

3192
44

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**“PROPUESTA DE UN PROGRAMA COMPUTARIZADO DE
ENTRENAMIENTO EN COMPRESION DE TEXTOS PARA
EDUCACION INIAL”**

T E S I S .

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

**PRESENTA N:
ERIKA ~~ELIZONDO~~ ESCOTO
SOFIA ALEJANDRA CEDENO RIVERA**

**MTRO. LUIS GONZAGA ZARZOSA ESCOBEDO
MTRA. PATRICIA PLANCARTE CANSINO
LIC. OLGA RIVAS GARCIA**

MEXICO 2003



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A nuestros compañeros y amigos:

Tania, Espe, Mayra, Ana Laura, Lolita, Roger, Xóchitl, Ross, Maru E., Cynthia, Fer, Mario, Patas, Karimé, Jaqueline, David B., Betty, Adolfo, Lucy, Maru G. y David T.; porque la tolerancia y el respeto nos permitieron conocernos más y compartir experiencias dulces y amargas: por ser un grupo bien chido.

A Luis Zarzosa:

Por haber sido lo que esperábamos de un maestro. Por el interés y la dedicación que tuviste al enseñarnos cuestiones escolares, darnos consejos y hacernos reflexionar sobre la vida cotidiana. Gracias por tener la paciencia de escucharnos y la confianza de compartir algunas de tus historias.

A nuestros maestros de la F.E.S. I.:

Luis Zarzosa, Alfredo, Arturo Silva, Panchito, Azucena, Olga, Pedro Arriaga, Juan Antonio Vargas, Abraham Pliego, Juan Manuel Mancilla, Gabby, Isabel Moratilla, Edy, Diana, Cuca e Ivonne; por haber contribuido a nuestra formación profesional.

A las profesoras Paty Plancarte y Olga Rivas:

Por el tiempo y las observaciones que nos hicieron para la culminación de esta tesis.

Erika y Sofi

A mi mamá:

Por la sabiduría y el amor que tuviste para darme en el momento justo un grito, un abrazo, una risa, un silencio... Gracias porque de manera incondicional elegiste educarme y participar en tantos eventos de mi vida, desde los que implicaban la razón hasta los del corazón. Deseo con esto regresarte un poco de lo mucho que me has dado.

A mi papá:

Por haberme compartido tus experiencias acerca del aprendizaje, de la educación, los negocios, las relaciones personales, la Psicología; y sin proponértelo haberme dado algunas de las lecciones más importantes que he tenido. Gracias porque con tus actos me enseñaste más de lo que intentaste con tus palabras.

A mi hermana:

Por haber crecido a mi lado, y enseñarme a compartir entre pleitos y juegos, haciéndome disfrutar más mi infancia y ahora mi juventud. Gracias por permitirme conocer y aprender de la hermana y de la mujer. Te quiero por ser mi sis y por ser Jesús.

A Hugo:

Por estar presente el primer día que pasó por mi cabeza la idea de estudiar Psicología, el sin fin de veces que cuestioné esta ciencia y hasta que escribí el último punto de esta tesis; habiéndote mostrado tu tolerancia, trabajado, reído conmigo y secado mis lágrimas durante este trayecto. Gracias por estar presente con tu amor en tantas ocasiones. Soy afortunada porque un 20 de diciembre tuve la oportunidad de coincidir contigo en un tiempo y un espacio.

A mis tíos:

Yola, Teté, Gaby, Alba, Toño y Liz; porque siempre se preocuparon y ocuparon de mí y se emocionaron conmigo por las victorias.

A mis primos:

Raúl, Liz, Goga, Juan Carlos, Ale y Paty por el cariño y la protección que me brindaron. Nely, Andrea, Karem, Tonito y Gaby; por las pláticas y los momentos de diversión compartidos. Gracias primos por el cariño que me tienen.

Gerál y Neto: porque aun cuando no siempre estén presentes sé que me tienen un cariño especial, igual que yo a ustedes. Gracias porque desde hace tiempo contribuyeron a que esta tesis se hiciera posible.

A mis amigos:

Diana, Pilar, Gálvez, Vero y Charlie; por formar parte de las aventuras que he pasado en distintas etapas de mi vida.

A Sofi:

Porque más que nadie sabe lo que implicó la elaboración de esta tesis. Gracias amiga, por el cariño, las risas y las desesperaciones compartidas durante este trabajo; y principalmente durante toda la universidad, dentro y fuera de sus temas y sus instalaciones.

A Espe y Tania:

Porque más que clases, trabajos y pláticas de Psicología dentro del caos teórico y práctico que vivíamos; compartimos parte de lo que somos. Gracias por darme un cachito de su corazón.

A Guillermo:

Porque sin esperar nada a cambio me brindaste conocimiento, apoyo y sobre todo cariño.

A la Mtra. Yolanda Cortés, al Lic. Arturo Núñez y al Lic. Juan Núñez:

Por haber contribuido de distintas maneras en mi educación y haberme dado su apoyo al tomar decisiones acerca de ésta.

Erika E.

A mi mamá:

Por tu amor, tus cuidados, por ser mi maestra de vida, por creer en mí, por tus innumerables virtudes, por tu esfuerzo y sacrificio impagables; recibe en prenda este primer fruto para el cual hemos trabajado tanto. Te amo mami.

A mi papá:

Por tu constante motivación a mi esfuerzo, por enseñarme el valor del aprendizaje y guiarme por el camino del amor al estudio. Gracias por tu valor ante la adversidad, tu constancia y fuerza para enfrentar cada día y por tu eterna sonrisa; toma esto como muestra de tu huella por la vida.

A Felipe:

Gracias a Dios por ponerte en mi camino. El amor, la lealtad, la honestidad, la comprensión y la firmeza juntos en una persona. Este triunfo es tan tuyo como mío, gracias por tus desvelos, tus cuidados, tu paciencia, pero sobre todo por corresponder a mi amor.

A Iss:

Por cuidarme, por hacer cosas para mí que muchas veces no vi, por quererme, por tus detalles; pero principalmente por ser mi hermano mayor.

A Ara:

Por comprenderme y soportarme, pero sobre todo por amarme y cuidarme en mi infancia casi como otra madre. Gracias hermana.

A Yazz:

Porque desde que era niña fuiste el ejemplo más cercano que tuve de un estudiante. Gracias hermana por cuidarme y preocuparte en sobremanera por mi bienestar. Por quererme tanto.

A Fanny:

Por tu mirada limpia y brillante, por tu firmeza de carácter, por soportar tantas pruebas de vida. Espero ser un buen ejemplo, ¡va por ti mi chiquita linda!

A Toñito:

Por darle luz a mi vida, por ser inspiración con tu sonrisa, tus juegos y tu alegría. Gracias reyecito por recordarme lo dulce de la vida.

A Dieguito:

Porque al verte encuentro la esperanza, la inocencia y la ternura.

A mi tía Julia:

Por hacerme sentir tu amor, por compartirme lo mejor de ti, porque me contagias tu fuerza al verte luchar a diario con la vida, por ser como una madre.

A Citalli:

Por haber vivido los años más tiernos juntas, por haber compartido sueños de algodón y príncipes azules y por haber librado tantas batallas cubriéndonos una a otra.

A Erika:

Por tu compañía a lo largo de un sendero tan incierto, por tu ayuda incondicional y por ser tan linda y compartida. Gracias por ser más que una valiosa amiga y confidente. Mil gracias más por estar dispuesta a ser a toda hora, una excelente y resistente conversadora.

A Tania y Espe:

Por compartir una vida de cuatro años, por dejarme confiar en ustedes y por confiar en mí, por mostrarme la ecuanimidad y hacerme sentir su cariño. Por librar juntas una carrera de retos

A mis líderes eclesiósticos:

Agricol Lozano gracias por regresarme la cordura, encaminarme y luego devolverme las riendas para poder continuar. Antonio Bonequi gracias por su ternura paternal, su alegría, su apoyo y sus aficientes incondicionales. 'Ulianov Soto, por tener siempre las palabras indicadas.

ÍNDICE

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1	
MODELOS QUE EXPLICAN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS	16
1.1. Modelo de estándares para la comprensión de textos.....	17
1.1.1. Estándar léxico.....	17
1.1.2. Estándar sintáctico.....	18
1.1.3. Estándar semántico.....	19
1.1.3.1. Cohesividad proposicional.....	19
1.1.3.2. Cohesividad estructural.....	21
1.1.3.3. Consistencia externa.....	23
1.1.3.4. Consistencia interna.....	24
1.1.3.5. Información clara y completa.....	25
1.2. Modelo de estrategias cognitivas para la comprensión de textos.....	26
1.2.1. Uso de estrategias cognitivas de los lectores y la metacompreensión.....	28
1.3. Modelo de niveles de procesamiento de un texto.....	30
1.4. Modelo de activación de esquemas para la comprensión de textos.....	33
1.4.1. Procesos relacionados con la comprensión.....	34
1.4.2. Esquemas.....	34
1.4.3. Funciones de los esquemas.....	35
1.4.4. Características de los esquemas.....	36
1.4.5. Tipos de esquemas.....	37
1.4.6. Factores que intervienen con los esquemas y con la comprensión de textos.....	37
 CAPÍTULO 2	
PROGRAMAS DISEÑADOS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS	40
2.1. Programa para la autorregulación.....	40

2.1.1. Enseñanza anterior a la lectura.....	41
2.1.2. Enseñanza durante la lectura.....	41
2.1.3. Enseñanza después de la lectura.....	43
2.1.4. La integración de los componentes del antes, el durante y el después de la lectura.....	43
2.2. Estrategias informadas para el aprendizaje.....	45
2.3. Enseñanza recíproca.....	46
2.4. Recuperación de lectura.....	49
CAPÍTULO 3	
CONCEPTO DE COMPRESIÓN ADOPTADO EN EL PRESENTE	
TRABAJO.....	54
3.1. La comprensión como fenómeno.....	55
3.2. La comprensión como acto.....	55
3.3. La comprensión como función.....	56
3.3.1. Factores involucrados en la comprensión de textos.....	56
3.3.1.1. Características del texto.....	57
3.3.1.2. Criterios de éxito.....	58
3.3.1.3. Competencias lingüísticas del lector.....	60
CAPÍTULO 4	
PROPUESTA DE UN PROGRAMA COMPUTARIZADO.....	65
4.1. Funcionamiento general del programa.....	72
4.2. Opción: ¿Dice lo mismo?.....	83
4.3. Opción: Forma el enunciado.....	93
4.4. Opción: Dilo con dibujo.....	103
4.5. Opción: Completa el enunciado.....	113
CONCLUSIONES.....	123

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
BIBLIOGRAFÍA.....	131
ANEXOS.....	132
ANEXO1 ENUNCIADOS DE LA OPCIÓN: ¿DICE LO MISMO?.....	133
ANEXO2 ENUNCIADOS DE LA OPCIÓN: FORMA EL ENUNCIADO.....	139
ANEXO 3 ENUNCIADOS DE LA OPCIÓN: DILO CON DIBUJO.....	142
ANEXO 4 ENUNCIADOS DE LA OPCIÓN: COMPLETA EL ENUNCIADO.....	144

RESUMEN

Los programas empleados en el entrenamiento de la comprensión de textos no han tenido el éxito esperado, por lo que puede suponerse que están descuidando algunos aspectos indispensables para que el lector comprenda según las expectativas. De manera que el propósito del presente trabajo fue realizar una investigación conceptual y práctica acerca de la comprensión de textos, que finalmente permitió proponer un programa de entrenamiento en el manejo de proposiciones con el objetivo de que el niño adquiriera un repertorio lingüístico más versátil, situándolo en mejores condiciones para la comprensión de textos.

Entre los modelos conceptuales más conocidos acerca de la comprensión de textos se analizó el de Kintsch y van Dijk (1978), el de Baker (1985), el de De Vega (1986), y el de Palinesar y Brown (1989/1997). Así, se encontró que estos modelos derivan de la tradición mentalista, puesto que se basan principalmente en aspectos cognitivos para hablar de la comprensión de textos y minimizan la relevante intervención de otros factores.

Por lo mismo, varios de los programas aplicados con la intención de mejorar la comprensión de textos son planteados desde una visión cognitiva, enfocándose primordialmente en trabajar con los aspectos motivacionales o cognitivos del lector, lo cual resulta insuficiente ya que le restan importancia a delimitar variables que son indispensables para el entrenamiento.

Estas variables son indispensables, debido a que la comprensión no es un fenómeno ni un acto, sino una función, la cual está compuesta por varios elementos relacionados, de los que ninguno puede faltar. En el caso de la comprensión de textos, estos elementos son: las características del texto, el criterio de éxito y el repertorio lingüístico del lector. En cuanto al repertorio lingüístico se ha observado que los niños con códigos de expresión pobres, presentan mayores dificultades para comprender un texto, en comparación con los niños que cuentan con modalidades expresivas más amplias. Por lo que en el presente trabajo se propuso un programa de entrenamiento que pretende proporcionar a los niños una serie de competencias lingüísticas relacionadas con peculiaridades expresivas propias de un código elaborado, las cuales resultan componentes claves para manejar relaciones entre eventos y de este modo propiciar la comprensión de textos.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de comprensión, generalmente nadie se detiene a analizar cuál es la naturaleza de ésta; se da por sentado que son actos, o que son procesos de operación básica característicos del ser humano y su cultura.

Sin embargo, es importante cambiar esa concepción errónea y comenzar a ver la *comprensión* como el logro de una tarea en particular, porque es imposible hablar de un tipo de comprensión en universal, si así fuera se dejarían de lado las diversas situaciones en que se espera que un individuo comprenda. Cualquiera estará de acuerdo que no es lo mismo comprender un teorema de matemáticas que un chiste, o comprender el llanto de un adolescente que comprender un programa televisivo, etc.

Si se viera la *comprensión* como algo singular, se colocaría al individuo en el limitado papel de hacer lo mismo cada vez que comprende algo, sea lo que fuere. Así en el caso de la *comprensión de textos*, la visión quedaría reducida y se dejarían de lado las características de los textos, así como los criterios de éxito y la diversidad de prácticas culturales.

Pero, ¿en realidad cuando se trata de enseñar a comprender un texto, se toman en cuenta estas características o se ve la *comprensión* como algo general? Según Sarmiento (1995; cit. en: Reina y Sánchez, 1997) y Zarzosa (2001), el sentido común hace la distinción entre dos niveles de lectura. El primer nivel se refiere a los aspectos mecánicos de la misma que va desde el entrenamiento de la correspondencia grafema-sonido o decodificación de signos gráficos (sean letras o sílabas). El objetivo de este nivel es que el lector no cometa errores de omisión o sustitución y además se le entrena para lograr un determinado ritmo y velocidad. El segundo nivel es la *comprensión*, la cual se espera que surja por añadidura una vez dominado el nivel mecánico. Inclusive este punto de vista es compartido por importantes teóricos del tema de la lectura como LaBerge y Samuels (1974).

Este supuesto no reconoce las peculiaridades de la atención a la estimulación lingüística del material impreso, ni los criterios de éxito convencionalmente impuestos; tampoco se toman en cuenta el reconocimiento de patrones fonológicos y sintácticos propios del idioma; se desatiende la importancia de las ideas y sus modificadores; y la vinculación que se da entre grupos de ideas mediante relaciones lógicas (Zarzosa, 2001).

En los primeros años de escolaridad, la labor del docente, en el caso de la enseñanza de la lectura, se reduce al nivel mecánico, dejando fuera todas las características citadas en el párrafo anterior; y generalmente cuando se va más allá de la enseñanza de letras o palabras, se trata con textos narrativos. Sin embargo, tal como mencionan Gómez, Villareal, López, González y Adame (1996) al avanzar en los grados escolares, los requerimientos de comprensión de textos expositivos van siendo cada vez más rigurosos, esto puede comenzar a notarse a partir del tercer o cuarto año de primaria, de hecho, considerando este cambio en las exigencias, autores como: López y Rocha (1983), Reina y Sánchez (1997) y Zarzosa, Padilla y Castillo (2000), entre otros, se han enfocado a estudiar la comprensión de textos en niños que cursan estos grados escolares.

Desgraciadamente, como ya se mencionó, la escuela se enfoca a trabajar con lo fonético y de ahí se espera que automáticamente el niño comprenda los textos. López (1998) describe diversos métodos empleados para la lectura y la comprensión de textos; mostrando claramente la subdivisión entre métodos sintéticos y analíticos. Al describirlos puede notarse que para la enseñanza de la lectura y su comprensión en las primarias mexicanas, sigue iniciándose con la aplicación de métodos sintéticos; es decir, en los que se trabaja con unidades fonéticas no significativas (letras o sílabas); continuando con la aplicación de métodos analíticos, en los que se trabaja con unidades significativas (palabras o frases).

La antigua concepción dicotómica y mecanicista del aprendizaje de la lectura y la comprensión de textos puede ser un obstáculo para la enseñanza efectiva de esta competencia lingüística; no obstante continúa trabajándose a la luz de esa concepción.

Aquí cabe destacar que ya se ha comenzado a ver la importancia de adoptar nuevos métodos que permitan ir más allá de la dicotomía fonética-comprensión, para llenar el hueco existente entre ellas. Desde la última década, el entrenamiento en habilidades para comprender textos, ha perdido popularidad; y en su lugar, se ha optado por enseñar estrategias (Pearson, Roehler, Dole y Duffy, 1992).

La preferencia por enseñar estrategias, se debe a que los tipos de textos y los propósitos de su lectura varían, por lo que el lector debe adaptar y aplicar distintos planes para comprenderlos; siendo el empleo de estrategias, lo que cubre esta necesidad. En cambio, la enseñanza de habilidades no resulta tan efectivo para la comprensión de textos; ya que una

habilidad es un comportamiento invariable y automático, en el que no hay adaptaciones para diferentes situaciones (Pearson y cols., 1992).

Prueba de lo anterior puede encontrarse en el libro "La lectura en la escuela" (Gómez y cols., 1996), el cual es un material especial para maestros de primaria, en el que se reconoce que la enseñanza de la comprensión de textos se dará como simple consecuencia del aprendizaje fonético; dejando de lado el propósito fundamental de la lectura, que es la construcción del significado, sin concebir a la comprensión de textos como una conducta donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significado (Reina y Sánchez, 1997).

Solé (1992; cit. en: Reina y Sánchez, 1997), ha señalado que leer es una conducta emitida por la interacción entre el lector y el texto, a lo que la presente propuesta agregaría que la interacción también se da con las circunstancias y los criterios de éxito; en ella el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y obtener una información pertinente para entender el texto. Cuando una persona se enfrenta a un texto en busca de información, no sólo requiere tener conocimientos sobre la morfología de las letras; si el propósito del lector es obtener significado, debe poner en juego una serie de informaciones que el texto no provee.

Estos supuestos tienen que ver con la llamada *metacognición*, la cual involucra el manejo de los procesos de pensamiento y de solución de problemas. La *metacognición* puede definirse como el conocimiento, la observación y la atención a los alcances, tales como el pensamiento, comprensión, aprendizaje, memoria, recuerdo, conocimiento, metas y acciones (Craig, 1988; cit. en: Reina y Sánchez, 1997).

La metacognición enfocada a la instrucción de cómo comprender un texto, tiene como supuesto más importante la enseñanza y aplicación de las estrategias (metacognitivas).

Según Taylor (1983; cit. en: Reina y Sánchez, 1997), las estrategias metacognitivas se refieren al conocimiento individual acerca de la tarea, los posibles recursos que pueden ser aplicados a la tarea y el conocimiento individual de las propias habilidades en relación con estos recursos.

Las estrategias metacognitivas pueden ser conceptualizadas como un aspecto general del desarrollo cognitivo, son una tendencia general o predisposición para analizar, tanto las

tareas como las respuestas; y reflexionar sobre las consecuencias de las respuestas (Reina y Sánchez, 1997).

Aplicado a la lectura, esto se refiere a la serie de destrezas empleadas por el lector para utilizar diversos datos, como las experiencias previas y el propósito de la lectura, con el fin de lograr el objetivo primordial: comprender el texto.

A pesar de los esfuerzos por entrenar a los niños a desarrollar nuevas estrategias de comprensión lectora continúan existiendo bajos niveles en esta área de la educación (Gómez y cols., 1996), lo cual de acuerdo con Reina y Sánchez (1997) y López (1998), dificulta el posterior desempeño escolar, por lo que puede decirse que el comprender lo que se lee es un factor determinante para el éxito o el fracaso escolar y de ahí la importancia en trabajar con programas que contribuyan a su entrenamiento.

De hecho, de acuerdo con la estadística general de 1994-1995, realizada por la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en la ciudad de México el nivel de fracaso escolar en los primeros años de primaria es de 7.74 (López, 1998); lo cual podría relacionarse con los datos arrojados por la UNESCO, donde se notificaron resultados alarmantes acerca del nivel escolar de los niños mexicanos en el año 1997 (Melgar, 2001). En ese año, los niños fueron evaluados en diversas áreas de conocimiento, una de ellas fue "lenguaje", que incluía la subevaluación de comprensión de textos, en la que los niños del país quedaron en sexto lugar de trece países. Informes más actuales corroboran la escasa comprensión lectora de los alumnos, pues éste se reportó como el principal problema del 80 por ciento de las escuelas inscritas al Programa de Escuelas de Calidad (PEC) (Reyes, 2001).

No se puede continuar pasando desapercibida esta clase de información, es necesario que se pongan manos a la obra para procurar una mejora en la educación del país y se debe comenzar con la enseñanza correcta de la comprensión de textos ya que de ella se desprenden muchas de las consecuencias de fracaso escolar.

De acuerdo con Rondal (1980), se entiende que la situación de déficit en lectura de comprensión puede tener sus raíces en déficits expresivos o de comunicación activa y receptiva; es decir, con las prácticas lingüísticas de determinada comunidad; por ello no se puede pedir comprensión de expresiones escritas que estén muy alejadas de los códigos habituales de expresión oral.

Personas con códigos lingüísticos o modos de comunicación restringidos, tienen desventajas frente a personas con códigos o modos de comunicación elaborados, al momento que se les pide que comprendan textos, más aún, textos expositivos. Esto porque los textos expositivos requieren que se tenga un pensamiento lógico, relacional, abstracto y analítico, facultades que facilitan el manejo de códigos elaborados, mientras que los restringidos conducen a un pensamiento concreto que limita la comprensión.

Hay que agregar, que como se explicó desde el inicio, uno de los mayores problemas es que generalmente no se explicita lo que se quiere decir con comprensión, se cree que se habla de una noción que es universal independientemente de cualquier situación; además cuando se pide que se comprenda un texto la mayoría de los profesores hacen peticiones como: "encuentra la idea principal" o "busca lo más importante"; al momento de explicar cómo se hace eso, se ven limitados y no pueden expresarlo.

Por ello, en la presente propuesta se considera que lo necesario para que los estudiantes puedan comprender los textos, es entrenarlos, primeramente, en competencias lingüísticas relacionadas con peculiaridades expresivas propias de un código elaborado. También se cree que para eliminar la arbitrariedad del criterio personal de cada docente, una buena opción es realizar estos entrenamientos con programas computarizados, con los cuales se pueden obtener estándares más controlados y mejor definidos.

De acuerdo con Barrero y Reyes (2001) los programas en los que se busque entrenar a los lectores para el autocontrol de estrategias, son mucho más efectivos si incorporan una perspectiva metacognitiva con elementos multimedia de tecnología educativa.

Los programas computacionales de comprensión de textos, además de poder ser una herramienta bastante útil para el dominio de competencias transferibles a casi cualquier área, son programas que pueden fomentar la motivación de los niños para el aprendizaje por resultarles atractivos (Barrero y Reyes, 2001).

Debido a todas las ventajas que ofrece la aplicación de programas que hacen uso de esta tecnología, en la propuesta del presente estudio se toma en cuenta el uso de las computadoras, para proponer un programa que contenga las cualidades mencionadas.

En este programa computacional se propone que para entrenar en competencias de comprensión de textos, se trabaje a un nivel semántico, en el que se integra el significado de las palabras como un todo.

Debido a que el nivel semántico es de naturaleza lingüística, la teoría de la conducta no proporciona criterios sólidos en cuanto a la segmentación de este continuo verbal, siendo insuficiente la presentación de estímulos físicos para el entrenamiento en comprensión de textos (Zarzosa, 2001). Por ello, se propone hacer uso de las proposiciones como segmentos lingüísticos, pues pueden corresponder con las propiedades referenciales de un texto; ya que son unidades de significado abstractas y semánticas que reflejan conceptos y relaciones sujetas a valores de verdad. (De Vega, 1986).

Por todo lo mencionado previamente, el objetivo del presente trabajo fue realizar una investigación conceptual y práctica acerca de la comprensión de textos, que permitiera finalmente proponer un programa de entrenamiento con las características necesarias para contribuir a un entrenamiento más dirigido en la comprensión de textos; pretendiendo que este programa sea instrumentado con niños que hayan logrado una aceptable velocidad y precisión de descifrado y que requieran ir atendiendo a las modalidades semánticas.

Para cubrir el objetivo, en el primer capítulo se describirán los modelos comúnmente empleados para explicar la comprensión de textos. En el segundo, se analizarán algunos programas existentes para el entrenamiento en comprensión de textos. En el tercer capítulo se delimitará el concepto de comprensión que se manejará en el presente trabajo. Y en el último, se retomarán los supuestos compatibles de los modelos revisados, que permitan proponer un programa computarizado basado en proposiciones, para un entrenamiento en comprensión de textos que estará dirigido a niños de educación inicial.

CAPÍTULO I

MODELOS QUE EXPLICAN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

Como lo han comentado diversos autores (Reina y Sánchez, 1997; Clemente y Domínguez, 1999 y González, 2000), la deficiencia en la comprensión de textos, ha sido identificada como un factor muy importante relacionado con el fracaso escolar, desde nivel primaria. De hecho, ante la preocupación por mejorar la calidad de la educación, en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en la ciudad de Zacatecas, México (1997; cit. en: González, 2000), se propuso atender principalmente el área de la lengua escrita, enseñando a los alumnos: comprensión de textos, ortografía y gramática.

No obstante, cuando se trata de enseñar a "comprender un texto", no resulta tan claro lo que hay que hacer (como sí lo es en el caso de la ortografía o la gramática, en las que existen reglas establecidas); sino que resulta por sí mismo un término inexacto, pues cada quien establece diferentes tipos de referente o estándares de lo que es el comprender.

Para unos comprender un texto es responder a preguntas acerca de la información que éste contiene, para otros es parafrasear el contenido del texto, o repetir las fechas y los lugares que se mencionaron en éste, y así sucesivamente. Por lo que, ¿cómo es posible entrenar a los alumnos en la comprensión de textos, si ni siquiera se ha definido y delimitado este término de un modo claro?

Al no saber específicamente a qué nos referimos con "comprensión de textos", sería absurdo solicitar un programa de entrenamiento para ello, puesto que no se tiene definido qué es precisamente lo que esto implica y por lo tanto, lo que se debe enseñar. Así que en el presente capítulo se revisarán algunas de las concepciones más conocidas o populares que existen hasta ahora para explicar la comprensión de textos, como la de: los estándares (Baker, 1985), las estrategias cognitivas (Palinesar y Brown, 1989/1997), los niveles de procesamiento (Kintsch y van Dijk, 1978) y el de la activación de esquemas (De Vega, 1986); y en el capítulo siguiente, se analizarán algunos programas de entrenamiento basados en estos modelos.

1.1. Modelo de estándares para la comprensión de textos.

Uno de los modelos cognitivos para explicar la comprensión de textos es el propuesto por Baker (1985). En éste se toman como eje central las habilidades metacognitivas que puede tener el niño para comprender un texto, considerando como básicas: la de evaluación del texto y la de regulación de la lectura. La evaluación, se refiere a revisión que se hace de la información que se está presentando en el texto y de la forma en cómo ésta se presenta, si es clara, coherente, etc. La regulación se refiere a la selección de estrategias que hace el sujeto para comprender un texto, la puesta en práctica de éstas y la modificación de algunas de ellas, en caso de que sea necesario. Estas habilidades metacognitivas serán las que le permitan al niño identificar si sus estrategias de lectura son las adecuadas para comprender el texto; y en caso de que no lo sean, corregirlas.

Sin embargo, Baker (1985) no se limitó a mencionar la existencia de los dos procesos anteriores, siendo lo más sobresaliente de su modelo la explicación de los criterios específicos bajo los cuales se llevan a cabo tanto la evaluación como la regulación. Estos criterios los clasificó dentro de tres estándares básicos: léxico, sintáctico y semántico. Lo que el lector debe hacer, es el monitoreo y regulación de su comprensión de acuerdo a estos estándares.

1.1.1. Estándar léxico

En este estándar se toman en cuenta únicamente palabras individuales, ya que se evalúa la comprensión palabra por palabra; es decir, si se conoce o no su significado. En caso de no conocerlo, el lector deberá evaluar si resulta o no relevante hacerlo; el contexto que dé la lectura, será el que permitirá al niño decidir dicha relevancia.

Baker (1985) revisó distintas investigaciones en las que se confirmó que los buenos lectores hacen uso de este estándar para identificar palabras desconocidas durante la lectura de un texto; mientras que los malos lectores se limitan a evaluar la pronunciación correcta de las palabras, sin evaluar si conocen su significado. Esta autora también encontró que cuando se presentaban palabras desconocidas en un texto, el tiempo de lectura aumentaba, aún cuando estas palabras eran adjetivos y su significado no resultaba relevante para la comprensión; confirmando con esto el uso del estándar léxico en la comprensión de textos.

Además Baker (1985) afirmó que a pesar que en este estándar se evalúa cada palabra, esto se hace con la ayuda del contexto. Tal supuesto lo dedujo de otros estudios que ella misma comenta, en los que se encontró que cuando el contexto de la lectura era predecible, las personas pasaban por alto las palabras desconocidas, y posteriormente les otorgaban un significado a partir del contexto o reevaluaban el significado que se tenía previamente.

Cabe aclarar que el estándar léxico es básico para la comprensión; sin embargo el hecho de que la evaluación de alguna palabra en ocasiones se lleve a cabo con el apoyo del contexto, demuestra que este estándar no es suficiente para comprender un texto, ya que muchas veces necesita valerse del criterio semántico y/o sintáctico.

1.1.2. Estándar sintáctico

En el estándar sintáctico se evalúa que las palabras de un enunciado coordinen entre sí, examinando si una palabra es aceptable o no de acuerdo a las restantes, considerando las correspondientes reglas gramaticales. Por ejemplo, la correspondencia entre el sustantivo y sus adjetivos en cuanto a su género (femenino o masculino), o número (singular o plural); o bien, en cuanto al tiempo de los verbos (presente, pasado o futuro), etc. Es decir, en el estándar sintáctico se hace una evaluación de las palabras del texto con base en reglas gramaticales.

Por ejemplo, en el enunciado *Las niñas son agresivas*, el buen lector reconocerá que el género del artículo (*las*) y del sustantivo (*niñas*) no coincide con el género del adjetivo calificativo (*agresivos*).

Baker (1985) recopiló estudios realizados sobre el empleo de este estándar. En algunos de esos estudios se demostró que los malos lectores difícilmente identifican los errores en la sintaxis; y que en comparación con los buenos lectores, sólo un pequeño grupo de los que lo logran hacer, son capaces de corregir tales errores. En otros, se investigó la evaluación sintáctica de las personas al leer un texto que estructuralmente era ambiguo, encontrando que conforme los sujetos iban leyendo las proposiciones realizaban interpretaciones sobre éstas, pero cuando al final del texto se encontraban con palabras que les resultaban contradictorias de acuerdo a la interpretación inicial que habían hecho, la mayoría de las personas revisaba su primer interpretación.

1.1.3. Estándar semántico

En este estándar, el proceso que se sigue es más complejo que el de los anteriores, ya que para comprender un texto, es necesario englobar de manera general toda la información del mismo, siendo insuficiente el sólo reconocer las palabras o evaluar la sintaxis. El lector que utiliza este estándar es capaz de entender cada proposición y la relación que tienen entre ellas, logrando comprender el texto como un todo.

El estándar semántico ha sido dividido en cinco grupos: cohesividad proposicional, cohesividad estructural, consistencia externa, consistencia interna y cohesividad estructural de prosa expositiva; estos grupos se explicarán a continuación.

1.1.3.1. Cohesividad Proposicional

Como se comentó anteriormente, para que el lector comprenda un texto debe englobar como un todo la información que éste proporciona; y para lograrlo, necesita aplicar varios estándares, entre ellos el de cohesividad proposicional. En este estándar se integran las proposiciones y se forma un nuevo significado general de la combinación de estas ideas individuales. Para que el lector integre exitosamente las proposiciones debe identificar la relación que existe entre ellas y evaluar si ésta es o no clara.

Baker (1985) señaló que las relaciones entre las proposiciones pueden estar marcadas por pronombres (anáforas) o por conectivos lógicos; siendo estos los que permiten vincular las ideas individuales.

La Anáfora

Las anáforas son uno de los recursos para obtener cohesividad proposicional; ya que a través de ellas se muestra si dos ó más proposiciones hacen referencia a una misma persona, objeto o situación y si es así, entonces permiten vincular tal información y formar una sola idea de ésta. Los pronombres son el mejor ejemplo de anáforas, éstos se usan cuando se desea hacer referencia a una persona, un objeto o una situación que se mencionó previamente y no se desea repetir; de modo que el pronombre permite vincular la información de dos o más proposiciones.

Baker (1985) realizó una síntesis de otros trabajos en los que se mencionaron los factores que facilitan o dificultan identificar a qué dato hace referencia un pronombre, los

cuales influyen en la comprensión del texto. Dentro de estos factores, se encuentra la distancia entre el pronombre y su antecedente; ya que a menor distancia, menor es el tiempo empleado en la comprensión. La autora justificó tal supuesto, afirmando que cuando la distancia entre el pronombre y su antecedente es corta, todavía se tiene el antecedente en la memoria y esto es lo que facilita la conexión entre ellos.

Por ejemplo, en el enunciado "A Sofi le gusta mucho ir al cine, *ella* acostumbra ir con Felipe" es más fácil vincular el pronombre con su referente porque la distancia entre ellos es corta. En cambio, en los enunciados "A Sofi le gusta mucho ir al cine, también al teatro, al boliche y al parque. Sin embargo, *ella* suele ir al billar", resulta más tardado y más difícil vincular el pronombre con su referente.

Otro factor que interviene en la identificación de las anáforas, es el contexto, ya que éste ayuda u obstaculiza conectar las inferencias que promueven la comprensión del texto. Cuando el contexto es claro y contiene información suficiente, facilita vincular los pronombres con su referente. En cambio, cuando la información es ambigua, dificulta realizar puentes de las inferencias.

Por ejemplo, en los enunciados "Paco estaba estudiando cuando vio que Héctor se cayó por la escalera. *Él* se tropezó con una pelota". A pesar de que *Él* puede hacer referencia a cualquiera de los dos nombres propios, pues ambos son masculinos, el contexto permite inferir que Héctor fue el que se tropezó con la pelota por que él fue el que se cayó por la escalera.

El número de pronombres empleados en un enunciado también influye en la comprensión: debido a que a mayor cantidad de pronombres, más inferencias se tienen que hacer. Por ejemplo, en los enunciados: "Erika compró una pluma para contestar su examen. Durante *éste* *ella* se puso nerviosa por que *ésta* dejó de pintar". El uso de los pronombres *éste*, *ella* y *ésta*, hace que el lector emplee más tiempo en relacionarlos con sus referentes; en comparación a cuando sólo se usó un pronombre.

El género del pronombre y el género del antecedente al que hace referencia, son otros factores que repercuten en la comprensión de un texto; ya que cuando se manejan dos antecedentes del mismo género, resulta más difícil saber a cuál de los dos hace referencia el pronombre. Ante esta dificultad, se puede recurrir a otra información, como el contexto, para poder hacer las inferencias necesarias.

Por ejemplo, en “Felipe le pidió prestada a Sofi su calculadora. *Ella* se la prestó”. Es fácil saber que ella hace referencia a Sofi, debido a que coincide con el género. Por otra parte, en “Tania necesitaba el lápiz de Esperanza. *Ella* se lo prestó”, el pronombre *ella* por sí sólo no permite saber a quién se hace referencia, pues ambos nombres propios son femeninos; sin embargo, con el contexto puede inferirse que se trata de Tania.

De manera que las anáforas son un estándar semántico al que tiene que recurrir el lector para comprender un texto, ya que cuando son correctamente empleadas, se facilita la comprensión. No obstante, hay características peculiares de las anáforas que pueden obstaculizar las inferencias que se deben hacer para vincular la información y poder comprender sobre qué o sobre quién se está leyendo.

Conectivos lógicos

Es otra manera de establecer vínculos entre las proposiciones, usando palabras transitivas o conectivos. Los conectivos sirven para unir proposiciones, indicando la relación que tienen entre ellas. Baker (1985) recopiló los resultados de distintas investigaciones sobre conectivos lógicos para darle más fundamentos a este estándar. En estas investigaciones encontró que los buenos lectores son capaces de identificar los diferentes tipos de relaciones que hay entre las proposiciones, establecidas a través de los conectivos; y que si a los lectores se les dificulta identificar las relaciones señaladas por los conectivos, también se les dificulta integrar las proposiciones; y por lo tanto, comprender el texto. Así que la autora, basada en los estudios anteriores, concluyó que los conectivos lógicos facilitan la comprensión de un texto, dando cohesividad a las proposiciones.

1.1.3.2. Cohesividad Estructural

En este estándar se hace un análisis del texto de lo general a lo específico, debido a que inicialmente se identifica el tema principal y posteriormente se verifica si el resto de las proposiciones giran en torno a este tema. La cohesividad estructural se puede evaluar en todo el texto, o en cada párrafo, ya que también cada párrafo tiene su propia idea principal. Por ejemplo en el siguiente párrafo: *El ser humano es uno de los animales más indefensos al nacer, ya que no cuenta con la fuerza y la movilidad necesarias para poder obtener su alimento, así como para alejarse o defenderse de cualquier peligro. Es por ello que*

durante los primeros años de su vida, el ser humano debe ser alimentado y protegido por alguien más para mínimamente sobrevivir; el lector, basado en el estándar de cohesividad estructural debe identificar que el tema central es “lo indefenso del ser humano” y posteriormente que las proposiciones tienen relación respecto a éste.

En cambio, en el párrafo: *El ser humano es uno de los animales más indefensos al nacer, ya que no cuenta con la fuerza y la movilidad necesarias para poder obtener su alimento, así como para alejarse o defenderse de cualquier peligro. Es por ello que durante los primeros años de su vida, el ser humano usa mameluco,* el estándar sirve para que una vez identificado el tema central “lo indefenso del ser humano”, el lector se percate de que la última proposición no guarda cohesividad con dicho tema.

Existen varios factores que influyen en la evaluación y regulación de la cohesividad estructural y por lo tanto, en la comprensión del texto. Estas dimensiones que intervienen son las siguientes:

Relación con la macroestructura: se espera que todos los enunciados y todos los párrafos guarden cierta relación con la macroestructura; es decir, que todas las proposiciones brinden información acerca del tema principal.

Cohesividad referencial: cuando se está hablando sobre algún tema, se espera que en las proposiciones subsiguientes éste tema sea abordado en el sujeto del enunciado y la información que se agrega acerca de éste, se aborde en el predicado.

Presencia o ausencia de enlaces: en ocasiones, la nueva información que se está dando parece no tener relación con la idea principal; por lo que es mejor incluir una proposición que sirva de enlace para hacer evidente la relación que existe entre los enunciados.

Posición serial dentro del párrafo: el orden en que se presentan las proposiciones facilita la comprensión del texto, contribuyendo a la vez a que el lector identifique alguna anomalía dentro del mismo.

Presencia o ausencia del enunciado principal de manera explícita: cuando la idea central se encuentra explícitamente en un enunciado, promueve la comprensión del párrafo y del texto. En una revisión que hizo Baker (1985) de otros trabajos, encontró que cuando en un párrafo se comienza dando la proposición principal, la comprensión del párrafo se facilita; puesto que se identifica la macroestructura de un modo más sencillo, permitiendo evaluar inmediatamente las siguientes proposiciones con respecto a la relación que tienen

éstas con el tema que se está tratando. En cambio, cuando el párrafo no comienza con la proposición principal o no la contiene explícitamente, el lector debe construir su propia concepción de la macroestructura, repercutiendo en su comprensión del texto. Esta falta de comprensión se debe a que la alteración en la cohesividad estructural frecuentemente crea una alteración en la cohesividad proposicional.

1.1.3.3. Consistencia Externa

Cuando el lector emplea este estándar que también es parte del estándar semántico, se dice que vincula lo que está leyendo con el conocimiento previo que tiene acerca de dicho tema y lo incorpora a éste. De modo que el lector evalúa la información del texto, de acuerdo a qué tan cierta es, qué tan válida y qué tan posible, con respecto al conocimiento que él ya tiene; es decir, evalúa la consistencia de la nueva información con base en lo que él ya sabe (Baker, 1985).

Por ejemplo en la proposición *Juanito se comió en el recreo una torta de lápices que su mamá le preparó*, el lector debe detectar que no es posible que Juanito se haya comido una torta de lápices, porque de acuerdo con su experiencia, los lápices no se comen.

Para evaluar si la consistencia externa es un estándar que interviene en la comprensión de textos, Baker (1985) revisó distintas investigaciones que se habían realizado previamente. En un estudio se le daban a leer a los participantes dos textos, uno congruente y otro incongruente con la realidad. Al terminar de leer, los participantes debían narrar lo que habían leído. Con los resultados del estudio encontró que la información que es inconsistente o incongruente con experiencias pasadas resulta más difícil de narrarse después de la lectura; y que sólo los buenos lectores identificaban que se les dificultaba aprender los datos poco congruentes y ajustaban sus tiempos de estudio de acuerdo a esta incongruencia. Esto supone que posiblemente los malos lectores no emplean el estándar de la consistencia externa cuando leen un texto.

Sin embargo, la autora comentó que los buenos o los malos lectores no reaccionan de la misma manera frente a cualquier inconsistencia; debido a que en otro estudio observó que a los niños se les dificulta detectar las inconsistencias cuando éstas tienen un mismo contexto. Por ejemplo, se les dificulta encontrar la inconsistencia en el enunciado "Juanito se comió un sándwich de helado", debido a que el helado también entra en la categoría de

alimento. En cambio, a los niños se les facilita encontrar inconsistencias cuando éstas confrontan temas incompatibles; por ejemplo, identificarían fácilmente la inconsistencia en: " un sándwich de lápices", ya que los lápices no pertenecen al contexto de comida.

A pesar de las investigaciones en las que se han encontrado que los buenos lectores son capaces de detectar las inconsistencias, Baker (1985) sostuvo que generalmente los niños no evalúan la información del texto de acuerdo a lo que ellos conocen, debido a que ellos asumen que el autor siempre tiene la razón y que lo que escribe no está sujeto a dudas.

1.1.3.4. Consistencia Interna

Con este estándar el lector evalúa que las ideas expresadas en el texto sean consistentes entre sí. Para poder realizar tal evaluación es indispensable que primeramente el lector integre las proposiciones del texto y establezca cohesividad referencial entre éstas, vinculando las proposiciones para deducir la información que el texto proporciona de manera implícita.

Por ejemplo en: *Gaby, Paty, Mary y Lupita, son hermanas; todas van en la misma escuela. Paty, es la más grande de las cuatro y ella las cuida en el recreo. Como Mary es la mayor, su mamá le da el dinero a ella para que les compre dulces a sus hermanas.* Cuando el lector integra la información del primero y el segundo enunciado, se da cuenta de que el tercero es inconsistente, pues si en un inicio se dijo que Paty es la mayor, Mary no puede serlo.

Baker (1985) encontró que algunos investigadores sugirieron que la integración y comparación de la información del texto se llevan a cabo mientras se está leyendo y que es gracias a esto que el lector puede ir detectando las inconsistencias entre las proposiciones. Con relación a la integración realizada simultáneamente a la lectura, la autora citó otro estudio, en el que encontraron que los lectores sólo integran simultáneamente la información y la comparan cuando la distancia entre ellas era más corta. Ante estos hallazgos, los investigadores sugirieron que la memoria era la que permitía que las premisas leídas se vincularan, pues el enunciado leído activaba la información del enunciado anterior, que aún se encontraba en la memoria a corto plazo; en cambio, en los enunciados lejanos entre sí, se tendría que recurrir a la memoria a largo plazo, retardando la integración de la información.

Baker (1985) realizó unos experimentos para investigar si los lectores detectaban las inconsistencias en un texto. En estos estudios encontró que cuando el texto omitía mucha información, los lectores no identificaban las inconsistencias; debido a que los lectores hacían inferencias con la información que proporcionaba explícitamente el texto, forzando a que ésta se vinculara lógicamente entre sí, por lo que tenían la impresión de haber comprendido; sin embargo, interpretaban la información de un modo erróneo. Con base en estos resultados, argumentó que los lectores no fallaban en monitorear si un texto tenía o no consistencia entre sus proposiciones; sino que más bien fallaban en las estrategias que empleaban para resolver los problemas de falta de información para evaluar la consistencia.

Como pudo revisarse, en el estándar de consistencia interna interviene la distancia entre las proposiciones y la información omitida o proporcionada implícitamente en el texto; además de que se puede evaluar por separado el monitoreo de la inconsistencia entre los enunciados y las estrategias empleadas por el lector para vincular la información explícita e implícita y hacerla consistente.

1.1.3.5. Información clara y completa

Como su nombre lo indica, en este estándar se examina que la información de un texto sea suficientemente clara y esté completa. En los estudios realizados para verificar si un lector hace uso de este estándar, generalmente se dan a leer textos en los que se brindan instrucciones ambiguas o incompletas, posteriormente se le pregunta al lector si la información es suficiente para que lleve a cabo las instrucciones o se le pide que inmediatamente lleve a cabo lo que ha leído. Es a través de la respuesta del lector o de su ejecución, que el investigador puede saber si el lector hizo uso de este estándar.

Por ejemplo, se le da al lector la siguiente receta para hacer bolitas de nuez: *Agueta 2 paquetes de galletas Marias con 100 gramos de nuez y mezcle con la mitad de leche condensada. Tome pequeñas partes de la mezcla y hágalas bolita.* En un principio puede parecer una receta completa; sin embargo, cuando el lector debe llevarla a la práctica, se le dificultará saber cómo mezclar la leche condensada con las galletas y la nuez; así como el tamaño y el modo en que se hacen las bolitas.

A pesar de que las investigaciones del estándar de información clara y completa se han realizado con instrucciones escritas, este estándar no nada más es empleado por el lector

bajo estas condiciones, sino ante la comprensión de cualquier texto. Sin embargo, los estudios de este estándar se realizan con instructivos porque resulta más fácil identificar con el seguimiento de los pasos si el lector está empleando el estándar.

De modo que en su modelo, Baker (1985) segmentó la comprensión de textos en el empleo de distintos estándares por parte del lector, clasificándolos dentro de tres grandes grupos: *estándar léxico, sintáctico y semántico*. Una vez explicados cada uno de los estándares resulta claro decir que estos estándares llevan una complejidad creciente, siendo el semántico, el que requiere del dominio de los otros dos estándares.

1.2. Modelo de estrategias cognitivas para la comprensión de textos

Por otro lado, Palinesar y Brown (1989/1997) elaboraron un modelo de comprensión de textos basado en la autorregulación: este método propone enseñarles a los niños, las variables que son importantes para la comprensión del texto y las estrategias que ellos pueden emplear para esta comprensión.

Los autores se basaron en los estándares de Brown, Campione y Day (1981) y Pressley, Borkowski y Schneider (1987) para definir cuáles eran los alumnos autorregulados y cuáles no. Según estos investigadores, los alumnos autorregulados son aquellos "capaces de usar tres tipos principales de conocimiento de una manera flexible: 1) conocimiento de estrategias para el logro eficaz de tareas de aprendizaje, 2) conocimiento metacognitivo, y 3) conocimiento del mundo real".

En cuanto al segundo punto, cabe aclarar que para estos autores la metacognición es el conocimiento que le permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias para comprender un texto; sin embargo, esto no es observable como tal, sino que se manifiesta en la actividad autorreguladora del lector. Es decir, si se le da a leer a una persona un texto, ésta deberá seleccionar una(s) estrategia(s) para comprender lo que está leyendo y evaluar si las puede llevar a cabo, así como si le permitirán cumplir con las exigencias de la tarea; este proceso de selección y evaluación sólo es observable en las actividades que realiza la persona mientras lee y en el modo en que responde a la tarea asignada.

Reconociendo que hay varios autores que han identificado distintas estrategias como útiles para comprender un texto; Brown, Palinesar y Armbruster (1984; cit. en: Palinesar y Brown, 1989/1997) se centraron en proponer seis, argumentando que éstas eran las que controlaban y fomentaban la comprensión. A pesar de que estos autores tuvieron muy claras las estrategias que facilitaban la comprensión, no pudieron especificar una jerarquía entre éstas de acuerdo a su importancia para tal actividad; sin embargo, aquí se muestra la lista de estas estrategias:

a) Aclarar los propósitos de la lectura para así determinar la actividad adecuada que debía realizar el lector (por ejemplo: leer superficialmente o estudiar).

b) Activar el conocimiento de base para relacionar lo que ya se sabe con la nueva información que proporciona el texto.

c) Prestar atención para que los contenidos principales se conviertan en el punto central; y no los comentarios triviales.

d) Evaluar los contenidos de manera crítica, teniendo en cuenta la coherencia interna y la compatibilidad con los conocimientos previos y con el sentido común.

e) Emplear actividades de control (como paráfrasis y autointerrogación) para identificar si se está comprendiendo.

f) Extraer conclusiones (como interpretaciones y predicciones) y evaluarlas.

Respecto a las estrategias aplicadas para comprender lo leído, Paris y Oka (1986; cit. en: Palinesar y Brown, 1989/1997) comentaron que su uso es indispensable para predecir el éxito de los lectores pequeños y/o de los peores lectores; pero que la motivación es otra característica del lector autorregulado que se correlaciona de manera más directa con el logro de la comprensión en lectores mayores y/o mejores.

Palinesar y Brown (1989/1997) especificaron que la motivación del lector era: a) el valor que le adjudican a la tarea y la actividad de aprendizaje, b) sus sentimientos de autocompetencia respecto a la tarea y c) su percepción de ciertos factores, como la suerte y el esfuerzo, a los que atribuyen su desempeño en una tarea. De modo, que marcaron una relación entre tales características de la motivación y el éxito en la comprensión de un texto; comentando que un alumno autorregulado también muestra tener motivación para emplear efectivamente su conocimiento de las estrategias.

1.2.1. Uso de estrategias cognitivas de los lectores y la metacognición

Varios investigadores han estudiado las diferencias en el uso por parte de los lectores de estrategias específicas, para así entender de una manera más clara el aprendizaje autorregulado entre niños de distintas edades y aptitudes de lectura. De manera que para clarificar las diferencias que hay entre niños que se autorregulan y los que no lo hacen, Palinesar y Brown (1989/1997) analizaron algunas investigaciones sobre la relectura y el resumen como estrategia por parte de los lectores para comprender el texto.

En la investigación de la relectura como estrategia, los autores citan a Garner y Reis (1981) quienes realizaron un estudio en el que se les daban narraciones a los sujetos acompañadas de preguntas, que en algunas ocasiones para ser contestadas requerían volver atrás en el texto. Con esto, ellos encontraron que los buenos lectores distinguieron las preguntas que exigían volver atrás, teniendo mayor precisión en el conocimiento del lugar del texto al que debían volver; apuntando que esto indicaba que eran más conscientes del texto como fuente de información.

En las investigaciones del resumen como estrategias, se deben evaluar distintas habilidades: 1) juzgar la importancia relativa de las ideas que contiene el texto, 2) condensar la información y 3) organizar la información. Estas habilidades se investigaron por separado, encontrándose diversos resultados que los autores condensaron; se encontró que la habilidad para detectar la importancia relativa de las ideas de un texto aumentaba con la edad (Brown, Smiley y Lawton, 1978); que los lectores de todas las edades fueron capaces de eliminar de sus resúmenes información reiterativa o trivial, pero que la capacidad para identificar la idea principal mejoraba con la edad (Brown y Day, 1983); y finalmente, que la mayoría de los malos lectores no utilizaron la estructura organizacional del texto al tenerlo que repetir, por lo que los que sí la utilizaron fueron capaces de recordar más elementos del texto que los que no lo hicieron (Meyer, Brandt y Bluth, 1980).

No obstante, en ocasiones no basta con observar si los lectores emplean o no estrategias para comprender un texto; pues Palinesar y Brown (1989/1997) comentaron que el hecho de que los lectores no sepan cómo llevar a cabo las estrategias o que no las lleven a cabo, no significa que no tengan el conocimiento de que deben emplearlas. Por lo que, dentro de este modelo proponen tomar en cuenta también la metacognición de los lectores, para identificar qué saben acerca de las estrategias que pueden emplear para comprender un

texto. De esta manera se puede distinguir entre lo que los lectores dicen que se debe hacer y lo que realmente hacen cuando leen.

Para poder acceder a la metacognición, los autores plantearon dos estrategias: 1) entrevistar a los lectores y 2) pedirles que piensen en voz alta. En las entrevistas, se les hacen preguntas como: ¿Qué haces cuando quieres estar seguro de que entiendes?, ¿Qué puedes hacer si tienes dificultades para entender un texto. En el procedimiento de "pensar en voz alta" se pide a los alumnos que digan los pensamientos que van teniendo mientras están leyendo.

En el caso de las entrevistas, los autores basados en lo encontrado por Meyers y Paris (1978) y Forrest y Waller (1980) determinaron que los lectores mayores y más exitosos: a) tienen mayor conciencia de que el objetivo de la lectura es descubrir el sentido del texto, b) aprecian mejor la importancia de usar actividades de autoevaluación mientras leen y c) tienen mayor reconocimiento de la necesidad de emplear estrategias dependiendo del propósito de la lectura. Con esto marcaron que existen diferencias en el conocimiento metacognitivo y de estrategias en función de la edad y de la experiencia escolar; aunque especificaron que la edad por sí sola no determina el conocimiento que los alumnos tienen de las exigencias de la lectura.

El procedimiento de "pensar en voz alta" permite obtener información que conjunta la metacognición con la acción del individuo mientras está leyendo, ya que "el pensamiento en voz alta" proporciona datos sobre el empleo de estrategias por parte del lector, el punto hasta el cual controla su comprensión y las medidas que toman para replantarse el significado de alguna palabra u oración cuando encuentra dificultades en la coherencia del texto, todo esto durante la lectura.

De acuerdo con los estudios de la metacognición y de las estrategias empleadas por los lectores, Palincsar y Brown (1989/1997) sugirieron que la adquisición del conocimiento y las estrategias están en función de la edad, pero sólo en una porción, porque también hay diferencias cuando se comparan a los buenos lectores con los malos lectores de la misma edad; además comentaron que estas relaciones que se han encontrado entre el conocimiento de estrategias y la comprensión del texto han influido en la forma en que se conceptúa la enseñanza de la lectura.

1.3. Modelo de niveles de procesamiento de un texto

Uno de los modelos más populares y completos acerca de la comprensión de textos es el de Kintsch y van Dijk (1978); estos autores plantearon diferentes niveles de procesamiento de un texto así como diversas interrelaciones entre ellos. Estos autores sostienen que para que una persona comprenda lo que está leyendo debe considerar las sugerencias y guías que da el texto acerca de cómo ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas; además de integrar sus conocimientos con la información que proporciona el texto. Kintsch y van Dijk (1978) se basaron en la *proposición*, la *progresión temática*, la *macroestructura*, la *superestructura* y el *modelo de la situación*, para explicar con detalle cómo es que interviene el orden y la relación entre las ideas del texto y las propias.

Uno de los problemas que siempre está presente en los diferentes modelos de comprensión es el relativo a *la unidad* de procesamiento o de comprensión: ¿Cuándo comprendemos?, ¿qué comprendemos: palabras, ideas, conceptos, propuestas?. Si se comprendiera palabra por palabra se rompería el sentido y daría lo mismo leer *el pato salió volando*, que *el volando salió pato*, y es notorio que ante la segunda opción los lectores exitosos se desconcertarían y reclamarían coherencia. Se ha planteado que la unidad mínima de procesamiento es la *proposición* o *idea*, ésta se define como la integración en un todo del significado de varias palabras, que en su conjunto permiten hacer un juicio sobre su verdad o falsedad. Por ejemplo: " *La señora vendió muchos libros* " es un conjunto de palabras suficiente para poder verificarlo; sin embargo, " *La mesa* " no permite decir si eso es cierto o falso. Las proposiciones sirven para comprender el significado de la integración de las palabras y no para la memorización de cada una de ellas. De hecho, cuando leemos un texto, no lo retenemos como una fotografía, a través de la cual se pueden recordar de manera exacta todas las palabras y los enunciados; sino que retenemos las *ideas* o *proposiciones* del texto. Por ejemplo: si leemos " *En las áreas verdes, los niños juegan felizmente* ", podemos recordar: " *Los niños están contentos jugando en el pasto* "; lo cual, expresa la misma *idea* o *proposición* que el enunciado leído, a pesar de no ser el mismo. Así que en primera instancia se debe comprender una *proposición* por sí sola.

Una vez que se ha comprendido una *proposición*, en el siguiente nivel de comprensión se debe entender cuál es el orden que existe entre la proposición leída y las demás; lo cual se logra identificando la organización que tiene el texto de sus ideas, a este orden se le

denomina *progresión temática*. La progresión temática puede facilitar o dificultar la comprensión del texto, ya que cuando ésta es clara, el lector fácilmente identifica de qué se viene hablando y puede predecir con qué continuará el texto. En cambio, cuando se pierde el hilo conductor de lo que se ha estado tratando a lo largo del texto, disminuyen las posibilidades de comprensión. Por ejemplo, si en un texto se lee: *Aquella mañana Esperanza se asomó a la ventana y miró el hermoso paisaje*; al lector no le extrañaría leer enseguida: *Todo lo que veía le recordaba su feliz infancia*; pero sí le extrañaría leer: *Se preparó la cena y se puso la pijama*.

Al conjunto de *proposiciones* y a la *progresión temática* de éstas se le denomina *microestructura*, la cual contribuirá a que el lector pueda comprender el texto. Sin embargo, para que el lector comprenda un texto, no es suficiente con que éste tenga una *microestructura* y que ésta sea tomada en cuenta en el momento de la lectura; sino que las *proposiciones* además de tener un orden deben tener una jerarquía; es decir, un distinto grado de importancia. Cuando el texto proporciona esta diferenciación o jerarquía y el lector la reconoce, permite que obtenga un sentido unitario o global de un párrafo o de todo el texto con base en las ideas de mayor peso.

La jerarquía de las *proposiciones* que da un significado global a un párrafo o al texto recibe el nombre de *macroestructura*. La *macroestructura* da sentido a los elementos locales, da coherencia global a las *proposiciones* del texto y permite reducir extensos fragmentos de información a un número de ideas centrales manejables.

Si en un texto se tomara en cuenta sólo la *microestructura* y no la *macroestructura*, habría problemas de comprensión. Por ejemplo, si se tiene un texto con el cual se pretende explicar cómo funciona una computadora, y sus ideas están bien redactadas y hasta ordenadas entre ellas, pero no se ha dado una jerarquía adecuada de las mismas, muy probablemente habrá problemas para que el lector aprenda cómo funcionan las computadoras. Puede ser que el texto se ocupe mucho en describir las partes visibles e internas que componen a la máquina, o bien que dé mucha importancia a las diferentes mareas y modelos que hay en el mercado, dejando así de lado el funcionamiento, desarrollando menos esas ideas, siendo menos explícito o en otras palabras, dando menos importancia a las ideas que realmente permitirán que se alcance el objetivo del texto, es

decir desatendiendo la *macroestructura*, con lo que aún cuando el texto tenga una buena *microestructura* la comprensión esperada no se alcanzaría.

Cabe añadir que, pese a que el texto cuente con una *microestructura* y una *macroestructura*, facilita que el lector pueda dar coherencia a lo leído y así formular ideas centrales del texto, esto no es suficiente, ya que debe tenerse en cuenta el modo concreto que el texto sugiere para interrelacionar las ideas. Esto es particularmente cierto en el texto expositivo, el cual puede estar organizado de diversos modos y esto puede afectar la comprensión que se tenga del mismo. Así por ejemplo, una descripción de la guerra de independencia de un país, se podría presentar a manera de listado, como secuencia de acontecimientos, o bien redactado a manera de una crónica narrativa.

La manera en que se articulan las ideas de un texto, recibe el nombre de *superestructura*. La *superestructura* tiene correspondencia con los diferentes tipos de texto que existen; es decir, la trama lógica de un texto, de acuerdo con los autores, se puede delimitar en función de las siguientes categorías:

Superestructura causal: hace referencia a los textos que articulan sus contenidos entorno a antecedentes y consecuentes. (Ej. Una narración acerca del ataque que hizo Estados Unidos a Medio Oriente, después del ataque terrorista que hubo a las torres de Nueva York).

Superestructura comparativa: alude a los textos en que se contraponen dos o más fenómenos, teniendo en cuenta semejanzas y/o diferencias. (Ej. Un texto en el que se comparen los sucesos de las dos guerras mundiales).

Superestructura de respuesta: se refiere a los textos que están organizados en torno a uno o varios problemas y sus posibles soluciones. (Ej. La explicación de las posibles soluciones de un problema matemático; o los posibles desenlaces que pudiera tener un conflicto social en razón de sus orígenes).

Superestructura secuencial: incluye los textos que describen las fases o estadios de determinado acontecimiento. (Ej. Un texto en el que se narren en orden cronológico los sexenios de las presidencias de México).

Superestructura descriptiva: los textos que tienen que ver con esta categoría, son aquellos que caracterizan los rasgos y las propiedades de determinado fenómeno. (Ej. La explicación de la fotosíntesis)

De acuerdo con el modelo de Kintsch y van Dijk (1978), para comprender un texto hay que tener en cuenta la *microestructura*, la *macroestructura* y la *superestructura* del mismo. En otras palabras, comprender un texto, para estos autores significa que el lector pueda: reconocer las palabras, organizar sus significados para construir proposiciones y conectarlas entre sí, obtener la jerarquización de éstas e interrelacionarlas globalmente.

Este modelo permite definir niveles de complejidad, así como clasificar o identificar la naturaleza de algunos de los problemas de comprensión. También proporciona un esquema que permite orientar los recursos para el remedio o la programación de estrategias de enseñanza.

1.4. Modelo de activación de esquemas para la comprensión de textos

Finalmente, existe otro tipo de aproximaciones teóricas cognitivas que explican la comprensión de textos, éstas se apoyan fundamentalmente en la noción de esquema mental (Rumelhart, 1980 y Anderson, 1994). Para hacer una categorización de los postulados de esta concepción, retomaremos la presentación que hace De Vega (1986) de ellos.

Para este autor la comprensión de textos es “un proceso cognitivo de alto nivel, que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atencionales, de los procesos de codificación y percepción, y en fin, de operaciones inferenciales basadas en conocimientos previos y en sutiles factores contextuales” (De Vega, 1986, pág. 367). Esta comprensión está asociada a un *meta-conocimiento*, en el que el sujeto sabe en qué grado está comprendiendo lo que está leyendo y por lo tanto, decide si requiere emplear más recursos en la lectura o ha alcanzado un nivel suficiente de comprensión. Este meta-conocimiento, De Vega (1986) lo ubica en la parte fenomenológica de la comprensión: es decir, en cómo percibe el sujeto su entendimiento acerca del texto. Supuestamente, en el ser humano, la comprensión y el *meta-conocimiento* suelen darse unidos, pero en ocasiones no se da una correspondencia exacta entre ambos y ocurren fallas en la comprensión de un texto.

A pesar que el autor acepta una porción fenomenológica de la comprensión, esta última prefiere describirla en términos mecanicistas, pues considera que se tienen muy pocos datos sobre la fenomenología de la comprensión como para poder hablar de ésta; así la *comprensión* es vista como un proceso constructivo en el que la información del texto se empareja con información existente en la memoria del sujeto, ajustándose los procesos de

análisis de la información del estímulo, de búsqueda y activación en la memoria. Desde este punto de vista, la codificación y la percepción son procesos relacionados con la comprensión y previos a ésta.

1.4.1. Procesos relacionados con la comprensión

En un principio se da la *codificación*, la cual es un proceso muy primitivo que se realiza automáticamente. En este proceso se analizan las propiedades o dimensiones particulares del texto; es decir las letras con su sonido correspondiente. Posteriormente se lleva a cabo la *percepción*, en la que se integran en un nivel superior las propiedades codificadas, reconociendo e identificando un patrón sensorial o su categorización como un objeto conocido, como es el caso de las palabras. Finalmente se da la *comprensión*, en la que se analiza la información escrita, identificando relaciones causa-efecto, prediciendo acontecimientos, realizando inferencias contextuales, etc., para interpretar el texto con base en ello y con ayuda del conocimiento previo. De modo que los procesos de comprensión se apoyan en la codificación y en la percepción, pero no se reducen a éstos, sino que requieren de *esquemas* conceptuales muy elaborados para poder llevar a cabo las actividades antes mencionadas para interpretar un texto.

1.4.2. Esquemas

De acuerdo con lo anterior, es posible remarcar que el modelo que propuso De Vega (1986, pág. 402) para explicar la comprensión de textos está basado en la función que desempeñan los *esquemas* dentro de este proceso; ya que según él "los esquemas determinan nuestra comprensión del mundo en todos sus dominios... porque proporcionan sentido a nuestra experiencia habitual de las cosas, dan una apariencia de racionalidad y plausibilidad al flujo de los acontecimientos".

Los *esquemas* son paquetes de conocimiento prototípicos que se han ido conformando a través de la experiencia, haciendo que el sujeto disponga de un "conocimiento del mundo" almacenado en su memoria. De modo que este "conocimiento almacenado" resulta indispensable para que se comprenda eficientemente un texto, ya que la comprensión será la construcción que hace el sujeto a partir de la información escrita que se proporciona y del conocimiento previo.

1.4.3. Funciones de los esquemas

Los esquemas son empleados por el lector para llevar a cabo las siguientes funciones: 1) integración y elaboración del texto, 2) inferencias y predicciones y 3) control y selección de información.

Integración

Los esquemas permiten integrar la información en una unidad de significado superior, siendo más fácil esta integración cuando los datos tienen una lógica entre sí o pertenecen a un mismo esquema o a esquemas que se relacionen. Por ejemplo, si leemos: "*Juan fue a la escuela con Fátima. Ellos llegaron tarde porque Fátima se entretuvo desayunando. Sin embargo, alcanzaron a entrar*" la información la podemos integrar fácilmente porque las acciones descritas son las adecuadas al conocimiento convencional o al esquema que tenemos de la escuela, por lo que este esquema es activado, promoviendo la comprensión. En cambio, si leemos: "*Juan fue a la escuela con Fátima. Fátima es hija del panadero. Juan juega boliche muy bien*" nos resulta más difícil de comprender, pues de por sí el texto es incongruente; y además, cada enunciado activa un esquema distinto, que no se puede integrar con el otro.

Inferencias y predicciones

La activación de esquemas permite que el lector entienda más de lo que se encuentra explícito en el texto, ya que el esquema posibilita el rellenar información incompleta o ausente. En el primer ejemplo del párrafo anterior, el esquema escuela nos permite inferir que Juan y Fátima van en la misma escuela, que van en el turno matutino, que llegaron más tarde de la hora en que comúnmente lo hacen, pero todavía dentro del horario que permiten las maestras para entrar, etc.; todo esto se deduce a pesar de que no esté escrito en el texto.

Control y selección de información

Los esquemas guían y controlan la comprensión, estableciendo metas e imponiendo énfasis selectivos en la información del texto y en los procesos inferenciales. Con esta función el lector elige los datos del texto que considera relevantes de acuerdo con los esquemas activados y margina la información que no considera relevante. Además el

prestar atención a ciertas partes del texto se convierte en una meta; por ejemplo, se puede poner como meta el prestar atención a fechas y lugares que vienen descritos o a las acciones que llevan a cabo los personajes.

1.4.4. Características de los esquemas

Los esquemas son entidades conceptuales complejas, compuestas de unidades más simples. Por ejemplo: el esquema de RESTAURANTE incluye personajes (MESEROS, COCINEROS, CLIENTES), objetos (COMIDA, PLATOS, MESA) y acciones (TOMAR LA ORDEN, COMER, PAGAR).

Un esquema puede ser subesquema de otro esquema, ya que entre ellos se interconectan. Por ejemplo COMER es un subesquema de RESTAURANTE y éste a su vez puede ser un elemento de un esquema más general

La jerarquía de los esquemas tiene un límite, existe un punto en el que un subesquema ya no tiene más subesquemas. Por ejemplo el esquema ROSTRO tiene como subesquema OJO, y este a su vez PUPILA, pero este último ya es un subesquema tan primitivo que ya no tiene otro subesquema (De Vega, 1986).

Los esquemas son paquetes de conocimiento prototípico, formado por componentes o variables no especificadas. Por ejemplo, las variables que mencionamos del esquema RESTAURANTE (MESEROS, COCINEROS, CLIENTES) no se refieren a un mesero, un cocinero o un cliente en particular, sino que permiten completar sus valores en función del contexto.

Los esquemas se adquieren a partir de la experiencia personal en situaciones recurrentes.

Los esquemas sirven de guía para la comprensión de un texto, ya que esta última se construye a partir de la información escrita y de los esquemas que se han activado con ésta.

Existe una diversidad de dominios de conocimiento que se pueden representar mediante esquemas. Por lo que De Vega (1986) hizo una clasificación sobre los distintos tipos de esquemas.

1.4.5. Tipos de esquemas

De la clasificación que existe de los esquemas, sólo dos de ellos tienen relación con la comprensión de textos:

Esquemas situacionales: los guiones. Estos son paquetes de información relativos a ámbitos o situaciones convencionales, en los que se dan interacciones estereotipadas culturalmente compartidas. Estos esquemas incluyen personajes, objetos y acciones que están asociados a nuestra experiencia.

Esquemas de dominio. Es la guía que proporciona la estructura del texto. Como mencionaron Kintsch y van Dijk (1978; cit. en De Vega, 1986), los textos narrativos poseen una estructura muy clara, que sirve de guía. En esta estructura se encuentran personajes, una localización temporal y espacial de las acciones, un comienzo, un nudo o problema y un desenlace. De modo que cuando un texto se aleja de las estructuras esquemáticas convencionales, la comprensión de éste se hace más difícil; por ejemplo, si un texto narrativo viola algunas o varias pautas del esquema formal de dominio es muy probable que al lector se le complique comprenderlo y acabe perdiendo el interés por el texto.

1.4.6. Factores que intervienen con los esquemas y con la comprensión del texto

El contexto

Los textos generalmente no muestran toda la información explícitamente, sino que sólo dejan entreverla ante ciertos datos; así que el autor toma en cuenta los esquemas que puede tener el lector para que éste sea capaz de realizar las inferencias necesarias con la información escrita. De este modo, el contexto que se está dando en una lectura es utilizado por el lector para activar ciertos esquemas que, como se dijo, le ayudarán a inferir datos para completar o aclarar la información que proporciona el texto, favoreciendo con ello la comprensión.

A pesar que en los textos se deja información implícita, en comparación con el lenguaje oral se hacen mayores especificaciones; ya que en el lenguaje escrito se carece de contexto extralingüístico (gestos, tonos de voz, etc.) y de contexto situacional en vivo, por lo que el autor debe ser más detallado y claro en dar estos elementos de modo escrito, para permitir que el lector active los esquemas necesarios. Aún así, un texto no contendrá toda la información que se desea transmitir al lector, pero al menos debe proporcionar los datos

suficientes para que el lector active sus esquemas y realice las inferencias que le permitirán comprender.

Coherencia referencial

La *coherencia referencial* es la relación que guardan las proposiciones de un texto entre sí, produciendo una continuidad en la información que facilita su procesamiento. Para marcar estas relaciones que existen entre las proposiciones sin tener que repetir información se hace uso de artificios sintácticos como: pronombres, adverbios, conjunciones, etc.

La *anáfora* es uno de estos artificios, la cual consta de dos frases casi siempre contiguas, donde en la segunda se menciona de modo implícito (empleando un referente) un elemento de la primera (antecedente). Para que el lector comprenda la anáfora requiere tener ciertos conocimientos gramaticales (uso de pronombres, adverbios, etc.), pero además debe activar esquemas para poder relacionar la información del referente con la del antecedente. Cuanto menos explícita sea la coherencia referencial del texto, mayor será la importancia que tendrá la activación de esquemas para la comprensión.

Coherencia causal

En una narración, los episodios tienen una relación causal entre ellos. En ocasiones estas relaciones se dan a conocer de modo explícito, pero en otras no; es en estas ocasiones cuando la activación de esquemas cobra relevancia para inferir las relaciones que hay entre las proposiciones. Además, las relaciones causales que coincidan con los esquemas que tiene el lector, le serán más fáciles de comprender que las que van en contra de sus esquemas o de las que simplemente el lector carece de un esquema para ellas.

Por ejemplo, si en un texto se explica: *“La clorofila es una sustancia que poseen las plantas en sus tallos, la cual, a través de la luz cobra un color verde fluorescente”*. Esta información será fácil de comprender por el lector, ya que cuando activa el esquema *plantas* corrobora que sus tallos son verdes, como la clorofila que poseen. En cambio si el texto explicara: *“La clorofila es una sustancia que poseen las plantas en sus tallos; la cual, a través de la luz cobra un color naranja fluorescente”*; al lector se le dificultaría comprenderlo pues al activar su esquema *“plantas”* no vería relación entre el naranja de la clorofila y el color verde del tallo.

Familiaridad

Como se mencionó previamente, entre más cercana sea la relación entre la información del texto y la del esquema que active el lector; es decir, conforme mayor sea la familiaridad entre ellas, mayor será la comprensión del texto; ya que cuando hay familiaridad, las funciones esquemáticas (integración, inferencia y control) se realizarán de un modo automático con gran eficiencia. En cambio cuando hay poca familiaridad, el lector requiere activar mayor número de esquemas y por lo tanto se hará un procesamiento de información más lento y menos eficiente. Conforme a lo anterior, es pertinente recalcar que la familiaridad no es una propiedad intrínseca del texto, sino que se deriva de la interacción sujeto-texto.

Como se puede notar en este último apartado, De Vega (1986) propuso también un modelo cognitivo sobre la comprensión de textos, sólo que en esta ocasión se basó en la explicación de los esquemas, en sus características y en sus funciones: complementando esta información con otros factores que intervienen en el proceso de la comprensión.

A lo largo de este capítulo se presentaron cuatro de los modelos más empleados para explicar la comprensión de textos: el de Baker (1985) de estándares, el de Palinesar y Brown (1989/1997) de estrategias, el de Kintsch y van Dijk (1978) de los niveles de procesamiento; y el de De Vega (1986) de los esquemas.

El común denominador de estos modelos es que para explicar la comprensión se concentran en el funcionamiento del aparato mental o cognoscitivo. Esto es un derivado de la tradición mentalista que, entre otros de sus inconvenientes, tiene el de concentrarse en un segmento limitado: el funcionamiento cognitivo; por lo que estos modelos no consideran la historia del lector (pues parece que ya se nace con ese modo de funcionamiento cognoscitivo), ni las condiciones educativas que estipulan diferentes criterios de éxito a los que el lector va aprendiendo a ajustarse.

CAPÍTULO 2

MUESTRA DE PROGRAMAS DISEÑADOS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

Como se mostró en el capítulo anterior, algunos autores (Kintch y van Dijk, 1978; Baker, 1985; De Vega, 1986 y Palinesar y Brown, 1989/1997) que han abordado el tema de la "comprensión de textos", lo han hecho desde una visión mentalista; es decir, creando modelos teóricos que la explican, a partir principalmente, del funcionamiento del aparato mental o cognoscitivo, tratando la comprensión de textos como si fuera el ejercicio de una facultad con la que cuenta el ser humano, en este caso, el niño. Desde esta visión, la responsabilidad de comprender un texto recae fundamentalmente en el individuo y se relegan variables que están influyendo en la comprensión, como: las características del texto, los criterios de éxito y el repertorio lingüístico del lector.

Al tener este tipo de concepción como base, se han diseñado diversos programas en los que se pretende instruir al niño en la comprensión de textos, centrándose en las cogniciones del lector, pues es donde ellos han delimitado el problema. Por lo que en la mayoría de los casos no se especifica bajo que condiciones son útiles estos programas. Es decir: en qué tipos de textos se deben aplicar, cuáles son los criterios de éxito que serán la evidencia de la susodicha comprensión y cuáles son las competencias lingüísticas mínimas con las que debe contar el niño para poder entrar a dicho programa.

De modo que a continuación se exponen algunos de los programas creados desde la óptica cognoscitiva para hacer evidentes algunas de sus insuficiencias. Esta muestra no pretende ser exhaustiva, simplemente se trata de mostrar los rasgos distintivos que se derivan de una concepción particular.

2.1. Programa para la autorregulación

Basados en el modelo de estrategias cognitivas para la comprensión, explicado en el capítulo anterior, Palinesar y Brown (1989/1997) recomendaron que para enseñar a un lector a comprender un texto se debe conseguir que éste se autorregule, y para ello sugieren: 1) enseñarle estrategias necesarias para lograr eficientemente las tareas de la

comprensión; 2) enseñarle a controlar y evaluar su propia actividad de comprensión, teniendo en cuenta las exigencias del texto, sus puntos fuertes y débiles como lectores, y su conocimiento base que resulte relevante para el texto; y 3) fomentar la motivación para que lea el texto de forma autorregulada. Esta enseñanza que se le puede dar al lector para que sea autorregulado en su comprensión, se puede dividir en tres momentos: antes, durante y después de leer el texto.

2.1.1. Enseñanza anterior a la lectura del texto.

Schwartz y Raphael (1985; cit. en: Palínesar y Brown, 1989/1997) propusieron que previo a la lectura se les enseñe a los alumnos procedimientos para adquirir conceptos y vocabularios nuevos, de manera que fomente la autorregulación de este conocimiento; poniendo como ejemplo, enseñarles a escribir definiciones y a usar los componentes de una definición para controlar y evaluar su trabajo.

Palínesar y Brown (1989/1997) citan algunas de las propuestas de Langer (1984) y Ogle (1986) quienes plantearon que el docente, antes de dar a leer un texto a los alumnos, identifique el tema central y aliente a los lectores a que den ideas del tema de acuerdo a lo que ya saben acerca de éste, o que comenten lo que les gustaría saber, generando también preguntas. Estas actividades se sugieren con el propósito de que los alumnos controlen su comprensión mientras leen, relacionando lo que comentaron antes con lo que están encontrando en el texto.

Otra de las estrategias que se pueden enseñar antes de la lectura es la identificación de la estructura del texto, pues el conocimiento de ésta puede facilitar al lector organizar y controlar la comprensión de lo que está leyendo; y así retener de un modo más sencillo la información.

2.1.2. La enseñanza durante la lectura

Con la enseñanza previa a la lectura se debe lograr que el alumno sea capaz de identificar los propósitos de ésta, activar el conocimiento base y verificar la estructura del texto para guiar su lectura; ya que estas habilidades son prerrequisitos para que el docente le enseñe al niño a controlar su actividad mientras lee.

Las estrategias que debe enseñarle el docente al niño durante la lectura, son: poner atención al contenido fundamental, controlar hasta qué punto está comprendiendo, reconocer su interés o desinterés por lo que está leyendo, identificar si el texto es coherente internamente, si se relaciona o no con el conocimiento previo y además, a hacer deducciones.

Cuando el docente instruye al alumno en el uso de las estrategias para la comprensión durante la lectura, también debe enseñarle algunas técnicas que le ayudarán a controlar su actividad mientras lee. Palinesar y Brown (1989/1997) citan algunos autores que han estudiado algunas de estas técnicas, entre las que se encuentran: el resumen, la generación de preguntas y atención a la estructura del texto.

El resumen. Day (1986) y Hare y Brochard (1984), han investigado sobre la enseñanza del resumen y su impacto en el aprendizaje de una lectura. Basándose en sus trabajos han propuesto cinco reglas básicas para resumir un texto: "elegir enunciados tópicos cuando los haya, inventar oraciones tópicas cuando no existan, usar términos de orden superior para identificar listas, eliminar la información trivial, eliminar la información redundante" (Palinesar y Brown, 1989/1997, pág. 58). El éxito del resumen radica en que primeramente se explique cómo hacerlo, luego el niño lo realice y finalmente el maestro lo evalúe.

La generación de preguntas para sí mismos. Teóricamente, los niños deben auto cuestionarse acerca de la información leída, para así evaluar su conocimiento y autorregularse; sin embargo, Wong, (1985), encontró que el uso de esta estrategia, no es suficiente para que el niño logre una lectura autorregulada.

Atención de la estructura del texto. Esto puede hacerse invitando al lector a subrayar algunas ideas tópicas (Short y Ryan, 1984). Se pide al lector que localice algunas pistas, mediante el planteamiento de preguntas y la realización de algunas predicciones sobre el texto. Ésta es una estrategia que se recomienda usar para los textos expositivos. El entrenamiento consiste en enseñar a los niños a identificar la jerarquía del texto y las estructuras textuales convencionales. Anderson y Ostertag (1987; cit. en: Palinesar y Brown, 1989/1997), compararon dos grupos, uno de los cuales recibió el entrenamiento en el uso del modelo problema/solución (estructura textual convencional), éste tuvo una mejor redacción y presentó mejores resúmenes en comparación con el grupo control.

Short y Ryan (1984) también propusieron un entrenamiento en "atribuciones"; se pedía al lector que hiciera las siguientes autoafirmaciones: "disfruta de la historia, elógiate por tu trabajo bien hecho, esfuerzate, piensa qué feliz te sentirás cuando haya una prueba y te vaya bien, date a ti mismo una palmada en el hombro" (Palinesar y Brown, 1989/1997; pág. 59). En clase, se encontró que los niños que habían recibido este entrenamiento tenían un mejor desempeño en comparación con los niños que no habían sido entrenados; ya que los primeros tenían un mayor recuerdo de lo leído y cuando se les pedía que realizaran anotaciones, éstas representaban en mayor medida la información del texto.

2.1.3. Enseñanza después de la lectura.

La enseñanza post-lectura, sirve para aumentar el compromiso y la responsabilidad del alumno al leer. Ésta generalmente se hace mediante una serie de preguntas del profesor con respecto a lo leído. Raphael y McKinney (1983; cit. en: Palinesar y Brown, 1989/1997) clasificaron tres tipos de preguntas post-lectura: explícitas en el texto, implícitas en el texto y preguntas personales. Ellos encontraron que a los alumnos a quienes se les clasificaron las preguntas, dieron mejores respuesta que a los que se les hicieron preguntas sin este sistema.

2.1.4. La integración de los componentes del antes, el durante y el después de la lectura.

De acuerdo con Palinesar y Brown (1989/1997), Armbruster y cols. (1984) diseñaron un programa llamado SPARCS para lograr que los tres tiempos de la lectura sean provechosos, las siglas en ingles significan: inspeccionar/predecir antes de la lectura; leer/construir durante la lectura; resumir durante la lectura. Para llevar a cabo este procedimiento, hicieron una tabla en la que los lectores debían escribir información, luego ésta era comentada y finalmente hacían un resumen.

De acuerdo con la descripción del programa para la autorregulación, es posible decir que el instructor es concebido como un facilitador más que como un entrenador, pues lo que éste hace es "solicitar y alentar" a los alumnos que lleven a cabo ciertas actividades. En varias de las recomendaciones o procedimientos no se observa una consideración especial al hecho de que los niños no supieran cómo hacerlo, al parecer se asume que saben cómo

realizar lo solicitado o que deben intentarlo (p. ej: elegir oraciones tópicas o inventarlas cuando no existan; eliminar la información trivial, autorregular su comprensión, etcétera). Si lo anterior es correcto, se puede pensar que esta visión de las cosas opera como si se tratara de facultades mentales que sólo necesitan alentarse y ejercitarse para que se vayan perfeccionando. Pero... ¿realmente sabrán cómo hacer lo que el instructor les pide?

Por ejemplo, en la enseñanza previa a la lectura, cuando se "alienta" a los niños para que generen ideas acerca del tema que identificó el maestro; lo más seguro es que haya un sin fin de respuestas por parte de los alumnos, o por el contrario, prácticamente ninguna. Cabe la pregunta ¿qué criterio tomará el instructor para decir si son o no pertinentes?, ¿podrá hablarse de pertinencia al margen de un propósito de la lectura?, ¿qué resultará pertinente en el caso de un texto sobre la fundación de Tenochtitlán, la formación de la tierra o la geografía política?, ¿importará que en un caso se trate de señalar el recorrido geográfico de los futuros tenochcas y en otro ubicar el propio espacio geográfico en unidades geopolíticas cada vez más incluyentes? Así que nos preguntamos: ¿resultará siempre útil la generación de ideas acerca del tema, independientemente de la temática y sus propósitos?, ¿qué habría que hacer si el niño no generó una respuesta correcta?, ¿cómo enseñarle a hacerlo? En realidad, en este programa no se aprecia mucha atención por cómo enseñarle al niño a hacerlo, se deja una buena parte de la responsabilidad al propio niño, lo cual es consecuente con la idea de que ya se cuenta con la facultad de hacer lo que se le indique, que sólo hace falta que las ponga en práctica. Al mismo tiempo se aprecia una desconsideración a los propósitos de la lectura y al contenido de la misma. No puede descartarse, por ejemplo, que bajo ciertas condiciones resulta inconveniente despertar en los niños preconcepciones que pueden interferir con determinado aprendizaje.

En este programa "se le enseña al niño a poner atención al contenido fundamental del texto", pero ¿cómo elegir el contenido fundamental?, lo que para un instructor es el contenido fundamental para otro podría no serlo. Nuevamente podemos preguntarnos si se puede hablar de "fundamental" al margen de un criterio de lo que se consideraría un resultado exitoso. Lo fundamental puede variar en función de estas condiciones.

Además, ¿se tendría que hacer lo mismo para elegir el contenido fundamental de un cuento, de un experimento o de texto sobre el aparato digestivo?: y ¿qué sería ponerle atención?, ¿ver fijamente el enunciado donde se encuentra el contenido fundamental,

repetirlo, relacionar los demás enunciados con el enunciado "fundamental"? Por todas las consideraciones anteriores, puede decirse que aquí tampoco se le da importancia a la variedad de textos y a los modos en que se puede entrenar para su comprensión de acuerdo a las características de cada uno.

Como es posible notar, en este programa no se trabaja con procedimientos de enseñanza suficientemente claros y precisos, sino más bien con solicitudes de actividades, puesto que suponen que el niño ya tiene un repertorio lingüístico mínimo para manejar el lenguaje escrito, y que a la vez, es capaz de generar ideas acerca del tema de un texto, realizar resúmenes, preguntas, etc., y sólo hace falta algún tipo de incitación para que lo hagan y para que comprendan el texto, sin importar si se trata de un poema, un texto de la revolución mexicana, o un experimento de biología.

2.2. Estrategias informadas para el aprendizaje

Este programa tiene veinte módulos; en cada uno se le enseña al niño una estrategia diferente durante tres lecciones (Cross y Lipson, 1984; cit. en: Palinesar y Brown, 1989/1997). Por cada estrategia se informa al alumno sobre el valor que tiene ésta y se le dice una metáfora que le ayudará a entenderla, posteriormente los niños comentan de qué se trata la estrategia y finalmente, el maestro guía su uso en la práctica. A lo largo de los módulos se enseña al niño los siguientes procesos: 1) la construcción de significados del texto (que el niño diga lo que cree que quiere decir el texto), 2) el control de la comprensión y 3) la identificación del significado (que el niño busque o pregunte lo que dice el texto). Con ello se pretende mejorar la conciencia de la lectura y el empleo de las estrategias.

Al revisar este programa se observa que su preocupación fundamental es lograr que el niño tenga "conciencia de la lectura" para poder comprender; por lo que el énfasis del programa, nuevamente se encuentra en el modo de funcionar del aparato mental, lo que en última instancia, resta importancia a las cualidades o peculiaridades de aquello que se lee; asimismo descarga sobre el lector y no sobre las condiciones de entrenamiento, la responsabilidad del éxito o fracaso de un resultado.

A pesar que Cross y Lipson (1984; cit. en: Palinesar y Brown, 1989/1997) describieron que la conciencia en la lectura constaba de: construir significados del texto, controlar la

comprensión e identificar el significado; se continúa responsabilizando al lector, olvidando cuál es el propósito de la lectura y se deja impreciso lo que éste debe hacer en cada texto para conseguir tener éxito en cada una de las actividades. Por lo mismo, tampoco se indica en el programa cómo evaluarán si el niño construyó o no el significado de un texto, si controló su comprensión o si identificó el significado. Obviamente para decir cómo se evaluará, es necesario primeramente definir cada una de estas actividades, lo cual no se hace en el programa.

Además en este programa, nace del sentido común decir que primero el maestro debe explicar en qué consiste la estrategia, luego contar una metáfora y posteriormente guiar en su aplicación; pues cualquiera podría afirmar lo anterior, no hacen falta tesis teóricas ni investigaciones experimentales para llegar a tal conclusión; siendo difícil, si no es que imposible, estar en desacuerdo con este procedimiento, no porque sus argumentos sean contundentes, sino por la generalidad o vaguedad de sus afirmaciones.

Lo anterior demuestra que dicho programa tiene una base teórica muy frágil, que no le permite esclarecer los pasos a seguir por el profesor para conseguir que el niño comprenda el texto y las condiciones bajo las cuales se deben aplicar.

2.3. Enseñanza recíproca

El énfasis de este programa se encuentra en la interacción que hay entre alumnos y entre maestro-alumno para comprender un texto. Se trabaja en equipos de cuatro alumnos, quienes tendrán una plática acerca del sentido del texto, con base en cuatro estrategias para discutir acerca de lo leído: a) preguntas acerca del texto, b) resumen, c) aclaración de las partes que dificultan la comprensión y d) predicción de lo siguiente. Cada una de estas estrategias es asumida de manera rotativa por un integrante del equipo, quien será el encargado de llevarla a cabo. Estas estrategias se siguen con base en la información que se puede obtener del texto y de la estructura del mismo (Palinsear y Brown, 1989/1997).

Hay cinco lecciones previas antes de entrenar a los niños en el uso de la enseñanza recíproca, en las que se enseñan teóricamente las estrategias a seguir. Una vez en la práctica, el profesor se encargará de mantener los diálogos, de explicar, modelar y reforzar a los niños.

El procedimiento consiste más o menos en lo siguiente: el profesor iniciará una lectura, el niño que asumió la estrategia de "preguntas acerca de lo leído", cuestionará acerca de algo que no entendió, para posteriormente intentar resolver su cuestionamiento y escuchar las demás opciones de respuesta que plantean sus compañeros; el profesor guía todos los comentarios hasta llegar al punto de solucionar la duda. Del mismo modo se continúa con las otras tres estrategias. Debido al tipo de dinámica que se lleva a cabo en la enseñanza recíproca, los grupos de entrenamiento pueden ser de ocho personas máximo.

Palinesar y Brown (1989/1997) reportaron que los resultados de los diversos estudios que se han realizado acerca de la efectividad de este procedimiento, muestran que aproximadamente el 75% de los alumnos tienen un progreso en la comprensión y el recuerdo del texto trabajado. No obstante, no describen cómo evaluaron la comprensión, lo cual, al mismo tiempo, nos daría más elementos para conocer cómo la definen y a qué modalidad de evaluación se estarían refiriendo; y tampoco describieron bajo qué condiciones se obtuvieron tales mejoras, lo cual nos permitiría delimitar con qué clases de textos resulta útil este programa.

De acuerdo a la descripción del procedimiento de enseñanza recíproca, se observa que éste está enfocado a la parte motivacional del lector, lo cual favorece la comprensión de un texto, ya que refuerza el modo o disposición en que el lector aborda el texto. Sin embargo, cuando no hay precisión en cuanto a la finalidad de la lectura o cuando no hay claridad respecto al nivel de complejidad del texto, no basta con que el lector se encuentre dispuesto y con ganas de comprender lo que lee, debido a que por más entusiasmo que tenga, no obtendrá el resultado esperado si no cuenta con competencias lectoras o verbales necesarias para cada circunstancia.

A raíz de lo anterior, podemos suponer que se trata de un programa pensado para niños que cuentan con habilidades adecuadas de decodificación y un buen repertorio de habilidades expresivas (respecto a un tipo de texto que no se especifica), lo cual pone a los niños en mejores posibilidades de llevar a cabo los pasos que el programa sugiere. Desafortunadamente, no todos los niños de México cuentan con estos repertorios. En muchos casos, los niños de bajos recursos que cursan primaria, tienen muchas dificultades al trabajar con información escrita, pues en su medio social manejan un lenguaje oral muy pobre. Por sí solo, el lenguaje oral es más pobre que el escrito, debido a que se requiere de

pocas descripciones del contexto para darle sentido a una expresión, ya que puede valerse físicamente de éstas, de los gestos, del tono de voz, etc.; pero además, en ocasiones los niños en desventaja ni siquiera usan las claves presentes en el contexto para que el oyente entienda lo que el hablante dice. Si esto sucede con el lenguaje oral, en el lenguaje escrito es aún más deficiente la comprensión, ya que ahora los elementos del contexto tienen que hacerse explícitos: ¿quién habló?, ¿en qué tono?, ¿en dónde ocurrió?, ¿qué estaba pensando o sintiendo?, etc. Y especificar todo ello, supone la familiaridad con repertorios expresivos más ricos y variados.

Además de que el procedimiento del programa está diseñado para niños que ya tienen un repertorio de habilidades expresivas, en su descripción no se da una consideración especial al tipo de texto con el que puede ser exitoso aplicar dicho procedimiento. Así que, de acuerdo a los pasos que se deben seguir en este programa podemos suponer algunas de las características que debe tener el texto para que pueda resultar adecuado aplicarlo. En el caso de un texto narrativo, debería tratarse de historias más o menos complejas que propicien la valoración de acontecimientos o dilemas, al igual que cierta habilidad para defender, justificar argumentos y acciones. En el caso de textos expositivos, éstos deberían contar con suficiente información como para permitir que sea distinguible lo esencial de lo secundario, y su organización debe contener cierto grado de complejidad.

Por otro lado, suponemos que no es posible que las cuatro estrategias que menciona el programa sean suficientes para comprender cualquier tipo de texto, ya que dentro de cada una de ellas requiere que se lleven a cabo acciones más específicas de acuerdo al texto. Por ejemplo, cuando se sugiere que el niño debe realizar preguntas acerca de lo que leyó, son distintas las estrategias que debe aplicar en una fábula y en un experimento. En el caso de la fábula el niño puede preguntar ¿crees que la liebre hizo bien en jugar y descansar durante la carrera?, para lo cual, él debe comparar las acciones de la liebre con sus propios valores. En cambio, en el caso del experimento, el niño puede preguntar ¿por qué cuando se introduce un cerillo prendido en un tubo que contiene hidrógeno, se apaga?, para contestar esta pregunta se requiere que el niño relacione que una flama necesita de oxígeno para encenderse y que en el tubo no se encuentra este elemento (sólo hay hidrógeno), por lo que no puede haber fuego ahí. Por lo que, se sugiere que además de esas cuatro estrategias se enuncien algunas más específicas de acuerdo al texto.

2.4. Recuperación de la lectura

Este programa se lleva a cabo en sesiones individuales durante 12-15 semanas. Según la descripción de Clay y Cazden (1978; cit. en: Clay y Cazden, 1993), el maestro se centra en estrategias u operaciones, llamándolas actividades mentales del niño, para poder llegar a los mensajes que ofrece el texto.

En una lección diaria de recuperación de la lectura, se realizan las siguientes actividades:

1. Relectura de 2 o más libros conocidos.
2. Escribir un cuento por parte del niño.
3. Rearmado del cuento cortado en partes.
4. Introducción de un nuevo libro.
5. Lectura del nuevo libro.

Según Clay y Cazden (1978; cit. en: Clay y Cazden, 1993), en este programa, el maestro funciona como guía para que el niño opere conjuntamente: la percepción de lo impreso, el lenguaje oral y el conocimiento del mundo; teniendo como objetivo el significado del texto.

En las 12 ó 15 semanas del programa, como primera actividad de la sesión se releen los libros anteriores. Después, como se mencionó anteriormente, el niño escribe un cuento con ayuda del maestro. Luego el maestro recorta este cuento en tiras y se las entrega al niño para que las reordene.

Posteriormente se pasa a la introducción de un libro nuevo, el cual es elegido por el maestro de acuerdo al repertorio de conductas que ha observado en el niño durante lecturas anteriores. Una vez elegido el libro, el maestro fija el tema, el título y los personajes. Entonces solicita al niño que invente y reconstruya el texto a partir de la introducción que dio el maestro, de las ilustraciones o del recuerdo de lecturas pasadas. El maestro puede bosquejar la trama para crear el clímax o la sorpresa, esto lo hace usando palabras nuevas o inusuales para el niño o usando un modelo de oración dos o tres veces para ayudar al niño a que la recuerde. El maestro continúa incitando al niño a que busque activamente conexiones: enlaces dentro del cuento, haciendo pausas para que el niño genere el final ("Todo se... (terminó)") y otros que vayan más allá del libro y tengan que ver con las experiencias del niño ("¿Alguna vez hiciste eso?"). Según los autores, "estas preguntas

proporcionan señales al niño y le hacen saber que leer requiere una activa interacción con el texto”, además de ayudarlo a incorporar la información del texto con experiencias previas que resulten relevantes de acuerdo a lo que está leyendo (Clay y Cazden, 1978; cit. en: Clay y Cazden, 1993; pág. 250). Las respuestas que dé el niño son repetidas o ampliadas por el maestro para presentarle un modelo de lo que se espera que él entienda y diga del cuento, con lo que pretenden que el niño tenga confianza en sí mismo al leer y vaya obteniendo el control de esta actividad. Cuando el maestro sospecha que el niño no tiene ideas o palabras necesarias para leer un texto en particular, explica parte del cuento o contrasta alguna característica de éste con lo que el niño conoce de otro libro.

A pesar de que en este programa no se especifica de manera explícita que se trabaja con textos narrativos, esto se hace evidente dentro de su explicación.

Como es posible notar, en este programa el problema de la comprensión de textos se plantea desde un enfoque cognitivo, en el que se da importancia a la “actividad mental”, por lo que nuevamente se coloca la responsabilidad de la comprensión en el lector, por eso se busca que él “tenga el control”.

Al colocar la responsabilidad en el lector, el programa no considera necesario especificar las condiciones bajo las cuáles debe aplicarse, por lo que no especifica “explícitamente”: el tipo de texto con el que se debe trabajar, los criterios de éxito y los repertorios lingüísticos con los que debe contar el lector. Resulta curioso que, aun cuando en el programa no se le da a estas variables la importancia que ameritan, pues nunca las remarcamos como elementos claves del programa, ellos sí las contemplan. Por ejemplo, notamos que en este programa: el procedimiento sólo lo llevan a cabo con cuentos, aunque ellos no lo mencionen como restricción; los maestros modelan el tipo de respuestas que esperan de los niños, pero ellos no les dicen de modo explícito cuál es este criterio de éxito; y se propone que el maestro identifique el repertorio de conductas que el niño domina para comprender un texto y si observa que requiere de algunas, él se las modele, además de que deben elegir un texto de acuerdo a este repertorio; sin embargo, en el programa no se menciona claramente cuáles son las conductas con las que el niño debe contar para comprender lo que lee.

Según Clay y Cazden (1978; cit. en: Clay y Cazden, 1993), el 98% de los alumnos que tenían dificultades para comprender el significado de los textos y fueron sometidos a este

programa, finalmente obtuvieron un rendimiento igual que el de los alumnos promedio del grupo. Suponemos que las evaluaciones del programa se realizaron bajo las mismas condiciones que su aplicación; es decir, con textos narrativos y con los mismos criterios de éxito; por lo que el hecho de que, de alguna manera, en la Recuperación de Lectura se consideren otras variables que no pertenecen al lector, permite suponer que la delimitación de éstas resulta necesario para poder especificar cómo será concebida la comprensión y para que tenga éxito el programa destinado a este aspecto.

Una vez descritos algunos de los programas que se diseñaron para la comprensión de textos en niños de educación primaria, a continuación se presenta una tabla que muestra algunos de los aspectos que se consideraron en los análisis realizados.

Algunas características de los programas descritos

Programa	Problema de comprensión	Enfatiza	¿Da importancia a las características del texto?	¿Considera los criterios de éxito?	¿Considera el repertorio lingüístico del lector?
Programa para la autorregulación	Motivacional	Autorregulación del Lector	No	No	No
Estrategias informadas para el aprendizaje	Cognitivo	Conciencia del Lector	No	No	No
Enseñanza recíproca	Motivacional	Estrategias del Lector	No	No	No
Recuperación de la lectura	Cognitivo	Actividades mentales del Lector	No, aunque solo se trabaja con textos narrativos.	No, aunque modelan lo que se espera que diga el niño.	Si, aunque no aclara con detalle cuál debe ser.

Tabla 1. Muestra si los programas revisados cuentan con las características que en el presente trabajo se consideran relevantes para la comprensión de textos.

Como vemos en la tabla anterior, los programas descritos plantean el problema de la comprensión de textos desde una visión cognitiva, haciendo que el énfasis recaiga sobre el lector; ya sea, en su autorregulación, su conciencia, sus estrategias o en sus actividades mentales. Por lo que en el diseño de los programas se pretende trabajar con esta cognición, relegándose variables que pueden ser decisivas para cubrir un criterio de éxito relativo a la

comprensión como: las características del texto, las normas de lo que se va considerar como comprensión y el repertorio lingüístico del lector.

Resulta coherente que en estos programas no se consideren estas relevantes variables, debido a que la visión de la que éstos provienen es cognitiva; ya que cuando se plantea un problema, la lógica bajo la cual se realizó el planteamiento encaminará por sí sola a diseñar cierto tipo de solución.

Para que esto quede más claro hagamos una analogía entre el planteamiento del problema de la comprensión de textos y el problema de los baños sucios de una escuela. Por ejemplo, si decimos que los baños de la escuela están constantemente sucios porque las señoras que deben realizar la limpieza no tienen "conciencia" de la higiene, el problema recae en el propio personal (en su conciencia); entonces la solución para tener los baños limpios se encaminará a "crear conciencia" en el personal encargado de esta área. Para "crear conciencia" posiblemente se les den pláticas acerca de las enfermedades que pueden transmitirse en los sanitarios mal aseados; se les pasen videos de las condiciones en las que se encuentran estas instalaciones, comparándolas con videos de unos baños aseados; etc.

Probablemente después de realizar tal intervención, los baños estén limpios más días; sin embargo, para tener unos sanitarios siempre limpios ¿será suficiente darles estas pláticas y pasarles estos videos, cuando no se contemplaron otras variables: el personal encargado de la limpieza de los sanitarios tiene otras actividades laborales que le consumen mayor tiempo y que si son supervisadas, no tiene los artículos necesarios para realizar la limpieza, las tuberías están dañadas y constantemente hay fugas que a pesar de ser reportadas no se arreglan? Por supuesto que no es suficiente dar pláticas para tener los baños limpios. En todo caso se deben analizar con rigor las condiciones ambientales, históricas, normativas y conductuales que pueden participar en el problema y no suponer gratuitamente, que es sólo un problema de "mentalidad" en uno de los factores involucrados.

Si desde un principio se hubiera planteado el problema de los baños sucios, contemplando la carencia de recursos con los que debe contar el personal (tiempo, artículos de limpieza, buenas instalaciones, etc.) para realizar la limpieza; las reglas y métodos de supervisión; la clase, ubicación y distribución de los sanitarios; etcétera; la solución que se le hubiese dado al problema estaría encaminada a proporcionar al personal tales recursos, o

a tomar medidas de naturaleza más integral y sistemática, lo cual permitiría darle una solución efectiva y eficiente al problema.

Bien, pues lo mismo sucede con el problema de la comprensión de textos, si éste se plantea desde una visión cognitiva, el problema recaerá fundamentalmente en el lector, pues éste es el que contiene el aparato cognitivo que está funcionando deficientemente. De modo que las soluciones sugeridas irán encaminadas a *motivar* al lector, *exhortándolo* a que realice algunas actividades. El motivar al lector, puede permitir mejorar la comprensión de textos, porque hace que él se encuentre dispuesto y por lo tanto, en mejores condiciones para comprender; sin embargo esto no es suficiente, ya que existen otras condiciones que están influyendo en el problema de la comprensión y que no se están considerando en el planteamiento del problema; y por lo tanto, tampoco en su solución.

En cambio, si se plantea el problema de la comprensión de textos desde una visión que considere otras variables como: el repertorio lingüístico del lector, las características del texto y el criterio de éxito; esto permitiría diseñar un entrenamiento más dirigido, aumentando las posibilidades de solución del problema.

Así que en el próximo capítulo se detallará una distinta concepción de comprensión de textos desde un enfoque que enfatice la complejidad que se da en una situación de lectura: esto es, la relación entre los repertorios lingüísticos de un lector y los rasgos distintivos de un texto, todo ello en un contexto normativo que delimita los propósitos de la lectura y los criterios para considerar el logro correspondiente. Esta concepción servirá de base para la propuesta del programa de entrenamiento que se describe en el último capítulo.

CAPÍTULO 3 CONCEPTO DE COMPRENSIÓN ADOPTADO EN EL PRESENTE TRABAJO

Con la descripción hecha en los capítulos anteriores acerca de los modelos que explican la comprensión y los programas diseñados para que los lectores la alcancen; se hace evidente que predomina una visión mentalista, que se concentra en el aparato cognitivo para explicar y entrenar en la comprensión de textos.

Uno de los problemas que esta concepción ha dejado, es que se busca facilitar la comprensión de lo leído dando al niño algunas estrategias en las que la responsabilidad de comprender se deposita primordialmente en el lector (a quien generalmente se le deja un amplio margen de interpretación acerca de lo que debe hacer) y más específicamente en el aparato cognitivo; por lo que se trabaja con la comprensión como una facultad.

Cabe aclarar que las dificultades para diseñar un programa efectivo de comprensión de textos inician desde el concepto mismo de *comprensión*; ya que como se comentó en el ejemplo del problema de la higiene en los baños, del capítulo dos, el modo de plantear un problema encamina a cierto tipo de solución. Así, si planteamos el problema de la higiene de los baños desde una visión cognoscitiva, las soluciones propuestas irán en la misma dirección, a "crear conciencia"; lo cual a pesar de que puede permitir obtener algunos resultados positivos, no permite avanzar en el conocimiento de las circunstancias que resultarían pertinentes para la solución de dicho problema, debido a que en ese ejemplo se operó con la lógica del sentido común y se pensó en términos pragmáticos, pero se ignoró la naturaleza y la dinámica de los comportamientos y circunstancias involucradas. Esto mismo suele ocurrir cuando se tiene un enfoque cognoscitivo de la comprensión de textos.

De modo que, basándonos en Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2000) se explicarán las deficiencias que tienen ciertas concepciones de *comprensión* y se propondrá una concepción en la que se contemplen las circunstancias involucradas en la comprensión, y específicamente, en la comprensión de textos.

Estos autores, muestran de manera clara cómo la concepción nominalista de las palabras, en especial de algunas como pensar, recordar, comprender, etcétera, ha sido en

gran parte responsable de que la sintaxis y semántica apropiada para hablar de estas funciones haya quedado frenada y por lo tanto de que se hayan tenido que usar términos poco apropiados para tratarlas. Es así como el uso de términos inadecuados ha conducido a concepciones erróneas de lo que es *comprensión*, trazando el camino para que la comprensión sea vista como un fenómeno o un acto.

3.1. La comprensión como fenómeno

De acuerdo con Carpio y cols. (2000), el hecho que la comprensión sea vista como un *fenómeno* lleva a suponer que ésta ocurre en determinado tiempo y en determinado lugar, lo cual conduce a que se hagan preguntas como: ¿cuánto tiempo se necesita para comprender?, ¿cuánto dura la comprensión? ¿es rápida o es lenta?, ¿dónde ocurre la comprensión?, ¿es en alguna parte del cuerpo?, etc. El aceptar esta clase de simpáticas preguntas implica poder responderlas, lo cual no parece tan sencillo, aún así, hay quienes se han atrevido a responder la última, diciendo que la comprensión ocurre en el cerebro; pero si esta respuesta se aceptara, entonces también se aceptaría que aún cuando el cerebro de una persona puede haber comprendido, la persona en sí no lo ha hecho, lo que parece ser completamente absurdo, ya que sería como aceptar que mi cabeza tiene dolor por haber recibido un balonazo durante el partido, pero que yo no tengo dolor, en pocas palabras, sólo es mi cabeza la que lo tiene, yo no.

3.2. La comprensión como acto

Por otra parte, estos autores muestran que, si se ve a la comprensión como un *acto*, se asume así que la comprensión es algo completamente distinguible de cualquier otro *acto*, que tiene características propias y que puede ser descrita en términos de movimientos ejecutados por algún sistema o alguna parte del cuerpo. Estar de acuerdo con lo anterior implica aceptar que la palabra *comprensión* tiene un solo significado y que se aplica de igual modo a cualquier situación de comprensión, por lo que se tendría que aceptar que es lo mismo comprender el cálculo diferencial, que los chistes de un comediante, o que es lo mismo comprender porqué un alcohólico no puede dejar de beber, que porqué un bebé llora, o porqué los grillos se escuchan por las noches; lo cual parece completamente ilógico.

3.3. La comprensión como función

Finalmente Carpio y cols. (2000), propusieron que la *comprensión* sea vista como una *función*, la cual está compuesta por varios elementos relacionados, de los que ninguno puede faltar, ya que si así fuera no se podría establecer dicha relación. Esto puede ilustrarse bien con el siguiente ejemplo: un estudiante realizando una tarea de matemáticas en la computadora; en esta función los elementos en juego son: el estudiante, la computadora, el programa computacional necesario, una calculadora, además se requiere que el estudiante oprima botones, teclee, mueva el ratón, revise sus libros, para ello es necesario que tenga iluminación adecuada y que haya corriente eléctrica. Todos estos elementos forman parte de la relación "estudiante realizando una tarea de matemáticas en la computadora". Si alguno de estos elementos faltara o cambiara la relación ya no podría llevar el mismo nombre, por ejemplo si la tarea fuera de literatura, la calculadora ya no sería necesaria, y muy probablemente estaría usando un programa computacional diferente, aún cuando fuera un estudiante realizando tarea en la computadora y varios de los movimientos ejecutados fueran parecidos, la relación no sería la misma porque faltarían algunos elementos; así, aún cuando se tuvieran todos los elementos pero faltara la corriente eléctrica y el estudiante realizara los mismos movimientos, no se estaría hablando de un "estudiante realizando una tarea de matemáticas en la computadora", sino de "estudiante haciendo como si estuviera realizando una tarea de matemáticas en la computadora".

Con todo ello se muestra que "los movimientos o actos de un organismo en sí mismos, no constituyen nada funcionalmente relevante, sino que adquieren sentido por las circunstancias y los objetos respecto de los cuales se ejecutan" (Carpio y cols., 2000; pág. 6). Con la *comprensión* sucede lo mismo que con el ejemplo anterior, ya que generalmente se cree que independientemente de lo que se comprenda, la ejecución es la misma, y no se toman en cuenta todos los elementos que están en juego; no obstante, la *comprensión* es una relación en la que el organismo y sus actividades son elementos que se combinan para alcanzar una función.

3.3.1. Factores involucrados en la comprensión de textos

La *comprensión*, no puede dejar de ser vista como una función, y el caso de la comprensión de textos no es la excepción; ya que en esta relación los elementos que

participan son: el sujeto lector, el texto a comprender y las condiciones necesarias para que se establezca una relación entre estos dos elementos.

Así, queda claro que lo importante para la comprensión de textos no es establecer dónde se da, ni cuánto tiempo tarda, tampoco es delimitarla como un acto único y generalizable; por ello no se puede resolver el problema de la *comprensión* enfocándonos a ejercitar determinado órgano, ni trabajando para hacer que surjan habilidades en el lector para poder darle la principal responsabilidad de la comprensión. Por el contrario, lo importante es que la *comprensión* sea vista bajo otra lente, como una función en la que el lector ya no tiene la responsabilidad primordial, sino que la comparte con otros factores, a los que generalmente se les ha restado importancia. En otras palabras, se trata que el entrenamiento resulte más específico; es decir, que para su diseño se consideren las circunstancias particulares (como las peculiaridades del texto y del lector) y se dirija a alcanzar un fin determinado (criterio de éxito). Para lograrlo se debe proceder al análisis de los componentes involucrados en episodios de lectura concretos. Los factores a considerar serían: *el tipo de texto* que se va a leer, es decir: su género, complejidad, extensión, estructura, etc.; *los criterios de éxito*, aquello que se va a considerar como evidencia de una adecuada comprensión, siendo indispensable definirlo explícitamente; y por último, *las competencias lingüísticas del lector*, o sea, la variedad de expresiones lingüísticas con las que cuenta el lector, que se requieren para comprender el tipo de texto a leer y cumplir con el criterio de éxito.

3.3.1.1. Características del texto

El papel que juegan las *características del texto*, en otras palabras, los diferentes géneros y estructuras de los textos para la comprensión, es de suma importancia, ya que el lector debe mostrar un comportamiento diferente ante cada uno de éstos; es decir, debe aplicar diferentes estrategias de acuerdo al tipo de texto y organización del mismo. Por ejemplo: en el caso de los textos narrativos, su contenido es semejante o tiene formatos parecidos a los relatos y acontecimientos de la vida cotidiana y su estructura suele ser más o menos estable, es decir, suele tener una descripción inicial de circunstancias y personajes, el planteamiento de un problema o trama, un conflicto o dilema y un desenlace; a su vez contiene elementos para despertar el interés y la imaginación, así como para involucrar

emocionalmente al lector. El cuento, la novela y la fábula, son algunos de los géneros literarios que coinciden con estos rasgos; así, los criterios de comprensión en este tipo de textos suelen ser de recuerdo de detalles, de parafraseo, donde se respete la trama central, se anticipen acontecimientos o se juzguen acciones o decisiones.

Seguramente que si se trata de géneros como la poesía o los aforismos, los criterios de comprensión cambian. De igual manera, hay variantes cuando los textos son argumentativos, descriptivos o expositivos, en estos últimos hay una mayor variedad de estructuras, se componen de una serie de proposiciones jerarquizadas y su contenido es estático; casi siempre su propósito es la enseñanza, los contenidos suelen requerir de un razonamiento lógico y abstracto, por lo que no van encaminados a despertar emociones.

Otro punto importante al que no debe dejarse de poner atención, es a las peculiaridades cuantitativas de los textos, ya que si se descuidasen estas características podrían ser las responsables del incumplimiento de algún criterio de éxito en un momento dado. Entre las peculiaridades cuantitativas se encuentran: la extensión, la complejidad oracional, la longitud promedio de expresiones, el número de cláusulas que lo componen y en general los diferentes índices de legibilidad que pudieran estimarse en un texto.

3.3.1.2. Criterios de éxito

Por otra parte, *los criterios de éxito* tienen que ver con aquellas prácticas educativas o circunstancias del contexto que definen los comportamientos que se consideran evidencia de la comprensión. En algunas ocasiones es perfectamente claro lo que se espera de un lector: como cuando se tiene ante sí un dispositivo mecánico desarmado y un manual que especifica los pasos a seguir para su correcta configuración. Otras veces el tipo de texto permite un rango más o menos limitado de opciones de éxito, que no siempre demandan repertorios de complejidad semejante (como en el caso de textos narrativos). En otras ocasiones se dan textos expositivos, en los que se requiere una especificación lo suficientemente explícita para saber si se comprendió, ya que en este tipo de textos, los criterios de éxito pueden variar ampliamente. Póngase por caso un escrito sobre los mecanismos de la evolución biológica; se puede plantear como evidencia de comprensión: el poner nuevos ejemplos de extinción de una especie; o requerir una explicación del porqué la tortuga produce una gran cantidad de huevos; también se puede solicitar que se

repita el modo de funcionamiento de la selección natural; o bien, se puede pedir un ensayo donde se analice la base biológica del comportamiento masculino en los humanos; etcétera. En cada uno de estos casos habría que analizar la relación entre lo que se considerará como evidencia de una lectura exitosa, las peculiaridades del texto y los repertorios del lector.

Desafortunadamente en los textos expositivos que se destinan a la enseñanza, la variedad de circunstancias que intervienen para considerar si se comprendió o no, es muy amplia. El no considerar esta situación de variabilidad le pone una gran complejidad e incertidumbre a los programas de entrenamiento para comprensión de textos, pues ciertos tipos de instrucción podrán ser efectivos, pero únicamente para un rango determinado de escritos que no suele hacerse explícito; y lo mismo sucede cuando tampoco se analiza la pertinencia entre el tipo de competencia lectora, el logro que se debe alcanzar y las peculiaridades del texto. Lo que ha suplido estas consideraciones, son programas que se supone son de amplio impacto, pero que inciden básicamente en la parte motivacional del lector o en la acuciosidad con la que se lee.

Cabe agregar que además de la variedad de circunstancias que intervienen para considerar si se comprendió un texto expositivo, está la posibilidad de que un mismo texto expositivo dé pauta a que se establezcan diferentes criterios de éxito. De cualquier manera, dado que un texto expositivo se compone de un conjunto de proposiciones articuladas y que contienen diferentes niveles jerárquicos, es más probable que en ellos se requiera de: relacionar las diferentes proposiciones, distinguir y parafrasear las ideas de mayor importancia, utilizar los contenidos como guía para obtener determinados resultados, identificar fenómenos externos que cumplan con los rasgos definitorios de un fenómeno, memorizar contenidos, etcétera.

En cuanto a los efectos prácticos de los criterios de éxito, se puede decir que van asociados a muchas circunstancias, por lo mismo, si se piensa en el adiestramiento en estrategias de lectura, dichos criterios deben ser lo más explícitos posibles, teniendo en cuenta todas las circunstancias que rodean a la situación de lectura (Zarzosa, 2002). Por ejemplo, si se está leyendo una obra de Gabriel García Márquez, hay que tener en cuenta si es por gusto o es para un examen de la clase de literatura; en éste último caso el contexto normativo del quehacer literario marcaría un patrón de cómo leer o analizar la obra, y el estilo del profesor daría la pauta acerca del tipo de examen: de opción múltiple, a resolver

en equipo o de forma individual, si será escrito u oral; y además se podría considerar si el profesor es muy estricto o es flexible; y así muchas circunstancias más pueden estar alrededor de una lectura. Dichas circunstancias ayudarán a determinar los criterios de éxito y el estilo o estrategia de lectura más conveniente. Aquí cabe preguntarse ¿sí se podría hablar de lectura estratégica al margen de los criterios de éxito y de las circunstancias asociadas a ello? Por supuesto, se considera que la respuesta es no, ya que cuando se carece de un criterio de éxito bien definido, es muy posible que los niños no sepan qué hacer o tan sólo lo intuyan vagamente, o no sepan exactamente de qué manera realizar las llamadas lecturas de comprensión, por lo tanto al no haber finalidad clara, no puede haber estrategia.

3.3.1.3. Competencias lingüísticas del lector

Por otro lado, queda por exponer la parte de las *competencias lingüísticas*, para lo cual es preciso describir previamente algunas de las tesis propuestas por Bernstein (1975; cit. en: Rondal, 1980), que aun cuando han sido polémicas, serán de gran utilidad para ilustrar el impacto de las competencias lingüísticas del lector en la comprensión de textos. Este autor estaba interesado en encontrar las causas del fracaso escolar; para ello hizo un recorrido a lo largo de varios estudios, los cuales le mostraron que el éxito o fracaso escolar se correlacionaba de manera importante con el nivel social. Este autor argumentó que el lenguaje del niño y el uso que de él hace, unido a las exigencias lingüísticas de la escuela, pueden ser un obstáculo o bien, colocar al niño en una mejor condición para la integración y el éxito escolar. Todo lo anterior lo llevó a interesarse en estudiar el desempeño escolar de los niños de clases sociales menos favorecidas, con lo que notó que había una gran distancia entre lo que demanda la escuela y los repertorios lingüísticos con los que entra el niño a la escuela.

Bernstein (1975, cit. en: Rondal, 1980) postuló que hay dos clases de códigos: restringido y elaborado. El primero es característico de las personas que viven en medios sociales pobres, este código restringido está conformado por un subsistema lingüístico limitado, en el que para comunicarse se hace un uso excesivo del contexto, es concreto, tiene una pobreza conceptual, es estereotipado; en general puede decirse que tiene una pobreza expresiva. De acuerdo con el autor, todas estas características tienen un impacto psicológico, ya que al observar a los niños que provenían de un medio en el que la

comunicación se daba únicamente con códigos restringidos, los efectos en el aspecto psicolingüístico eran que: los niños hacían uso de frases cortas, simples y a veces incompletas, se expresaban con una sintaxis pobre, hacían construcciones activas, daban órdenes breves, usaban las conjunciones de un modo rígido y estereotipado, empleaban los adverbios y adjetivos más comunes, usaban excesivamente de frases hechas y de secuencias sociocéntricas por el hecho de que garantizan la relación con otras personas de su medio, tenían significaciones implícitas, abusaban de la información extralingüística y eran predecibles en su léxico y/o sintaxis debido al vocabulario tan limitado. Por todo ello, los niños de clases sociales bajas, tenían más dificultades para satisfacer los requisitos escolares y estaban más expuestos al fracaso escolar.

En la otra cara de la moneda se encuentran, según el autor, los niños que hacen uso de códigos de comunicación elaborados y que por lo general son los niños que provienen de un medio social pudiente en el que están expuestos a una estimulación lingüística diferente. El código elaborado es un medio privilegiado de expresión individual que consiste en hacer uso del pensamiento lógico, relacional, abstracto y analítico. Los efectos psicolingüísticos del manejo de este código son que el niño: hace uso preciso de sintaxis, usa medios gramaticales formales, emplea pronombres impersonales, cuenta con variedad de adjetivos y adverbios en su vocabulario, mantiene una implicación personal y es capaz de individualizar sus explicaciones, es decir, el niño es capaz de diferenciar la información que leyó, de sus críticas u opiniones personales.

Ahora, cabe decir que, en el presente trabajo no necesariamente se estaría de acuerdo con las tesis de Bernstein, pero se le está considerando, en la medida que señalan déficits lingüísticos y psicológicos asociados a clases desfavorecidas: asimismo no se considera que éste sea el lugar adecuado para discutirlos, pero se piensa que es importante tenerlas en cuenta, ya que independientemente de la validez que tengan o no las tesis de este autor, ilustran un problema que muy probablemente está presente en la escuela: los lenguajes que se usan en el ambiente cotidiano del niño y los que se usan en la escuela pueden tener (en algunos casos) cierto grado de incompatibilidad. Por ejemplo, mientras los niños que sólo hacen uso del código restringido conocen dos modos de saludar: *¿¿quibole??* y *¡Hola!*, los niños que hacen uso de código elaborado conocen más formas: *¿¿qué tal??*, *¿¿qué hay??*, *¿cómo estás?*, *¡buenas tardes!*, *¡qué gusto verte!*, etc. Los niños que sólo manejan códigos

restringidos difícilmente encontrarán en los textos palabras como las que usan de manera más cotidiana y se toparán con palabras que les son completamente desconocidas y que aún cuando las puedan descifrar de modo correcto, son palabras que no entenderán; así los niños que cuentan con códigos elaborados tendrán una mayor gama de posibilidades de comprender los textos escolares y podrán entender más palabras, o una misma palabra usada en diferentes contextos, ya que forman parte de su modo de comunicación cotidiana.

Así, si los planteamientos de este autor se colocan en el plano de la lectura es posible ver que cuando los niños están acostumbrados a formas pobres de expresión lingüística; es decir, cuando cuentan con poca variedad léxica, poca variedad de expresiones, abusan de la situación contextual y gestual en la comunicación; se topan con una gran dificultad al tratar de comprender material escrito, ya que éste no da la posibilidad de hacer uso de esas claves del contexto.

En otras palabras, en el lenguaje escrito, hay un propósito conscientemente dirigido; hay un alejamiento de las necesidades inmediatas (lo que no ocurre con el lenguaje oral), por ello cuando se requiere comprender un material escrito, es indispensable que se haga explícito lo que en lo oral era implícito, por ejemplo: el contexto, el tono de las expresiones, las emociones, los cosas visuales como colores o tamaños, etc.; todo ello se debe reflejar en diferentes modos de expresión lingüística por lo que se tiene que hacer uso de una mayor variedad expresiva que refleje los diferentes tipos de relación entre los elementos de una narración. En la lectura se empieza a exigir una acción analítica por parte del niño.

Cuando los niños cuentan con un código restringido están en desventaja al enfrentarse al lenguaje escrito, siendo más probable que ellos se comporten automáticamente frente a los escritos y que se preocupen primordialmente por el correcto descifrado del escrito, en detrimento del lado comunicativo o semántico del mismo. El problema es que el lenguaje escrito, fuerza al lector a ser más conciente de las cualidades de la lengua o de la plasticidad del lenguaje, así como su capacidad de interconexión, de la importancia del orden de las palabras y de los matices expresivos; además de obligarlo a ser más conciente y deliberado con los actos expresivos (los que en el lenguaje oral pueden manejarse como automatismos).

Lo antes expuesto, muestra que los niños que sólo cuentan con códigos restringidos o competencias lingüísticas limitadas, se encuentran en desventaja frente a los niños que cuentan con una mayor gama de competencias lingüísticas; ya que los primeros quedan predispuestos a descifrar correctamente los textos como si se leyera un idioma extraño, restándole importancia al contenido, pues sólo reconocen un porcentaje de las palabras o expresiones escritas. Para estos niños el aspecto semántico del material escrito, no tiene gran importancia, por lo que aun cuando pueden llegar a descifrar bien, no se detienen en algo que no entendieron, no detectan inconsistencias, hacen caso omiso del sentido de los conectivos lógico; en pocas palabras, es muy probable que se dé una comprensión incompleta o deformada de lo que están leyendo.

Ahora, teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, póngase en tela de juicio la relevancia de los programas de entrenamiento para la comprensión de textos que enfatizan el aspecto motivacional del estudiante, su habilidad para monitorear o regular su comprensión, o que en general se concentran en el aspecto cognoscitivo del lector; y así a la luz de las consideraciones anteriores véanse como programas mal enfocados. No es posible decir que un niño que se concentra en los aspectos del correcto descifrado tiene un problema con su comprensión; es más bien un niño sin los repertorios lingüísticos necesarios para atender la parte comunicativa o referencial de un escrito. Así, lo que habría que hacer es un entrenamiento dirigido al adecuado reconocimiento y manejo de aquellas modalidades del lenguaje que le permitan que el material escrito cumpla su función.

Con todo lo anterior es posible decir que en el presente trabajo, se verá a la comprensión de textos como un logro alcanzado debido a las interacciones entre las competencias lingüísticas del lector, los textos con determinadas características (tipo de texto) y los diferentes contextos y propósitos de la lectura que delimitan los criterios de éxito. De esta manera puede verse que las formas en que generalmente se ha abordado la comprensión, pueden ser efectivas en cierto grado y bajo ciertas condiciones; sin embargo a la luz de la concepción que estamos manejando parece que sobra dar explicaciones de corte organicistas, mecanicistas o cognoscitivistas. Por lo que se considera que resulta más apropiado pensar en términos de aplicación de repertorios y estrategias de lectura de acuerdo con las circunstancias ya señaladas.

Tal como se ha ilustrado a lo largo del presente capítulo, es importante mirar la comprensión considerando las características del texto, los criterios de éxito de cada lectura y las competencias lingüísticas del niño; para de este modo encontrar nuevas formas de entrenamiento que permitan al lector adquirir competencias básicas de comprensión.

Por ello, la propuesta, expuesta en el siguiente capítulo, tiene que ver con el desarrollo de competencias lingüísticas en el pequeño lector; con el propósito de que éste pueda tener repertorios de una mayor riqueza expresiva que permita reducir la posible brecha entre un medio lingüístico pobre y el que demanda la cultura escrita.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE UN PROGRAMA COMPUTARIZADO

Como se ha venido mencionando a lo largo de este trabajo, la mayoría de los modelos que han abordado la comprensión de textos tienen un enfoque cognitivo y por lo tanto, los programas de enseñanza se han basado en actividades o ejercicios encaminados a modificar el modo de funcionamiento del aparato mental para que el niño comprenda. No obstante, en el presente trabajo, una vez aclarado que el término comprensión puede referirse a múltiples circunstancias, se plantea abordar la comprensión de textos considerando: el criterio de éxito, las características del texto y las competencias lingüísticas del lector; por lo cual no se planteará en términos del aparato cognitivo.

En cuanto a las competencias lingüísticas del lector, Zarzosa (2002) ha comentado que es básico que el niño sea capaz de reconocer patrones fonológicos propios del idioma, atienda a las proposiciones y a sus modificadores, y vincule las proposiciones mediante relaciones lógicas. Para alcanzar estos objetivos resulta necesario que el niño haga uso de un código lingüístico elaborado.

Sin embargo, se ha encontrado que gran parte de los niños que viven en ambientes con escasos recursos económicos no cuentan con códigos lingüísticos elaborados, sino restringidos (Rondal, 1980). Estos niños se apoyan mucho en las claves que proporciona el contexto y dejan implícita la información que sería necesaria para que una expresión sea comprensible fuera del contexto de uso y del interlocutor particular. Un niño con estas características diría: "*Me traes mi d'eva questàllà*" cuando lo que quiere decir es: "Me traes mi mochila que olvidé en el patio". Este ejemplo ilustra el limitado repertorio lingüístico de un niño con un código restringido, las expresiones estereotipadas, la brevedad de las mismas y su dependencia del contexto. Fuera del contexto de uso, se vuelven expresiones incomprensibles.

Además de valerse de claves del contexto para hablar, estos niños, tienen escasas modalidades expresivas. Si consideramos el limitado ambiente lingüístico en el que se ha desarrollado, es muy probable que acaben siendo holofráseos, lo cual significa "todo en una frase". Es decir, cuando el niño escucha constantemente una expresión con las mismas palabras, en el mismo orden, sin las entonaciones y pausas que dan la clave de que se trata

de varias palabras, llega entonces a considerar que ésta es sólo una palabra. Por ejemplo, el niño cree que la expresión: "*ensusmarcas*", es una sola palabra en vez de: en sus marcas; "*traitelolla*", en lugar de: tráete la olla; "*masiosare*", en vez de: mas si osare; etc. El uso de holofrasas también contribuye a que el niño tenga un repertorio lingüístico limitado y sea muy dependiente del contexto. Acaba teniendo limitaciones para manejar un aspecto esencial del lenguaje, la capacidad de combinar y permutar palabras, y de ese modo se restringe la diversidad de expresiones significativas, tanto en su reconocimiento como en su uso.

Como el repertorio con el que cuentan estos niños para hablar es restringido, al tratar con la información escrita que se les presenta en la escuela, se encuentran con serias dificultades, debido a que esta información tiene las siguientes características: a) requiere que el contexto se haga explícito, b) buena parte del lenguaje usado en estas prácticas expresa relaciones entre eventos no presentes, c) se manejan conceptos científicos cuya característica es la generalidad al margen de casos concretos, d) hay mayor variedad expresiva y léxica, y e) aumenta tanto la longitud promedio de expresiones como la concatenación entre las mismas. De modo que, para que el niño tenga mayores posibilidades de comprender los textos que se le presenten en la escuela, resulta indispensable que maneje un código elaborado.

Además, el acto de leer implica una relación de referencialidad lingüística, por lo tanto debe haber un entrenamiento en el manejo de los componentes básicos para que esta referencialidad pueda concretarse exitosamente. Si la lectura es un acto comunicativo, no podemos esperar que el sólo entrenamiento en sus aspectos formales (velocidad, precisión y entonación) permita que automáticamente se posibilite el aspecto comunicativo o referencial, como en su momento lo plantearon LaBerge y Samuels (1974); sino que se debe analizar lo que implica la acción de referir, sus componentes básicos y hacer un entrenamiento dirigido a dicha finalidad.

En la literatura existente acerca de la enseñanza de la lectura, no se ha puesto gran énfasis en su aspecto comunicativo, sino que se concentra más en lo fonológico o léxico. De hecho, López (1998) recopiló varios de los sistemas de entrenamiento dirigidos a la enseñanza de la lectura, como el onomatopéyico y el PALÉM, entre otros; en los que resulta evidente que sólo se preocupan por entrenar aspectos fonológicos. Dentro de la

misma lógica, Clemente y Domínguez (1999) propusieron que en la enseñanza de la lectura se trabaje con los niños para conseguir en ellos una “conciencia fonológica”, la cual es concebida como la capacidad para manipular los segmentos fonológicos del lenguaje. Con esto, pretenden que el niño relacione las letras con sus sonidos, identifique las palabras que comienzan o terminan con el mismo fonema, identifique las palabras que riman, etc. Por ejemplo, durante el entrenamiento se le indica al niño que elija de la lista de las palabras – cocina-, -perro-, -leer-, la que empiece con el mismo fonema que “comer”; o se le indica que elija de la lista –noche-, -tarro-, -lápiz-, la palabra que rime con “coche”. En pocas palabras, en esta “enseñanza de la lectura”, se centran en la relación gramema-fonema.

Con relación al aspecto léxico, puede citarse a Graves y Watts-Tafer (2002), quienes en su trabajo acerca de la “conciencia de las palabras”, se concentran en que el lector las conozca, las defina e identifique sus sinónimos, pues de esta manera suponen que estará en mejores condiciones para comprender un texto, además de tener una mayor habilidad verbal y menor posibilidad de fracaso escolar.

Sin embargo, estos autores, van más allá del aspecto léxico, ya que aún cuando están hablando de “conciencia de las palabras”, en el presente trabajo se considera que podrían estar hablando de “conciencia de las proposiciones”, debido a que dentro del concepto “conciencia de las palabras” también contemplan la importancia de que el lector sea capaz de usar las palabras en expresiones, de manipular palabras dentro de un mismo enunciado de modo que cambie su sentido, de entender por qué algunas palabras son usadas en lugar de otras, y de apreciar metáforas y analogías; por lo que, para contar con esta “conciencia” no es suficiente contar con una palabra en aislado, sino que se requiere que ésta se encuentre dentro de una expresión y tenga un contexto que le dé significado y que comunique algo.

Si de lo que se trata en la lectura, es de establecer una relación comunicativa o referencial entre el lector y el escritor, cabe preguntarse ¿qué se debe comprender? ¿Cuáles son las unidades mínimas del acto comunicativo en las que pueda aplicarse el juicio de comprensión o incomprensión? Sería una respuesta errónea, creer que es *la palabra*; ya que como se mencionó anteriormente pueden leerse en aislado muchas palabras conocidas, sin remitir a un significado particular; porque el significado de cada una de éstas en realidad es asignado por el contexto en el que se encuentran (Carpio y cols. 2000). Una palabra en

aislado sólo se puede "conocer", más no "comprender", pues no comunica, no es posible calificarla de verdadera o falsa; y además, puede tener una diversidad de significados.

Goodman (1985) mostró que la palabra no es la unidad mínima de significado para la comprensión de textos, a través de un experimento en el que ponía a niños de educación inicial a leer primero un conjunto de palabras aisladas, posteriormente pedía que leyeran estas mismas palabras dentro de un texto y evaluaba su comprensión. La evaluación de la comprensión la hizo comparando las regresiones que efectuaban los niños cuando se equivocaban al leer una palabra en aislado, con las regresiones que realizaban cuando se equivocaban al leer dentro de un texto. Este autor encontró que cuando los niños se equivocaban al leer una palabra en aislado, no se regresaban a rectificar o corregir; en cambio, cuando lo hacían dentro del texto, la mayoría de las veces se regresaban, ya fuera a corregir sólo la palabra mal leída o bien, la frase que la contenía. Por ejemplo, si dentro de la lista de palabras aisladas se encontraba la palabra "taco" y se equivocaban leyendo "taco", la mayoría de los niños, incluso, los considerados buenos lectores en dicho estudio no se regresaban a corregir su error; sin embargo, si dentro del enunciado "Pedro se puso taco", el niño se equivocaba y leía "Pedro se puso taco", era más frecuente que los considerados buenos lectores se regresaran a corregir; mientras que, aún bajo estas condiciones, los niños que se consideraban malos lectores no lo hacían.

De manera que si las palabras tuvieran un significado por sí solas; es decir, si se comprendieran independientemente del contexto en el que se encuentren, Goodman (1985) no hubiese encontrado diferencias en las frecuencias de las regresiones que realizaban los niños cuando se equivocaban al leer una palabra, ya fuera en aislado o dentro de un enunciado. Con el análisis de los equívocos durante la lectura, este autor mostró que no se leen palabras, sino unidades mayores de significado.

Al descartar a la palabra como la unidad mínima de significado y al comprobar que se requiere del contexto para comprenderla; en el presente trabajo se supone que la proposición sí se puede considerar como la unidad mínima de significado, pues además de que puede emitirse un juicio de verdad acerca de ésta (De Vega, 1986), permite realizar un acto comunicativo y asignarle un significado más específico a las palabras en conjunto, de los que se le pueden dar en aislado; así el grupo de los significados de las palabras que conforman una proposición, es más que la suma de éstos.

Así por ejemplo, si se lee la palabra *banco*, no comunica nada por sí sola, ni se puede decir si es verdadera o falsa y no se puede delimitar su significado (mueble para sentarse o lugar donde se hacen transacciones monetarias); tampoco si se lee *el banco*; en cambio si se lee *el banco fue asaltado*, es una expresión que comunica algo, permite emitir un juicio de verdad y darle significado a las palabras que la conforman.

Retomando, la importancia de que el niño cuente con un código elaborado y teniendo en cuenta los supuestos anteriores, en el presente trabajo se propone un programa donde el niño sea expuesto a ejercicios que le permitirán entrenarse en la comprensión de expresiones adecuadas, logrando con ello que el niño tenga un repertorio más amplio para comprender diferentes modalidades expresivas.

Considerando estos argumentos, en la presente propuesta se sugiere trabajar con *proposiciones* para entrenar en la comprensión de diversas modalidades de expresión; lo cual, en el presente trabajo, se supone, deja al niño en mejores posibilidades para satisfacer posteriormente diferentes criterios de éxito en la comprensión de textos y enfrentar en mejores condiciones aquellas modalidades y complejidades de éstos. Así, en este estudio se propone trabajar en el repertorio lingüístico del niño mediante la lectura, el cual, como se comentó en el capítulo anterior, es un elemento básico para la comprensión de un texto.

Al mismo tiempo, en dicho capítulo, se fundamentó que para elaborar un programa destinado a la comprensión de textos también es necesario considerar el tipo de escrito en el que se va a entrenar; sin embargo en la presente propuesta, no es necesario hacerlo porque el entrenamiento será en el manejo de proposiciones que lleven al niño a tener un repertorio lingüístico más versátil, trabajando con prerrequisitos que le permitan contar con competencias básicas, que posteriormente le ayuden a cubrir demandas de un texto en específico.

También se ha argumentado con anterioridad acerca del descuido que se ha tenido con la especificación de un criterio de éxito para considerar que algo se está comprendiendo, ya que esta condición debe servir para tener una estrategia de lectura encaminada a la satisfacción de dicho criterio. En la presente propuesta de entrenamiento el enfoque está dirigido al entrenamiento de unidades básicas de referencialidad lingüística: las proposiciones, de las cuales pueda afirmarse su verdad o falsedad, o dicho de otro modo, de

su correspondencia o falta de correspondencia con los eventos referidos. De modo que, el criterio de éxito en los ejercicios propuestos tendrá que ver con esta clase de juicios. Los ejercicios cuentan con instrucciones claras y precisas de lo que el niño debe hacer dentro del programa, además que cada reactivo cuenta con sólo una respuesta correcta. Para facilitar el control de estos puntos se decidió que el programa fuera computarizado, ya que así no se da pie a la arbitrariedad en la instrucción ni en la evaluación; por lo cual se requiere que el usuario tenga conocimientos básicos del empleo de ventanas y menús. En caso de que no se cumpla con el requisito, el manejo del programa deberá ser modelado.

El programa está diseñado para ser ejecutado por un usuario a la vez, quien será guiado por el dibujo animado de un conductor, que fungirá como instructor, regulador y evaluador a través de modelamiento de la ejecución del programa y de mensajes verbales. Él proporcionará tanto las instrucciones como los criterios de éxito.

Por todo lo anterior, en el presente trabajo se propone aplicar a niños de educación inicial un programa de entrenamiento computarizado cuyos reactivos consisten en proposiciones, que les permitirán adquirir una serie de competencias lingüísticas relacionadas con peculiaridades expresivas propias de un código elaborado, éstas serán componentes claves para manejar relaciones entre eventos, y de este modo propiciar una mayor facilidad para cumplir con diferentes criterios de éxito, sobre todo de los asociados a los textos expositivos. Este programa está estructurado en forma multimedia y consta de cuatro opciones de juegos didácticos: *dito con dibujo*, *dice lo mismo?*, *forma el enunciado* y *completa el enunciado*, cada uno con su puntuación y un juego de recompensa; además de la puntuación acumulada de todas las ejecuciones del usuario. Los juegos didácticos de los que se compone la propuesta están conformados por la presentación de proposiciones con modificadores, ya que como se mencionó anteriormente, esto permitirá entrenar al niño en diferentes modalidades expresivas del lenguaje que lo dejen en mejores posibilidades para satisfacer criterios de comprensión más elaborados y específicos.

Cada opción de juego tiene cincuenta o cien proposiciones que se presentarán de acuerdo al diseño del juego; el programa elegirá azarosamente la proposición con la que se trabajará en cada ejecución. El desempeño del niño dentro de cada juego permitirá evaluar

cuál ha sido su avance dentro del entrenamiento, debido a que el programa irá recabando y guardando la siguiente información acerca de la ejecución de cada niño:

1. Índice de desempeño del niño por cada juego: a) aciertos, b) errores, c) intentos, d) puntuación por juego, e) porcentaje de aciertos (de acuerdo al número de intentos) y f) graficar el porcentaje de aciertos de cada juego por día.
2. Índice de desempeño del niño durante el día: a) aciertos, b) errores, c) intentos, d) puntuación del día, e) porcentaje de aciertos (de acuerdo al número de intentos) y f) graficar porcentaje de aciertos totales por día.
3. Índice de desempeño general del niño: a) aciertos, b) errores, c) intentos, d) puntuación global, e) porcentaje de aciertos (de acuerdo al número de intentos) y f) gráfica de los porcentajes generales de todos los niños.
4. Preferencias del niño: a) frecuencia de elección de cada juego, b) duración del juego por niño, c) tiempo que permanece en cada juego y d) tiempo que permaneció jugando durante el día.
5. Preferencia en general: frecuencia con que cada juego es ejecutado.

Para evitar que el usuario obtenga un alto índice de respuestas correctas en determinado juego solo porque el programa ha elegido constantemente una proposición que siempre contesta de modo acertado; se recomienda que ésta ya no le sea presentada. Para delimitar después de cuántas respuestas correctas ya no se mostrará dicha proposición a este usuario se debe aplicar el programa a un grupo piloto. A este grupo se le mostrará una misma proposición intercalada entre otras nueve proposiciones durante los primeros diez ejercicios, de modo que se calcule en promedio a partir de cuántas presentaciones el reactivo es contestado de manera correcta sin excepción.

Finalmente, cabe aclarar que la evaluación de la significancia del progreso en los usuarios, dependerán de las características del grupo al que se este aplicando el entrenamiento.

A continuación se explica detalladamente el modo en que se propone funcione el programa en la computadora con cada una de sus opciones lúdicas, argumentando por qué se consideraron dentro de la propuesta de entrenamiento.

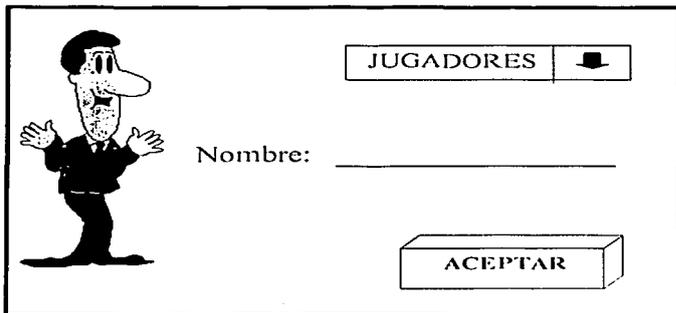
TESIS CON FALLA DE ORIGEN

4.1. Funcionamiento general del programa

Secuencia de Operación de Los Juegos De Comprensión De Textos

PANTALLA I	
 <div style="border: 1px solid black; padding: 20px; display: inline-block; text-align: center;"> <p>JUEGOS PARA MEJORAR LA COMPRESION DE TEXTOS</p> </div>	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p>Bienvenida</p>	<p>Bienvenida</p> <p>Conductor: "¡Hola!, soy Adalberto Bienvenido a Comprensión de Textos. ¡Acompañame!</p>
<ul style="list-style-type: none"> • En cuanto termina de hablar el conductor, se cambia a la pantalla II. 	

PANTALLA II



JUGADORES

Nombre: _____

ACEPTAR

FUNCIONAMIENTO

Nombre del participante

- En caso de haber jugado anteriormente, al hacer clic sobre el nombre, éste se incorpora al espacio destinado a: nombre.
- Una vez que se escribe el nombre y apellido, pasan 3 segundos y el conductor dice:
- Al apretar "aceptar", se cambia a la pantalla III.

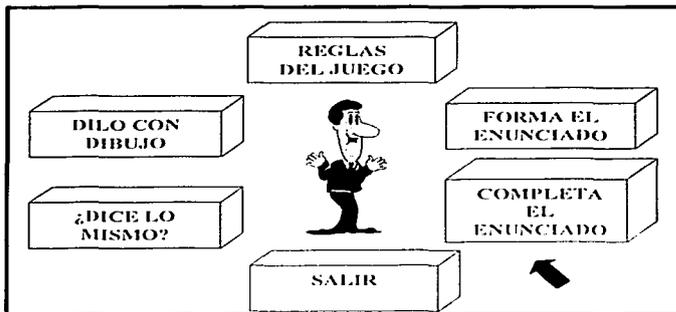
SONIDOS Y APOYOS

Nombre del participante

Conductor: "Primero necesito saber quién eres. Si ya has jugado antes haz clic en tu nombre, en la lista de jugadores. Si es la primera vez que juegas, escribe tu nombre y apellido en el centro de la pantalla".

Si ya está escrito tu nombre y apellido en el centro de la pantalla, haz clic en aceptar".

PANTALLA III



FUNCIONAMIENTO

Elección del juego o de las reglas

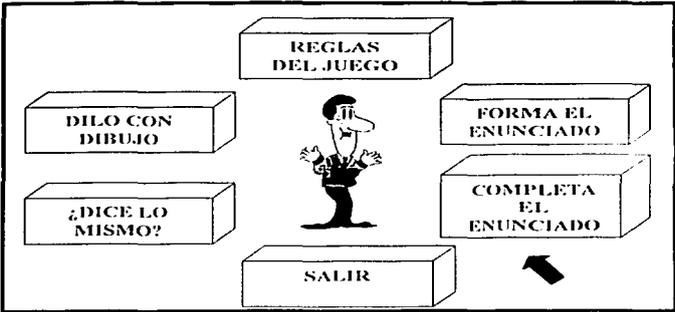
- Al pasar el cursor sobre los comandos se escucha lo que éste tiene escrito.
- Si se hace clic sobre "Reglas de juego", ver pantalla IV.
- Si se hace clic sobre alguno de los juegos, ver la explicación correspondiente a éste.
- Si se hace clic en "Salir", ver pantalla V.

SONIDOS Y APOYOS

Elección del juego o de las reglas

Conductor: "Si es la primera vez que participas, antes de empezar cualquier juego debes saber cuáles son las reglas, así que haz clic donde se encuentran éstas. Si ya has jugado antes, puedes elegir alguno de los juegos".

PANTALLA IV	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p data-bbox="218 543 469 560">Reglas generales de los juegos</p> <p data-bbox="123 576 521 592">1.-Al principio sólo estará el conductor diciendo:</p> <p data-bbox="123 609 532 642">2.-Aparece un recuadro centrado en la parte superior de la pantalla y el conductor dice:</p> <p data-bbox="123 707 532 740">3.-Aparece un recuadro centrado en la parte inferior de la pantalla y el conductor dice:</p> <ul data-bbox="123 789 532 898" style="list-style-type: none"> • Si se hace clic en "Regresar", el programa se regresa a la pantalla III sólo que las indicaciones para esta ocasión son otras, pero las operaciones son las mismas, ver pantalla IIIa • Si pasan 10 segundos y no se hace clic en "Regresar", el conductor dice: 	<p data-bbox="643 543 845 560">Reglas generales de los juegos</p> <p data-bbox="542 576 931 592">1.-"Pon mucha atención, éstas son las reglas..."</p> <p data-bbox="542 609 957 691">2.-"En cada juego que elijas competirás contra un marciano despistado al que debes ganarle. Por cada acierto que tengas ganarás puntos, pero si te equivocas el marciano tendrá oportunidad de jugar y tratará de alcanzarte."</p> <p data-bbox="542 707 957 805">3.-"Siempre podrás ver en la pantalla cuántos puntos llevas tú y cuántos el marciano, para ver quién va ganando. También podrás ver lo que vas obteniendo en cada juego como recompensa por tus aciertos. Cuando estes listo haz clic en regresar para que elijas un juego."</p> <p data-bbox="542 882 728 898">"Haz clic en regresar".</p>

PANTALLA IIIa	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p data-bbox="210 572 476 590"><u>Elección de un comando o juego</u></p> <ul data-bbox="121 653 533 869" style="list-style-type: none"> • Al pasar el cursor sobre los comandos se escucha lo que éste tiene escrito. • Si se hace clic en "Reglas de juego", ver pantalla IV. • Si se hace clic en alguno de los juegos, ver la explicación correspondiente a éste. • Si se hace clic en "Salir", ver pantalla V. 	<p data-bbox="634 572 900 590"><u>Elección de un comando o juego</u></p> <p data-bbox="540 637 955 703">Conductor: "Bueno, una vez que nos conocimos y que te expliqué las reglas, ¿a qué quieres jugar?, haz clic sobre el recuadro del juego que quieres escoger."</p>

PANTALLA V

_____ (Nombre) _____ HAS ACUMULADO
 _____ (#) _____ PUNTOS.
 ¿ESTÁS SEGURO QUE DESEAS
 SALIR DEL PROGRAMA?

FUNCIONAMIENTO

Comando Salir

En caso de elegir "Salir" del programa aparece la pantalla V.

- Si se elige "No" se regresa a la pantalla en la que se encontraba.
- Si elige "Si" se pasa a la pantalla VI.

SONIDOS Y APOYOS

Comando Salir

Conductor: "(Nombre del niño) has acumulado # _____ puntos. ¡Felicidades!"
 "¿Estás seguro que deseas salir del programa?"

PANTALLA VI



**¡REGRESA
PRONTO!**

FUNCIONAMIENTO

Salida del programa

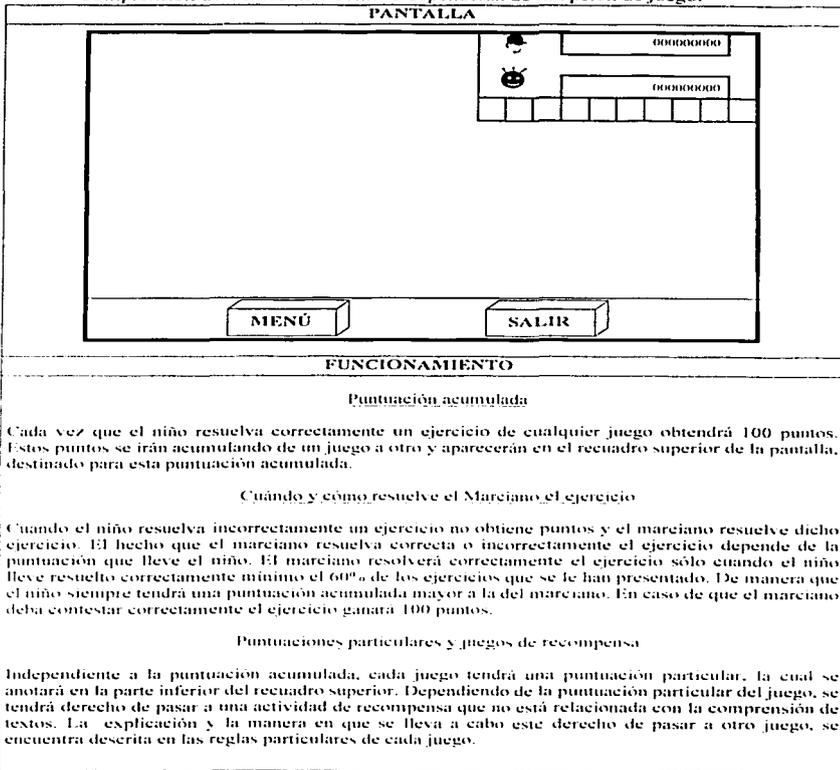
Cuando termine de hablar el conductor se apaga el programa.

SONIDOS Y APOYOS

Salida del programa

Conductor: "Regresa pronto, te estaré esperando."

- a) Descripción de la forma en que se llevarán a cabo las puntuaciones en el Juego de Comprensión de Textos. Los sonidos dependerán de la opción de juego.



PANTALLA



FUNCIONAMIENTO

Bono de 250 puntos

Cada vez que el niño acumule puntuaciones múltiples de 1000, se interrumpirá el juego y aparecerá esta pantalla y el conductor dirá:

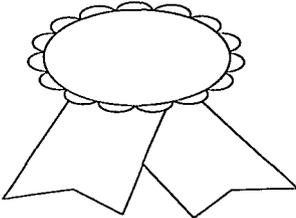
De modo que se le sumarán 250 puntos a la puntuación acumulada del niño.

Cuando termine de hablar el conductor, el programa regresa a la pantalla en la que se haya quedado el niño, ya con el cambio de puntuación acumulada.

SONIDOS Y APOYOS

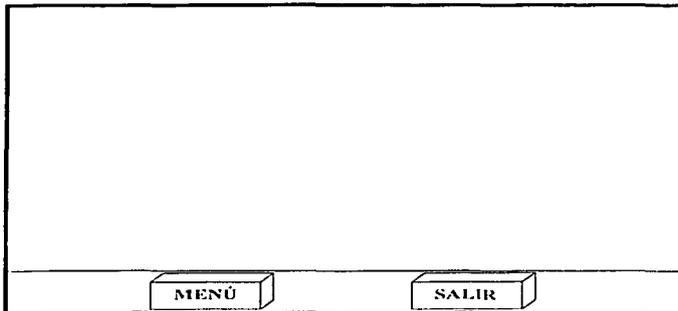
Bono de 250 puntos

“¡¡¡Acabas de ganar un bono de 250 puntos!!!”

PANTALLA	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p><u>Rangos obtenidos por puntuación acumulada</u></p> <p>Cuando el niño acumule 10.000, 50.000 ó 100.000 puntos en la puntuación acumulada se interrumpirá el juego y aparecerá esta pantalla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si fueron 10.000 puntos la medalla será de bronce y el conductor dirá: • Si fueron 50.000 puntos la medalla será de plata y el conductor dirá: • Si fueron 100.000 puntos la medalla será de oro y el conductor dirá: <p>Una vez acumulados los puntos que dan acceso a tener medalla de bronce, plata u oro; en adelante, a un lado de la carita que representa al jugador en el recuadro de puntuación, deberá aparecer permanentemente la medalla correspondiente. De este modo el jugador podrá hacer evidente en cualquier momento un motivo de orgullo, agregando así el componente motivacional.</p>	<p><u>Rangos obtenidos por puntuación acumulada</u></p> <p>“¡Felicitades, acumulaste 10.000 puntos y por eso ganaste una medalla de bronce!”.</p> <p>“¡Felicitades, acumulaste 50.000 puntos y ahora ganaste una medalla de plata!”.</p> <p>“¡Felicitades, acumulaste 100.000 puntos y ahora ya tienes una medalla de oro!”.</p>

b) Descripción de los elementos básicos que tienen todas las pantallas de ejercicios.

PANTALLA



FUNCIONAMIENTO

Comandos de las pantallas de ejercicio

- Si hace clic sobre "Menú" se regresa a la pantalla III.
- Si hace clic sobre "Salir" se va a la pantalla FUNCIONAMIENTO V, explicadas anteriormente.

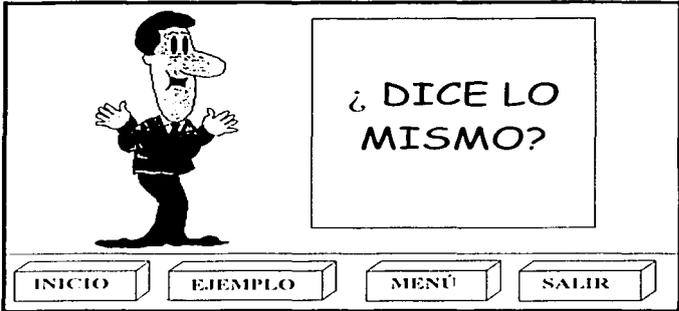
4.2. Opción: ¿Dice lo mismo?

En esta opción se trata que el niño identifique aquellos enunciados que tengan el mismo significado a pesar de cambiar su sintaxis y su léxico, por lo que se presenta un enunciado (*La piñata de la posada tenía forma de estrella*), cuyo significado sirve de muestra, y tres enunciados más, de entre los cuales, el niño debe elegir el que tenga el mismo significado que el muestra, a pesar que se empleen distintas palabras (*En la posada hubo una estrella como piñata*, Las piñatas de la posada tenían forma de estrellas, y En la posada no hubo piñatas). En este juego, el programa cuenta con cincuenta enunciados muestra, cada uno con sus tres opciones de enunciados (ver Anexo 1).

Este ejercicio persigue dirigir la atención del lector a la dimensión semántica del texto mediante el arreglo de contingencias donde se privilegia este aspecto independientemente de las habilidades de descifrado o precisión. Se supone que habituar al lector para atender el lado comunicativo del lenguaje independientemente de las palabras que se usen, ayudará a que el lector identifique las propiedades de permutabilidad de las palabras y a que vaya identificando las claves semánticas que posteriormente pueden convertirse en indicadores de errores de lectura.

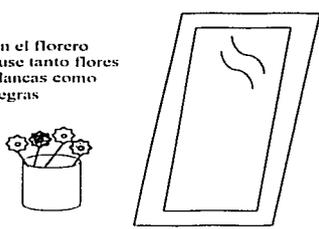
En estos ejercicios se verá del lado izquierdo de la pantalla el enunciado muestra y un dibujo que lo represente, del lado derecho de la pantalla estarán tres enunciados de los cuales uno significará lo mismo que el del lado izquierdo; el niño deberá elegir el que considere que dice lo mismo que el del lado izquierdo; una vez elegido hará clic sobre él y sin soltar el botón lo arrastrará hasta pasarlo por un espejo que está en medio de la pantalla. Al colocarlo sobre el espejo, el enunciado se convertirá en un dibujo, a través del cual comprobará si decía o no lo mismo que el enunciado de la izquierda (si elige el correcto, el dibujo será el mismo que el del enunciado muestra; de lo contrario el dibujo será diferente).

Secuencia de operación:

PANTALLA 1	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p>Bienvenida al juego e instrucciones particulares</p> <p>Se presenta la pantalla y el conductor dice:</p> <p>Si se hace clic sobre alguno de los comandos se interrumpe la voz del conductor y se pasa a la pantalla que corresponde al comando.</p> <p style="text-align: center;">Comandos en la pantalla</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si hace clic sobre "Inicio" ver pantalla 2. • Si se hace clic sobre "Ejemplo" ver pantalla 6 • Si se hace clic sobre "Menú" ver pantalla III • Si se hace clic sobre "Salir" ver pantalla V 	<p>Bienvenida al juego e instrucciones particulares</p> <p>"¡Bienvenido a ¿Dice lo mismo?!. Pon mucha atención a las instrucciones que te voy a dar para que puedas jugar:</p> <p>Para este juego necesitas elegir el enunciado de la derecha que consideres que dice lo mismo que el del lado izquierdo, luego tienes que hacer clic sobre él y sin soltar el botón izquierdo del mouse debes arrastrar el enunciado hacia el espejo.</p> <p>El dibujo que aparezca sobre el espejo te indicará si tu elección fue o no correcta.</p> <p>Por cada enunciado correcto ganarás 100 puntos para la puntuación general; además cada vez que espondas correctamente te ganarás una flecha para jugar "tiro al blanco" una vez que hayas hecho 10 intentos para seleccionar enunciados que digan lo mismo. Recuerda que entre más enunciados correctos tengas ganarás más puntos y más flechas. ¡Suerte!"</p>

PANTALLA 2

En el florero puse tanto flores blancas como negras



400

100

1. No puse en el florero ni flores negras ni blancas.
2. Coloqué en el florero flores negras y blancas.
3. Tengo en el florero muchas flores de colores.

MENÚ

SALIR

FUNCIONAMIENTO

Enunciados para unir

En este juego el recuadro destinado a la "puntuación particular" se dividirá en 10 partes. Estas partes se rellenarán con una flecha, dependiendo si el niño contesta correctamente cada ejercicio.

- Si une correctamente el enunciado, ver pantalla 3.
- Si une incorrectamente el enunciado ver pantalla 4

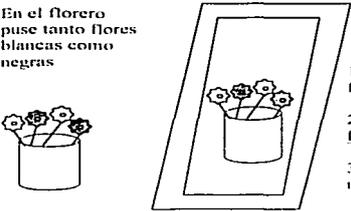
SONIDOS Y APOYOS

Enunciados para unir

- Se escuchará un sonido como "plim".
- Se escuchará un sonido como "ouch".

PANTALLA 3

En el florero puse tanto flores blancas como negras



600

200

1. No puse en el florero ni flores negras ni blancas.
2. Coloqué en el florero flores negras y blancas.
3. Tengo en el florero muchas flores de colores.

MENÚ

SALIR

FUNCIONAMIENTO

Respuesta correcta

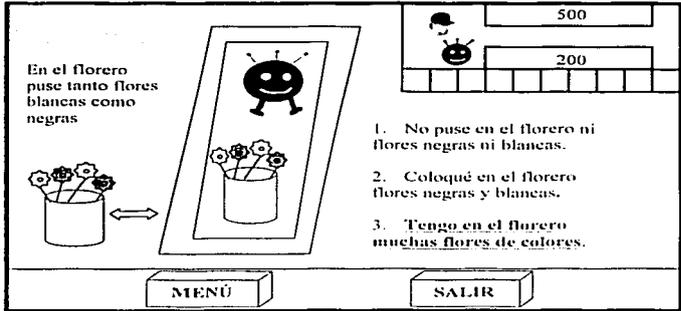
Si selecciona correctamente el enunciado:

1. El dibujo del espejo se quedará ahí aun cuando se suelte el botón del mouse. El conductor leerá todo el enunciado:
2. Se suman 100 puntos a la puntuación acumulada.
3. Aparece una flecha en uno de los espacios del recuadro, es decir en la puntuación particular.
4. Aparecerá otro ejercicio.

SONIDOS Y APOYOS

Respuesta correcta

"En el florero puse tanto flores blancas como negras". "¡Correcto!"

PANTALLA 4	
<p data-bbox="234 234 372 300">En el florero puse tanto flores blancas como negras</p> 	<ol data-bbox="579 294 808 425" style="list-style-type: none"> 1. No puse en el florero ni flores negras ni blancas. 2. Coloqué en el florero flores negras y blancas. 3. Tengo en el florero muchas flores de colores.
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p data-bbox="255 540 425 556">Respuesta incorrecta</p> <p data-bbox="138 573 553 606">Si el enunciado es seleccionado de una manera incorrecta:</p> <ol data-bbox="138 622 553 731" style="list-style-type: none"> 1. El dibujo del espejo regresará a su lugar una vez que se suelta el botón del mouse. El conductor leerá todo el enunciado: 2. Hace una pausa breve y luego dice: 3. Cuando el conductor dice "Incorrecto", sale el marcianito del espejo y compara ambos enunciados diciendo: <p data-bbox="138 802 553 928">Cuando acaba de hablar el marcianito, vuelve a aparecer la pantalla con el mismo ejercicio, para que ahora el marcianito intente resolverlo, ver pantalla 5. Para saber cuál debe ser la ejecución del marcianito en cada caso: ver en "Juegos para comprensión de textos" en el inciso "a" el apartado "Cuándo y cómo resuelve el marciano un ejercicio".</p>	<p data-bbox="696 540 867 556">Respuesta incorrecta</p> <ol data-bbox="563 622 968 780" style="list-style-type: none"> 1. "Tengo en el florero muchas flores de colores" 2. "¡Incorrecto!" 3. "En el florero puse tanto flores blancas como negras, no es lo mismo que: Tengo en el florero muchas flores de colores: ¡Ja ja ja! ¡Ahora es mi turno! ¡"

PANTALLA 5

En el florero
puse tanto flores
blancas como
negras

1. No puse en el florero ni
flores negras ni blancas.

2. Coloqué en el florero
flores negras y blancas.

3. Tengo en el florero
muchas flores de colores.

MENÚ

SALIR

FUNCIONAMIENTO

El marcianito resuelve el ejercicio

Cuando el niño resuelve incorrectamente el ejercicio, permite que el marcianito lo intente.

- El marcianito aparece en la parte superior de la pantalla leyendo todas las opciones, dice:

- Después tomará tomará la opción elegida y la arrastrará hasta el espejo. Esto lo hará de modo correcto o incorrecto según el criterio.

Criterio: el hecho de que el marcianito resuelva correcta o incorrectamente el ejercicio depende de la puntuación que lleve el niño.

El marciano resolverá correctamente el ejercicio

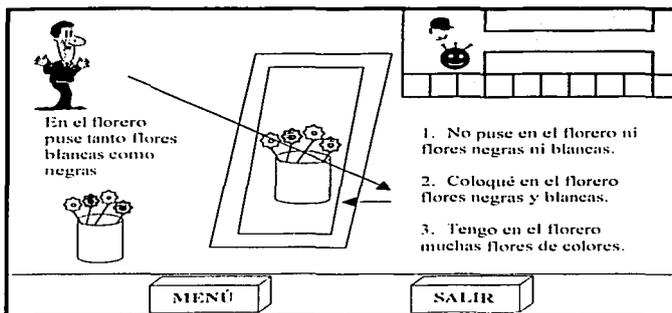
SONIDOS Y APOYOS

El marcianito resuelve el ejercicio

“Vamos a ver... MMM, ¿cuál dirá lo mismo que En el florero puse tanto flores blancas como negras?. Una podría ser: No puse en el florero flores negras ni blancas, otra: Coloqué en el florero flores negras y blancas y por último: Tengo en el florero muchas flores de colores. Ya sé...”

CONTINUA PANTALLA 5	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYO
<p>sólo cuando el niño lleve correctamente resuelto mínimo el 60% de los ejercicios que se le han presentado. De manera que el niño siempre tendrá una puntuación acumulada mayor a la del marcianito.</p> <ul style="list-style-type: none">• En caso de que el marcianito deba contestar correctamente el ejercicio, ganará 100 puntos, y se seguirá el procedimiento de la pantalla 3, excepto el punto 3.• En caso de que el marcianito deba contestar incorrectamente el ejercicio, nadie ganará 100 puntos, y se seguirá el procedimiento de la pantalla 4 hasta el punto 2.	

PANTALLA 6



FUNCIONAMIENTO

El conductor ejemplifica

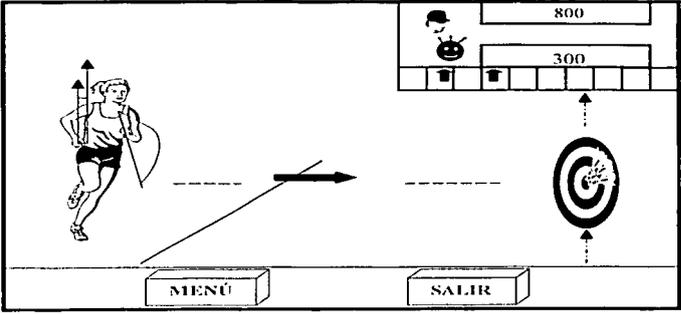
- El conductor aparece en la parte superior de la pantalla y dice:
- El conductor se dirige hacia el enunciado correcto brinca sobre éste y se mueve arrastrándolo hasta el espejo.
- El dibujo del espejo se quedará ahí aun cuando el conductor lo suelte. El conductor leerá todo el enunciado y dirá:
- Se regresa a la pantalla 1

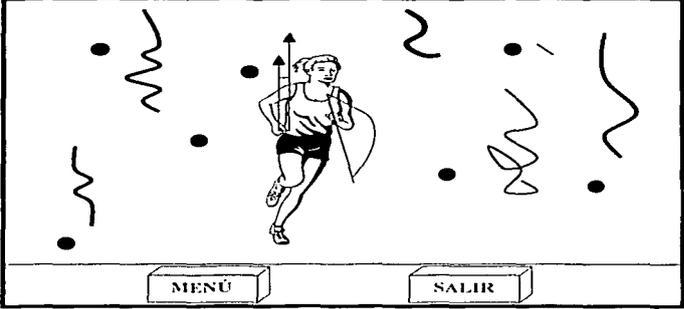
SONIDOS Y APOYOS

El conductor ejemplifica

“¿Qué tenemos aquí?. En el florero puse tanto flores blancas como negras?. ¿Cuál será la que diga lo mismo? Una podría ser: No puse en el florero flores negras ni blancas, otra: Coloqué en el florero flores negras y blancas y por último: Tengo en el florero muchas flores de colores. ¿Qué tal si elegimos: Coloqué en el florero flores negras y blancas? Si, eso me agrada, ahora voy a arrastrar este enunciado hasta el espejo y veamos qué pasa.”

“En el florero puse tanto flores blancas como negras. ¡Correcto!. ¡Qué bien me quedó!, ahora es tu turno.”

PANTALLA 7	
	
<p data-bbox="256 506 451 521" style="text-align: center;">FUNCIONAMIENTO</p> <p data-bbox="200 541 501 556" style="text-align: center;">Juego de recompensa: Tiro al blanco</p> <p data-bbox="146 574 557 623">Al terminar 10 ejercicios, ya sean correctos o incorrectos, el niño podrá jugar "tiro al blanco" y el conductor dirá:</p> <ul data-bbox="146 672 557 836" style="list-style-type: none"> • El tiro al blanco saldrá por la parte superior derecha e irá avanzando hasta salir por la parte inferior derecha. Cada vez que uno desaparezca, aparecerá otro y desaparecerá otro del mismo modo, hasta agotarlos. No importa que el niño deje pasar varios blancos, el juego terminará hasta que el niño termine de lanzar sus flechas. • En la pantalla estará un recuadro que indique la puntuación general del niño y del marceinito. <p data-bbox="146 852 557 882">Si al lanzar todas las flechas, logra 300 puntos o más ver pantalla 8</p>	<p data-bbox="668 506 873 521" style="text-align: center;">SONIDOS Y APOYOS</p> <p data-bbox="621 541 922 556" style="text-align: center;">Juego de recompensa: Tiro al blanco</p> <p data-bbox="568 607 983 732">"Muy bien, con las flechas que acumulaste, puedes hacer # tiros, ¡Suerte!. Recuerda si le atinas al círculo más pequeño ganarás 100 puntos, el círculo que le sigue vale 75 puntos, el otro vale 50 y el círculo más grande vale 25 puntos. Para que el arquero cargue la flecha haz clic en el botón izquierdo del mouse y cuando lo sueltes el arquero disparará.</p>

PANTALLA 8	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p data-bbox="292 573 399 595"><u>Recompensa</u></p> <p data-bbox="143 638 537 660">El arquero quedará en el centro de la pantalla y:</p> <p data-bbox="143 786 558 819">Después de 10 segundos, se regresa a la pantalla 1 y el conductor dice:</p>	<p data-bbox="718 573 824 595"><u>Recompensa</u></p> <p data-bbox="569 638 984 671">Se escucharán gritos de ovación, caerán serpentinas y confeti.</p> <p data-bbox="569 802 803 824">"¿Ahora qué deseas hacer?"</p>

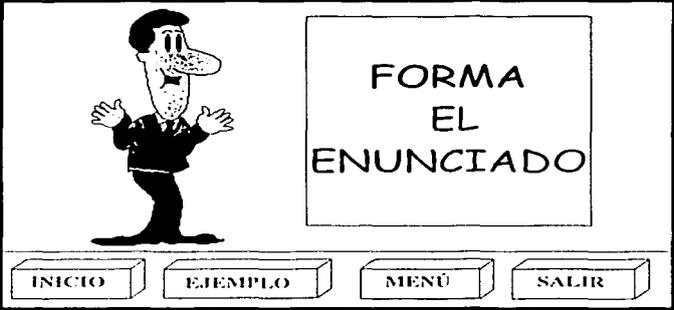
4.3 Opción: Forma el enunciado

En este ejercicio se le presentará al niño un enunciado dividido en tres fragmentos desordenados (-el patio-, -la niña se-, -cayó en-) y se le pedirá que ordene adecuadamente los fragmentos para formar un enunciado con sentido (-La niña se cayó en el patio-). Este juego está diseñado con cien reactivos (ver Anexo 2), de los cuales, el programa elegirá azarosamente su presentación.

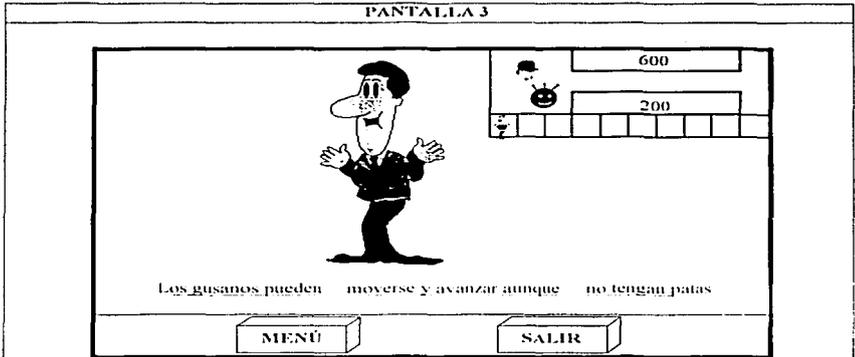
Se pretende que con la realización de ejercicios de este tipo el niño logre colocar coherentemente las partes de un enunciado, para que el conjunto de palabras, una vez que el enunciado haya sido armado en el orden correcto, cobre un significado que sea capaz de comunicarse. Este ejercicio es importante porque proporciona bases para aprender a vincular ideas y así a reconocer la coherencia entre las frases de un enunciado.

En la parte inferior izquierda de la pantalla estará un muñeco dividido en tres partes, en la parte superior del mismo lado estarán los tres fragmentos de un enunciado. En el otro lado de la pantalla estará la silueta del muñeco y en la parte de abajo estarán tres líneas vacías. El niño arrastrará cada parte del enunciado, haciendo clic sobre ellas sin soltar el botón y las arrastrará a cada una de las tres líneas, en el orden que considere correcto. Cuando el niño termine de colocar cada parte del enunciado sobre las líneas, las partes del muñeco se colocarán automáticamente en la silueta de la siguiente manera: la primera parte del enunciado incluirá la cabeza, cuello y hombros; la segunda parte del enunciado incluirá tronco y brazos; la tercera parte del enunciado incluirá la cintura, la cadera, las piernas y los pies. Si el niño ordena correctamente el enunciado, el muñeco quedará bien armado, de lo contrario el muñeco quedará mal armado. Por ejemplo, si coloca la última parte del enunciado en la línea de en medio, el muñeco no encajará en la silueta, ya que la cintura, la cadera, las piernas y los pies quedarán en la parte media de la silueta del cuerpo y se tendrá un cuerpo deforme. En cada enunciado, el muñeco armable llevará puesto un atuendo diferente. Si el niño acomoda correctamente el enunciado, el muñeco quedará correctamente armado, pero si el enunciado está mal ordenado, el muñeco quedará en desorden y el marciano participará bajo las condiciones estipuladas en la sección de explicaciones generales.

Secuencia de operación:

PANTALLA 1	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p>Bienvenida al juego e instrucciones particulares</p> <p>Si se hace clic sobre alguno de los comandos se interrumpe la voz del conductor y se pasa a la pantalla que corresponde al comando.</p> <p style="text-align: center;">Comandos en la pantalla</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si hace clic sobre "Inicio" ver pantalla 2. • Si se hace clic sobre "Ejemplo" ver pantalla 6. • Si se hace clic sobre "Menú" ver pantalla III. • Si se hace clic sobre "Salir" ver pantalla V. 	<p>Bienvenida al juego e instrucciones particulares</p> <p>"¡Bienvenido a Forma el enunciado! Pon mucha atención a las instrucciones que te voy a dar para que puedas jugar. Para ganar puntos en este juego necesitas armar el muñeco que está desarmado, y para que esto suceda debes ordenar correctamente el enunciado colocándolo sobre las líneas en el modo que tu consideres correcto.</p> <p>Además cada vez que respondas correctamente te ganarás 100 puntos para tu marcador general y por si fuera poco cuando hayas concluido tus diez oportunidades de armar los enunciados, podrás hacer una serie de combinaciones de ropa y accesorios de los muñecos que logres acumular. Obviamente entre más muñecos tengas más combinaciones puedes realizar. ¡Suerte!"</p>

PANTALLA 2	
<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="width: 60%;"> <ul style="list-style-type: none"> • Los gusanos pueden • no tengan patas • moverse y avanzar aunque </div> <div style="width: 35%; border: 1px solid black; padding: 5px;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">400</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">100</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black;"> <div style="width: 10%; border: 1px solid black; height: 15px;"></div> <div style="width: 10%; border: 1px solid black; height: 15px;"></div> <div style="width: 10%; border: 1px solid black; height: 15px;"></div> <div style="width: 10%; border: 1px solid black; height: 15px;"></div> <div style="width: 10%; border: 1px solid black; height: 15px;"></div> <div style="width: 10%; border: 1px solid black; height: 15px;"></div> <div style="width: 10%; border: 1px solid black; height: 15px;"></div> <div style="width: 10%; border: 1px solid black; height: 15px;"></div> </div> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px 15px; margin: 0 10px;">MENÚ</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px 15px; margin: 0 10px;">SALIR</div> </div>	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p style="text-align: center;">Enunciados para unir</p> <p>En este juego el recuadro destinado a la "puntuación particular" se dividirá en 10 partes. En cada una de estas partes se colocará el muñeco armado correctamente en cada ejercicio.</p> <p>Las partes del recuadro se rellenarán dependiendo de si el niño contesta correcta o incorrectamente cada ejercicio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si arma correctamente el enunciado, ver pantalla 3. • Si arma incorrectamente el enunciado ver pantalla 4 	<p style="text-align: center;">Enunciados para unir</p> <p>Se escuchará un sonido como "plim" y se verá el muñeco correctamente armado.</p> <p>Se escuchará un sonido como "ouch" y se verá el muñeco mal formado.</p>

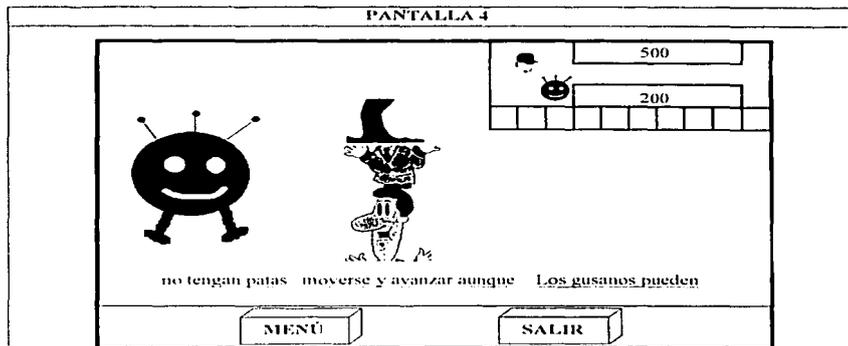
**FUNCIONAMIENTO**Respuesta correcta

Si arma correctamente el enunciado:

1. Cada parte del muñeco pasará a acomodarse en la silueta.
2. El dibujo del muñeco armado aumentará de tamaño y éste leerá el enunciado:
3. Se suman 100 puntos a la puntuación acumulada.
4. El muñeco se hace pequeño y se mueve hacia uno de los 10 recuadros de la puntuación particular, por ejemplo, si es el tercer enunciado el muñeco se colocará en el tercer cuadro, aun cuando el segundo recuadro este vacío.
5. Una vez que el muñeco haya quedado en el recuadro aparecerá otro enunciado para armar.

SONIDOS Y APOYOSRespuesta correcta

"Los gusanos pueden moverse y avanzar aunque no tengan patas". "¡Correcto!"

**FUNCIONAMIENTO**Respuesta incorrecta

Si el enunciado es armado de una manera incorrecta:

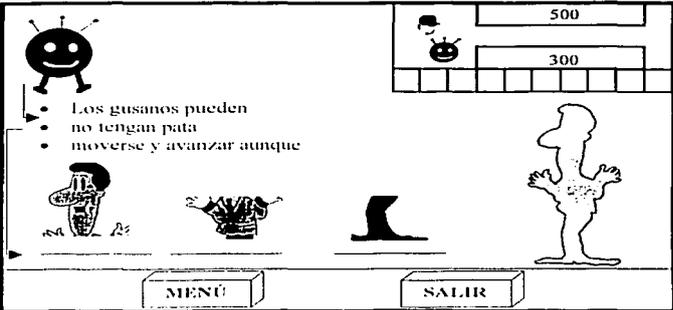
1. Cada parte del muñeco pasará a acomodarse en la silueta.
2. El dibujo del muñeco aumentará de tamaño y leerá con voz de dolor todo el enunciado armado por el niño.
3. Hace una pausa breve y luego dice:
4. Cuando el muñeco dice "Incorrecto", sale el marcionito riéndose y repite el enunciado incorrecto con voz burlona.

Cuando acaba de hablar el marcionito, vuelve a aparecer la pantalla con el mismo ejercicio, para que ahora el marcionito intente resolverlo, ver pantalla 5. Para saber cuál debe ser la ejecución del marcionito en cada caso, ver en "Juegos para comprensión de textos" en el inciso "a" el apartado "Cuándo y cómo resuelve el marcionito un ejercicio".

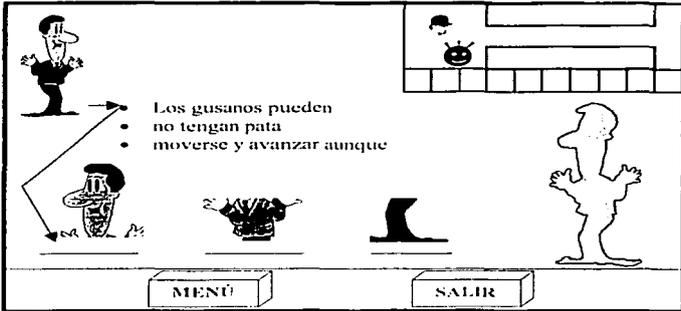
SONIDOS Y APOYOSRespuesta incorrecta

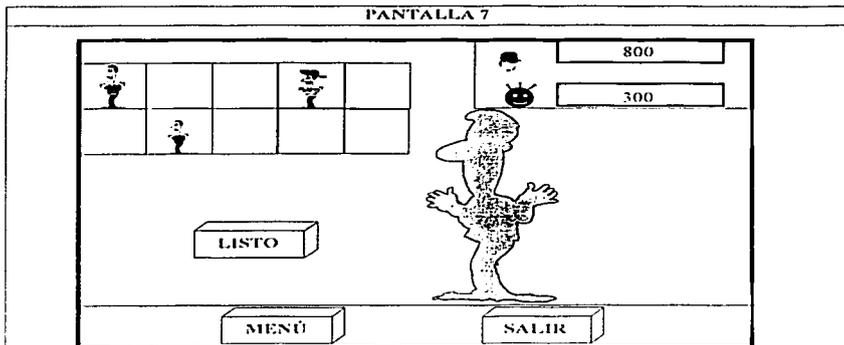
"no tengan patas moverse y avanzar aunque Los gusanos pueden".
"¡Incorrecto!"

"no tengan patas moverse y avanzar aunque Los gusanos pueden".

PANTALLA 5	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p data-bbox="202 524 484 546">El marcianito resuelve el ejercicio</p> <p data-bbox="138 562 547 595">Cuando el niño resuelve incorrectamente el ejercicio, permite que el marcianito lo intente</p> <ul data-bbox="138 611 547 791" style="list-style-type: none"> • El marcianito aparece en la parte superior de la pantalla leyendo las tres partes del enunciado. • Después de dos segundos se dirige a cada parte del enunciado dando, primero un brinco sobre la opción elegida y enseguida dando un brinco sobre la línea en la que desea colocar esa parte del enunciado, haciendo esto hasta completar las tres partes del enunciado. Esto lo hará de modo correcto o incorrecto según el criterio. <p data-bbox="138 808 547 857">Criterio: el hecho de que el marcianito resuelva correcta o incorrectamente el ejercicio depende de la puntuación que lleve el niño.</p>	<p data-bbox="622 524 904 546">El marcianito resuelve el ejercicio</p> <p data-bbox="558 638 973 677">"Vamos a ver... no tengan patas... moverse y avanzar aunque... Los gusanos pueden".</p>

CONTINUA PANTALLA 5	
FUNCIONAMIENTO	SONIDO Y APOYOS
<p>El marciano resolverá correctamente el ejercicio sólo cuando el niño lleve correctamente resuelto mínimo el 60% de los ejercicios que se le han presentado. De manera que el niño siempre tendrá una puntuación acumulada mayor a la del marcianito</p> <ul style="list-style-type: none">• En caso de que el marcianito deba contestar correctamente el ejercicio, ganará 100 puntos, y se seguirá el procedimiento de la pantalla 3, excepto el punto 4.• En caso de que el marcianito deba contestar incorrectamente el ejercicio, nadie ganará 100 puntos, y se seguirá el procedimiento de la pantalla 4 hasta el punto 3.	

PANTALLA 6	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p style="text-align: center;">El conductor ejemplifica</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conductor aparece en la parte superior de la pantalla y dice: • Inseguida se dirige a cada parte del enunciado dando, primero un brinco sobre la parte del enunciado elegida y enseguida dando un brinco sobre la línea en la que desea colocar dicha parte, haciendo esto hasta completar las tres partes del enunciado de manera correcta. • Una vez colocados en las tres líneas, el muñeco se arma automáticamente. • El dibujo del muñeco armado aumentará de tamaño y éste leerá el enunciado: • El conductor dice: • Se regresa a la pantalla 1 	<p style="text-align: center;">El conductor ejemplifica</p> <p>“¿Qué tenemos aquí?, no tengan patas... moverse y avanzar aunque... Los gusanos pueden. Qué tal si decimos: no tengan patas moverse y avanzar aunque Los gusanos pueden. No se escuchan bien ¿verdad?. Mejor decimos: Los gusanos pueden moverse y avanzar aunque no tengan patas. Si eso me agrada, ahora voy a acomodarlo”</p> <p>“Los gusanos pueden moverse y avanzar aunque no tengan patas”. “¡Correcto!” “¡Que bien me quedó!, ahora es tu turno.”</p>

**FUNCIONAMIENTO**

Juego de recompensa: Diseño de modas

En la pantalla estará un recuadro que indique la puntuación general del niño y del marciano. Una vez que el niño haya tenido 10 oportunidades de armar los enunciados, el recuadro de la puntuación particular, es decir, donde están los muñecos que si logró armar correctamente, se hace más grande y hay una silueta en el centro que ocupa gran parte de la pantalla, con tres líneas horizontales divisorias.

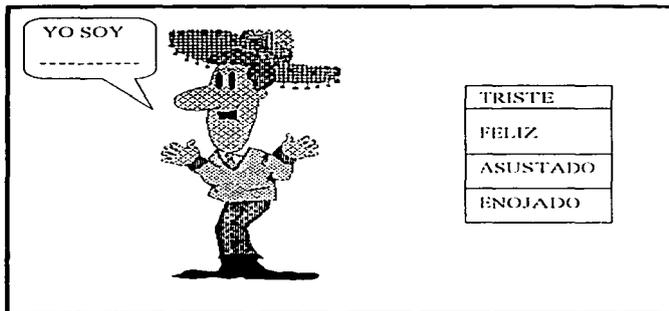
Una vez que el niño haga clic sobre el comando "Listo" se pasa a la pantalla 8

SONIDOS Y APOYOS

Juego de recompensa: Diseño de modas

Conductor: "Muy bien, ya tienes # muñecos con ropa diferente, ahora puedes vestir un muñeco combinando la ropa que tú escojas, recuerda que con los muñecos que ganaste puedes hacer divertidas combinaciones, sólo haz clic sobre la ropa que te gustó y arrástrala hasta la parte de la silueta grande, de este modo tendrás un muñeco vestido a tu gusto. Cuando ya estés seguro de que así te gusta haz clic sobre el comando Listo y observa lo que pasa."

PANTALLA 8



FUNCIONAMIENTO

Recompensa

Desaparecerán el recuadro que contiene las imágenes y sólo quedará la imagen diseñada que aumentará de tamaño, así como una línea para escribir sobre ella y los comandos de expresiones faciales. El conductor dice:

Cuando la imagen queda terminada, se regresa a la pantalla 1 después de diez segundos, y el conductor dice:

SONIDOS Y APOYOS

Recompensa

"¡Muy bien hecho nombre del niño, tu diseño es bastante original!", ahora si lo deseas puedes ponerle un nombre, sólo escríbelo sobre la línea; además puedes cambiar la expresión de su cara, para esto haz clic sobre el comando que tenga la expresión que te agradaría.

"¿Ahora qué deseas hacer?"

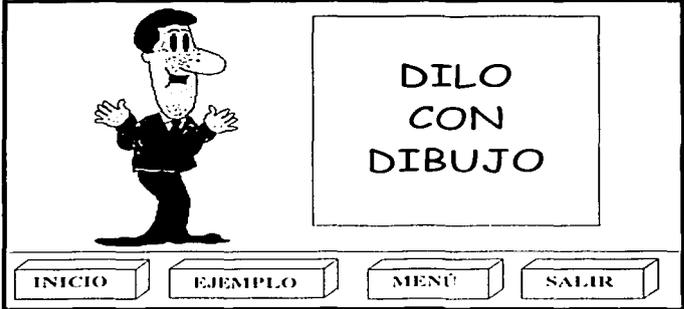
4.4. Opción: Dilo con dibujo

En este programa se solicita al niño que identifique de entre tres dibujos, el que represente la información que contiene el enunciado que se le presenta (A Lupita le gustan mucho los vestidos, sin embargo no tiene dinero para comprar uno). En esta opción el programa elige azarosamente el enunciado que se le presentará de entre cien asignados a este juego (ver Anexo 3). Cada enunciado se presentará con tres dibujos, siendo sólo uno la respuesta correcta.

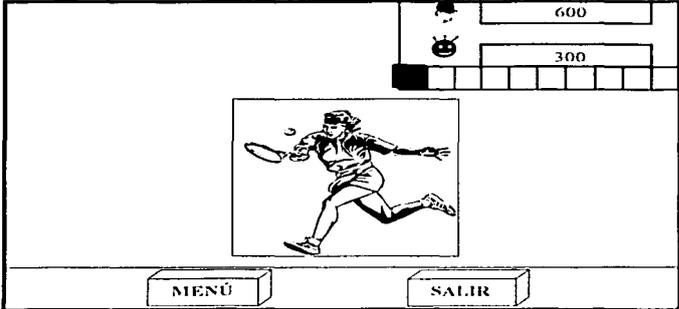
Con este juego se pretende promover la atención a los aspectos semánticos del enunciado (o texto), siendo su principal objetivo que el niño dé a las palabras un significado específico dentro de un contexto, logrando que la proposición cobre un significado que es mayor que la suma de las palabras. Con lo que se espera que el niño comprenda el enunciado como un todo y no como frases aisladas unas de otras; por lo que con este ejercicio se busca favorecer la vinculación entre proposiciones y la clarificación de la relación que las une.

En este juego se mostrará en la parte superior de la pantalla el enunciado y debajo de éste, las tres opciones de dibujos. El niño debe elegir el dibujo que represente la información del enunciado, para lo que deberá hacer clic sobre éste. En caso de que el niño elija el dibujo correcto, éste se agrandará, desapareciendo tanto el enunciado como los demás dibujos, lo cual le hará ganar puntos.

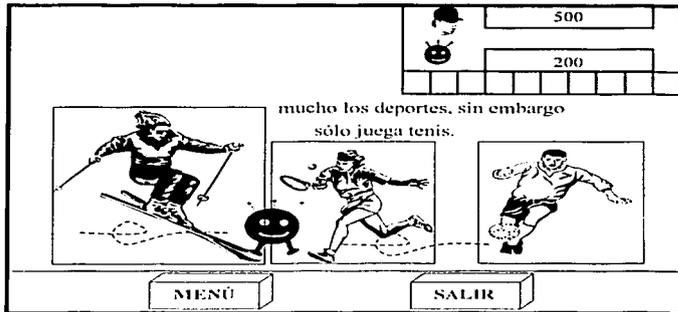
Secuencia de operación:

PANTALLA I	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p>Bienvenida al juego e instrucciones particulares</p>	<p>Bienvenida al juego e instrucciones particulares</p>
<p>Si se hace clic sobre alguno de los siguientes comandos se interrumpe la voz del conductor y se pasa a la pantalla que corresponde al comando.</p> <p style="text-align: center;"><u>Comandos de la pantalla</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Si hace clic sobre "Inicio", ver pantalla 2. • Si hace clic sobre "Ejemplo", ver pantalla 6. • Si hace clic sobre "Menú" ver pantalla III. • Si hace clic sobre "Salir", ver pantalla V. 	<p>Conductor: "¡Bienvenido a Dilo con Dibujo! Pon mucha atención en las instrucciones que te voy a dar para que puedas jugar. En la pantalla se te presentará una oración con tres dibujos, para obtener puntos debes hacer clic en el dibujo que represente lo que dice la oración. Cada vez que respondas correctamente te ganarás un bote de gasolina, con la que irás llenando el tanque de un coche de carreras, para que al final de 10 oraciones compitas con el marciano en la carrera de autos. ¡Suerte!"</p>

PANTALLA 2	
<div style="text-align: right; margin-bottom: 10px;">  <input type="text" value="400"/>  <input type="text" value="100"/> <input type="text"/> </div> <p style="text-align: center;">A Lupita le gustan mucho los deportes, sin embargo sólo juega tenis.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <input type="button" value="MENÚ"/> </div> <div style="text-align: center;">  <input type="button" value="SALIR"/> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p style="text-align: center;">Enunciados con dibujo</p> <p>En este juego el recuadro destinado a la puntuación particular se dividirá en 10 columnas. Los recuadros se rellenarán o se quedarán vacíos dependiendo de si el niño contesta correcta o incorrectamente los ejercicios, ver pantalla 3 y 4. El relleno de los cuadros simboliza una carga de gasolina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si hace clic en el dibujo correcto, ver la pantalla 3. • Si hace clic en un dibujo incorrecto, ver pantalla 4. 	<p style="text-align: center;">Enunciados con dibujo</p> <p>Se escuchará un sonido como "plim".</p> <p>Se escuchará un sonido como "ouch".</p>

PANTALLA 3	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p data-bbox="256 565 412 582">Respuesta correcta</p> <p data-bbox="125 614 402 631">Si hace clic en el dibujo correcto:</p> <ul data-bbox="130 647 540 909" style="list-style-type: none"> • El dibujo aumenta de tamaño. Desaparecen los demás dibujos y el enunciado, y el conductor repite el enunciado: • Se suman 100 puntos a la puntuación acumulada. • Se rellena el cuadro de gasolina que le corresponda al ejercicio resuelto. Por ejemplo, si resolvió correctamente el 1er. ejercicio, se rellena el 1er. cuadro de la gasolina; si se resuelve incorrectamente el 2º ejercicio, se queda vacío el 2º cuadro y se pasa al 3º. Cuando acaba de hablar el conductor, se quita el dibujo y aparece otro enunciado con sus opciones de dibujo. 	<p data-bbox="678 565 835 582">Respuesta correcta</p> <p data-bbox="551 680 966 713">"¡Muy bien! A Lupita le gustan mucho los deportes, sin embargo sólo juega tenis."</p>

PANTALLA 4



FUNCIONAMIENTO

Respuesta incorrecta

Si hace clic en un dibujo incorrecto:

- El dibujo aumenta de tamaño, pero menos que en caso de que fuera correcto. De fondo se queda la oración y los otros dos dibujos; el dibujo elegido, ahora aumentado de tamaño se superpone a ese fondo que sigue a la vista.
- Se queda vacío el recuadro correspondiente de la gasolina.
- Pasa el marciano haciendo giros en la parte inferior de la pantalla y dice:

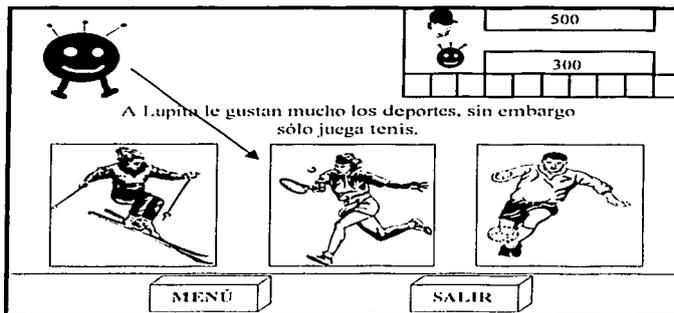
Cuando acaba de hablar el marciano, se quita el dibujo y vuelve a aparecer el mismo enunciado con sus opciones de dibujo para que el marciano intente contestarlo, ver pantalla 5.

SONIDOS Y APOYOS

Respuesta incorrecta

Con voz burlona: "¡No! El enunciado dice: A Lupita le gustan mucho los deportes, sin embargo sólo juega tenis. Así que ahora deja que yo intente resolverlo".

PANTALLA 5



FUNCIONAMIENTO

El marciano resuelve el ejercicio

Cuando el niño contesta incorrectamente el ejercicio, el marciano resuelve el ejercicio

1. El marciano aparece en la parte superior de la pantalla y dice:
2. Dos segundos después de hablar se dirige al dibujo correcto o incorrecto (según el criterio), y lo oprime.

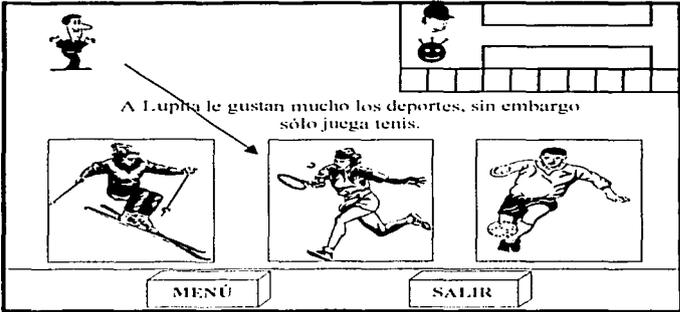
Criterio: El hecho de que el marciano resuelva correcta o incorrectamente el ejercicio depende de la puntuación que lleve el niño. El marciano resolverá correctamente el ejercicio sólo cuando el niño lleve resuelto correctamente mínimo el 60% de los ejercicios que se le han presentado. De manera que el niño siempre tendrá una puntuación acumulada mayor a la del marciano.

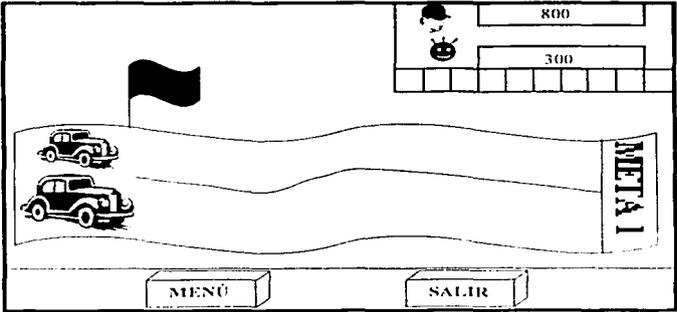
SONIDOS Y APOYOS

El marciano resuelve el ejercicio

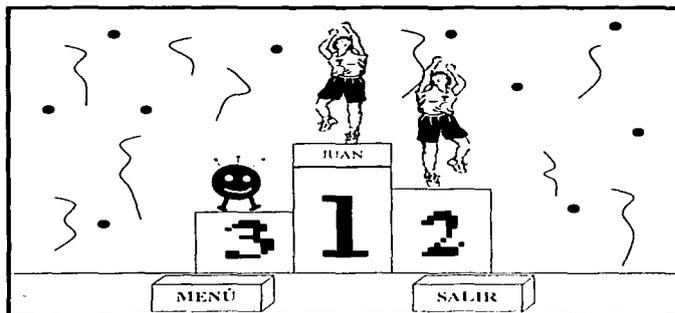
"¿Qué tenemos aquí? A Lupita le gustan mucho los deportes, sin embargo sólo juega tenis."

CONTINÚA PANTALLA 5	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYO
<ul style="list-style-type: none"> • En caso de que el marciano deba contestar correctamente el ejercicio ganará 100 puntos, los cuales aparecerán en la puntuación del marciano. El dibujo aumenta de tamaño. Desaparecen los demás dibujos y el enunciado. El conductor dice: Terminando de hablar aparece el siguiente ejercicio. <ul style="list-style-type: none"> • En caso de que el marciano deba contestar incorrectamente nadie ganará puntos. El dibujo aumenta de tamaño, pero menos que en caso de que fuera correcto. De fondo se queda el enunciado y los otros dos dibujos; el dibujo elegido, ahora aumentado de tamaño se superpone a ese fondo que sigue a la vista y el conductor dice: Terminando de hablar aparece el siguiente ejercicio. 	<p>“¡Correcto!” y dirá en voz alta el enunciado.</p> <p>“¡Incorrecto!, siguiente ejercicio”</p>

PANTALLA 6	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p data-bbox="267 585 469 601">El conductor ejemplifica</p> <ol data-bbox="144 650 559 907" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="144 650 559 683">1. El conductor aparece en la parte superior de la pantalla y dice: <li data-bbox="144 732 559 765">2. Dos segundos después de hablar se dirige al dibujo correcto, lo oprime y dice: <li data-bbox="144 814 559 847">3. El programa pasa a la pantalla 3, pero no se suma la puntuación a nadie. <li data-bbox="144 896 559 907">4. Luego se regresa a la pantalla 1. 	<p data-bbox="692 585 894 601">El conductor ejemplifica</p> <ol data-bbox="570 650 985 798" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="570 650 985 699">1. "¿Qué tenemos aquí? A Lupita le gustan mucho los deportes, sin embargo sólo juega tenis." <li data-bbox="570 732 985 798">2. "Mira, este dibujo es el que representa lo que dice el enunciado: A Lupita le gustan mucho los deportes, sin embargo sólo juega tenis. Ahora juega tú".

PANTALLA 7	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p>Juego de recompensa: Carrera de autos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al terminar la presentación de los 10 enunciados, los espacios rellenos de la gasolina que se encuentran en el recuadro destinado a la puntuación particular se recorren hacia la izquierda, para no dejar espacios vacíos intermedios. Aparece la carretera. El conductor dice: • Si se tuvieron de 1 a 3 cuadros de gasolina, llega a la Meta 1 y el conductor dice: Terminando de hablar aparece la pantalla 1. • Si se tuvieron de 4 a 6 cuadros de gasolina se llega a la Meta 2. • Si se tuvieron de 7 a 9 cuadros de gasolina se llega a la Meta 3. • Si se tuvieron los 10 cuadros de gasolina se llega a la Meta Final. <p>En caso de llegar a la Meta 2, 3 ó a la final, se pasará a la pantalla 8.</p>	<p>Juego de recompensa: Carrera de autos</p> <p>“¡Bien hecho! Ahora con la gasolina que acumulaste podrás competir en la carrera de autos. ¡Suerte!”.</p> <p>“¡Felicidades!, conseguiste llegar a la Meta 1, aunque todavía hay más metas por delante, pero para poder llegar a ellas necesitas más gasolina y para eso debes volver a jugar Drlo con dibujo. Si no te interesa, puedes elegir otro juego”.</p>

PANTALLA 8



FUNCIONAMIENTO

Premiación de la carrera

- Si llegó a la Meta 2 obtendrá el 3er. lugar.
- Si llegó a la Meta 3 obtendrá el 2o lugar.
- Si llegó a la Meta Final, obtendrá el 1er. lugar.

El nombre del niño estará escrito sobre el lugar ganado.

Cuando se detienen los aplausos se regresa a la pantalla 1 y el conductor dice:

SONIDOS Y APOYOS

Premiación de la carrera

Conductor: "¡Felicitaciones, has obtenido el ____ lugar en la carrera!"

Se escucharán aplausos por 5 seg.

"Ahora, ¿qué deseas hacer?"

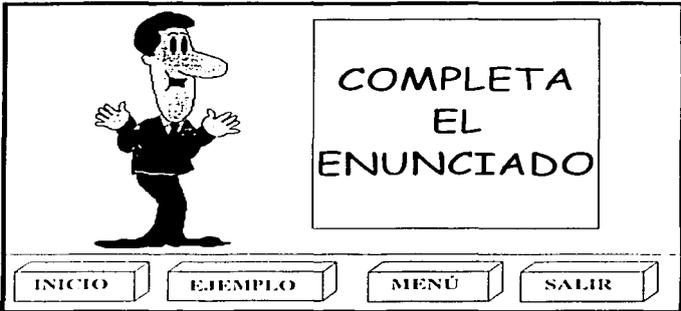
4.5. Opción: Completa el enunciado

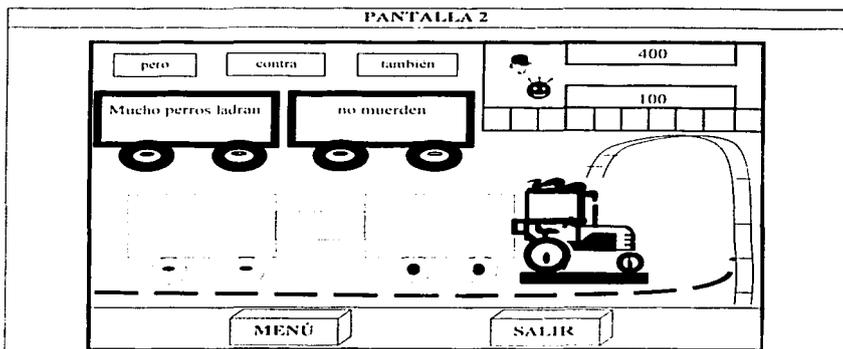
En este ejercicio se pretende que el niño logre identificar el conectivo lógico que vincula coherentemente dos expresiones relacionadas. Para esto se presentan dos proposiciones que unidas por un conectivo lógico forman un enunciado (La bicicleta no es de Toño, *sino* de Beto), el niño deberá elegir de una lista de tres conectivos (*más bien*, pero, aunque), el que pueda sustituir en el enunciado, sin alterar su significado original. En este juego, se cuenta con cien enunciados, cada uno con sus tres opciones de conectivos (ver Anexo 4); el programa selecciona azarosamente los enunciados que se irán presentando en cada reactivo.

Con este ejercicio se desea proporcionar bases para aprender a vincular ideas o enunciados y para aprender a reconocer la coherencia entre enunciados poniendo el acento en los conectivos lógicos para identificar el modo correcto de formar una proposición. Además se pretende entrenar para que el niño sea capaz de comprender cómo y cuándo unas palabras pueden ser empleadas en lugar de otras, y que el significado de un enunciado se puede expresar con distintas palabras: entrenándolo así, en la permutabilidad del lenguaje.

Esta opción funciona de la siguiente manera: en la parte superior izquierda de la pantalla estarán tres ganchos que pueden unir las cajas de un trailer, debajo de éstas del mismo lado de la pantalla, pero en la parte inferior estarán dos cajas de trailer, cada una con una parte de la proposición. Debajo de estas cajas estará una cabina de trailer y la silueta de dos cajas con su gancho, éstas se verán colocadas en una carretera y frente a él, es decir, del lado derecho de la pantalla se verá un túnel. Los tres ganchos serán las opciones de los conectivos lógicos, de los cuales sólo uno será correcto; además cada una de las cajas tendrá una parte de la proposición. El niño deberá hacer clic sobre las cajas y sobre el gancho que considere correcto (uno a la vez) para que una vez colocadas las tres partes del trailer se forme un enunciado coherente. Sin soltar el botón del mouse, el niño arrastrará las partes del trailer (uno a la vez) y las colocará. Si las ordenó de manera correcta el trailer avanzará y pasará por el túnel; de lo contrario, el trailer se estrellará.

Secuencia de operación:

PANTALLA I	
	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
<p>Bienvenida al juego e instrucciones particulares</p> <p>Si se hace clic sobre alguno de los comandos se interrumpe la voz del conductor y se pasa a la pantalla que corresponde al comando.</p> <p style="text-align: center;"><u>Comandos en la pantalla</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Si se hace clic sobre "Inicio" ver pantalla 2. • Si se hace clic sobre "Ejemplo" ver pantalla 6. • Si se hace clic sobre "Menú" ver pantalla III. • Si se hace clic sobre "Salir" ver pantalla V. 	<p>Bienvenida al juego e instrucciones particulares</p> <p>Conductor: "¡Bienvenido a Completa el enunciado!. Pon mucha atención a las instrucciones que te voy a dar para que puedas jugar:</p> <p>Para este juego necesitas ponerle las dos cajas a la cabina del trailer así como el gancho que las une, a fin de que el trailer pueda pasar por el túnel y no se estrelle contra la pared.</p> <p>El secreto para que el trailer pase, está en que en las cajas y el gancho están escritas las partes de un enunciado, el cual debes formar correctamente. Además, cada vez que respondas correctamente ganarás 100 puntos para tu puntuación general y también te ganarás una pieza para armar un rompecabezas que contiene una imagen sorpresa, para que al final de 10 enunciados puedas armarlo. ¡Suerte!."</p>

**FUNCIONAMIENTO****Enunciados para unir**

En este juego el recuadro destinado a la "puntuación particular" se dividirá en 10 partes. Estas partes se rellenarán con una pieza del rompecabezas seleccionada al azar.

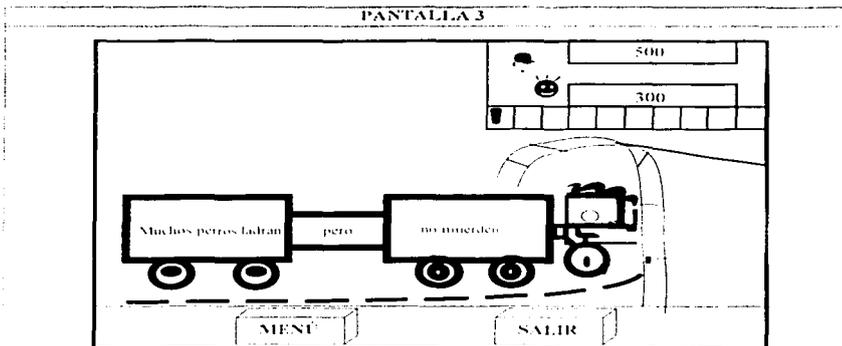
Las partes del recuadro se rellenarán dependiendo de si el niño contesta correcta o incorrectamente cada ejercicio.

- Si une correctamente el enunciado, ver pantalla 3.
- Si une incorrectamente el enunciado ver pantalla 4.

SONIDOS Y APOYOS**Enunciados para unir**

Se escuchará un sonido como "plim".

Se escuchará un sonido como "ouch".

**FUNCIONAMIENTO**

Respuesta correcta

Se une correctamente el enmascarado

1. El dibujo del trailer armado aumentará de tamaño y desaparecerán las otras opciones de respuesta. El conductor leerá todo el enunciado

2. Después de leer el enunciado, el trailer con sus cajas debidamente unidas se echó a andar hasta cruzar el túnel

3. Se suman 100 puntos a la puntuación acumulada

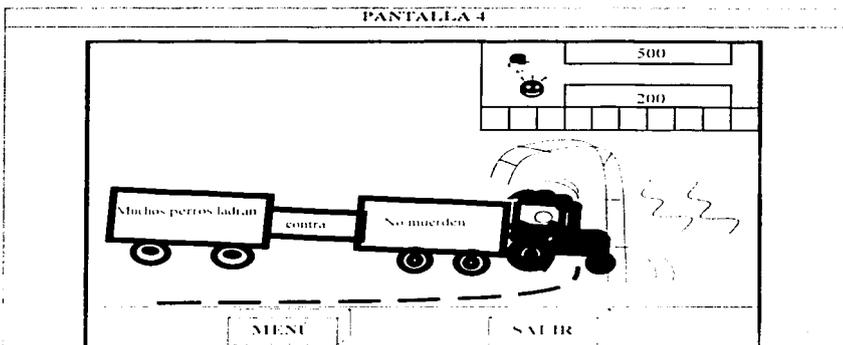
4. Aparece una pieza del rompecabezas en uno de los espacios del recuadro, es decir en la puntuación particular

5. Una vez que el trailer haya atravesado el túnel, aparecerá otro enmascarado para unir.

SONIDOS Y APOYOS

Respuesta correcta

"Muchos perros ladran, pero no muerden".
"¡Correcto!"

**FUNCIONAMIENTO**

Respuesta incorrecta

Si el enunciado es leído de una manera incorrecta

1. El dibujo del trailer armado aumentara de tamaño y desaparecerán las otras opciones de respuesta. El conductor leerá todo el enunciado.
2. Hace pausa, y a manera de interrogación dice:
3. Hace una pausa breve y luego dice:
4. Después de unirse los tres componentes del enunciado con la unión errónea, ya sea por haber elegido el gamello incorrecto o por haber invertido las cartas, el trailer debe arrancar y avanzar, pero en vez de cruzar el túnel choca contra el.
5. Cuando el conductor dice "Incorrecto", sale el marciamito como cubriendose del golpe y repite el enunciado incorrecto con voz burlona.

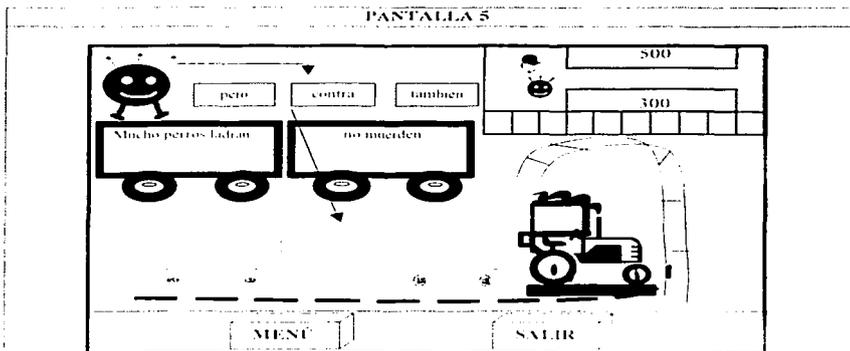
Cuando acaba de hablar el marciamito, vuelve a aparecer la pantalla con el mismo ejercicio, para que ahora el marciamito intente resolverlo, ver pantalla 5.

SONIDOS Y APOYOS

Respuesta incorrecta

"Muchos perros ladran, contra no muerden"
 "contra no muerden"
 "Incorrecto!"

"Muchos perros ladran, contra no muerden"
 "Ahora es mi turno"



FUNCIONAMIENTO

El marcamito resuelve el ejercicio

Cuando el niño resuelve incorrectamente el ejercicio, permite que el marcamito lo intente

- El marcamito aparece en la parte superior de la pantalla leyendo todas las opciones, dice:
"Vamos a ver Muchos perros Ladran no muerden, pero contra tambien. No sé cual será la correcta"
- Después de dos segundos se dirige a cada parte del enunciado dando primero un bocado sobre la opción elegida y enseguida dando un bocado sobre la parte del trailer en que la desea colocar, haciendo esto hasta completar las tres partes del enunciado. Esto lo hará de modo correcto o incorrecto según el criterio

Criterio el hecho de que el marcamito resuelva correcta o incorrectamente el ejercicio depende de la puntuación que lleve el niño. El marcamito resolverá correctamente el ejercicio solo cuando el niño lleve correctamente resuelto mínimo el 60% de los ejercicios que se le han presentado.

SONIDOS Y APOYOS

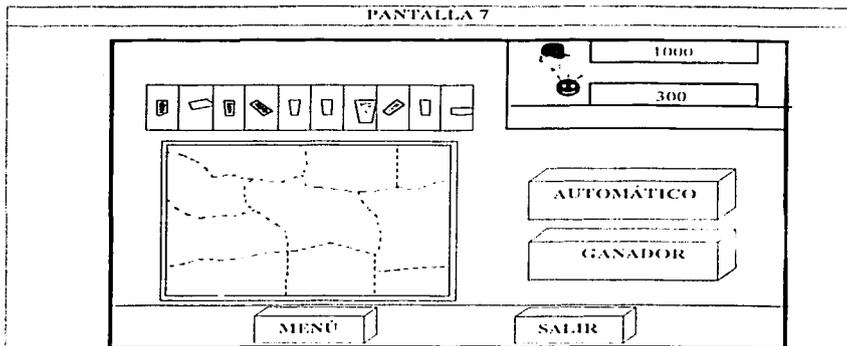
El marcamito resuelve el ejercicio

"Vamos a ver Muchos perros Ladran no muerden, pero contra tambien. No sé cual será la correcta"

CONTINUA PANTALLA 5	
FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYO
<p>De manera que el niño siempre tendrá una puntuación acumulada mayor a la del marcianito.</p> <ul style="list-style-type: none">• En caso de que el marcianito deba contestar correctamente el ejercicio, ganará 100 puntos, y se seguirá el procedimiento de la pantalla 3, excepto el punto 4.• En caso de que el marcianito deba contestar incorrectamente el ejercicio, nadie ganará 100 puntos, y se seguirá el procedimiento de la pantalla 4 hasta el punto 4.	

PANTALLA 6

FUNCIONAMIENTO	SONIDOS Y APOYOS
El conductor ejemplifica	El conductor ejemplifica
<ul style="list-style-type: none"> • El conductor aparece en la parte superior de la pantalla y dice: • Inseguida se dirige a cada parte del enunciado dando primero un brinco sobre la opción elegida y enseguida dando un brinco sobre la parte del trailer en la que desea colocar dicha opción; haciendo esto hasta completar las tres partes del enunciado de manera correcta. • Se siguen los puntos 1 y 2 de la pantalla 3. • Entonces una vez que el trailer pasó el túnel el conductor vuelve a aparecer diciendo en tono de asombro: • Se regresa a la pantalla 1. 	<p>“¿Que tenemos aquí? no me falta. Muchos perros ladran pero contra también.”</p> <p>“¿Que tal si decimos: Muchos perros ladran, pero no muerden? No se escucha bien. Mejor decimos: Muchos perros ladran, pero no muerden. Sí, eso se escucha bien ahora voy a acomodarlo.”</p> <p>“¡Qué bien me quedó!, ahora es tu turno.”</p>



FUNCIÓNAMENTO

Juego de recompensa: rompecabezas

Una vez que el niño complete 10 enunciados correctamente unidos y los espacios de los recuadros de puntuación particular estén todos llenos, cada uno con una pieza del rompecabezas; el niño podrá armar el rompecabezas, si lo desea si lo prefiere se armará solo y el conductor dirá:

- En la pantalla estará un recuadro que indique la puntuación general del niño.
- Estarán unos comandos que digan "Automático" si se elige este, las piezas se acomodarán automáticamente una vez que se haga clic sobre él.

Ganador Si se elige este el niño armará el rompecabezas haciendo clic sobre una pieza y arrastrándola hasta la parte que considere adecuada, así hasta completar el rompecabezas.

- El niño tiene la opción de hacer clic sobre el comando "automático" en cualquier momento para salir rápidamente de este juego.

Si logra armar todo el rompecabezas por sí solo pasará a la pantalla 8; si lo armó en automático se pasará a la pantalla 1 y el conductor dirá:

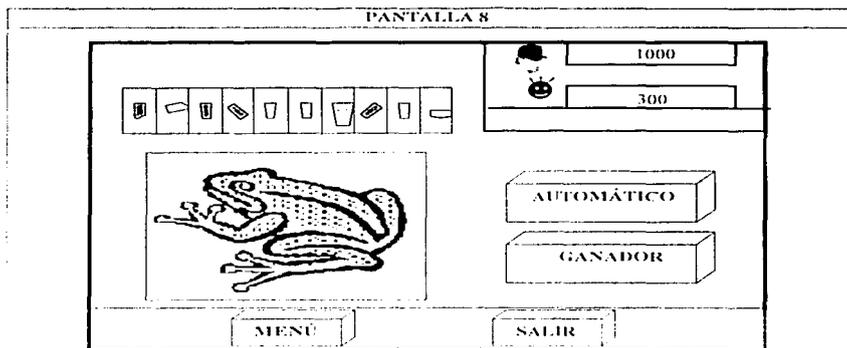
SONIDOS Y APOYOS

Juego de recompensa: rompecabezas

"Muy bien lograste completar las diez piezas de la imagen sorpresa, ahora puedes armarla haciendo clic sobre el comando "ganador", después haz clic sobre una de las piezas arrastrándola hasta la parte que consideres correcta, haz clic con cada una de las piezas hasta armar la figura sorpresa. Lo que sucede: Si deseas cambiar de lugar una pieza que ya habías colocado, haz clic sobre ella y arrástrala hasta el lugar que desees."

"En caso de que prefieras que el rompecabezas se arme solo, haz clic sobre el comando "automático"."

"Ahora que deseas hacer..."

**FUNCIONAMIENTO****Recompensa**

La imagen hará algunos movimientos animados mientras el conductor dice:

Cuando la imagen acaba de hablar, se regresa a la pantalla 1 y el conductor dice:

SONIDOS Y APOYOS**Recompensa**

"¡Muy bien hecho (nombre del niño), lograste llegar hasta el final del juego y haz vencido al maricanto en esta etapa!"

"Ahora, ¿ qué deseas hacer?!"

CONCLUSIONES

Con la revisión realizada en el presente trabajo, fue posible notar que existen distintos modelos teóricos que pretenden explicar la comprensión de textos. Entre los más empleados se encuentran: el de Kintsch y van Dijk (1978), que explica la comprensión de textos a través de los niveles de procesamiento; el de Baker (1985), que la explica mediante los estándares metacognoscitivos; el de De Vega (1986), a través del funcionamiento de los esquemas; y el de Palinesar y Brown (1989/1997), por medio de la aplicación de estrategias de autorregulación.

Estos modelos tienen un sustento cognitivo, debido a que explican la comprensión de textos basándose principalmente en el funcionamiento del aparato mental; lo cual es un inconveniente, ya que deposita gran parte de la responsabilidad de comprender en el lector, descuidando la participación de variables como: la historia del lector, los criterios de éxito que se establecen y las características del texto con el que se trabaje; las cuales son fundamentales para explicar la comprensión de textos.

Pudo notarse que al tener como base una concepción cognitiva, muchos de los programas que se han diseñado para instruir a los niños en la comprensión de textos, se centran justamente en el ejercicio del aparato cognitivo. Así por ejemplo, el *Programa para la autorregulación* ve a la motivación como el principal problema de la comprensión, por lo que pone énfasis en la autorregulación del lector, dando poco peso a las características del texto, a los criterios de éxito y a los repertorios lingüísticos del lector. El *Programa de estrategias informadas para el aprendizaje*, plantea el problema de la comprensión desde un enfoque cognitivo, por lo que basa su entrenamiento en la conciencia del lector, dejando de lado, al igual que el programa anterior, las variables fundamentales para la comprensión de textos. El *programa de enseñanza recíproca* también se concentra básicamente en el aspecto motivacional de la comprensión de textos, preocupándose por enseñar al lector estrategias generales para que comprenda lo leído; sin embargo, estas estrategias no son suficientes para cubrir cualquier criterio de éxito, ni para comprender cualquier tipo de texto, ya que dentro de cada una de ellas requiere que se lleven a cabo acciones más específicas de acuerdo a dichas variables. Finalmente, el último programa revisado fue el de *Recuperación de lectura*, el cual mostró tener una visión cognitiva del problema de la

comprensión de textos, de manera que su propuesta de solución está encaminada a facilitar las actividades mentales del lector; en este programa se modela el tipo de respuestas que se esperan del niño, trabajando únicamente con textos narrativos y se sugiere considerar el repertorio lingüístico del niño. A pesar que en este programa parece que se consideran las variables fundamentales para la comprensión, cuando se analizó, se encontró que aun cuando estas variables estuvieron presentes en el programa, no se trabajó a fondo con ellas, quedándose sin la suficiente atención, lo cual pudo notarse porque los autores (Clay y Cazden, 1978; cit. en: Clay y Cazden, 1993) no dicen explícitamente las razones teóricas por las que deben ser consideradas, ni cómo hacerlo.

Resulta coherente que en estos programas no se consideren, o queden marginados, aspectos tan importantes como: las características del texto, el criterio de éxito y el repertorio lingüístico del lector, debido a que el enfoque del que éstos provienen es cognitivo; ya que cuando se plantea un problema, la lógica bajo la cual se realizó el planteamiento encaminará por sí sola a diseñar un cierto tipo de solución; por lo que en este caso el tipo de solución propuesto está centrado en aspectos de corte cognitivo.

Con la revisión de las soluciones planteadas en dichos programas se encontró que las variables consideradas en éstos, son de naturaleza tal, que hacen dudar acerca de los resultados que puedan tener para entrenar exitosamente en la comprensión de textos; por lo que se percibió la importancia de tener un modelo teórico que cubriera los aspectos necesarios para poder proponer un programa con mayores probabilidades de éxito.

De acuerdo con el modelo que sirvió de base para la presente propuesta (Carpio y cols., 2000), se decidió descartar la noción de *fenómeno* o *acto* para tratar la comprensión, pues esto llevaba implícitamente a asumir una concepción nominalista, en la que se aceptaría que la comprensión ocurre en determinado tiempo y espacio; o bien, que la comprensión es algo completamente distinguible de cualquier otro acto, que tiene características propias y que puede ser descrita en términos de movimientos ejecutados por algún sistema o alguna parte del cuerpo; lo cual además implicaría aceptar que la palabra comprensión tiene un solo significado y que se aplica de igual modo a cualquier situación de comprensión.

Por lo que, con base en los argumentos de Carpio y cols., (2000) se determinó que la comprensión debe ser concebida como una función, la cual está compuesta por varios elementos relacionados, de los que ninguno puede faltar. Así, se delimitó que cuando se

habla de comprensión de textos, los elementos que participan y se relacionan son: el sujeto lector, el texto a comprender y las condiciones necesarias para que se establezca una relación entre estos dos elementos.

Por lo anterior, se determinó que no se puede resolver el problema de la comprensión de textos enfocándose a ejercitar el cerebro o algún otro órgano en el que se pueda suponer que se lleva a cabo la comprensión, la solución tampoco está en trabajar para hacer que surjan habilidades en el lector; por el contrario, lo importante es diseñar un entrenamiento que resulte más específico, en el que se consideren los siguientes factores: *tipo de texto* que se va a leer, es decir, su género; complejidad; extensión; estructura, etc., *los criterios de éxito*, aquello que se va a considerar como evidencia de una adecuada comprensión, lo cual es indispensable delimitar explícitamente; y por último, *las competencias lingüísticas del lector*, la variedad de expresiones lingüísticas con las que cuenta o no el lector, y que se requieren para comprender el tipo de texto a leer y para cumplir con el criterio de éxito.

En cuanto a las competencias lingüísticas del lector, se encontró que para que comprenda un texto es básico que sea capaz de reconocer patrones fonológicos de su idioma, atender a las proposiciones y a sus modificadores, y vincular las proposiciones mediante relaciones lógicas (Zarzosa, 2002); lo cual implica que el niño haga uso de un código lingüístico elaborado (Bernstein, 1975; cit. en: Rondal, 1980).

Desafortunadamente, muchos de los programas acerca de la enseñanza de la lectura, como es el caso del onomatopéyico, del PALEM, del propuesto por Clemente y Domínguez (1999), entre otros; no han puesto gran énfasis en la comprensión, sino que se concentran en el aspecto fonológico o léxico de la lectura. Se encontró que en estos programas no se considera la importancia que tiene en la comprensión de textos, el hecho de que el lector sea capaz de usar las palabras en diversas expresiones, de manipular palabras dentro de un mismo enunciado de modo que cambie su sentido, de entender porqué algunas palabras son usadas en lugar de otras; olvidan también que no es suficiente que se lean palabras en aislado, sino que se requiere que éstas se encuentren dentro de una expresión y tengan un contexto que les dé significado y que comunique algo. En el presente estudio se decidió que la comprensión de textos no se da automáticamente después de que el lector tiene un correcto descifrado, sino que se puede hablar de comprensión de textos hasta que el lector es capaz de realizar toda esta serie de manipulaciones con las palabras, por lo que con base

en los supuestos de Graves y Watts-Tafer (2002) al conjunto de todas estas características, en el presente trabajo se propuso llamarle "conciencia proposicional".

Por lo anterior, en la presente propuesta se decidió descartar a *la palabra* como la unidad mínima de significado y se sugirió la proposición, por permitir realizar un acto comunicativo y asignarle un significado más específico a las palabras en conjunto.

De modo, que en el presente trabajo, al realizar un análisis acerca de la comprensión de textos a nivel conceptual y práctico, se alcanzó el objetivo; permitiendo finalmente diseñar un programa en el que el niño sea entrenado en la comprensión de expresiones adecuadas, exponiéndolo a ejercicios cuyos reactivos consisten en proposiciones, con lo que se pretende lograr que el niño tenga un repertorio más amplio para comprender diferentes modalidades expresivas, dejándolo así, en mejores posibilidades para satisfacer posteriormente diferentes criterios de éxito en la comprensión de textos y enfrentar en mejores condiciones aquellas modalidades y complejidades de estos.

Dicho programa se diseñó para que en una futura investigación se llevara a cabo su aplicación, con el propósito de entrenar a los niños y de obtener datos experimentales para el tema de la comprensión de textos. Debido a tal propósito, el programa también cuenta con un sistema para recopilar numéricamente la ejecución del niño, lo que permitirá analizar cuantitativamente los resultados de su aplicación para evaluar su efectividad, posibilitando hacerle mejoras al programa y al mismo tiempo, aportar datos a otras investigaciones.

Como se mencionó anteriormente, el hecho de que el programa propuesto sea computarizado es una de sus ventajas; sin embargo esto también podría llegar a ser un inconveniente, ya que en algunas primarias, el acceso a las computadoras aún es restringido.

Además de las utilidades teóricas y experimentales que podría proporcionar el programa diseñado, en el presente trabajo también se mostró una base teórica que debería considerarse en próximos estudios acerca de la comprensión de textos en cualquier nivel educativo. Así por ejemplo, en el capítulo tres se comentó que para entrenar en la comprensión de textos se debe tomar en cuenta el criterio de éxito, es decir, los comportamientos que son considerados evidencia de la comprensión, los cuales son

definidos por las prácticas educativas o por circunstancias del contexto; por lo que, a partir de este supuesto, se recomienda investigar cuáles son los criterios de éxito predominantes en cada grado escolar, y así diseñar programas que entrenen los comportamientos solicitados por estas prácticas educativas. Si se diseñaran programas encaminados a cubrir los criterios de éxito dominantes en las prácticas educativas, probablemente aumentaría el éxito escolar.

Así que se considera que el presente trabajo proporciona aportaciones para el área de la comprensión de textos y muestra opciones para futuros trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, R. C. (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. En: R. B. Ruddell & H. Singer (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading (4a. ed.) (469-482). Newark, DE: International Reading Association.

Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En: D. L. Forrest; G. E. Mackinnon & G. Waller (Eds.), Metacognition and human performance, vol. 1 (155-205). Academic Press.

Barrero, G. N. & Reyes, R. M. (2001). Enfoque multimedia de los programas metacognitivos de lectura: tecnología educativa en la práctica (39 párrafos). Universidad de Sevilla (En red). Disponible en: www.quadernsdigitals.net.

Carpio C; Pacheco, V.; Flores, C. & Canales, C. (2000). "La naturaleza conductual de la comprensión". Revista Sonorense de Psicología, 14, (1 y 2), 1-10.

Clay, M. & Cazden, C. (1993). Una interpretación vygotkiana de Recuperación de la lectura. En: L. Moll (Ed.). Vygotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación (245-263). Buenos Aires: Aique.

Clemente, L. M. & Domínguez, G. A. B. (1999). La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y social. Madrid: Pirámide, pp. 103-134.

De Vega, M. (1986). Introducción a la Psicología Cognitiva. México, D. F.: Alianza Editorial Mexicana, pp. 260-268 y 367-437.

Gómez P. M.; Villarreal, M. B.; López, A. L.; González, V. L. & Adame, M. G. (1996). La lectura en la escuela. México, D. F.: Biblioteca para la actualización del maestro.

- González, E. (2000). Estrategias para el desarrollo de habilidades en la lectura, ortografía y redacción (30 párrafos). Cerined, ONG (En red). Disponible en: www.revistacandidus.com.
- Goodman, K. (1985). A linguistic study of cues and miscues in reading. En: H. Singer y R. Ruddell (Eds.), Theoretical models and processes of reading (3a. ed.) (129-134). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Graves, M. & Watts-Tafer, S. (2002). The place of word consciousness in research based vocabulary program. En: S. Jay & A. Fastrup (Eds.), What research has to say about reading instruction?, (3a. ed.) (140-165). Newark, Delaware: International reading association.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A., (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85, 363-394.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive psychology, 6, 293-323.
- López, C. (1998). Evaluación de la propuesta para el aprendizaje de la lectura escrita (PALIEM). Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México F.E.S. Iztacala, Edo. Méx., México.
- López, M. & Rocha, C. (1983). Diagnóstico de habilidades específicas de lectura y escritura referido a un programa instruccional. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México F. E. S. Iztacala, Edo. Méx., México, pp. 16-29 y 63.
- Melgar, I. (2001). "Reprueba México calidad educativa". Reforma, 8, no. 2866, 1 y 11. 15 de octubre.

- Palincsar, S. A. & Brown, L. A. (1989). La enseñanza para la lectura autorregulada. En: L. Resnick & L. Klopfer (Eds.), Curriculum y Cognición. (43-71). Buenos Aires: Aique.
- Pearson, D.; Roehler, L.; Dole, J. & Duffy, G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. En: S. Jay, & A. Fastrup (Eds.), What research has to say about reading instruction?, (2a. ed.). (145-199), Newark, Delaware: International reading association.
- Reina, J. T. & Sánchez, E. P. (1997). Efecto de un programa de entrenamiento metacognitivo en la lectura de niños con problemas de lectura en la ciudad de Mérida (97 párrafos). (En red). Disponible en: www.mucuy.uady.mx
- Reyes, C. (2001). "Enseñan a leer sin comprender". Reforma, 8, no. 2896, 8, 18 de noviembre.
- Rondal, J. (1980). Lenguaje y educación. Barcelona: Médica y técnica S. A.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. En: R. J. Spiro; B. C. Gruce & W. F. Brewer (Eds.), Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives for Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education. (33-58). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zarzosa, E. L.; Padilla, E. A. & Castillo, M. V. (2000). Variables que afectan la lectura de textos expositivos en cuarto grado de educación básica. Texto no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala. Edo. Méx., México.
- Zarzosa, E. L. (2001). El concepto de comprensión. Texto no publicado.
- Zarzosa, E. L. (2002). Análisis funcional de la lectura. Texto no publicado.

BIBLIOGRAFÍA

- Goldman, S. & Rakestraw, J. (2000). Structural Aspects of constructing Meaning From Text. En: M. L. Kamil; P. B. Monsenthal; P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research, vol III. (311-335). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ribes, I. E. (1982). El conductismo: Reflexiones críticas. Barcelona: Fontanella, pp. 49-72 y 73-98.
- Ryle, G. (1973). El mito de Descartes. Buenos Aires: Paidós Textos universitarios; series tu, no. 4
- Skinner, B. F. (1974/1975). Sobre el conductismo. Barcelona: Fontanella, pp. 87-113.
- Williams, G. (1999). La segmentación del lenguaje en palabras, un estudio con escolares de primer grado de primaria. Texto no publicado, UPN; Edo. Méx., México.
- Williams, J. (2000, noviembre). Strategic processing of text: improving reading comprehension for students with learning disabilities (23 párrafos). The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (En red). Disponible en: <http://ericee.org>.

ANEXOS

ANEXO I

ENUNCIADOS DE LA OPCIÓN: ¿DICE LO MISMO?

1. Al color morado se le rompió la punta.
 - a) El color morado tiene la punta rota.
 - b) Hay que sacarle punta a los colores.
 - c) La pluma negra no tiene tapa.
2. El florero de la mesa tenía tres rosas rojas.
 - a) Las tres rosas rojas estaban en el florero de la mesa.
 - b) El florero de la mesa tiene un girasol.
 - c) Sobre la mesa no hay un florero.
3. La piñata de la posada tenía forma de estrella, mas no de payaso.
 - a) En la posada no hubo piñata de payaso, pero sí de estrella.
 - b) La piñata de la posada tenía forma de payaso.
 - c) En la posada hubo una piñata de estrella y una de payaso.
4. La goma de Adriana es de dos colores, azul y rojo.
 - a) La goma que es mitad roja y mitad azul, es de Adriana.
 - b) Adriana tiene una goma blanca.
 - c) Adriana tiene una goma azul y una roja.
5. Beto se levantó muy temprano para ir a la escuela.
 - a) Para ir al colegio, Beto se levantó muy temprano.
 - b) Beto se quedó dormido y no fue a la escuela.
 - c) Beto está feliz de ir a la escuela.
6. El árbol de manzanas es más grande que los otros.
 - a) El árbol más alto de todos es el de manzana.
 - b) El árbol tiene muchas manzanas grandes.
 - c) Las manzanas rojas son deliciosas.
7. El foco que está en la sala se fundió.
 - a) La sala no tiene luz porque el foco está fundido.
 - b) El foco de la sala se rompió.
 - c) La sala tiene muchos focos que la alumbran.
8. Toda la ropa de Ignacio era azul, excepto sus zapatos.
 - a) Los zapatos de Ignacio son azules, igual que su ropa.
 - b) Los zapatos de Ignacio eran de un color distinto a su ropa azul.
 - c) Ignacio tiene un traje rojo y unos tenis morados.

9. El bebé aprende a caminar en su andadera.
- a) El bebé está en su andadera aprendiendo a caminar.
 - b) La andadera del bebé es de color blanco.
 - c) El bebé juega en su andadera.
10. José forró su cuaderno con papel rojo.
- a) El cuaderno de José está forrado de rojo.
 - b) José forró su caja con papel rojo.
 - c) El libro rojo de José se rompió.
11. Carlos se disfrazó de fantasma para ir a la fiesta.
- a) El niño que se disfrazó de fantasma para ir a la fiesta era Carlos.
 - b) Carlos se disfrazó de calaca para ir a la fiesta.
 - c) Carlos usó un disfraz de perro en la fiesta.
12. A Joel le quedó grande su uniforme.
- a) El uniforme era de una talla más grande que la de Joel.
 - b) A Joel le quedó bien el uniforme.
 - c) A Joel le quedó pequeño el uniforme.
13. El señor Matías usa tanto lentes como sombrero.
- a) El señor Matías usa lentes y sombrero.
 - b) El señor Matías usa lentes pero no sombrero.
 - c) El señor Matías tiene sueño.
14. Ayer en la noche podían verse las estrellas y la luna en el cielo.
- a) La luna y las estrellas se veían ayer.
 - b) Ni la luna ni las estrellas se veían en el cielo.
 - c) Sólo se veía la luna en el cielo en la noche.
15. En la sala de mi casa hay tres sillones azules.
- a) Los tres sillones de mi sala son azules.
 - b) En la sala de mi casa tengo dos sillones rojos.
 - c) En la sala de mi casa tengo sillones de colores.
16. La fuente del jardín tenía bastante agua.
- a) En el jardín, la fuente tenía mucho agua.
 - b) En el jardín, la fuente no tenía agua.
 - c) El agua de la fuente se tiró.
17. Paco tiene ojeras porque tiene sueño.
- a) Paco tiene tanto sueño que tiene ojeras.
 - b) A Paco le salieron ojeras por dormir mucho.
 - c) Paco ha dormido tanto que está feliz.

18. Lulú se compró un helado de tres sabores.
- El helado de tres sabores es de Lulú.
 - Lulú no puede comer helado.
 - Lulú escogió un helado de nuez y fresa.
19. El perro de Julia es chiquito pero ladra muy fuerte.
- Julia tiene un perro chiquito, cuyo ladrido es muy fuerte.
 - El perro de Julia es muy fuerte.
 - El perro de Julia está echado.
20. En el florero puse tanto flores amarillas como rojas.
- Coloqué en el florero flores rojas y amarillas.
 - En el florero no puse ni flores amarillas ni rojas.
 - Tengo en el florero muchas flores.
21. Angélica no desayuna con leche, sino con refresco.
- En el desayuno Angélica prefiere tomar refresco en vez de leche.
 - Angélica toma leche cuando desayuna.
 - Angélica toma refresco y leche en el desayuno.
22. A Eduardo no le quitaron una muela, sino le pusieron una amalgama.
- A Eduardo no le quitaron una muela sin embargo le pusieron una amalgama.
 - A Eduardo le quitaron una muela.
 - A Eduardo le quitaron una muela y le pusieron una amalgama.
23. Los gusanos pueden moverse y avanzar, aunque no tienen patas.
- Los gusanos pueden moverse y avanzar, sin embargo no tienen patas.
 - Los gusanos no pueden moverse y avanzar porque no tienen patas.
 - Los gusanos sólo pueden moverse, pero no avanzar porque no tienen patas.
24. Alejandra no cenó sándwich, sino huevo estrellado.
- Alejandra no cenó sándwich, más bien huevo estrellado.
 - Alejandra cenó sándwich.
 - Alejandra cenó cereal.
25. Marco sabe iluminar muy bien, en cambio Jorge no.
- Marco sabe iluminar muy bien, pero Jorge no.
 - Marco sabe iluminar muy bien, igual que Jorge.
 - Marco y Jorge saben iluminar muy bien.
26. Alberto es médico, igual que su papá.
- Alberto y su papá son médicos.
 - Alberto no quiso ser médico como su papá.
 - Alberto y su papá son futbolistas.

27. Juan llevó papas a la fiesta, además de refrescos.
- Las papas y los refrescos las llevó Juan.
 - Juan llevó papas a la fiesta, mas no refrescos.
 - Juan llevó pastel a la fiesta.
28. Omar no sabe tocar el piano, en cambio toca muy bien la guitarra.
- La guitarra, la sabe tocar muy bien Omar.
 - Omar toca muy bien la guitarra y el piano.
 - Omar no sabe tocar el piano, en cambio toca muy bien la flauta.
29. Enrique se compró unos tenis azules, igual que su amigo Ramón.
- Enrique se compró unos tenis azules como los de su amigo Ramón.
 - Enrique se compró unos tenis, pero no son como los de su amigo Ramón.
 - Enrique no tiene unos tenis como los de su amigo Ramón.
30. A José le compraron un helicóptero, en vez del camión de bomberos que pidió.
- Aunque José había pedido un camión de bomberos, le compraron un helicóptero.
 - A José le compraron el helicóptero y el camión de bomberos que pidió.
 - A José le compraron el camión de bomberos que pidió.
31. El bote de basura se llenó tanto, que la basura se caía al suelo.
- Se cayó basura al suelo porque el bote estaba tan lleno que ya no cupo.
 - El bote de basura se llenó tanto, que el basurero se lo llevó.
 - Se cayó basura al suelo, aunque el bote no estaba lleno.
32. Mis pantalones de la escuela se rompieron de las rodillas.
- Aunque José había pedido un camión de bomberos, le compraron un helicóptero.
 - Mis pantalones de la escuela se rompieron de las rodillas porque me caí.
 - Los parches de mis pantalones de la escuela se volvieron a romper.
33. Mirna fue de vacaciones a la playa, aunque no llevó traje de baño.
- Mirna no llevó traje de baño, pero aún así fue a la playa.
 - Mirna fue de vacaciones a la playa porque se compró un traje de baño.
 - Mirna fue de vacaciones a la playa y estuvo de pie frente al mar.
34. Ramiro dejó su cama tendida, pero el perro la destendió.
- El perro de Ramiro destendió su cama cuando él se fue.
 - Ramiro se fue sin tender su cama.
 - El perro de Ramiro se subió a su cama.
35. Carmen lavó todos sus calcetines, pero uno se quedó sin par.
- A Carmen se le perdió uno de sus calcetines cuando los lavó.
 - Carmen lavó todos sus calcetines sucios.
 - Carmen lavó todos sus calcetines, pero uno se le volvió a ensuciar.

36. Dos colibríes se quedaron frente a mi ventana y picaron las flores.
- Dos colibríes estuvieron picando las flores que están en mi ventana.
 - Dos colibríes se quedaron frente a mi ventana y rompieron mis flores.
 - Dos colibríes estuvieron picoteando mi ventana.
37. El 15 de septiembre los policías nos dejaron tronar cuetes.
- Estuvimos tronando cuetes el 15 de septiembre, sin que nos regañaran los policías.
 - El 15 de septiembre llegaron los policías porque estuvimos tronando cuetes.
 - El 15 de septiembre estuvimos tronando cuetes con los policías.
38. El puente por donde me cruzo es tan alto, que por debajo pasan los trailers.
- Aunque los trailers son muy altos, alcanzan a pasar por debajo del puente donde me cruzo.
 - Aunque el puente por donde me cruzo es muy alto, no alcanzan a pasar los trailers.
 - El puente por donde me cruzo se cayó cuando pasó un trailer.
39. Cuando tembló se rompió un pedazo de la pared de mi casa.
- Una pared de mi casa está rota, debido al terremoto.
 - Cuando tembló, se cayó el cuadro de la pared de mi casa.
 - Cuando tembló, se estrelló una ventana de mi casa.
40. Antonieta se lastimó el pie cuando cayó en el avioncito.
- Antonieta cayó mal al jugar avioncito y se lastimó el pie.
 - Antonieta ganó en el avioncito.
 - Antonieta no jugó avioncito porque se lastimó el pie.
41. Pamela tuvo su fiesta de cumpleaños, pero sin payaso.
- A Pamela le hicieron una fiesta de cumpleaños, aunque sin payaso.
 - A la fiesta de cumpleaños de Pamela llevaron un payaso.
 - Pamela tuvo su fiesta de cumpleaños con muchos payasos.
42. Adolfo estaba feliz por el regalo de cumpleaños que le dieron.
- A Adolfo le dio mucho gusto que le dieran un regalo de cumpleaños.
 - Adolfo estaba muy feliz porque era su cumpleaños.
 - A Adolfo le dio mucho gusto que le dieran un balón de cumpleaños.
43. Diego no fue a la escuela, sino al parque.
- En vez de irse a la escuela, Diego se fue al parque.
 - Diego se fue a la escuela después de ir al parque.
 - Hoy Diego fue a la escuela y al parque.
44. A Vicente se le hizo tarde y su camión se fue, por lo que tuvo que irse caminando a la escuela.
- Vicente se fue caminando a la escuela porque no alcanzó al camión.
 - A Vicente se le hizo tarde, pero alcanzó a su camión para no irse caminando a la escuela.
 - A Vicente se le hizo tarde y su camión se fue, por lo que no fue a la escuela.

- 45 Al color morado se le rompió la punta
a) El color amarillo pinta muy bien.
b) El color morado no pinta porque no tiene punta.
c) El color morado tiene una punta larga.
- 46 El florero de la mesa tiene tres rosas rojas.
a) Las tres flores rojas están en el florero.
b) El florero que está en la mesa tiene toda clase de flores.
c) Las diez rosas rojas están en el florero de la mesa.
- 47 La piñata de la posada tenía forma de estrella.
a) En la posada hubo una estrella como piñata.
b) Las piñatas de la posada tenían forma de estrellas.
c) En la posada no hubo piñatas.
- 48 El señor Matías usa lentes y sombrero.
a) El señor Matías siempre usa lentes
b) El señor Matías usa invariablemente sombrero.
c) El Señor Matías usa tanto lentes como sombrero.
- 49 Ayer en la noche podían verse en el cielo la luna y las estrellas.
a) Tanto la luna como las estrellas pudieron apreciarse la noche anterior.
b) Ayer el cielo estaba tan nublado que llovió mucho
c) Ni la luna ni las estrellas pudieron verse anoche.
- 50 En la sala de mi casa hay tres sillones azules.
a) Los tres sillones de la sala de mi casa son de color azul.
b) Sólo dos de los tres sillones de mi casa son azules.
c) Toda la sala de mi casa es de color amarillo.

ANEXO 2
ENUNCIADOS DE LA OPCIÓN: FORMA EL
ENUNCIADO

1. El oso de peluche es negro. / sin embargo, sus orejas / y sus patas son café.
2. A Mario le gustan mucho los carritos/ al igual que le gustan / las canicas.
3. Martha tiene muchas / amigas, además de / tener muchas primas.
4. El examen de música fue muy sencillo, / pero muchos niños / reprobaron por no estudiar las notas musicales.
5. Paco no toma licuado de plátano. / no obstante si toma / licuado de fresa.
6. La cama estaba muy cómoda, / sin embargo, José / no pudo dormir.
7. A Luis le gusta andar en patines / pero prefiere / usar su bicicleta.
8. La tortuga es muy lenta en la tierra; / sin embargo, / en el agua es bastante es bastante veloz.
9. La televisión puede ser divertida, / pero a veces pasan programas/ que no me gustan.
10. Tere tiene / toda la colección de Barbies / a excepción del auto convertible.
11. A Yolanda no / le gusta Pokemon / tampoco le gusta Digimon.
12. Todos comieron su almuerzo, / sólo Juan / no quiso hacerlo.
13. A Laura le gusta escuchar música. / también le gusta / ver videos.
14. Manuel come / muchas golosinas, sin embargo / no se lava los dientes.

15. A Ingrid le gusta el olor de las flores. / pero es alérgica / y le produce estornudos.
16. La computadora es muy divertida. / además/ puedes aprender muchas cosas con ella.
17. Los juegos de mesa / le gustan a Juan al / igual que los juegos de patio.
18. Omar no sabe / leer ni escribir, pero / hace dibujos muy bonitos.
19. La mochila de Maribel / es rosa, también / su estuche de lápices.
20. Las rosas que le dio / Pedro a su mamá. / huelen muy bonito.
21. La luna se ve muy / bonita en el / cielo oscuro.
22. El gato / de Marcos, rasguñó / a José.
23. Las fuertes olas / del mar, se llevaron / la pelota de Miriam
24. El oso panda / que vive en Chapultepec, come / mucho bambú.
25. La manzana de Lulú parecía estar / muy rica, sin embargo. / tenía un gusano.
26. Paty y Javier se sentaron / a comer con sus papás/ y terminando de comer se fueron a hacer su tarea.
27. Antonio se llevó mucho dinero para / ir a jugar a las maquinitas; / sin embargo se le acabó y pidió prestado.
28. A Ismael le gustan / mucho los chocolates. / pero el dentista se los prohibió.
29. La mamá de Pedro / va al mercado todos los días. / igual que la mamá de Paco.
30. A pesar de que el tío de Verónica / no tiene una computadora en su casa, / él tiene un negocio donde las vende.
31. Oscar quería que le compraran / una mochila nueva. / pero sus papás no tenían dinero.
32. Carmen fue a visitar a su / hermana que vive en Veracruz. / pero sólo pudo estar una semana con ella.

33. Marisela se baña / en las noches a diario, / para dormirse muy limpia.
34. Martha quiere salir diario / con sus primos, pero su / papá sólo le da permiso los viernes.
35. Gustavo no ha ido al cine / desde hace un mes, pero / su mamá le ha comprado varias películas.
36. Cuando estábamos jugando, mi vecino / se cayó de la bicicleta / y lo tuvieron que llevar al doctor.
37. La mamá de Pepe fue l mercado / y compró zanahorias, manzanas, / calabazas, además de pollo.
38. A Enrique le gusta mucho / ver caricaturas; pero sólo / las ve cuando ya terminó su tarea.
39. Olga viene muy lejos de su / trabajo; así que todas las / mañanas se levanta muy temprano.
40. Diego quiere competir en la / en las olimpiadas de natación por / lo que entrena todos los días.
41. A Octavio le dio paperas / en las vacaciones y se / la pasó acostado en su cama.
42. A pesar de que Gilberto / tiene muchos juguetes/ él sólo juega con unos cuantos.
43. Cuando Laura fue / al zoológico le quería dar de comer a los / changos; sin embargo estaba prohibido.
44. A Mónica le gusta mucho que / le tomen fotografías, / igual que a su hermano.
45. Aunque Mauricio tiene cinco / hermanos, a él sólo le / gusta jugar con el más grande.
46. Paco toma / leche / tibia todas las noche
47. La tortuga / de Jorge es tan / grande que asusta
48. La computadora / es un aparato para / jugar y aprender
49. Fifi es una / gatita muy / linda y juguetona
50. Sebastián desayuna / todas las mañanas con/ su familia

ANEXO 3

ENUNCIADOS DE LA OPCIÓN: DILO CON DIBUJO

1. Laura quería bañarse, sin embargo no había agua.
2. Juan fue a nadar, sin embargo olvidó su salvavidas.
3. Luis compró chocolates además de paletas.
4. Pedro tiene muchas canicas, pero no las usa.
5. Álvaro tiene muchas gorras, aún así siempre usa la negra.
6. A Beto le gusta correr todas las mañanas en el parque.
7. La mamá de Carlos le regaló un pastel el día de su cumpleaños.
8. El papá de Daniela le compró un globo, pero ella lo soltó.
9. El martes llovió y había sol, por lo que ese día salió un arco iris.
10. Erick se sentó en una silla rota y se cayó.
11. Francisco juega football, pero no tenis.
12. Gerardo tiró todos los pinos del boliche; es decir, hizo una chuza.
13. El pantalón de Héctor tiene un parche en la rodilla.
14. Las sillas del comedor son de madera, sin embargo la mesa es de vidrio.
15. La mochila de Araceli es negra, pero tiene bolsas rosas.
16. A Brenda le gustó mucho el suéter, no obstante le quedó grande.
17. A Diana no le gusta que la peinen de trenzas, a pesar de eso, su mamá la peinó así.
18. Elizabeth olvidó la torta que le hizo su mamá, sin embargo llevaba dinero para comprarse algo.
19. Fabián no tiene balón de football, pero sí de basketball.
20. Los niños de la escolta se vistieron de blanco, aún así usaron zapatos negros.
21. Genaro tiene un perro muy grande, a pesar de eso quiere comprar un cachorro.
22. El grupo musical favorito de Hilda ha sacado diez discos, pero Hilda sólo tiene dos.
23. Irma tiene una falda muy larga, igual que Liliana.
24. Jimena no quiso un suéter, sino un abrigo.
25. Laura le regaló unas flores a su mamá y también un pastel.
26. Mauricio dibujó una carterita para jugar, sin embargo se le olvidaron sus coches.
27. En el parque hay columpios y resbaladilla, sólo falta el pasamanos.

28. El reloj de mi casa no tiene manecilla del segundero, pero sí la de horas y la de minutos.
29. Los ojos de Nadia no son cafés, sino negros.
30. Ofelia tiene una computadora, pero le falta el mouse.
31. Pilar no tiene muñecas, sin embargo tiene muchas pelotas.
32. Ricardo tiene dos bicicletas, pero no le quiere prestar una a su hermana.
33. El sábado, Selene estuvo acostada, además estuvo viendo la TV.
34. Las cosas de Úrsula se cayeron de su bolsa, pero Juan le ayudó a recogerlas.
35. Además de tener una bicicleta, Víctor tiene unos patines.
36. Las aves vuelan alto, pero no tanto como los aviones.
37. En la tienda de la esquina venden gansitos y pingüinos, además de cacahuates.
38. La televisión se descompuso y aunque no se ve bien, puede escucharse.
39. Para aprender a manejar necesitas que alguien te enseñe.
40. Flor siempre llora al llegar a la escuela, pero de todas maneras se queda.
41. David no quiso comer sopa ni carne.
42. Él tiene diez lápices de colores, aunque muy descuidados.
43. Enfrente de mi escuela hay un parque en el que jugamos saliendo de clases.
44. Rafael no se sabe amarrar las agujetas.
45. A Oscar no le gusta jugar canicas, él prefiere el football.
46. Raquel tiene sobres de muchos colores, aunque no tiene rosa.
47. Estuvimos nadando, a pesar de que estuvo lloviendo.
48. Homero tiene una motocicleta, sin embargo nunca la usa.
49. Mi tío se vistió de traje, aunque no se puso corbata.
50. Carla, aunque venía en bicicleta, llegó más rápido que Ángeles a la tienda.
51. Federico tiene muchos juguetes en su recámara, pero todos están en su lugar.
52. Víctor compró un estuche nuevo para su escuela, que traía lápiz, regla y goma, pero no sacapuntas.

ANEXO 4
ENUNCIADOS DE LA OPCIÓN: COMPLETA EL
ENUNCIADO.

1. La bicicleta no es de Toño, sino de Beto.
más bien
pero
aunque

2. Gustavo no quiere ir al cine, sino al bosque.
pero sí
aunque
no obstante

3. A Pancho no le gusta el football, sino el basketball.
aunque sí
más
sin embargo

4. Lucía no sirvió la sopa a sus hijos, sino el postre.
pero sí
también
además

5. Laura no hizo toda la tarea de matemáticas, sino la mitad.
sólo
aunque
excepto

6. Al perro de Miguel no le dio rabia, sino moquillo.
más bien
tampoco
aunque

7. La maestra de segundo no es regañona, sino exigente.
mas sí
en cambio
igual que

8. La comida que cargan las hormigas no se la comen en el momento, sino que la juntan en su hormiguero.
sin embargo
también
además

9. El coche del señor Tito no es rojo grande, sino es azul pequeño.
más bien
a pesar de
aunque

10. A Paola no le gusta el refresco, sino el agua de limón.
pero sí
también
excepto

11. La directora reportó a Paco, aunque él se estaba portando bien.
a pesar que
sino
además

12. Ricardo fue a jugar canicas, aunque él no llevaba las suyas.
a pesar que
más bien
también

13. Oscar fue a la feria con sus primos, aunque él quería quedarse a jugar con sus amigos.
no obstante
además
igual que

14. Beto se salió al parque aunque su papá no le dio permiso.
más
tampoco
en cambio

15. David no fue a la feria, aunque lo habían invitado.
a pesar de que
igual que
además

16. La familia López no conoce las pirámides de Teotihuacan, aunque viven en México.
a pesar de que
tampoco
también

17. Lourdes se irá de vacaciones, aunque sea a la playa.
pero
además
sino

18. Carla fue a comprarse un perro, aunque acabó comprándose unos peces.
sin embargo
sino
a pesar

19. Héctor y Ulises son hermanos, aunque viven en diferentes casa.
pero
tampoco
excepto

20. Sergio armó un rompecabezas de cincuenta piezas, aunque le tuvieron que ayudar.
sin embargo
tal como
en cambio

21. Mauricio sabe iluminar muy bien, sin embargo Jorge no.
pero
también
sino

22. Mi cartera ya está muy rota en cambio la suya no.
pero
igual que
tampoco

23. El papá de Jaime no le quiso comprar un helado, en cambio su mamá sí.
aunque
tampoco
además

24. Julio aprobó biología, en cambio reprobó español.
pero
también
de igual modo

25. Rebeca viajó en autobús; en cambio, Carmen se fue en avión.
sin embargo
igual que
también

26. Patricia no quiso soplarle a las velas del pastel; en cambio, sí quiso pegarle a la piñata.
mas
también
además

27. A Susana le gusta comer pulpo, en cambio a su mamá le gustan las almejas.
también
tampoco
pero

28. Alejandro fue de vacaciones a Morelia; en cambio José fue a Cuernavaca.
y
tampoco
sino

29. Mari tiene un Ferrari; en cambio Juan tiene un Volkswagen.
y
sino
tampoco

30. A Ramiro le regalaron una gorra, igual que a su papá.
como
tampoco
a pesar

31. Teresa compró un florero de color naranja, igual que su sala.
tal como
así
aunque

32. Omar tiene un patín del diablo, igual que su hermano Rafael.
así como
además
mas

33. Sergio usa lentes, igual que sus primos.
como
pero
aunque

34. Luisa trabaja en Seguros Comercial América, igual que su esposo.
tal como
sin embargo
en cambio

35. Victor tiene un pastor alemán, igual que su vecino Mauro.
como
aunque
además

36. Enrique va en segundo de primaria, igual que Paco.
así como
pero
a pesar de que

37. A Mónica se le rompieron los pantalones azules, igual que los rojos.
de la misma manera que
tampoco
pero

38. Rocío ve la tele en las noches, igual que sus papás.
como
además
sino

39. Alejandro Fernández es cantante igual que su papá.
como
más bien
en cambio

40. Daniel tiene una chamarra azul, además de la sudadera.
a parte de
más bien
sin embargo

41. Valeria estudió karate, además de canto.
y
pero
tampoco

42. Además de jugar a las canicas, José juega tazos.
a parte de
también
así como

43. Ángel se compró una pijama nueva, además de una bata.
pero
y
en cambio

44. A Arturo le gustan los cacahuates, además de las palomitas.
tampoco
aunque
y

45. Para sacar buenas calificaciones debes poner atención, además de hacer los ejercicios de clase.

así como
sino
en cambio

46. Laura colecciona estampas, además de lápices.

y también
sino
aunque

47. Oscar pintó las paredes de su recámara, además de las de la sala.

igual que
pero
excepto

48. Carmen boleó sus zapatos negros, además de los azules.

así como
tampoco
a pesar de

49. Además de ir a la escuela Héctor va a clases de guitarra.

aparte
como
igual que

50. Felipe no hizo la tarea, además de que salió mal en sus exámenes.

también
tampoco
excepto

51. Todos los niños son altos, excepto Juan.

a diferencia de
mas
sin embargo

52. En el zoológico hay toda clase de animales, excepto ballenas.

pero no
sino
mas

53. Todos, excepto Lucy, obedecieron y terminaron la tarea.

menos
sin embargo
sólo

54. Todos los niños del salón comieron pastel, excepto los grupos de Primero.

pero no
a pesar
mas

55. Toñito se aprendió todas las canciones, excepto el Himno Nacional porque es muy

largo.
aunque no
en cambio
pero

56. Mari planchó toda la ropa, excepto los pantalones.

a diferencia de
pero
si no

57. Los mosquitos no picaron a nadie, excepto a José.

solamente
además
también

58. Toda la comida estuvo muy rica, excepto el postre.

a diferencia de
en cambio
si no

59. Toda la casa estaba limpia, excepto el patio.

aunque no
a pesar
si no

60. Nadie llevó agua para el recreo, excepto Gustavo.

sólo
pero
a pesar

61. Lulú, Juan y Pedro tomaron refresco, también José.

igual que
tampoco
pero

62. Omar invitó a Mario a la fiesta, también invitó a Luis.

además
excepto
a pesar

63. Los aretes y la pulsera de Mónica son de plata, también su collar.
igual que
a pesar
aunque
64. En el mar hay peces pequeños, también hay peces grandes.
y
excepto
pero
65. David copió en el examen, también lo hizo Felipe.
igual que
pero
no obstante
66. La canción de la patita la canta Cricri, también canta los tres cochinitos.
de igual modo
sino
sólo
67. Joel puede vestirse sin ayuda y también come solo.
así como
más bien
pero
68. El muñeco es de Isaac, también el coche es de él.
igual que
en cambio
tampoco
69. Tere peina a sus muñecas y también las viste.
además
excepto
a pesar
70. Daniela toca el piano, también el violín.
igual que
pero
a pesar
71. Toñito conoce Yucatán, sin embargo, no ha ido a Querétaro.
pero
tampoco
excepto

72. Lolita lleva todos sus libros a la escuela, pero no sus colores.
excepto
igual que
a pesar

73. A Paty no le gusta el helado de vainilla, aunque sí le gusta el de chocolate.
pero
a pesar
excepto

74. Tito tiene un par de patines mas no los usa.
pero
sólo
además

75. En el parque no hay palmeras, sólo hay arbustos.
únicamente
también
igual que

76. Paco no quería acompañar a su mamá al mercado, aunque tuvo que hacerlo.
aun así
tampoco
sólo

77. El libro no tenía fotos, pero sí tenía dibujos.
en cambio
además
tampoco

78. En los ríos no hay ballenas, no obstante hay peces.
solamente
a pesar
igual que

79. En la mesa no había flores, en cambio había mantel.
pero sí
tampoco
además

80. Ernesto reprobó matemáticas, pero aprobó civismo.
aunque
igual que
tampoco

81. Hacer ejercicio es muy saludable, sin embargo, es cansado.
no obstante
igual que
a pesar
82. Los niños estudian en la escuela; sin embargo, juegan a la hora del recreo.
aun así
tampoco
a pesar
83. En verano hace mucho calor, sin embargo llueve bastante.
aun así
excepto
sólo
84. En la radio puedes escuchar a los artistas, sin embargo no puedes verlos.
pero
igual que
también
85. Pinocho era un muñeco muy bueno; sin embargo, a veces decía mentiras.
no obstante
igual que
tampoco
86. El partido de fútbol fue muy divertido; sin embargo, duro mucho.
aunque
a pesar
igual que
87. Ricardo sabe amarrarse las agujetas, sin embargo, olvidó hacerlo.
pero
a pesar
tampoco
88. Los niños usan pantalones, sin embargo, pueden usar short.
también
excepto
sino
89. Las mandarinas se parecen a las naranjas; sin embargo, saben diferente.
aun así
tampoco
sino

90. Angélica lee mucho y muy bien, a pesar de eso tiene faltas de ortografía.

aun así
excepto
tampoco

91. A pesar de que Sergio come mucho, es flaquito.

aunque
pero
excepto

92. Beto es muy inteligente, a pesar de ello no está en la escuela.

sin embargo
también
además

93. Seguimos todos los pasos de la receta, a pesar de eso el pastel no se coció.

aun así
aparte
también

94. Paco hizo un dibujo muy bonito a pesar de eso, no ganó el concurso.

pero
así como
igual que

95. Parecía que el pantalón del maestro era de su talla, a pesar de eso le quedaba corto.

aunque
tampoco
aparte

96. Ingrid marcó todos sus colores, a pesar de hacerlo le robaron el rojo.

aun así
en cambio
sino

97. El sombrero era muy bonito, a pesar de eso a él no le gustaba.

pero
también
y

98. Margarita corre velozmente, a pesar de ello no irá a las competencias de su escuela.

sin embargo
sino
también

99. Cuando voy a la tienda compro dulces para todos, excepto para mi hermanito que es un bebé.
menos
aparte
en cambio

155

100. A pesar que la maestra dicta muy rápido, yo copio toda la tarea.
aunque
pero
sino