



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

**MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA APLICADA A LA
EDUCACIÓN**

**“COMPRESIÓN LECTORA: ADQUISICIÓN Y TRANSFERENCIA EN
DISTINTOS NIVELES FUNCIONALES”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

MARIA ENRIQUETA SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

XALAPA, VER.

NOVIEMBRE DE 2010

DEDICATORIAS

A Dios por todas las bendiciones en mi vida y por permitirme terminar este proyecto profesional.

A mi mami, por el amor incondicional que me das todos los días y gracias al cual puedo alcanzar mis metas.

A mi papá, por tu confianza en mis capacidades y por alentarme en los momentos difíciles.

A mi hermana, por escucharme, animarme y apoyarme siempre que emprendo algún proyecto.

A mi sobrinito Iván, por todas sus sonrisas que alegran mi vida.

A mi mejor amigo, Isacc por siempre estar conmigo, por tu amistad incondicional y todo tu cariño.

A Sandy, Lulú, Corina e Israel, por la alegría de conocerles y contar con su amistad, por todo su apoyo en la maestría.

AGRADECIMIENTOS

Al CONACYT por el apoyo otorgado mediante una beca para cursar la Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación.

A mi directora de tesis, Mtra. Cecilia M. Molina López, por su tiempo, motivación, dedicación y dirección de este trabajo.

A los asesores Dr. Daniel Gómez Fuentes, Mtro. Enrique Zepeta García, Dr. Mario Serrano Vargas y Martín Luis Ortiz Bueno, por su orientación, tiempo y disposición para apoyarme a lo largo de la elaboración de este trabajo.

A todo el personal del Instituto de Psicología y Educación, por las muchas atenciones que tuvieron conmigo.

RESUMEN

Tradicionalmente la comprensión lectora se ha investigado haciendo énfasis en el estudio de procesos cognitivos como la memoria. Esta investigación abordó la comprensión lectora como competencia. Desde la Teoría de la conducta, Ribes (2006, Junio) explica que la competencia implica el desempeño relativo a situaciones específicas, fundamentado en habilidades y aptitudes funcionales. Dado que el principal instrumento del que se vale la educación pública en México para la transmisión de conocimientos es el libro de texto; la presente investigación tuvo por objetivo identificar si el tipo de texto con que se entrena la comprensión lectora (texto definicional o texto constativo) facilita la adquisición de la comprensión lectora en un nivel específico de desligamiento y su transferencia a otros niveles funcionales. Se empleó un diseño de replicación intersujetos con pretest, transferencia a diferente nivel de complejidad y postest. En el estudio participaron seis estudiantes de tercer grado de primaria de entre 8 y 9 años de edad, experimentalmente ingenuos. Los resultados mostraron que quienes leyeron textos constativos, obtuvieron en general, puntajes más altos que quienes leyeron textos definicionales. Al parecer, las características que tienen los textos son un factor que influye en la ejecución de tareas con diferente nivel de complejidad.

ÍNDICE GENERAL

Dedicatorias	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Índice general	v
Lista de Figuras	vi
Capítulo I. Introducción	1
Planteamiento del problema	4
Justificación	6
Objetivos	8
Marco teórico	9
Estudios antecedentes	32
Capítulo II. Método	37
Participantes	37
Situación experimental	37
Recursos materiales	37
Diseño	37
Procedimiento	38
Capítulo III. Resultados y discusión	41
Resultados y discusión	41
Referencias	53
Apéndice A	59
Apéndice B	66
Apéndice C	102

LISTA DE FIGURAS

Figura

1. Porcentaje global de aciertos obtenidos por ambos grupos A y B en las condiciones de Pretest, Entrenamiento, Prueba de Transferencia y Postest, en los cinco niveles funcionales..... 41
2. Porcentaje global de aciertos en las condiciones de Pretest, Entrenamiento, Prueba de transferencia y Postest del Grupo A (Texto definicional), en los cinco niveles funcionales 42
3. Porcentaje global de aciertos en las condiciones de Pretest, Entrenamiento, Prueba de Transferencia y Postest del Grupo B (Texto constativo), en los cinco niveles funcionales..... 44
4. Porcentaje global de aciertos obtenidos por cada sujeto del Grupo A en las condiciones de Pretest, Entrenamiento, Prueba de Transferencia y Postest, en los cinco niveles funcionales 46
5. Porcentaje global de aciertos obtenidos por cada sujeto del Grupo B en las condiciones de Pretest, Entrenamiento, Prueba de Transferencia y Postest, en los cinco niveles funcionales..... 47

CAPÍTULO I

Introducción

La comprensión de textos se ha entendido como un proceso cognitivo que es llevado a cabo por el individuo mediante sus estructuras mentales, como un conjunto de habilidades ó como un acto relacionado con la memoria (Aguilar, 2008). Sin embargo, la evidencia de la comprensión es el comportamiento y no un proceso mental o cerebral. Por tanto, la Teoría de la conducta, es una alternativa pertinente para estudiar la comprensión lectora porque propone abordarla como competencia. Una competencia se debe entender como el desempeño relativo a situaciones específicas, fundamentado en habilidades y aptitudes funcionales (Ribes, 1990).

Si la comprensión se refleja en el comportamiento, para su estudio se ha de tener presente que ninguna forma de comportamiento es adecuada o eficaz en sí misma, sino que depende de la satisfacción de criterios específicos (Arroyo, Morales, Pichardo, Canales, Silva & Carpio, 2005). A partir del modelo taxonómico de Ribes y López (1985) es posible determinar distintos criterios de ajuste de la comprensión lectora, de acuerdo a cinco niveles funcionales: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

Por otra parte, Pineda, Aguirre, Gómez y Mares (2008) afirman que el lector puede interactuar con diferentes dimensiones del texto como el contenido, la estructura y el diseño. Fuentes (2007) afirma que se pueden distinguir tres tipos de texto: actuable, constativo y definicional, dependiendo de las características que el texto guarda con el referente.

Lo característico de los textos actuables es que el referente, que se referencia en el texto con el que interactúa el lector, es concreto y pertenece únicamente a la situación interactiva, o sea que es situacional. En los textos constativos el referente del texto con

el que interactúa el lector, es particular y pertenece a otra situación, diferente a la situación interactiva. Y en los textos definicionales, la referencia es metareferencia, es referencia a propiedades y objetos simbólicos, convencionales, al lenguaje mismo, y por tanto es transituacional o asituacional.

La importancia del estudio de la comprensión lectora como competencia que permite la adquisición de conocimientos y el desarrollo de otras habilidades como análisis, síntesis y transferencia de la información, también se relaciona con los bajos puntajes que en lectura, matemáticas y ciencias (Notimex, 2004) obtienen los estudiantes de los diferentes niveles escolares en México.

Ya que el principal instrumento del que se vale la educación pública para la transmisión de conocimientos es el libro de texto, el presente estudio tuvo por propósito identificar si el tipo de texto (texto definicional o texto constativo) con que se entrena la comprensión lectora facilita la adquisición de la comprensión lectora en un nivel específico de desligamiento y su transferencia a otros niveles funcionales.

La presente investigación consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos del estudio, el marco teórico, en donde se revisan algunas definiciones de lenguaje, los principales enfoques que han estudiado el lenguaje y la comprensión lectora y la propuesta interconductual sobre comprensión lectora como competencia, así como los estudios antecedentes.

El segundo capítulo comprende el método, en el cual se describen las características de los participantes, la situación, los recursos materiales utilizados, el diseño empleado y el procedimiento para realizar la investigación.

En el tercer capítulo se exponen los resultados de manera individual y grupal a través de tablas y gráficas. El cuarto capítulo contiene la discusión y conclusiones

derivadas de los resultados. Al final del documento se presentan las referencias citadas, así como los apéndices necesarios para la mejor comprensión de esta investigación.

Planteamiento del problema

El lenguaje se encuentra inmerso y modula todas y cada una de las actividades humanas, constituye un tema de interés para el ser humano y principalmente para el hombre de ciencia. El lenguaje ha sido explicado desde diferentes disciplinas como la lingüística, la gramática, la psicología, entre otras tantas.

Dentro del estudio del lenguaje se ha abordado la comprensión lectora, enfatizándose diferentes aspectos dependiendo de la postura teórica subyacente. Los conductistas han examinado aspectos como el texto (estilo, extensión, estructura, contenido, etcétera) y las condiciones necesarias para poder leer; en tanto que los cognoscitivistas han indagado acerca de los procesos de retención de contenidos o memoria a través del tiempo de ejecución y calidad de la respuesta, la relación de los referentes con la información previa que el sujeto maneja y otros sostienen diferencias en la comprensión lectora atribuidas a la etapa del desarrollo del lector.

Desde 1993 el enfoque comunicativo funcional marca la pauta teórica-pedagógica en el área de Español en la enseñanza básica en México. Del Río (2009) explica que el enfoque comunicativo da la oportunidad al alumno de conocer y practicar activamente la lengua dentro de parámetros contextuales y conversacionales diferentes. Sin embargo, a pesar de que el enfoque funcional y comunicativo de la enseñanza de la lengua pone énfasis en las habilidades comunicativas, se continúa haciendo énfasis en el estudio del lenguaje dando prioridad a la gramática.

Una postura diferente a las tres anteriores, es la interconductual. Desde el interconductismo, se ha enfatizado el estudio del lenguaje como medio, como instrumento y como forma de vida (Ribes, Cortes y Romero, 1992). Wittgenstein (1993) explicó que el lenguaje es una forma de vida, porque abarca los significados y actividades del individuo, además de la observación integral del mundo.

Para Ribes, Cortes y Romero (1992) la gramática no dice como construir el lenguaje con el fin de cumplir un propósito, sino solamente describe el uso de los signos. La gramática es la consecuencia del lenguaje como una práctica social significativa. De acuerdo con Ribes (2006) el lenguaje como conducta no es gramática. La gramática es una abstracción posterior a la conducta de hablar o escribir. Ribes (2006) explicó que la gramática no dice como construir un lenguaje para conseguir su propósito y por tanto la gramática no esta por arriba del lenguaje.

En el enfoque interconductual se ha hecho la distinción de los modos de lenguaje: señalar-observar, hablar-escuchar y leer-escribir (Gómez y Ribes, 2008). La adquisición y ejercitación del par leer-escribir, que se relaciona con la comprensión lectora, es clave para el éxito en la obtención de conocimientos, habilidades y actitudes que, favorecen la formación del estudiante. Fuentes y Ribes (2001) sostienen que la comprensión lectora inicia por la interacción que establece el lector con diversos tipos de texto para mediar su interacción con el referente del escrito y al leer comprensivamente, el lector interactúa con las características funcionales del texto.

Ya que la comprensión lectora permite la adquisición de conocimientos en las diversas áreas del saber, y dados los bajos puntajes que las y los estudiantes de todos los niveles académicos obtienen en ciencias, en la presente investigación se busca responder a la pregunta: ¿El tipo de texto (texto definicional o texto constativo) con que se entrena la comprensión lectora facilita la adquisición de la comprensión lectora en un nivel específico de desligamiento y su transferencia a otros niveles funcionales?

Justificación

Gómez y Ribes (2005), señalan que abordar el estudio del lenguaje en tanto comportamiento, permite el planteamiento de proyectos de investigación básica y aplicada desde la adquisición, desarrollo y transferencia de los modos del lenguaje (leer-escribir, escuchar-hablar, observar-leer) hasta su aplicación funcional como actividad humana, en distintos niveles y modalidades educativas, medios, formatos y situaciones. Es por esto que el presente estudio aborda la comprensión lectora como competencia que se puede llevar a cabo en cinco niveles funcionales de acuerdo al enfoque interconductual.

En esta investigación se eligió comparar los tipos de textos constativos y definicionales con base en los resultados obtenidos por Fuentes (2007) que reportaron que de los tres tipos de texto (actuativos, constativos y definicionales) utilizados en el entrenamiento, los de tipo actuativos obtuvieron mejores ejecuciones. Por tanto se buscó hacer una comparación solamente entre los dos tipos de texto que presentaron ejecuciones menos favorables, constativos y definicionales. Esta decisión también obedeció a que los libros de texto oficiales de nivel básico tienen características primordialmente de textos constativos y definicionales y en muy poco grado se asemejan a textos actuativos.

Los supuestos teóricos que se sostienen en este trabajo son: a) El nivel de ejecución de la comprensión lectora en la prueba de transferencia dependerá del nivel de adquisición que se logre durante el entrenamiento utilizando textos constativos o textos definicionales. El nivel de adquisición será mayor en textos constativos; b) El nivel de ejecución en los textos constativos y definicionales será diferente debido a que el aprendizaje parece depender de las características morfológicas de los textos y de los niveles funcionales de interacción del sujeto con los referentes de los textos; c) Para

adquirir y transferir la comprensión lectora a todos los niveles funcionales se requiere entrenar con un tipo de texto en particular.

Estudiar el efecto que el tipo de texto (texto definicional y texto constativo) tiene sobre la adquisición y transferencia de la comprensión lectora en un nivel específico de desligamiento y su transferencia a otros niveles funcionales, arrojará información en cuanto a la ventaja o no, que tiene un tipo de texto sobre otro. Los resultados podrían contribuir por lo tanto a los constructos teóricos desarrollados por la Teoría de la Conducta (Ribes y López, 1985) respecto a las nociones de modos del lenguaje y niveles funcionales.

Además en el aspecto aplicado, podrá apoyar quizá al desarrollo de propuestas de entrenamiento en lectura y elaboración de textos respetando las nociones de la teoría de la conducta, que vuelvan más efectivo el trabajo del profesor en el aula y permitan a los estudiantes ejercer la comprensión lectora en su más alto nivel aptitudinal.

Objetivos

Esta investigación tuvo como objetivos medir y evaluar el efecto que el tipo de texto (texto definicional y texto constativo) tiene sobre la adquisición y transferencia de la comprensión lectora en un nivel específico de desligamiento y su transferencia a otros niveles funcionales:

- Midiendo el desempeño en el criterio de logro (respuestas correctas) respecto a la comprensión lectora previa al entrenamiento para cada tipo de texto a través del pretest, en los cinco niveles funcionales.
- Midiendo el desempeño en el criterio de logro (los promedios obtenidos) respecto a la comprensión lectora en cada sesión de entrenamiento y para cada tipo de texto en los cinco niveles funcionales. Evaluar el desempeño en el criterio de logro respecto a la transferencia de la comprensión lectora para cada tipo de texto.
- Evaluar el impacto, del tipo de texto, que se presenta en la adquisición de la comprensión lectora a partir del criterio de logro (respuestas correctas), mostrado en el postest comparado con los datos obtenidos en el pretest.

Marco teórico

Definiciones de lenguaje

Existen muy diversas definiciones que tratan de explicar lo que es el lenguaje. De acuerdo a Blasco (1973) y Valverde (1955), el lenguaje era el instrumento del pensamiento, una actividad sometida a reglas, no reducibles a leyes lógicas, que permitían la creación de expresiones lingüísticas filosóficas.

Vossler (1975), Robinson (1978) y Beuchot (1991) señalaron que el lenguaje era un sistema de comunicación compuesto de signos convencionales que tienen una significación común para un grupo y una significación independiente de la situación inmediata.

Por otra parte, Hierro (1994) explicó que el lenguaje podía ser entendido como facultad, como sistema de signos o como un conjunto de episodios individuales. Hierro (1994), Sapir (1992) y Vilarnovo (1993) afirmaron que el lenguaje humano era manifestación de las tendencias cognoscitivas propias de la especie humana.

El lenguaje, según Sapir (1992), estaba contextualizado por las características físicas del grupo y la cultura de los integrantes del grupo. Sapir (1992) y Vilarnovo (1993) coincidieron en que el lenguaje se determina socialmente, está ligado a los hábitos de pensamiento de cada grupo y varía de acuerdo a los procesos de pensamiento que se van generando por los cambios en la sociedad.

De acuerdo con Slama-Cazucu (1970), Sapir (1992) y Gleason (1999), el lenguaje se norma y evoluciona por las determinantes históricas y sociales y era el método exclusivamente humano, no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Gleason (1999) señaló que el lenguaje humano se caracteriza por su estructura jerárquica e implica el conocimiento del sistema de sonidos, de una lengua, el vocabulario, las reglas para

formular palabras, reglas para incluir y ordenar palabras en oraciones y reglas para utilizar la lengua adecuadamente en el contexto social.

Por su parte, Slama-Cazucu (1970) afirmó que el lenguaje es un proceso en el que participa la corteza cerebral, la vida psíquica del individuo y la realidad externa que proporciona información a los sentidos.

Para Ribes (1990a,1991) el lenguaje es una clase particular de interacción donde las características funcionales y morfológicas no dependen de las condiciones biológicas, individuales o específicas de la especie, sino que involucran un sistema convencional de relaciones entre individuos y eventos del ambiente.

Ribes (2006) mencionó que el lenguaje tenía tres sentidos: como instrumento, como medio y como forma de vida. El lenguaje como medio representa el fenómeno de la práctica social significativa. El lenguaje como medio son las actividades de aprendizaje, el aprender las palabras y su uso, entendiéndose los objetos y acciones a través del lenguaje. El lenguaje como instrumento significa que afecta la conducta de los otros, en los objetos, los eventos y en las personas. El lenguaje como forma de vida, es el uso efectivo de la relación de la conducta con otros y sus funciones y efectos en la vida social son diferentes. El lenguaje como juego del lenguaje tiene límites, se aprende a usar y a negociar sus usos. El lenguaje es un vehículo del pensamiento y la comunicación es una función del lenguaje que no es equivalente al lenguaje. Los juegos del lenguaje implican una forma de vida, una práctica social.

Enfoques, tesis o teorías relacionadas con el estudio del lenguaje

Existen teorías metafísicas, biológicas, antropológicas, etc., para explicar el lenguaje. Estas teorías han coincidido en que el lenguaje es influido por el grupo social que incrementa el vocabulario, establece los significados y determina la manera en que

se utiliza el lenguaje de acuerdo con los distintos contextos. Montgomery (1999), explica que el lenguaje como objeto de estudio de la psicología ha seguido dos formas de abordarlo: el estudio del lenguaje infantil que abarca su ontogenia (adquisición-aprendizaje); y el estudio de sus relaciones con las ideas filosóficas, lingüísticas y semióticas. Estos dos abordajes han tenido prevalencia uno sobre el otro en diferentes momentos históricos.

Actualmente se pueden distinguir tres corrientes distintas con presupuestos filosóficos en psicología del lenguaje: a) corriente innatista, b) corriente constructivista o del desarrollo cognitivo y c) corriente conductista o del aprendizaje verbal.

Corriente innatista.

Desde la postura innatista o cognoscitiva del lenguaje, se cree que el hombre cuenta con estructuras profundas que le permiten contar con habilidades cognoscitivas y que existe una gramática generativa o transformativa implícita en el habla individual.

Montgomery (1999), explica que los psicolingüístas creen que lo que se aprende son reglas para generar cadenas de palabras, y asumen que el ser humano tiene la posibilidad innata de procesar información y formar estructuras internas. Al respecto, Chomsky (1967) postuló la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje (estructuras biológicas predisponentes de la capacidad léxico-gramatical del futuro hablante) particularizado como un estado inicial de la mente, preparado para captar en las lenguas del ambiente los elementos básicos de su estructura, que serían universales.

Chomsky (1967) consideraba que a partir del conocimiento de un número finito de reglas de la conducta lingüística se podían producir un número infinito de enunciados. Ferrater (1970) señaló que el modelo de Chomsky es un modelo gramatical en el que se representa formalmente el proceso de derivación de una oración por reglas de estructura sintagmática y reglas transformacionales. La teoría lingüística de

Chomsky sostiene que el lenguaje no se adquiere por aprendizaje sino que es una emergencia de estructuras preprogramadas genéticamente de la especie humana.

Chomsky (1973) señala que el lenguaje es intencional en cuanto a que el habla humana casi siempre tiene la intención de obtener algo de alguna otra persona, cambiando su conducta, sus pensamientos o su actitud con respecto a una situación. Otra característica que este autor atribuye al lenguaje, es que el lenguaje es sintáctico en cuanto que los enunciados son actos de ejecución dotados de organización interna, con su propia estructura y coherencia. Y finalmente, Chomsky (1973) menciona que el lenguaje es proposicional en cuanto que transmite información. Estas tres propiedades se pueden observar tanto en el hombre como en algunos animales, sin embargo, la diferencia entre el lenguaje humano y el animal, de acuerdo con Chomsky (1973), se encuentra en que la posesión de lenguaje humano está asociada con un tipo específico de organización mental, no simplemente con un nivel más alto de inteligencia.

Corriente constructivista o del desarrollo cognoscitivo.

Para los seguidores de la postura constructivista, lo innato eran los mecanismos funcionales de que dispone el sujeto para regular sus intercambios con el medio (Montgomery, 1999). En la corriente constructivista se considera que para que aparezca el lenguaje son necesarios recursos expresivos y lógicos en coordinación activa con el entorno. El lenguaje es parte de la función simbólica o representativa surgida como una diferenciación progresiva entre significados y significantes.

Saussure (1916) formuló una teoría sociológica-mentalista en la que establecía oposiciones entre: lengua/habla, significante/significado, diacronía/sincronía y relaciones paradigmáticas/sintagmáticas; con el fin de limitar el estudio del lenguaje al del código que lo representa. Además, sostuvo que el sistema lingüístico (entendido como realidad abstraída del comportamiento) se encontraba en algún espacio mental. La

aportación de Saussure (1916) fue identificar la diferencia entre el significante y el significado.

Piaget (1998) también investigó el desarrollo del lenguaje en la infancia, desde una perspectiva psicolingüística, partiendo del supuesto de que existía una relación entre pensamiento y lenguaje.

Por su parte, Sapir (1992) y Whorf (1971) propusieron la Etnolingüística, que enfatizó el conocimiento sociocultural y sostenía que a cada lengua le correspondía una visión diferente del mundo.

El Círculo de Viena liderado por Carnap (1961), planteó la modificación del lenguaje científico de acuerdo a reglas artificiales, para eliminar los términos metafísicos. Wittgenstein (1997), en esa época se mostró de acuerdo con esta propuesta y declaró que el papel del lenguaje era disolver los problemas de la filosofía analizando sus inconsistencias terminológicas.

Vigotsky (1964) explicó que el lenguaje nace del encuentro de la evolución de lo intelectual con las formas de interacción y comunicación con los congéneres. Para Vigotsky (1964) el sujeto adquiere un modo de intercambio externo en su forma (vocal) y en su función (comunicacional), a través del contacto con otros individuos y progresivamente se asume un lenguaje interno que se convierte en pensamiento. Esta raíz social-convencional del lenguaje define el papel de la cognición.

Por su parte Bruner (1980) consideró que pensamiento y lenguaje eran procesos que partían de la experiencia simbólicamente organizada, y aceptaba que el lenguaje tiene una función comunicacional que lo caracteriza. Bruner (1980) explica la adquisición del lenguaje en el niño con la presencia de una estructura de acción recíproca entre el niño y el adulto. Esta estructura funcionaba como un sistema de apoyo que construye una realidad compartida de comunicación, y transmitía al niño la

gramática, la referencia, el significado y la acción. Bruner (1980) concluyó que las estructuras biológicas predisponentes de la capacidad léxico-gramatical del futuro hablante, que Chomsky exponía, y el sistema de apoyo de la adquisición del lenguaje, eran lo que hacía posible que el niño entrara en la comunidad lingüística y en la cultura gracias al lenguaje.

Corriente conductista o del aprendizaje verbal.

Wundt (1926) ubicó el habla en la actividad voluntaria y definió la oración como el núcleo de la psicología, la lógica y la gramática por considerarla la transformación de una representación mental simultánea en segmentos de habla ordenados y relacionados lógicamente de acuerdo a las reglas lingüísticas. Watson (1961) estudio el lenguaje como conducta vocal, Skinner (1981) y Staats (1983) estudiaron el lenguaje dando prioridad a sus características morfológicas para identificar la conducta verbal reforzada por el escucha; Sidman (1973) por su parte se interesó por explicar la conducta verbal reconociendo las condiciones que posibilitan la emergencia de relaciones transitivas; Mowrer (1960) estudió la asociación de reforzadores positivos con la vocalización de los adultos a los niños; y Ribes (1990b) aborda al lenguaje como medio, como instrumento y como forma de vida.

Bloomfield (1964) bajo la influencia del conductismo postuló que el lingüista debía fijarse en los aspectos observables del acto de hablar, como un repertorio de respuestas analizables en función a un contexto estimulativo, dejando de lado el aspecto semántico al estudio de la lengua.

Watson (1961) afirmó que el lenguaje era conducta y por tanto respondió a los mismos principios que rigen tanto la organización muscular como visceral. Watson (1961), consideró que los vocablos pueden provocar reacciones al igual que los objetos que substituyen y que la denominación de objetos y acontecimientos importa en la

medida en que permite el desencadenamiento de otras conductas, tanto verbales como no verbales.

Por su parte Osgood (1969), concibió la adquisición del lenguaje en razón de estímulos proximales que suscitan respuestas mediadoras en el infante, obedeciendo leyes relacionadas con la frecuencia, proximidad y cantidad de refuerzo implicados en una conducta verbal particular. Osgood (1969) señaló que las respuestas mediadoras obran como estimulación distintiva que participa en la selección de conductas verbales instrumentales y los signos evocan el objeto-estímulo y activan en el organismo parte de la conducta. Según Osgood (1969) la conducta verbal se modifica por el significado que se le da a las cosas, y explicó los significados internos como nexos mediadores, que se desarrollan de acuerdo con las leyes del condicionamiento clásico.

Skinner (1981) se interesó por explicar cómo se instaura, mantiene, modifica y manifiesta un determinado repertorio verbal en un sujeto dado. Skinner (1981) analizó al lenguaje en base a la respuesta del sujeto, el estímulo y el refuerzo. Al estudiar el lenguaje Skinner (1981) se concentró en el plano descriptivo de la topografía y funcionamiento de la conducta con referencia al hablante y al oyente individuales. Skinner (1981) estudió las contingencias de reforzamiento que delimitan la conducta verbal, tomando como unidad de análisis la correlación entre una clase de respuestas y un conjunto de estímulos ambientales. Para Skinner (1981), los repertorios verbales se adquirirían y mantenían inicialmente en base al reforzamiento externo, y luego mediante operantes autoclíticas e intraverbales, por autorreforzamiento.

Skinner (1981) señaló que los intercambios verbales de la madre con el niño son esenciales para el desarrollo de ese proceso y asume que la conformación comportamental se ajusta a reglas de la comunidad lingüística a través de mecanismos no exclusivamente lingüísticos, como la imitación. También postuló que el lenguaje era

conducta gobernada por una clase de estímulos discriminativos producidos por la propia conducta verbal o la de otros, lo cual permitía comportamiento apropiado aun sin haber sido expuesto a contingencias directas.

Skinner (1981) afirmó que "Un texto es un tipo común de estímulo verbal que controla la conducta verbal [...] "Cuando un niño aprende a leer, se estructuran muchas operantes verbales en las cuales las respuestas específicas caen bajo el control de estímulos visuales." "En la operante textual, entonces, una respuesta vocal está bajo el control de un estímulo verbal no auditivo." (pp. 79-80) y por lo que se refiere al acontecimiento reforzante, se apuntan tres posibilidades: 1.- El refuerzo automático al oírse pronunciar la palabra 2.- El que se da porque ayuda a la adquisición de otros tipos de operantes verbales (vgr. La consulta de un diccionario ayuda a construir repertorios intraverbales) y 3.- "Un texto, como un elemento del lenguaje auditivo, es simplemente la ocasión para que una respuesta particular sea reforzada por una comunidad verbal" (pp. 81-83).

Para Staats (1983) la conducta verbal se producía porque funcionaban varios principios de aprendizaje: el habla abierta o encubierta de quien se expresa, su estimulación propioceptiva, sus respuestas interoceptivas, el significado de las respuestas verbales (dado por reacciones sensoriales y emotivas hacia sonidos pronunciación, palabras, frases y emociones insertas en la historia de reforzamiento), y los estímulos presentes en el momento de la emisión. Staats (1983) criticó las explicaciones del aprendizaje formuladas por Mowrer, Osgood y Skinner, por basarse en mecanismos Estimulo - Respuesta para analizar el lenguaje.

Staats (1983) enfatizó el adiestramiento múltiple por parte del entorno que empieza desde el aprendizaje de respuestas simples hasta formar secuencias (o configuraciones) de respuestas complejas. El reforzamiento y las distintas asociaciones

entre las respuestas y sus secuencias, así como el medio externo, se desempeñan como elementos importantes en el control de lo que se dice y cómo se dice.

Por otra parte, Lovaas (1981) en colaboración con otros investigadores mostraron que mediante el empleo de un paradigma de aprendizaje de la discriminación era posible establecer comportamiento imitativo verbal en niños autistas previamente mudos. Estos primeros estudios demostraron que era posible aplicar principios relativos a aprendizaje, descubiertos en la experimentación animal, a comportamientos en seres humanos (como atavismos, capacidades de autoayuda y lenguaje) importantes desde los puntos de vista social y clínico.

Kantor (1981) aportó al estudio del lenguaje y a las teorías del condicionamiento, el considerar como unidad de análisis un segmento de campo identificado en momentos particulares, donde intervienen: a) funciones de estímulo y respuesta, b) medios de contacto o condiciones físico/sociales de tipo situacional y c) estados disposicionales o reactividad especial de tipo biológico, físico y social.

Ryle (1976) es considerado, junto con Wittgenstein y John Austin (1981) (teoría de los actos de habla), uno de los principales representantes de la filosofía del lenguaje ordinario. Ryle (1976), Austin (1971,1981) y Kantor (1981) concordaban, ya que para Ryle (1976), el concepto no se refería a un tipo especial de palabra, sino a la función de una palabra; para Austin la función de la palabra era condicional a su ámbito y criterio de uso, es decir, que para Austin las palabras aisladas carecían de función, de significado y de sentido; y para Kantor (1981), el lenguaje para ser entendido debía estar en relación con algo, en un contexto situacional.

Los elementos que Kantor (1981) toma como característicos de un segmento lingüístico interconductual son los estímulos de ajuste (o referente) y auxiliar (referido), a los cuales responde simultáneamente el individuo referidor. El referidor media el

contacto del referido (u oyente) con eventos o individuos que desempeñan el papel de referentes.

Enfoque Interconductista

Ribes hace énfasis en la postura de Wittgenstein en lo relacionado con el lenguaje. Para Wittgenstein (1997) el lenguaje significa una forma de vida porque articula y esta presente en toda clase de actividad social. El lenguaje debe concebirse como una amplia diversidad de juegos en los que los significados están ligados a y constituyen una o más formas de vida. Las dimensiones del lenguaje son: El lenguaje como el medio donde tiene lugar cualquier práctica social y donde es posible esta práctica. El lenguaje constituye un instrumento, un medio y la circunstancia funcional y criterios bajo los cuales se refuta el contenido, dirección, sentido y eficacia del comportamiento.

El lenguaje está fundado en la una práctica social contextualizada, no en la gramática, racionalidad o sintaxis. Los fenómenos psicológicos del individuo llegan a tener sentido solo en el contexto de la vida social y siempre como lenguaje y a través del lenguaje. Wittgenstein (1993) explica que el lenguaje es aprendido y entrena con reglas, se basa en supuestos y creencias. Esta formado por palabras, enunciados, dichos, etc. que tienen sentido. La gramática del lenguaje es derivada del uso de las palabras en consenso. El lenguaje un es instrumento puesto que afecta las relaciones con las cosas y personas. Wittgenstein (1993) explicó que lenguaje es una forma de vida, éste abarca los significados y actividades del individuo, la observación integral del mundo.

Ribes (2006), afirmó que la conducta humana no se entiende si son separados del lenguaje la conducta de práctica social, porque separadas no tienen sentido. El lenguaje esta fundado en la una práctica social contextualizada, no en la gramática, racionalidad o sintaxis. Los fenómenos psicológicos del individuo llegan a tener sentido solo en el

contexto de la vida social y siempre como lenguaje y a través del lenguaje, por eso Wittgenstein imagina que el lenguaje es la forma de vida.

Ribes, Cortes y Romero (1992), basándose en la propuesta de Wittgenstein, reconocen al lenguaje es una forma de vida consistente en las actividades significativas reales de los individuos que comparten convenciones sociales como prácticas apropiadas y efectivas. El lenguaje es lo que la gente escribe y dice y a través y por medio de esto es un hecho. El lenguaje consiste en la manera en que la gente habla, las palabras que utiliza y las reglas que son usadas para hablar.

Ribes, Cortes y Romero (1992) explican que el lenguaje como una forma de vida consiste en las actividades significativas reales de los individuos que comparten convenciones sociales como prácticas apropiadas y efectivas. El lenguaje es concebido como: 1.-Como una colección de contingencias sistémicas variadas, que proveen el medio donde la conducta es significativa.2.- Como un sistema de reacciones adquiridas que permiten a los individuos interactuar con otros individuos y objetos sociales significativos y eventos, y 3.- Como un recurso social a través del cual los individuos pueden construir, nuevas contingencias sistémicas que afecten las funciones atribuidas a los objetos, eventos y conductas.

Para Ribes (2006), estas características del lenguaje contienen o cubren la conducta de los individuos como un fenómeno psicológico que se vuelve significativo. La tarea de la psicología es analizar la organización funcional de la conducta en términos de dimensiones lingüísticas de la situación en la cual ocurre. Aspectos morfológicos de los actos del discurso y del escribir deben ser relevantes sólo con referencia a su rol en un episodio situacional en el que ellos toman lugar.

Para Ribes, Cortes y Romero (1992) la gramática no dice como construir el lenguaje con el fin de cumplir un propósito, sino solamente describe el uso de los

signos. La gramática es la consecuencia del lenguaje como una práctica social significativa. De acuerdo con Ribes (2006), el lenguaje como conducta no es gramática. La gramática es una abstracción posterior a la conducta de hablar o escribir. La gramática no dice como construir un lenguaje para conseguir su propósito. La gramática no esta por arriba del lenguaje.

El lenguaje como juego del lenguaje tiene una amplia variedad de significados, explica Ribes (2006), no sólo lo que la gente escribe o habla es lenguaje. El lenguaje incluye palabras, reglas. El significado de las palabras se logra a través de la convención. El lenguaje es el único que se refiere a sí mismo y hay una amplia gama de significados para definirlo. Juegos de lenguaje son convenciones que forman parte de la práctica social y relaciones. Hablar es una forma de vida, es una actividad en la que se articula el lenguaje y esta presente en toda actividad social. Los Juegos de lenguaje tienen significados que consisten en una o más formas de vida. Los Juegos de lenguaje son impredecibles, no están basados en suposiciones, ni razonamientos. El lenguaje como forma de vida consiste en actividades significativas en individuos que comparten convenios sociales.

La noción de juegos de lenguaje, de acuerdo con Ribes (2006), especifica un análisis psicológico del lenguaje, teniendo como suposiciones las siguientes: El lenguaje es aprendido como proceso de entrenamiento no como reglas prescritas; el lenguaje es aprendido basado en supuestos y creencias y las creencias y supuestos se aprenden por el lenguaje; el lenguaje consiste en palabras, enunciados, dichos, etc.; el lenguaje es usado como una actividad en la que las palabras y las frases tienen sentido; la gramática del lenguaje es derivada del uso de las palabras en consenso; el lenguaje es un vehículo de las actividades humanas respecto a otros; es instrumento puesto que afecta las relaciones con las cosas y personas; el lenguaje comunica a través del habla y de la

escritura; el lenguaje es una forma de vida, éste abarca los significados y actividades del individuo, la observación integral del mundo; el lenguaje consiste en juegos de lenguaje, palabras, enunciados y prácticas actuales que tienen diferentes significados, el lenguaje es la expresión y acción que tienen sentido por convenio; el lenguaje no es la expresión de ideas o manifestación de reglas para hablar y escribir, El lenguaje se comprende de manera práctica, sin reglas ni criterios, aprendiéndolo en la práctica, los significados del lenguaje no son idénticos al lenguaje.

Cualquier actividad humana, dice Ribes (2006), está impregnada con lenguaje porque este toma lugar en un ambiente que es construido a través del lenguaje y como lenguaje, y porque este siempre ocurre a lo largo de rutas compuestas por lenguaje, sin tomar en cuenta su morfología lingüística. Ribes (2006) señala que aun en simples reacciones como reconocer cuando ver es lingüístico, y viendo, sintiendo, pensando, y muchas otras conductas de relación siempre toman lugar dentro de las fronteras de múltiples juegos de lenguaje. Sintiendo, viendo, aprendiendo y pensando, solo por nombrar algunos de los fenómenos psicológicos fundamentales descritos en y por el lenguaje cotidiano, son fenómenos lingüísticos algún tipo de diálogo interno, escuchando, leyendo o escribiendo. Con el análisis de varios niveles conceptuales adoptados por la noción de juegos de lenguaje, la concepción psicológica sobre la conducta es como la práctica contenida en los juegos de lenguaje. Como un primer paso ninguna distinción ha de ser hecha entre conducta verbal y lingüística. Estas distinciones aíslan los términos de conducta de su morfología, segregando patrones interactivos cuyos componentes carecen de significado funcional por ellos mismos. Palabras, movimientos, y reacciones a eventos nunca toman lugar separados. Palabras y expresiones llegan a ser significativas sólo cuando se integran a acciones en forma de episodios tomando lugar en una situación dada.

Modos de lenguaje

Ribes (2008) sostiene que los modos del lenguaje son: 1) gesticular/señalar, 2) observar, 3) escribir, 4) leer, 5) hablar, y 6) escuchar. La morfología de los modos del lenguaje está determinada por el medio de ocurrencia y el sistema reactivo implicado. Las restricciones espacio-temporales del medio de ocurrencia en el que tiene lugar el comportamiento lingüístico le dan sentido a la morfología y la identifican con un modo de lenguaje en particular.

Fuentes y Ribes (2001) afirman que los modos lingüísticos son pares complementarios (gesticular/señalar-observar, escribir-leer y hablar-escuchar). Gómez (2005) explica que la adquisición de los modos reactivos antecede a la de los activos, y es necesaria para retroalimentar la precisión y eficacia de los modos activos.

De acuerdo con Gómez (2005) los modos reactivos representan funciones del individuo como lector, escucha y observador y constituyen acciones en respuesta a condiciones sensoriales distintas.

Los modos escribir-leer ocurren ante objetos de estímulo lingüísticos (grafemas-textos), y como productores de esa misma clase de estímulos, con morfología específica y discriminabilidad directa.

Educación y lectura de comprensión

Fuentes (2007) coincide con Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio (2007) en que algunas de las características más comunes de la Educación tradicional son las siguientes:

- Los programas indican qué han de aprender los alumnos. El criterio de logro se centra en los contenidos temáticos de las materias.
- El aprendizaje de los contenidos usualmente es sólo reproducción literal de la información.

Y Fuentes (2007) agrega que la interacción que los alumnos establecen con los contenidos programáticos generalmente es con las características morfológicas del lenguaje, oral o escrito, mediante el cual se les transmite la información.

- Las estrategias didácticas se centran en la presentación de la información del tema, pretendiendo que los alumnos la escuchen, la lean o la escriban al dictado a la copia.
- La evaluación del aprendizaje se centra en la reproducción de la información “vista” en las clases sobre los temas.
- El aprendizaje generalmente no persiste más allá del momento y de la situación de la evaluación.

Como ya se señaló anteriormente, desde 1993 en primaria el enfoque comunicativo funcional marca la pauta teórica-pedagógica en el área de Español en la enseñanza básica en México. Del Río (2009) explica que el enfoque comunicativo da la oportunidad al alumno de conocer y practicar activamente la lengua dentro de parámetros contextuales y conversacionales diferentes de los que le son familiares y aceptados como deseables. El enfoque funcional y comunicativo de la enseñanza de la lengua pone énfasis en las habilidades comunicativas y en función de éstas y dentro de éstas, se aprenden los aspectos formales /normativos.

Cárdenas (2006) expone como fundamentos teóricos del enfoque comunicativo: a) hacer de la competencia comunicativa el objetivo de la enseñanza de la lengua, y b) desarrollar procedimientos para la enseñanza de las habilidades lingüísticas de la actividad verbal, que admiten la interdependencia de la lengua y la comunicación.

El enfoque comunicativo tiene como sustento teórico la teoría generativa de Chomsky, el enfoque interaccionista (concepción teórico-social sobre la base de los postulados de Vygotsky) y el enfoque moderno para la enseñanza-aprendizaje de la

escritura que postula que se escribe para comunicarse con los lectores y para lograr propósitos específicos (Cárdenas, 2006).

Cárdenas (2006) afirma que la enseñanza-aprendizaje de la escritura desde el enfoque comunicativo considera que este proceso se sustenta en las siguientes regularidades: a) El proceso de formación y desarrollo de las habilidades en la escritura se encamina hacia la competencia comunicativa profesional, donde el estudiante debe hacer un uso pragmático, auténtico y funcional de la lengua; b) La competencia comunicativa profesional entendida como la capacidad de estar altamente preparado para comunicarse a través de la producción de textos auténticos de carácter académico y personal, en concordancia con la situación dada en el quehacer profesional; c) El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la solución de las necesidades profesionales del estudiante; d) El proceso debe garantizar que el estudiante utilice la lengua de manera productiva.-

Telles y Bruzual (2009) sostienen que el enfoque comunicativo comprende varias sub-competencias entre las cuales se resalta la lectura, la competencia lingüística y la competencia pragmática.

Para Cassany, Luna y Sanz (2001) el enfoque comunicativo representa una nueva perspectiva didáctica para la enseñanza del lenguaje, así como para el desarrollo de la comprensión lectora, ya que los alumnos asumen un papel crítico y los docentes actúan como mediadores, aplicando estrategias que hacen del lenguaje una actividad vivencial y significativa para propiciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas: hablar, escribir, escuchar y leer, para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles.

Algunos autores consideran que el enfoque comunicativo conduce a que los alumnos puedan comunicarse mejor con la lengua sea por la vía oral o escrita, puesto

que se supone, este enfoque toman en cuenta sus necesidades lingüísticas, motivaciones e intereses. Igualmente, desde este enfoque, la lectura es considerada como herramienta potencial de comunicación e instrumento indispensable para poder acceder al conocimiento, que le permite al hombre participar activamente en la sociedad (Cassany, Luna y Sanz, 2001).

Según Telles y Bruzual (2009) el propósito del enfoque comunicativo va más allá del aprendizaje de una gramática y constituye un nuevo paradigma para la enseñanza del lenguaje y del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Desde la perspectiva del enfoque comunicativo las actividades didácticas relacionadas con la lectura requieren de una mayor participación de parte de los alumnos, mediante ejercicios reales de comunicación y donde los textos son auténticos y contruidos por ellos mismos.

A lo largo de su discurso Aguilar (2008) menciona como debilidades del enfoque comunicativo funcional las siguientes: Que no se considere al docente como elemento clave en la enseñanza de la lengua materna y que sus acciones se reduzcan a la realización de ejercicios dirigidos señalados por el programa. El manejo deficiente de la teoría funcional-comunicativa dificulta la posibilidad de la innovación educativa o del desarrollo de habilidades constitutivas de la competencia comunicativa en general. Considerar la enseñanza de lengua desde el enfoque funcional solamente, hace difícil desarrollar una postura crítica en los estudiantes. Las variantes lingüísticas, la lectura y la actuación en contexto no aparecen. La actuación implica relación con y en una situación determinada. Los docentes trabajan con un híbrido teórico-pedagógico de la enseñanza de la lengua materna producto de la tradición gramatical, estructural y funcional, lo que dificulta la claridad en la aplicación de un modelo innovador para la enseñanza de la lengua materna

El estudio de la comprensión lectora se ha realizado desde muy diversos modelos predominado los cognitivos según Arroyo et al. (2007). Los diferentes enfoque cognitivos convergen al suponer que existe un aparato cognitivo que regula el papel del lector en el proceso comprensivo y se diferencian sólo por el glosario que utilizan en cada teoría particular: a) Anderson y Rumelhart subrayan la importancia de la activación de esquemas o bloques cognitivos y b) Kintsch y Van Dijk enfatizan el análisis de los diversos niveles de procesamiento de la información.

Las líneas de investigación de las teorías cognoscitivas estudian las estructuras de la memoria y la atención y hay poca indagación en lo referente a la conducta del lector. En el estudio de la comprensión lectora, los modelos tiene influencia del modelo de procesamiento de información por lo que “se adopta la metáfora de la computadora como paralelo a la relación mente-cuerpo, o lector-texto” (Arroyo et al., 2007, p.2).

Arroyo et al. (2007), explican que el adoptar esta metáfora es reflejo de la lógica del dualismo cartesiano en el análisis psicológico haciendo uso de términos como: input, output, codificación, procesamiento, almacenamiento, etc.

Lectura de comprensión como competencia

Fuentes (2007) explica que desde la perspectiva interconductual se considera que los fenómenos psicológicos consisten en interacciones entre el individuo y seres, objetos o eventos ambientales en un campo relacional de interdependencia. Ribes y López (1985) basándose en la mediación de la interacción y el desligamiento funcional de las circunstancias situacionales proponen una taxonomía de cinco niveles funcionales jerárquicos de aptitud o interacción psicológica.

Desde la Teoría de la conducta, Ribes (1990a) explica el término competencia de la siguiente forma: la competencia sólo tiene significado como desempeño relativo a situaciones específicas, fundamentado en habilidades y aptitudes funcionales previas.

Ibáñez y Ribes (2001) sostienen entonces que el actuar con forme a competencias implica un ajuste morfológico que caracteriza a las habilidades y un ajuste funcional relativo a las aptitudes.

Fuentes (2007) comenta que el concepto de aptitud se refiere a la propensión a actuar de acuerdo a un criterio o requerimiento funcional, ser apto es poder ajustarse de una manera dada a una situación, de acuerdo a los criterios funcionales de logro. Para Ribes (2006) el concepto de competencia vincula la aptitud, como criterio funcional de ajuste en una situación, con las habilidades que tienen que ejecutarse para cumplir dicho criterio. Ser competente quiere decir ser hábil y ser apto (Ribes, 2006).

Para poder comprender el nivel de aptitud de una competencia, se tiene primero que conocer a que se refiere cada uno de los niveles funcionales. Ribes y López (1985) definen los niveles funcionales de la siguiente forma:

La función contextual describe una interacción en donde el organismo es mediado por las relaciones espacio-temporales entre objetos de su ambiente y produce una forma de estructuración de diversas relaciones biológicas, de la actividad condicionada en forma directa por las propiedades fisicoquímicas del objeto. La mediación contextual representa el establecimiento de nuevas propiedades funcionales de un estímulo respecto a la reactividad biológica.

La función suplementaria abarca aquellas relaciones organismo-ambiente iniciadas por el organismo en las que la estimulación consecuente que sigue a las respuestas suplementa a la relación definida por la relación antecedente entre otro estímulo y esa respuesta. La función suplementaria describe una forma de interacción mediada por el organismo, el cual media una relación contextual impuesta por el ambiente. La mediación suplementaria implica la participación de la respuesta del organismo en la estructuración de la contingencia. La respuesta ocurre como

consecuencia de otra condición prescrita. El evento de estímulo terminal guarda una doble relación de condicionalidad con la respuesta del organismo que le es contingente y con el estímulo al que es contingente la respuesta. La respuesta del organismo suplementa la relación entre eventos del ambiente.

La mediación selectora incluye como segmento mediado a una contingencia suplementaria. La relación selectora se puede describir como la mediación por un estímulo (o una interacción estímulo-respuesta) de una contingencia suplementaria.

La mediación sustitutiva referencial implica la relación de dos organismos o individuos respecto a eventos de estímulo. En ésta, la contingencia entre un individuo y los eventos del ambiente es mediada por la conducta de otro individuo. La contingencia mediada es la relación selectora entre el individuo y las propiedades contextuales suplementadas por su propia conducta, que depende de las condiciones de estímulo provistas por la respuesta de otro individuo en relación con dichas contingencias. La función sustitutiva referencial es la mediación de una función selectora por la conducta convencional de otro individuo.

La función sustitutiva no referencial constituye una relación entre eventos convencionales y prescinde de las propiedades orgánicas y no orgánicas de los eventos. En la función sustitutiva no referencial una respuesta convencional produce las condiciones necesarias para relacionar eventos de estímulo convencionales independientes (crea una contingencia entre ellos). La función sustitutiva no referencial es la mediación de una relación referencial por una respuesta y/o estímulo convencional.

Ribes, Moreno y Padilla (1996) comentan que con base en los cinco niveles funcionales de aptitud se pueden delimitar los siguientes cinco tipos de competencias, jerárquicamente organizadas según el grado de complejidad y el criterio de ajuste a lograr:

Competencias intrasituacionales diferenciales: el individuo se ajusta respondiendo diferencialmente a las propiedades de los eventos que se relacionan en tiempo y espacio en la situación presente.

Competencias intrasituacionales efectivas: el individuo se ajusta produciendo cambios efectivos en los objetos y relaciones entre eventos en la situación presente.

Competencias intrasituacionales variables: el individuo se ajusta respondiendo con precisión a condiciones cambiantes en las propiedades de los objetos o sus relaciones para producir efectos en la situación presente.

Competencias extrasituacionales: el individuo se ajusta alterando las relaciones entre objetos y funciones de la situación presente con base en las relaciones y funciones de una situación diferente, ajustándose congruentemente a ambas situaciones.

Competencias transituacionales: el individuo se ajusta ante objetos convencionales mediante comportamientos convencionales que modifican, relacionan o transforman dichos objetos, consistentes en alguna forma de lenguaje, natural o simbólico, logrando la coherencia del ajuste.

Fuentes (2007, p.6) explica que las diferentes competencias de comprensión lectora como sigue: “Si el lector interactuó con características actuativas del texto, haciendo algo en el texto o respecto a él, el producto correspondiente de dicha interacción será la posibilidad de ejercer competencias intrasituacionales. Si el lector interactuó con características constativas del texto, comportándose “como si” estuviera ante o en la situación que refiere el texto, el lector estará posibilitado a realizar como producto competencias extrasituacionales. Y, si el lector interactuó con características definicionales del texto mediante competencias teóricas, es posible que como producto realice competencias transituacionales.”

Para Fuentes (2007), la comprensión consiste en que los alumnos interactúen con el referente de los contenidos temáticos. Fuentes y Ribes (2001) sostienen que la comprensión lectora inicia por la interacción que establece el lector con diversos tipos de texto para mediar su interacción con el referente del escrito y al leer comprensivamente, el lector interactúa con las características funcionales del texto. Fuentes y Ribes (2006) mencionan que las características funcionales del texto se conforman de acuerdo con las modalidades actuativa, constativa y definicional.

Fuentes y Ribes (2001) explican que considerar diversos tipos de competencias de comprensión lectora permite distinguir varias maneras de leer los textos, esta diversidad requiere enseñar a los alumnos estrategias sobre las diferentes maneras de interactuar con el referente del texto y a utilizar más productivamente el resultado obtenido de dicha interacción para, a su vez, aprender competencias académicas más diversificadas.

Fuentes (2007) señala que a partir de la interacción que se establece con el referente del texto, el lector podría ejercer competencias intrasituacionales, extrasituacionales y/o transituacionales de comprensión lectora reconstructiva; Fuentes (2007):

1.- Competencias intrasituacionales. Mediante las competencias intrasituacionales el lector reconstruye relaciones incluidas en el texto. Las competencias intrasituacionales tienen que ver con la paráfrasis del texto: a) Diferenciales: el lector responde a una paráfrasis de algún fragmento del texto, presentada a manera de discurso o de ilustración, identificándola como equivalente o no equivalente funcional a la situación literal del texto (Diferencialidad entre la equivalencia y la no equivalencia funcional entre ambos discursos y/o ilustraciones. Ejemplo: se presenta al lector la paráfrasis de un fragmento del texto y se le pide que la califique como verdadera o falsa, de acuerdo con el texto que leyó) ; b) Efectivas: el lector elabora la paráfrasis de fragmentos

literales del texto, o al contrario, identifica en el texto fragmentos a partir de una paráfrasis de estos (Efectividad de la ejecución. Ejemplo: se le presenta al lector un fragmento parafraseado del texto y se le pide que identifique el fragmento literal); c) Precisas: el lector identifica, completa o elabora la paráfrasis de fragmentos del texto lo cual depende de condiciones variables (Precisión de la ejecución. Ejemplo: se le presenta al lector una serie de términos incluidos en el texto, de cada término se presentan tres elementos definatorios y tres no definatorios, y se le pide al lector que subraye sólo los elementos definatorios de cada término.).

2. *Competencias extrasituacionales.* Mediante competencias extrasituacionales el lector establece relaciones entre fragmentos del texto con situaciones particulares ajenas al texto (Congruencia entre ambas situaciones. Ejemplo: el lector ejemplifica situaciones diferentes pero equivalentes a las abordadas en el texto.).

3. *Competencias transituacionales.* Mediante competencias transituacionales, el lector establece relaciones lingüísticas no incluidas explícitamente en el texto, entre fragmentos del texto (Coherencia de las relaciones intralingüísticas. Ejemplo: el lector establece el criterio clasificatorio, no incluido en el texto, de una tipología presentada en el texto.).

Estudios antecedentes

Mares (1988), analizó las relaciones entre las competencias lingüísticas de hablar, leer y escribir con niños de segundo grado de primaria. Los resultados demostraron que las características del discurso promovidas a través del entrenamiento se transfirieron al hablar y escribir sobre el juego de lotería pero no al hablar y escribir sobre los perros.

Mares, Bazán y Farfán (1995) estudiaron la adecuación y evaluación de un programa interconductual para la enseñanza de la lengua escrita de corte interconductual. Encontraron que: con relación al dominio de la mecánica de la lengua escrita, no hubo diferencias significativas entre los grupos; sin embargo en los resultados de los ejercicios sobre el dominio funcional (ejercicios de mayor complejidad: respuestas a preguntas literales y no literales, elaboración de escritos, etc.), se encontró que los niños entrenados con el método interconductual mostraron una notable superioridad con respecto a los niños de los grupos control.

Fuentes y Ribes (2000) estudiaron la comprensión lectora, como evento psicológico, desde la postura interconductual. Abordaron la comprensión lectora concentrándose en la interacción lector-texto, es decir, que se estudió la interacción lingüística del lector con las características funcionales del texto respecto al referente. Los resultados señalaron que leer es un modo lingüístico en que ocurre el lenguaje como comportamiento, complementario al modo escribir. Fuentes y Ribes (2000) proponen que el lector comprensivo interactúa con textos que, con base en sus características funcionales, pueden adoptar tres modalidades: actuativa, constativa o definicional.

Bazán y Corral (2001) aplicaron el modelamiento de variables latentes en la clasificación funcional de la lectura y la escritura en niños de segundo grado de primaria. En los resultados encontraron validez convergente de todos los constructos

funcionales y morfológicos, lo mismo que validez discriminante para los factores funcionales. Los factores morfológicos no mostraron discriminación entre sí, lo cual indicaría que la lectura y la escritura son tareas difícilmente diferenciables.

Mares, Rivas y Bazán (2002) estudiaron la configuración en el modo escrito de competencias desarrolladas en forma oral como efecto del nivel funcional de ejercicio. Sus resultados indicaron que el nivel funcional de ejercicio de la lengua escrita afecta la probabilidad de que las competencias desarrolladas en el modo hablado se configuren también en el modo escrito.

Macotela y Eguía (2003), realizaron un estudio con el fin de caracterizar el desempeño lector de niños de primaria. Trabajaron con niños de los tres primeros grados de primaria, evaluados con el Inventario de Ejecución Académica (IDEA), que se apoya en la medición con referencia a criterio, el análisis de tareas, y la evaluación basada en el currículum. Los resultados indicaron un desempeño global menor al esperado en la muestra estudiada; un mejor desempeño general en los niños de escuelas privadas respecto de los niños de escuelas públicas, así como en los niños del segundo grado; y un uso más frecuente de respuestas textuales ante preguntas de comprensión.

Morales et al. (2003), evaluaron los efectos de entrenar a identificar criterios sobre la identificación, elaboración y cumplimiento de criterios de ajuste lector. Participaron estudiantes universitarios distribuidos en grupo control y experimental. Inicialmente se evaluó la identificación, elaboración y cumplimiento de criterios de ajuste lector en ambos grupos. Posteriormente el grupo experimental fue entrenado a identificar criterios mediante un programa computarizado eligiendo de entre cinco criterios posibles el que fuera pertinente para un texto y una tarea; se proporcionó retroalimentación de tipo correcto-incorrecto. Finalmente, se realizó otra evaluación

semejante a la primera. El entrenamiento mejoró la identificación, la elaboración el y cumplimiento de criterios. En el grupo control no se observaron cambios.

Guevara, Mares, Rueda, Rivas, Sánchez y Rocha (2005), analizaron que tipos de interacciones promovían las maestras de primaria durante las clases de la materia de español. Participaron niños de escuelas públicas de segundo, cuarto y sexto grado. Se filmaron algunas clases y con base en la taxonomía de Ribes y López (1985) se ubicaron cinco niveles interactivos. Los resultados mostraron que la mayoría de las profesoras organizaron actividades que promovían interacciones de los niveles contextual y selector. Se observó un descuido de actividades que implicaran interacciones en los niveles suplementario, sustitutivo referencial y sustitutivo no referenciales.

Camacho y Gómez (2005) estudiaron la adquisición y transferencia de distintos modos del lenguaje en tareas de discriminación condicional de segundo orden en niños. Como resultado se encontró que el modo escribir representó los niveles más altos de adquisición inicial, el modo hablar representó el modo más estable en cuanto a porcentaje y coherencia en las ejecuciones y el modo señalar contuvo los niveles de aciertos más bajos.

Mares y Reyes (2008) estudiaron las interacciones alumno-maestra respecto a su efecto en los contenidos educativos. Los resultados indican que los avances mostrados en la tarea de inferencia se relacionan con el tiempo dedicado por las maestras a promover interacciones de naturaleza sustitutiva e interacciones vinculadas con los aspectos semánticos del lenguaje hablado y escrito.

Aldo-Bazán, Librada-Acuña y Yuvanny-Vega (2008), probaron los efectos de un método (interconductual) para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria. Se identificó que en la primera evaluación los niños de los grupos

control presentaron mejores desempeños en varios niveles funcionales, que los niños del grupo experimental. Pero en la segunda evaluación, los niños de los grupos en los que se implementó el método obtuvieron desempeños significativamente superiores al de los niños de los grupos control.

Varela, Padilla, Martínez, Avalos y Jiménez (2008) realizaron cuatro estudios sobre distintos tipos de transferencia. Encontrando que los resultados de los cuatro experimentos mostraban que el grado de entrenamiento adquirido fue un predictor del desempeño de los sujetos en las pruebas de transferencia. Además se observó que la ejecución fue mejor en la medida en que fue mayor el grado escolar y con relación al mayor número de estímulos visuales presentes en el entrenamiento. Al comparar los cuatro tipos de transferencia, se observó una mayor facilidad ante la prueba de transferencia extrainstancial y extramodal. Las dos situaciones más difíciles fueron las pruebas de transferencia extrarelacional y extradimensional, en este orden.

Las investigaciones expuestas son antecedentes al presente estudio que tuvo como objetivo medir y evaluar el efecto que el tipo de texto (texto definicional y texto constativo) tiene sobre la adquisición y transferencia de la comprensión lectora en un nivel específico de desligamiento y su transferencia a otros niveles funcionales. Esta investigación tiene como supuestos teóricos que: a) El nivel de ejecución de la comprensión lectora en la prueba de transferencia dependerá del nivel de adquisición que se logre durante el entrenamiento utilizando textos constativos o textos definicionales. El nivel de adquisición será mayor en textos constativos; b) El nivel de ejecución en los textos constativos y definicionales será diferente debido a que el aprendizaje parece depender de las características morfológicas de los textos y de los niveles funcionales de interacción del sujeto con los referentes de los textos; c) Para

adquirir y transferir la comprensión lectora a todos los niveles funcionales se requiere entrenar con un tipo de texto en particular.

CAPÍTULO II

Método

Participantes

Seis estudiantes – niños y niñas-, de tercer grado de primaria, experimentalmente ingenuos de entre 8 y 9 años de edad. Los participante contaban con la habilidad de textear y fueron elegidos al azar de entre el grupo de estudiantes que obtuvo un logro de ejecución por abajo del 50% en el pretest.

Situación

Las sesiones se realizaron diariamente de lunes a viernes, de 9:00 a 12:30 en un aula de la escuela primaria que media 3 X 3 metros aproximadamente. Esta aula se encontraba aislada de ruidos o distractores; estaba acondicionada con una mesa y 2 sillas; y tenía dos ventanas que permitían iluminación y ventilación natural.

Recursos materiales

Se utilizaron: hojas y lápices, una video grabadora y cintas de grabación, una computadora laptop marca Dell. Se contó con siete textos adaptados del Libro de Cuarto Grado de Ciencias Naturales (ver Apéndices A, B y C). Estos textos fueron modificados para favorecer que contaran con características de textos definicionales y constativos. Para asignar los textos a las sesiones de pretest, entrenamiento y prueba de transferencia, se respeto el orden en que los temas aparecen en el libro de Ciencias Naturales.

Diseño

Esta investigación se empleó un diseño de replicación intersujetos con pretest, transferencia a diferente nivel de complejidad y postest.

Diseño de replicación intersujetos con pretest, transferencia a diferente nivel de complejidad y postest								
Grupos		Entrenamiento						
		Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5		
A	Pretest	C	C	C	C	C	Prueba de transferencia	Postest
		Su	Su	Su	Su	Su		
		Se	Se	Se	Se	Se		
		SR	SR	SR	SR	SR		
		SNR	SNR	SNR	SNR	SNR		
B		C	C	C	C	C		
		Su	Su	Su	Su	Su		
		Se	Se	Se	Se	Se		
		SR	SR	SR	SR	SR		
		SNR	SNR	SNR	SNR	SNR		

Nota. C= Contextual, Su= Suplementario, Se= Selector, SR= Sustitutivo referencial y SNR= Sustitutivo no referencial.

Procedimiento

Fase de pretest.

Se aplicó un pretest a un grupo de 35 alumnos de tercer grado de una escuela primaria de la Ciudad de Xalapa. La mitad de los sujetos trabajaron con un texto definicional y la otra mitad con un texto constativo. Las instrucciones se dieron a través de las bocinas de la computadora: *“Hola. Vamos a realizar una actividad juntos. Por favor pongan su lápiz sobre la mesa y guarden todas sus demás cosas .Les voy a entregar un texto, quiero que lo lean en voz baja. Cuando terminen levantan la mano y permanecen en silencio.”*.

Una vez que todos los participantes habían terminado de leer el texto, las instrucciones que se dieron fueron: *“Les voy a dar una hoja, no la volteen hasta que yo les diga. Para realizar la siguiente actividad pueden ver el texto todas las veces que lo necesiten. Si no saben alguna respuesta, no la contesten. Ahora ya pueden voltear su*

hoja. Van a leer la instrucción en voz alta todos juntos a la cuenta de 3...1, 2, 3. Ahora no deben hablar con sus compañeros, porque cada uno debe responder su hoja sin ayuda. Cuando terminen levantan la mano y permanecen en silencio. Pueden comenzar la actividad”.

Cuando los participantes entregaron sus hojas, se escuchó en cuatro ocasiones más, la instrucción anterior. En total la última instrucción se escuchó 5 veces para que los participantes realizaran cada una de las tareas de los cinco niveles funcionales. Al finalizar las cinco actividades, se escuchó el siguiente agradecimiento: “Gracias por tu ayuda”.

En la aplicación del pretest, además de los estudiantes evaluados estuvieron presentes, el experimentador, una asistente, dos personas encargadas de grabar la sesión y la maestra del grupo.

De entre los sujetos que obtuvieron un puntaje por abajo del 50% en el pretest, fueron seleccionados al azar seis niños, tres pertenecían al grupo que resolvió el pretest con el texto definicional y tres con el texto constativo. Se integraron así dos grupos (A y B).

Fase de entrenamiento.

Se entrenó al grupo A con textos definicionales y al grupo B con textos constativos en todos los niveles de la taxonomía funcional de Ribes y López (1985). Se entrenó de manera individual a cada uno de los participantes. Una vez que cada participante se encontraba sentado frente a la mesa que tenía un lápiz, se iniciaba el entrenamiento activando el sonido de las diapositivas en las que se daban las instrucciones. El participante sólo escuchaba las instrucciones que la computadora le daba, ya que la pantalla estaba visible únicamente para el investigador. Al inicio de cada sesión, el participante escuchaba en las bocinas de la computadora lo siguiente: “Hola.

Vamos a realizar una actividad juntos. Quiero que leas este texto en voz alta”. Una vez concluida la lectura del texto se escuchaba la siguiente instrucción: *“Para realizar la siguiente actividad puedes ver el texto todas las veces que lo necesites. Lee en voz alta la instrucción. Si no sabes alguna respuesta, no la contestes. Puedes comenzar la actividad”*. Esta última instrucción se escuchaba en 5 ocasiones para que el participante resolviera cada una de las actividades de los cinco niveles funcionales. Al concluir todas las actividades, se escuchaba *“Gracias por tu ayuda”*. Cuando el sujeto terminaba de resolver cada ítem se le mostraba una tarjeta que le indicaba si su respuesta había sido correcta o incorrecta.

Fase de prueba de transferencia.

En la prueba de transferencia el participante escuchaba las mismas instrucciones que en el entrenamiento, leía el texto en voz alta y cuando terminaba cada prueba se le mostraba una tarjeta que le indicaba cuantas respuestas correctas e incorrectas había obtenido.

Fase de postest.

Se aplicó el postest de manera individual. Los sujetos escucharon las mismas instrucciones que en el entrenamiento y al concluir cada uno de los ítems, ya no recibieron retroalimentación.

La sesión de pretest y algunas sesiones de entrenamiento, prueba de transferencia y postest, fueron video grabadas para contar con evidencia del procedimiento. Al finalizar cada fase del estudio, se le entregó a cada participante una paleta.

CAPÍTULO III

Resultados y discusión

La Figura 1 muestra los resultados en porcentaje global obtenido por las y los participantes en las fases de Pretest, Entrenamiento, Transferencia y Postest, en los cinco niveles funcionales.

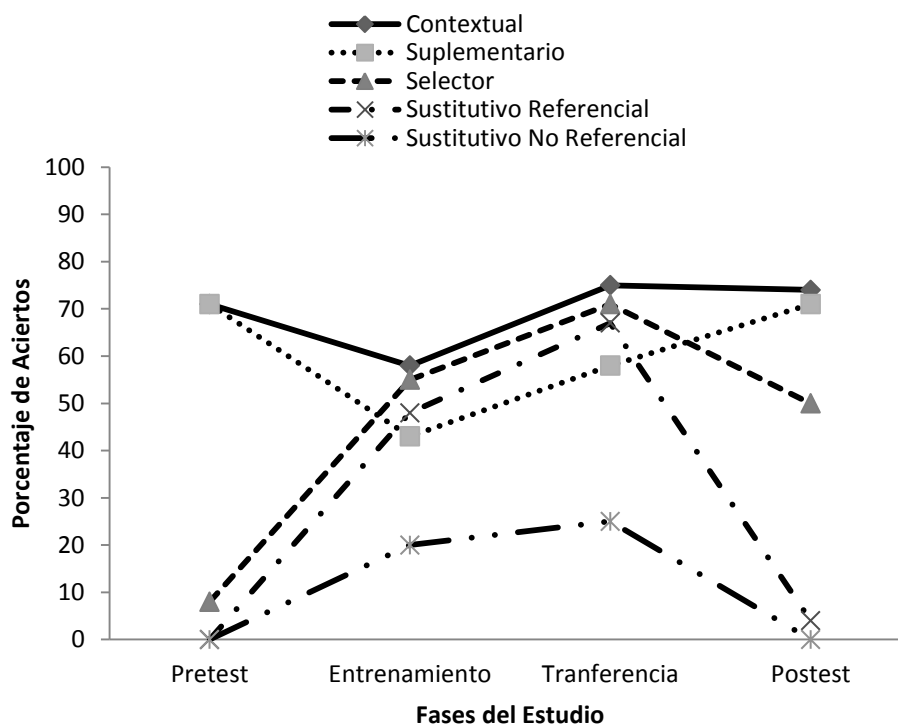


Figura 1. Porcentaje global de aciertos obtenidos por ambos grupos A y B en las condiciones de Pretest, Entrenamiento, Prueba de Transferencia y Postest, en los cinco niveles funcionales.

Pretest-Postest. El nivel de ejecución por grupo en promedio en el postest fue superior al pretest en el nivel selector (pretest 10%, postest 50%). No hubo diferencias significativas entre los promedios del pretest y postest en los niveles contextual y sustitutivo referencial. El promedio del pretest y postest fueron similares en el nivel suplementario (70%) y en el sustitutivo no referencial (0%).

Fase de Entrenamiento. A nivel global, el porcentaje mínimo grupal fue de 20%, en el nivel funcional Sustitutivo no Referencial. El porcentaje más alto fue de 58%, en el nivel contextual. En los niveles selector y sustitutivo referencial el

porcentaje fue de 55% y 48%, respectivamente. En el nivel funcional suplementario el porcentaje fue de 43%.

Prueba de transferencia. El porcentaje más alto obtenido en la prueba de transferencia correspondió al nivel funcional contextual (75%), seguido del nivel selector (71%), del sustitutivo referencial (68%) y el nivel suplementario (59%). El porcentaje más bajo fue de 25%, en el nivel funcional sustitutivo no referencial.

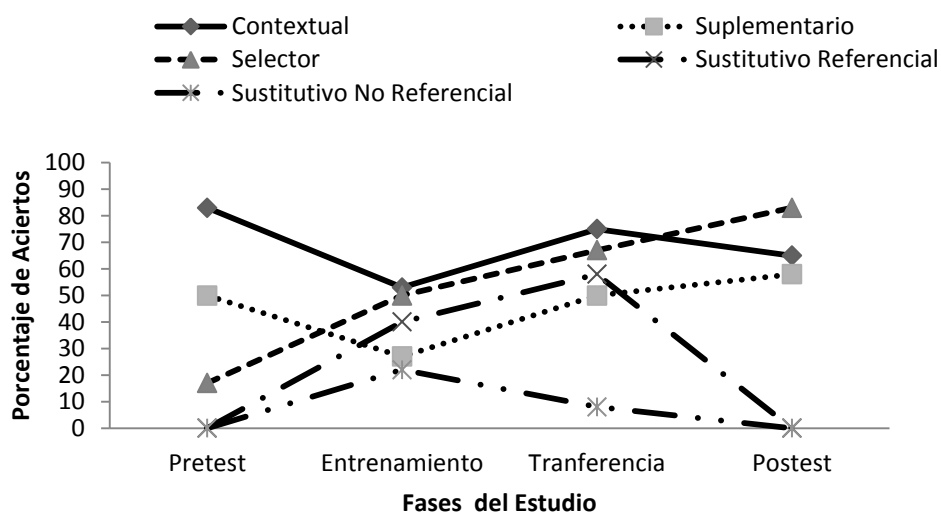


Figura 2. Porcentaje global de aciertos en las condiciones de Pretest, Entrenamiento, Prueba de transferencia y Postest del Grupo A (Texto definicional), en los cinco niveles funcionales

En la Figura 2 se puede observar que en el pretest, los promedios de los participantes que formaron parte del Grupo A, disminuyen conforme los niveles funcionales incrementan de complejidad. Sin embargo, esta no es una constante en todas las fases del estudio, ya que en el entrenamiento, la prueba de transferencia y el postest, se observa una disminución del promedio en los niveles funcionales suplementario, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial; pero un incremento del promedio en el nivel selector.

En todas las fases del estudio, el Grupo A logró los promedios más altos en el nivel funcional contextual y los promedios más bajos en el nivel sustitutivo no referencial. Los promedios del pretest y posttest, en los niveles sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial, fueron cero.

Pretest-Posttest del Grupo A. El nivel de ejecución por grupo en promedio en el posttest fue superior al pretest en los niveles funcionales suplementario y selector, pero fue inferior en el nivel contextual.

Fase de Entrenamiento con textos definicionales. A nivel grupal, el porcentaje máximo fue de 53% en el nivel suplementario y el mínimo fue de 22% en el nivel sustitutivo no referencial.

Prueba de transferencia. El porcentaje mayor fue de 75% en el nivel contextual y el menor fue de 8% en el nivel sustitutivo no referencial. Los resultados mostraron que en promedio el nivel de ejecución en las pruebas de transferencia fue mayor que en el entrenamiento excepto en el nivel sustitutivo no referencial.

En la Figura 2, que presenta resultados del Grupo A, se distinguen porcentajes más altos en los tres primeros niveles y porcentajes más bajos en los niveles sustitutivos referencial y no referencial. El Grupo A consiguió porcentajes más altos en las fases de entrenamiento y en la prueba de transferencia.

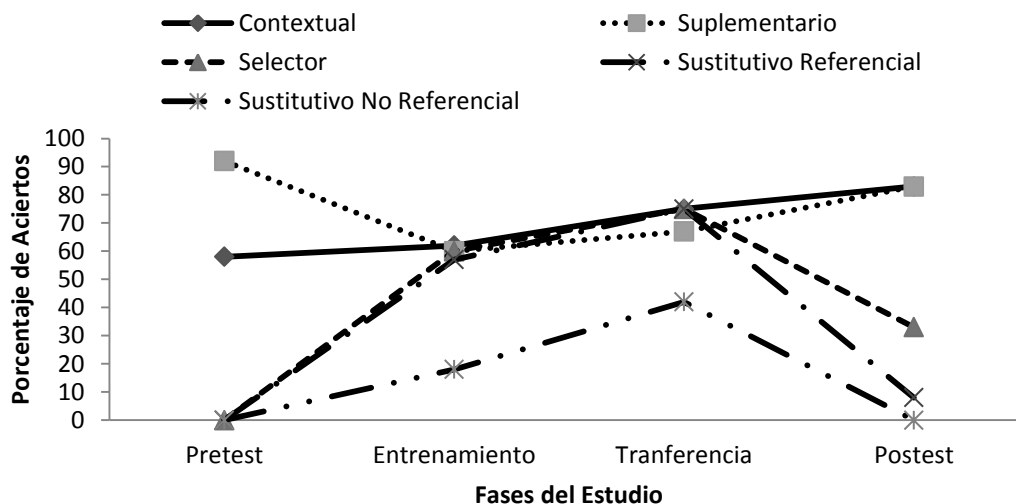


Figura 3. Porcentaje global de aciertos en las condiciones de Pretest, Entrenamiento, Prueba de Transferencia y Postest del Grupo B (Texto constativo), en los cinco niveles funcionales.

En la Figura 3 se puede observar que en el pretest, los promedios de los participantes que formaron parte del Grupo B, incrementaron del nivel funcional contextual al suplementario. Otro incremento en los promedios se presentó en la prueba de transferencia del nivel suplementario al selector. En el entrenamiento se aprecia un ligero descenso del promedio entre el nivel contextual y el suplementario; y del nivel selector al sustitutivo referencial. En el postest, el Grupo B logro promedios altos en los niveles funcionales contextual y suplementario.

Los promedios se encuentran diversificados a lo largo de todas las fases del estudio y de los diferentes niveles funcionales. El Grupo B logró promedios altos en el nivel funcional suplementario en el pretest, en el nivel contextual, selector y sustitutivo referencial en la prueba de transferencia y en los niveles contextual y suplementario del postest. Los promedios del pretest y postest, en el nivel sustitutivo no referencial fueron cero.

Pretest-Postest del Grupo B. El nivel de ejecución por grupo en promedio en el postest fue superior al pretest en los niveles contextual, selector y sustitutivo referencial.

Fase de Entrenamiento en los textos constativos. El porcentaje grupal máximo fue del 62% en el nivel contextual y el mínimo fue del 18% en el nivel sustitutivo no referencial.

Prueba de transferencia. El porcentaje mayor fue del 75% en los niveles funcionales contextual, selector y sustitutivo referencial. El menor fue de 42% en el nivel sustitutivo no referencial. En la prueba de transferencia el Grupo B logro promedios más altos que en el entrenamiento.

La Figura 3 muestra que los porcentajes más altos que obtuvo el Grupo B, fueron en los niveles contextual y suplementario, estos porcentajes descendieron en los niveles funcionales más complejos. En el nivel sustitutivo no referencial el grupo tuvo el porcentaje más bajo.

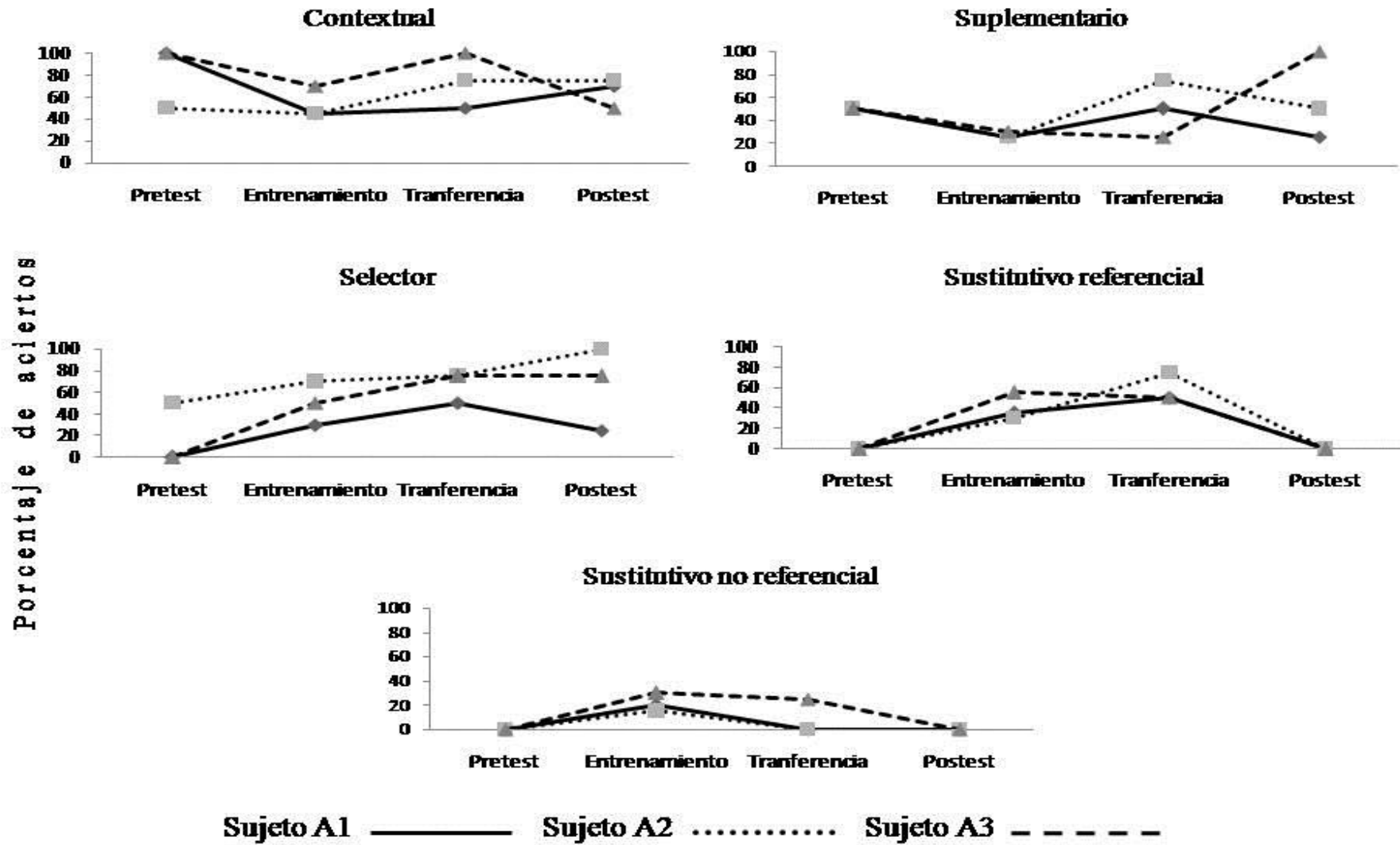


Figura 4. Porcentaje global de aciertos obtenidos por cada sujeto del Grupo A en las condiciones de Pretest, Entrenamiento, Prueba de Transferencia y Postest, en los cinco niveles funcionales

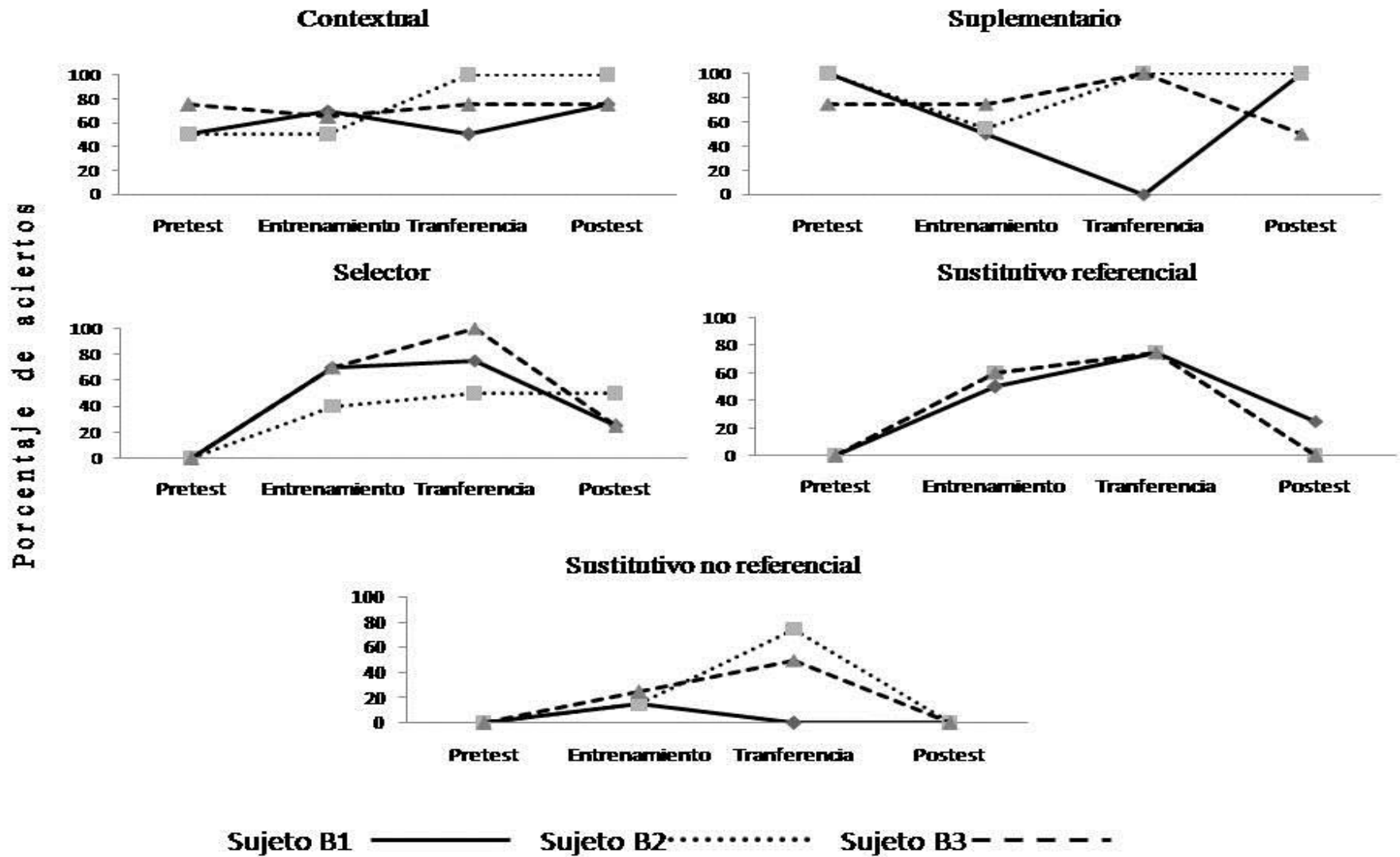


Figura 5. Porcentaje global de aciertos obtenidos por cada sujeto del Grupo B en las condiciones de Pretest, Entrenamiento, Prueba de Transferencia y Postest, en los cinco niveles funcionales

Pretest-Postest del sujeto 1 Grupo A. El nivel de ejecución del sujeto 1 Grupo A, en promedio en el postest fue inferior al pretest en los niveles funcionales contextual y suplementario, pero fue superior en el nivel selector.

Fase de Entrenamiento con textos definicionales. El porcentaje máximo fue de 45% en el nivel contextual y el mínimo fue de 20% en el nivel sustitutivo no referencial.

Prueba de transferencia. El porcentaje mayor fue de 50% en los niveles contextual, suplementario, selector y sustitutivo referencial. El menor fue de 0% en el nivel sustitutivo no referencial. Los resultados mostraron que en promedio el nivel de ejecución en las pruebas de transferencia fue mayor que en el entrenamiento excepto en el nivel sustitutivo no referencial.

En la Figura 4 se puede observar que el sujeto 1 del Grupo A obtuvo más altos porcentajes en el nivel contextual y que gradualmente sus porcentajes disminuyeron conforme era mayor la complejidad del nivel funcional.

Pretest-Postest del sujeto 2 Grupo A. El nivel de ejecución del sujeto 2 Grupo A, en promedio en el postest fue superior al pretest en los niveles funcionales contextual y selector. En el nivel suplementario mantuvo el mismo promedio de 50%.

Fase de Entrenamiento con textos definicionales. El porcentaje máximo fue de 70% en el nivel selector y el mínimo fue de 15% en el nivel sustitutivo no referencial.

Prueba de transferencia. El porcentaje mayor fue de 75% en los niveles contextual, suplementario, selector y sustitutivo referencial. Los resultados mostraron que en promedio el nivel de ejecución en las pruebas de transferencia fue mayor que en el entrenamiento.

En la Figura 4 se puede apreciar que el sujeto 2 del Grupo A presentó más altos porcentajes de ejecución que el sujeto 1 del mismo grupo. También se observa que el sujeto 2 mantuvo porcentajes por arriba del 50%, en los tres primeros niveles en la mayoría de las fases del estudio.

Pretest-Postest del sujeto 3 Grupo A. El nivel de ejecución del sujeto 3 Grupo A, en promedio en el postest fue superior al pretest en los niveles funcionales suplementario y selector, pero fue inferior en el nivel contextual.

Fase de Entrenamiento con textos definicionales. El porcentaje máximo fue de 70% en el nivel contextual y el mínimo fue de 30% en los niveles suplementario y sustitutivo no referencial.

Prueba de transferencia. El porcentaje mayor fue de 100% en el nivel contextual y el menor fue de 25% en los niveles suplementario y sustitutivo no referencial. Los resultados mostraron el nivel de ejecución en las pruebas de transferencia fue mayor que en el entrenamiento en los niveles contextual y selector. Pero el nivel de ejecución fue menor en las pruebas de transferencia con respecto al entrenamiento en los demás niveles funcionales.

En la Figura 4 se muestran los resultados del sujeto 3 del Grupo A. El sujeto 3 al igual que el sujeto 1, presentó más altos porcentajes en el nivel contextual y éstos descendieron conforme el nivel funcional se vuelve más complejo.

Pretest-Postest del sujeto 1 Grupo B. El nivel de ejecución del sujeto 1 Grupo B, en promedio en el postest fue superior al pretest en los niveles funcionales contextual, selector y sustitutivo referencial.

Fase de Entrenamiento con textos constativos. El porcentaje máximo fue de 70% en el nivel contextual y selector, el mínimo fue de 15% en el nivel sustitutivo no referencial.

Prueba de transferencia. El porcentaje mayor fue de 75% en el nivel selector y en el nivel sustitutivo referencial. El porcentaje menor fue de 0% en el nivel suplementario y sustitutivo no referencial. Los resultados no mostraron una diferencia significativa entre los promedios de ejecución en las pruebas de transferencia con respecto a los del entrenamiento.

En la Figura 5 se puede observar que el sujeto 1 del Grupo B obtuvo más altos porcentajes en los niveles contextual y suplementario, que en el resto de los niveles.

Pretest-Posttest del sujeto 2 Grupo B. El nivel de ejecución del sujeto 2 Grupo B, en promedio en el posttest fue superior al pretest en los niveles funcionales contextual y selector, y se mantuvo el mismo promedio en el nivel suplementario.

Fase de Entrenamiento con textos constativos. El porcentaje máximo fue de 60% en el nivel sustantivo referencial y el mínimo fue de 15 % en el nivel sustitutivo no referencial.

Prueba de transferencia. El porcentaje mayor fue de 100% en los niveles contextual y suplementario; el menor fue de 50% en el nivel selector. Los promedios en las pruebas de transferencia fueron mayores que en el entrenamiento.

En la Figura 5 se observa que el sujeto 2 del Grupo B obtuvo altos porcentajes en los niveles contextual y suplementario. En el nivel selector bajaron sus promedios, pero incrementaron nuevamente en la fase de prueba de transferencia en los niveles sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

Pretest-Posttest del sujeto 3 Grupo B. El nivel de ejecución del sujeto 3 Grupo B, en promedio en el posttest fue inferior al pretest en el nivel funcional y suplementario, pero fue superior en el nivel selector.

Fase de Entrenamiento con textos constativos. El porcentaje máximo fue de 75% en el nivel suplementario y el mínimo fue de 25% en el nivel sustitutivo no referencial.

Prueba de transferencia. El porcentaje mayor fue de 75% en el nivel contextual y el menor fue de 0% en los niveles sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. Los resultados mostraron que en promedio el nivel de ejecución en las pruebas de transferencia fue mayor que en el entrenamiento.

Los resultados mostraron que el Grupo B que utilizó los textos constativos, obtuvo en general, más altos puntajes que el Grupo A que utilizó textos definicionales. Las características que tienen los textos parecen ser un factor que influye en la ejecución de tareas con diferente nivel de complejidad. Esto concuerda con los resultados registrados por Fuentes y Ribes (2001), respecto a que las ejecuciones de los participantes son mejores con los textos constativos que con los definicionales.

Sin embargo, dado que en varias de las etapas de ambos grupos, no se presentó una tendencia a disminuir los promedios conforme aumentaba el nivel de complejidad, eso hace suponer que los contenidos o referentes que se trataron en cada texto pudieron influir en los logros que tuvieron los grupos. Los promedios más altos alcanzados pudieron deberse a la familiaridad que los participantes tenían con el referente, de ahí que los puntajes disminuyeran y aumentaran indistintamente entre los cinco niveles funcionales.

Este resultado es diferente de lo encontrado por Fuentes y Ribes (2008) quienes señalan que el aprendizaje depende de los niveles funcionales de interacción del sujeto con los objetos lingüísticos, y no del contenido del conocimiento que se aprende. *Por tanto, será importante que en estudios posteriores se utilice otro tipo de diseño que sea más adecuado para el abordaje del tema. También se hace necesario revisar nuevamente la tarea experimental para que ésta sea sensible y específica a cada nivel funcional y cuidar la extensión de la misma.*

Ambos grupos mostraron mejores ejecuciones en los niveles contextual y suplementario; y bajos puntajes en los niveles sustitutos. Este resultado puede estar relacionado con lo encontrado por Guevara (2005) en cuanto a que los/as maestros/as, promueven más interacciones en los primeros niveles funcional y descuidan la implementación de actividades que favorezcan interacciones en los niveles sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial.

Los porcentajes altos que unos sujetos obtuvieron en algunas sesiones del entrenamiento, no se mantuvieron durante todo el entrenamiento, ni en la prueba de transferencia, este dato es similar a lo que encontró Mares (1988) respecto a que el entrenamiento en un tema no garantiza su transferencia.

No se encontró una diferencia importante entre las fases de entrenamiento, transferencia y posttest. El nivel de ejecución fue más alto en las pruebas de transferencia dado que el tema que se abordó en esta fase era más conocido para los participantes, que el resto de los temas presentados en los textos de las otras fases. Resultará importante que en posteriores estudios los textos utilizados sean de una misma temática para que la variedad de referentes no influya de manera determinante en la ejecución de los participantes.

La mayoría de los participantes tuvieron problemas para entender la instrucción del nivel selector. Posiblemente por ello varios de los participantes obtuvieron bajos promedios a lo largo de las fases en las actividades que correspondían a este nivel. Para futuros estudios, se propone que para evitar confusión en la instrucción de este nivel, se ejemplifique un primer caso para que los participantes identifiquen que respuesta se espera.

REFERENCIAS

- Aguilar, G. (2008). *La enseñanza del español no es sólo un asunto de competencias*. Recuperado el 25 de noviembre de 2008, de <http://www.seccion56snte.com/congreso/ponencias/at16/PRE1177451630.pdf>
- Aldo-Bazán, R., Librada-Acuña, V., & Yuvanny-Vega, F. (2008). *Efectos de un método para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria*. Instituto Tecnológico de Sonora, Departamento de Psicología y Educación. México.
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H., & Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta colombiana de psicología*. 10, 31-39
- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Austin, J. (1981). *Sentido y percepción*. Madrid: Tecnos.
- Bazán, A., & Corral, V. (2001). Aplicación del modelamiento de variables latentes en la clasificación funcional de la lectura y la escritura en niños de segundo grado de primaria. *Acta Comportamental*. 9, 189-212.
- Beuchot, M. (1991). *Tópicos de filosofía y lenguaje*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Blasco, J. (1973). *Lenguaje, filosofía y conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Bloomfield, L. (1964). *Lenguaje*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Bruner, J. (1980). *Sobre el desarrollo cognitivo*. En *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Camacho, C. J., & Gómez, F. D. (2005) *Adquisición y transferencia de distintos modos del lenguaje en tareas de discriminación condicional de segundo orden en niños*. Tesis de maestría, Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

- Cárdenas, M. B. (2006). *Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua*. [on line]. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/16511736.pdf>.
- Carnap, R. (1961). *La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje*. México: UNAM
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Ediciones Grao.
- Chomsky, N. (1967). *Estructuras Sintácticas*. México: Siglo Veintiuno
- Chomsky, N. (1973). *El lenguaje y el entendimiento*. (2a. ed.). Barcelona: Seix Barral.
- Del Río, M. J. (2009). *Psicopedagogía de la lengua oral*. [on line]. Disponible en: http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=PW5nLSGiPsEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=ENFOQUE+COMUNICATIVO+FUNCIONAL&ots=pWULYtvdGL&sig=22jgnY4v6VSA4xX_-FkpBxxslV8#PPA22,M1.
- Ferrater, M. J. (1970). *Indagaciones sobre el lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Fuentes, N. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *En Acta colombiana de psicología*. 10, 51-58.
- Fuentes, N., & Ribes, E. (2001). Un análisis funcional de la comprensión lectora como interacción conductual. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 9, 181-212.
- Fuentes, N., & Ribes, E. (2006). Influencia de tres repertorios precurrentes en la lectura comprensiva. *Revista Mexicana de Psicología*, 23,149-172.
- Gleason, J. B. (1999). *Psicolingüística*. España: Mc Graw Hill.
- Gómez, F., & Ribes, E. (2008). Adquisición y transferencia de una discriminación condicional de primer orden en distintos modos del lenguaje. *Acta Comportamental*. 16, 193-2009.
- Gómez, F. (2005). *El aprendizaje y la transferencia de solución de problemas en distintos modos de lenguaje*. Tesis Doctoral. Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento, Universidad de Guadalajara.

- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B., & Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *En Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 31, 23-45.
- Hierro, S. (1994). *Principios de la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Ibáñez, B. C., & Ribes, E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*. 18, 359-371.
- Kantor, J. R. (1981). Reflexiones sobre el habla y el lenguaje. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 7, 91-105.
- Lovaas, O. (1981). *El niño autista: el desarrollo del lenguaje mediante la modificación de conducta*. Madrid: Colección Universitaria.
- Macotela, F., & Eguía, M. (2003). *Alternativas de evaluación del desempeño lector en niños de primaria*. En Memorias del XVI Congreso Mexicano de Análisis de la conducta. Recuperado el 8 de julio de 2009, de <http://www.cuc.udg.mx/congreso/programa-acad-trablibres.htm>
- Mares G., Bazán A., & Farfán E. (1995). Adecuación y evaluación de un programa interconductual para la enseñanza de la lengua escrita. *Revista Desarrollo Académico*. 3, 14-2.1
- Mares, G. (1988). *Análisis experimental de la relación entre diferentes competencias lingüísticas*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México Distrito Federal, México.
- Mares, G., Rivas, O., & Bazán, A. (2002). Configuración en el modo escrito de competencias ejercitadas en forma oral como efecto del nivel funcional de ejercicio del modo escrito. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 28, 173-201.
- Montgomery, U. M. (1999). *Pasado y presente del estudio psicológico del lenguaje*:
- Morales, G., Arroyo, R., Canales, C., Montejano, L., Vázquez, N., García, G., Pichardo, A. & Carpio, C. (2003). *El efecto de entrenar a identificar criterios de lectura en estudiantes universitarios*. En Memorias del XVI Congreso Mexicano de Análisis de la conducta.

Recuperado el 8 de julio de 2009, de <http://www.cuc.udg.mx/congreso/programa-acad-trablibres.htm>

Mowrer, O. (1960). *Learning theory and behavior*. Huntington: R. E. Krieger

Notimex, Academia. (2004, 6 de Diciembre). *México ocupa el lugar 37 en lectura, matemáticas y ciencias, según estudio de la OCDE*. Recuperado el 14 de agosto de 2009, de http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_nota=156695

Osgood, C. (1969). *Psicología experimental*. México: Trillas

Piaget, J. (1998). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel

Pineda, A., Aguirre, O., Gómez, H., & Mares, C. (2008). Efecto de dos tareas posteriores a la lectura sobre la transferencia de lo aprendido. *Revista del instituto de Psicología y Educación, IPyE: Psicología y Educación*, 2(3), 1-13.

Ribes, E. (1990a). El lenguaje como conducta. Mediación funcional versus descripción morfológica (pp.147-176). *Psicología General*. México: Trillas.

Ribes, E. (1990b). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. México: Trillas.

Ribes, E. (1991). Language as contingency substitution behavior (pp. 47-58). In L.J. Hayes, & P.N., Chase. *Dialogues on Verbal Behavior*. Reno, Nevada: Context Press.

Ribes, E. (2006, Junio). Competencias conductuales: Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de psicología*, 23(1), 19 – 26.

Ribes, E. (2006). Human Behavior as language: some thoughts on Wittgenstein. *En Revista Behavior and Philosophy*. 34,109-121.

Ribes, I. E., & López, V. F. (1985). *Teoría de la Conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

- Ribes, E., Cortes, A., & Romero, P. (1992). Quizá el lenguaje no es un proceso o tipo especial de comportamiento: algunas reflexiones basadas en Wittgenstein. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*. 1, 58-73.
- Ribes, E., Moreno, R., & Padilla, A. (1996). Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico. *Acta comportamentalia*. 4, 205-235.
- Robinson, W. (1978). *Lenguaje y conducta social*. México: Trillas.
- Ryle, G. (1976). *El concepto de lo mental*. Buenos Aires: Paidós.
- Sapir, E. (1992). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística general*. Madrid: Akal Editor
- Sidman, M. (1973). *Tácticas de investigación científica: evaluación de datos experimentales en psicología*. Barcelona: Fontanella
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- Slama-Cazucu, T. (1970). *Lenguaje y contexto. El problema del lenguaje en la concepción de la expresión y de la interpretación por las organizaciones del contexto*. Barcelona: Grijalbo.
- Staats, A. W. (1983). *Aprendizaje, lenguaje y cognición*. México: Trillas.
- Telles, A., & Bruzual, R. (2005). *Diagnóstico del proceso de comprensión lectora en la segunda etapa de educación básica*. Paradigma. [online]. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000200005&lng=es&nrm=iso
- Valverde, J. (1955). *Guillermo de Humboldt y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Vigotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Montevideo: Lautaro.
- Vilarnovo, C. (1993). *Lógica y lenguaje en Eugenio Coseriu*. Madrid: Gredos.
- Vossler, K. (1957). *Filosofía del lenguaje*. (3era. ed.). Buenos Aires: Losada.
- Watson, J. B. (1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

Whorf, B. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral Editores.

Wittgenstein, L. (1993). *Ocasiones filosóficas 1912-1951*. Madrid: Cátedra

Wittgenstein, L. (1997). *Observaciones filosóficas*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones
Filosóficas.

Wundt, W. (1926). *Elementos de psicología de los pueblos*. Madrid: Daniel Jorro Editor

APÉNDICE A

Pretest - Postest

Texto definicional

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

La luz

La luz se clasifica en luz: natural o artificial. La luz natural es aquella generada por estrellas y se encuentra en el universo sin intervención del hombre. La luz artificial es aquella que los seres humanos han logrado generar después de mucha investigación.

La luz sigue un recorrido en línea recta. La luz no puede rodear o esquivar los objetos. La luz al encontrarse en su trayectoria una superficie u objeto, al no poder rodearlos, se desvía y produce sombras.

Los objetos por su capacidad para dejar pasar la luz a través de sus cuerpos, se pueden clasificar en: objetos transparentes, translúcidos y opacos. La luz puede atravesar los cuerpos transparentes. Los materiales translúcidos, sólo dejan pasar algo de luz y el resultado es que se verá borroso a través de ellos. Los objetos opacos son objetos que no dejan pasar la luz.

Texto constativo

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

La luz

La luz puede ser natural, como la del sol, o artificial como la luz eléctrica. El sol, un foco y una vela son fuentes emisoras de luz. La luz viaja en línea recta, así que si enciendes una lámpara, ésta iluminará la superficie u objeto que se encuentre frente a ella.

La luz se desvía al chocar con los objetos que encuentran en su camino. Por ejemplo, la luz del sol choca con objetos muy grandes, como los planetas y con otros muy pequeños como los microbios. Cuando algo se cruza en su camino se producen las sombras, pues la luz no puede rodear los objetos. Las sombras se producen porque la luz no puede rodear a las personas ni a los objetos.

En tu casa, la escuela y la calle, hay objetos que son transparentes, translúcidos y opacos. La luz puede atravesar los cuerpos transparentes, como el vidrio de tus ventanas. Los materiales translúcidos, como algunas telas, sólo dejan pasar algo de luz y el resultado es que se verá borroso a través de ellos. Los objetos opacos, como la madera o los seres vivos, no dejan pasar la luz.

Nivel contextual

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en leer con atención las siguientes oraciones y subrayar sí o no, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior.

- | | | |
|---|----|----|
| 1.La luz viaja en zigzag. | Sí | No |
| 2.La luz natural proviene del sol. | Sí | No |
| 3.La madera es un objeto traslúcido. | Sí | No |
| 4.La sombra se produce porque la luz no puede rodear a los objetos. | Sí | No |

Nivel suplementario

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta la siguiente instrucción. Tu tarea consiste en dibujar una figura que represente el tipo de alimentos que se te piden en cada oración, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Para terminar cada dibujo tienes 2 minutos.

1.- Dibuja una fuente de luz natural y escribe su nombre.

2.- Dibuja una fuente de luz artificial y escribe su nombre.

3.- Dibuja un objeto transparente y escribe su nombre.

4.- Dibuja un objeto opaco y escribe su nombre.

Nivel selector

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. En esta hoja se presentarán palabras del texto que leíste: dos en la parte superior, una en el centro y tres en la parte inferior. Tu tarea consiste en subrayar una de las tres palabras de la parte inferior que corresponda con la palabra del centro, de acuerdo con la relación que guardan las dos palabras de la parte superior.

Sol		Luz natural
Vela		
Luz natural	Luz brillante	Luz artificial

Foco		Luz artificial
Estrella		
Luz natural	Luz brillante	Luz artificial

Bolsa plástica		Objeto transparente
Puerta de metal		
Objeto transparente	Objeto opaco	Objeto translúcido

Vestido		Objeto translúcido
Lupa		
Objeto transparente	Objeto opaco	Objeto translúcido

Nivel sustitutivo referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Con base en la información revisada responde a la siguiente pregunta:

¿Qué pasa en un eclipse lunar? Ocupa para tu explicación las palabras: Sol, Luna y Tierra.

1.-

2.-

3.-

4.-

Nivel sustitutivo no referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Escribe tu respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué propiedades de la luz y de los objetos intervienen en el eclipse lunar?

1.-

2.-

3.-

4.-

APÉNDICE B

Entrenamiento

Sesión 1

Texto definicional

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

El movimiento

El movimiento es el cambio de posición de un objeto que ocurre en el tiempo. Movimiento implica que un cuerpo se desplaza de un lugar a otro. Todos los movimientos tienen como elementos la distancia y el tiempo.

La distancia es la longitud del camino que se recorre desde un punto de partida hasta un lugar de llegada. Las distancias se miden en metros y pueden ser cortas o largas. El recorrido de las distancias se puede hacer con diferentes medios de transporte, tanto terrestres como marítimos y aéreos. Los medios de transporte más rápidos son los aéreos. La velocidad se determina con la distancia y el tiempo que tarda cualquier cuerpo en trasladarse.

El tiempo en que se recorre una distancia ayuda a determinar la velocidad. Un cuerpo es rápido o lento dependiendo del tiempo que tarda en hacer un recorrido. El tiempo se mide en minutos y horas, un cuerpo es lento si tarda horas en recorrer una distancia que otro cuerpo recorre en minutos.

Texto constativo

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

El movimiento

Cuando tú vas de tu casa a la tienda, estas realizando movimientos. El movimiento es el cambio de posición de un objeto que ocurre en el tiempo. Los movimientos de nuestro cuerpo nos sirven para desplazarnos de un lugar a otro. Por ejemplo cuando vas a la escuela debes recorrer cierta distancia. La distancia es la longitud del camino que hay entre dos lugares y puede recorrerse de muchas formas, caminando, en un automóvil, en barco o en avión. Hay ciudades y pueblos que están muy cerca unos de otros. La distancia entre ellos es pequeña. Otras distancias, en cambio, son enormes. La distancia se mide en metros y kilómetros.

El tiempo que le toma a alguien recorrer una distancia es muy importante para determinar si se mueve rápida o lentamente. Si un automóvil o un conejo pasan muy rápido frente a ti, casi no te da tiempo de verlos. Es muy difícil apreciar los detalles de su aspecto y de sus movimientos. En cambio, si te pusieras a observar la trayectoria que sigue un caracol en el mismo tramo, ¡te aburrirías antes de que terminara su lentísimo paseo! Todo es cuestión del tiempo que le toma a cada uno hacer su recorrido. Para medir el tiempo se utilizan unidades como las horas y los minutos. Para conocer la velocidad de los autos, las personas u otras cosas, se necesitan conocer la distancia y el tiempo.

Con el paso de los siglos los seres humanos han aumentando su capacidad de ir más rápido de un lugar a otro, gracias a nuevos y mejores medios de transporte. Los aviones permiten dar la vuelta al mundo en un día por que son muy rápidos. Y con el impulso de los cohetes se ha llegado en cinco días a la Luna, que se encuentra a muchos miles de kilómetros.

Nivel contextual

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en leer con atención las siguientes oraciones y subrayar sí o no dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

- | | | |
|--|----|----|
| 1.- El movimiento consiste en permanecer en el mismo lugar | Sí | No |
| 2.- La distancia es la longitud del camino que hay entre dos lugares | Sí | No |
| 3.- La distancia se mide en minutos y horas | Sí | No |
| 4.- Los aviones son lentos para recorrer distancias | Sí | No |

Nivel suplementario

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta la siguiente instrucción. Tu tarea consiste en dibujar lo que se te pide en cada oración, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Para terminar cada dibujo tienes 2 minutos. Después de que realices cada dibujo, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

1.- Dibuja un objeto que se mueva rápido y escribe su nombre.

2.- Dibuja un objeto que se mueva lento y escribe su nombre.

3.- Dibuja un objeto con que se mide el tiempo que tarda una persona en caminar de su casa al trabajo y escribe el nombre del objeto.

4.- Dibuja un objeto con el que se puede medir la distancia y escribe su nombre.

Nivel selector

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. En esta hoja se presentarán palabras del texto que leíste: dos en la parte superior, una en el centro y tres en la parte inferior. Tu tarea consiste en subrayar una de las tres palabras de la parte inferior que corresponda con la palabra del centro, de acuerdo con la relación que guardan las dos palabras de la parte superior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

	Tiempo		Horas
		Distancia	
Autobús		Metros	Misma posición
	Transporte marítimo		Barco
		Transporte terrestre	
Metros		Rápido	Autobús
	Avión		Rápido
		Barco	
Misma posición		Lento	Autobús
	Más tiempo		Lento
		Menos tiempo	
Rápido		Lento	Metros

Nivel sustitutivo referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en escribir las respuestas a las siguientes preguntas, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

Juan está en la Ciudad de México y quiere llegar en poco tiempo a su casa que esta en Xalapa. ¿Qué medio de transporte debe usar Juan?

María y Laura son hermanas y asisten a la misma escuela. María tarda 20 minutos en caminar desde su casa hasta la escuela. Si Laura es más rápida ¿cuántos minutos tardará en llegar a la escuela?

Rafael y Luis trabajan en el mismo lugar. Los dos caminan para llegar a su trabajo. Si el tiempo que camina Rafael es de 60 minutos, y el tiempo que camina Luis es de 20 minutos. ¿Quién vive más cerca de su trabajo, Rafael o Luis?

¿Qué elementos se requieren para conocer la velocidad de un objeto al hacer un recorrido?

Nivel sustitutivo no referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en escribir las respuestas a las siguientes preguntas, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

En el ejemplo de Juan elegiste un medio de transporte para que llegara a su casa. ¿Por qué crees que ese medio de transporte es el mejor para Juan?

En el ejemplo de María y Laura contestaste cuántos minutos tardaba Laura en llegar a la escuela. ¿En que te basaste para escribir tu respuesta?

En el ejemplo en que Rafael tardaba más tiempo que Luis en trasladarse de su casa a su trabajo ¿Qué podría hacer Rafael para tardar menos tiempo en hacer ese mismo recorrido?

En el caminar hacia tu casa observas un perro y una planta. ¿Cuál de los dos no se mueve por sí solo? ¿Qué lo mueve?

Sesión 2

Texto definicional

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

Ecosistemas

El desarrollo de ciertas especies de animales y plantas depende del medio ambiente. La adaptación de los organismos hace posible que vivan, pero si éstos no se adaptan mueren. Un ecosistema es un conjunto de seres vivos, el ambiente o el medio donde viven y las relaciones que se establecen entre sí a través de las cadenas alimentarias.

Los dos tipos de ecosistemas que existen en la Tierra son: ecosistemas acuáticos y ecosistemas terrestres. Los ecosistemas acuáticos son depósitos de agua naturales o artificiales, pequeños o grandes, que tienen como elementos: seres vivos, el medio y relaciones entre éstos. Los ecosistemas terrestres son extensiones de tierra, pequeñas o grandes, en las que igualmente se encuentran seres vivos, el medio ambiente y las relaciones que establecen entre sí.

Los organismos están ligados entre sí por cadenas alimentarias. Existen organismos: productores (fabrican su propio alimento), consumidores (obtienen su alimento del medio) y descomponedores (encargados de desintegrar la materia orgánica). La pérdida de algún elemento en la cadena alimenticia, altera todo el sistema. Por eso es que todos los elementos del ecosistema son importantes.

Texto constativo

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

Ecosistemas

Cada ser vivo necesita de un ambiente en particular para poder vivir. Los peces necesitan estar en un río, mar, laguna o pecera para poder vivir. En cambio, si dejamos a un perro en alguno de estos lugares, no podría vivir. Para poder vivir los organismos deben adaptarse a los diversos ambientes que existen en la Tierra y si no lo hacen se mueren. Adaptarse significa que los animales o las plantas aprenden a vivir en un lugar, ajustan su conducta a las condiciones del ambiente como el clima y el relieve.

Un ecosistema es un conjunto de seres vivos, el ambiente o el medio donde viven y las relaciones que se establecen entre sí a través de las cadenas alimentarias. Un ecosistema se compone de los seres vivos que lo habitan como animales, plantas, microorganismos y seres humanos, así como el suelo, el aire, la luz y la humedad.

Existen dos tipos principales de ecosistemas: los acuáticos y los terrestres. Los ecosistemas acuáticos son los océanos, mares, ríos, lagos, acuarios e incluso un charco puede ser un ecosistema acuático. Los ecosistemas terrestres son el bosque, desierto, selva o incluso un tronco caído.

Los organismos están ligados entre sí por cadenas alimentarias. Existen organismos productores como los árboles y las hierbas. Otros son consumidores como los animales y los seres humanos. Unos más son los descomponedores, como los microorganismos que solo se pueden ver con la ayuda de un microscopio. Todos los organismos son importantes en la cadena, si se perdiera algún eslabón en la cadena, se alteraría todo el sistema.

Nivel contextual

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en leer con atención las siguientes oraciones y subrayar sí o no dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

- | | | |
|---|----|----|
| 1.- Para poder vivir los organismos deben adaptarse a su ambiente. | Sí | No |
| 2.- Un ecosistema es un conjunto de seres vivos, el ambiente y sus relaciones. | Sí | No |
| 3.- Los dos tipos principales de ecosistemas son: los lunáticos y los terrestres. | Sí | No |
| 4.- Las plantas son organismos llamados consumidores. | Sí | No |

Nivel suplementario

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta la siguiente instrucción. Tu tarea consiste en dibujar lo que se te pide en cada oración, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Para terminar cada dibujo tienes 2 minutos. Después de que realices cada dibujo, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

1.- Dibuja un ecosistema acuático y escribe su nombre.

2.- Dibuja un ecosistema terrestre y escribe su nombre.

3.- Dibuja un organismo productor y escribe su nombre.

4.- Dibuja un organismo consumidor y escribe su nombre.

Nivel Selector

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. En esta hoja se presentarán palabras del texto que leíste: dos en la parte superior, una en el centro y tres en la parte inferior. Tu tarea consiste en subrayar una de las tres palabras de la parte inferior que corresponda con la palabra del centro, de acuerdo con la relación que guardan las dos palabras de la parte superior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

Ecosistema acuático		Pez Vela
Ecosistema terrestre		
Tortuga	Hormiga	Piedra

Bosque		Ardilla
Río		
Tortuga	Hormiga	Piedra

Productor		Árbol
Descomponedor		
Bacteria	Plantas	Animales

Consumidor		Conejo
Productor		
Zorro	Bacteria	Pasto

Nivel sustitutivo referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en escribir la respuesta a las siguientes preguntas, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

Escribe o dibuja una cadena alimentaria.

1.-

2.-

3.-

Menciona si la cadena alimenticia que escribiste o dibujaste se trata de un ecosistema terrestre o acuático.

Nivel sustitutivo no referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en escribir la respuesta a las siguientes preguntas, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

Explica de qué se encarga cada uno de los elementos de la cadena alimentaria que escribiste o dibujaste.

1.-

2.-

3.-

Explica porque crees que la cadena alimenticia que dibujaste pertenece a un ecosistema terrestre o un ecosistema acuático.

Sesión 3

Texto definicional

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

El calor

El calor es energía que se transfiere de cuerpos calientes a cuerpos fríos. El calor es una de las formas en que se transfiere energía. Los objetos pueden absorber calor de diferentes fuentes de iluminación, tanto naturales como artificiales.

El calor siempre se transmite de un objeto o material a otro que se encuentra menos caliente. Los materiales que evitan que el calor se transfiera con facilidad se denominan aislantes y sirven para evitar que las cosas calientes se enfríen o bien para que las cosas frías se calienten. Los materiales como el metal y la cerámica, permiten o facilitan el paso del calor de un objeto a otro y se les llama conductores de calor.

El calor es esencial para que muchos materiales y sustancias se transformen. Cuando el agua hierve por acción del calor pasa del estado líquido al estado gaseoso, a este cambio se le llama evaporación. El hielo, que es la forma sólida del agua, pasa a estado líquido al calentarse, a este cambio se le llama fusión. Otro cambio que sucede por acción del calor, es la dilatación. La dilatación consiste en que un metal aumente de tamaño cuando se calienta.

Texto constativo

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

El calor

El calor es la energía que se transfiere de los cuerpos calientes a los cuerpos fríos. El calor es una de las formas en que se transfiere energía. Tu cuerpo absorbe calor de los rayos del sol que llegan a la superficie de la Tierra. También existen otras formas de obtener calor, por ejemplo, de los objetos luminosos como un foco o una vela.

El calor siempre se transmite de un objeto o material a otro que se encuentra menos caliente. En ocasiones deseamos que el calor no se transfiera con facilidad. Por ejemplo, cuando se quieren mantener las tortillas calientes se utiliza una servilleta o un tortillero, estos artículos están hechos de materiales que no dejan pasar con facilidad el calor y evitan que se transfiera el calor al aire. A estos materiales como: la tela de algodón, la madera, la lana y el unicel se les llama aislantes, y sirven para evitar que las cosas calientes se enfríen o bien para que las cosas frías se calienten.

Por el contrario, hay materiales que permiten o facilitan el paso del calor y se emplean cuando se desea que dicho calor pase rápida y fácilmente de un objeto a otro. Las cacerolas de peltre y los refractarios de cerámica de tu cocina son ejemplos de ellos, y se les llama conductores de calor.

El calor hace que muchos materiales y sustancias cambien. Por ejemplo, cuando tu mamá cocina sopa, puedes ver el vapor que sale de la olla. Ese vapor es el agua que por acción del calor cambia de su estado líquido a un estado gaseoso y a este cambio se le llama evaporación. Las paletas congeladas al sacarlas del refrigerador, tienen un cambio que se llama fusión, es decir, tu paleta se derrite, pasa de ser sólida a ser líquida cuando la sacas del congelador por que el aire es más caliente afuera del refrigerador.

¿Te haz dado cuenta de que es más difícil abrir las puertas de metal cuando hace calor? Esto se debe a la dilatación. La dilatación es otro cambio que ocurre por acción del calor y consiste en que un metal aumente de tamaño cuando se calienta.

Nivel contextual

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en leer con atención las siguientes oraciones y subrayar sí o no dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

- | | | |
|---|----|----|
| 1.- El calor se transfiere de los objetos fríos a los objetos calientes. | Sí | No |
| 2.- Los materiales que son conductores de calor facilitan el paso del calor. | Sí | No |
| 3.- Evaporación es el cambio de una sustancia gaseosa a una sustancia líquida | Sí | No |
| 4.- Dilatación es el aumento de tamaño de un metal por la acción del calor | Sí | No |

Nivel suplementario

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta la siguiente instrucción. Tu tarea consiste en dibujar lo que se te pide en cada oración, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Para terminar cada dibujo tienes 2 minutos. Después de que realices cada dibujo, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

1.- Dibuja un objeto que este transmitiendo calor a otro y escribe sus nombres.

2.- Dibuja un objeto que sea aislante del calor y escribe su nombre.

3.- Dibuja un objeto que sea conductor de calor y escribe su nombre.

4.- Dibuja un objeto que se dilate por acción del calor y escribe su nombre.

Nivel selector

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. En esta hoja se presentarán palabras del texto que leíste: dos en la parte superior, una en el centro y tres en la parte inferior. Tu tarea consiste en subrayar una de las tres palabras de la parte inferior que corresponda con la palabra del centro, de acuerdo con la relación que guardan las dos palabras de la parte superior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

Calor			Conductor de calor
Frío			
Aislante de calor	Conductor de calor	Facilita transmisión de calor	

Conductor de calor			Cerámica
Aislante de calor			
Unicel	Líquido	Conductor	

Evaporación			Gas
Fusión			
Metal	Agua	Líquido	

Dilatación			Fierro
Evaporación			
Líquido	Agua	Cerámica	

Nivel sustitutivo referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en escribir las respuestas a las siguientes preguntas, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

Cuando te pones un suéter, ¿El suéter te transmite calor o tú le transmites calor al suéter?

Si tienes que agarrar un traste caliente ¿Con qué lo agarrarías?

Si tienes un vaso con refresco y hielos, ¿qué les pasa a los hielos que después de un tiempo ya no se ven en tu vaso?

Cuando María no puede abrir un frasco de mermelada o mayonesa, pone la tapa de metal del frasco en agua caliente. ¿Qué le sucede a la tapa al estar en contacto con calor?

Nivel sustitutivo no referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en escribir las respuestas a las siguientes preguntas, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

En el ejemplo de ponerse un suéter. Explica por qué respondiste que el suéter te transmite calor o que tú le transmites calor al suéter.

Para cocinar utilizamos recipientes y sartenes hechos de metal, mientras que sus mangos, por lo general, son de madera o plástico.

¿Por qué crees que la superficie de los recipientes y sartenes son de metal?

¿Por qué crees que los mangos de los recipientes y sartenes son de madera o plástico?

¿Cómo crees que se forman las nubes?

Sesión 4

Texto definicional

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

Los Alimentos

Los alimentos tienen diversos nutrientes necesarios para que el cuerpo funcione, se desarrolle y realice todas sus actividades. La clasificación de los alimentos es en cuatro grupos:

- Los cereales y tubérculos son alimentos que contienen altas cantidades de carbohidratos. Los carbohidratos proporcionan energía que es rápida y fácil de utilizar.
- Las frutas y verduras contienen vitaminas, minerales fibra, azúcares y agua. Las vitaminas son utilizadas por el cuerpo para mantenerlo funcionando sano.
- El grupo de leguminosas y alimentos de origen animal son muy ricos en proteínas. Las proteínas forman nuevos tejidos y favorecen el crecimiento.
- El grupo de grasas está formado por semillas y otros alimentos que proporcionan mucha energía pero en exceso dañan la salud.

Los niños al encontrarse en desarrollo y crecimiento, requieren del consumo de alimentos que favorecen la formación de tejidos como las leguminosas y los alimentos de origen animal. Además, si realizan deportes u otras actividades físicas, necesitan también el consumo de grasas. Las grasas están contenidas en las semillas y brindan mucha energía. Los niños además deberán incluir en sus dietas frutas y verduras así como cereales y tubérculos para que su cuerpo se mantenga saludable.

Los adultos gastan energía cuando trabajan y hacen ejercicio. Sin embargo, cómo ha terminado su desarrollo físico, deben evitar consumir alimentos que contengan mucha energía. Las grasas contienen mucha energía y su consumo en exceso puede ocasionar sobrepeso. Su alimentación debe ser principalmente a base de alimentos que fácilmente proporcionen energía como los cereales y tubérculos. Además, los adultos deben incluir en su dieta frutas y verduras, y leguminosas y alimentos de origen animal.

Los ancianos realizan menos actividad física que los niños y los adultos. Su cuerpo no requiere de alimentos que den mucha energía, sino de alimentos que den energía fácil de utilizar. En su dieta también deben estar presentes frutas y verduras. Además pueden incluir leguminosas y alimentos de origen animal, pero en menor cantidad ya que no son indispensables para su cuerpo.

Texto constativo

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

Los Alimentos

En el mercado o la cocina de tu casa has visto alimentos de diversos tipos. Cada uno de estos alimentos proporcionan a nuestro cuerpo sustancias que le son indispensables para su funcionamiento y desarrollo.

Los alimentos se pueden clasificar en cuatro grupos de acuerdo a sus características: cereales y tubérculos; frutas y verduras; leguminosas y alimentos de origen animal; y grasas. Cada grupo de alimentos tienen nutrientes diferentes que te proporcionan energía para hacer todas tus actividades como jugar y estudiar.

Los alimentos como maíz y papa, pertenecen a los cereales y tubérculos. Estos alimentos son ricos en carbohidratos. Los carbohidratos son sustancias que proporcionan energía que tu cuerpo puede usar rápida y fácilmente. El pan y la sopa que comes tienen carbohidratos. Los cereales como el arroz, maíz, avena también son fuente de carbohidratos.

La piña, manzana, erizo y pepino son del grupo de frutas y verduras. Las frutas y verduras contienen vitaminas que ayudan a que tu cuerpo funcione adecuadamente y minerales que te ayudan a mantenerte sano. Las frutas y verduras proporcionan también fibra, azúcares y agua.

Los frijoles y la carne son del grupo de leguminosas y alimentos de origen animal. Estos alimentos son muy ricos en proteínas. Las proteínas forman nuevos tejidos, favoreciendo el crecimiento. Así que las proteínas te ayudan a crear y reparar los tejidos de tu cuerpo cuando por ejemplo te cortas. Otros alimentos que tienen proteínas son la leche y yogur que desayunas y la clara de huevo que en ocasiones comes.

¿Haz comido cacahuates o nueces? Estos alimentos son semillas y pertenecen al grupo que contiene principalmente grasas. Las semillas y otros alimentos como la mantequilla, tienen mucha energía pero en exceso pueden ser dañinos para tu salud.

¿Te has dado cuenta como tu cuerpo ha crecido en estos años? Los niños como tú necesitan alimentos que los ayuden a formar tejidos, como las leguminosas y los alimentos de origen animal. Si eres un niño que juega fútbol, corres, brincas, o haces otros juegos con tus amigos, debes comer también alimentos que te den mucha energía como las grasas que tienen las semillas. También es importante que comas frutas y verduras, además de cereales y tubérculos para que tengas un cuerpo saludable.

Cuando tu papá trabaja en la oficina, o tu mamá realiza la limpieza de tu casa, requieren de energía fácil de utilizar. Tus papás ya terminaron de crecer así que ya no necesitan mucha energía. Ellos deben evitar consumir alimentos como las grasas porque su consumo en exceso puede ocasionar sobrepeso. Los adultos como tus papás su alimentación debe ser

principalmente de cereales y tubérculos, además deben incluir frutas y verduras, y leguminosas y alimentos de origen animal.

Seguramente haz notado que tus abuelitos pasan mucho tiempo sentados viendo televisión, leyendo o platicando. Ellos gastan menos energía y por ello requiere de alimentos que den mucha energía, sino de alimentos que den energía fácil de utilizar. En su dieta también deben estar presentes frutas y verduras. Además pueden incluir leguminosas y alimentos de origen animal, pero en menor cantidad ya que no son indispensables para su cuerpo.

Nivel contextual

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en leer con atención las siguientes oraciones y subrayar sí o no dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

- | | | |
|----------------------------------|----|----|
| 1.- La sandía es una grasa | Sí | No |
| 2.- El queso es una verdura | Sí | No |
| 3.- Los frijoles son leguminosas | Sí | No |
| 4.- El camote es un tubérculo | Sí | No |

Nivel suplementario

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta la siguiente instrucción. Tu tarea consiste en dibujar una figura que represente el tipo de alimentos que se te piden en cada oración, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Para terminar cada dibujo tienes 2 minutos. Después de que realices cada dibujo, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

1.- Dibuja una fruta y escribe su nombre.

2.- Dibuja una leguminosa y escribe su nombre.

3.- Dibuja un alimento de origen animal y escribe su nombre.

4.- Dibuja un alimento que correspondan al grupo de Grasas y escribe su nombre.

Nivel selector

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. En esta hoja se presentarán los nombres de varios alimentos: dos en la parte superior, uno en el centro y tres en la parte inferior. Tu tarea consiste en subrayar uno de los nombres de los tres alimentos de la parte inferior que corresponda con el nombre de alimento del centro, de acuerdo con la relación que guardan los dos nombres de alimento de la parte superior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

Manzana		Pepino
	Piña	
Pistaches	Camote	Erizo

Arroz		Papa
	Maíz	
Guayaba	Camote	Erizo

Avellanas		Cacahuates
	Pistaches	
Pepino	Nueces	Huevo

Frijol		Carne
	Soya	
Nueces	Huevo	Lentejas

Nivel sustitutivo referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Dependiendo de lo que leíste en el texto anterior, tu tarea consiste en escribir qué deberá desayunar, comer o cenar cada una de las siguientes personas. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

Luis tiene 12 años y por las mañanas va a la escuela. En las tardes su mamá lo lleva a entrenar karate. Los fines de semana nada en una alberca y sale con sus amigos a recorrer su calle en bicicleta. ¿Qué debería desayunar Luis para estar sano?

Carlos tiene 35 años que trabaja 8 horas en su oficina, por las mañanas corre 30 minutos y los fines de semana juega fútbol. ¿Qué debería comer Carlos para estar sano?

Raúl tiene 70 años, por las mañanas ve televisión y en las tardes juega cartas con sus vecinos o lee libros. Los fines de semana recibe la visita de sus nietos y juega con ellos. ¿Qué debería cenar Raúl para estar sano?

Ahora escribe que debería comer un niño de tu misma edad para mantenerse sano:

Nivel sustitutivo no referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en escribir las respuestas a las siguientes preguntas, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Recuerda que lo que contienen los alimentos es la fuente de energía para que el cuerpo trabaje. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

Menciona qué deben contener los alimentos que consumen los niños y por qué.

Menciona qué deben contener los alimentos que consumen los adultos y por qué.

Menciona qué deben contener los alimentos que consumen los ancianos y por qué.

Menciona qué deben contener los alimentos que consumes tú y porqué.

Sesión 5

Texto definicional

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

La contaminación

Todos los procesos para extraer recursos naturales y fabricar alimento, vestido u otro artículo generan desechos. Los desechos son restos que no sirven. Los desechos se vuelven contaminantes cuando que se tiran sin cuidado y dañan el ambiente y ponen en peligro la vida vegetal y animal del lugar donde se tiran.

Hay contaminantes que provienen de fuentes naturales como son los gases y polvos que se producen por la actividad volcánica, la erosión de la superficie terrestre o la descomposición de plantas y animales. Otros contaminantes aparecen como consecuencia de las actividades de los seres humanos, como los humos y los polvos que arrojan las industrias, o los autos al quemar gasolina y diesel.

Además de la contaminación de aire, agua y suelo, existen otros tipos de contaminación que afectan la salud de las personas y dañan el ambiente. Estos tipos de contaminación son la contaminación auditiva y la contaminación visual. Los ruidos intensos que generan las diferentes máquinas y medios de transporte son contaminantes. La contaminación por ruido es un gran problema en las grandes ciudades y ocasiona enfermedades físicas y emocionales a sus habitantes.

La contaminación visual existe en las grandes ciudades donde hay un uso excesivo de colores intensos y brillantes, en la presencia de letreros, anuncios y carteles en pequeños espacios o en lugares donde impidan localizar información importante para las personas. También existen olores que son contaminantes, y son aquellos olores muy intensos, penetrantes y desagradables, por lo que deben eliminarse o reducirse antes de emitirlos al ambiente.

Texto constativo

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

La contaminación

Cuando se elabora la ropa que vistes, tus juguetes y todos los objetos que te rodean y que son fabricados por el hombre, se utilizan recursos naturales y se genera basura o desechos. Los desechos son las cosas que no sirven como restos de madera, metal, agua sucia, etc. Si se fabrica papel, por ejemplo, es necesario emplear grandes cantidades de agua que cuando se desechan contienen sustancias peligrosas para los peces y plantas que viven en el mar. Los desechos que se tiran sin cuidado y que dañan al medio ambiente y a los animales y las plantas, son llamados contaminantes.

Seguramente has visto en la televisión que cuando un volcán hace erupción arroja además de lava, gases y polvo. Y también habrás visto como las frutas o verduras después de algunos días cambian de apariencia y dejan de ser útiles para alimentarnos porque se han podrido, es decir, están en estado de descomposición. Estos dos eventos que son muy comunes para ti, son ejemplos de fuentes naturales que contaminan el ambiente. Sin embargo hay otros contaminantes que son más agresivos para el ambiente, es decir, los contaminantes que produce la gente con las fábricas, los autos y el uso de productos para la limpieza, entre otras cosas.

Los contaminantes al estar en el agua, aire y suelo generan enfermedades en los seres humanos, además de dañar el ambiente. Pero no creas que sólo existe contaminación del agua, aire y suelo, sino que además en las ciudades hay contaminación por ruido y contaminación visual. Los aviones, automóviles, aparatos de sonidos y otras máquinas, hacen ruidos muy intensos que lastiman tus oídos. Estos sonidos fuertes provocan contaminación por ruido, además de dañar los oídos puede afectar el estado de ánimo de las personas, es decir, puede hacer que se sientan molestas.

¿En el centro de tu ciudad o en sus calles principales hay anuncios grandes, muchos letreros, luces brillantes? Puede ser que te agraden algunas de las imágenes que aparecen en los carteles o anuncios gigantes de las avenidas, pero cuando estos avisos son demasiados, la apariencia de la ciudad te resulta fea. La contaminación visual es provocada por anuncios que además de ser molestos a la vista por sus colores brillantes, impiden muchas veces encontrar información para localizar lugares.

Si has pasado por alguna coladera o un tiradero de basura, habrás percibido el olor tan desagradable y persistente que proviene de esos lugares. La contaminación por olores desagradables también es un problema de las ciudades grandes, y los habitantes deben buscar formas de evitar generar basura que genere estos olores o tomar algunas medidas para eliminarlos.

Nivel contextual

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en leer con atención las siguientes oraciones y subrayar sí o no dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

- | | | |
|--|----|----|
| 1.- Cuando el hombre fabrica objetos genera basura o desechos. | Sí | No |
| 2.- Los desechos que se tiran sin cuidado y que dañan al medio ambiente son llamados sucios. | Sí | No |
| 3.- Las fabricas y los automóviles son fuentes naturales de contaminación. | Sí | No |
| 4.- La contaminación visual se origina por olores penetrantes y desagradables. | Sí | No |

Nivel suplementario

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta la siguiente instrucción. Tu tarea consiste en dibujar lo que se te pide en cada oración, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Para terminar cada dibujo tienes 2 minutos. Después de que realices cada dibujo, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

1.-Dibuja una fuente natural de contaminación y escribe su nombre.

2.- Dibuja un objeto que genere contaminación auditiva y escribe su nombre.

3.- Dibuja un objeto que genere contaminación visual y escribe su nombre.

4.- Dibuja un objeto que genere contaminación por olores y escribe su nombre.

Nivel selector

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. En esta hoja se presentarán palabras del texto que leíste: dos en la parte superior, una en el centro y tres en la parte inferior. Tu tarea consiste en subrayar una de las tres palabras de la parte inferior que corresponda con la palabra del centro, de acuerdo con la relación que guardan las dos palabras de la parte superior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

Desechos	Restos que no sirven	
Contaminantes		
Erupción volcánica	Restos que dañan el ambiente	Industrias y autos

Fuente natural de contaminación	Erupción volcánica	
Fuente humana de contaminación		
Restos que dañan el ambiente	Erupción volcánica	Fábricas o industrias

Contaminación visual	Anuncios coloridos y brillantes	
Contaminación auditiva		
Ruidos intensos	Olores penetrantes y desagradables	Restos que no sirven

Claxon, motores trabajando	Contaminación auditiva	
Olores penetrantes y desagradables		
Anuncios coloridos y brillantes	Ruidos intensos	Contaminación por olores

Nivel sustitutivo referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en escribir las respuestas a las siguientes preguntas, dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

Si Juan se siente molesto y escucha muy mal.

¿En que lugar vivirá Juan?

¿A qué tipo de contaminación se enfrentará Juan todos los días en el lugar donde vive?

Menciona dos animales que viven en el mar y que sufren por su contaminación.

Menciona que se puede hacer para que los desechos no se vuelvan contaminantes.

Nivel sustitutivo no referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en escribir las respuestas a las siguientes preguntas. Después de que respondas cada opción, se te mostrará una tarjeta que te indicará si tu respuesta es correcta o incorrecta.

¿En qué lugares no hay contaminación auditiva?

¿Por qué en el campo no existe contaminación visual?

¿Cuál contaminación crees que daña más al medio ambiente, la contaminación del agua, la contaminación auditiva o la contaminación visual?

¿De qué manera se puede evitar la contaminación auditiva en tu casa?

APÉNDICE C

Prueba de Transferencia

Texto definicional

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

El agua

El agua es un recurso natural muy importante para la vida de todos los organismos. El agua no sólo es indispensable para los seres vivos, sino que también se requiere en la industria para la fabricación de diversos productos.

Para obtener agua algunas personas recorren grandes distancias para tomarla desde un río o lago. Otras personas en cambio tienen agua en sus casas gracias a las tuberías. El agua que es utilizada para consumo humano proviene de dos fuentes: el agua superficial es de lagos o ríos que se encuentran en la superficie del planeta; y los acuíferos subterráneos, que son ríos o lagos que se encuentra bajo la tierra.

El agua dulce se encuentra en ríos, lagos y mantos acuíferos subterráneos. El agua dulce es útil para el consumo humano. El agua salada es la que se encuentra en mares y océanos. El agua salada contiene mayor cantidad de sales y minerales que el agua dulce, por lo que no se puede utilizar para consumo humano.

El agua contaminada es aquella que tiene sustancias y microorganismos nocivos para la salud. El agua contaminada no se puede beber porque ocasiona daños a la salud. Al agua que se puede beber se le llama potable y es agua que ha sido purificada para eliminar microorganismos que provocan enfermedades. El agua para ser potable pasa por un proceso de purificación que puede consistir en: hervirla, ponerle gotitas de cloro o de yodo.

Texto constativo

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Al terminar de leer esta instrucción, deberás leer en voz alta, pausadamente y con mucha atención el siguiente texto.

El agua

El agua es uno de nuestros recursos más importantes, en tu casa la utilizan para preparar alimentos, lavar ropa, bañarse y por supuesto tomarla. Todos los seres vivos necesitan de ella para vivir, tanto las plantas como los animales y los seres humanos. En muchas industrias se emplea agua en la fabricación de productos como papel y refrescos.

En muchos lugares las personas deben caminar largas distancias para conseguir agua. Otras personas en cambio cuentan con el beneficio de tener agua en sus casas con sólo abrir una llave. Si hay agua en tu casa, ella proviene de un lago o río, a esta agua se le llama agua superficial porque esta en la superficie del planeta. Otra fuente de agua es un acuífero subterráneo, que es un río o lago que se encuentra bajo la tierra.

El agua que utilizamos para beber, bañarnos y limpiar la casa, es llamada agua dulce. El agua dulce proviene de ríos, lagos y mantos acuíferos subterráneos. El agua del mar y de los océanos se llama agua salada, esta agua no la podemos beber porque contiene demasiada sal y minerales que dañarían nuestra salud si la tomáramos.

Cuando el agua contiene sustancias como estiércol, detergentes, arena, residuos de alimentos, o bacterias, es agua contaminada y no se puede beber. ¿Has visto que tu mamá hierve el agua para que la puedas tomar? O tal vez tus papás compran garrafrones de agua en la tienda. Esta agua esta purificada y por eso puede utilizarse en tu casa y en las industrias. El agua que puede beberse se llama agua potable. Tu mamá puede hacer que el agua sea potable si la hierve o le pone gotitas de cloro o yodo para eliminar las bacterias o microbios que pudiera tener. Si tomas agua directamente de la llave, te puedes enfermar de diarrea, ya que el agua aunque se vea transparente puede tener microbios. Por eso sólo debes tomar agua que ha sido purificada.

Nivel contextual

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en leer con atención las siguientes oraciones y subrayar sí o no dependiendo de lo que leíste en el texto anterior. Al final de la sesión se te indicará cuantas respuestas correctas e incorrectas obtuviste.

- | | | |
|--|----|----|
| 1.- Todos los seres vivos necesitan del agua para poder vivir. | Sí | No |
| 2.- El agua superficial se encuentra bajo la tierra. | Sí | No |
| 3.- El agua dulce se encuentra en ríos, lagos y mantos acuíferos subterráneos. | Sí | No |
| 4.- Una forma de purificar el agua es ponerle gotas de cloro. | Sí | No |

Nivel suplementario

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Tu tarea consiste en dibujar lo que se te pide en cada oración. Al final de la sesión se te indicará cuantas respuestas correctas e incorrectas obtuviste.

1.- Dibuja un organismo que necesite agua para vivir escribe su nombre.

2.- Dibuja un lugar donde haya agua dulce y escribe su nombre.

3.-Dibuja un lugar con agua contaminada y escribe su nombre.

4.- Dibuja una de las formas es que se puede purificar el agua y escribe su nombre.

Nivel selector

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. En esta hoja se presentarán palabras del texto que leíste: dos en la parte superior, una en el centro y tres en la parte inferior. Tu tarea consiste en subrayar una de las tres palabras de la parte inferior que corresponda con la palabra del centro, de acuerdo con la relación que guardan las dos palabras de la parte superior. Al final de la sesión se te indicará cuantas respuestas correctas e incorrectas obtuviste.

Agua superficial	Ríos y lagos de la superficie	
Acuíferos subterráneos		
Mar y playa	Ríos y lagos bajo la tierra	Sin sustancias y microorganismos nocivos
Agua contaminada	Con sustancias y microorganismos nocivos	
Agua potable		
Ríos y lagos bajo la tierra	Agua dulce	Sin sustancias y microorganismos nocivos
Mares y océanos	Agua salada	
Ríos, lagos y mantos subterráneos		
Agua potable	Agua dulce	Agua salada
Enfermedades	Agua contaminada	
Salud		

Agua dulce

Agua salada

Agua potable

Nivel sustitutivo referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Con base en la información revisada responde a las siguientes preguntas. Al final de la sesión se te indicará cuantas respuestas correctas e incorrectas obtuviste.

1.- Juan tomó agua y después de unos minutos tenía dolor de estómago y diarrea. ¿Por qué crees que se enfermó Juan?

2.- ¿Qué tipo de agua deberá tomar Juan para no enfermarse?

3.- ¿Qué debió hacerle Juan al agua para poder tomarla sin que lo enfermara?

4.- Si la ciudad en la que vive Juan esta cerca de la playa ¿de qué lugares se debe obtener el agua para la ciudad?

Nivel sustitutivo no referencial

Nombre del niño:

Instrucción: lee en voz alta esta instrucción. Escribe tus respuestas a las siguientes preguntas. Al final de la sesión se te indicará cuantas respuestas correctas e incorrectas obtuviste.

1.- ¿Qué crees que pasa con el agua en las plantas de tratamiento de aguas residuales?

2.- ¿De dónde obtienen agua las plantas del desierto?

3.- ¿Qué efecto tiene el yodo y el cloro, en los microorganismos que se encuentran en el agua?

4.- En nuestro planeta ¿hay más agua salada o más agua dulce?
