

ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA ANTES Y DESPUÉS
DE LA INTERVENCIÓN FONOAUDIOLÓGICA CON UNA GUÍA DE
ACTIVIDADES EN NIÑOS DE TERCER GRADO ESCOLAR DE CUATRO
INSTITUCIONES EDUCATIVAS POPAYÁN 2013.

Proyecto registrado en la Vicerectoría de Investigaciones
ID 3873

Autores

Leidy Milena Arévalo Garcés
Ángela Karolina Mora Arteaga
Juan Carlos Rosero Anacona

Universidad del Cauca
Facultad Ciencias de la Salud
Programa de Fonoaudiología
Popayán
2014

ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA ANTES Y DESPUÉS
DE LA INTERVENCIÓN FONOAUDIOLÓGICA CON UNA GUÍA DE
ACTIVIDADES EN NIÑOS DE TERCER GRADO ESCOLAR DE CUATRO
INSTITUCIONES EDUCATIVAS POPAYÁN 2013.

Proyecto registrado en la Vicerectoría de Investigaciones
ID 3873

Autores

Leidy Milena Arévalo Garcés
Ángela Karolina Mora Arteaga
Juan Carlos Rosero Anacona

Directora

Esp. Liliana María Pérez Tenorio

Asesora conceptual y metodológica

Mg. Amparo López Higuera

Universidad del Cauca
Facultad Ciencias de la Salud
Programa de Fonoaudiología
Popayán
2014

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DE JURADO

FIRMA DE JURADO

Este importante logro profesional se constituye en un pilar fundamental para un camino lleno de triunfos enriquecedores, que nos permitirán forjar nuestro propio camino rodeado de aquellas personas verdaderamente importantes.

Agradezco a mis padres por brindarme un apoyo constante durante este trascendental proceso tan anhelado.

A Edwar por ser mi fortaleza durante todo este tiempo, superando tantos obstáculos y compartiendo tantas alegrías. Gracias por brindarme amor incondicional en los buenos y malos momentos, especialmente por compartir tantas sonrisas en aquellos instantes tan difíciles. Definitivamente no existen palabras que expresen por completo mis infinitos agradecimientos.

A mis amigos Ángela Mora y Juan Carlos Rosero, con quienes emprendimos un camino de lucha e innumerables triunfos. Fueron ellos los que permitieron que nuestro sueño se hiciera realidad. ¡¡¡Es nuestro triunfo!!!, fruto de un esfuerzo que nunca desvaneció, pero sobre todo la prueba de que la amistad es un excelente punto de partida para obtener los logros que representan un orgullo infinito.

A mis profesores que me brindaron el tesoro más importante, su conocimiento, esforzándose día tras día por formar fonoaudiólogos íntegros con sentido de responsabilidad y ética. De manera especial agradezco a Pilar Mirely Choís, Jannete Campo, Amparo López y Augusto Muñoz por ofrecernos tantas oportunidades y compartir su amistad desinteresada, pero sobre todo por confiar en mí.

A la coordinadora del Centro de Escritura Pilar Mirely Choís por permitirme obtener tantas experiencias gratificantes en ese importante espacio de trabajo y brindarme la oportunidad de hacer parte de su grupo de tutores, acompañando a nuestros pares de diferentes carreras.

Finalmente a mi Universidad del Cauca, de la cual siempre me sentiré muy orgullosa, que a pesar de tantos obstáculos se convirtió en mi segundo hogar, donde tenía una familia. Por ello, me siento orgullosa de recibir el título de fonoaudióloga y dejar su nombre en alto, con la satisfacción de que di lo mejor de mí, buscando retribuir todo lo que me brindó.

Leidy Milena Arévalo Garcés

A Dios, por ser siempre mi guía, refugio y protección. Por mantenerme en pie, aún cuando las circunstancias me hicieron decaer, por bendecirme día a día, llenarme de fortaleza y valor para encontrar el camino a la realización de todos los anhelos de mi corazón.

A mi madre Nohelia, por su incansable esfuerzo y valor, por enseñarme a luchar, no desfallecer y amar lo que se hace a pesar de las dificultades. Por toda su preocupación, palabras de aliento, su incalculable amor, por enseñarme el valor de cada momento de la vida, los pequeños momentos y los verdaderos sentimientos. Mi guía, mi modelo a seguir, mi fortaleza, mi tranquilidad, mi gran amor; este triunfo y gran logro es para ti. A mi hermano Nicolás, mi dulce, pequeño y tierno amor, que con su corta edad se convirtió en un motor que impulso mi camino y lo llenó siempre de alegría y mucho amor. Gracias por alimentar mi alma con tu sonrisa, por llenar mi vida de hermosos momentos, de recuerdos imborrables, siempre fueron motivo de inspiración.

A mi hermosa familia, por todo su apoyo en la distancia, su amor incondicional, por enseñarme el verdadero amor y el sentido de la unión familiar. Siempre esperaron por mí y me recibieron de la mejor manera. Infinitas gracias a mis abuelos Luis y María por las innumerables enseñanzas, por inculcarme el respeto y la responsabilidad. A mis tíos, mis grandes amigos y consejeros, por toda la paciencia, por toda la dedicación con la que cuidaron de mí. A mis primos, mis cómplices y hermanos de corazón, que con tantos momentos vividos han llenado mi vida de alegría y felicidad infinita.

A Diego, por su amor incondicional, su constante apoyo, por sus detalles, palabras de ánimo y fortaleza para culminar este proceso. Por enseñarme día a día el valor de cada esfuerzo y la importancia

del amor en cada momento y circunstancia de la vida. Por su paciencia, buenos deseos y todos los cuidados aún en la distancia.

A mis amigos, Leidy y Juan Carlos, por su cariño, apoyo y comprensión. Por los eternos momentos de alegría, aprendizaje y esfuerzo que contribuyeron en el resultado de este gran sueño. Por su esencia, responsabilidad y preocupación por realizar nuestro trabajo con entrega y mucho amor. A ustedes mis Fonoaudiólogos preferidos, éxitos, bendiciones y los mejores deseos para la etapa que ahora comienza.

A mi gran amiga, Alejandra, quién inició a mi lado este hermoso camino. Por los consejos, palabras y por la maravillosa amistad formada. Por compartir triunfos, alegrías, tristezas, por cada único y maravilloso momento compartido a lo largo de todo este proceso.

A los docentes, quienes me brindaron su orientación en la adquisición de conocimientos y afianzaron mi formación como profesional.

A todos quienes de una u otra manera formaron parte de este inolvidable proceso de formación y me alentaron a continuar el camino hacia el éxito.

Ángela Karolína Mora Arteaga

Agradezco a Dios por brindarme la sabiduría y el conocimiento necesario para alcanzar un logro más en mi vida, por la fortaleza que me permitió seguir avanzando en este camino sin perder el rumbo.

A mi familia por ser parte fundamental de este logro, especialmente a mis padres por ser mi mayor orgullo y brindarme su apoyo incondicional, confianza, entrega, comprensión y por enseñarme a creer en mí y ser una persona de buenos principios.

A mis hermanos y sobrinos, especialmente a mi sobrina Luisa Fernanda por ser parte fundamental de mi vida y mi carrera, por su compañía y apoyo en todo este proceso.

A mi abuelita por su amor y cariño, por ser un motor de impulso más para nunca rendirme.

A la Universidad del Cauca y a mis maestros por ser un ejemplo a seguir, por compartir todo su conocimiento y experiencia, especialmente a Pilar Mirely Choís, Claudia Campo, Gloria Daza, Jannete Campo y Alexandra Campo.

A mis amigos Diego, Gabriela, Tatiana y Jennifer por ser parte primordial de mi vida, por ser personas que me brindaron energía en los momentos más difíciles y trascendentales.

Finalmente, a mis compañeras Ángela Mora y Leidy Arévalo por contribuir en mi formación personal y profesional, por regalarme la confianza y comprensión necesaria para culminar este proyecto con éxito, nunca olvidare cada paso que dimos juntos...

Juan Carlos Rosero

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

PROBLEMA.....	13
1.1 Área Problemática.....	13
1.2 Pregunta de investigación.....	17
2. ANTECEDENTES.....	17
3. JUSTIFICACIÓN.....	30
4. OBJETIVOS.....	32
4.1 Objetivo general.....	32
4.2 Objetivos Específicos.....	32
5. REFERENTE CONCEPTUAL.....	33
5.1 Referentes de la Construcción de la Guía de Intervención Fonoaudiológica.....	33
5.2 Referentes conceptuales sobre Lectura y Escritura.....	38
5.2.1 Lectura.....	38
5.2.1.1 Niveles de comprensión.....	40
5.2.1.2 Dificultades en lectura.....	42
5.2.2 Escritura.....	46
5.2.2.1 Niveles de Escritura.....	47
5.2.2.2 Dificultades de escritura.....	53

5.3 Componentes de la guía y la intervención de las dificultades en lectura y escritura.....	56
6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	59
6.1 Tipo de estudio.....	59
6.2 Población y muestra.....	59
6.2.1 Criterios de inclusión.....	59
6.2.2 Criterios de exclusión.....	60
6.3 Instrumento de recolección de la información.....	60
6.3.1 Instrumentos.....	60
6.4 Procedimiento.....	61
6.4.1 Solicitud.....	61
6.4.2 Evaluación antes de la intervención.....	61
6.4.2.1 Descripción de los instrumentos de evaluación.....	61
6.4.3 Periodo de intervención con la guía.....	63
6.4.4 Evaluación después de la intervención.....	64
6.4.5 Plan de análisis.....	64
6.5 Variables.....	65
6.5.1 Operacionalización de variables.....	65
7. RESULTADOS.....	68
7.1 Escritura.....	68
7.2 Lectura.....	80
8. DISCUSIÓN.....	82
CONCLUSIONES.....	88
RECOMENDACIONES.....	90
BIBLIOGRAFÍA.....	92

TABLAS

Tabla 1. Distribución porcentual de los aspectos pragmáticos antes y después en niños de tercer grado escolar.....	68
Tabla 2. Distribución porcentual de los aspectos morfosintácticos antes y después en niños de tercer grado escolar	70
Tabla 3. Distribución porcentual de los aspectos semánticos antes y después en niños de tercer grado escolar.....	72
Tabla 4. Distribución porcentual de los aspectos de la superestructura de la escritura antes y después en niños de tercer grado escolar.....	74
Tabla 5. Distribución porcentual de la expresión grafica antes y después en niños de tercer grado escolar.....	76
Tabla 6. Distribución porcentual de los errores específicos antes y después en niños de tercer grado escolar.....	78
Tabla 7. Distribución porcentual del nivel de lectura antes y después en niños de tercer grado.	80

ANEXOS

Anexo 1. Pruebas Saber de español para tercer grado de primaria.....	96
Anexo 2. Rejilla de evaluación de producciones escritas.....	104
Anexo 3. Anamnesis escolar.....	106
Anexo 4. Consentimiento Informado parental.....	107
Anexo 5. Rejilla de evaluación de comprensión lectora.....	108
Anexo 6. Guía de actividades de intervención fonoaudiológica para niños de tercer grado escolar.....	114

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue analizar los cambios del desempeño en lectura y escritura de niños de tercer grado escolar de básica primaria de cuatro instituciones privadas de la ciudad de Popayán, después de la aplicación de una *Guía de Actividades*. En este estudio cuantitativo se tomó como muestra 76 estudiantes de tercer grado escolar matriculados en las instituciones privadas, a quienes inicialmente se les evaluó lectura y escritura. Se utilizó un muestreo no aleatorio, en el que la muestra de la población se seleccionó de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión. Se realizó una evaluación inicial utilizando el cuestionario propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, tomando el cuadernillo del área de lenguaje para la evaluación de comprensión textual de las pruebas SABER 2006 y la *Rejilla de Producciones Escritas* adaptada por Avendaño et al. en el año 2006. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación inicial se intervino con un Guía de actividades, compuesta por 9 sesiones de intervención en lectura y escritura. Después de la intervención con la guía se realizó una reevaluación, en la que se encontró una variación significativa, puesto que cambió positivamente el desempeño en los niveles en los que inicialmente hubo alteraciones.

A partir de lo encontrado en el estudio, se logró evidenciar un desempeño por debajo de lo esperado en los niños de grado tercero de las cuatro instituciones privadas de la ciudad de Popayán, lo que sugiere la necesidad de implementar la guía de actividades que apoye la intervención Fonoaudiológica y contribuya en la superación de las dificultades en lectura y escritura de dicha población.

1. PROBLEMA

1.1 Área Problemática

Las causas y los síntomas de las dificultades de aprendizaje que presentan los niños durante la etapa escolar se encuentran ampliamente descritos dentro de las diferentes concepciones de los Trastornos Específicos de Aprendizaje (T.E.A). Además, muchos autores coinciden en que “pocas veces se aúnan los esfuerzos de investigadores y clínicos para ofrecer herramientas de tratamiento de estos problemas¹”. Aquellos que se ocupan de la intervención de dichas dificultades, suelen encontrar herramientas de intervención que generalmente corresponden a las bases teóricas que soportan la comprensión del aprendizaje y sus dificultades.

El Fonoaudiólogo como profesional de los procesos de la comunicación humana y sus desórdenes puede centrar su quehacer en la intervención de las dificultades de lectura y escritura, abordándolas por medio de guías o protocolos que obedecen a diferentes perspectivas, como las centradas en el sujeto, en los procesos psicológicos o en la tarea². Según Fonseca³, también se encuentran guías diseñadas desde las características de quienes padecen dichas dificultades, ya sea por problemas de atención, memoria, perceptivos, cognitivos, psicolingüísticos y psicomotores.

Sin embargo, es necesario indicar que además de los modelos desde los que se pueden examinar las dificultades en los procesos de lectura y escritura, el fonoaudiólogo se enfrenta a particularidades que influyen en el contexto en el que éste interviene dando pautas no solo para el análisis, sino también para la intervención de las dificultades en los procesos ya mencionados.

¹GARCÍA, Antonio, et al. Introducción a las dificultades del aprendizaje. Madrid: Editorial Mc GrawHill, 2004. p. 84-122.

²Ibíd., p. 132.

³FONSECA, Víctor. Dificultades de aprendizaje. México, Editorial Trillas, 2009. p. 140 - 224

En este sentido, los lineamientos pedagógicos sobre la enseñanza, las condiciones del sistema escolar y las formas de evaluación, se constituyen en un punto de partida para la elaboración de guías de intervención específicas para contextos con necesidades particulares, necesidades que se han identificado en el transcurso del tiempo y son evidentes tanto en los informes estadísticos de carácter regional como local.

Así, por ejemplo, el segundo estudio regional comparativo y explicativo 2004–2007 SERCE⁴, publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, evaluó los dominios conceptuales como la lectura en la comprensión de diversos tipos de textos (metalingüístico de los procesos de transposición semántica y pertinencia de las categorías gramaticales en los textos producidos) y en el dominio de escritura en la producción escrita desde la coherencia local y proposicional; coherencia lineal y secuencial; coherencia global y macroestructural, a partir de lo cual se encontró que el 44,3% de los estudiantes cubanos de tercer grado de primaria alcanzan el nivel más alto en lectura, seguido por los estudiantes de Nuevo León (18,4%), Costa Rica (18,2%) y Chile (17,8%). En contraste, se encuentran por debajo del nivel I de lectura de cinco posibles el desempeño de República Dominicana con un 31,4%, 14% de Ecuador y Guatemala; por último, Panamá y Paraguay con 11% aproximadamente. Particularmente, para Colombia se reportó que un 40% de sus estudiantes del grado tercero de básica se encuentran en un nivel II, mientras que para el grado sexto los estudiantes tienen puntuaciones superiores al promedio de los países que participaron en el estudio.

⁴UNESCO. Segundo estudio regional comparativo y explicativo 2004-2007 SERCE. Análisis curricular. [en línea]. Santiago, Chile, diciembre de 2005. [Citado el 07 de octubre de 2013]. Disponible en internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001430/143084s.pdf> p. 108-109

La UNESCO⁵ publicó en 2011 el documento Datos Mundiales de Educación en este se refiere que para el año 2006, Colombia participó por primera vez en el Programa Internacional para Evaluación de Estudiantes (PISA), los resultados con relación a la competencia lectora, entendida como la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, mostraron que el 40% de los evaluados se ubicó en los niveles 2 y 3, siendo el nivel 5 el más alto posible.

Luego, en el año 2011, Colombia participó en el Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora (PIRLS)⁶, el cual centra su atención en tres aspectos de esta competencia: los propósitos de la lectura, los procesos de comprensión y los comportamientos y actitudes frente a la lectura, calificando las pruebas en cuatro niveles: bajo, medio, alto y avanzado. Se evaluaron 3.966 estudiantes de 150 establecimientos educativos oficiales y privados, urbanos y rurales, de ambos calendarios académicos, de los cuales solamente el 1% de los estudiantes colombianos alcanzó el nivel avanzado en competencia lectora; el 9% obtuvo un puntaje clasificado en nivel alto, el 28% en nivel medio y el 34% se ubicó en el nivel bajo. El 28% restante no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora, lo que podría significar que no han tenido un aprendizaje eficaz del proceso de lectura.

Para hacer seguimiento de la calidad de la educación en Colombia, se realizan las pruebas SABER⁷ que evalúan a los estudiantes de 3°, 5° y 9° grado de educación básica, de igual manera, a los estudiantes de último año de educación superior.

⁵UNESCO. Datos Mundiales de Educación. [en línea]. Colombia, mayo de 2012. 7 ed. [Citado el 07 de octubre de 2013]. Disponible en internet: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf

⁶ COLOMBIA. ICFES. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. [en línea]. Santafé de Bogotá: MinEducación, 2012. Evaluaciones interactivas. [Citado el 12 de octubre de 2013]. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pirls>

⁷COLOMBIA. ICFES. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. [en línea]. Santafé de Bogotá: MinEducación, 2009. Resultados Nacionales. Resumen Ejecutivo. Saber 5° y 9°. [Citado el 4 de octubre de 2013]. Disponible en internet: http://www.icfes.gov.co/saber59/images/pdf/INFORME_SABER.pdf

Estas pruebas indican que si bien, en los resultados de su aplicación el porcentaje de estudiantes de 5° y 9° grado que no alcanzó el nivel mínimo en las pruebas de lectura ha disminuido, solamente la mitad de ellos (52%) logró y superó el nivel mayor de complejidad necesario para dar significado e interpretar los textos más allá del simple seguimiento lineal del mismo. En general, se concluyó que actualmente la mayoría de los estudiantes presentan un nivel de desempeño intermedio y solamente un porcentaje menor al 10% está por encima de los niveles altos

A nivel local, los resultados del componente de lenguaje en las pruebas SABER⁸ aplicadas en 2012 para el grado tercero mostraron que la sumatoria de los porcentajes correspondientes a los niveles mínimo y satisfactorio fue de un 57% de los estudiantes, el 21% se ubicó en el nivel avanzado y el 12% en el insuficiente.

Al revisar estas cifras, es evidente que existe la necesidad sentida de una temprana intervención de las dificultades de la lectura y la escritura, entendiendo que las estrategias a implementar deben responder a las necesidades educativas en estos componentes y las formas en que se concibe la evaluación de los mismos, por lo que la apropiación de una guía que pretende responder a estas condiciones particulares y su aplicación como medio para verificar su efecto en niños y niñas con dificultades de lectura y escritura, se constituye en el principal interés y problema a resolver de la presente investigación.

⁸COLOMBIA. ICFES. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. [en línea]. Santafé de Bogotá: MinEducación, octubre de 2012. Pruebas SABER 3°, 5° y 9°. [Citado el 24 de octubre de 2013]. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

1.2 Pregunta de investigación

¿Qué cambios se presentan en el desempeño de lectura y escritura, después de la intervención con una Guía de actividades para niños de tercer grado escolar de cuatro instituciones educativas privadas de la ciudad de Popayán?

2. ANTECEDENTES

Durante la consulta realizada, se encontraron algunos estudios sobre las herramientas de intervención y su efectividad terapéutica en procesos de lectura y escritura, los cuales se citan a continuación como antecedentes relevantes para la realización del presente estudio.

Dentro de los antecedentes internacionales, se encontró un estudio realizado por Yasmín Pérez Ortiz⁹, titulado “*Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4º grado de educación básica de la u.e- Tomás Rafael Giménez*”, que se llevó a cabo en Barquisimeto, Venezuela con el objetivo de determinar la efectividad del uso de estrategias de comprensión lectora en los alumnos de 4º grado de educación básica, en el que se utilizó una muestra de 18 sujetos a los que se le aplicó un instrumento tipo prueba antes y después de ser sometidos a un plan instruccional. Se aplicaron evaluaciones diferentes para antes y después de la aplicación de las estrategias, la primera evaluación de diagnóstico de contenido se basó en el contenido de las estrategias que fueron usadas para intervenir y permitieron evaluar tres indicadores. La otra evaluación de intereses y necesidades permitió conocer los contenidos y estrategias acordes

⁹PÉREZ ORTIZ, Yasmin. Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4º grado de educación básica de la U.E-Tomás Rafael Giménez, Barquisimeto. Universidad Nacional Abierta. Área educación, junio de 2004. 47 p.

a los intereses y necesidades de los alumnos. Además, se consideró una calificación por categorías correspondientes a: logrado, medianamente logrado y no logrado.

La prueba inicial mostró que para el indicador *anticipación*, el 11,11% de los estudiantes tenían claro lo que era una anticipación, es decir, solo este porcentaje se encontraba en la categoría logrado, mientras que el 61,11% y el 27,78 % se encontraron en las categorías de medianamente logrado y no logrado respectivamente. Después de la aplicación del plan de intervención, se observó la disminución del porcentaje de niños ubicados en la categoría medianamente logrado y no logrado.

Para el Indicador *palabras desconocidas* antes y después de la aplicación del plan, los resultados evidenciaron un aumento de respuestas promedio en la categoría logrado, es decir, muestra un porcentaje significativo con relación a las categorías medianamente logrado y no logrado.

En el indicador *preguntas intercaladas*, antes de la aplicación del plan los resultados demostraron que el mayor porcentaje de alumnos se ubicó en la categoría medianamente logrado, mientras que el resto se encontraba en las categorías de logrado y no logrado, es así como después de la intervención del plan en esta última categoría de un 50% disminuyó a un 22,22%, lo que indica que inicialmente los alumnos hacían poco uso de esta estrategia de comprensión lectora.

Los resultados obtenidos en el indicador *parfraseo*, antes de la aplicación del plan mostraron que los niños hicieron poco uso de esta estrategia para expresar lo comprendido en el texto leído, es decir, los estudiantes se ubicaron en un mayor

porcentaje en las categorías medianamente logrado y no logrado. Después de haber desarrollado el plan, se presentó un aumento significativo en el porcentaje de niños para el nivel de logrado, ya que de un 16,67% inicial, se incrementó al 55,56%.

Las conclusiones del estudio indican que el uso de estrategias para la comprensión lectora incluidas en el plan fueron efectivas para mejorar los niveles de desempeño de los niños, debido a que aumentaron su capacidad de comprensión, lo cual podría contribuir directamente al favorecimiento de las habilidades de producción textual.

Esta investigación se tiene en cuenta como antecedente para el presente estudio, puesto que comparten el diseño investigativo de antes y después, además, en ambos estudios se utilizan niveles similares de calificación, lo que será útil al momento de realizar la discusión de resultados del presente estudio.

Un estudio de orden nacional, titulado “*Leer y escribir en la escuela III: la comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero del instituto técnico superior*”, realizado por Gallego & García¹⁰ con el objetivo de construir una propuesta didáctica utilizando el texto narrativo, para desarrollar en los estudiantes del grado tercero competencias lectoras y escritoras.

La intervención se realizó a treinta estudiantes del grado tercero, teniendo en cuenta una propuesta pedagógica que contenía estrategias para trabajar un texto narrativo tipo fábula. Para observar y regular el desarrollo de estos procesos, se utilizaron rejillas de evaluación de lectura y escritura. Las evaluaciones también formaron parte de ese conjunto de elementos a observar; en la evaluación inicial,

¹⁰GALLEGO, Luisa y GARCÍA, Yuli. Leer y escribir en la escuela III: la comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero del instituto técnico superior. Trabajo de grado de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda. Facultad de educación. Departamento de Psicopedagogía, 2010. 174 p.

se tuvo en cuenta estrategias adecuadas que respondieran a la propuesta pedagógica que se quería generar; una evaluación de proceso, que buscaba determinar la pertinencia de estas estrategias, un seguimiento intermedio al proceso y una evaluación final, que permitió establecer el mejoramiento o refuerzo de estos procesos. Además, se realizó una compilación de estrategias referidas al mismo tipo de texto, 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 el uso de la *microestructura* se mantuvo en 100%, además, se fortaleció la escritura de oraciones de manera coherente en los escolares. Así pues, en la *coherencia lineal y cohesión local* el 100% de los estudiantes logró hacer uso de la microestructura. A nivel de la *superestructura*, se evidenció que la totalidad de educandos consiguió dar inicio la construcción de un texto. En el aspecto de *conflicto de la historia*, el 82% pudo generar este tipo de situaciones, ya que crearon los hechos más importantes que brindaban sentido al 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 describen que en *la intención del texto*, un 95% de los educandos realizó e identificó este aspecto. En cuanto al *reconocimiento del interlocutor*, se consiguió un aumento del 51% de los niños que desarrollaron este componente. En cuanto a 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 de ellos.

Inicialmente, el nivel de comprensión textual de los estudiantes estaba entre un 26% y un 51%. Según los resultados obtenidos en la última evaluación de las preguntas literales y críticas, se evidenció un avance significativo, pues se finalizó

con un 95% de niños que desarrollaron las actividades propuestas. Se presentó mayor dificultad al evaluar la capacidad de formular y responder preguntas inferenciales, sin embargo, se evidenció un avance, puesto que se pasó del 49% al 90% de los educandos que lo realizaron.

Esta investigación permitió concluir que la aplicación de una propuesta terapéutica partiendo de las necesidades de los estudiantes logró cubrir un alto porcentaje de las mismas. Teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y dando herramientas que permitieron que ellos retomaran lo que tienen en su ambiente para llegar a la creación de historias; poco a poco a nivel cognitivo y desde el desarrollo de las habilidades antes mencionadas, esa estructuración paulatina permitió superar las falencias dadas en los procesos de escritura y de lectura que se identificaron al principio de la intervención.

Este trabajo constituye un antecedente significativo para la presente investigación, ya que guarda similitud en el diseño investigativo de antes y después. Además, en ambos estudios se desarrollan actividades para lectura en los niveles de comprensión literal e inferencial, de igual manera para escritura los aspectos de microestructura y superestructura, siendo estas algunas de las variables planteadas en esta investigación.

En el ámbito nacional se describe el estudio titulado “*Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales*”, realizado en Medellín por Agudelo & Bermúdez¹¹, que tuvo como objetivo potenciar la producción textual en estudiantes de educación básica primaria. Dicho estudio reveló los bajos niveles de desempeño para producir textos escritos y altos

¹¹AGUDELO, Lía y BERMÚDEZ, Mónica. Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria. Trabajo de grado de magister en docencia, con énfasis en didáctica de la lecto-escritura y nuevas pedagogías. Medellín. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. Departamento de educación, septiembre de 2004. 85 P.

porcentajes en la falta de estrategias de intervención, además de un escaso uso de recursos pertinentes para desarrollar esta habilidad.

En esta investigación se tomó como muestra de estudio a veinte alumnas de cuarto grado escolar de un colegio privado, al cual asistían estudiantes de estrato socioeconómico 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 e 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 implementó 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.

En este estudio, se 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, donde la aplicación del test de significancia estadística (coeficiente de Pearson) descartó la hipótesis nula concluyendo que existen diferencias estadísticamente importantes en los textos producidos por las estudiantes con respecto a la evaluación inicial y final.

Este estudio guarda similitud con el objetivo de la presente investigación, ya que aplicó una propuesta de intervención Fonoaudiológica para las dificultades en lectura y escritura de los niños de tercero de primaria. En cuanto al diseño metodológico, estos dos estudios aplicaron una evaluación inicial (pre -test), posteriormente, ejecutaron la intervención (tratamiento) utilizando estrategias para el mejoramiento de la producción de textos y finalmente, realizaron una evaluación (pos-test) para determinar de qué manera influye dicha intervención en la población objeto de estudio, el cual servirá como referente para la comparación y discusión de resultados.

Otro antecedente nacional titulado “*Intervención fonoaudiológica centrada en los procesos de lectura y escritura en un grupo de niños y adolescentes en riesgo de deserción escolar*”, desarrollado en la ciudad de Cali, en el año 2010 por la Fonoaudióloga Andrea Aguilar¹² y estudiantes de VIII semestre del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Valle, en convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), cuyos propósitos fueron identificar las necesidades de apoyo en los procesos de lectura y escritura de un grupo de niños de la Comuna 20 de Cali, diseñar, ejecutar y hacer seguimiento a la propuesta de intervención fonoaudiológica desarrollada con los niños y finalmente, se buscó describir la influencia de la intervención fonoaudiológica desde una perspectiva integral del sujeto y su contexto para el apoyo a las necesidades de lectura y escritura identificadas en el grupo. Algunos de los resultados evidenciaron un avance significativo tanto en la transformación de los textos producidos, como en las prácticas comunicativas y las relaciones sociales de los niños que hicieron parte de esta experiencia.

¹² AGUILAR, Andrea, et al. Intervención fonoaudiológica centrada en los procesos de lectura y escritura en un grupo de niños y adolescentes en riesgo de deserción escolar. En: Areté. 2010. Vol. 10 no. 1 p. 105-114. ISSN. 1657-2513.

Se diseñaron 3 estrategias principales de intervención. Como primera estrategia, se implementó el uso libre de recursos físicos, técnicos y tecnológicos de manera no convencional de acuerdo al ámbito educativo, pero ligados al proceso de aprendizaje. Otra de las estrategias de intervención utilizada fue el aprendizaje colaborativo entre pares, en el que los niños y jóvenes con mayores habilidades y conocimientos sobre el tema, contribuían en los procesos de adquisición de habilidades lectoras y escritas de sus compañeros, finalmente, el refuerzo positivo como estrategia compensatoria e inhibitoria de la auto-concepción deficitaria en relación a los procesos de lectura y escritura.

Los resultados iniciales indicaron que algunos de los participantes no alcanzaban el nivel mínimo requerido para la producción de textos, en relación con los resultados esperados tanto para la edad cronológica, como para el grado escolar. Esto se evidenció en que casi el 30% (n=3/10) de los participantes se encontraba en el nivel cero de producción textual y ninguno alcanzó el nivel de coherencia global.

A partir de la prueba tamiz inicial, en los procesos de lectura se encontró que más del 60% de los participantes (n=7/11) se encontraban en el nivel literal de comprensión lectora.

Los resultados de la prueba tamiz final evidenciaron cambios positivos para algunos de los participantes que lograron avanzar a niveles superiores de comprensión lectora con respecto a los identificados inicialmente, aumentando de 9 % (n=1/11) a 45,4% (n=5/11) el porcentaje de participantes en el nivel inferencial y de 27% (n=3/11) a 36,6% (n=4/11) en el nivel crítico intertextual.

En cuanto a producción textual, para algunos de los participantes no hubo ningún avance, lo cual puede deberse a que fueron los niños que menos asistieron al programa o aquellos que requerían la mayor cantidad de apoyos para estos procesos en relación con sus compañeros; en el nivel cero permanecen los mismos 3 niños (30%), mientras que sí se observó un aumento importante en nivel de coherencia global, pasando de no tener ningún niño en ese nivel inicialmente a tener el 20% (n= 2/10) de los chicos produciendo textos con un nivel de coherencia global.

En relación con los niveles de comprensión lectora y de producción escrita en los que se encontraban los niños y adolescentes, se pudo evidenciar una cifra relevante en el nivel literal de comprensión lectora, en el cual fueron encontrados 7 niños en la prueba inicial, teniendo en cuenta lo que refiere la teoría en relación con este nivel que constituye las competencias básicas para acceder al texto. De igual forma, se evidenció una cifra significativa en los niveles 0 y local de producción escrita (en los cuales fueron encontrados a 3 y 4 niños respectivamente), en el primero se encontró los niños que no pudieron ser medidos por la prueba, es decir los que no alcanzaron a cumplir con las condiciones de las preguntas, en el segundo nivel *coherencia local* se encontraron los niños que en su producción, reflejaron al menos una proposición, establecieron concordancias entre sujeto/verbo, género/número, entre otras (Jurado, Bustamante, Pérez), lo que ubica a los niños en los menores y bajos niveles de dificultad desde el punto de vista de la teoría de la producción textual.

Es así, como este estudio se constituye en un antecedente más para la presente investigación, ya que utilizó una metodología similar; evaluar y reevaluar los procesos de comprensión y producción textual antes y después de la intervención

fonoaudiológica para determinar si existe o no una variación y será tenido en cuenta para la discusión de la presente investigación.

A nivel local, se encontró un estudio cuantitativo cuasi-experimental de antes y después sin grupo control, titulado: “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”, el cual fue realizado en la ciudad de Popayán por Taimal. et. al.¹³ en el año 2010, cuyo objetivo fue diseñar y aplicar una propuesta de intervención fonoaudiológica, para las dificultades en la comprensión y producción textual en los niños de tercer grado de primaria”, la población universo fue la misma unidad de análisis que estuvo compuesta por 37 estudiantes de tercer grado escolar que presentaron dificultades en comprensión y producción textual.

Se utilizaron como instrumentos para la evaluación inicial de la comprensión lectora y producción textual de los niños, el cuadernillo del área de lenguaje de la prueba estandarizada SABER del ICFES (2006) y la rejilla de calificación de producciones escritas adaptada en un estudio del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca por Avendaño y Cols¹⁴, la calificación se realizó teniendo en cuenta una escala ordinal de poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio de acuerdo con los resultados en comprensión y producción textual de cada uno de los escolares. Posteriormente, se aplicó la Guía de Actividades para la Intervención Fonoaudiológica durante nueve sesiones y se realizó nuevamente una evaluación del estado de cada niño con el cuadernillo de la

¹³ TAIMAL, Fabio. et. al. 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. Popayán. 2010.

¹⁴ Avendaño, Kelly, et al. Caracterización del desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de 3º de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada del Municipio de Sotará, del Departamento del Cauca. Trabajo de grado de Fonoaudiología. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Departamento de Fonoaudiología, 2006. P. 55-57.

prueba SABER y la rejilla de calificación de producciones escritas, con el fin de determinar la posible evolución con la aplicación de la guía. Los resultados mostraron que en relación a la comprensión textual en promedio el 71.8% evolucionó satisfactoriamente en todos los niveles de comprensión después de la intervención.

Para el nivel literal transcriptivo antes de la intervención el 76% puntuó en el nivel satisfactorio y después de la intervención los resultados mostraron que el 100% logró alcanzarlo; en el nivel de comprensión literal a modo de paráfrasis previo a la intervención el 51% se encontró en el nivel satisfactorio y posterior a la misma se observó que el 92% logró ubicarse en este nivel; las respuestas para el nivel de comprensión inferencial directa fueron que del 78%, que se encontraban en el nivel satisfactorio previo a la intervención se pasó al 51%; para el nivel de comprensión crítica del 0% pasó a un 38%.

En cuanto a la superestructura de la producción textual, en el ítem de capacidad de *enunciar y desarrollar el conflicto* tan solo el 22% de los niños en pre intervención, alcanzaron el rango satisfactorio, posterior al proceso de intervención, el desempeño aumentó al 81%; en el ítem de *enunciar y desarrollar el final* antes de la intervención, el 32% de los niños logró el nivel satisfactorio y se observó que después del proceso de intervención el porcentaje en el rango satisfactorio fue de 89%, evidenciando evolución considerable para este aspecto.

Con relación al punto de vista pragmático, en la evaluación inicial en el ítem de *ofrecer información necesaria para la comprensión de un texto por parte de otra persona*, el 67.6% se ubicó en el rango satisfactorio después de la intervención se incrementó a un 37.9%.

Con relación al punto de vista semántico, al finalizar el proceso de intervención se observó un comportamiento satisfactorio, lo cual fue evidente en la utilización *del vocabulario que permitió comprender el sentido del texto*, ya que disminuyó el porcentaje que se encontraba en el nivel más o menos satisfactorio y se incrementó a un 94.6% en la calificación de satisfactorio después de la intervención. En el ítem de *conservación del eje temático*, los resultados pasaron de un 43.2% a un 91.9% en el nivel satisfactorio. En la *progresión temática* se encontró una evolución de más o menos satisfactorios a satisfactorios, pasando de 16.2% a 83.8% posterior a la intervención. Para la *coherencia de las acciones y características de los personajes a lo largo de la historia*, se evidenció un porcentaje inicial de 59.5% frente a un 91.9% pos intervención en el nivel satisfactorio.

Respecto al punto de vista morfosintáctico, antes de la intervención el 2,7% de los estudiantes alcanzó el rango satisfactorio en el *uso de conectores y frases conectivas*; posterior a la intervención se incrementó al 64,9% para el mismo ítem; en cuanto al *uso de referentes*, antes de la intervención terapéutica, tan solo el 5,4% de los educandos llegó a la calificación de satisfactorio, posterior a la intervención evolucionó a un 37,8%; el 59,5% de los niños obtuvo la calificación de satisfactorio en el aspecto de *estructuración de proposiciones*, posterior a la intervención terapéutica el 89,2% de los niños alcanzaron este nivel.

Sobre la Expresión Gráfica, después del proceso de intervención se avanzó al nivel satisfactorio para la *legibilidad del texto* de un 64.9% a un 78.4%, iguales resultados se obtuvieron para la *distribución adecuada del texto en la página*, ya que antes de la intervención fue de 73.0% en el rango satisfactorio y posterior a esta un 89.2%. Para la *apropiación del sistema de escritura*, aunque antes se evidenció un porcentaje elevado en la calificación de satisfactorio de 81.1%, éste

aumentó a un 97.3%. Así mismo, se alcanzó en la *construcción de la noción de palabra* el nivel satisfactorio en el 100% después de la intervención.

Respecto a los errores específicos, inicialmente los niños presentaron porcentajes elevados en *hiposegmentaciones* con un 59,5% del total de los casos, situación que mejoró después de la intervención terapéutica, al disminuir a 2,7%; en cuanto al error de *omisión*, se encontraron antes de la intervención en un 62,2% de los estudiantes y disminuyeron al 5,4% después de la misma; de igual manera, se encontró que el porcentaje de niños con *hipersegmentaciones* fue del 70,3% antes de la intervención, posterior a esta disminuyó al 2,7%.

En general, este estudio permitió observar diferencias significativas antes y después de la aplicación de las actividades, ya que los niños lograron adquirir las competencias necesarias para la comprensión y producción de sus textos correspondientes al tercer grado escolar.

Este estudio guarda gran relación con el actual, ya que se utiliza la misma metodología, instrumento y se analizan variables semejantes, lo cual permitirá comparar los resultados y cualificar la discusión del proyecto. Sin embargo, se evidencia que el estudio se realizó con una muestra más pequeña en instituciones educativas de carácter público.

3. JUSTIFICACIÓN

Las alteraciones en lectura y escritura inciden de manera negativa en el rendimiento académico de la población escolar y sus efectos se hacen más evidentes cuando estas trascienden a los grados superiores de formación académica, técnica y profesional, en los que los estudiantes no alcanzan el rendimiento esperado en actividades de comprensión y producción de textos.

Estas alteraciones parecen hacer su aparición desde los primeros años de escolaridad y a pesar de que el MEN¹⁵ afirma que en los niños y niñas de tercero de primaria ya se encuentran automatizados los procesos lingüísticos para acceder a la lectura y escritura. El informe nacional de resultados de las pruebas SABER¹⁶ para grado quinto y noveno en el área de lenguaje señala que 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, ya que tan solo el 26% estuvo en el rango satisfactorio, que era donde se esperaba estuvieran ubicados la mayoría de los niños, finalmente, el nivel avanzado con un 9%, de los resultados para el grado noveno no difieren de los ya presentados. Los resultados para el año 2010 de estas pruebas no son más alentadores, muestran que la gran mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel mínimo de desempeño.

Estos resultados sugieren que un alto porcentaje de niños en edad escolar podrían ser susceptibles de presentar alteraciones en los procesos de lectura y escritura, estas son detectadas en primera instancia por los maestros, quienes se ven en

¹⁵COLOMBIA. Ministerio de educación nacional. [en línea]. Santafé de Bogotá: MinEducación, junio de 1998. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [Citado el 21 de octubre de 2013]. Disponible en internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

¹⁶COLOMBIA. ICFES. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. [en línea]. Santafé de Bogotá: MinEducación, 2010. Pruebas SABER 5° y 9° en el área de lenguaje. [Citado el 11 de noviembre de 2013]. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

aprietos para ayudar a sus estudiantes desde lo pedagógico a lo que se suma la falta de colaboración de profesionales que como el Fonoaudiólogo, puedan utilizar herramientas útiles para que los niños puedan solventar estas dificultades. Toda esta problemática contribuye a aumentar las cifras de repitencia y deserción e incide en forma negativa en el futuro desempeño escolar y personal de los niños.

Este estudio plantea una propuesta de intervención fonoaudiológica que consta de actividades cuidadosamente diseñadas, que buscan superar este tipo de alteraciones, 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 dificultades.

Al finalizar este estudio, se busca aportar desde el ámbito académico, al programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, la posibilidad de contar con una guía de intervención fonoaudiológica debidamente revisada, que sirva como herramienta terapéutica para la intervención en las áreas de lectura y escritura en niños de tercer grado, la cual podrá ser utilizada por docentes y estudiantes del programa de Fonoaudiología para la atención de población escolar en el marco de las prácticas que se llevan a cabo como parte del proceso de formación académica y por Fonoaudiólogos en el desarrollo de su ejercicio profesional.

En el ámbito investigativo, este estudio pretende servir de base para la realización de nuevas propuestas de instrumentos, que redunden en el mejoramiento del desempeño en lectura y escritura de los niños durante su aprendizaje escolar.

Por último, a nivel social, esta investigación busca contribuir a concientizar a las instituciones gubernamentales del orden municipal, departamental y nacional responsables de la educación escolar, sobre la importancia de la inserción de

profesionales de Fonoaudiología dentro de los contextos escolares para que con instrumentos debidamente validados y mediante acciones de detección temprana e intervención terapéutica oportuna, se generen cambios significativos en los procesos alterados.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Determinar los cambios en el desempeño de lectura y escritura en niños de tercer grado escolar de cuatro instituciones privadas de la ciudad de Popayán, después de la intervención fonoaudiológica con una guía basada en actividades de lectura y escritura.

4.2 Objetivos Específicos

- Establecer el desempeño en lectura y escritura de una muestra de niños de tercer grado escolar, antes de la intervención fonoaudiológica.
- Intervenir a los niños con alteraciones del desempeño en lectura y escritura, a partir de una guía de actividades.
- Establecer el desempeño en lectura y escritura de los niños de tercer grado escolar, después de la intervención fonoaudiológica.
- Comparar los resultados de las evaluaciones de lectura y escritura, antes y después de la intervención con una guía de actividades.

5. REFERENTE CONCEPTUAL

5.1. Referentes de la Construcción de la Guía de Intervención Fonoaudiológica

Uno de los desafíos que enfrenta el sistema educativo es el creciente número de escolares con alteraciones que afectan sus habilidades de lectura y escritura, razón por la cual, son sumamente valiosos los esfuerzos que desde lo pedagógico y lo terapéutico puedan hacerse para que los niños y niñas logren superar sus dificultades. En estos casos la intervención oportuna y eficaz de profesionales como el Fonoaudiólogo, que mediante la aplicación de técnicas propias de la terapéutica se constituye en un apoyo importante para la superación de las dificultades en lectura y escritura de los escolares que las padecen.

La guía de actividades de intervención Fonoaudiológica para niños de tercero de primaria, que se presenta en este estudio es producto del desarrollo de cuatro etapas de un macroproyecto de investigación, inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca en el año 2009, con el ID 3313, en el Grupo de investigación “Comunicación Humana y sus desórdenes”. El estudio fue presentado inicialmente por las Fonoaudiólogas Esp. Liliana María Pérez Tenorio y Esp. Isabel Muñoz Zambrano, docentes del Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca con posterior vinculación de la Fonoaudióloga Mg. Amparo López Higuera. Cada etapa del proyecto se desarrolló con la participación de estudiantes coinvestigadores del programa de Fonoaudiología.

La primera etapa de este macroproyecto se tituló “Evaluación de la comprensión lectora y producción textual para proponer actividades de intervención fonoaudiológica en niños de tercer grado del colegio Champagnat de Popayán, 2009 – 2010”, este estudio fue cuantitativo de diseño descriptivo de corte

transversal y tuvo como objetivo evaluar la comprensión lectora y producción textual de estos niños. La identificación de los errores presentados por los niños, fueron la base para realizar una primera propuesta de intervención fonoaudiológica a través de una guía de actividades.

En la fase preliminar, se solicitó de forma escrita a la directora de la institución la autorización para la realización del estudio, posteriormente se realizó las acciones éticas del proyecto a través de la socialización a los padres de familia, del procedimiento y la firma del consentimiento informado, según lo establece la Ley 41/ del 14 de noviembre de 2002; luego, 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 de evaluación del área de español de la prueba SABER 2006 y con base en los resultados se diseñó e implementó una guía de actividades de intervención Fonoaudiológica, abordando los procesos de lectura y escritura desde los aspectos lingüísticos, metacognitivos y socioculturales. Las actividades se elaboraron con el fin de favorecer las habilidades en la comprensión textual de los niveles literal transcriptivo y a modo de paráfrasis, a través de preguntas que responden a textos de tipo narrativo y expositivo. Las actividades para la producción textual se abordaron desde las dimensiones semántica, pragmática, morfosintáctica y se incluyeron como parte del proceso de escritura, actividades para la corrección de los errores específicos.

Los resultados de esta etapa en cuanto a la superestructura de la producción textual, mostraron que para el ítem de *enuncia y desarrolla el conflicto* el 51.1 % de los niños, puntuaron en más o menos satisfactorio y para el de *enuncia y desarrolla del final de la historia* el 57.8 % en poco satisfactorio. En cuanto al tipo de comprensión textual, el *literal a modo de paráfrasis* fue el que arrojó el porcentaje más bajo, ya que el 66,7 % obtuvo un nivel insuficiente de desempeño.

A nivel general, la superestructura de la producción textual el 57,8 % obtuvo una calificación de poco satisfactorio.

En el punto de vista semántico de la producción textual, para la *progresión temática* el 55.6 % obtuvo un nivel más o menos satisfactorio y para el morfosintáctico en el ítem de *articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas* el 95,6% se ubicó también en esta calificación; en la expresión gráfica las mayores dificultades que se encontraron fueron en ortografía, ya que el mismo porcentaje 48.9 % se obtuvo para poco y más o menos satisfactorio. En los errores específicos de la escritura el 31% evidenció *hiposegmentaciones*, el 18% *hipersegmentaciones* y el 21% *omisiones*.

La segunda etapa del macroproyecto, se denominó “Diseño y aplicación de una propuesta de intervención fonoaudiológica para niños de tercer grado escolar, con dificultades en comprensión y producción textual, de una institución educativa del sector privado Popayán, Prueba Piloto 2010 -2011”. El objetivo de este estudio fue aplicar una propuesta de intervención fonoaudiológica, para las dificultades en la comprensión y producción textual en los niños de tercero de primaria de una institución educativa del sector privado, además de enriquecer las actividades de la propuesta planteada en la primera etapa del proyecto.

El tipo de estudio fue cuantitativo cuasi-experimental sin grupo control. La población estuvo constituida por 37 estudiantes de tercer grado escolar y se emplearon el mismo procedimiento y las mismas las técnicas e instrumentos para la recolección de información, utilizadas en la primera etapa. Los resultados permitieron realizar ajustes a los ejercicios planteados inicialmente en la guía de intervención y su aplicación mostró una variabilidad considerable en todos los componentes de la comprensión y la producción textual después de la aplicación de la guía, la variabilidad se estableció con el test de McNemar, observándose un valor de $p < 0,001$, lo que indicó una significancia estadística.

La tercera etapa del macroproyecto, surge como una recomendación de la Vicerrectoría de Investigaciones (VRI) de la Universidad del Cauca, en aras de ampliar la aplicación del estudio a instituciones escolares de carácter público, población considerada vulnerable de presentar dificultades en comprensión y producción textual y para reestructurar la guía de actividades para niños de tercer grado escolar, de tal manera que se lograra demostrar su efectividad para dicha población, tanto de instituciones educativas privadas como públicas. Para esta nueva etapa del macroproyecto la VRI, le asignó el ID 3873 y se tituló “Descripción de la comprensión y producción textual en niños de 3º de primaria de tres instituciones de educación pública de la ciudad de Popayán, 2012”, en la cual se realizó una reestructuración y complementación de la guía de intervención para niños de tercer grado escolar. Además, en esta etapa se realizó una nueva revisión de la guía, buscando que su aplicación fuera efectiva, tanto para niños de instituciones educativas de carácter privado como público, de modo que se reorganizaron las diferentes sesiones planteadas dentro de la guía; se modificaron y fragmentaron los textos informativos, narrativos y expositivos; se incluyeron nuevos ejercicios para los diferentes niveles de comprensión y producción textual; se simplificaron las consignas y se replantearon las actividades de planificación, realización y revisión, para cada sesión.

El tipo de estudio fue cuantitativo descriptivo, la población estuvo constituida por 96 estudiantes del tercer grado escolar de tres instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Popayán, el procedimiento que se llevó a cabo fue el mismo de las etapas anteriores, con los resultados obtenidos en la evaluación, se realizó una revisión de la guía de actividades, donde se replantearon y reorganizar las actividades para el rediseño de la nueva guía, con ejercicios encaminados a mejorar las habilidades en comprensión y producción textual, incluyéndose actividades orientadas al trabajo con diferentes tipos de textos y preguntas,

aumentando progresivamente los niveles de complejidad a lo largo de cada sesión, a través de solución de cuestionarios, producción de textos, anticipación, re-narraciones, confrontación, entre otros. También, se tuvo en cuenta que las actividades estuvieran distribuidas de acuerdo a los procesos antes, durante y después de la ejecución de la misma, de forma que el niño pudiera realizar en forma organizada la actividad, a fin de favorecer el aprendizaje y la ejecución correcta de cada uno de los ítems, además, de crear en el niño una estrategia de auto aprendizaje.

La cuarta etapa se tituló “Análisis del desempeño en lectura y escritura antes y después de una intervención fonoaudiológica con una guía de actividades en niños de tercer grado escolar de cuatro instituciones educativas de carácter privado, Popayán 2013”, la cual se realizó para determinar los cambios que se presentan en el desempeño de lectura y escritura después de la intervención fonoaudiológica con una guía de actividades, además, se complemento la estructuración de la guía y se agregaron actividades para la corrección de errores específicos. El estudio se desarrolló bajo un modelo cuantitativo que describe el antes y después, sin grupo control. La población universo estuvo constituida por 76 estudiantes de 3er grado escolar matriculados en cuatro instituciones educativas de carácter privado de la zona urbana de la ciudad de Popayán. La metodología empleada respondió a la que se venía desarrollando en las etapas anteriores, utilizando los instrumentos ya descritos. Se inició entonces, con la identificación del desempeño en lectura y escritura de los niños de tercer grado escolar en una evaluación inicial posteriormente, se realizó la intervención a esta población y nuevamente, se procedió a evaluarlos con el fin de comparar la variación de dicho desempeño antes y después de la intervención fonoaudiológica con la guía de de actividades.

En este sentido, los resultados encontrados después de la aplicación de la guía de actividades evidencian una notoria mejoría en las habilidades de lectura y escritura de los niños de tercer grado intervenidos, ya que se consiguió que la mayoría de los niños mejorara su desempeño, lo cual se logró por medio de 9 sesiones de intervención desarrolladas en 13 encuentros aproximadamente, y cuyos resultados son analizados en el apartado de discusión del presente estudio.

5.2. Referentes Conceptuales sobre Lectura y Escritura.

5.2.1. Lectura

Para entender la lectura dentro de la presente investigación, es importante situarnos en el hecho de que si bien, leer implica habilidades de procesamiento de información desde la palabra impresa (grafemas y fonemas), según Howell y Mnis “también, exige la habilidad de extraer información semántica y sintáctica acerca de las palabras¹⁷”.

De este modo, se tendrán en cuenta dos aspectos sobre la lectura, el primero, es que la información perceptiva visual para la aplicación de la conversión grafema/fonema es necesaria en el caso de la lectura autónoma y que la información perceptual auditiva es necesaria para acceder a la lectura en voz alta que otros realizan.

El segundo elemento a tener en cuenta es que, debido a que no siempre analizamos sistemáticamente la composición fonológica o los grafemas de las palabras al leer, es que en la lectura también influye la información no perceptiva

¹⁷HOWELL y MNIS, 1986, Citado por JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura. Editorial Síntesis. Madrid, 1995, p. 78.

que viene de “procesos mentales superiores, como razonamiento, memoria, experiencia y conocimientos previos del mundo y de nuestro entorno que nos ayudan, durante el proceso de lectura [...]”¹⁸.

Por eso, cuando se habla de lectura se debe ir más allá de lo perceptivo como proceso único, al contrario, toda lectura pretende un proceso comprensivo y ese se obvia en muchos de los procesos de enseñanza de la lectura y de rehabilitación de sus dificultades. “La lectura comprende una serie de operaciones parciales que a veces suelen confundirse con la totalidad del proceso (...). A veces se determina que un niño sabe leer cuando domina alguno de esos procesos parciales. Otras veces, por el contrario, se impide a un niño el ejercicio de estas operaciones parciales, pensando que no está maduro para aprender a leer, dado que, se confunde la lectura hasta su completo dominio”¹⁹

Cuando no se separa la lectura de la comprensión, su definición se amplía de manera que se puede ver en su conceptualización las implicaciones semióticas de la misma. Niño por ejemplo, indica que leer es “percibir y entender la secuencia escrita de signos y llevar a ellos el pensamiento, para interpretar, recuperar y valorar la información subyacente en el texto configurada en ideas, conceptos, problemas, razonamientos, aplicaciones, relaciones y vivencias actitudinales y estéticas, de acuerdo con el tipo de discurso o género”²⁰

Esta definición deja ver la posibilidad de que el proceso lector además de lo perceptivo permite elaborar acciones mucho más complejas que llegan hasta la valoración del lector sobre lo que lee, por ello Lerner afirma que “leer es

¹⁸ Ibid., p.78

¹⁹ ALLIENDE, F y CONDEMARIN, M, 2000, Citado por BOLAÑOS, Lucy Mar y LÓPEZ, Amparo. La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural. Editorial Universidad Santiago de Cali. Cali, 2011, p. 34.

²⁰ NIÑO, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Fundamentos y práctica. Ecoe ediciones, Bogotá, 1985, p. 279.

adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita²¹”

La adopción de una postura crítica a partir de la lectura implica comprensión que va más allá de la decodificación, se está hablando más bien de la puesta en juego del significado de las palabras en un contexto y la intención de las mismas, a lo cual se agrega una interacción entre lo que se lee (un autor implícito) y el que lee. Esta es la razón por la que el MEN²² colombiano expone en los lineamientos curriculares para la enseñanza de la lengua que, si bien, se puede entender el acto de leer como decodificación basada en el reconocimiento de un código con tendencia a la comprensión, leer va más allá y puede comprenderse como “un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc.²³”

5.2.1.1. Niveles de comprensión

Cada vez que el lector asume una lectura logra extraer del texto un sin número de recursos que le permitirán hacer procesos de comprensión que pueden ir desde el nivel más simple o básico como identificar la secuencia de acciones o dar cuenta de aspectos explícitos, hasta el más complejo en relación a la adopción de posturas frente a lo leído o la generalización de los conceptos aprendidos a través del acto de leer y comprender. Estos niveles de comprensión han sido descritos de la siguiente manera:

²¹LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de cultura económica. Espacios para la lectura. México, 2001, p. 115.

²²Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares lengua Castellana. Editorial Magisterio. Bogotá.

²³ Ibíd., p. 49

Nivel Literal: Este nivel es considerado como la “llave para entrar en el texto²⁴”, pues a partir de él se identifican los significados básicos del texto que conciernen al reconocimiento de palabras y frases con sus correspondientes significados de diccionario y las asociaciones automáticas con su uso, cuando se trata de literalidad transcritiva o literalidad a modo de paráfrasis, si el lector hace una traducción semántica buscando palabras que semejantes a las del texto le permitan retener el sentido.

Nivel Inferencial: En este nivel quien lee establece relaciones y asociaciones entre los significados, lo que permite al pensamiento establecer “relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc.²⁵”. Se debe agregar que sobre este nivel que al leer y mientras se busca la comprensión, el lector tiende a realizar deducciones y a suponer, lo que empieza a darle paso al siguiente nivel de comprensión.

Nivel Crítico: Los lineamientos del MEN²⁶ explican cómo este nivel, es el resultado de todo un proceso comprensivo que abarca la reconstrucción de la macroestructura semántica, la diferenciación género discursiva y finaliza con el reconocimiento de los puntos de vista del autor y el lector. Sobre este nivel es importante agregar que en palabras de Humberto Eco²⁷, tomadas por el MEN donde refiere que el lector hace una abducción creativa, gracias a la que es posible identificar intenciones ideológicas del texto y los autores y que pueden llegar a actualizar o modificar la ideología del lector.

²⁴Ibíd., p. 112.

²⁵Ibíd., p. 113.

²⁶Ibíd., p.113.

²⁷ ECO, Humberto citado por MEN, Lineamientos curriculares lengua Castellana. Editorial Magisterio. Bogotá, 1992. p. 114.

5.2.1.2. Dificultades en lectura

Las dificultades en la comprensión lectora pueden describirse desde diferentes enfoques, para algunos son fundamentales los aspectos relacionados con la formalidad del proceso para alcanzar la comprensión, lo que en cierta forma es cierto si se entiende que el niño con dificultades de tipo lector, ritmo y velocidad, se concentraría más en la forma de las palabras y las conversiones grafema fonema que en el significado que ellas transmiten.

Gonzales y Vellutino²⁸ por su parte, aseguran que no hay estudios concluyentes que indiquen la influencia de procesos perceptivo motrices en las dificultades de lectura, más específicamente del retraso lector. En cambio, indican que hay influencia importante de codificación lingüística y razonamiento.

Sin embargo, errores específicos tales como la confusión de letras de formas semejantes, omisiones, sustituciones, los problemas de ritmo lector como: leer lentamente, vacilar o volver sobre lo leído, suelen explicarse desde fallas en el procesamiento de la percepción, que de alguna manera se relaciona con las formas visuales o fonológicas de las letras. Sin embargo, algunos de estos errores pueden también entenderse desde una perspectiva lingüística, por ejemplo, los niños que no acceden al significado del lenguaje porque no tienen dominio de las reglas de conversión grafema-fonema o para analizar la estructura sonora del lenguaje hablado, lo que se hace evidente en fallas de segmentación fonológica.²⁹

²⁸ GONZALES y VELLUTINO, 1985 citado por JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura. Editorial Síntesis. Madrid, 1995, p. 111.

²⁹ GRIFFITH y COUGH, 1986, Citado por JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura. Madrid: Editorial Síntesis, 1995, p. 111.

Autores de como Samuels³⁰, también hablan de la incapacidad para retener códigos fonológicos en la memoria a corto plazo, que también dificultarían el acceso a significado de las palabras.

Otros trabajos muestran las dificultades que tienen niños en edad escolar para evocar información semántica, lo que se traduce en una inversión de tiempo mayor para tomar decisiones categoriales por fallas en la organización semántica, lo que podría ocasionar dificultades en la comprensión lectora.³¹

Así, a la luz de los autores revisados, las dificultades de la lectura guardan estrecha relación entre aspectos relacionados con la lingüística y lo cognoscitivo, en el entendido que la lectura requiere habilidades como la que está implicada en la conversión grafema fonema, extraer información sintáctica y semántica de las palabras contenidas en un texto³². Algunas investigaciones dan cuenta de estas relaciones, un estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia) realizada por³³, encontró que las mayores deficiencias en los niños evaluados correspondían a las pruebas de precisión, velocidad y conciencia fonológica. Los investigadores relacionan estos hallazgos con las dificultades en la ruta fonológica o segunda vía, a través de la cual se transforman los signos gráficos en sonidos y se llega al significado. Kolb y Whisaw³⁴ aseguran que en dicha vía, el lector reconoce los grafemas y su correspondencia con los fonemas que constituyen, la palabra hablada. De este modo, los signos gráficos son transformados en sonidos, mediante el sistema de

³⁰ SAMUELS, 1987, Citado por JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura. Madrid: Editorial Síntesis, 1995, p. 111.

³¹ HOWELL y MANIS, 1986, Citado por JIMÉNEZ. Op. Cit. p. 112.

³² JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura. Editorial Síntesis. Madrid, 1995, p. 112.

³³ LEWIS, Soraya, et al. Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). En: Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. [En línea], No. 22. julio-diciembre, 2008. Disponible en: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2008000200004&lng=es&nrm=

³⁴ LEWIS. Op. Cit., p. 46

conversión grafema-fonema, y es a través de los sonidos como se accede al significado de las palabras. Agregan que los sujetos de esta investigación tuvieron más dificultad en la lectura oral fluida, cometieron errores al leer en voz alta, tales como omisiones y mala pronunciación de palabras, indecisión en la decodificación y, en menor grado, dificultades de comprensión.³⁵

A los anteriores análisis se debe agregar un aspecto importante a la lectura y es su relación con el lenguaje, que le agrega al proceso lector otras formas de comprender la lectura, formas que también pueden verse comprometidas en el caso de los escolares.

Ya se había descrito antes que leer se entiende como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo que más allá de la búsqueda de significado y que en última instancia configura al sujeto lector³⁶” Se esperaría entonces, que el niño desde los primeros grados adquiriera habilidades relacionadas con la posibilidad de identificar en los textos que lee o que le son leídos aspectos básicos como el vocabulario, el significado enciclopédico del mismo, la manera en que se encuentra escrito (sintaxis) y las relaciones semánticas que dan lugar al orden de los hechos o de las ideas, así como aquellas que enmarcan el significado total o global del texto. También deberían desarrollar la habilidad de ver en el texto la manera en que se conjuga lo que se dice con lo que como lectores piensan u opinan, para entrar a hacer una evaluación personal del contenido del mismo.

Cardona y Cadavid después de evaluar los procesos de lectura y escritura de cuarenta niños de ocho y nueve años de edad, de estrato socioeconómico bajo, que cursan entre segundo y cuarto de primaria en un colegio privado, sin ánimo de

³⁵ LEWIS. Op. Cit., p. 47.

³⁶ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares lengua Castellana. Bogotá: Editorial Magisterio. p. 49.

lucro, en la ciudad de Cali (Colombia). La mitad de ellos diagnosticados con retraso lector, describen en sus resultados que mientras que a los ocho años los niños del grupo experimental y control solo se diferenciaban por su desempeño en las dimensiones de habilidades metalingüísticas y de comprensión lectora, los niños del grupo experimental de nueve años presentan un desempeño significativamente inferior al de sus pares en habilidades metalingüísticas, precisión, comprensión y velocidad de lectura. Agregan que el retraso lector de niños de ocho y nueve años de edad podría deberse a la dificultad para consolidar precursores cognitivos de la lectura, que no solamente estarían dados por la conciencia fonológica, sino que se relaciona con la carencia de habilidades cognitivas suficientes para adquirir la vía fonológica y semántica del reconocimiento de palabras de la lectura. En los primeros años de adquisición lectora el retraso lector se evidenciaría en dificultades para apropiarse de la vía fonémica de la lectura, en los años posteriores se haría más evidente en la dificultad para mejorar el uso de la vía semántica, lo que afectaría todas las dimensiones de la lectura: precisión, comprensión y velocidad.³⁷

Entonces, un bajo desempeño en la lectura no solo están en el orden de la forma, sino que también pueden enmarcarse dentro de un proceso más profundo en el que los niños tienen dificultades para aproximarse a los textos no sólo en su forma, también en las configuraciones de sentido que aporta el autor del texto o las voces que están contenidas en el, así como las intenciones, respuestas internas y demás elementos que pueden agruparse para comprender en todos los niveles ya revisados anteriormente.

³⁷ CARDONA, María Isabel y CADAVID, Natalia. Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). En: *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte. [En línea], vol. 3, No. 22. Mayo-agosto, 2013. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/4761/3353>

5.2.2. Escritura

Tal como en el caso de la lectura, escribir no sólo corresponde a habilidades relacionadas con “el tamaño, inclinación y estética del trazado³⁸”, pues aunque estos elementos son importantes como parte formal del proceso, no deben tomarse como definitivos, también existe un componente lingüístico y cognoscitivo, que incluso puede sobreponerse al perceptivo motriz y que contempla “la comprensión por parte del niño, de lo que representa la escritura y de cuál es el modo convencional de representación³⁹”

Atender a las anteriores nociones sobre la escritura según Jiménez⁴⁰, es de vital importancia para la comprensión de lo que significa escribir y más importante aún, para saber cómo intervenir sus dificultades. No se trata solo de identificar las dificultades perceptivo motoras asociadas a la formalidad de la escritura, a las que se atribuyen por ejemplo la presencia de errores específicos, lo que no significa que no se deba intervenir sobre estos, ya que esto contribuye a mejorar la forma y el contenido de la escritura cuando por la presencia de algunos errores se afecta la comprensión del texto escrito por parte de un lector.

Por otro lado, también es importante ahondar sobre la escritura como acto comunicativo, sobre esto es claro que escribir “equivale a realizar macro actos de habla los cuales implican un referente, campos de experiencia – con un marco de conocimiento y de referencia – y el uso de la lengua en su modalidad escrita, con la intención de comunicar un sentido acerca del mundo (conocimientos, afectos, acciones, etcétera)⁴¹”.

³⁸JIMÉNEZ, Juan y ARTILES, Ceferino. Op. Cit., p. 79

³⁹Ibíd., p. 79

⁴⁰Ibíd., p. 119-132.

⁴¹NIÑO, Víctor Miguel. Op. Cit.,p 310.

Esta aproximación al concepto de lectura deja entrever que escribir conlleva una intención comunicativa mediada por un contexto. Esta interpretación de la escritura está acorde con Cassany, cuando dice que “aprender a escribir sólo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad. Entre otra cosas, escribir consiste en aprender a utilizar palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto⁴²”

Pero, además de comunicar, la escritura cumple una función fundamental en el aprendizaje, pues “escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema⁴³”

Esto cobra gran importancia en el ámbito escolar, pues el niño o niña que sabe escribir podrá desenvolverse fácilmente en tareas curriculares, lo que podría favorecer su desempeño escolar en todas las áreas. Cabe anotar que la escritura no puede desligarse de la lectura, los dos procesos contribuyen al aprendizaje de los niños y niñas en etapa escolar.

5.2.2.1. Niveles de Escritura

El proceso de adquisición de la escritura ha sido un centro de debates en razón a lo que se adquiere primero: las habilidades gráficas o las de comprensión, para cerrar esta discusión en este proyecto se asume que los dos se adquieren a la par.

El Ministerio de Educación Nacional⁴⁴ en los lineamientos del bienestar asume el desarrollo del sistema de escritura en 3 niveles:

⁴²CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Papeles de pedagogía. Barcelona: Editorial Paidós, 1999, p. 26- 27.

⁴³CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial Anagrama, 2009, p. 32

⁴⁴Ministerio de Educación Nacional. Op. Cit., p. 57 – 60.

Nivel 1: En este nivel el niño hace una distinción entre dibujo y escritura como formas de representación. Esto significa que los niños empiezan a descubrir que las grafías se organizan en forma lineal y que estas no reproducen los objetos sino que los representan. Suele pasar que en este nivel, los niños inventen formas gráficas que mezclan con aquellas que existen convencionalmente y que ha ido apropiando con la cultura. Es de resaltar que en este nivel aparecen dos hipótesis; la de cantidad (¿Cuántas letras son necesarias para que la escritura sea legible?) y la de cualidad (se requiere que las letras sean diferentes para que digan algo).

Nivel 2: En este nivel aparece un control sobre la cantidad y la cualidad, como determinantes para la significación; se requiere que un conjunto de grafías sea distinto de otro conjunto para significar cosas distintas. Aunque, aún no se ha llegado a la fonetización, el niño construye principios que regulan el sistema de escritura con respecto al sonido de una palabra y su escritura.

Nivel 3: Existe aquí un trabajo sobre la cantidad y la calidad a un nivel más complejo. En este proceso los niños acceden a la hipótesis silábica en la que algunos controlan la producción de manera cuantitativa (escriben tantas letras como sílabas) y otros asocian letras a sílabas particulares. Luego aparece la hipótesis alfabética, esto es a cada sonido corresponde una grafía.

5.2.2.2 Aspectos para el análisis de los textos⁴⁵.

El desarrollo de la escritura tiene que avanzar en una construcción más elaborada en la que entran a jugar la sintaxis, la semántica, la ortografía y una de las cosas más importantes la simbolización, sobre la que se aclara en palabras de Vigotsky

⁴⁵ Ibíd., p. 34.

“una cosa es la mano y otra es el cerebro”⁴⁶, aunque importante para el hacer, la motricidad no es directa con la simbolización, más bien entran en juego recursos lingüísticos y cognitivos que van haciendo de la escritura un proceso comunicativo real e intencionado.

Existen tres niveles para el análisis de los textos. El primero corresponde a los procesos referidos al nivel intratextual: este tiene que ver con las “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 (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios)” En el caso del texto narrativo por ejemplo, son determinantes, las marcas temporales para organizar los hechos.

Los siguientes procesos son los referidos al nivel intertextual; estos refieren las relaciones que existen entre el texto y otros textos: incluye “la 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”. Los procesos de este nivel no se analizarán en el presente estudio.

Finalmente, aparecen los procesos del nivel extratextual relacionados con la pragmática que permite descubrir “el contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos”.

La primera categoría evalúa la coherencia y cohesión local (Nivel A): valora el nivel interno de la proposición [...] y “es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural. Se tiene en cuenta la

⁴⁶ Ibid., p. 34.

producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas. Por lo tanto, se debe revisar en la producción de un texto el uso adecuado de sujeto/verbo, género/número, así como la competencia de quien escribe para delimitar proposiciones pero tomando en cuenta el significado. Para Van Dijk, los niveles microestructurales corresponden a las conexiones de condiciones entre proposiciones, por lo que puede decirse que cada vez que se habla de estructuras locales o microestructuras se está hablando en el nivel de las oraciones.

Los lineamientos indican que son necesarias unas condiciones mínimas para que se logre verificar la coherencia y cohesión local: 1) Producir al menos una proposición; 2) Contar con concordancia sujeto/verbo; 3) Segmentar o delimitar debidamente la proposición; 4) Evidenciar la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y... y... y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues.. u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signos de puntuación.

La coherencia global (Nivel B)⁴⁷ es la segunda categoría y se entiende a esta como “una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.” Las macroestructuras “son estructuras semánticas de una naturaleza más global, no para ser caracterizadas directamente por (relaciones entre) proposiciones individuales, sino en términos de conjuntos de proposiciones, secuencias completas y ciertas operaciones sobre conjuntos y secuencias de proposiciones de un discurso” y se determinan por la coherencia lineal de las secuencias.

Es importante tener en cuenta que las macroestructuras están sujetas a reglas dadas por el tipo de discurso; en una narración por ejemplo, se ha de tener

⁴⁷ VAN DIJK, T. Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI editores, 1989. p. 223

presente “aquellos elementos que indiquen tiempo, lugar u otras circunstancias de un cierto episodio, [así como], la introducción de los personajes de la historia.”⁴⁸

Para lograr coherencia global, se requiere de una semántica correcta, “tal semántica está esencialmente relacionada en el sentido de que las frases no se interpretan en modelos aislados, sino en relación con la interpretación de frases relacionadas en modelos relacionados⁴⁹”. Lo anterior conlleva a la necesidad de incluir en este punto el asunto relacionado con el tópico que corresponde “a cierta función que determina acerca de qué cosas se está diciendo algo⁵⁰”.

Otro aspecto que se ha de tener en cuenta además del tópico corresponde a la “relación entre la ordenación de las frases y la ordenación de los hechos”, a la que Van Dijk⁵¹ denomina normal siempre y cuando la ordenación temporal y causal de las acciones y sucesos corresponde al orden lineal del discurso”.

Por lo tanto las condiciones para esta categoría de análisis del discurso necesarias son: 1) Producir más de una proposición de manera coherente. Se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto; 2) Seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción.

La categoría de coherencia y cohesión lineal (Nivel C) “se define alrededor de la coherencia lineal, y se refiere a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo)”. El uso adecuado de recursos cohesivos, “cumpliendo una función lógica y estructural” así como “las relaciones de coherencia que se mantienen entre proposiciones

⁴⁸ Ibid., p. 54

⁴⁹ Ibid., p.55

⁵⁰ Ibid., p.56

⁵¹ Ibid., p.57

expresadas por oraciones compuestas y secuencias de oraciones⁵², son garantía de que una producción guarda coherencia y cohesión lineal.

Los requisitos para que un texto sea considerado coherente y cohesivo son: 1) Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones. Esta subcategoría da cuenta del uso de los conectores o frases conectivas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones. Es decir, a través del uso de estos recursos se explicitan las relaciones lógicas entre los enunciados; 2) Evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica; 3) Esta subcategoría se refiere a la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre enunciados.

La categoría Pragmática (Nivel D) para el análisis de escritos se refiere a “la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera”.

Los lineamientos indican que para la evaluación de esta categoría se deben tener presente dos subcategorías: pertinencia y tipo textual, derivadas a su vez de la intención y la superestructura.

Así la intención “se refiere a la posibilidad de responder a un requerimiento” y por tanto implica la capacidad de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta, básicamente se trata de cumplir la siguiente condición para saber si hay pertinencia: 1) Se responde a la intencionalidad del enunciado presentado en la prueba: describir el juego a un desconocido, 2) Por su parte la superestructura indica la “posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización del mismo”. “La manera más sencilla de ilustrar las superestructuras es hacerlo a

⁵² Ibid., p.60

través de una narración. Una narración puede tratar de un tema determinado, p. ej., de un robo. Sin embargo, además del hecho de que el texto posea este tema global, tiene a la vez la característica global de que se trata de una narración. En otras palabras: después de haber escuchado o leído una narración, sabemos que se trata de una narración y no de un anuncio o una conferencia⁵³, porque descubrimos en ellas al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre.

Se debe clarificar que las superestructuras y las macroestructuras comparten propiedad semántica debido a que no “se definen con relación a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino para el texto en su conjunto o para determinados fragmentos de este. [...] Si decimos de un texto que se trata de una narración, nos estamos refiriendo a todo el texto y no a la primera oración ni a las siguientes, de las que a primera vista probablemente tampoco podría decirse que forman parte de una narración⁵⁴”. Los hablantes reconocen estas relaciones, descubren desde el principio si un enunciado corresponde o no a una narración.

Como indicador de esta categoría se tuvo en cuenta la subcategoría tipo textual, la cual se considera en relación con la siguiente condición: se selecciona y se controla un tipo de texto en sus componentes globales: texto descriptivo, texto narrativo, texto enumerativo.

5.2.2.2. Dificultades de escritura

Las dificultades de escritura, así como la lectura pueden enmarcarse desde diferentes enfoques, hay quienes asumen que las dificultades en este proceso pueden atribuirse a condiciones particulares del sujeto, otros afirman que estas

⁵³ *Ibid.*, p.64

⁵⁴ *Ibid.*, p.58

sucedan por condiciones pedagógicas y finalmente existen opiniones que indican que las dos son determinantes en la presencia de dichas dificultades.

Aquellos que hablan sobre los procesos pedagógicos como causales de dificultades de escritura, explican como a través del proceso de enseñanza, la escuela, suele invertir tiempo trabajando en textos⁵⁵ “como una institución social autónoma, vinculada a la ciencia o a la Literatura, y alejada de la vida real y concreta de los niños” aislando la escritura de su función social y comunicativa⁵⁶

Por otro lado, Howell y Manis⁵⁷ refieren que los procesos de orden lingüístico y cognitivo son fundamentales para explicar la presencia de dificultades de escritura que pueden resumirse en aspectos puramente caligráficos como irregularidades del tamaño de las letras, falta de precisión en la caligrafía de base (deformar letras, uso indiscriminado de mayúsculas y minúsculas), trazos irregulares así como irregularidad en espacios interlineales, falta de proporcionalidad, falta de legibilidad.

La presencia de errores específicos en la escritura es quizá una de las descripciones más común en la evaluación de las dificultades en la escritura. Las causas de estos inicialmente eran atribuidas a dificultades del orden motriz y perceptual, sin embargo y a pesar de que hay algunos aspectos relacionados con la habilidades viso auditivas que pueden estar asociados, particularmente como predictores del aprendizaje de la lectura, también se entiende que desde el orden

⁵⁵ RAMOS, Moisés. El problema de la comprensión y producción de textos en el Perú. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. En: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria [En línea], N°1 diciembre, 2011. Disponible en: <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCKQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3893533.pdf&ei=Tr-fUqPKO4zqkQf0wIDABg&usg=AFQjCNHlAuTo5IFr-JAc30DFNSGe7LeIQ&bvm=bv.57155469,d.eW0>

⁵⁶ CORDOVA, P. 2006. Citado por RAMOS, Moisés. Op Cit.

⁵⁷ Howell y Manis, 1986. Citado por JIMÉNEZ, Op Cit. p. 114 – 115.

lingüístico la falta o retraso en la apropiación del sistema de la lengua en la que se escribe pueden ser la causa de estos errores.

Según Howell y Manis⁵⁸, los errores más comúnmente descritos son las sustituciones (sustitución de una letra por otra), las rotaciones (girar una letra en plano del papel), omisiones (dejar de escribir una letra en el marco de una palabra), traslaciones (inversión en el orden de las letras), adiciones (añadir más letras a las que corresponden a una palabra), uniones inadecuadas de palabras – también llamadas hiposegmentaciones– (palabras que se escriben separadas son puestas juntas) y separaciones inadecuadas –también llamadas hipersegmentaciones– (separa las sílabas de una palabra como si fueran varias).

Otros aspectos expuestos en el análisis de escritura de los escolares son los circunscritas a la sintaxis: uso incorrecto del género, número, omisión de partículas conectoras o repetición de las mismas por carencia de conocimiento o del uso de las mismas, muletillas y estructuración inadecuada de las frases⁵⁹.

A lo anterior ha de agregarse un concepción un tanto más compleja sobre las dificultades de escritura, pues además de estar presentes en aspectos caligráficos descritos anteriormente pueden ser descritas en ámbitos más complejos si se retoma que la escritura también incluye una función social lingüística en la que se debe tener en cuenta aspectos relacionados con los propósitos de la lectura, la superestructura de acuerdo al tipo textual y los recursos micro y macroestructurales que ponen en juego recursos del orden sintáctico y semántico para cumplir con la tarea de escribir⁶⁰

⁵⁸ Howell y Manis, 1986 Citado por JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Op Cit. p. 115.

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 116.

⁶⁰ MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares para lengua castellana Op Cit. p. 61 - 64

5.4. Componentes de la guía y la intervención en lectura y escritura.

La Guía de actividades para niños de tercer grado es un instrumento de intervención creado para ser aplicado por profesionales del área de Fonoaudiología, el cual está compuesto por nueve sesiones de intervención y un segmento de ejercicios para errores específicos, cabe aclarar que una sesión no equivale a un encuentro, se deben destinar los encuentros que sean necesarios para el desarrollo de una sesión completa, obedeciendo a las condiciones de cada niño.

En relación a los anteriores conceptos desarrollados en relación a la lectura y la escritura, se proponen algunos principios de intervención para estas áreas. Estos principios tomados de varios referentes conceptuales, pero que en todo caso confluyen en que “la enseñanza de la lectura no debe limitarse a una edad determinada, que por lo contrario lo que se busca es descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje⁶¹”

Además, se debe tener en cuenta lo que el MEN dice sobre el aprendizaje de la lectura y escritura cuando afirma que lo que debe mediar en la enseñanza de estos procesos es la “significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje⁶²”.

Las dos anteriores referencias confluyen en que se ha de tener presente que la lectura y la escritura le subyacen aspectos cognitivos y contextuales que devienen del lenguaje como función principal, razón por la que a excepción de la corrección

⁶¹ VIGOTSKY, L. S. 1995. Citado por BOLAÑOS, Lucy y LÓPEZ, Amparo. La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural. Santiago de Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali. 2011. P. 123.

⁶² MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares para lengua castellana Op Cit. p. 46.

de errores específicos se proponen estrategias de corte cognitivo, apoyados de algunos principios pedagógicos en relación a la enseñanza del leer y escribir.

Para la lectura, se retoman estrategias que el MEN propone antes y durante la lectura que buscan “focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos y promover la predicción⁶³”, mientras que las actividades después de la lectura para facilitar la comprensión textual lo que implica “el significado global y específico del texto⁶⁴”

Se agrega a lo anterior, la formulación de preguntas en los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico intertextual, con diferentes tipos de preguntas buscando con ello que el niño responda a los requerimientos comprensivos desde diferentes formas, dado que el objetivo es leer para comprender y como se sabe “cada propósito pone en marcha una modalidad diferente de lectura⁶⁵” La mediación para la comprensión de las preguntas está dada por un ítem de demostración.

En la parte que corresponde a la producción escrita, se proponen tareas de producción que buscan favorecer la elaboración de textos propios. Para lograrlo se brinda al niño herramientas que delimitan las partes del texto que se piensa construir, así por ejemplo, si el objetivo es construir un texto narrativo la guía primero centra al estudiante en los componentes del cuento, su forma semántica, su súper estructura, entre otras.

⁶³ MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares para lengua castellana Op Cit. p. 97.

⁶⁴ MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares para lengua castellana Op Cit. p. 97.

⁶⁵ SOLÉ. 1993. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Citado por Delia Lerner. Fondo de cultura económica: Espacios para la lectura. México D.F: 2001.

Según Cassany⁶⁶, la secuencia del proceso de escritura tiene una parte de planeación o planteamiento en la que el niño conoce que tipo de texto escribirá y por tanto predispondrá toda su atención a los recursos que deberá poner en marcha para lograrlo, la realización que corresponde a la etapa de la escritura y la evaluación de lo escrito, todo esto tomando en cuenta algunos elementos básicos:

- En primer lugar debe existir un ambiente de colaboración en los que el terapeuta y el niño dialogan sobre lo que se está realizando, lo que permite hacer seguimiento de toda la actividad.
- Se busca crear conciencia sobre la producción, conciencia que le implica al niño autoregular los procesos que el mismo usa al escribir
- Le evaluación debe ser percibida por el niño como de carácter formativo, para que asuma el proceso como un momento para aprender.

El segmento final de la guía de actividades para niños de tercer grado, corresponde a la corrección de diferentes errores específicos basado en los planteamientos de Jiménez⁶⁷, pensando en que se deben entrenar procesos psicológicos en relación a la motricidad y la sensopercepción, para luego trabajar en relación específica con las dificultad que representa cada error, con la idea de que los niños tomen conciencia de la actividad que realizan como una tarea que pretende la corrección del error y del significado que esto cobra en el proceso de escritura.

⁶⁶ CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Op Cit. p. 143 – 155.

⁶⁷ JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Op Cit. 119 – 120.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 Tipo de estudio

La presente investigación corresponde a un modelo cuantitativo de antes y después sin grupo control que describe las características de lectura y escritura antes y después de la intervención fonoaudiológica con una guía de actividades.

6.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

Población Universo

La población universo se constituyó por 76 estudiantes de tercer grado escolar matriculados en cuatro instituciones educativas de carácter privado de la zona urbana de la ciudad de Popayán, las cuales fueron seleccionadas a conveniencia.

Muestra

Teniendo en cuenta que todos los niños evaluados tuvieron un desempeño poco y más o menos satisfactorio, la muestra estuvo constituida por los 76 niños de tercer grado de instituciones privadas de la ciudad de Popayán. Además se tuvieron en cuenta criterios de inclusión y exclusión.

6.2.2 Criterios de Inclusión:

- Niños y niñas matriculados en tercer grado escolar entre 7 y 9 años de edad.
- Estar matriculados en alguna de las cuatro instituciones educativas de carácter privado seleccionadas para el estudio.

- Niños y niñas con un *desempeño poco y más o menos satisfactorio* en lectura o escritura de acuerdo a los resultados de la evaluación inicial. Sobre este último criterio es importante agregar que los 76 niños y niñas evaluados evidenciaron un desempeño inferior a lo esperado en alguna de las dos áreas.

6.2.3 Criterios de Exclusión:

Niños y niñas:

- Cuyos padres no firmaran el consentimiento informado.
- Hayan sido diagnosticados previamente con retardo mental (RM), trastorno neurológico, hipoacusia o con uso de audífonos.
- Hayan recibido de manera prolongada (15 sesiones) terapia fonoaudiológica o psicológica.
- No se encuentren en el rango de edad de 7 a 9 años.

6.3 Instrumento de recolección de información

6.3.1. Instrumentos

Para la evaluación antes y después, se emplearon: el cuestionario propuesto por el MEN (Pruebas SABER) 2006 para evaluar competencias en comprensión textual. (Anexo # 1) y la rejilla para la evaluación de producción textual en niños de tercer grado de primaria, aplicada en el año 2006 por el Programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca adaptada por Kelly Avendaño, et al. Cols. en el año 2006. (Anexo # 2). También, se usó un formato de anamnesis

escolar adaptada por Joaqui y Paz⁶⁸, para la recolección de la información requerida (Anexo # 3).

6.4 PROCEDIMIENTO

6.4.1. Solicitud

Se realizó solicitud por escrito a cada uno de los rectores las instituciones educativas del sector privado del municipio de Popayán, seleccionadas a conveniencia para la ejecución del estudio y una vez se obtuvo el permiso institucional, se desarrollaron las acciones relacionadas con los aspectos éticos del proyecto de forma escrita través de la socialización del procedimiento a los padres de familia y la solicitud de su respectiva firma del consentimiento informado (Anexo # 4), según lo establecido por la Ley 41/2002, del 14 de noviembre.

6.4.2. Evaluación antes de la aplicación

Se detectó el nivel de desempeño en lectura y escritura de los niños, a través de la rejilla de evaluación de producciones escritas, propuesta por Avendaño, et al.⁶⁹ (2006) y el instructivo de calificación para comprensión textual propuesto por el MEN para la aplicación de las Pruebas Saber (2006).

6.4.2.1. Descripción de los instrumentos de evaluación

⁶⁸ JOAQUI, Lilibian Marisol y PAZ, maria Alejandra. Dificultades en el aprendizaje escolar de los niños de primaria del colegio San José de Popayán. Trabajo de grado de fonoaudiología. Popayán. Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Departamento de fonoaudiología, 2003. 167 p.

⁶⁹ AVENDAÑO, Kelly, et al. Caracterización del desempeño de comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de tercero de primaria de la institución educativa agropecuaria integrada del municipio de Sotara del departamento del Cauca. Trabajo de grado de Fonoaudiología. Popayán. Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Departamento de Fonoaudiología, 2006. 151 p.

Rejilla para comprensión textual.

La evaluación de lectura en niños de tercer grado, se realizó mediante un cuestionario que incluyó 20 preguntas distribuidas proporcionalmente en rangos de 5 preguntas para cada texto de corta extensión que se pretendía evaluar, además, 5 preguntas relacionadas con dos escritos del cuestionario. Para efecto de la evaluación, se dispusieron tres textos, dos de tipo narrativo tipo cuento y uno de tipo descriptivo. La tarea de los niños consistió en leer detenidamente los mismos, posteriormente, responder las preguntas como consideraran conveniente. Las respuestas fueron calificadas de acuerdo a la rejilla, donde se describe el componente que evalúa y nivel de comprensión al cual pertenecen; de este modo, el instrumento de evaluación distribuyó las preguntas realizadas en comprensión con inferencias, comprensión del significado básico del texto y comprensión superficial y fragmentada, relacionando el tipo de preguntas con componentes de tipo paráfrasis, enciclopedia, gramática, identificación y pragmática. Finalmente, se realizó la sumatoria de preguntas acertadas y se ubicó a los niños en un nivel de poco, más o menos y satisfactorio de acuerdo a su desempeño en lectura. Este instrumento de evaluación se usó antes y después de la intervención fonoaudiológica (Anexo # 5).

Rejilla para producción textual

La rejilla de evaluación para la producción textual propuesta por Avendaño y Cols en el año 2006, es el instrumento de evaluación que se usó tanto en el inicio como al final para la valoración de los textos producidos por los niños de tercero de primaria incluidos en el presente proyecto de investigación. En la estructura de éste instrumento se contemplaron cinco componentes, el primero de ellos es la super-estructura, la cual está compuesta por dos ítems: Enuncia y desarrolla el

conflicto y Enuncia y desarrolla el final; el segundo, corresponde al Nivel Pragmático, conformado por los ítems: responde a la situación que propone la prueba, Ofrece la información necesaria para la comprensión de un lector que no conoce la historia y Conserva la figura del narrador; el tercero, contempla el Nivel Semántico, que se constituye por utilización de vocabulario que permite comprender el sentido del texto, conserva el eje temático, progresión temática y coherencia de las características y acciones de los personajes a lo largo de la historia; en cuarto lugar, desde el punto de vista morfosintáctico, se tienen en cuenta ítems de Articulación de proposiciones mediante conectores, concordancia de género, concordancia de número, conservar el tiempo verbal, estructuración adecuada de proposiciones y uso de referentes en producción; en el quinto y último lugar, se encuentra la Expresión Gráfica, donde se puntúan ítems de Legibilidad del texto, distribución adecuada del texto en la página, apropiación del sistema de escritura y la construcción de noción de palabra. Todos los componentes e ítems son calificados de forma cualitativa de tres maneras, un puntaje de 0, corresponde a Poco satisfactorio, 1 para más o menos satisfactorio y 2 para satisfactorio, de esta manera y de acuerdo con la lectura de los estudiantes de tercer grado, se determina la puntuación de manera individual.

6.4.3. Periodo de aplicación de la guía

Se realizaron 9 sesiones de la guía de actividades de lectura y escritura textual con un promedio 12 encuentros con una duración aproximada de 40 minutos durante un tiempo aproximado de cinco meses. Cabe resaltar que en algunas ocasiones la duración de la intervención varió debido a las capacidades de cada uno de los niños.

6.4.4. Evaluación después de la aplicación

Se reevaluaron los niños a quienes se les aplicó la guía con los instrumentos ya descritos anteriormente.

6.4.5. Plan de análisis

Primero, se realizó un informe sobre la variación del desempeño de los niños en lectura y escritura, antes y después de la aplicación de la Guía de actividades.

A continuación, se realizó la sistematización y análisis estadístico de los datos obtenidos por medio del paquete estadístico SPSS 19 y finalmente, se usan pruebas estadísticas para comparar variables dependientes de antes y después. Se utilizó el test de McNemar que 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. Cabe mencionar que el cruce de las variables cuantitativas se hizo por aspectos de lectura y escritura, más no por los ítems particulares que componen dichos aspectos. Se realizó un análisis bivariado con el test de significancia estadística chi- cuadrado de McNemar, obteniéndose se como resultado el rechazo de la hipótesis nula, es decir que si hay cambios o variación antes y después.

6.5 VARIABLES

6.5.1 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DEFINICIÓN	NATURALEZA	NIVEL DE MEDICIÓN	INDICADOR
Edad	Tiempo transcurrido a partir del nacimiento de un individuo.	Cuantitativa	Razón	7 – 8 años
Género	Término 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	Cualitativo	Nominal	- Enuncia y desarrolla el inicio - Enuncia y desarrolla el conflicto - Enuncia y desarrolla el final

	basan en reglas convencionales			
Pragmática de la Producción Textual	Se refiere al uso de la relación entre el texto y la situación comunicativa dentro de la cual se requiere que éste funcione.	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> - 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 sentido del texto en el contexto escritural.	Cualitativo	Nominal	<ul style="list-style-type: none"> - 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 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

<p>Expresión Gráfica de la Producción Textual</p>	<p>Configuración gráfica del texto: Se orienta hacia el cumplimiento de los requisitos de caligrafía, presentación y distribución espacial del texto en su conjunto.</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Nominal</p>	<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
<p>Errores Específicos Escritura</p>	<p>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.</p>	<p>Cualitativo</p>	<p>Nominal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Omisiones - Sustituciones - Transposiciones - Agregados - Contaminaciones - Hipersegmentaciones - Hiposegmentaciones

7. RESULTADOS

7.1 ESCRITURA

Tabla 1. Distribución porcentual de los aspectos **pragmáticos** antes y después en niños de tercer grado escolar.

ANTES

	Poco satisfactorio		Mas o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Responde a la situación que propone la prueba	9	11,8%	38	50,0%	28	36,8%
Ofrece la información necesaria para la comprensión de un lector que no conoce la historia	12	15,8%	39	51,3%	24	31,6%
Conserva la figura del narrador	6	7,9%	21	27,6%	48	63,2%

DESPUÉS

	Poco satisfactorio		Mas o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Responde a la situación que propone la prueba 2	0	0%	5	6,6%	70	92,1%
Ofrece la información necesaria para la comprensión de un lector que no conoce la historia 2	0	0%	16	21,1%	59	77,6%
Conserva la figura del narrador 2	0	0%	8	10,5%	67	88,2%

Antes de la intervención se observó que el mayor porcentaje de la población se encontró en el nivel poco y más o menos satisfactorio, particularmente, un 51,3% de los niños se ubicó en el nivel más o menos satisfactorio para el ítem *Ofrece la información necesaria para la comprensión de un lector que no conoce la historia*. Luego de la intervención, se observó un desplazamiento de los porcentajes ubicados en el nivel *poco satisfactorio* hacia los niveles más o menos satisfactorio y satisfactorio, en este último se encontró que un 92.1% *Respondió a la situación que propone la prueba*. Las actividades para trabajar estos aspectos correspondieron a la realización de preguntas abiertas, organización de una secuencia de hechos del texto, identificación de personajes, conservación de la figura del narrador, etc; todas ellas con el objetivo de promover en el niño la capacidad de identificar en la información del texto las relaciones pragmáticas del mismo.

Ejemplos que evidencian la variación de los aspectos pragmáticos, antes y después de la intervención.

Ofrece la información necesaria para la comprensión de un lector que no conoce la historia.

ANTES

Un día fue a la casa de ~~caperucita~~ el lobo y ~~caperucita~~
Perucita se asusta cuando llega el lobo y
la abuela llega a rescatarlo y se fue
con unos señores que eran cazadores
de lobos y luego fue el lobo y se
comió a la abuela y caperucita llora

DESPUÉS

había una vez una niña muy inteligente
llamada caperucita, su mamá le mandó
que fuera donde su abuelita que se encontraba
la enferma, la madre de caperucita le
ordenó no distraerse en el camino, la niña
caperucita caminó por el bosque y en medio

En el anterior ejemplo se logra evidenciar que antes de la intervención uno de los participantes no logra brindar información necesaria para alguien que no conoce la historia, ya que a pesar de que nombra los personajes el desarrollo de la historia lo brinda información completa para la comprensión de la misma. Luego de la intervención en el escrito presentado, se aprecian detalles acordes a la historia que hubican al lector y muestran que esta se desarrolla de forma coherente.

Tabla 2. Distribución porcentual de los aspectos **morfosintácticos** antes y después en niños de tercer grado escolar

ANTES

	Poco satisfactorio		Mas o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas	3	3,9%	60	78,9%	12	15,8%
Hay concordancia de género	2	2,6%	11	14,5%	62	81,6%
Hay concordancia de número	2	2,6%	10	13,2%	63	82,9%
Conserva el tiempo verbal	6	7,9%	10	13,2%	59	77,6%
Estructura adecuadamente las proposiciones	7	9,2%	39	51,3%	29	38,2%
Uso de referentes en la producción	39	51,3%	19	25,0%	17	22,4%

DESPUÉS

	Poco satisfactorio		Mas o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Articula las proposiciones mediante conectores y frases conectivas 2	0	0%	6	7,9%	69	90,8%
Hay concordancia de género 2	0	0%	6	7,9%	69	90,8%
Hay concordancia de número 2	0	0%	3	3,9%	72	94,7%
Conserva el tiempo verbal 2	0	0%	4	5,3%	71	93,4%
Estructura adecuadamente las proposiciones 2	0	0%	9	11,8%	66	86,8%
Uso de referentes en la producción 2	0	0%	38	50,0%	37	48,7%

Antes de la intervención, los ítems de *la articulación de las proposiciones mediante conectores y frases conectivas, estructuración adecuada de las proposiciones y el uso de referentes en la producción*, se encontraron en los niveles poco y más o menos satisfactorio, apreciándose que la suma de los porcentajes de estos ítems superó al porcentaje de niños que se ubicaron en el nivel satisfactorio. También es importante agregar que en la evaluación antes de la intervención, las dificultades en la *conservación del tiempo verbal, género y número* no representaban el mayor porcentaje en los niveles poco y más o menos satisfactorio. Sin embargo después de la intervención fue en estos tres aspectos en los que se encontró mayor avance. Los resultados sugieren que el desempeño de la población mejoró tras la aplicación de la guía, lo que se evidencia en la evaluación posterior a la intervención. Las actividades desarrolladas en la Guía para estas dificultades fueron la orientación para el uso correcto de referentes y conectores, completar oraciones y párrafos, ubicación de artículos y conectores, entre otras.

Ejemplos que evidencian la variación de los aspectos morfosintácticos, antes y después de la intervención.

Articula las proposiciones mediante conectores y frases conexas

ANTES

Las mariposas son una de las clases de animales que pueden volar, estas son pequeñas y hermosas. Las mariposas viven en las flores y también en los árboles, ellas tienen alas de muchos colores y tienen antenas para poder comunicarse.

DESPUÉS

• Había una vez una flor que quería tener amigos, pero nadie le hacía caso porque no era bonita, entonces un día un varón le dijo que si le regalaba un pétalo la iba a pintar de muchos colores y sería una flor bonita. La pobre flor le creyó y le regaló su gran pétalo, pero el varón se lo robó y se fue corriendo. Entonces la flor se puso a llorar mucho y un pajarito que pasaba por allí le preguntó que le pasaba. Luego el pajarito la ayudo y le regaló algunas de

En el ejemplo antes de la intervención se aprecia que el participante usa de forma inconsistente los referentes y conectores como “y”. Luego de la intervención en el escrito presentado se aprecia que varía el número y tipo de conectores y referentes.

Tabla 3. Distribución porcentual de los aspectos **semánticos** antes y después en niños de tercer grado escolar

ANTES

	Poco satisfactorio		Mas o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Utiliza vocabulario que permite comprender el sentido del texto	2	2,6%	42	55,3%	32	42,1%
Conserva el eje temático	6	7,9%	24	31,6%	46	60,5%
Hay progresión temática	7	9,2%	48	63,2%	21	27,6%
Las características y las acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia	5	6,6%	42	55,3%	29	38,2%

DESPUÉS

	Poco satisfactorio		Mas o menos satisfactorio		satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Utiliza vocabulario que permite comprender el sentido del texto 2	0	0%	5	6,6%	71	93,4%
Conserva el eje temático 2	0	0%	5	6,6%	71	93,4%
Hay progresión temática 2	0	0%	7	9,2%	69	90,8%
Las características y las acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia 2	0	0%	11	14,5%	65	85,5%

En la evaluación previa a la intervención, el mayor porcentaje de la población se encontraba en los niveles poco satisfactorio y más o menos satisfactorio, por ejemplo en ítems como la progresión temática el 63,2% se ubicó en el nivel más o menos satisfactorio. Posterior a la intervención, la evaluación mostró que ningún niño tuvo un desempeño en el nivel poco satisfactorio y hubo un desplazamiento de los porcentajes del mismo hacia los resultados de los niveles más o menos satisfactorio y satisfactorio, en este último se encontró un 93,4% para los ítems Utiliza vocabulario que permite comprender el sentido del texto, Progresión temática y Conservación del eje temático. Las actividades que se implementaron para trabajar estos aspectos estuvieron orientadas a la utilización de vocabulario pertinente, progresión temática, características y roles de los personajes y conservación del eje temático.

Ejemplos que evidencian la variación de los aspectos semánticos, antes y después de la intervención.

Las características y las acciones de los personajes son coherentes a lo largo de la historia.

ANTES

DESPUÉS

El príncipe que tenía una mamá mala?
La mamá del príncipe quería quedarse con el castillo y le dijo que si no se iba lo iba a hechizar y el príncipe se puso a llorar y luchó contra su mamá y la derrotó y fue muy feliz por siempre en su castillo por siempre.

• En esta vez un príncipe llamado Pulgarcito que vivía en un hermoso castillo en lo profundo del bosque y tenía muchos amigos animales con los que mantenía jugando todo el día en el bosque. Un día Pulgarcito estaba con sus amigos en el bosque y llegó una malvada bruja que le iba a robar el lindo castillo y lo echizó volviéndolo un caballo blanco. Luego los animales se asustaron y se fueron del castillo. Entonces un día los animalitos se llenaron de mucha fuerza y se fueron a buscar a la bruja mala para hechizarla, pero la bruja no quería irse. Los animalitos la

En el ejemplo antes de la intervención se evidencia que el participante no menciona características de los personajes y sus acciones a lo largo de la historia, lo que no permite comprender el sentido del texto. Después de la intervención en el ejemplo se evidencia que menciona características y acciones de los personajes en cada parte del cuento, lo que hace posible comprender el texto.

Tabla 4. Distribución porcentual de los aspectos de la **superestructura** de la producción textual antes y después en niños de tercer grado escolar

ANTES

	Poco satisfactorio		Mas o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Enuncia y desarrolla el conflicto	13	17,1%	28	36,8%	35	46,1%
Enuncia y desarrolla el final	19	25,0%	22	28,9%	35	46,1%

DESPUÉS

	Poco satisfactorio		Mas o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Enuncia y desarrolla el conflicto 2	0	0%	8	10,5%	68	89,5%
Enuncia y desarrolla el final 2	0	0%	13	17,1%	63	82,9%

Antes de la intervención, se observó que poco más de la mitad de los estudiantes (53.9%) se ubicó en los niveles poco y más o menos satisfactorio en los ítems Enuncia y desarrolla el final y Enuncia y desarrolla el conflicto. En contraste, los resultados obtenidos en la evaluación después de la intervención evidenciaron que la mayoría de la población alcanzó el nivel satisfactorio para todos los aspectos de la superestructura textual y que ningún niño mostró un desempeño poco satisfactorio. Estos hallazgos podrían indicar que el desempeño de la población varió favorablemente, apreciándose porcentajes mayores a un 80% en el nivel satisfactorio, por lo cual podría suponerse que las actividades de producción textual desarrolladas en la Guía potenciaron sus capacidades escriturales.

Ejemplos que evidencian la variación de la superestructura, antes y después de la intervención.

Enuncia y desarrolla el conflicto y enuncia y desarrolla el final.

ANTES

La niña quería irse por la casa de la abuelita buena que vivía en un bosque lejísimo y el lobo malo se la iba a comer porque ella era muy bonita.

El lobo se la comió porque se perdía en el bosque. La abuelita no quería al lobo era malo todo el día y nadie lo quería. El lobo se murió por malo y caperuzita fue feliz con la abuelita.

FIN

DESPUÉS

Había una vez una niña llamada caperuzita que le fue a llevar comida a su abuelita pero se encontró en el camino a un lobo malvado que le dijo que se fuera por otro camino y caperuzita cuando llegó donde la abuelita el lobo se la había comido y se quería comer a caperuzita pero un leñador la salvó y mató al lobo malo y vivieron felices por siempre sin el lobo malo que se fue para siempre del bosque.

FIN

Antes de la intervención se aprecia que el participante enuncia el conflicto pero no lo desarrolla, sin embargo desarrolla enuncia y desarrolla el final del cuento. Luego de la intervención se observó que en el escrito se enuncia y desarrolla el conflicto y el final del cuento.

Tabla 5. Distribución porcentual de la **expresión grafica** antes y después en niños de tercer grado escolar.

ANTES

	Poco satisfactorio		Mas o menos satisfactorio		satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
El texto es legible	3	3,9%	12	15,8%	61	80,3%
Distribuye adecuadamente el texto en la página	9	11,8%	16	21,1%	51	67,1%
Apropiación del sistema de escritura	4	5,3%	18	23,7%	54	71,1%
Construcción de la noción de palabra	11	14,5%	29	38,2%	36	47,4%

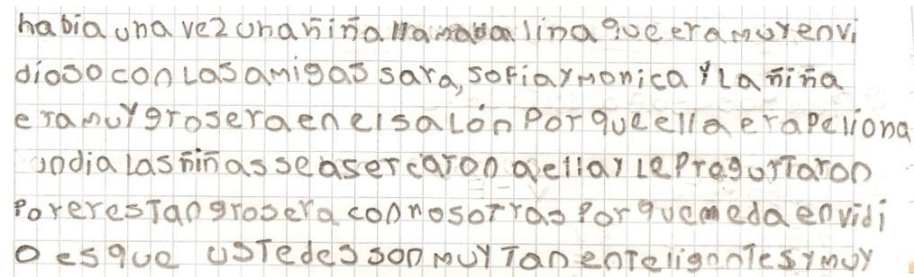
DESPUÉS

	Poco satisfactorio		Mas o menos satisfactorio		satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
El texto es legible 2	0	0%	3	3,9%	73	96,1%
Distribuye adecuadamente el texto en la página 2	0	0%	16	21,1%	60	78,9%
Apropiación del sistema de escritura 2	0	0%	6	7,9%	70	92,1%
Construcción de la noción de palabra 2	0	0%	11	14,5%	65	85,5%

Antes de la intervención, se apreció que la mayoría de los participantes tuvieron un buen desempeño en los ítems de expresión gráfica, los mayores porcentajes se encontraron en el nivel satisfactorio, sin embargo, posterior a la intervención se evidenciaron resultados positivos en estos aspectos, ya que la mayoría de los niños manifestó una expresión gráfica satisfactoria en todos los ítems con porcentajes superiores al 70%. Lo anterior sugiere que las actividades desarrolladas en las sesiones en la guía de actividades influyeron de forma indirecta en el mejoramiento de las habilidades escriturales para el aspecto de expresión gráfica, ya que a pesar de que no se ejecutaron actividades específicas para expresión grafica, se realizó un apoyo continuo durante el trabajo en los demás aspectos.

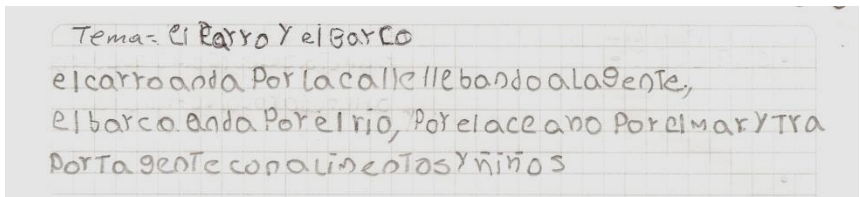
Ejemplos que evidencian la variación de expresión grafica, antes y después de la intervención.

ANTES



habia una vez una niña llamada lina que era muy envidiosa con los amigos sara, sofia y monica y la niña era muy gorda en el salón por que ella era pelona y cuando las niñas se acercaron a ella le preguntaron por que es tan gorda como nosotros por que me da envidia o es que ustedes son muy tan inteligentes y muy

DESPUÉS



Tema: El Carro y el Barco
el carro anda por la calle llebando a la gente,
el barco anda por el rio, por el aceano por el mar y tra
porta gente con alimentos y niños

En el ejemplo antes de la intervención se aprecia que el texto es legible, pero no se distribuye adecuadamente el texto en la página. Después de la intervención se evidencia que la participante conserva la legibilidad del texto y mejoró su desempeño en cuanto a la distribución del texto en la página.

Tabla. 6 Distribución porcentual de los **errores específicos** antes y después en niños de tercer grado escolar.

ANTES

	No presenta		Presenta	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Agregados	69	90,8%	7	9,2%
Sustituciones	58	76,3%	18	23,7%
Trasposiciones	71	93,4%	5	6,6%
Omisiones	65	85,5%	11	14,5%
Mezclas	73	96,1%	3	3,9%
Hipersegmentaciones	62	81,6%	14	18,4%
Inversión	72	94,7%	4	5,3%
Hiposegmentaciones	63	82,9%	13	17,1%

DESPUÉS

	No presenta		Presenta	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Agregados 2	73	96,1%	3	3,9%
Sustituciones 2	68	89,5%	8	10,5%
Trasposiciones 2	74	97,4%	2	2,6%
Omisiones 2	73	96,1%	3	3,9%
Mezclas 2	76	100%	0	0%
Hipersegmentaciones 2	71	93,4%	5	6,6%
Inversión 2	75	98,7%	1	1,3%
Hiposegmentaciones 2	72	94,7%	4	5,3%

A pesar de que en la evaluación pre intervención se presentaron errores específicos, los porcentajes de aparición de estos fueron bajos, sin embargo, la intervención produjo efectos positivos, los cuales se hicieron evidentes en la reducción de los mismos en la evaluación pos intervención; así pues, las sustituciones que aparecen inicialmente con un 23,7% del total de los casos, sólo se presentaron en un 10,5% tras la intervención terapéutica. Iguales resultados se encontraron con errores como las omisiones que pasaron de un 14,5% a un 3,9%, las hipersegmentaciones que variaron de un 18,4% a un 6,6%, posterior a la intervención y las hiposegmetaciones que cambiaron de un 17,1% antes de la intervención a un 5,3% después de la intervención, resultados que podrían atribuirse a la mediación de las actividades de la guía pensadas para la corrección de este tipo de dificultades.

Ejemplos que evidencian la variación de errores específicos, antes y después de la intervención.

Sustituciones

ANTES

1. Gracias a los Cuidador
2. del anciano el dos que
3. En la casa avia un qh
4. siano
5. animal es sa L dajes
6. Los pajatos de jaton
ca et uno semiya de
su Pico

DESPUÉS

① Grande - mucha hambre.
② una culpa que la cubria.
③ Por que tenian una gleta
④ la ballena azul.

En el ejemplo antes de la intervención se observa que el participante sustituía b x d, lo cual varió favorablemente después de la intervención, apreciándose que el error de sustitución no persistió en sus escritos.

7.2 LECTURA

Tabla. 7 Distribución porcentual del nivel de **lectura** antes y después en niños de tercer grado.

ANTES

	Poco Satisfactorio		Más o menos Satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión con inferencias	41	53,9%	25	32,9%	10	13,2%
Comprensión del significado básico del texto	28	36,8%	33	43,4%	15	19,7%
Comprensión superficial y fragmentada	24	31,6%	32	42,1%	20	26,3%

DESPUÉS

	Poco satisfactorio		Más o menos satisfactorio		Satisfactorio	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Comprensión con inferencias	0	0%	42	55,3%	34	44,7%
Comprensión del significado básico del texto	0	0%	24	31,6%	52	68,4%
Comprensión superficial y fragmentada	0	0%	24	31,6%	52	68,4%

Antes de la intervención, los resultados de la evaluación evidenciaron que la mayoría de los niños se ubicó en los niveles poco y más o menos satisfactorio en todos los ítems de lectura. Luego de la intervención, se observó un incremento favorable en los porcentajes ubicados en el nivel satisfactorio. Por ejemplo, en el ítem de comprensión del significado básico del texto se encontró que en el nivel satisfactorio se ubicaba solo el 19,7%, lo que varió favorablemente después de la aplicación de la guía, hallándose un porcentaje que supera la mitad de los niños que recibieron la intervención (68,4%). También se observaron resultados positivos en los ítems *Comprensión con inferencias* y *Comprensión superficial y fragmentada*, puesto que en la evaluación pos intervención no se encontraron sujetos en el nivel poco satisfactorio. Lo anterior, podría indicar que las actividades de lectura desarrolladas en la Guía estimularon las capacidades lectoras de los niños.

Prueba de chi-cuadrado para Lectura y Escritura

	Valor	Sig. exacta (bilateral)
Prueba de McNemar		,000
N de casos válidos	76	

Se logra evidenciar rechazo la hipótesis nula, debido a que $p < 0.005$, indicando que si existieron cambios en el desempeño de la población para las áreas de lectura y escritura, después de la intervención fonoaudiológica con una guía de actividades.

8. Discusión

Los resultados de la presente investigación mostraron que antes de la aplicación de la Guía de actividades para niños de tercer grado, un poco más del 70% de la población objeto de estudio se ubicó en los niveles de desempeño *poco satisfactorio* y *más o menos satisfactorio* lectura y escritura, resultados similares a los establecidos por el MEN 2012, que estima que para el grado tercero el 57% de los estudiantes se ubicó en los niveles mínimo y satisfactorio, el 12% en el nivel insuficiente y solo el 21% alcanzó el nivel avanzado.

En términos generales, la presente investigación evaluó el desempeño de los niños en escritura, encontrándose que en la evaluación inicial más del 75% tuvo dificultades en este aspecto. Luego de la intervención fonoaudiológica con la Guía de Actividades para niños de tercero de primaria, se encontró que la totalidad de los niños se ubicó en los niveles de desempeño *más o menos satisfactorio* y *satisfactorio*. Los resultados post intervención demuestran que el nivel de desempeño varió favorablemente, apreciándose que los niveles *más o menos satisfactorio* y *satisfactorio* variaron apreciándose un aumento en los porcentajes, que lo que sugiere que las estrategias aplicadas para intervenir dificultades en escritura se constituyeron en una herramienta útil para la superación de las mismas, que según el MEN están presentes en un porcentaje superior al 50% de los estudiantes de tercer grado escolar.

Debido a que la escritura está constituida por un conjunto de significados que se rige bajo las reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas⁷⁰, el presente estudio abordó aspectos más específicos en relación a ella.

⁷⁰ CASSANY, Op. Cit. p. 67

En cuanto a los aspectos pragmáticos de la escritura, por medio del desarrollo de actividades con el objetivo de promover en el niño la construcción de relaciones pragmáticas propias de un texto, de acuerdo con los resultados, los niños que se ubicaron inicialmente en los niveles *poco y más o menos satisfactorios* representaron un porcentaje de 64% del total de la población evaluada, en contraste, después de la intervención fonoaudiológica se apreció que la totalidad de los niños tuvieron niveles de desempeño *más o menos satisfactorio y satisfactorio*.

Diferentes estudios han encontrado cambios significativos en el desempeño de los escolares en relación a los aspectos pragmáticos en la producción escrita, específicamente, el estudio realizado por Gallego y Cols⁷¹ en el año 2010, reportó resultados que describen que el 70% de los escolares desarrollaron los componentes de este nivel, sobrepasando el nivel medio de desempeño después de la intervención.

Con respecto a los aspectos de la superestructura de la escritura, los resultados obtenidos después de la intervención fonoaudiológica evidenciaron que la mayoría de la población alcanzó el nivel satisfactorio para todos los aspectos de la superestructura textual, lo cual sugiere que el desempeño de la población objeto de estudio varió favorablemente, apreciándose porcentajes mayores al 80% en este nivel. De forma coherente con los resultados anteriormente mencionados, se encontró en el estudio de Gallego y Cols. que después de la aplicación del instrumento los estudiantes se ubicaron por encima del 70%, logrando construir el inicio, conflicto y final de un texto.

En relación al nivel semántico, se encontró que después de la intervención estos aspectos variaron favorablemente, ya que el 100% de los niños obtuvo resultados en los niveles de desempeño *más o menos satisfactorio y satisfactorio*; lo que indica una disminución del porcentaje del nivel *poco satisfactorio* con respecto a la evaluación inicial. Lo anterior

⁷¹ GALLEGO y Cols. Op. Cit. p. 78

guarda similitud con el estudio de Agudelo y Cols⁷² en 2010, donde se reportó que la propuesta de intervención modificó significativamente las concepciones de los sujetos frente a los aspectos semánticos acercándolos a una noción más rica en los componentes de coherencias, cohesión, variación léxica e intención comunicativa.

También, los resultados de los aspectos morfosintácticos de este estudio revelaron que el 100% de los niños obtuvo niveles de desempeño más o menos satisfactorio y satisfactorio en relación con el porcentaje de la evaluación inicial. Dichos resultados concuerdan con los expuestos en la investigación realizada por Aguilar & Cols.⁷³, en el que se apreció una variación significativa, tanto en la transformación de textos producidos como en las prácticas comunicativas. Los resultados iniciales indicaron que algunos de los participantes no alcanzaban el nivel mínimo requerido para la producción de textos, posteriormente se observó que los niños fortalecieron sus capacidades escriturales en los aspectos morfosintácticos como: concordancia de género, número y uso de preposiciones.

Además, en producción textual se abordó el aspecto de expresión gráfica, en los que se encontró que más del 50% de los niños evaluados inicialmente se ubicaron en los niveles de desempeño poco y más o menos satisfactorio, debido a que su escritura era poco legible, no distribuían el texto en el espacio, tenían mala direccionalidad de los trazos, entre otras, lo que varió favorablemente después de la intervención con la Guía de Actividades, puesto que la totalidad de los niños tuvieron niveles de desempeño más o menos satisfactorio y satisfactorio. Lo anterior, se puede contrastar con los resultados de la investigación realizada por Taimal. et al.⁷⁴ en 2010; en la que se tomó como base el mismo instrumento de evaluación y se intervinieron las diferentes dificultades de

⁷² AGUDELO y Cols. Op. Cit. p. 89

⁷³ AGUDELO, Andrea. Intervención fonoaudiológica centrada en los procesos de lectura y escritura en un grupo de niños y adolescentes en riesgo de descensión escolar. 2010

⁷⁴ TAIMAL, Fabio. et al. Diseño y aplicación de una propuesta de intervención fonoaudiológica para niños de tercer grado con dificultades en comprensión y producción textual del colegio Champagnat: prueba piloto, 2010-2011. 90 p.

comprensión y producción textual, con un diseño preliminar de la Guía de Actividades de la investigación actual. En ese momento se reportó que el 33,57% de los niños se ubicaron inicialmente en los niveles de desempeño poco y más o menos satisfactorio, mejorando favorablemente después de la intervención con un 88,15% en el nivel de desempeño satisfactorio.

Finalmente, luego de hacer la intervención se intervienen errores específicos; a pesar de la presentación de los mismos no representaron altos porcentajes fue evidente la variación favorable tras las actividades correctivas para los errores de sustitución, omisión, hipersegmentación e hiposegmentación. La anterior sugiere el siguiente comportamiento porcentual, antes de la intervención la presentación de los errores descritos correspondió al 18,4%, este resultado se desplazó a un menor porcentaje equivalente a 6,5%. Según Taimal. et al., un comportamiento porcentual similar fue evidente en su investigación, ya que encontraron cifras que corresponden a una variación favorable de las habilidades escriturales de los niños tras la aplicación de la Guía de Actividades. De esta manera el porcentaje de niños que presentó errores específicos antes de la intervención estuvo representado por el 29,7%, tras la implementación de actividades terapéuticas dicho porcentaje desplazó a un 2,7%.

El otro proceso que se tuvo en cuenta en el presente estudio fue lectura, encontrando que en la evaluación inicial, el 90,8% de los niños presentó dificultades en este aspecto, lo cual varió sustancialmente apreciándose que después de la intervención la totalidad de los niños se ubicó en un nivel de desempeño más o menos satisfactorio y satisfactorio. Lo anterior se encuentra estrechamente relacionado con el estudio de Gallego y Cols.⁷⁵, en el que se reportó que sólo el 37,5% de los estudiantes tuvo un buen desempeño en la evaluación, sin embargo posterior a la intervención se observó un avance significativo, ya

⁷⁵ Gallego y Cols. Op. Cit. p. 43

que al finalizar el 95% de los niños desarrollaron adecuadamente las actividades propuestas.

En el proceso de lectura se contemplaron dos niveles de comprensión, el primero representó al Nivel Literal que a su vez tuvo en cuenta dos ítems *Comprensión del significado básico del texto* y *Comprensión superficial y fragmentada*; el segundo correspondió al Nivel Inferencial. Dichos niveles se tuvieron en cuenta en la evaluación inicial y en la evaluación posterior a la intervención. Los resultados obtenidos de la presente investigación muestran datos relevantes que sugieren una evolución en el desempeño de los escolares en el desarrollo de actividades propias de lectura. Los resultados obtenidos en la evaluación inicial describieron que el nivel literal representó más del 80% de niños que se ubicaron en los niveles de desempeño poco y más o menos satisfactorio. Sin embargo, en la evaluación pos intervención los resultados evidenciaron una variación significativa, puesto que la totalidad de los niños se situó en los niveles de desempeño más o menos satisfactorio y satisfactorio. En el nivel inferencial antes de la evaluación, los niños tuvieron un nivel de desempeño poco satisfactorio que representó más del 50% de los mismos; aunque después de la intervención los escolares en su totalidad se encontró en los niveles de desempeño más o menos satisfactorio y satisfactorio, evidenciando así una variación representativa del desempeño de los estudiantes frente a la ejecución de actividades planificadas. De acuerdo con Aguilar y Cols. los resultados de su investigación guardan relación con los hallazgos del presente estudio investigativo, ya que indicaron que a partir de una evaluación inicial y una pos intervención hubo cambios positivos para algunos de los participantes que lograron avanzar a niveles superiores de comprensión lectora con respecto a los identificados inicialmente, aunque no se reportan datos porcentuales pos intervención, las conclusiones de dicha investigación refieren una variación favorable en cuanto a habilidades que comprometen la comprensión literal; por otra parte el nivel inferencial paso de 9 % pre

intervención que no desarrollaron adecuadamente las actividades propuestas, a un 45,4% de escolares que lograron los objetivos después de la intervención.

CONCLUSIONES

Por medio de rejillas de evaluación se establecieron las alteraciones en lectura y escritura de los niños de tercer grado escolar de cuatros instituciones de carácter privado, antes de la intervención fonoaudiológica, encontrándose que su desempeño se ubicó mayormente en los niveles *poco satisfactorio* y *más o menos satisfactorio*, evidenciado la necesidad de intervenir de forma oportuna.

Mediante el uso de la guía de actividades se logró intervenir a los niños con dificultades de comprensión y producción textual, a partir de las actividades contenidas en el documento, lo que permitió influir en gran medida sobre dichas dificultades, evidenciándose que después de la intervención realizada ningún niño se ubicó en el nivel de desempeño poco satisfactorio y la mayoría se ubicó en más o menos satisfactorio y satisfactorio, lo que permite concluir que se logró una variación favorable en el desempeño de esta población.

El objetivo planteado en la investigación se alcanzó gracias a la intervención fonoaudiológica, mediante un proceso constante y exhaustivo que se llevó a cabo a lo largo de las nueve sesiones propuestas en la guía, lo que se puede ver reflejado en los resultados en con el test de McNemar, que arrojó una significancia estadística <0.001 .

Por medio del presente estudio se logró analizar los cambios del desempeño en lectura y escritura niños de tercer grado escolar de básica primaria, después de la intervención con una guía de actividades, a partir de lo cual se encontraron variaciones significativas en el desempeño de esta población intervenida, lo que sugiere que con implementación de dicho instrumento se logró favorecer las capacidades de lectura y escritura de los niños.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede concluir que con la aplicación propuesta de investigación fonoaudiológica para las alteraciones en lectura y escritura se obtuvo una evolución satisfactoria en la población objeto de estudio, lo cual se podría atribuir al diseño de las actividades e implementación durante la intervención, lo cual influyó favorablemente en el mejoramiento de sus capacidades en comprensión y producción textual, según lo estipulado por el MEN para este grado escolar y evaluadas por la pruebas SABER.

La guía de actividades de intervención fonoaudiológica para niños de tercer grado constituye una herramienta útil para el que hacer del fonoaudiólogo, puesto que por medio del proceso de intervención se aporta importantes estrategias e instrumentos a los niños, con el fin de disminuir las alteraciones encontradas y mejorar las capacidades de lectura y escritura.

Los resultados de la presente investigación revelan el desempeño a nivel de lectura y escritura de los niños de tercer grado de cuatro instituciones privadas de la ciudad de Popayán, lo que manifiesta la creciente necesidad de desarrollar herramientas de intervención, con el objetivo de lograr cambios positivos de dificultades desde el quehacer del profesional de Fonoaudiología.

En última fase del proyecto de investigación la guía de actividades de intervención fonoaudiológica para niños de tercer fue complementada con un apartado dedicado a actividades para errores específicos en la escritura, ya que según los resultados obtenidos en la fase anterior del proyecto se determinó la necesidad de abordar este aspecto como parte fundamental de una intervención eficaz. Todo eso con el objetivo de influir directamente en el desempeño en lectura y escritura de la población objeto de estudio.

Una conclusión importante subyace o se origina del proceso mismo de intervención en el que las técnicas de intervención terapéuticas utilizadas facilitaron el cambio favorable en el

desempeño en lectura y escritura de la población objeto de estudio. Además se debe aclarar que como en todo proceso de intervención factores como el desarrollo cognitivo y el contexto educativo pueden influir en el resultado final de la intervención.

RECOMENDACIONES

Se recomienda que la guía de actividades de intervención fonoaudiológica para niños de tercer grado sea utilizada por Fonoaudiólogos dentro de su ejercicio profesional, por ser ellos quienes poseen las bases teóricas y prácticas para desarrollar adecuadamente las actividades propuestas.

Partiendo de los resultados encontrados en la investigación actual y los que refiere anualmente el MEN en las pruebas SABER, se recomienda que las instituciones educativas tengan en cuenta la vinculación del profesional de Fonoaudiología dentro del sistema educativo como un elemento de apoyo interdisciplinar no pedagógico, con el objetivo de abordar las áreas de comprensión y producción textual, por medio de programas de promoción y prevención dirigidos a los escolares, docentes y padres de familia, con el objetivo de contribuir en el rendimiento y los procesos de aprendizaje de los niños.

Teniendo en cuenta que este estudio se constituye en una fase de un proyecto docente, se recomienda para las próximas fases tomar una muestra representativa e incluir poblaciones tanto del área rural como urbana, con el fin de aumentar la confiabilidad y efectividad tanto del instrumento de evaluación como el de intervención, buscando ampliar las posibilidades es estandarización de la Guía de actividades de intervención

fonoaudiológica para niños de tercer grado escolar y que esta pueda ser usada en todo tipo de población.

Las modificaciones realizadas en la presente etapa a la Guía de actividades, deben ser sometidas a una nueva aplicación para identificar la eficacia de éstas en la superación de las alteraciones de lectura y escritura.

BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA, Antonio, et al. Introducción a las dificultades del aprendizaje. Madrid: Editorial Mc GrawHill, 2004. p. 84-122.

FONSECA, Víctor. Dificultades de aprendizaje. México, Editorial Trillas, 2009. p. 140 – 224

UNESCO. Segundo estudio regional comparativo y explicativo 2004-2007 SERCE. Análisis curricular. [en línea]. Santiago, Chile, diciembre de 2005. [Citado el 07 de octubre de 2013]. Disponible en internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001430/143084s.pdf> p. 108-109

UNESCO. Datos Mundiales de Educación. [en línea]. Colombia, mayo de 2012. 7 ed. [Citado el 07 de octubre de 2013]. Disponible en internet: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf

COLOMBIA. ICFES. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. [en línea]. Santafé de Bogotá: MinEducación, 2012. Evaluaciones interactivas. [Citado el 12 de octubre de 2013]. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pirls>

COLOMBIA. ICFES. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. [en línea]. Santafé de Bogotá: MinEducación, 2009. Resultados Nacionales. Resumen Ejecutivo. Saber 5° y 9°. [Citado el 4 de octubre de 2013]. Disponible en internet: http://www.icfes.gov.co/saber59/images/pdf/INFORME_SABER.pdf

COLOMBIA. ICFES. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. [en línea]. Santafé de Bogotá: MinEducación, octubre de 2012. Pruebas SABER 3°, 5° y 9°. [Citado el 24 de octubre de 2013]. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

PÉREZ ORTIZ, Yasmin. Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lectora en los niños de 4° grado de educación básica de la U.E-Tomás Rafael Giménez, Barquisimeto. Universidad Nacional Abierta. Área educación, junio de 2004. 47 p.

GALLEGO, Luisa y GARCÍA, Yuli. Leer y escribir en la escuela III: la comprensión y producción de textos narrativos en el grado tercero del instituto técnico superior. Trabajo de grado de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda. Facultad de educación. Departamento de Psicopedagogía, 2010. 174 p.

AGUDELO, Lía y BERMÚDEZ, Mónica. Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria. Trabajo de grado de magister en docencia, con énfasis en didáctica de la lecto-escritura y nuevas pedagogías. Medellín. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. Departamento de educación, septiembre de 2004. 85 P.

AGUILAR, Andrea, et al. Intervención fonoaudiológica centrada en los procesos de lectura y escritura en un grupo de niños y adolescentes en riesgo de deserción escolar. En: Areté. 2010. Vol. 10 no. 1 p. 105-114. ISSN. 1657-2513.

TAIMAL, Fabio. et al. Diseño de una propuesta de intervención fonoaudiológica para niños de tercer grado escolar del colegio Champagnat, con dificultades en comprensión y producción textual. Popayán. 2010.

Avendaño, Kelly, et al. Caracterización del desempeño en comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de 3º de primaria de la Institución Educativa Agropecuaria Integrada del Municipio de Sotará, del Departamento del Cauca. Trabajo de grado de Fonoaudiología. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Departamento de Fonoaudiología, 2006. P. 55-57.

COLOMBIA. Ministerio de educación nacional. [en línea]. Santafé de Bogotá: MinEducación, junio de 1998. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [Citado el 21 de octubre de 2013]. Disponible en internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

COLOMBIA. ICFES. Instituto colombiano para la evaluación de la educación. [en línea]. Santafé de Bogotá: MinEducación, 2010. Pruebas SABER 5º y 9º en el área de lenguaje. [Citado el 11 de noviembre de 2013]. Disponible en internet: <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

HOWELL y MNIS, 1986, Citado por JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura. Editorial Síntesis. Madrid, 1995, p. 78.

ALLIENDE, F y CONDEMARIN, M, 2000, Citado por BOLAÑOS, Lucy Mar y LÓPEZ, Amparo. La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural. Editorial Universidad Santiago de Cali. Cali, 2011, p. 34.

NIÑO, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Fundamentos y práctica. Ecoe ediciones, Bogotá, 1985, p. 279.

LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de cultura económica. Espacios para la lectura. México, 2001, p. 115.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares lengua Castellana. Editorial Magisterio. Bogotá.

ECO, Humberto citado por MEN, Lineamientos curriculares lengua Castellana. Editorial Magisterio. Bogotá, 1992. p. 114.

GONZALES y VELLUTINO, 1985 citado por JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura. Editorial Síntesis. Madrid, 1995, p. 111.

GRIFFITH y COUGH, 1986, Citado por JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura. Madrid: Editorial Síntesis, 1995, p. 111.

SAMUELS, 1987, Citado por JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura. Madrid: Editorial Síntesis, 1995, p. 111.

JIMÉNEZ, Juan E. y ARTILES, Ceferino. Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto- escritura. Editorial Síntesis. Madrid, 1995, p. 112.

LEWIS, Soraya, et al. Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). En: Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. [En línea], No. 22, julio-diciembre, 2008. Disponible en: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2008000200004&lng=es&nrm=

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares lengua Castellana. Bogotá: Editorial Magisterio. p. 49.

CARDONA, María Isabel y CADAVID, Natalia. Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). En: Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. [En línea], vol. 3, No. 22. Mayo-agosto, 2013. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/4761/3353>

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Papeles de pedagogía. Barcelona: Editorial Paidós, 1999, p. 26- 27.

CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial Anagrama, 2009, p. 32

VAN DIJK, T. Estructuras y funciones del discurso. México: Siglo XXI editores, 1989. p. 223

RAMOS, Moisés. El problema de la comprensión y producción de textos en el Perú. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. En: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria [En línea], N°1 diciembre, 2011. Disponible en: <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3893533.pdf&ei=Tr-fUqPKO4zqkQf0wIDABg&usg=AFQjCNHLfAuTo5IFr-JAc30DFNSGe7LeIQ&bvm=bv.57155469,d.eW0>

VIGOTSKY, L. S. 1995. Citado por BOLAÑOS, Lucy y LÓPEZ, Amparo. La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural. Santiago de Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali. 2011. P. 123.

SOLÉ. 1993. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Citado por Delia Lerner. Fondo de cultura económica: Espacios para la lectura. México D.F: 2001.

JOAQUI, Liliana Marisol y PAZ, maria Alejandra. Dificultades en el aprendizaje escolar de los niños de primaria del colegio San José de Popayán. Trabajo de grado de fonoaudiología. Popayán. Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Departamento de fonoaudiología, 2003. 167 p.

AVENDAÑO, Kelly, et al. Caracterización del desempeño de comprensión y producción textual de acuerdo al estado nutricional de niños de tercero de primaria de la institución educativa agropecuaria integrada del municipio de Sotara del departamento del Cauca. Trabajo de grado de Fonoaudiología. Popayán. Universidad del Cauca. Facultad Ciencias de la Salud. Departamento de Fonoaudiología, 2006. 151 p.

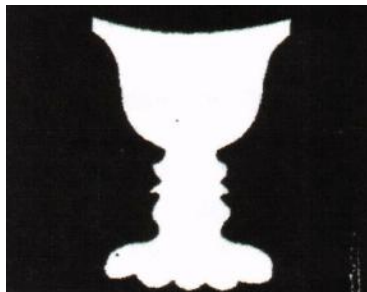
AGUDELO, Andrea. Intervención fonoaudiológica centrada en los procesos de lectura y escritura en un grupo de niños y adolescentes en riesgo de descensión escolar. 2010

TAIMAL, Fabio. et al. Diseño y aplicación de una propuesta de intervención fonoaudiológica ara niños de tercer grado con dificultades en comprensión y producción textual del colegio Champagnat –prueba piloto, 2010-2011. 90 p.

ANEXO 1. PRUEBAS SABER DE ESPAÑOL PARA TERCER GRADO DE PRIMARIA

Institución:
Nombre:
Edad:
Escolaridad:
Fecha de evaluación:

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 5 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO COPAS Y CARAS...



Es una copa. No, es una cara. No, son dos caras. No, es una copa. El dibujo que ves aquí puede ser una copa o dos caras, depende de cómo lo mires. Si consideras lo negro como espacio, verás una copa. Pero si piensas que el espacio es lo blanco, descubrirás dos caras.

Se trata de dos modos distintos de mirar. Hay escultores que miran las cosas al revés. Se esfuerzan por reproducir el espacio que está alrededor de la estatua que moldean, de manera que ese espacio ayude a formar la figura que desea el escultor. Tú también puedes ver las cosas de modos diferentes.

(Enciclopedia El Mundo de los Niños. Mira y Aprende, Vol. 12, Barcelona, Salvat Editores, 1973, págs. 40-41.)

1. En el texto anterior, el enunciado. "Es una copa. No, es una cara. No, son dos caras. No, es una copa". Nos permite decir que quien escribe el texto:

- A. asume la mirada desprevenida de un lector.
- B. cuestiona la mirada de un lector.
- C. asume la perspectiva del escultor.
- D. cuestiona la intención de quien hizo la ilustración.

2. Este mismo enunciado nos permite suponer que:

- A. el dibujo no tiene forma ni sentido.
- B. el dibujo tiene más de una interpretación.
- C. el dibujo tiene un solo sentido.
- D. el dibujo se puede ver de una sola manera.

3. Para ver una copa, quien observa el dibujo debe considerar:

- A. el negro como espacio.
- B. la silueta como espacio.
- C. el blanco como espacio.
- D. el marco como espacio.

4. En la expresión. "El dibujo que ves aquí puede ser una copa o dos caras....", la palabra subrayada nos permite reconocer que el texto escrito está dirigido:

- A. a un yo.
- B. a un él.
- C. a un tú.
- D. a un nosotros.

5. En el texto anterior, la expresión "depende de cómo lo mires" indica que:

- A. todo dibujo tiene un único significado.
- B. parte del significado del dibujo está en ti mismo.
- C. el dibujo debe ser mirado con mucho cuidado.
- D. para mirar un dibujo hay que estar cómodo.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 6 A 10 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO
CAPERUCITA ROJA (Fragmento)

Érase una vez una niña de pueblo, la más bonita que se pudo ver jamás; su madre estaba loca con ella, y su abuela más loca todavía. La buena mujer encargó una caperucita roja para ella, que le sentaba tan bien, que por todas partes la llamaban Caperucita Roja.

Un día su madre, le dijo:

Ve a ver cómo anda la abuela, pues me han dicho que está mala; llévale una torta y este tarrito de mantequilla.

Caperucita Roja salió en seguida para ir a casa de su abuela, que vivía en otro pueblo. Al pasar por un bosque, se encontró con el compadre lobo, que tuvo muchas ganas de comérsela, pero no se atrevió, porque andaban por el monte algunos leñadores. Le preguntó a dónde iba; la pobre niña, que no sabía que es peligroso pararse a escuchar a un lobo, le dijo:

Voy a ver a mi abuela, y a llevarle una torta con un tarrito de mantequilla que le envía mi madre.

¿Vive muy lejos? - le dijo el lobo.

¡Oh sí! - dijo* Caperucita Roja - ¿Ves aquel molino lejos, lejos? Pues nada más pasarlo, en la primera casa del pueblo.

(Cuentos completos de Charles Perrault. Traducción Joëlle Eyheramonno y Emilio Pascual. Madrid, Anaya, 1998, Pag. 139.)

9. Cuando la mamá le dice a Caperucita Roja: "Ve a ver cómo anda la abuela, pues me han dicho que está mala", es posible que la mamá

- A. dude de la enfermedad de la abuela.
- B. dude de enviarle tortas y mantequilla a la abuela.
- C. esté descontenta con Caperucita.
- D. esté segura de la enfermedad de la abuela.

10. En el texto "Caperucita Roja", los guiones (-) se usan para

- A. explicar los pensamientos del autor.
- B. explicar algo que estaba confuso.
- C. mostrar lo que dice quien cuenta la historia.
- D. mostrar lo que dicen los personajes.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 11 A 14 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO :

A ENREDAR LOS CUENTOS

Una niña que estaba muy aburrida le pidió a su abuelo que le contará el cuento de Caperucita, y entonces el abuelo dejó a un lado el periódico y empezó a contarle el cuento así:

El abuelo: - Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.

La niña: - ¡No, abuelo: Roja!

El abuelo: - ¡Ah!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: "¡Escucha!, Caperucita Verde...!"

La niña: - Que no: ¡Roja...!

El abuelo: - ¡Ah!, sí Roja. 'Ve a casa de tía Diodimira a llevar esta cascara de papa".

La niña: - No, abuelo. Le dijo: 'Ve a casa de la abuelita a llevarle esta torta".

El abuelo: - ¡Ah!, sí. La niña se fue al bosque y se encontró una jirafa.

La niña: - ¡Qué lío! Se encontró al lobo, no una jirafa.

El abuelo: - Y el lobo le preguntó: "¿Cuánto es seis por ocho?"

La niña: - ¡Qué va! El lobo le pregunto: "¿A dónde vas?"

El abuelo: - Tienes razón, y Caperucita Negra respondió...

La niña: - ¡Roja, abuelo, Roja!

El abuelo: - ¡Ah!, sí. Y respondió: 'Voy al mercado a comprar salsa de tomate'.

La niña: - ¡Qué va, abuelo! Le dijo: "Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino".

El abuelo: - Exacto. Y el caballo dijo...

La niña: - ¿Qué caballo? Era un lobo.

El abuelo: - Seguro. Y dijo: "Toma el bus número 65, baja por la plaza de la catedral, cruza a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle".

La niña: - Definitivamente tú no sabes contar cuentos, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa. ¿Me compras un chicle?

El abuelo: - Bueno, toma la moneda.

Y el abuelo siguió leyendo el periódico.

(De Gianni Rodarí, *Cuentos por teléfono*. Tomado de *Imaginación, creación y transcreación: una propuesta de lectoescritura creativa*, de Rodrigo Arguello. Medellín, Ambrosía Editores, 2001, págs 86-87.)

11. En el texto "A enredar los cuentos", el abuelo confunde al lobo, primero, con

- A. Caperucita Negra y luego con la tía Diodimira.
- B. un caballo y luego una jirafa.
- C. la tía Diodimira y luego con Caperucita Negra.
- D. una jirafa y luego con un caballo.

12. En el texto anterior se utilizan las comillas en expresiones como: "¡Escucha, Caperucita Verde!" o "Ve a casa de tía Diodimira a llevar esta cascara de papa", entre otras, para indicarnos cuando

- A. habla el abuelo.
- B. los personajes utilizan el mismo tono de voz.
- C. habla la niña.
- D. hablan los personajes del cuento de Caperucita.

13. Del cuento inventado por el abuelo, el personaje que dice ¿Cuánto es seis por ocho? es

- A. Caperucita Negra.
- B. el abuelo.
- C. Caperucita Roja.
- D. el lobo.

14. En la expresión final: "Y el abuelo siguió leyendo el periódico", la palabra subrayada quiere decir que el abuelo

- A. aún no había comenzado a leer el periódico.
- B. estaba leyendo el periódico antes de contar la historia de Caperucita.
- C. había terminado de leer el periódico.
- D. iba a leer el periódico después de contar la historia de Caperucita.

15. El texto anterior trata de un abuelo que

- A. le narra a su nieta la historia de Caperucita Amarilla.
- B. intenta contar la historia de Caperucita Roja, pero su nieta no lo deja.
- C. le narra a su nieta la historia de Caperucita Negra.
- D. intenta contar la historia de Caperucita Roja, pero enreda este cuento.

PARA RESPONDER LAS SIGUIENTES PREGUNTAS, TEN EN CUENTA LOS TEXTOS "CAPERUCITA ROJA" (FRAGMENTO) Y "A ENREDAR LOS CUENTOS".

16. Los dos textos anteriores utilizan la misma expresión "Érase una vez una niña..." Esta expresión nos permite situarnos
- A. en el intermedio de la historia.
 - B. final de la historia.
 - C. en la continuación de la historia.
 - D. al comienzo de la historia.
17. De las dos historias "Caperucita Roja" y "A enredar los cuentos" podemos decir que
- A. las dos son iguales.
 - B. la segunda hace reír.
 - C. la primera está completa.
 - D. la primera se la inventó el abuelo.
18. En la historia la niña corrige todo lo que cuenta el abuelo, porque
- A. quiere que le cuente otro cuento.
 - B. no comprende lo que dice el abuelo.
 - C. conoce la verdadera historia.
 - D. es una niña maleducada.
19. Una de las características del texto "Caperucita Roja" es que es un cuento muy conocido por los niños, mientras que el texto "A enredar los cuentos" se trata de una historia
- A. de "Caperucita Roja" que es enredada por el abuelo.
 - B. original de "Caperucita Roja" que es enredada por la nieta.
 - C. original del abuelo que es contada por Caperucita Roja.
 - D. de "Caperucita Roja" que es contada por su misma nieta.
20. En el texto "A enredar los cuentos", hay un diálogo entre la niña y el abuelo, mientras que en la primera historia de Caperucita Roja hay un diálogo entre
- A. la mamá y Caperucita.
 - B. la abuela y la mamá.
 - C. el lobo y Caperucita.

D. la jirafa y el caballo.

VUELVE A LEER EL CUENTO "CAPERUCITA ROJA" Y COMPLÉTALO PARA QUE LO LEA LUEGO UN COMPAÑERITO DE TERCERO DE OTRA INSTITUCIÓN, QUE NO CONOCE LA HISTORIA.

ANEXO 2. REJILLA DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIONES ESCRITAS

SÚPER-ESTRUCTURA			
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	<i>0 POCO SATISFACTORIO</i>	<i>1 MAS O MENOS SATISFACTORIO</i>	<i>2 SATISFACTORIO</i>
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 CONOCE 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	<i>0 POCO SATISFACTORIO</i>	<i>1 MAS O MENOS SATISFACTORIO</i>	<i>2 SATISFACTORIO</i>
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	<i>0 POCO SATISFACTORIO</i>	<i>1 MAS O MENOS SATISFACTORIO</i>	<i>2 SATISFACTORIO</i>
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 la 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	<i>0 POCO SATISFACTORIO</i>	<i>1 MAS O MENOS SATISFACTORIO</i>	<i>2 SATISFACTORIO</i>
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 la página	En algunas partes de la producción, la distribución de la producción es adecuada	Adecuado empleo del espacio del 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 cuenta todas las reglas ortográficas
ESTRUCTURA TEXTUAL	<i>0 POCO SATISFACTORIO</i>	<i>1 MAS O MENOS SATISFACTORIO</i>	<i>2 SATISFACTORIO</i>

CONVENCIONES:

A: Coherencia y cohesión local

B: Coherencia global

C: Coherencia y cohesión lineal

D: Pragmática

ANEXO 3. ANAMNESIS ESCOLAR

NOMBRE:

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD:

GRADO ESCOLAR:

COLEGIO:

DIRECCIÓN:

TELÉFONO:

FECHA DE EVALUACIÓN:

I. HISTORIA ESCOLAR

- A. Asistencia a clase: Siempre ____ Frecuentemente ____ Algunas veces ____
- B. Rendimiento académico: Superior ____ Medio ____ Inferior ____ Deficiente ____
- C. Materia en la que presenta mayor dificultad: _____
- D. Conducta en clase: Hipoactivo ____ Hiperactivo ____ Normal ____
- E. Acepta la tarea escolar: Si ____ No ____
- F. Rehúsa iniciar actividades: Si ____ No ____
- G. Trabaja con ayuda Si ____ No ____ Moderada ____ Excesiva ____
- H. Expresa: Aburrimiento ____ Cansancio ____ Se queja ____
- I. Si no comprende: Espera ____ Pregunta ____ Abandona ____
- J. Repitente de 3er grado: Si ____ No ____
- K. Edad cronológica: _____ Grado escolar _____
- L. Relación profesor-alumno: Buena ____ Regular ____ Mala ____
- M. Atención: Concentrada (prolongada) ____ Fragmentada ____ Dispersa (breve)
- N. Se evidencian problemas de habla (articulación): Si ____ No ____
- O. Es claro y comprensible el lenguaje del niño: Si ____ No ____

II. RELACIONES INTRAFAMILIARES

- A. Interés por los padres por el rendimiento académico del niño: Si _____ No _____
B. Asistencia a reuniones: _____ Consulta extra _____
C. Relaciones padres e hijos: Maltrato físico _____ Psicológico _____ Otro _____
D. Percepción del clima familiar: Bueno _____ Regular _____ Malo _____

III. FACTOR FÍSICO Y MENTAL

- A. Alimentación: Buena _____ Regular _____ Deficiente _____
B. Enfermedades: Gripas _____ Sarampión _____ Varicela _____ Alergias _____ Anemia _____
C. Vive con: Padres _____ Abuelos _____ Papá _____ Mamá _____

FIRMA: _____

ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARENTAL

TÍTULO DEL PROYECTO

*ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO EN LECTURA Y ESCRITURA ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN
FONOAUDIOLÓGICA CON UNA GUÍA DE ACTIVIDADES EN NIÑOS DE TERCER GRADO ESCOLAR DE CUATRO
INSTITUCIONES EDUCATIVAS POPAYÁN 2013.*

Director del proyecto: Liliana María Pérez

Investigadores principales: Amparo López e Isabel Muñoz Zambrano

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Este es un proyecto de investigación, el cual consistirá en la evaluación y análisis el desempeño del lenguaje en cuanto a lectura y escritura de textos de los niños de tercero de primaria; en él se diseñarán unas actividades terapéuticas de intervención Fonoaudiológica, aplicándolas a cada niño, para buscar que mejoren su desempeño anteriormente encontrado.

Se invita a participar en este estudio a los niños de tercer grado escolar, ya que en este grado deben tener un adecuado proceso de lectura y escritura, 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 lectoescrito, lo anterior para detectar las alteraciones más frecuentes en lectura y escritura, 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 con un material educativo computarizado para la intervención de las dificultades encontradas; y a continuación realizar actividades terapéuticas de intervención 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.

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 lectura y escritura, 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 lectura y escritura, para que en un futuro otros niños puedan beneficiarse del conocimiento obtenido, pues se pretende que el modelo de intervención

terapéutica sea diseñado posteriormente a través de un sistema educativo computarizado que se pueda aplicar a muchos otros niños con dificultades similares en escritura y lectura.

El Fonoaudiólogo también se verá beneficiado, ya que el modelo será una herramienta de trabajo para la intervención en escritura y lectura.

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; los datos de los sujetos de estudio estarán codificados en un número o similar de manera que no se revele su identidad. La revelación de la información estará sujeta a las consecuencias jurídicas a que dieren lugar.

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

Investigador encargado de la custodia de resultados: Mg. Amparo López, docente Programa de Fonoaudiología. Tel. 3103842536 y en caso de algún impedimento será la responsable la directora del proyecto Liliana María Pérez Tenorio.

COMPENSACIÓN

Al finalizar el estudio aproximadamente en 5 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 procederá a firmar el presente documento.

Testigo- Fecha

Testigo -Fecha

Firma del investigador- Fecha.

ANEXO 5. REJILLA DE EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA.

PREGUNTA "Texto copas y caras"	CLAVE	NIVEL DE COMPRENSIÓN	COMPONENTE
1	A	Comprensión con Inferencias	Pragmática
2	B	Comprensión del significado básico del texto	Paráfrasis
3	A	Comprensión superficial y fragmentada	Identificación
4	C	Comprensión del significado básico del texto	Gramática
5	B	Comprensión con inferencias	Paráfrasis
"Texto Caperucita Roja (Fragmento)"	CLAVE	NIVEL DE COMPRENSIÓN	COMPONENTE
6	B	Comprensión del significado básico del texto	Enciclopedia
7	A	Comprensión del significado básico del texto	Enciclopedia
8	C	Comprensión superficial y fragmentada	Identificación
9	A	Comprensión con inferencias	Pragmática
10	A	Comprensión con inferencias	Pragmática
"Texto a enredar los cuentos"	CLAVE	NIVEL DE COMPRENSIÓN	COMPONENTE
11	D	Comprensión del significado básico del texto	Identificación
12	D	Comprensión con inferencias	Enciclopedia
13	D	Comprensión superficial y fragmentada	Identificación
14	C	Comprensión con inferencias	Gramática
15	D	Comprensión superficial y fragmentada	Paráfrasis
"Textos Caperucita roja (fragmento) y a Enredar los cuentos"	CLAVE	NIVEL DE COMPRENSIÓN	COMPONENTE
16	D	Comprensión superficial y fragmentada	Pragmática
17	B	Comprensión con inferencias	Paráfrasis
18	C	Comprensión del significado básico del texto	Paráfrasis
19	A	Comprensión superficial y fragmentada	Paráfrasis
20	C	Comprensión del significado básico del texto	Paráfrasis

ANEXO 6. Guía de actividades de intervención fonoaudiológica para niños de tercer grado escolar.