometeo? Busquemos en el texto donde dice esto.

¿De qué estaba moldeada la primera mujer?

- a. De madera y agua.
- b. De arcilla y agua.
- c. de tierra y lodo



INTERVENCIÓN PARA NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Procedimiento: se le solicitará al niño responder por escrito preguntas, cuya información no se encuentra de manera explícita en el texto, sustentando su respuesta.

Consigna: “ahora vas a responder por escrito algunas preguntas, debes estar muy atento para que puedas realizarlo correctamente”

¿Qué crees que habría pasado si Pandora no hubiera abierto la caja y por qué?

¿Por qué crees que el Dios Zeus ordenó crear a Pandora para castigar a Prometeo?

SESION 9

INTRODUCCIÓN: En esta actividad se trabajará con un nuevo tipo de texto: el expositivo, respondiendo a preguntas diseñadas en formatos diferentes, en las cuales el niño puede contestar aspectos explícitos y no encontrados en el texto.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas que sobre él se formulan.

Procedimiento: El terapeuta realizará la lectura del texto expositivo (Los camaleones), se realizarán preguntas al final de cada párrafo o apartado para comprobar que realmente se entiende la lectura.

Consigna: “vamos a leer este texto, pero lo haremos por partes, yo lo voy a leer y luego tu continuas. Finalmente responderás algunas preguntas relacionadas con la lectura y comprobaremos si las respuestas son las correctas”.



Los camaleones son lagartos pequeños y lentos. Afortunadamente, tienen una lengua larga y rápida que les permite cazar insectos fácilmente. Pero los camaleones son más conocidos por su habilidad para cambiar de color; pueden

volverse verdes, cafés, amarillos o color crema. Estos animales se hacen más oscuros en la luz brillante, o cuando están furiosos. Por el contrario, se hacen más claros en la noche, o si están asustados. Si un camaleón gana o pierde una pelea con otro, esto también lo hará cambiar de color.

Tomado del libro: Comprensión de lectura E. Editorial Hispanoamerica, pag 4

INTERVENCIÓN PARA NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL.

Procedimiento: Teniendo en cuenta el texto anterior, se le entregara al niño un cuestionario que contiene preguntas para completar y otras de selección múltiple con única respuesta, el cual deberá responder marcando con una X la opción correcta según corresponda.

Consigna: “vas a responder las siguientes preguntas, teniendo en cuenta la lectura anterior y de las diferentes opciones que encuentres debes completar o marcar con una X la correcta”.

¿Por qué habilidad son conocidos los camaleones?

Los camaleones son:

A. rápidos. B. perezosos C. lentos

Los camaleones comen:

A. pequeños mamíferos B. gusanos C. insectos

Los camaleones se hacen más _____ en la luz brillante.



INTERVENCIÓN PARA NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Procedimiento: Se le presentaran al niño en forma escrita, preguntas que contienen información que no se encuentra de manera explícita en el texto.

Consigna: “Teniendo en cuenta la lectura anterior, vas a responder las siguientes preguntas seleccionando entre las opciones la respuesta correcta. Marca con una X”.

¿Qué oración menciona la idea principal o incluye a las otras tres ideas?

- A. Un camaleón asustado adquiere un color más claro.
- B. Un camaleón furioso adquiere un color más oscuro.
- C. La principal característica de los camaleones es su capacidad para cambiar de color.
- D. Si este animal pierde o gana una pelea con otro camaleón, también cambia de color.

Procedimiento: se le solicitará al niño proponer y escribir en los espacios dispuestos para ello en la hoja de respuestas dos posibles títulos, que sean pertinentes para el texto:

Consigna: “Escribe dos títulos diferentes para el texto que leímos”

Procedimiento: se le preguntará al niño sobre: a qué o quién hace referencia las partes subrayadas en el texto y así marcar la opción correcta en la hoja de respuestas.

Consigna: “lee con atención las frases subrayadas en la lectura y marca con una X en tu hoja de respuestas la opción correcta”

En la expresión, “Afortunadamente, tienen una lengua larga y rápida que les permite cazar insectos fácilmente”, la palabra subrayada se puede reemplazar sin cambiar el sentido de la frase por:

Favorablemente

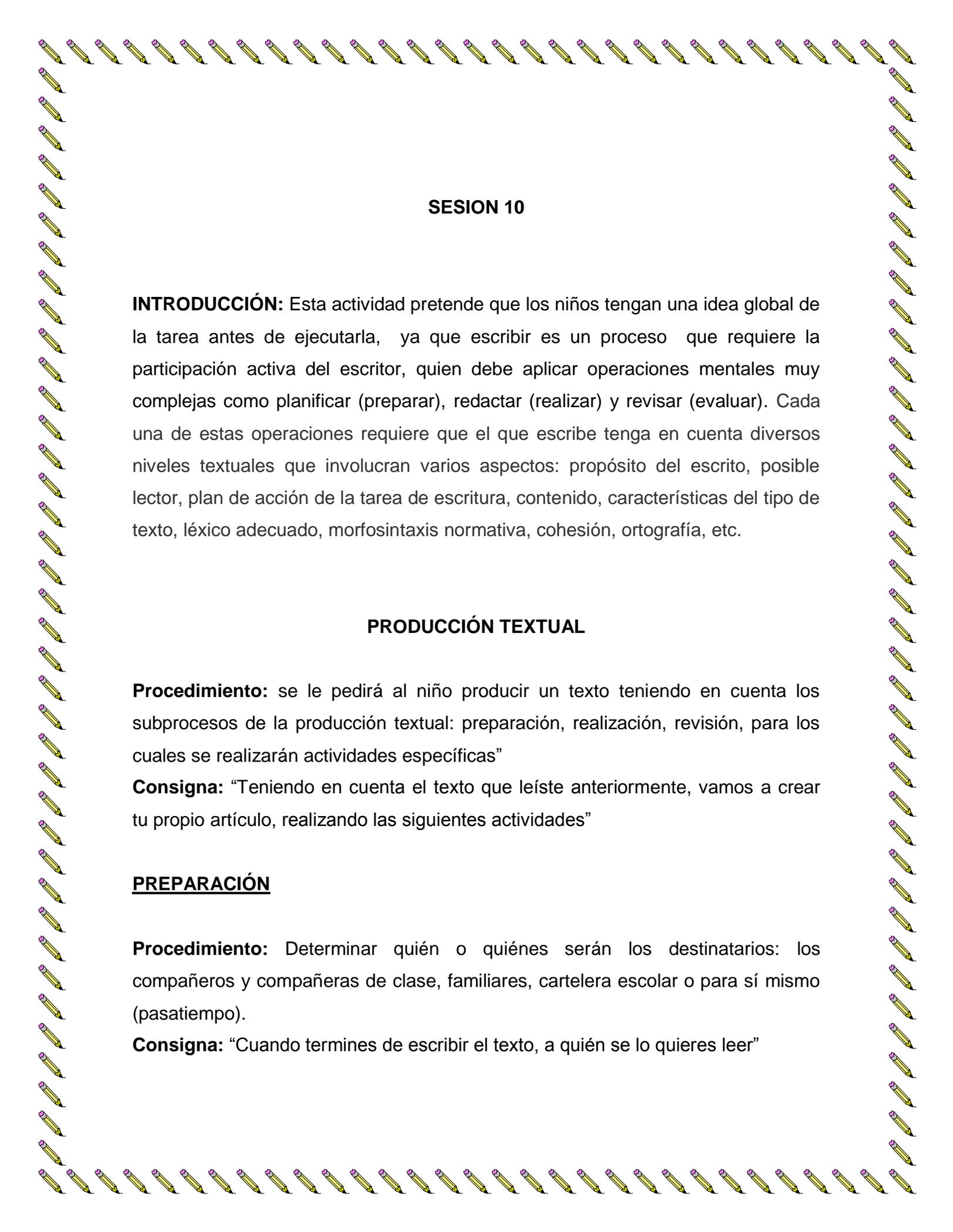
Desafortunadamente

Inconvenientemente

Probablemente

En el cuarto renglón la expresión subrayada, estos animales, hace referencia:

- a. Los insectos.
- b. Los mamíferos.
- c. Los camaleones.
- d. Ninguna de las anteriores.



SESION 10

INTRODUCCIÓN: Esta actividad pretende que los niños tengan una idea global de la tarea antes de ejecutarla, ya que escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor, quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas como planificar (preparar), redactar (realizar) y revisar (evaluar). Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc.

PRODUCCIÓN TEXTUAL

Procedimiento: se le pedirá al niño producir un texto teniendo en cuenta los subprocesos de la producción textual: preparación, realización, revisión, para los cuales se realizarán actividades específicas”

Consigna: “Teniendo en cuenta el texto que leíste anteriormente, vamos a crear tu propio artículo, realizando las siguientes actividades”

PREPARACIÓN

Procedimiento: Determinar quién o quiénes serán los destinatarios: los compañeros y compañeras de clase, familiares, cartelera escolar o para sí mismo (pasatiempo).

Consigna: “Cuando termines de escribir el texto, a quién se lo quieres leer”

Procedimiento: Explicar al niño las características del tipo de texto expositivo o artículo, el cual se pretende elaborar.

Consigna: “vas a prestar mucha atención, te voy a dar una información importante que nos va a servir para organizar tu artículo”

Los artículos pertenecen al género expositivo - informativo y se caracterizan por:

- Informar clara y objetivamente sobre un tema de interés general.
- Va dirigida a un mayor número de personas o público.
- Es de fácil comprensión.
- Utiliza un vocabulario no tan complicado.
- Posee objetividad.

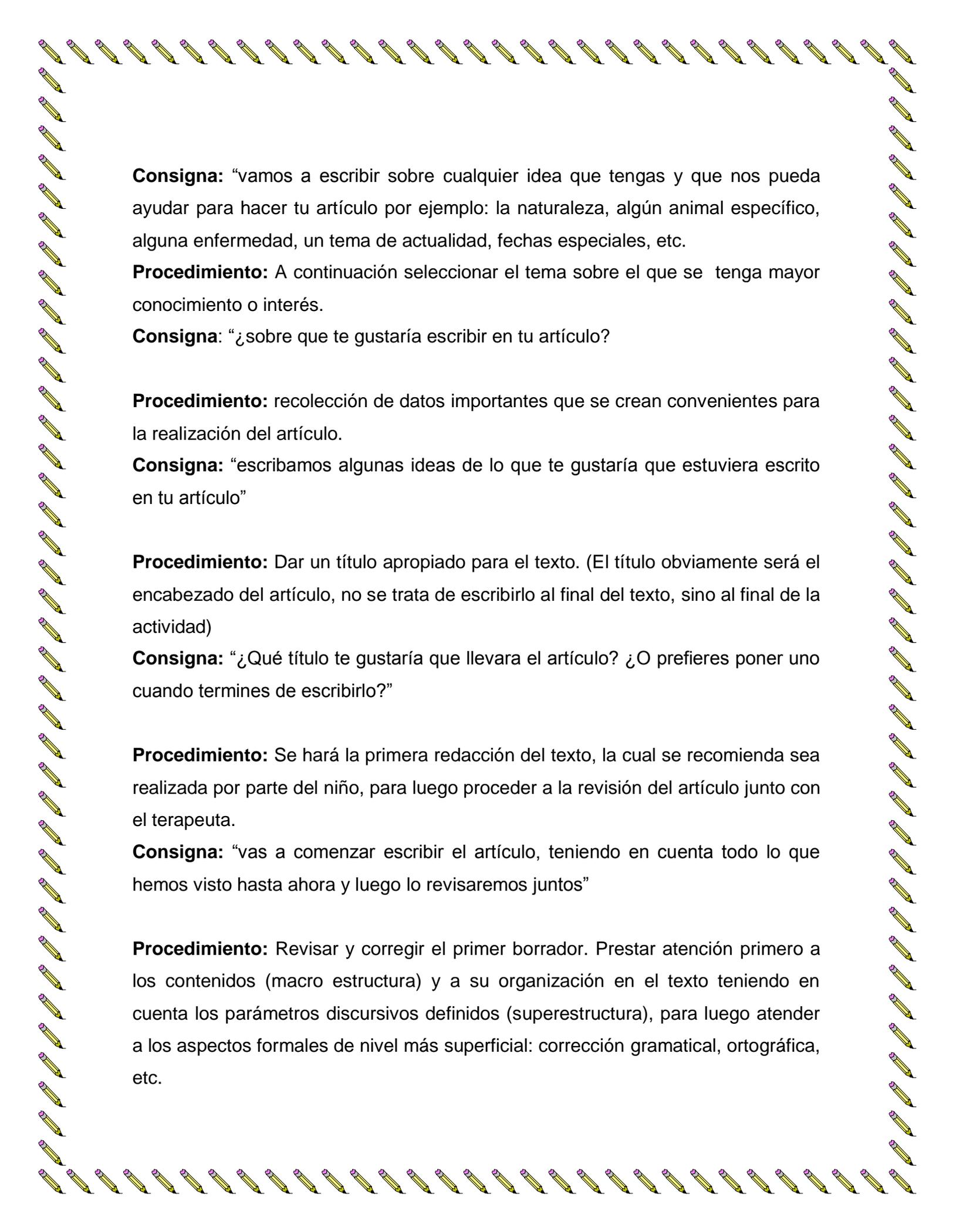
Procedimiento: Otras estrategias para el trabajo de producción textual que pueden ser relevantes en el proceso de preparación son:

Consultar otros textos similares al presentado anteriormente, ya que son imprescindibles para descubrir de qué forma se resuelven determinados problemas que la producción del propio texto plantea, leerlos detenidamente para captar el sentido total. Recordando que los textos consultados no son para realizar copia, sino para dar una idea de cómo realizar una propia producción. No son un material inerte que hay que imitar, sino modelos vivos a los cuales recurrir para resolver los problemas y para conocer los pensamientos de los que han escrito.

Consigna: “mira estos artículos los vas a leer para ver cómo se desarrollan, esto te ayudará para escribir el tuyo, recuerda que debe ser creado por ti, para que lo lea la persona que tu elegiste”

REALIZACIÓN

Procedimiento: Anotar varias ideas sobre las cuales quiera realizar el artículo. Estas son algunas ideas: la naturaleza, algún animal específico, alguna enfermedad, un tema de actualidad, fechas especiales, etc.



Consigna: “vamos a escribir sobre cualquier idea que tengas y que nos pueda ayudar para hacer tu artículo por ejemplo: la naturaleza, algún animal específico, alguna enfermedad, un tema de actualidad, fechas especiales, etc.

Procedimiento: A continuación seleccionar el tema sobre el que se tenga mayor conocimiento o interés.

Consigna: “¿sobre que te gustaría escribir en tu artículo?”

Procedimiento: recolección de datos importantes que se crean convenientes para la realización del artículo.

Consigna: “escribamos algunas ideas de lo que te gustaría que estuviera escrito en tu artículo”

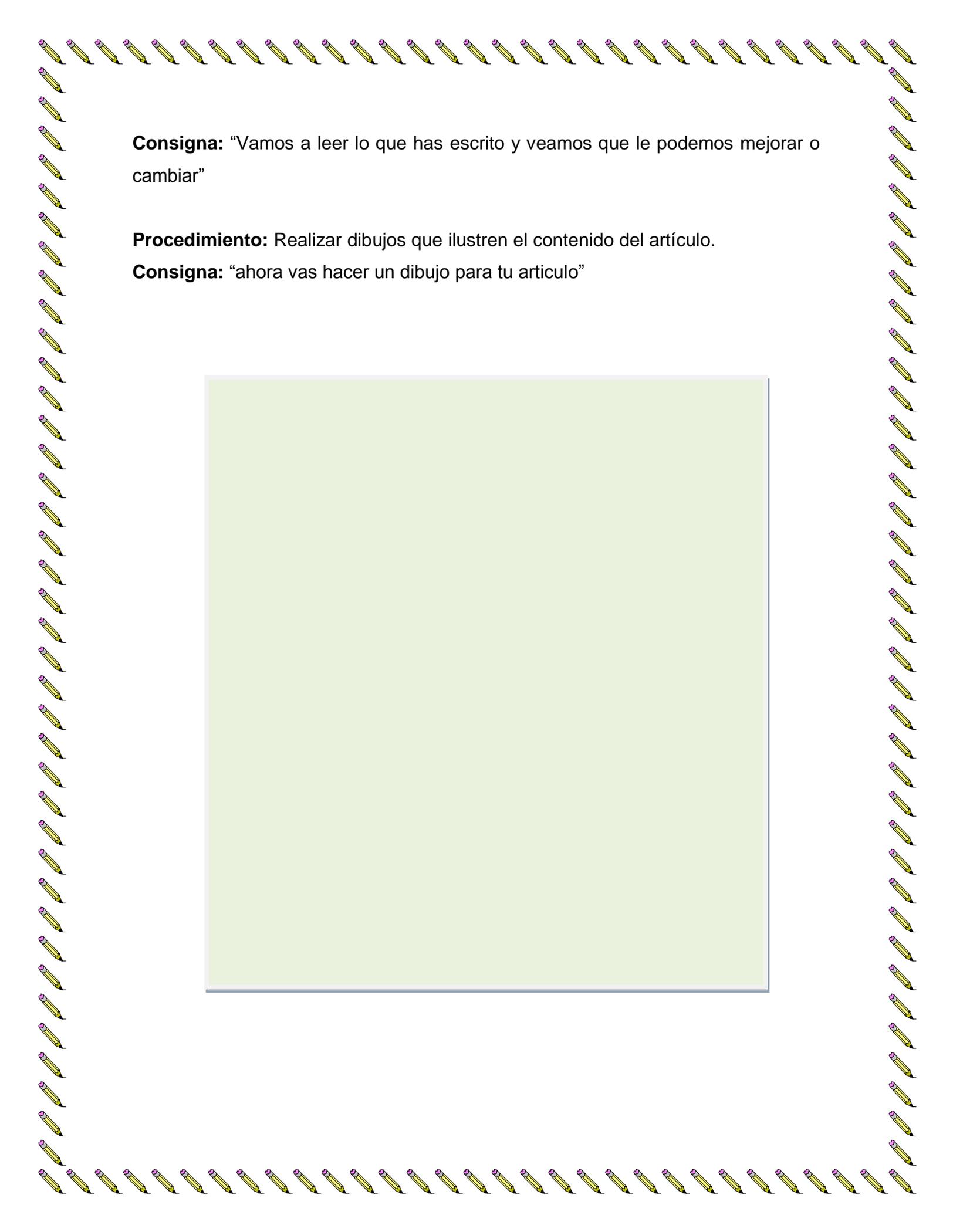
Procedimiento: Dar un título apropiado para el texto. (El título obviamente será el encabezado del artículo, no se trata de escribirlo al final del texto, sino al final de la actividad)

Consigna: “¿Qué título te gustaría que llevara el artículo? ¿O prefieres poner uno cuando termines de escribirlo?”

Procedimiento: Se hará la primera redacción del texto, la cual se recomienda sea realizada por parte del niño, para luego proceder a la revisión del artículo junto con el terapeuta.

Consigna: “vas a comenzar escribir el artículo, teniendo en cuenta todo lo que hemos visto hasta ahora y luego lo revisaremos juntos”

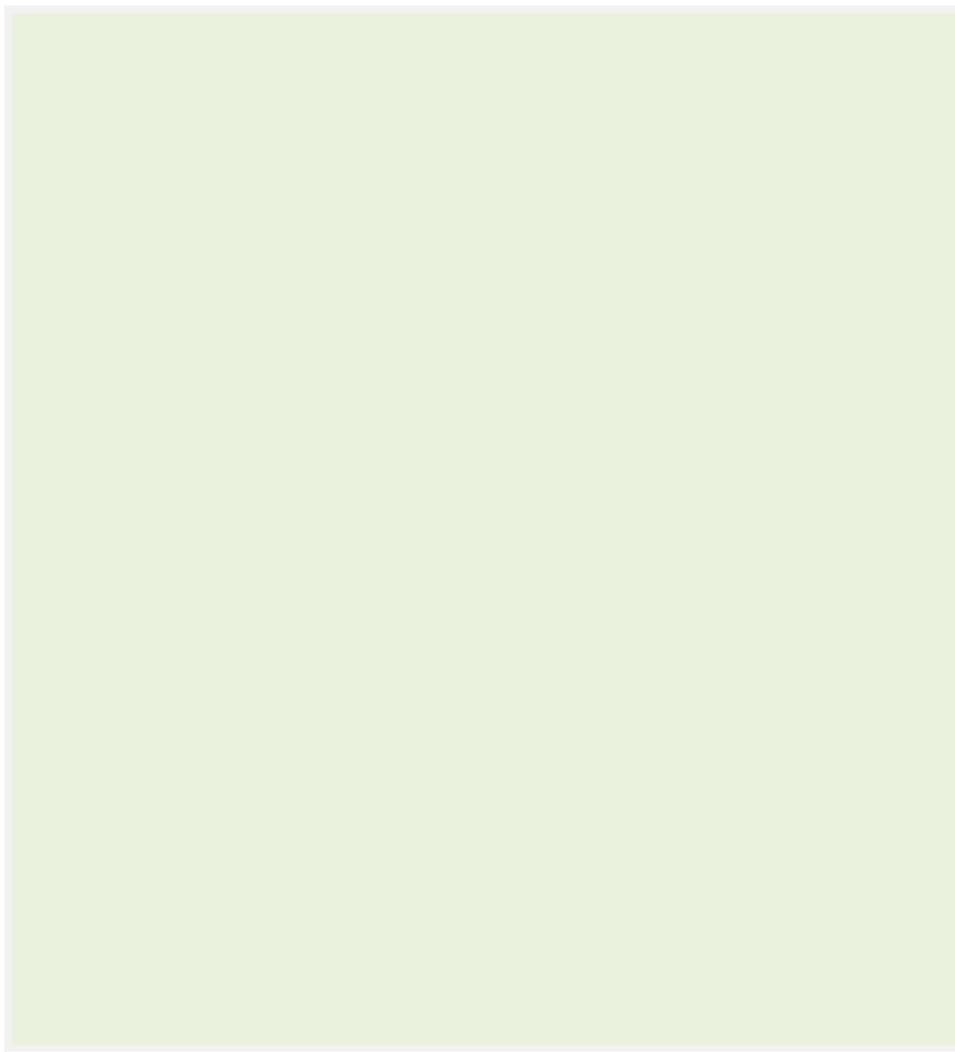
Procedimiento: Revisar y corregir el primer borrador. Prestar atención primero a los contenidos (macro estructura) y a su organización en el texto teniendo en cuenta los parámetros discursivos definidos (superestructura), para luego atender a los aspectos formales de nivel más superficial: corrección gramatical, ortográfica, etc.



Consigna: “Vamos a leer lo que has escrito y veamos que le podemos mejorar o cambiar”

Procedimiento: Realizar dibujos que ilustren el contenido del artículo.

Consigna: “ahora vas hacer un dibujo para tu articulo”



SESION 11

INTRODUCCIÓN: En esta actividad, el niño deberá identificar y reorganizar en un tipo de texto informativo alteraciones en la escritura de palabras o frases, que hacen que las producciones se alejen de la escritura alfabética, de tal forma que no se percibe la correspondencia convencional entre la cadena sonora y la cadena de grafemas.

EJERCICIOS PARA LA CORRECCION DE ERRORES ESPECIFICOS.

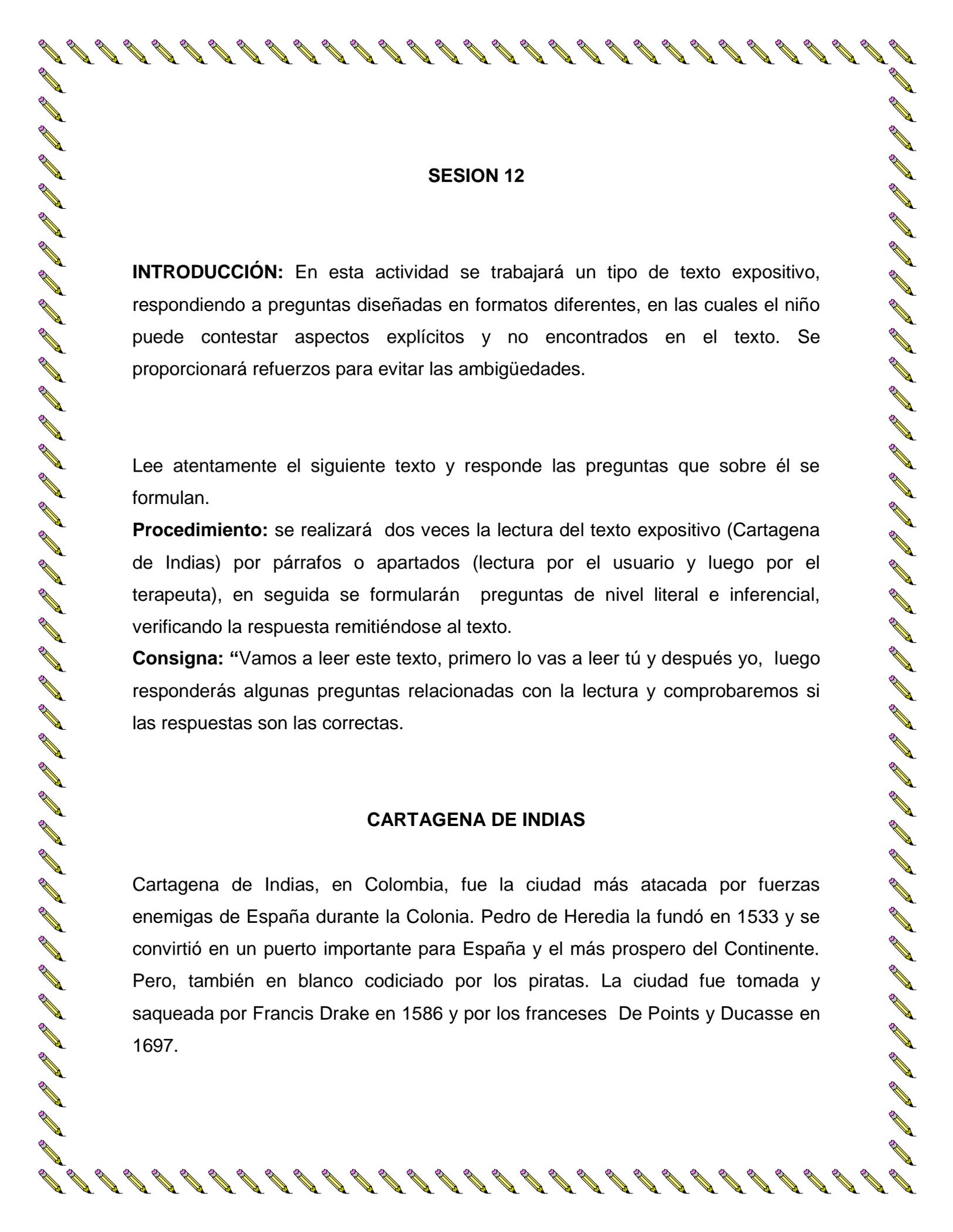
Procedimiento: se solicitará al niño realizar la lectura de un texto informativo (Los Camaleones), e identificar y corregir errores específicos (contaminaciones, omisiones y adiciones). El niño deberá reorganizar el texto de manera coherente en los espacios destinados para la escritura.

Consigna: “vas a leer detenidamente este texto, en él vas a encontrar algunas palabras mal escritas, por favor corrígelas para que luego escribas el texto de manera correcta en esta hoja”.

CAMALEONES

Los camaleones son lagartos pequeños y lentos. Afortunadamente, tienen una lengua larga y rápida que les permite cazar insectos fácilmente. Pero los camaleones son más conocidos por su habilidad para cambiar de color; pueden volverse verdes, cafés, amarillos o color crema. Estos animales les hacen más oscuros en la luz brillante, o cuando están furiosos. Por el contrario, se hacen más claros en la noche, o si están asustados. Si un camaleón gana o pierde una pelea con otro, esto también lo hará cambiar de color.

*Tomado del libro: Comprensión de lectura E. Editorial Hispanoamericana, pag 4
Adaptado para ésta actividad por los autores del estudio.*



SESION 12

INTRODUCCIÓN: En esta actividad se trabajará un tipo de texto expositivo, respondiendo a preguntas diseñadas en formatos diferentes, en las cuales el niño puede contestar aspectos explícitos y no encontrados en el texto. Se proporcionará refuerzos para evitar las ambigüedades.

Lee atentamente el siguiente texto y responde las preguntas que sobre él se formulan.

Procedimiento: se realizará dos veces la lectura del texto expositivo (Cartagena de Indias) por párrafos o apartados (lectura por el usuario y luego por el terapeuta), en seguida se formularán preguntas de nivel literal e inferencial, verificando la respuesta remitiéndose al texto.

Consigna: “Vamos a leer este texto, primero lo vas a leer tú y después yo, luego responderás algunas preguntas relacionadas con la lectura y comprobaremos si las respuestas son las correctas.

CARTAGENA DE INDIAS

Cartagena de Indias, en Colombia, fue la ciudad más atacada por fuerzas enemigas de España durante la Colonia. Pedro de Heredia la fundó en 1533 y se convirtió en un puerto importante para España y el más prospero del Continente. Pero, también en blanco codiciado por los piratas. La ciudad fue tomada y saqueada por Francis Drake en 1586 y por los franceses De Points y Ducasse en 1697.

En 1741 resistió durante 56 días el ataque de 186 barcos, 27000 hombres y 3000 cañones del inglés Sir Walter Vernon. En 1811 declaró su independencia de España, pero el “Pacificador” don Pablo Morillo la sitió, y después de 121 días la tomó en incendió. Finalmente, fue liberada por los patriotas en 1821. Ahora, a Cartagena se la conoce como la Ciudad Heroica y en 1984 fue declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO.

Tomado del libro: Comprensión de lectura E. Editorial Hispanoamerica, pag 22

INTERVENCIÓN PARA NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL

Procedimiento: teniendo en cuenta la lectura “Cartagena de Indias”, se le solicitará al niño responder un cuestionario sencillo, las primeras preguntas marcando con una X la opción correcta y otras escribiendo su respuesta en los espacios destinados para ello.

Consigna: “vas a responder las siguientes preguntas, en algunas debes marcar con una X la opción correcta y en otras debes escribir la respuesta en el espacio dado”.

Cartagena de Indias fue fundada en el año de:

- a. 1533
- b. 1811
- c. 1741
- d. Ninguna de las anteriores.

En 1821 la ciudad fue liberada por:

- a. Pedro de Heredia.
- b. Los patriotas.

- c. Francis Drake.
- d. Sir Walter Vernon.

¿Por quién fue fundada Cartagena de Indias?

Actualmente Cartagena es conocida como:

INTERVENCIÓN PARA NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL

Procedimiento: Solicitar al niño: ordenar al lado izquierdo de cada frase de acuerdo al orden de ocurrencia de los eventos, mediante claves (números) los fragmentos del texto “Cartagena de indias”,

Consigna: Ahora vas a enumerar los eventos en el orden como sucedieron.

- _____ Los patriotas liberaron a Cartagena
- _____ Vernon atacó a Cartagena.
- _____ Francis Drake saqueó a Cartagena.
- _____ De Pointis y Ducasse incendiaron y saquearon la ciudad.
- _____ Pablo Morillo “pacificó” a Cartagena.
- _____ Cartagena es considerada Patrimonio Cultural de la Humanidad.

Procedimiento: se le solicitará al niño proponer y escribir un título diferente para el texto y que esté acorde a la temática del artículo.

Consigna: “Teniendo en cuenta lo que leíste, escribe un título diferente para el texto”

Procedimiento: se le preguntará al niño a qué o quién hace referencia las palabras subrayadas en el texto y en la hoja de respuestas deberá marcar la opción correcta

Consigna: “lee las frases subrayadas en la lectura y marca con una X en tu hoja de respuestas la opción correcta”

En la siguiente expresión, “*Pero, también en blanco codiciado por los piratas*”. La palabra subrayada se puede reemplazar sin que cambie el sentido por:

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Odiado | <input type="checkbox"/> apetecido |
| <input type="checkbox"/> Amado | <input type="checkbox"/> listo |

En la expresión “Finalmente, fue liberada por los patriotas en 1821”, hace referencia a:

Cartagena de indias Colombia España

SESION 13

INTRODUCCIÓN: En esta sesión se integran actividades de comprensión lectora, implementando diferentes estrategias de apoyo para responder a preguntas explícitas e implícitas en el texto y presentadas en diferentes modalidades. Así como actividades de identificación y reorganización de palabras o frases que presentan alteraciones en su escritura.

ACTIVIDAD 1

Lee el siguiente texto y responde las preguntas que sobre él se formulan.

Consigna: Vas a leer muy atentamente este cuento y vas a subrayar todas las palabras que no conozcas, una vez acabes de leer el texto vamos a buscar en el diccionario el significado de las palabras que has subrayado.

HILDA LA GALLINA

Hilda era una gallina pequeña, roja y moteada. Vivía en la granja Benítez, en un pueblo llamado Villachica. Hilda estaba muy excitada. Su tía acababa de tener cinco pollitos, e Hilda estaba deseando verlos. El problema era que su tía vivía en Villagrande y eso estaba a ocho kilómetros -¿Cómo iba Hilda a llegar hasta allí? Estaba demasiado lejos para ir andando. Se sentó en su lugar preferido, debajo del seto, y se puso a pensar. De repente Hilda levantó la cabeza. ¡Claro! Tendría que encontrar un vehículo. Se abrió paso a través del seto y salió corriendo de la granja.

- Habrá muchos coches en la carretera general - se dijo-

-Estaré en Villagrande en un abrir y cerrar de ojos.

-¡Qué sorpresa se va a llevar la tía cuando me vea!
Cuando Hilda llegó a la carretera no había nada a la vista; pero se puso en

marcha hacia Villagrande. Estaba de suerte. Cerca de allí había una fila de chalets y aparcado frente a ellos un camión grande y verde. Era como un gran cajón, con una puerta medio abierta en la parte trasera.

Hilda, de un salto, se metió dentro. No podía ver muy bien pero aquello parecía estar lleno de paquetes rotos, latas vacías, cenizas. Olía muy mal.

Ficha de lectura comprensiva. Hilda la Gallina. Publicado en 2012

Consigna: “Lee el texto de la gallina Hilda. Anota en tu cuaderno las palabras que hayas buscado en el diccionario. Lee cada enunciado y contesta las preguntas”

- Elige la respuesta correcta de esta frase marcando con una X: “¿Cómo llegaría Hilda Hasta Villagrande?”

- Iría andando
- Esperaba encontrar un vehículo
- En el carro de la granja
- Tomaría el autobús

2.- Explica esta frase: “Hilda se abrió paso a través del seto”

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

Explica el sentido de las siguientes expresiones:

-
"Lo hizo en un periquete".....
.....
.....

"Lo trajo en un abrir y cerrar de ojos".....
.....

"Salió a mil por hora".....
.....

Une con flechas las palabras que expresen una idea semejante:

- | | |
|-----------|----------|
| Moteada | camino |
| Excitada | manchada |
| Seto | parado |
| Vehículo | cerca |
| Carretera | coche |
| Aparcado | inquieto |

Consigna: colócale al cuento, otro título

.....
(Espacio para q el niño coloque el título)

EJERCICIOS DE ERRORES ESPECIFICOS

Consigna: Vas a leer cada oración presentada, en cada frase hay errores, subráyalos, corrígelos y luego lo escribes correctamente.

- Hilda era una galina pequeña, roja y moteaba
- Esta ba demasiado lejos para ir anbando
- Era como un gran cajón, conuna puerta medio adierta enla parte trasera
- ¡Que sorpresa seva a llevar a tia cuanbo me vea!

ACTIVIDAD 2

- Lee el siguiente texto y responde las preguntas que sobre él se formulan.

Consigna: “vas a leer atentamente este texto”

SOPA DE HACHA

Un viejo soldado volvía a su casa, después de una guerra, con los pies doloridos y la barriga vacía. Sólo pensaba en reposar y comer.

Llegó a un pueblo, llamó a la primera puerta que encontró:

- ¿Puedo entrar y descansar un rato?-preguntó el soldado.
- Entra soldado, respondió una vieja.
- ¿Tienes algo para comer?, preguntó el soldado.

La vieja, que era muy avara, no quiso darle nada.

¡Bueno, bueno; cuando no hay nada, no hay nada!, dijo el soldado. Y señalando un hacha que había en la pared dijo: Podríamos hacer sopa de hacha.

La mujer quedó perpleja. ¿Sopa de hacha? El soldado lavó el hacha, la metió en la olla y la puso al fuego. Al cabo de un rato probó el caldo y dijo:

Pronto estará listo. Lástima que no tengas un poco de sal.

Sí que tengo, dijo la anciana,- Toma. El soldado volvió a probar el caldo y dijo en voz alta:

Un puñado de cebollas le daría el toque justo.

La vieja le trajo un puñado de cebollas grandes y el soldado las agregó al caldo.

De nuevo el soldado probó el caldo y comentó:

- Si tuviéramos un pedazo de mantequilla y un trozo de carne, ¡todavía tendría mejor sabor!

La vieja avara le iba trayendo todo sin protestar. Por fin el soldado anunció que la sopa estaba lista. Se dirigió hacia la vieja diciéndole:

- ¡Pruébala y dime sino está buenísima!

- ¡Nunca habría imaginado que un hacha pudiese hacer un caldo tan bueno!- contestó la vieja

Ficha de lectura comprensiva. Sopa de Hacha. Publicado en 2012

- b. **procedimiento:** Se recuerda al niño brevemente el significado de la palabra sinónimo, se presentará una hoja donde se desarrollara la actividad la cual consiste en seleccionar el sinónimo que corresponda a la palabra subrayada, se hará una demostración de cómo se debe hacer el ejercicio.

Consigna: “recuerda: sinónimos son palabras que tienen un significado similar o idéntico, pero tienen distinta escritura, aunque se refieren a las mismas cosas.

1.- En las siguientes oraciones debes cambiar la palabra subrayada por otra que signifique algo similar o sinónimo:

- La sopa era extraordinaria: _____
- El soldado sólo pensaba en descansar: _____
- La vieja era muy avara: _____

Consigna: “responde la pregunta escribiendo en el lugar señalado”

2. ¿Quién te parece que fue más inteligente?

¿Por qué?

.....
.....

Consigna: “Colócale un título diferente al texto”

3. _____

SESION 14

INTRODUCCIÓN: En esta actividad de comprensión lectora, se trabajará con un texto narrativo, el cual presenta diferentes modelos de preguntas correspondientes a contenidos explícitos y aspectos implícitos del cuento, incrementando el grado de dificultad. Finalmente se presentan actividades de identificación, reorganización y reescritura de palabras, frases ó párrafos que evidencian alteraciones gráficas.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas que sobre él se formulan.

EL ESPEJO DE MATSUYAMA

Mucho tiempo Vivian dos jóvenes esposos en un lugar de Japón, muy apartado y rustico, llamado Matsuyama; tenían una hija y la amaban de todo corazón.

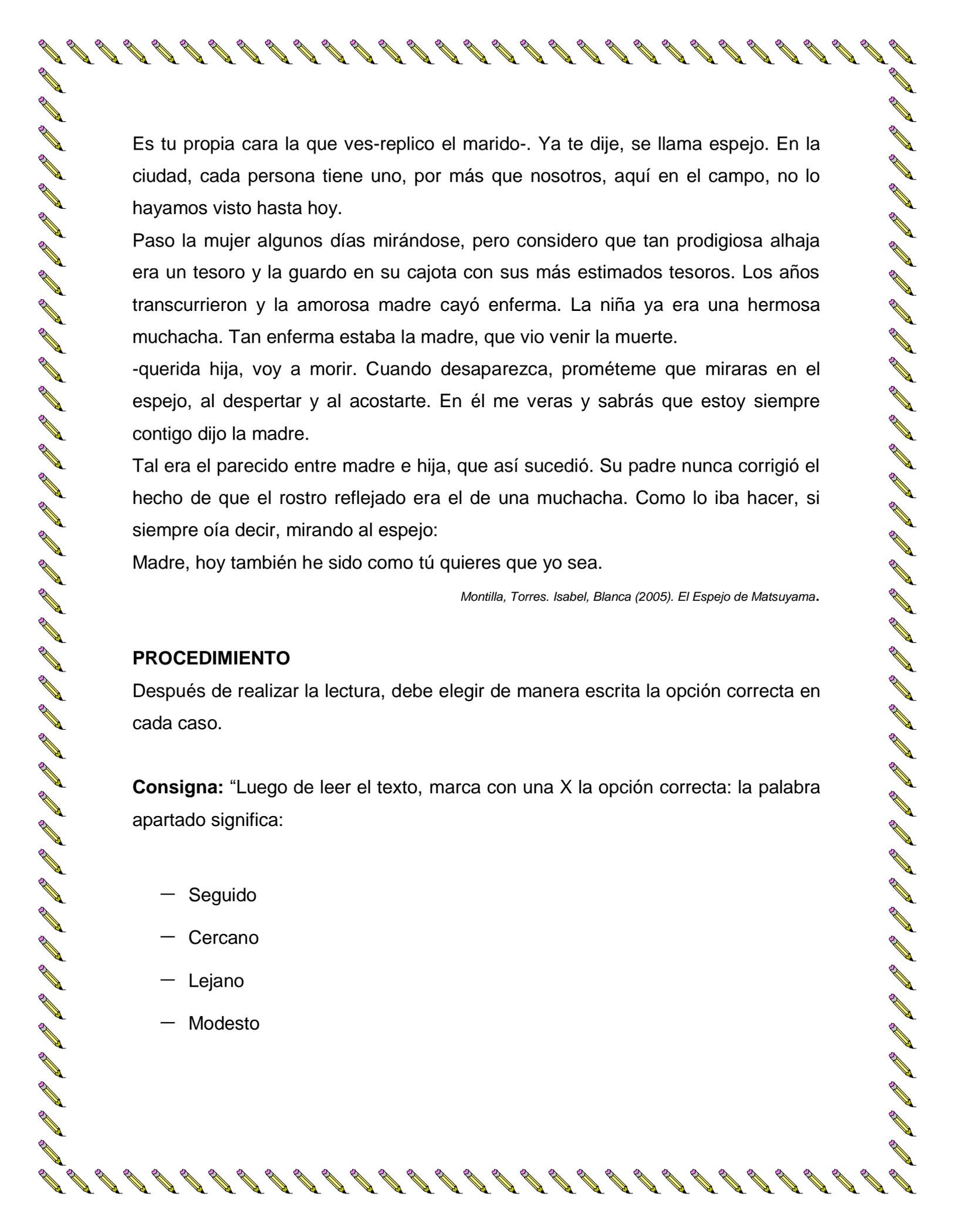
Cuando la niña era muy pequeña, el padre se vio obligado a viajar a la gran ciudad, capital del imperio, prometiéndole traer muchos regalos.

A su regreso, como lo había prometido, llevo hermosos juguetes a la niña, quien palmoteaba dichosa.

A ti- dijo a su mujer- te he traído un objeto de extraño merito; se llama espejo. Míralo y dime si ves dentro. Por un lado, era blanco como plata, con adornos en realce de pájaros y flores, y por el otro, brillante y pulido como el cristal.

¿Qué ves?-pregunto el marido.

Veo una linda moza, que mira y que mueve los labios como si hablase.



Es tu propia cara la que ves-replico el marido-. Ya te dije, se llama espejo. En la ciudad, cada persona tiene uno, por más que nosotros, aquí en el campo, no lo hayamos visto hasta hoy.

Paso la mujer algunos días mirándose, pero considero que tan prodigiosa alhaja era un tesoro y la guardo en su cajota con sus más estimados tesoros. Los años transcurrieron y la amorosa madre cayó enferma. La niña ya era una hermosa muchacha. Tan enferma estaba la madre, que vio venir la muerte.

-querida hija, voy a morir. Cuando desaparezca, prométeme que miraras en el espejo, al despertar y al acostarte. En él me veras y sabrás que estoy siempre contigo dijo la madre.

Tal era el parecido entre madre e hija, que así sucedió. Su padre nunca corrigió el hecho de que el rostro reflejado era el de una muchacha. Como lo iba hacer, si siempre oía decir, mirando al espejo:

Madre, hoy también he sido como tú quieres que yo sea.

Montilla, Torres. Isabel, Blanca (2005). El Espejo de Matsuyama.

PROCEDIMIENTO

Después de realizar la lectura, debe elegir de manera escrita la opción correcta en cada caso.

Consigna: “Luego de leer el texto, marca con una X la opción correcta: la palabra apartado significa:

- Seguido
- Cercano
- Lejano
- Modesto

Consigna: “Extraño mérito es una expresión que quiere decir.”

- De facultades especiales
- Objeto peligroso
- Objeto de cuidado
- Que no se entiende

Consigna: El sinónimo de pulido es:

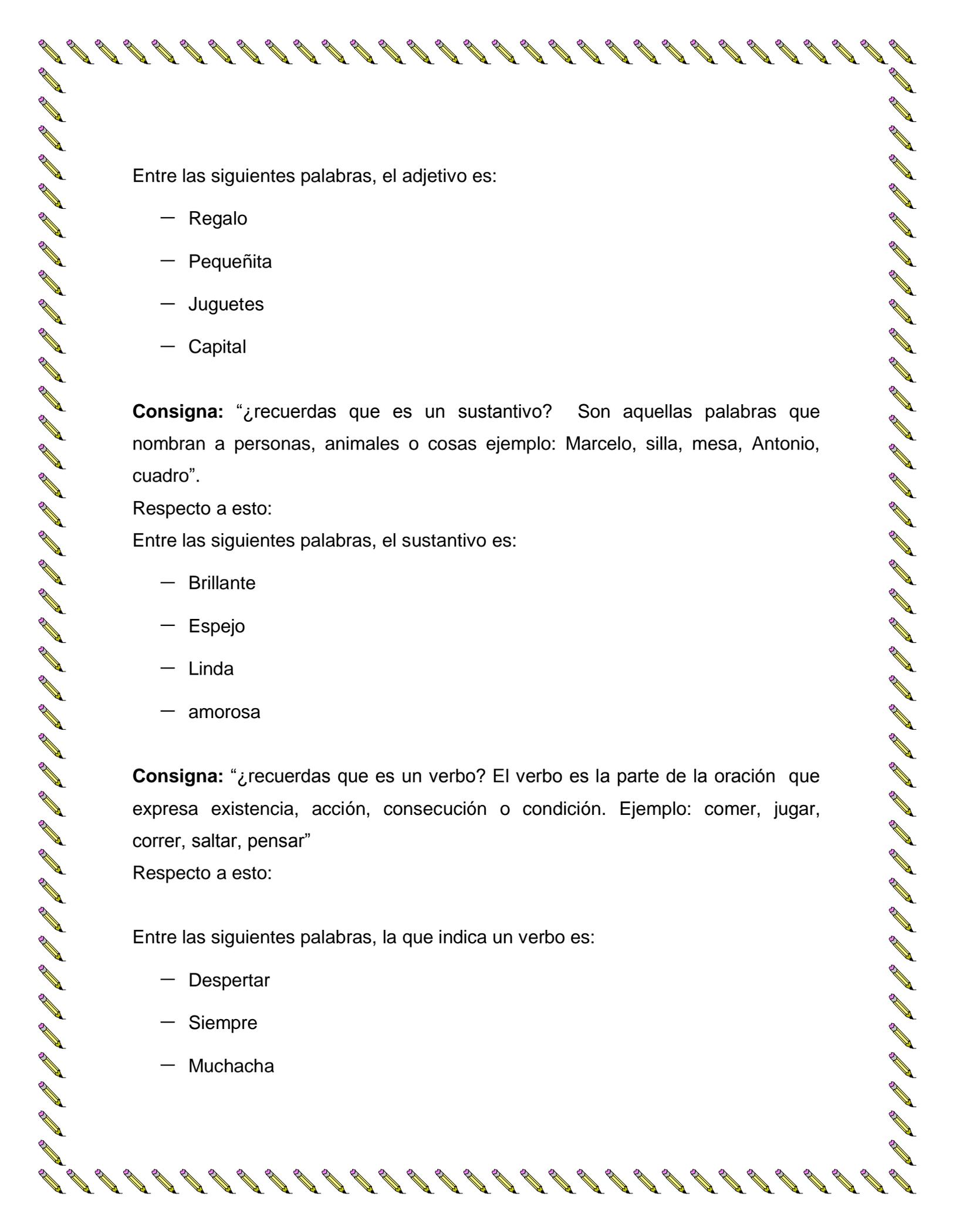
- Pulcro
- Liso
- Polvoriento
- Elegante

Consigna: “¿recuerdas que es un antónimo? los antónimos son palabras que tienen un significado opuesto o contrario, por ejemplo: alegría – tristeza”. Respecto a esto:

El antónimo de brillante es:

- Húmedo
- Luminoso
- Opaco
- Blanco

Consigna: “¿recuerdas que es un adjetivo? Un adjetivo es aquella palabra que especifica o resalta alguna de las características del sustantivo, ejemplo: El libro **grande** o el libro **rojo**. Respecto a esto:



Entre las siguientes palabras, el adjetivo es:

- Regalo
- Pequeñita
- Juguetes
- Capital

Consigna: “¿recuerdas que es un sustantivo? Son aquellas palabras que nombran a personas, animales o cosas ejemplo: Marcelo, silla, mesa, Antonio, cuadro”.

Respecto a esto:

Entre las siguientes palabras, el sustantivo es:

- Brillante
- Espejo
- Linda
- amorosa

Consigna: “¿recuerdas que es un verbo? El verbo es la parte de la oración que expresa existencia, acción, consecución o condición. Ejemplo: comer, jugar, correr, saltar, pensar”

Respecto a esto:

Entre las siguientes palabras, la que indica un verbo es:

- Despertar
- Siempre
- Muchacha

- Marido

Consigna: “marca con una X la respuesta que creas es la adecuada para cada uno de los casos”

“La esposa, al recibir el regalo, sintió”

- Envidia
- Tristeza
- Asombro
- Dolor

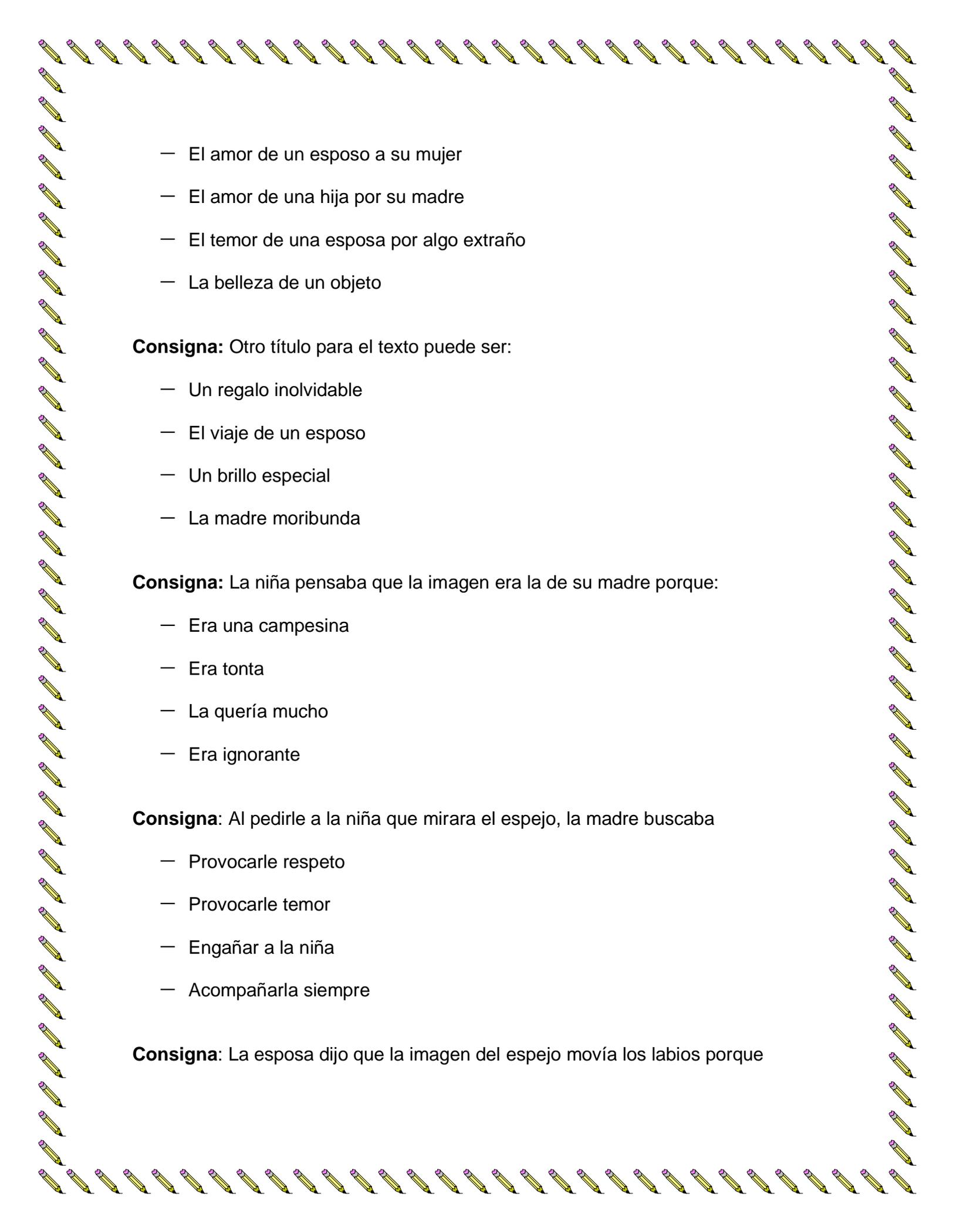
Consigna: adornos que traía el espejo eran:

- Brillos plateados
- Luces y puntos
- Pájaros y flores
- Cristal pulido

Consigna: Por el hecho de que la esposa haya guardado el espejo, puede deducirse que:

- Era una tonta
- Valoro mucho el regalo
- Estaba loca
- Le produjo temor

Consigna: El sentimiento que debe destacarse del texto es

- 
- El amor de un esposo a su mujer
 - El amor de una hija por su madre
 - El temor de una esposa por algo extraño
 - La belleza de un objeto

Consigna: Otro título para el texto puede ser:

- Un regalo inolvidable
- El viaje de un esposo
- Un brillo especial
- La madre moribunda

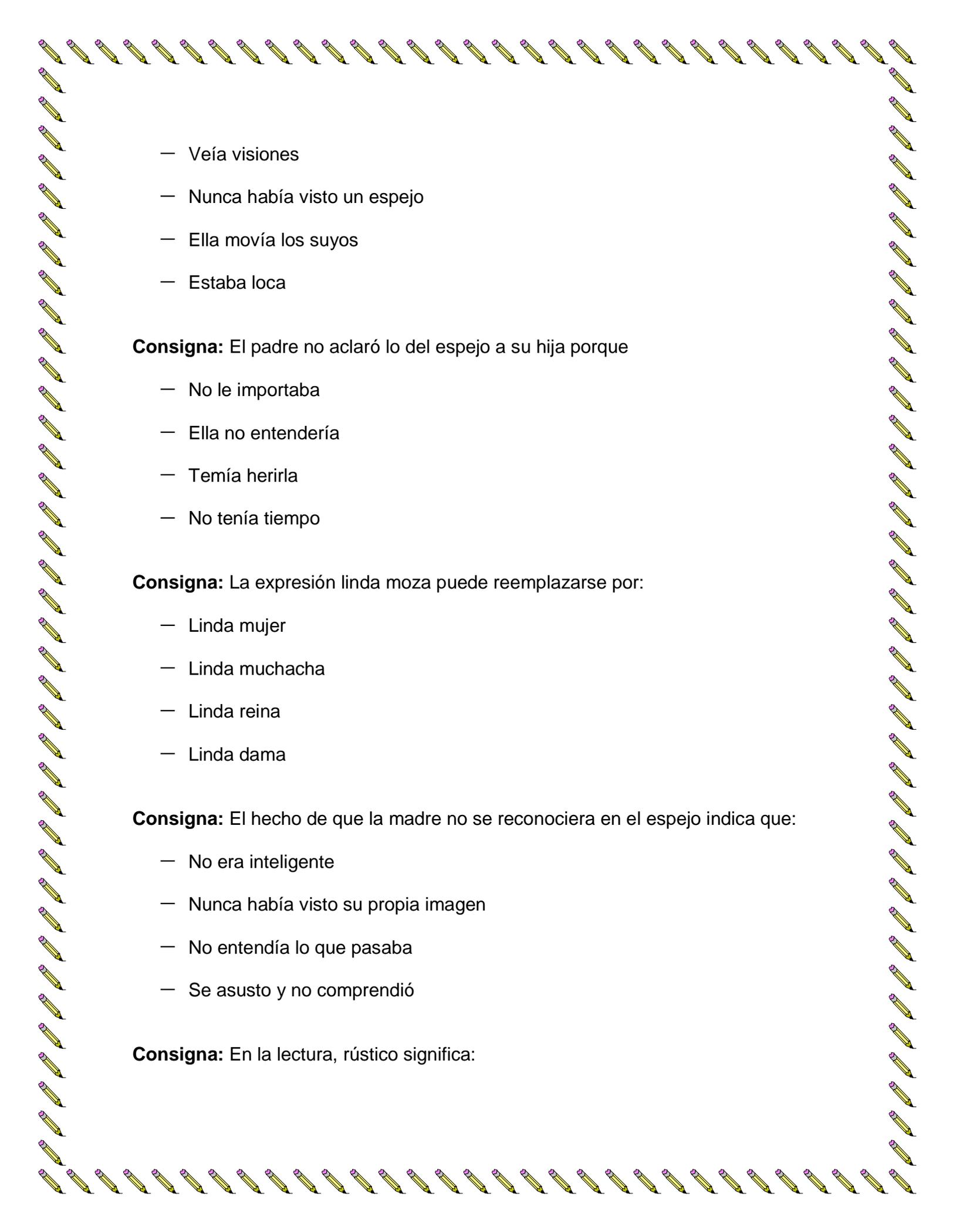
Consigna: La niña pensaba que la imagen era la de su madre porque:

- Era una campesina
- Era tonta
- La quería mucho
- Era ignorante

Consigna: Al pedirle a la niña que mirara el espejo, la madre buscaba

- Provocarle respeto
- Provocarle temor
- Engañar a la niña
- Acompañarla siempre

Consigna: La esposa dijo que la imagen del espejo movía los labios porque

- 
- Veía visiones
 - Nunca había visto un espejo
 - Ella movía los suyos
 - Estaba loca

Consigna: El padre no aclaró lo del espejo a su hija porque

- No le importaba
- Ella no entendería
- Temía hierirla
- No tenía tiempo

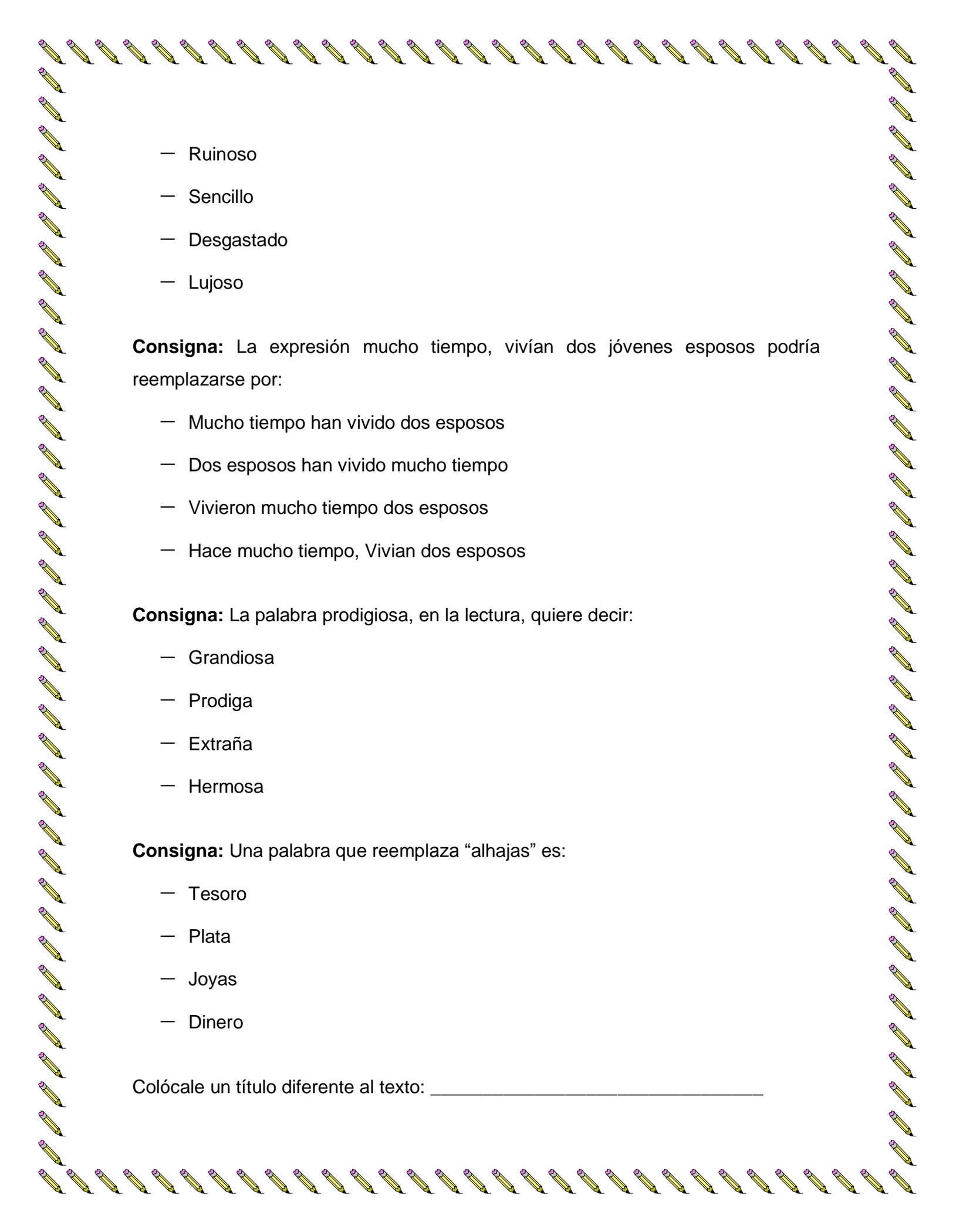
Consigna: La expresión linda moza puede reemplazarse por:

- Linda mujer
- Linda muchacha
- Linda reina
- Linda dama

Consigna: El hecho de que la madre no se reconociera en el espejo indica que:

- No era inteligente
- Nunca había visto su propia imagen
- No entendía lo que pasaba
- Se asusto y no comprendió

Consigna: En la lectura, rústico significa:

- 
- Ruinoso
 - Sencillo
 - Desgastado
 - Lujoso

Consigna: La expresión mucho tiempo, vivían dos jóvenes esposos podría reemplazarse por:

- Mucho tiempo han vivido dos esposos
- Dos esposos han vivido mucho tiempo
- Vivieron mucho tiempo dos esposos
- Hace mucho tiempo, Vivian dos esposos

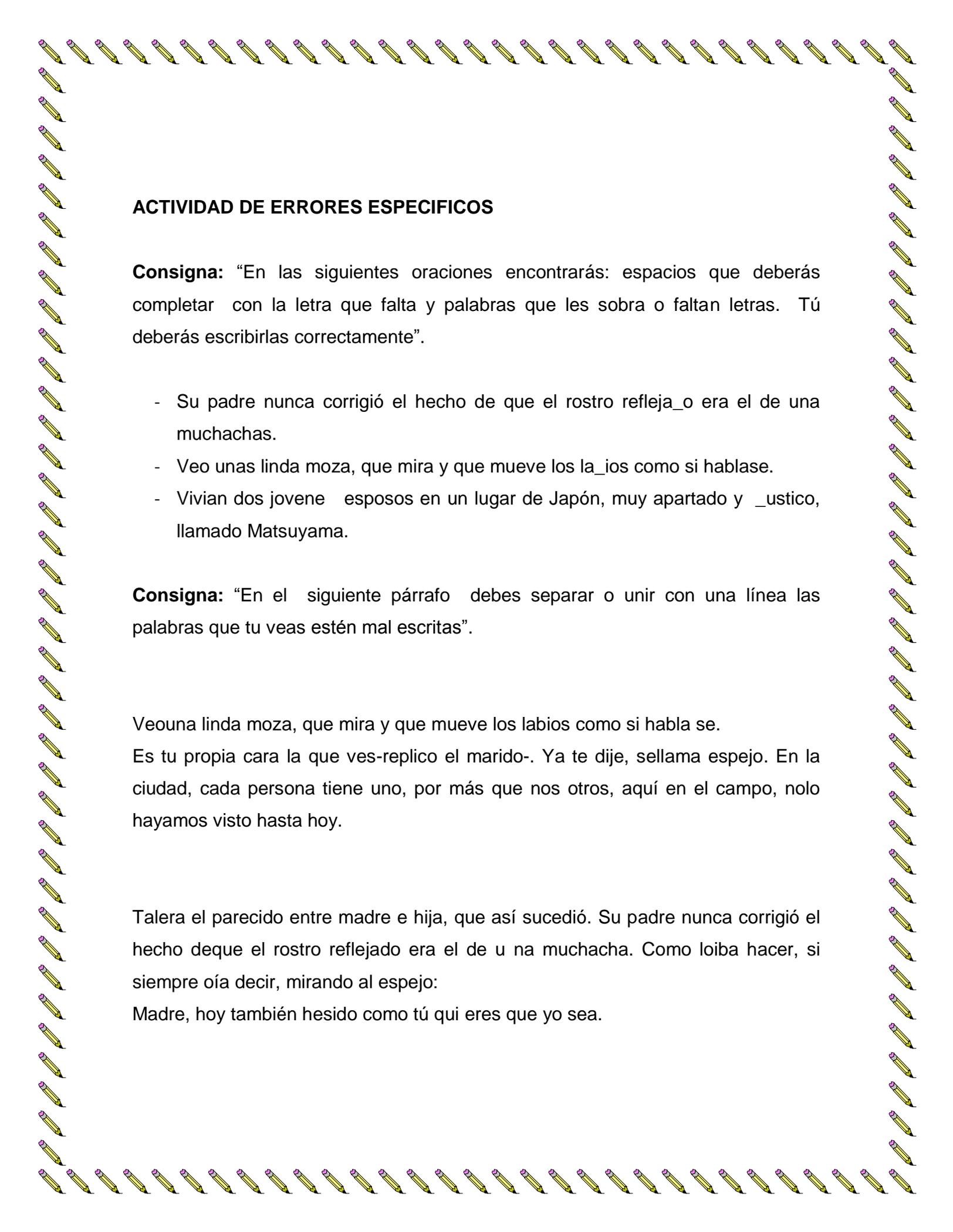
Consigna: La palabra prodigiosa, en la lectura, quiere decir:

- Grandiosa
- Prodiga
- Extraña
- Hermosa

Consigna: Una palabra que reemplaza “alhajas” es:

- Tesoro
- Plata
- Joyas
- Dinero

Colócale un título diferente al texto: _____



ACTIVIDAD DE ERRORES ESPECIFICOS

Consigna: “En las siguientes oraciones encontrarás: espacios que deberás completar con la letra que falta y palabras que les sobra o faltan letras. Tú deberás escribirlas correctamente”.

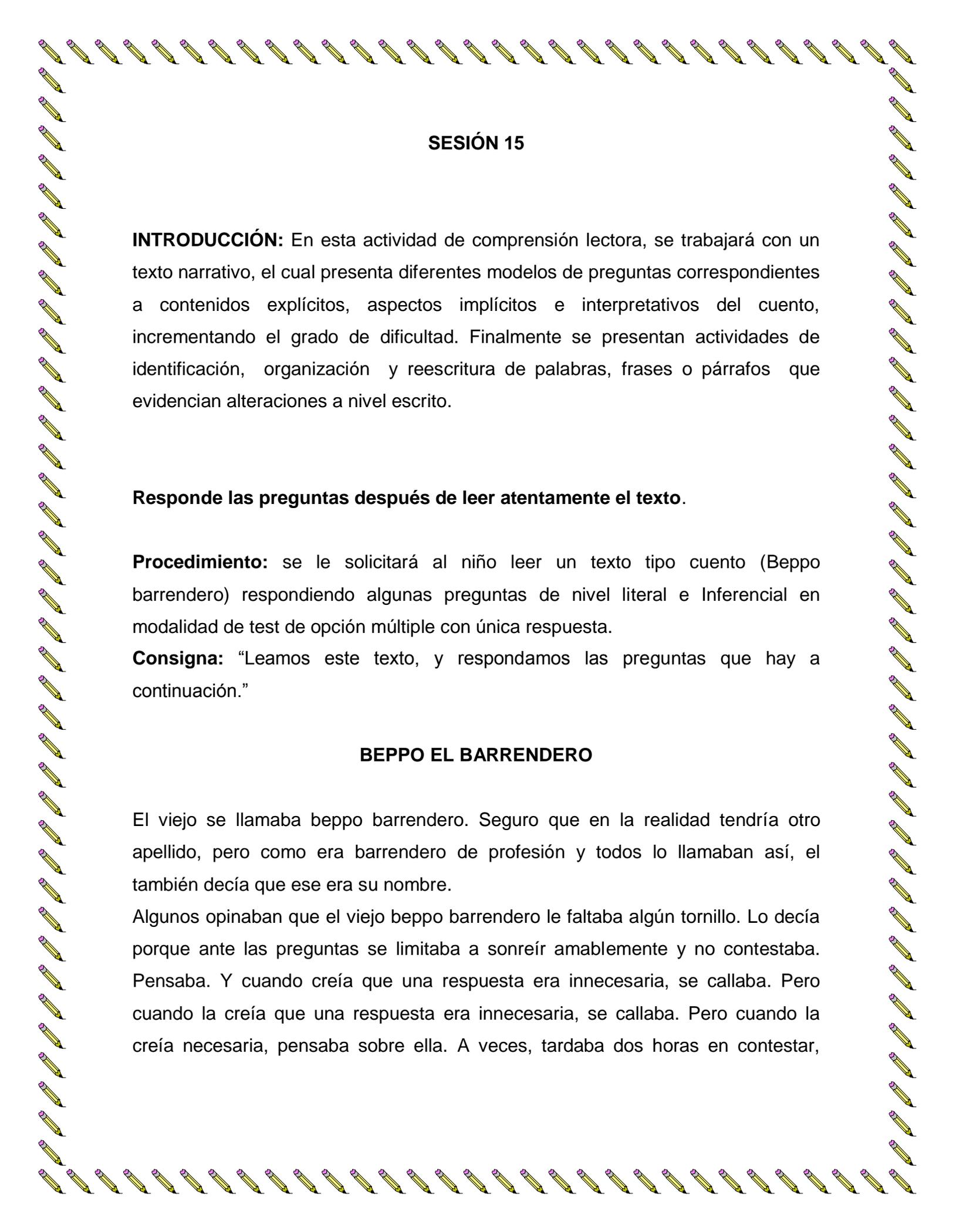
- Su padre nunca corrigió el hecho de que el rostro refleja_o era el de una muchachas.
- Veo unas linda moza, que mira y que mueve los la_ios como si hablase.
- Vivian dos jovene esposos en un lugar de Japón, muy apartado y _ustico, llamado Matsuyama.

Consigna: “En el siguiente párrafo debes separar o unir con una línea las palabras que tu veas estén mal escritas”.

Veouna linda moza, que mira y que mueve los labios como si habla se.
Es tu propia cara la que ves-replico el marido-. Ya te dije, sellama espejo. En la ciudad, cada persona tiene uno, por más que nos otros, aquí en el campo, nolo hayamos visto hasta hoy.

Talera el parecido entre madre e hija, que así sucedió. Su padre nunca corrigió el hecho deque el rostro reflejado era el de u na muchacha. Como loiba hacer, si siempre oía decir, mirando al espejo:

Madre, hoy también hesido como tú qui eres que yo sea.



SESIÓN 15

INTRODUCCIÓN: En esta actividad de comprensión lectora, se trabajará con un texto narrativo, el cual presenta diferentes modelos de preguntas correspondientes a contenidos explícitos, aspectos implícitos e interpretativos del cuento, incrementando el grado de dificultad. Finalmente se presentan actividades de identificación, organización y reescritura de palabras, frases o párrafos que evidencian alteraciones a nivel escrito.

Responde las preguntas después de leer atentamente el texto.

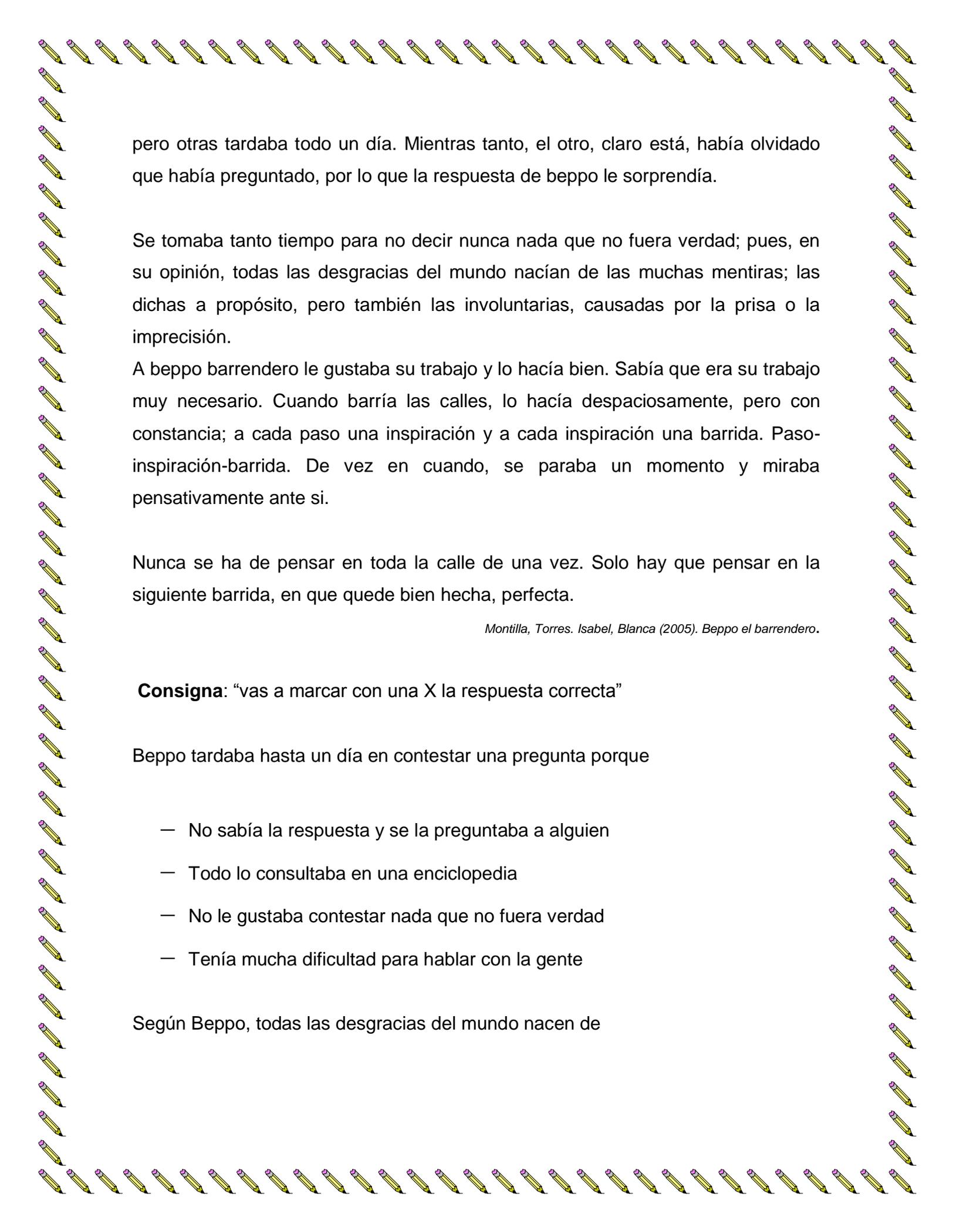
Procedimiento: se le solicitará al niño leer un texto tipo cuento (Beppo barrendero) respondiendo algunas preguntas de nivel literal e Inferencial en modalidad de test de opción múltiple con única respuesta.

Consigna: “Leamos este texto, y respondamos las preguntas que hay a continuación.”

BEPPO EL BARRENDERO

El viejo se llamaba beppo barrendero. Seguro que en la realidad tendría otro apellido, pero como era barrendero de profesión y todos lo llamaban así, el también decía que ese era su nombre.

Algunos opinaban que el viejo beppo barrendero le faltaba algún tornillo. Lo decía porque ante las preguntas se limitaba a sonreír amablemente y no contestaba. Pensaba. Y cuando creía que una respuesta era innecesaria, se callaba. Pero cuando la creía que una respuesta era innecesaria, se callaba. Pero cuando la creía necesaria, pensaba sobre ella. A veces, tardaba dos horas en contestar,



pero otras tardaba todo un día. Mientras tanto, el otro, claro está, había olvidado que había preguntado, por lo que la respuesta de beppo le sorprendía.

Se tomaba tanto tiempo para no decir nunca nada que no fuera verdad; pues, en su opinión, todas las desgracias del mundo nacían de las muchas mentiras; las dichas a propósito, pero también las involuntarias, causadas por la prisa o la imprecisión.

A beppo barrendero le gustaba su trabajo y lo hacía bien. Sabía que era su trabajo muy necesario. Cuando barría las calles, lo hacía despaciosamente, pero con constancia; a cada paso una inspiración y a cada inspiración una barrida. Paso-inspiración-barrida. De vez en cuando, se paraba un momento y miraba pensativamente ante si.

Nunca se ha de pensar en toda la calle de una vez. Solo hay que pensar en la siguiente barrida, en que quede bien hecha, perfecta.

Montilla, Torres. Isabel, Blanca (2005). Beppo el barrendero.

Consigna: “vas a marcar con una X la respuesta correcta”

Beppo tardaba hasta un día en contestar una pregunta porque

- No sabía la respuesta y se la preguntaba a alguien
- Todo lo consultaba en una enciclopedia
- No le gustaba contestar nada que no fuera verdad
- Tenía mucha dificultad para hablar con la gente

Según Beppo, todas las desgracias del mundo nacen de

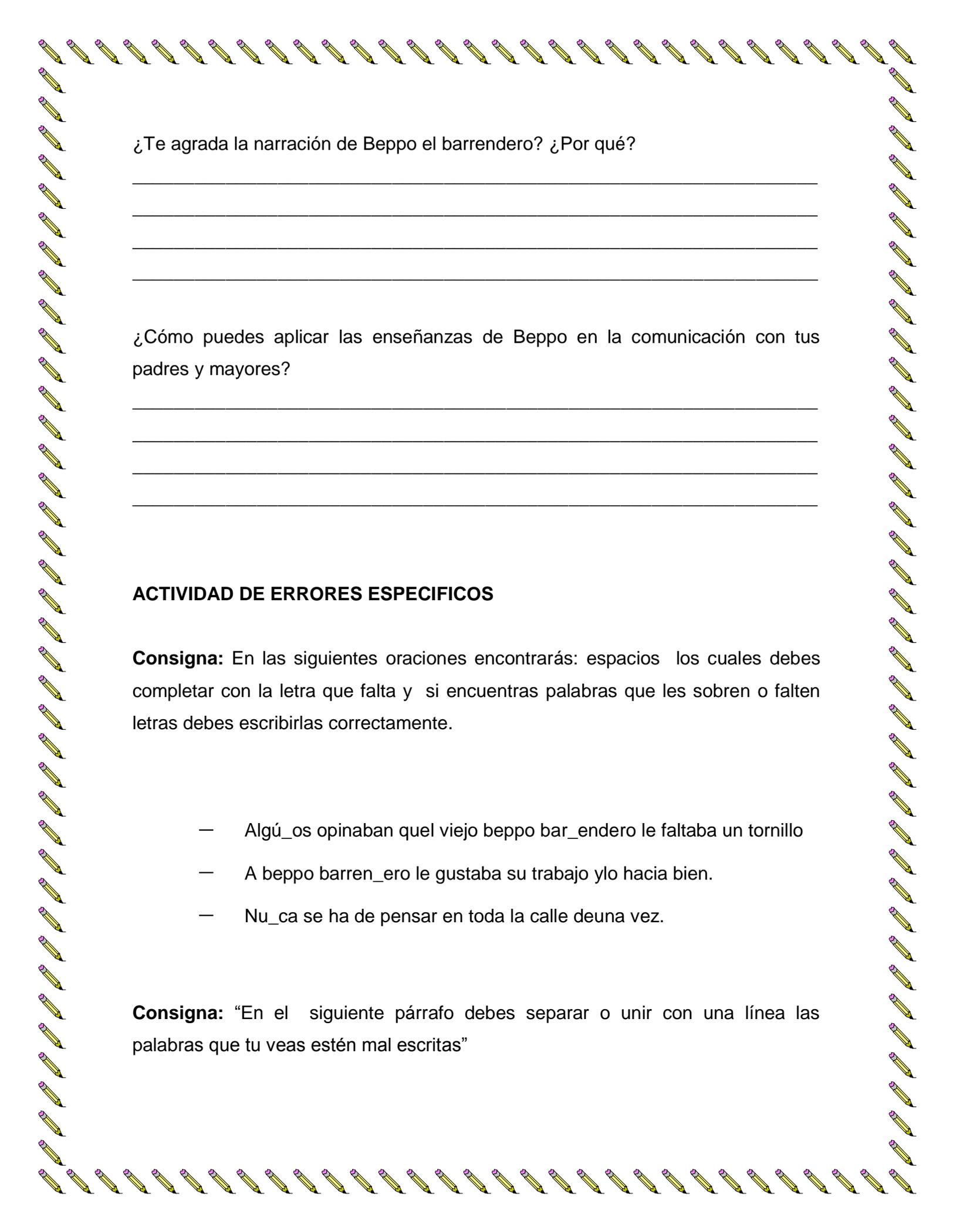
- 
- Las personas que contestan cualquier cosa
 - Aquellos que nunca responden una pregunta
 - La falta de comunicación entre las personas
 - Las mentiras que dicen casi todas las personas

Responde las preguntas

¿Por qué crees que Beppo respetaba tanto la verdad?

¿Consideras a Beppo un viejo tonto o loco? ¿Por qué?

¿Por qué crees que Beppo tardaba tanto tiempo en barrer una calle?



¿Te agrada la narración de Beppo el barrendero? ¿Por qué?

¿Cómo puedes aplicar las enseñanzas de Beppo en la comunicación con tus padres y mayores?

ACTIVIDAD DE ERRORES ESPECIFICOS

Consigna: En las siguientes oraciones encontrarás: espacios los cuales debes completar con la letra que falta y si encuentras palabras que les sobren o falten letras debes escribirlas correctamente.

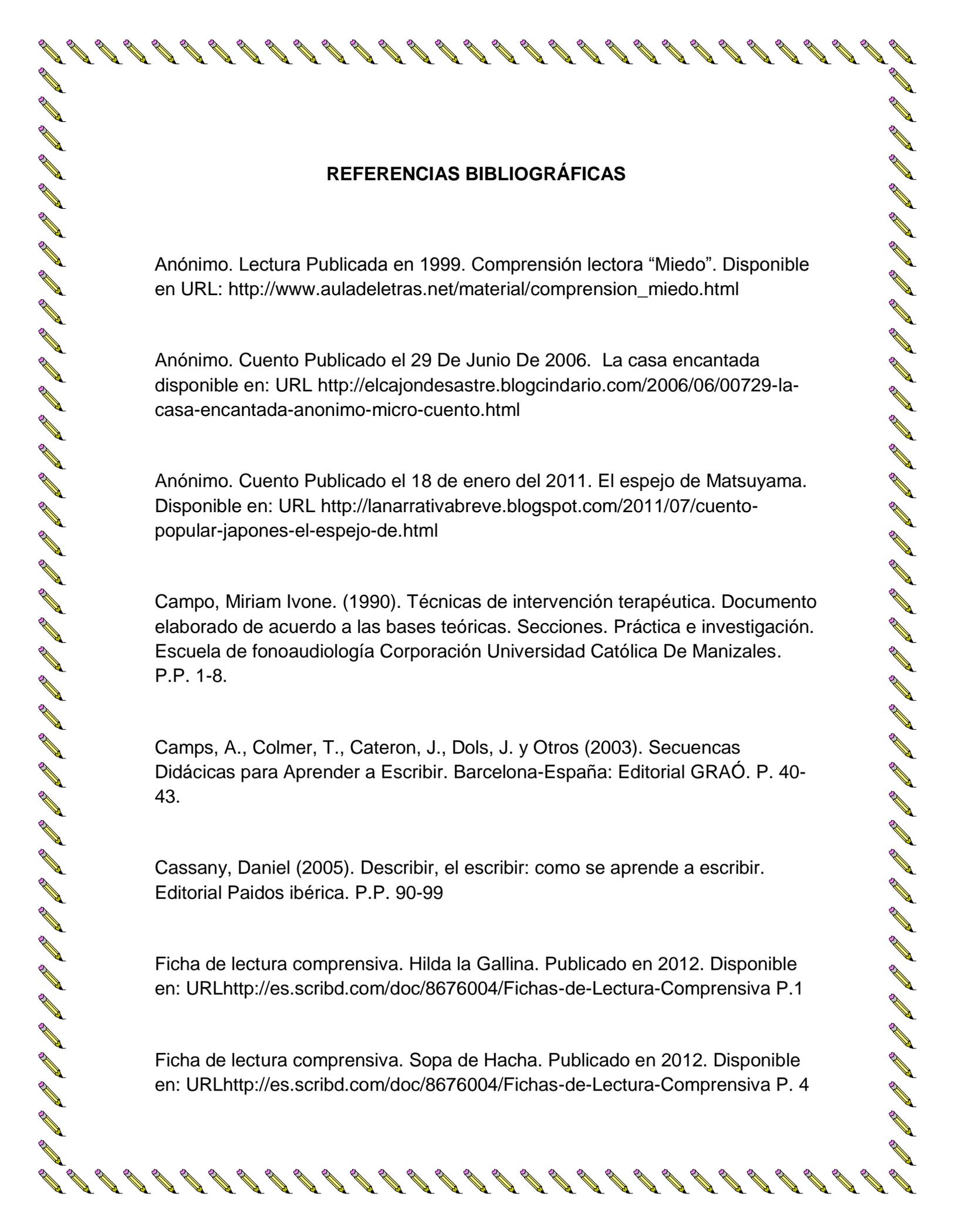
- Algú_os opinaban quel viejo beppo bar_endero le faltaba un tornillo
- A beppo barren_ero le gustaba su trabajo ylo hacia bien.
- Nu_ca se ha de pensar en toda la calle deuna vez.

Consigna: “En el siguiente párrafo debes separar o unir con una línea las palabras que tu veas estén mal escritas”

Algunos opinaban que el viejo beppo barrendero le faltaba algún tornillo. Lo decía porque ante las preguntas se limitaba a sonreír amablemente y no contestaba. Pensaba. Y cuando creía que una respuesta era innecesaria, se callaba. Pero cuando la creía que una respuesta era innecesaria, se callaba. Pero cuando la creía necesaria, pensaba sobre ella. A veces, tardaba dos horas en contestar, pero otras tardaba todo un día. Mientras tanto, el otro, claro está, había olvidado que había preguntado, por lo que la respuesta de beppo le sorprendía.

Se tomaba tanto tiempo para no decir nunca nada que no fuera verdad; pues, en su opinión, todas las desgracias del mundo nacían de las muchas mentiras; las dichas a propósito, pero también las involuntarias, causadas por la prisa o la imprecisión.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anónimo. Lectura Publicada en 1999. Comprensión lectora “Miedo”. Disponible en URL: http://www.auladeletras.net/material/comprension_miedo.html

Anónimo. Cuento Publicado el 29 De Junio De 2006. La casa encantada disponible en: URL <http://elcajondesastre.blogcindario.com/2006/06/00729-la-casa-encantada-anonimo-micro-cuento.html>

Anónimo. Cuento Publicado el 18 de enero del 2011. El espejo de Matsuyama. Disponible en: URL <http://lanarrativabreve.blogspot.com/2011/07/cuento-popular-japones-el-espejo-de.html>

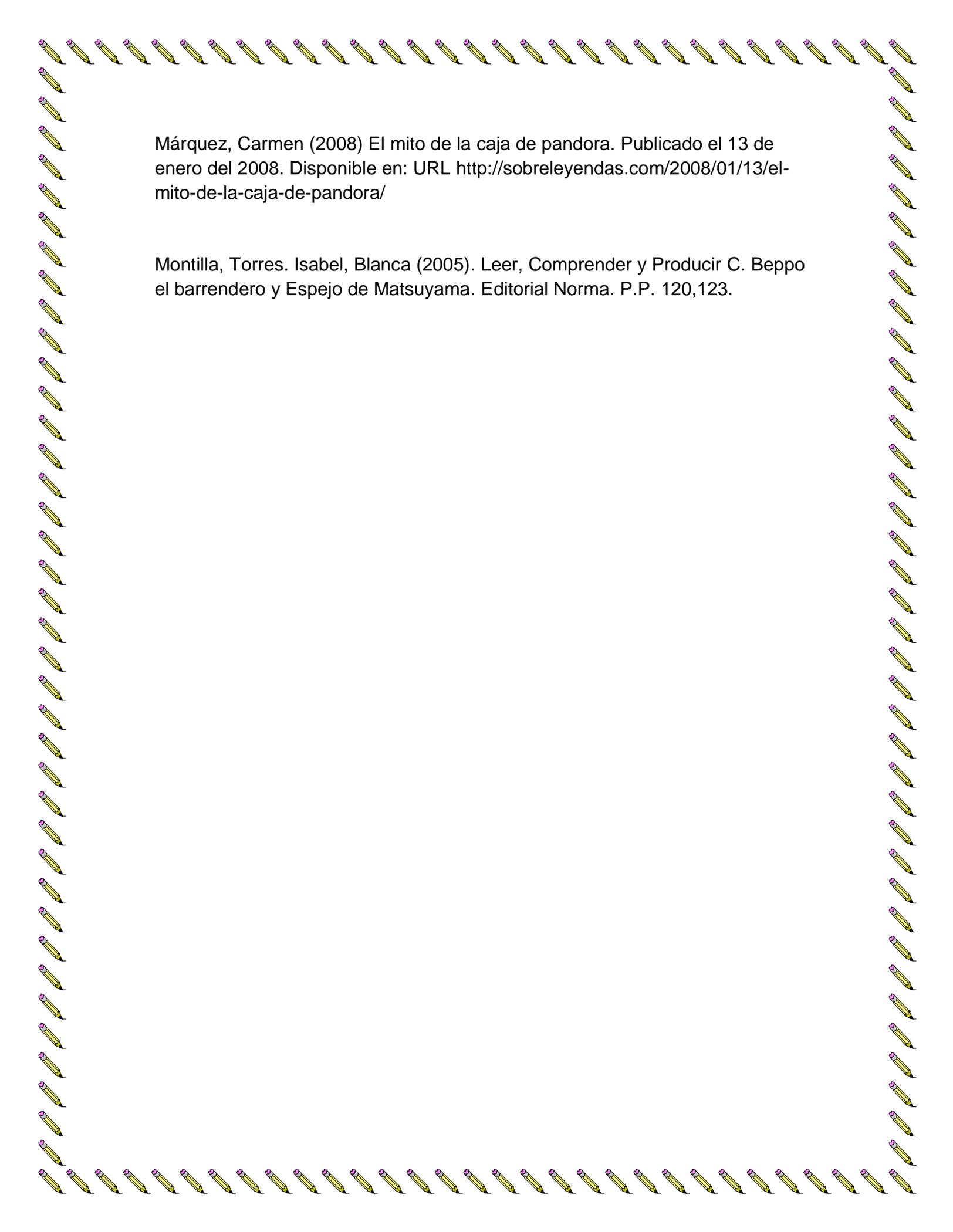
Campo, Miriam Ivone. (1990). Técnicas de intervención terapéutica. Documento elaborado de acuerdo a las bases teóricas. Secciones. Práctica e investigación. Escuela de fonoaudiología Corporación Universidad Católica De Manizales. P.P. 1-8.

Camps, A., Colmer, T., CATERON, J., Dols, J. y Otros (2003). Secuencias Didácticas para Aprender a Escribir. Barcelona-España: Editorial GRAÓ. P. 40-43.

Cassany, Daniel (2005). Describir, el escribir: como se aprende a escribir. Editorial Paidós ibérica. P.P. 90-99

Ficha de lectura comprensiva. Hilda la Gallina. Publicado en 2012. Disponible en: URL <http://es.scribd.com/doc/8676004/Fichas-de-Lectura-Comprensiva> P. 1

Ficha de lectura comprensiva. Sopa de Hacha. Publicado en 2012. Disponible en: URL <http://es.scribd.com/doc/8676004/Fichas-de-Lectura-Comprensiva> P. 4



Márquez, Carmen (2008) El mito de la caja de pandora. Publicado el 13 de enero del 2008. Disponible en: URL <http://sobreyendas.com/2008/01/13/el-mito-de-la-caja-de-pandora/>

Montilla, Torres. Isabel, Blanca (2005). Leer, Comprender y Producir C. Beppo el barrendero y Espejo de Matsuyama. Editorial Norma. P.P. 120,123.

**GUÍA DE ACTIVIDADES DE
INTERVENCIÓN FONOAUDIOLÓGICA
PARA LAS DIFICULTADES EN
COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN
TEXTUAL**

TERCER GRADO ESCOLAR

