

COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA (15-16 AÑOS)

COMPREHENSION AND TEXT PRODUCTION WITH MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Diana María Tovar Osorio¹

Elgar Gualdrón Pinto²

Arnaldo de la Barrera Correa³

Universidad de Pamplona

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue diseñar una estrategia metodológica para fortalecer la comprensión y producción textual de los estudiantes. Se adoptó la investigación acción con enfoque cualitativo y se empleó la técnica observación participante. En el diagnóstico se aplicó un pretest con una prueba Saber de selección múltiple y una prueba escrita. Los estudiantes demostraron dificultad para comprender el sentido global de los textos, analizar información de éstos, leer con sentido crítico, usar y controlar la lengua y la

gramática, pobreza lexical, desconocimiento de superestructuras textuales, de la función de conectores y signos de puntuación. Posteriormente, se implementaron tres secuencias didácticas con sus tres fases. Estas correspondieron a las fases: antes, durante y después de leer. En estas se incorporaron las estrategias propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014) para abordar los procesos de comprensión y producción textual, mediante diversas actividades, en un grupo de noveno grado. Finalmente, se aplicó un postest, con el fin de contrastar los resultados con la prueba de entrada y determinar la efectividad de la propuesta. Se concluyó que se cumplieron los objetivos porque los estudiantes fortalecieron sus competencias comunicativas, mediante el uso de estrategias lectoescritoras, y fueron encontradas algunas coincidencias con otros estudios.

¹ Escuela Normal Superior de Bucaramanga (Colombia) dianamarat@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8935-4208>

² Universidad de Pamplona (Colombia)
Grupo de investigación EDUMATEST-UNIPAMPLONA
egualdron@unipamplona.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4081-2092>

³ Universidad de Pamplona (Colombia)
Grupo de investigación EDUMATEST-UNIPAMPLONA
abarrera1994@unipamplona.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-5815-7575>

PALABRAS CLAVE:

Competencias, comprensión de textos, estrategias, producción de textos, secuencia didáctica.

ABSTRACT

The objective of this study was to design a methodological strategy to strengthen students' understanding and textual production. Action research was adopted with a qualitative approach and the participant observation technique was used. In the diagnosis, a pretest was applied with a multiple-choice Saber test and a written test. The students demonstrated difficulty in understanding the global meaning of the texts, analyzing their information, reading critically, using and controlling language and grammar, lexical poverty, lack of knowledge of textual superstructures, the function of connectors and punctuation marks. Subsequently, three didactic sequences with their three phases were implemented. These corresponded to the before, during and after reading phases. In these, the strategies proposed by Solé (1998) and Cassany (2014) to address the processes of textual comprehension and production, through various activities, in a ninth-grade group were incorporated. Finally, a post-test was applied in order to contrast the results with the entry test and determine the effectiveness of the proposal. It was concluded that the objectives were met because the students strengthened their communication skills through the use of reading and writing strategies, and some coincidences with other studies were found.

KEYWORDS

Competencias, reading comprehension, strategies, text production, didactic sequence.

INTRODUCCIÓN

Innumerables publicaciones han circulado de manera física o virtual acerca de los avances teóricos y prácticos en procesos de lectura y escritura (por ejemplo: Escobar & Sánchez, 2019; Calle-Álvarez, 2020; Galindo-Lozano & Doria-Correa, 2019; Rojas-Drummond, Mazón, Littleton & Vélez, 2012); no obstante, poco o nada de esos aportes e investigaciones se aplican en las aulas de clase; razón por la cual, los resultados que se obtienen en las pruebas nacionales e internacionales no son los mejores. Es responsabilidad de cada maestro apropiarse de una o varias de esas propuestas para aplicarlas con sus estudiantes, de manera que ellos puedan obtener mejores desempeños y resultados en las pruebas que evalúan las distintas competencias y habilidades. De esta manera, los estudiantes también podrán enfrentar las diversas situaciones comunicativas que se presentan a diario y ser constructores de una sociedad que no sólo lee textos verbales y no verbales, sino que participa activamente en los cambios que requiere el mundo actual.

En este sentido, Cassany (2014) y Solé (1998) proponen estrategias innovadoras en procesos de lectura y escritura, las cuales podrían implementarse a través de secuencias didácticas, dadas sus características de lineales, ordenadas, estructuradas y articuladas, con un objetivo y tiempo determinados, que hacen parte de una situación o contexto y que tienen un esquema de desarrollo que exige una interacción permanente entre estudiantes y maestros.

Al consultar los resultados de las pruebas Saber de una institución educativa pública de Colombia en el área de Lenguaje del grado noveno, se observó que el puntaje que obtuvieron los estudiantes en el año 2017 no superó el promedio obtenido en los tres años anteriores, y más del diez por ciento (10%) de los estudiantes, se ubicaron en el nivel

mínimo, en el cual debería haber un porcentaje inferior. Así mismo, se implementó una prueba diagnóstica a estudiantes del mismo grado (año 2020) de la misma institución; los resultados sugieren que los estudiantes tenían limitaciones en los procesos de comprensión lectora y producción textual, las cuales se evidenciaron en las respuestas de los cuestionarios y en la producción de algunos textos.

La raíz del problema se reflejó en los resultados, los cuales fueron indicadores de posibles fallas en el proceso de enseñanza de los grados anteriores y de algunas limitaciones individuales y colectivas, en las cuales, los desempeños de los estudiantes se relacionaban con la dificultad para abordar los procesos de comprensión y producción textual, comprender el sentido global de los textos, analizar información de éstos, leer con sentido crítico y producir diversos tipos de textos, atendiendo a requerimientos estructurales, conceptuales, lingüísticos, y a reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas. Las limitaciones en la comprensión y producción textual se evidenciaron en las pruebas que evaluaban los componentes semántico, sintáctico y pragmático, los cuales se relacionaban con cada uno de los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. Estas se debieron a la insuficiencia lexical, a la falta de atención durante el proceso lector y al desconocimiento de una estrategia de lectoescritura eficaz.

Las problemáticas mencionadas anteriormente, sin lugar a dudas, ponen en desventaja y resta oportunidades a los jóvenes para enfrentar los retos que demanda este mundo competitivo, dado que la lectura y la escritura son las puertas hacia el conocimiento y el aprendizaje de contenidos variados que facilitan la resolución de conflictos que se presentan en la vida cotidiana. Flores (2016) considera que el siglo XXI ha traído grandes retos y problemas, pero igualmente, enormes oportunidades para quien

desea participar en la era del conocimiento, para lo cual, es vital, el desarrollo de habilidades, entre las cuales, la lectura ejerce un papel protagónico en el mundo actual.

Frente a las limitaciones expresadas, nació la necesidad de atender las deficiencias evidenciadas y actuar desde la práctica pedagógica con acciones didácticas que posibilitaran el fortalecimiento de las competencias de comprensión y producción textual. En este orden de ideas, se consideró pertinente enfocar la práctica pedagógica, los recursos institucionales, y el esfuerzo colectivo de estudiantes, maestros y padres de familia en el fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual.

El diseño de la propuesta de intervención se enfocó en la implementación de tres secuencias didácticas con estrategias lectoescritoras de Solé (1998) y Cassany (2014), con el propósito de revertir la problemática evidenciada en los jóvenes.

MARCO TEÓRICO

Para Oreja (2014), la lectura divergente, desarrollada por Daniel Cassany, es muy valiosa porque las interpretaciones, las ideas o puntos de vista resultan variados cuando se tiene la oportunidad de compartirlos con los demás, a través de alguna técnica de comunicación oral. Los maestros deben abrir espacios para que los educandos expresen las interpretaciones de sus lecturas; de esta manera se brinda la posibilidad de desarrollar la comprensión e interpretación textual. El rol del maestro en el desarrollo de competencias de comprensión lectora, debe ser de mediador, orientador o facilitador, en el momento en el que los educandos comparten sus ideas o interpretaciones que les surgen del proceso lector.

Por otro lado, Tapia (2016) es partidario de utilizar la dramatización como un recurso educativo y

una estrategia que fortalece los procesos de comprensión e interpretación textual y mejora los niveles lectores de los educandos. Las puestas en escena abren la posibilidad de conexión, entre los educandos con los personajes y los hechos de los textos, creando de esta manera vínculos afectivos con éstos.

La metacognición o aprendizaje autorregulado, según Madero (2011), permite fortalecer los procesos de comprensión lectora, ya que el educando puede aprender a aprender, el lector se constituye en un participante activo y capaz de dirigir su propio aprendizaje. Con la enseñanza de variadas estrategias lectoras se promueve el pensamiento metacognitivo que permite la planeación en la que se pregunta por el propósito de la lectura. El monitoreo asegura que se está comprendiendo el texto, mediante la aplicación de diversas estrategias, y la evaluación del proceso lector, permite que se interprete el texto y se relacione con otros textos y contextos.

Quiñones (2017) acogió la propuesta de Daniel Cassany, en el sentido en que partió de la planificación o etapa inicial para la producción de textos escritos que exige la activación de los procesos mentales, referentes a la atención y a la motivación. Esta etapa puede ser mental o gráfica; la primera a través de ideas, y la segunda por medio de dibujos, esquemas, listas, entre otros. Seguidamente, recurrió a la textualización o etapa en la que se redactan las ideas primarias y se plasman los pensamientos del escritor; finalmente, la etapa de la revisión, en la que el escritor corrige su texto a partir de sus presaberes o conocimientos gramaticales que tiene de la lengua.

Para Rello (2017), la comprensión lectora implica que los maestros, independientemente de la asignatura del conocimiento que dominen o en la que se desempeñen, deben facilitar

estrategias de lectura a los educandos, potenciar la generación de sus presaberes y la generación de inferencias, para pasar a niveles de lectura más complejos. Los maestros deben atender las diferencias individuales de sus educandos porque algunos pueden tener dificultades de aprendizaje; las cuales requieren que se les ofrezcan estrategias que les permitan superarlas. Además, los maestros deben utilizar metodologías variadas, novedosas, aplicables y efectivas al trabajar la comprensión lectora para conseguir lectores autónomos con buenos niveles de comprensión. Otras tareas de los maestros son la orientación al plan del contenido que se pretende desarrollar y la instrucción al educando en el uso de estrategias de comprensión lectora; la generación de emociones positivas, la potenciación de la motivación y de un ambiente afectivo emocional estable en los educandos, para facilitar el aprendizaje, la memoria y la seguridad, entre otros.

Según Carreño & Arévalo (2017), la ejecución planificada de las secuencias didácticas mejora los procesos de producción de los textos narrativos escritos por los estudiantes y transforma las prácticas educativas y la realidad a partir de la experiencia de estudiantes y maestros.

De acuerdo con Iglesias (2016), una secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo es una herramienta eficaz en el proceso pedagógico, mejora significativamente la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de cualquier ciclo de enseñanza y de esa manera se hace un aporte al mejoramiento de la calidad educativa, pues se inculca tanto en los estudiantes como en los docentes, la exigencia consciente de leer textos y comprenderlos. Los textos expositivos permiten que los estudiantes se acerquen al conocimiento científico y sus contenidos pueden

transversalizarse a través de cualquier área del conocimiento.

Para Hernández (2016), la comprensión lectora mejora cuando se aplican estrategias que involucran al lector, al texto y al contexto, mediante el método interactivo. El texto digital es un buen recurso para motivar al educando a utilizarlo con fines académicos y aprender a comprender a través de la lectura. Este teórico es partidario de incorporar la propuesta de Solé (1992) en cada momento lector y de utilizar la plataforma Edmodo con la cual los estudiantes pueden recurrir a la biblioteca digital para consultar fábulas, cuentos y poemas solicitados por el maestro, y desarrollar tareas que favorecen la comprensión lectora. Las actividades deben apoyarse en el modelo interactivo de comprensión lectora en el que el lector, el texto y el contexto ejercen un papel protagónico.

Para Charris, Arrieta, Tafur & Medina (2017), las estrategias que recurren a las experiencias y al contexto de los educandos, favorecen los procesos de comprensión y producción textual. Las instrucciones y orientaciones en el análisis de variados tipos de textos y contextos son necesarias en las técnicas que utilizan los estudiantes como la lectura detallada, el subrayado, lectura de imágenes y planteamiento de hipótesis predictivas. Todo educador tiene la responsabilidad de facilitar espacios a los estudiantes para que puedan utilizar el contexto y sus propias experiencias, las cuales serán significativas en la apropiación de la escritura autorregulada, en la cual mejorar se constituye en una constante, hasta que el educando se apropie de esta habilidad y pueda evaluar su proceso de manera autónoma. Es importante que el docente oriente los procesos de lectura y escritura en los educandos para que desarrollen estrategias que les permitan tomar conciencia de las fortalezas y debilidades de sus procesos,

corregirlas en el momento oportuno y ejercer un control y autoevaluación de éstos.

Teniendo en cuenta la breve consideración de los teóricos mencionados en los párrafos anteriores, con relación a las formas de abordar las competencias de comprensión y producción textual, es evidente que existen varios aportes que los maestros deberían considerar en su quehacer pedagógico. Razón por la cual, se plantea la pregunta que orientó este estudio: **¿Cómo fortalecer la comprensión y la producción textual de los estudiantes de noveno grado de una institución pública de Bucaramanga**, mediante el desarrollo de estrategias metodológicas?

METODOLOGÍA

El estudio se llevó a cabo a través de una metodología cualitativa, de tipo descriptivo e interpretativo, en una institución educativa pública del municipio de Bucaramanga (Santander-Colombia). La población estuvo representada por un grupo de noveno grado, conformada por treinta y ocho (38) estudiantes. Los instrumentos seleccionados bajo criterios de confiabilidad, validez, pertinencia y objetividad fueron: el cuestionario, las pruebas escritas y el diario pedagógico.

Inicialmente, se aplicó una prueba Saber de tipo diagnóstico con la que se indagó sobre el estado de las competencias lectoescritoras de los estudiantes, un cuestionario para descubrir la imagen de escritor y una prueba escrita que permitió conocer las limitaciones de los estudiantes en la producción de diversos textos, dado que la prueba Saber no evalúa la escritura como tal.

Los datos recopilados de la población participante sirvieron como insumos para diseñar la propuesta de intervención y los instrumentos de aprendizaje que se implementaron durante tres periodos escolares del año lectivo.

Teniendo en cuenta el criterio de pertinencia de las categorías de comprensión y producción textual, las cuales son importantes y necesarias en todas las áreas del conocimiento y de la vida cotidiana, las subcategorías referidas a los componentes semántico, sintáctico y pragmático, los desempeños de Lengua Castellana para noveno grado y los contenidos definidos en la planeación curricular, se diseñaron tres secuencias didácticas con sus tres fases (apertura, desarrollo y cierre), las cuales correspondían a los tres momentos de lectura: “antes, durante y después de leer”, propuestos por Solé (1998). Cada uno de los momentos de las secuencias didácticas contenía actividades variadas relacionadas con los estándares básicos de competencias y con los contenidos establecidos para cada periodo escolar.

En el primer momento lector, referido al “antes de leer”, se utilizaron las estrategias de lectura, propuestas por Solé (1998): objetivo lector y activación de presaberes mediante preguntas.

En el segundo momento lector, relacionado con el “durante la lectura”, los estudiantes utilizaron estrategias propuestas por Solé (1998) como el subrayado e identificación de ideas clave en diversos textos, toma de notas, relaciones intertextuales, uso de la escritura y participación en diversas actividades que controlaban el grado de comprensión lectora. En el tercer momento lector, referido a “después de leer”, los estudiantes recapitularon, valoraron lo realizado y usaron la escritura al construir los textos en los que aplicaron las etapas del proceso escritor: “preescritura, escritura y reescritura”, propuestas por Cassany (2014), utilizaron las rúbricas proporcionadas y atendieron las recomendaciones y observaciones impartidas por el docente, con el fin de obtener producciones de calidad.

La figura 1 presenta las estrategias en los procesos de lectura según Solé (2014): antes, durante y después, las cuales fortalecen los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) que tienen relación con los componentes semántico, sintáctico y pragmático.

Figura 1: estrategias de lectura según Solé (2014)



Fuente: Solé (2014)

La figura 2 presenta la clasificación de las estrategias del proceso de comprensión lectora Solé (1992) en autorreguladoras y de lectura para antes, durante y después de la lectura.

Figura 2: clasificación de las estrategias de lectura según Solé (1992)

	Estrategias Autorreguladoras	Estrategias de lectura
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecimiento del propósito. ➤ Planeación de la actuación. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Activación del conocimiento Previo. ➤ Elaboración de predicciones. ➤ Elaboración de preguntas.
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Monitoreo = Supervisión. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Determinación de partes relevantes del texto. ➤ Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global del texto).
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificación de la idea principal. ➤ Elaboración del resumen. ➤ Formulación y contestación de preguntas.

Fuente: Solé (1992)

La figura 3 adjunta presenta el modelo del proceso de escritura de Cassany (2003), el cual tiene varios subprocesos como son: el análisis de la situación de comunicación, la generación de ideas, la planificación, redacción, revisión y reformulación de enunciados.

Figura 3: Modelo del proceso de escritura de Cassany (2003)



Fuente: Cassany (2003)

En relación a las secuencias didácticas, las siguientes tablas (1,2 y3) presentan las secuencias didácticas que se desarrollaron de manera lineal, es decir, teniendo en cuenta el orden de sus tres partes: apertura, desarrollo

y cierre, las cuales se correlacionaron con los tres momentos de lectura: antes, durante y después de leer, propuestos por Solé (1998). En cada secuencia didáctica se abordó un tipo de literatura, dependiendo de la planeación inicial

para cada periodo escolar y en los distintos momentos lectores se abordaron las estrategias de Solé (1998) y para el momento de escritura a Cassany (2014) con las etapas del proceso escritor.

Tabla 1: Primera secuencia didáctica

Primera secuencia didáctica		
“Literatura del s. XVI: La colonia y la conquista latinoamericana”-Primer periodo		
<p>Fase de apertura: Contacto literario</p> <p>Antes de leer (Solé)</p> <p><i>Estrategias de lectura:</i> objetivo lector, activación de presaberes.</p> <p><i>Actividades:</i> observación de videos y preguntas. Composición en subgrupos de nuevos títulos para los originales de los mitos y dinámica de adivinación de éstos.</p>	<p>Fase de desarrollo: Lo sobrenatural y maravilloso</p> <p>Durante la lectura (Solé)</p> <p><i>Estrategias de lectura:</i> subrayado e identificación de ideas clave de la obra “América cuenta sus mitos” de Flor Romero. Toma de notas.</p> <p><i>Actividades:</i> puestas en escena representativas de mitos cortos de Latinoamérica.</p> <p>Lectura de la obra “América cuenta sus mitos”.</p> <p>La reseña literaria (videos, concepto, lectura, ejemplos).</p> <p><i>Instrumentos de evaluación:</i> Rúbrica de trabajo grupal y de teatro.</p>	<p>Fase de cierre: Logros literarios</p> <p>Después de la lectura (Solé y Cassany)</p> <p>Se recapituló, se valoró lo realizado y se usó la escritura.</p> <p><i>Estrategias de escritura:</i> resúmenes de cada mito. Producción de la reseña literaria de la obra “América cuenta sus mitos”.</p> <p><i>Instrumento de evaluación:</i> Rúbrica de reseña literaria.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 2: Segunda secuencia didáctica

Segunda secuencia didáctica		
“Literatura del s. XIX: Neoclásica y Romántica latinoamericana”-Segundo periodo		
<p>Fase de apertura: Viaje literario al s. XIX</p> <p>Antes de leer (Solé)</p> <p><i>Estrategias de lectura:</i> Objetivo lector y activación de presaberes con preguntas.</p>	<p>Fase de desarrollo: El legado literario del s. XIX</p> <p>Durante la lectura (Solé)</p> <p><i>Estrategias de lectura:</i> identificación de ideas clave, relaciones, control de la comprensión y uso de la escritura.</p> <p><i>Actividades:</i> Lecturas, observación de videos, cuadro comparativo entre literatura Neoclásica y Romántica, ejercicio de complementación y desarrollo de cuestionarios.</p>	<p>Fase de cierre: Homenaje a escritores latinoamericanos del s. XIX</p> <p>Después de la lectura (Solé y Cassany)</p> <p>Se valoró lo realizado y se usó la escritura.</p> <p><i>Estrategias de escritura:</i> Resumen y comentario crítico en video.</p> <p>Producción de proclama en época de pandemia.</p> <p><i>Instrumento de evaluación:</i> Rúbricas para resumen y exposición oral.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 3: Tercera secuencia didáctica

Tercera secuencia didáctica		
“Boom y Postboom latinoamericano”-Tercer periodo		
<p>Fase de apertura: Gabriel García Márquez</p> <p>Antes de leer (Solé)</p> <p><i>Estrategias de lectura:</i> objetivo lector, activación de presaberes, formulación de preguntas sobre autor y obra, se hicieron predicciones sobre la obra en torno al título, observación de video sobre el autor y comentarios, consulta y lectura de la biografía del autor (Solé)</p>	<p>Fase de desarrollo:</p> <p>Durante la lectura (Solé): “El coronel no tiene quien le escriba”</p> <p><i>Estrategias de lectura:</i> identificación de ideas clave, encuentro de relaciones, toma de notas, control de comprensión y uso de escritura.</p> <p><i>Actividades:</i> Lectura sobre el Boom y Postboom y la obra “El Coronel no tiene quien le escriba” de Gabo (sincrónica).</p> <p>Identificación de palabras clave, inferencias y consultas sobre el significado de palabras y expresiones, relaciones entre la obra y la cuarentena, formulación y respuestas a preguntas, observación de tres videos cortos sobre autor y obra, análisis y comentarios sobre éstos.</p>	<p>Fase de cierre: Valoración literaria</p> <p>Después de la lectura (Solé y Cassany)</p> <p>Se valoró lo realizado y se usó la escritura.</p> <p><i>Actividades de escritura:</i> Elaboración de mapa conceptual del Boom-Postboom (organiza información y utiliza palabras clave del texto).</p> <p>Desarrollo de cuestionario sobre el Boom y Postboom latinoamericano.</p> <p>Producción de texto argumentativo sobre el realismo mágico.</p> <p><i>Instrumento de evaluación:</i> Prueba formativa virtual de selección múltiple sobre Gabriel García Márquez y su obra: “El coronel no tiene quien le escriba”</p>

Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis e interpretación de los datos cualitativos tuvo como categorías centrales: la comprensión e interpretación textual, acordes con los temas de investigación. En cuanto a la comprensión, los resultados diagnósticos evidenciaron que los estudiantes presentaron

mayor dificultad en los componentes semántico y sintáctico. En el componente semántico, se observó dificultad con relación a lo que dice el texto, la comprensión del significado de las palabras dentro de un contexto, del sentido o interpretación de los signos lingüísticos que adquieren los símbolos, palabras o expresiones. En el componente sintáctico tuvieron dificultad

con respecto a la falta de estrategias para la organización del texto, al orden y la relación de las palabras dentro de la oración, así como las funciones que éstas cumplen. En el componente pragmático, tuvieron dificultad en reconocer el propósito del texto en una situación comunicativa.

Prácticamente, la mayoría de ítems se relacionaban con la dificultad que tenían los estudiantes en recuperar y valorar información implícita y explícita sobre el contenido de los textos, en reconocer estrategias de organización textual, y en deducir información sobre la situación comunicativa.

De acuerdo con la escala de valoración del desempeño de la institución educativa, en la que los juicios son los siguientes: bajo (0.0 a 59), básico (60 a 74), alto (75 a 89) y superior (90 a 100), el juicio valorativo correspondiente al grupo que conforma la muestra del estudio fue el siguiente: dieciséis (16) estudiantes se ubicaron en el nivel bajo, es decir reprobaron la prueba, diecisiete (17) se ubicaron en el nivel básico, cinco (5) en el nivel superior y ninguno en el nivel alto. Estos resultados demostraron que los estudiantes tenían limitaciones en los procesos de *comprensión textual*, por el alto número de reprobados y por el número significativo de resultados básicos de un grupo de treinta y ocho (38) estudiantes.

Con relación a la categoría de *producción textual*, los resultados de la prueba tipo Saber mostraron dificultades relacionadas especialmente con el uso y control de la lengua y la gramática, del propósito que cumplen los textos, de las estrategias discursivas acordes a la situación de comunicación, de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto según el tema y de prever temas y contenidos para producir textos acordes a determinados contextos de comunicación.

De acuerdo con la escala de valoración del

desempeño de la institución educativa, el resultado fue el siguiente: seis (6) estudiantes se ubicaron en el nivel bajo, es decir reprobaron la prueba; dos (2) se ubicaron en el nivel básico, veintidós (22) en el nivel superior y ocho (8) en el nivel alto. Estos resultados demostraron que los estudiantes tenían falencias en la producción textual que evalúa el proceso de escritura, solamente ocho (8) estudiantes, de treinta y ocho (38) obtuvieron resultados que los ubicaron en el nivel superior.

Debido a que la prueba tipo Saber no evalúa la escritura en sí, fue necesario diseñar una prueba que permitiera a los estudiantes producir textos. Con esta se pudo observar que la mayoría tenía muchas limitaciones con relación a la ortografía y puntuación, lo cual reflejó desconocimiento de las normas o reglas ortográficas y de puntuación. También, se observó bastante pobreza lexical, ya que había una tendencia a repetir expresiones para introducir textos, como “Había una vez”, a emplear términos no muy apropiados al contexto como “Hizo un hospital”, en lugar de, “construyó un hospital” y a utilizar palabras tabúes, debido a la falta de vocabulario.

Los textos mostraron que varios estudiantes desconocían la función de los conectores y se vieron obligados a hacer uso frecuente de éstos. Otro aspecto hallado en la redacción, fue la falta de imaginación y creatividad de algunos estudiantes para producir los textos; algunos estaban incompletos, otros eran muy superficiales, o con poca o nula producción textual. Causó preocupación que algunos estudiantes demostraron muy poca atención en los textos que producían, lo cual se reflejó en expresiones incoherentes, con falencias en la concordancia de número y de conjugación de tiempos verbales. Por otro lado, se observó desconocimiento de la superestructura textual del cuento por parte de algunos estudiantes. Algunos construyeron una noticia en lugar de un cuento o dejaron cuentos sin final.

CONTRASTE DE RESULTADOS DE COMPRENSIÓN LECTORA (PRETEST Y POSTEST)

A continuación, se contrastan los resultados de la prueba inicial o pretest de comprensión lectora, aplicada a los estudiantes de noveno en el diagnóstico, y a la prueba final o posttest aplicada después de la propuesta de intervención.

Al comparar los resultados del pretest y posttest en los diversos componentes, se encontró que, en el componente semántico del pretest, la mitad y más de la mitad de treinta y ocho (38) estudiantes que presentaron la prueba diagnóstica, en un rango entre 19, 20, 27 y 32 tuvieron mayores dificultades en cuatro ítems (No. 2, 5, 10 y 11) del componente semántico; mientras que, en el posttest, solamente hubo un ítem (No. 16) con respuestas erradas de 21 estudiantes. En el componente sintáctico del pretest, más de la mitad de los estudiantes que presentaron la prueba, es decir, 22, 24 y

25 obtuvieron respuestas erradas en tres ítems (No. 12, 13 y 17), mientras que, en el posttest, solamente hubo un ítem (No. 17) con respuestas sin acierto de 22 estudiantes. Disminuyó considerablemente el número de ítems en los que la mitad y más de la mitad de los estudiantes cometieron errores al responder las preguntas.

En la tabla 4 se sintetiza la comparación de los resultados de la cantidad de ítems en los que los estudiantes presentaron mayor dificultad en cada componente (semántico, sintáctico y pragmático), tanto del pretest como del posttest, permitieron hallar una notoria disminución de éstos en el posttest. Para este análisis se tuvieron en cuenta el número de estudiantes que integraron el grupo, de la mitad hacia arriba con dificultades.

Pretest: 38 estudiantes (de 19 en adelante)

Posttest: 34 estudiantes (de 17 en adelante)

Tabla 4: Resultados comparativos del pretest y posttest de comprensión lectora.

Prueba	Semántico		Sintáctico		Pragmático	
	Ítems	Estudiantes	Ítems	Estudiantes	Ítems	Estudiantes
Pretest	10	32	13	25	9	18
	2	27	12	24		
	5	20	17	22		
	11	20				
Posttest	16	21	17	22	18	24

Fuente: elaboración propia

Lo anterior, demostró que hubo un notorio fortalecimiento en la competencia de comprensión lectora, especialmente en los componentes semántico y sintáctico. Solamente se observó un ítem con mayor dificultad, mientras que en el pretest hubo cuatro y tres ítems en los que los estudiantes presentaron mayor dificultad (teniendo en cuenta la mitad de los estudiantes del grupo y una cifra superior a

éstos). En el componente semántico, se observó solamente dificultad con relación a *dar cuenta de información explícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos*. En el componente sintáctico solamente tuvieron dificultad con respecto a *la falta de valoración de estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos*. En el componente pragmático, los estudiantes demostraron

dificultad en un solo ítem (No. 18), al igual que en el pretest (No. 9), el cual estaba relacionado con *deducir e inferir información sobre la situación de comunicación*, esto significa que este componente se mantuvo en el número de ítems.

De acuerdo con la escala de valoración del desempeño de la institución educativa, en la que los juicios son los siguientes: bajo (0.0 a 59), Básico (60 a 74), alto (75 a 89) y superior (90 a 100), el juicio valorativo correspondiente a este grupo de noveno fue el siguiente: ocho (8) estudiantes se ubicaron en el nivel bajo, es decir

reprobaron la prueba, diecisiete (17) se ubicaron en el nivel básico, ocho (8) en el nivel alto y uno (1) en el nivel superior.

En la tabla 5 se resumen las valoraciones del desempeño de comprensión textual que se definieron a través de los juicios valorativos que se utilizan en la institución educativa, los cuales tienen una calificación numérica en escala. En esta se registraron los resultados del número de estudiantes que se ubicaron en cada nivel de valoración, tanto en el pretest como en el postest de la competencia evaluada.

Tabla 5: Resultados de los juicios valorativos del pretest y postest de comprensión lectora.

Juicios valorativos	Pretest	Postest
Bajo (0.0 a 59)	16	8
Básico (60 a 74)	17	17
Alto (75 a 89)	5	8
Superior (90 a 100)	0	1

Fuente: elaboración propia

Lo más significativo fue que en la prueba de competencia comunicativa lectora del postest, se logró disminuir el número de ítems de mayor dificultad con relación al pretest, especialmente en los componentes semántico y sintáctico, en el pragmático se mantuvo.

Estos resultados demostraron que hubo una disminución notoria en el postest ya que se logró reducir a la mitad (8), el número de estudiantes reprobados o ubicados en el nivel bajo que había sido de dieciséis (16) en el pretest. El resultado del nivel básico se mantuvo en diecisiete (17) tanto en el pretest como en el postest. Se incrementó el nivel alto el cual pasó de cinco (5) estudiantes en el pretest a ocho (8) en el postest; y se logró ubicar un (1) estudiante en el nivel superior en el postest, el cual estuvo desierto en el pretest.

CONTRASTE DE RESULTADOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL (PRETEST-POSTEST)

Se contrastan los resultados de la prueba inicial de producción textual aplicada a los estudiantes de noveno en el diagnóstico y de la prueba final aplicada después de la propuesta de intervención.

El aspecto más significativo que demostró el fortalecimiento en la primera prueba de competencia escritora tipo Saber fue la notoria disminución en el número de estudiantes reprobados, ya que en el pretest seis (6) estudiantes se ubicaron en el nivel bajo (reprobados), mientras que, en el postest, solamente un (1) estudiante reprobó el postest, según la escala de valoración institucional. Los seis (6) estudiantes que estaban en nivel bajo en el pretest, lograron ascender uno o dos niveles en la escala de valoración institucional, tres (3)

se ubicaron en el nivel básico, uno (1) en el nivel alto y dos (2) en el nivel superior. En el nivel básico había dos (2) estudiantes en el pretest, y en el postest ocho (8) se ubicaron en este nivel. En el nivel alto había ocho (8) estudiantes en el pretest y en el postest se ubicaron veinte (20) estudiantes. Si bien es cierto que el número de estudiantes que estaban ubicados en el nivel superior disminuyó en el postest, ya que de veintidós (22) en el pretest, pasó a cinco (5) en el postest, se debió a que los textos tuvieron mayor complejidad para los estudiantes. Lo importante es que se obtuvieron resultados positivos en el

postest, ya que casi desaparece el número de reprobados que había en el pretest. Por otro lado, veinte (20) estudiantes en el postest se ubicaron en el nivel alto, que también es un nivel destacado en la escuela. Lo anterior, demostró el fortalecimiento en esta competencia, al obtener mejores resultados en cada nivel de valoración.

Tal y como se mencionó anteriormente, las valoraciones de los desempeños estuvieron acordes a los juicios valorativos establecidos por la institución educativa, los cuales se pueden observar en la tabla 6.

Tabla 6: Resultados de los juicios valorativos del pretest y postest de producción textual.

Juicios valorativos	Pretest	Postest
Bajo (0.0 a 59)	6	1
Básico (60 a 74)	2	8
Alto (75 a 89)	8	20
Superior (90 a 100)	22	5

Fuente: elaboración propia

Con relación a la segunda prueba que evaluó la competencia escritora como tal, los textos adjuntos permitieron evidenciar el fortalecimiento de esta competencia, con sus diversos componentes: semántico, sintáctico y pragmático. En ellos se observó que los estudiantes se apropiaron de estrategias importantes y necesarias para elaborar sus producciones textuales, fueron más cuidadosos en la producción de los textos del postest, que en los del pretest. Además, tuvieron en cuenta las explicaciones impartidas, la teoría proporcionada y los aspectos contemplados en la rúbrica.

IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Una vez implementada la propuesta de intervención y analizados los resultados, se pudo observar que, a nivel pedagógico, la adopción de las secuencias didácticas con actividades en las que se aplicaron las estrategias de Solé (1998)

y Cassany (2014) en procesos de comprensión y producción textual, arrojaron efectos positivos en los estudiantes, ya que ellos se apropiaron de estrategias y herramientas de organización que les permitieron abordar mejor estos procesos.

Todas las actividades estructuradas y articuladas que se incluyeron en las secuencias didácticas, llevaron a los estudiantes a abordar la lectura a partir de tres momentos ordenados (antes, durante y después), de igual forma, el proceso de escritura (planificación, escritura y reescritura). La variedad de actividades propuestas en las secuencias didácticas exigió al estudiante un gran compromiso y responsabilidad para ir avanzando en sus procesos de comprensión y producción textual, en los cuales, las orientaciones, explicaciones y rúbricas de evaluación, facilitaron el fortalecimiento de sus competencias. A medida que se desarrollaron las secuencias didácticas, los estudiantes se mostraron más interesados y participativos en

cada una de las actividades y el fortalecimiento de las competencias de comprensión y producción textual se fue haciendo más notorio.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El estudio realizado contribuyó de manera significativa al fortalecimiento de la comprensión y producción textual de los estudiantes, ya que las características de la secuencia didáctica, en las que se adoptaron las estrategias de lectura propuestas por Solé (1998) y las de producción textual propuestas por Cassany (2014), permitieron que los estudiantes abordaran los procesos lectoescritores de manera ordenada, aprovechando sus presaberes, hallando el significado de la lectura a través de la identificación del objetivo lector, recurriendo a diversas estrategias que favorecieron la comprensión y producción textual, entre las cuales sobresalieron el subrayado, la identificación de las ideas clave, la toma de notas, el establecimiento de las relaciones y la aplicación de microhabilidades en los diferentes momentos del proceso de producción textual.

La información sobre la lectura y el establecimiento de directrices para su desarrollo resultan indispensables para la participación y la construcción colectiva de estrategias de trabajo. Esto se evidencia en las estrategias aplicadas en las secuencias didácticas. Antes de leer, ejercicio clave porque los estudiantes le encontraron sentido a la lectura, supieron lo que estaban haciendo, hallaron interesante lo que leían y se involucraron más en el proceso lector.

El trabajo pedagógico orientado por secuencias didácticas ofrece múltiples opciones de participación de los estudiantes, con lo cual se estimula el aprendizaje y la responsabilidad, en hacer un trabajo desde la comprensión y concienciación individual. Fue constante en el ejercicio la apropiación de estrategias que permitieron asumir mejor los procesos de comprensión y producción textual. Algunos

ejercicios los llevaron a desarrollar análisis pertinentes relacionados con las características de la lectura crítica, los cuales contribuyeron a fortalecer la comprensión textual.

Las estrategias aplicadas en las secuencias didácticas, desde el primer momento, denominado *antes de leer*, fueron clave porque los estudiantes le encontraron sentido a la lectura, supieron lo que estaban haciendo, hallaron interesante lo que leían y se involucraron más en el proceso lector.

A medida que se desarrollaron las secuencias didácticas, los estudiantes se fueron apropiando de estrategias que les permitieron asumir mejor los procesos de comprensión y producción textual. Algunos ejercicios los llevaron a desarrollar análisis pertinentes relacionados con las características de la lectura crítica, los cuales contribuyeron a fortalecer la comprensión textual.

Los resultados obtenidos evidenciaron que la secuencia didáctica apoyada en las estrategias propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014), fortalecieron en los educandos de noveno grado de una institución educativa pública de Bucaramanga (Colombia), las competencias de comprensión y producción textual que les permitieron la búsqueda y reconstrucción de significados y sentidos de las distintas manifestaciones lingüísticas, así como la creación de significados para expresar el mundo interior, transmitir información o interactuar con los semejantes. Lo anterior, se corresponde con los resultados de Iglesias (2016) en cuanto a que la secuencia didáctica se puede diseñar con diversos textos y contribuye al fortalecimiento de otras competencias de la lengua y del pensamiento lógico verbal y analítico.

Los resultados de la implementación de las secuencias didácticas, apoyadas en las estrategias propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014), demostraron ser una estrategia

eficaz en el fortalecimiento de las competencias de comprensión y producción textual en los estudiantes, ya que ellos desarrollaron actividades lectoescritoras, mediante la adaptación de las metodologías utilizadas hasta el momento, para desarrollarlas en un ambiente virtual. Esta conclusión coincide con lo que expone Hernández (2016), ya que en su estudio implementó la secuencia didáctica mediante recursos digitales, con el fin de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, de igual manera, Iglesias (2016) ya que en su estudio incorporó la secuencia didáctica para desarrollar mejores procesos de comprensión textual en los jóvenes.

Se cumplieron los objetivos y se evidenció que los estudiantes fortalecieron sus competencias, los componentes semántico, sintáctico y pragmático, de acuerdo con los resultados obtenidos durante el desarrollo de las secuencias didácticas, apoyadas en las estrategias de Solé (1998) y Cassany (2014), y del postest o prueba de salida, en el que los resultados fueron mejores porque se incrementaron los aciertos en cada uno de los componentes. Esta conclusión coincide con lo propuesto por Carreño-Arévalo (2017), Iglesias (2016) y Hernández (2016) porque confirman que a través de las secuencias didácticas se fortalecen los procesos de comprensión lectora en los distintos niveles, y de producción textual.

Teniendo en cuenta los estándares básicos de competencias para noveno grado, los cuales reconocen las múltiples manifestaciones del lenguaje que “brindan a las personas la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas” Ministerio de Educación Nacional (2006, p. 20), en la descripción del problema se halló la gran influencia que ejercen los padres, maestros y la experiencia personal en las competencias y procesos de comprensión y producción textual de los

estudiantes. Los jóvenes que cursan noveno grado de secundaria en la institución educativa pública, han recibido varios años de educación formal, en los cuales han estado apropiándose de diversas estrategias lectoescritoras que han orientado sus maestros y en estos procesos han intervenido sus padres quienes con su ejemplo y colaboración han estado formando su modelo de lectoescritura.

RECOMENDACIONES

Se sugiere la implementación de las secuencias didácticas que incorporen las estrategias de Solé (1998) y Cassany (2014), desde los primeros años de la básica primaria, con el fin de fortalecer los niveles de comprensión lectora y producción textual en los estudiantes, y favorecer los procesos de aprendizaje, dado que las acciones de las secuencias didácticas son estructuradas, organizadas y articuladas. Esta recomendación en caso de continuar trabajando con las secuencias didácticas, bajo la orientación de estos teóricos.

Igualmente es importante que los docentes conozcan y enseñen a los estudiantes las estrategias de lectura y escritura propuestas por Solé (1998) y Cassany (2014); entre ellas, dar a conocer el objetivo lector, el cual se constituye en un elemento clave para que los estudiantes le encuentren sentido a lo que hacen, lo vean interesante y se involucren más en los procesos lectoescritores.

También, se sugiere que los maestros descubran las creencias epistemológicas que poseen los estudiantes, y las modifiquen, ya que a veces, éstas se convierten en un obstáculo para los aprendizajes, y que dediquen más tiempo a la lectura crítica, a la de detrás de las líneas y a la ideología que subyace en los textos.

Es importante que los docentes diagnostiquen el estado en el que se encuentran las competencias comunicativas de comprensión y producción

textual de los estudiantes a comienzos del año escolar, con el fin de aplicar correctivos oportunos y estrategias didácticas que permitan fortalecer estas competencias.

Las actividades que se incluyan en las secuencias didácticas deben permitir a los estudiantes, expresar sus sentimientos, ideas, emociones, pensamientos, creencias y opiniones, entre las cuales, se recomienda el teatro, ya que favorece el enriquecimiento del componente semántico; por ende, los demás componentes de las competencias lectoescritoras de los estudiantes.

Se sugiere la colaboración de los padres de familia y que se siga con la búsqueda y adopción de estrategias innovadoras que promuevan el mejoramiento del quehacer pedagógico y el fortalecimiento de las competencias lectoescritoras en los estudiantes.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a los miembros del Grupo de Investigación EDUMATEST de la Universidad de Pamplona por los comentarios que hicieron a las versiones previas de este documento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo, M. (2014). *Estrategias de lectura de Solé*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/bravomari35/estrategias-de-lectura-isabel-sol-52320452>
- Calle-Álvarez, G. Y. (2020). *La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura*. *Rev. investig. desarro. innov.*, 10 (2), 323-335. doi: 10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628
- Carreño, M., & Arévalo, Y. (2017). *Didáctica para la producción de textos narrativos escritos en los estudiantes de 4° a 6° de la institución educativa*

algodon. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9771/Carre%C3%B1omonica;Ar%C3%A9valoyidis2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*. Recuperado de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_enseñar_lengua.pdf
- Cassany, D. (2014). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Charris, A. Arrieta, E. Tafur, J., & Medina, J. (2017). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión y producción textual en estudiantes de tercer grado basadas en la pedagogía de géneros lingüísticos*. Recuperado de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7661/130222.pdf?sequence=1>
- Escobar J.C., & Sánchez P. A. (2019). *Fortalecimiento de la competencia lectora de estudiantes acompañados por el Programa «Todos a Aprender» en un Entorno Virtual de Aprendizaje*. *Revista Espacios*, 40 (2).
- Flores, D. (2016). *La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/853/85346806010/html/index.html>
- Galindo-Lozano, D.P., & Doria-Correa, R., (2019). *Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural*. *Rev. investig. desarro. innov.*, 10 (1), 163-176. doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020

- Hernández, J. (2016). *Mejoramiento de la Comprensión de Textos Narrativos Mediante la Implementación del Recurso Educativo Abierto "Biblioteca Digital Ciudad Seva" a través de la Plataforma Digital Edmodo*. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20434/HernandezAriasJorgeEnrique2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Iglesias, S. (2016). *La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos*. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6562/37247124.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Madero, I. (2011). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. Recuperado de https://repositorio.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1186/Tesis_II_Irma_Madero.pdf?sequence=2
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Oreja, N. (2014). *Propuestas para dinamizar los trabajos de lectura dentro y fuera del aula*. Recuperado de <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/14524>
- Quiñones, L. (2017). *"Mentes creativas" en la Producción de textos narrativos en estudiantes del 3er grado de secundaria*. Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/8431>
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/406141>
- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Littleton, K., & Vélez, M. (2012). *Developing reading comprehension through collaborative learning*. *Journal of Research in Reading*, 37 (2), 138-158.
- Solé, I. (1992). *Estrategias clasificadas para antes, durante y después del proceso de comprensión lectora*. Recuperado de <https://pasionesliterarias2016.webnode.es/estrategiaslectoras/>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Tapia, I. (2016). *La dramatización como recurso educativo: Un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/2454/21394>