

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA SEMÁNTICO-PRAGMÁTICO DEL LENGUAJE ORAL SOBRE LA  
COMPREENSIÓN LECTORA DE ALUMNOS DE 5<sup>TO</sup> GRADO DE UN COLEGIO PÚBLICO DE LIMA  
EFFECTS OF A PROGRAM SEMANTIC-PRAGMATIC ORAL LANGUAGE ON READING  
COMPREHENSION OF 5TH GRADERS OF A PUBLIC SCHOOL IN LIMA.**

Alejandro Segundo Dioses Ch.<sup>1</sup>; José Chávez Z.; María Matalinares C.; Carlos Velásquez C.; Abel Cuzcano Z.; Ricardo Canales G.; Manuel Torres V. y Renato Santivañez O.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS. LIMA, PERÚ

**Recibido:** 15 de agosto de 2016

**Aceptado:** 25 de octubre de 2016

### RESUMEN

El presente estudio, basado en la naturaleza modular del lenguaje, de la psicolingüística y la teoría histórico cultural, describe los resultados de la administración del Programa Semántico Pragmático del Lenguaje Oral (PROSPLO) en la comprensión lectora en 21 estudiantes (10 mujeres y 11 varones), de 10 y 11 años que cursaban quinto grado de educación básica regular en un colegio público de Lima. El estudio fue de tipo experimental, con diseño pre-experimental sin grupo control, con pre-test y pos-test. El instrumento utilizado fue la prueba ECLE-2. Los resultados evidenciaron un incremento significativo de la comprensión lectora global, así como en cinco de las seis dimensiones examinadas (comprensión de textos narrativos y expositivos, vocabulario, velocidad lectora y velocidad de procesamiento). No se observaron mejoras en exactitud lectora.

**Palabras Clave:** semántica, pragmática, histórico cultural, comprensión lectora, intervención.

### ABSTRACT

The present study, based on the modular nature of language of psycholinguistics and historical cultural theory, describes the results of the administration of the Semantic-Pragmatic Program of Oral Language (PROSPLO) in reading comprehension in 21 students (10 women and 11 men), aged 10 and 11 years attending fifth grade of regular basic education in a public school in Lima. The study was experimental type, with pre-experimental design without control group, with pre-test and post-test. The instrument used was the ECLE-2 test. The results showed a significant increase in global reading comprehension, as well as in five of the six dimensions examined (narrative and expository texts comprehension, vocabulary, reading speed and processing speed). No improvement in reading accuracy was observed.

**Keywords:** semantics, pragmatics, cultural history, reading comprehension, intervention.

1 Docente Principal de la facultad de psicología de la UNMSM

La lectura y, en particular, la comprensión lectora son esenciales en la sociedad moderna, pues coadyuva a que el ser humano se convierta en un individuo con mayores posibilidades de integrarse a la vida afectiva, académica y laboral. Gracias a la lectura comprensiva, se logra un ser cada vez más pensante, reflexivo y autónomo.

El desarrollo de la comprensión lectora, a lo largo del tiempo ha sido asociado a diversas habilidades, como la lateralidad, la estructuración espacial o el esquema corporal; sin embargo, modernas investigaciones como las de Buisán, 1995; Machuca, 1995; Alegría, 2006; Rodríguez y Manga, 1987; Huerta y Matamala, 1989, han demostrado que estos aspectos no están relacionados directamente con ella.

Desde mediados del siglo XX, la mayor parte de la investigación ha estado fuertemente mediada por el paradigma cognitivo y la psicolingüística, que propone que el lenguaje corresponde a una “federación” de componentes estructurales (fonológicos, léxicos, semánticos, sintácticos, pragmáticos y discursivos) relacionados con la confederación de órganos que constituyen el cerebro. La noción de componente modular del lenguaje ha sido muy productiva porque ha ofrecido una dimensión explicativa al identificar los factores que dan cuenta de la varianza desarrollista de cada componente del sistema lingüístico (Rondal, 2009; Puyuelo, Rondal y Wiig, 2000). Esta visión más psicológica ha orientado a investigar los subprocesos, estrategias y habilidades específicas relacionadas con la comprensión lectora en diferentes poblaciones (Parodi, 2002; Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2000; Van Dijk & Kintsch, 1983), destacando últimamente los modelos interactivos, por lo cual la evaluación de la comprensión lectora se ha realizado en diferentes contextos, utilizando para ello textos cada vez más complejos.

En esta perspectiva, las razones por las que una persona tiene dificultades en la comprensión lectora son varias, Defior (1996) ha sintetizado las mismas, precisando que podrían estar referidas, entre otras, a deficiencias en la decodificación, confusión respecto a las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos, problemas de memoria, desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión y escaso control de estrategias metacognitivas.

Si bien es cierto que estos trabajos han aportado valiosa información con respecto a la comprensión lectora, es importante reconocer que dichos estudios tienen un enfoque esencialmente individualista-endógeno; sin embargo, se estima que esta habilidad, para desarrollarse, requiere de la estimulación del ambiente. Por ello, desde la perspectiva histórico cultural, es menester reconocer a la comprensión lectora, como un proceso que se construye en la relación entre el lector, el texto escrito y el contexto sociocultural en el que se suscita (Vygotsky, 1979; Cole, 1999; Smagorinsky, 2001), de allí que los significados y sentidos que se construyan, no derivan únicamente del texto o del lector, sino también del contexto en el que se realiza la acción, por lo que se puede afirmar que se originan en una situación comunicativa-social tal como lo mencionan Silvestri y Blanck (cit. Hernández, G., 2005). En esta línea, Ramírez (1995), indica que la comprensión de un texto no es factible si es que el lector no utiliza los signos internos ya incorporados por él, de allí que la comprensión de textos es un complejo acto de referencia entre los signos aprehendidos a partir del texto y los signos conocidos por el lector, los cuales son manipulados, en un sentido vigotskiano, en su habla interna.

Planteado de otra manera, la comprensión lectora implica que los signos del texto sean interpretados a partir de los signos que el lector ha internalizado, llegando en función de eso, a construir significados personales que son subjetivos, pero a la vez también, significados contextuales o culturales, ya que los signos usados por la persona que lee, también expresan los valores y la ideología de su contexto o comunidad en la que habita.

La perspectiva histórico cultural (Vygotsky, 1993; Cole, 1993; Wertsch, 1998), subraya que una teoría completa del desarrollo humano debe dar cuenta de los cambios que se producen simultáneamente en cuatro niveles históricos: el desarrollo de la especie (filogenia); el desarrollo de formas específicas de mediación cultural que brinda el uso de instrumentos, tales como el lenguaje y la alfabetización (lectura, escritura y cálculo); la ontogenia (historia individual de los niños) y la microgénesis (desarrollo de procesos psicológicos particulares en el curso de una única sesión experimental). La psicología del lenguaje debe asumir esta visión genética múltiple para explicar las actividades lingüísticas mediante reconstrucciones genéticas de tales actividades (Belinchón, Igoa y Riviére, 1994). Así, se supera la deficiencia de la psicolingüística basada exclusivamente en la psicología del procesamiento de información que sólo da cuenta del nivel microgenético, por lo cual, debe ser complementada con las vertientes ontogenéticas de la psicolingüística piagetana (Sinclair de Zwart, 1978; Karmiloff-Smith, 1994) y vigotskiana (Bruner, 1986; Frawley, 1999). Por lo tanto, el análisis de ambas visiones, la psicolingüística-cognitiva y la histórico cultural, muestra que no son excluyentes, sino más bien complementarias, encontrándose que los diferentes procesos cognitivos son susceptibles de ser estimulados mediante la enseñanza que utiliza como herramienta principal, el lenguaje, lo que ha derivado en valiosas estrategias en el ámbito escolar (Hiebert & Raphael, 1996).

Vygotsky (1979), trabaja el concepto de alfabetización integrando los niveles histórico cultural, ontogenético y microgenético al proponer entender la escritura como un “sistema de representación de segundo orden” que se aprende a partir del lenguaje oral, el cual es un “sistema de primer orden”. La idea de que existe una continuidad en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura permite deducir que el lenguaje oral es un instrumento fundamental en el aprendizaje de la lectura, y tal como lo precisan las modernas investigaciones psicolingüísticas de Jiménez (1992, 1996) y Arnáiz y Ruiz (2001), es importante establecer claramente la relación entre ambos tipos de lenguaje, asumiéndose que el lenguaje escrito es una adquisición de segundo orden basada en el lenguaje oral, de tal manera que el aprendizaje de la lectura depende fuertemente del conocimiento previo que se posea de los diferentes componentes del primero, los que evidentemente se han adquirido y desarrollado, en un particular momento histórico-social (Garton y Pratt, 1991).

Por ello, es importante estimular el lenguaje oral, tal como lo destaca Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. y Aparici, M. (2000), el niño que aprende una lengua está obligado a desarrollar dos competencias indispensables: la lingüística y la comunicativa. La primera se refiere al conocimiento y dominio de los aspectos formales del lenguaje, tales como la morfosintaxis, semántica, léxico y fonología; mientras que la segunda, hace referencia a su posibilidad de hacerse entender y, de esta manera, transmitir con medios lingüísticos o de otro tipo, el significado de su mensaje a través de intenciones, ideas, necesidades y emociones, siendo más amplia, por lo que demanda una serie de adaptaciones en el uso o pragmática de la lengua. Es así que el niño no sólo adquiere un dominio de los aspectos gramaticales, que le permite formular enunciados, sino también aquello de lo que puede hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera, de tal forma que entienda y se deje entender.

Todo lo descrito hasta el momento refuerza la idea de que el lenguaje es una función psicológica superior que juega un papel central en el desarrollo de otras habilidades específicamente humanas, como es el caso de la comprensión lectora, teniendo dos facetas integradas, la primera, como instrumento cultural que se emplea para comunicar significados; y la segunda, como instrumento psicológico que se usa para organizar los pensamientos, planificándolos y reflexionando sobre ellos, lo que lleva a asumir que la lectura, si bien es cierto que es una actividad social que ocurre dentro de ciertas prácticas sociales y comunidades de discurso, requiere de los diferentes componentes del lenguaje para su desarrollo y perfeccionamiento. Ello obliga a que el análisis de la comprensión lectora y sobre todo la manera de mejorarla, cambie, asumiendo los aportes de la modularidad del lenguaje y los aspectos metalingüísticos, en particular metasemánticos y

metapragmáticos, de origen educativo (Mayor, Suengas y González, 1995). Estimamos que si el profesor tuviera mayor información sobre estrategias semánticas y pragmáticas, modificaría radicalmente su metodología, haciendo más hincapié en la identificación de conectores discursivos, en el contexto en el que desarrolla la comunicación, en las implicancias y en la utilización de la información compartida por los interlocutores y sobre todo, en las funciones del lenguaje.

Por tanto, referirnos a la alfabetización, desde el enfoque integrado psicolingüístico-cognitivo e histórico-social, sólo es posible si se visualiza que el desarrollo de cada uno de estos procesos responde a la permanente actividad social en la que se encuentra inmerso el hombre, de allí que se planteó como interrogante: ¿Los alumnos de 5° grado de primaria de un colegio público de Lima mejorarán significativamente su comprensión lectora luego de participar en un programa semántico-pragmático del lenguaje oral (PROSPLO)?

En razón a lo señalado, se plantearon las siguientes hipótesis:

- $H_1$  : El grupo experimental mostrará un incremento significativo de su comprensión lectora global después de participar en el PROSPLO.
- $H_2$  : El grupo experimental mostrará un incremento significativo de su comprensión lectora de textos narrativos, comprensión lectora de textos expositivos, vocabulario, exactitud lectora, velocidad lectora, velocidad de procesamiento, después de participar en el PROSPLO.

### Método

El método utilizado para el presente estudio fue el experimental (Kerlinger, 1991; Hernández, R., Fernández y Baptista, 1999), siendo el interés de estudio, incrementar significativamente la comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental mediante la administración del PROSPLO.

El diseño utilizado fue el pre-experimental sin grupo de control y medición pre y post test (Kerlinger, 1991) a través del cual se pudo comparar el desempeño en la comprensión lectora antes y después de la administración del programa.

#### Variables

Para el estudio, la Variable Independiente estuvo constituida por el Programa Semántico-Pragmático del Lenguaje Oral (PROSPLO), mientras que la Variable Dependiente fue la Comprensión Lectora.

#### Muestra

La muestra estuvo conformada por 21 estudiantes (10 mujeres y 11 varones) que se encontraban cursando el quinto grado de educación básica regular en un colegio público de Vitarte, perteneciente a la provincia de Lima, durante el año 2011 (Tabla 1). Los sujetos fueron seleccionados con la técnica de muestreo no probabilístico intencional (Kerlinger, 1991), con criterios de inclusión-exclusión, los mismos que fueron:

- Edad: Entre 10 años y 11 años, 11 meses.
- Sexo: Masculino y femenino.
- Nivel socioeconómico: Segmento C.
- Lugar de residencia en los últimos 03 años: Vitarte.
- Lengua materna: Español.

**Tabla 1**

**Frecuencia según género de la muestra**

	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	10	52.2
Varones	11	47.8
Total	21	100.0

**Procedimiento**

El procedimiento de trabajo se efectuó de la siguiente manera:

- Se identificó la institución educativa a participar en el proyecto.
  - Se coordinó con el Director y el psicólogo de la institución educativa seleccionada.
  - Se revisó las fichas de matrícula y expediente de los alumnos, seleccionándose la muestra de acuerdo a los criterios de exclusión-inclusión establecidos.
  - Se diseñó el Programa Semántico-Pragmático del Lenguaje Oral (PROSPLO) basado en la naturaleza modular del lenguaje de la psicolingüística y la teoría histórico cultural que asume que el motor del desarrollo cognitivo y lingüístico es la interacción social. El objetivo de las sesiones es fomentar el aprendizaje verbal significativo.
  - Se capacitó al equipo de investigación en la administración de los instrumentos de evaluación (BLOC-S y ECLE-2) y ejecución del programa.
  - Se obtuvo el consentimiento informado de parte de la institución educativa y de los padres de familia de los alumnos seleccionados.
  - Se realizó la evaluación de entrada durante la segunda y tercera semana del mes de marzo 2011.
  - Se ejecutó el programa con los alumnos entre la última semana del mes de mayo y tercera semana de octubre 2011, durante 40 minutos en la primera hora de clase correspondiente a la asignatura de Comunicación Integral, los días martes y jueves.
  - Se realizó la evaluación de salida en la cuarta semana del mes de octubre 2011.
  - Se analizó la información recolectada con la finalidad de tomar las decisiones con respecto a las hipótesis planteadas.

**Instrumentos**

Para la recolección de la información se utilizaron los siguientes instrumentos: **Batería de lenguaje objetiva y criterial – Revisada (BLOC-S)**. Propuesta por Puyuelo, M., Renom, J., Solanas, A., y Wieg, E. (2000) y adaptado por Panca, N., Valencia, S. y Zimic, M. (2003). Este instrumento consta de 49 ítems, divididos en cuatro módulos de la siguiente manera:

**Módulo de morfología.** (Consta de 11 sub áreas): formas verbales regulares (futuro), formas verbales regulares (imperfecto), formas verbales irregulares (presente), formas verbales irregulares (pasado), formas verbales irregulares (futuro), comparativos y superlativos, sustantivos derivados, pronombres personales (sujetos), pronombres personales en función de objeto, reflexivos y posesivos.

**Módulo de sintaxis.** (Contiene 10 sub áreas): oraciones simples (sujeto – verbo – ccl), oraciones simples (sujeto – verbo – OD – OI), voz pasiva, sujetos coordinados, objetos coordinados, verbos coordinados (adjetivos coordinados), oraciones comparativas, oraciones subordinadas (causa y condición), subordinadas temporales (“después” / “antes”), subordinadas temporales (“cuando” / “hasta que”) y subordinadas adversativas.

**Módulo de semántica.** (Consta de 5 sub áreas): dativo, locativo, modificadores, cuantificadores y modificadores de tiempo y sucesión.

**Módulo de pragmática.** (Contiene 23 sub áreas): saludos, ¿por qué? / ¿cómo?, despedidas, requerimien-

tos directos de acción, reclamar atención, hacer comentarios, mostrar aprobación y desaprobación, ruego / concesión / negar permiso, quién / qué, demandas de información específica, de quién, requerimientos indirectos de acción, requerimientos directos de acción, dónde / cuándo, demandas de confirmación o negación, protestas y por qué / cómo.

La administración es de forma individual, en un tiempo aproximado de 40 minutos aproximadamente (varía según la edad y nivel del sujeto), consta de un manual de usuario, cuaderno de imágenes, cuadernillo de registro, lápiz y borrador.

Los módulos se aplican de la siguiente forma:

**Módulo de morfología.** el examinador verbaliza una frase a manera de introducción y luego dice otro enunciado, para que el niño lo complete a partir de la observación de láminas.

**Módulo de sintaxis.** al momento que se le muestra una imagen al menor, en algunos reactivos se le solicita que lo explique; mientras que en otros que complete la frase emitida por el especialista.

**Módulo de semántica** mientras se le pide que observe un gráfico, el examinador verbaliza una pregunta, en algunas oportunidades dice parte de la respuesta y el niño debe completarla; y en otras no.

**Módulo de pragmática.** se le muestra una lámina con varias escenas, el examinador emite las preguntas al niño sobre dichas representaciones, de modo que relata cada una de ellas.

En cada módulo, por cada respuesta correcta, se puntúa uno y por cada respuesta incorrecta o no contestada se califica cero. Obteniendo un puntaje total por módulo y una puntuación total de la prueba.

La significación del BLOC-S es la medición de la valoración de los procesos lingüísticos como: morfología, sintaxis, semántica y pragmática (Panca, N., Valencia, S. y Zimic, M. 2003) de niños entre 09 a 13 años.

La fiabilidad del instrumento es 0.89, obtenida mediante la técnica de consistencia interna, utilizándose, el Coeficiente Alfa de Crombach y la validez fue juzgada a través del contenido mediante juicio de expertos (Panca, N., Valencia, S. y Zimic, M., 2003).

**ECLE-2 Evaluación de la Comprensión Lectora** planteada por Galve, J.L.; Ramos, J.L.; Dioses, A.; Abrego, L. y Alcántara, M. (2010). Esta batería está constituida por 74 ítems, conformada por componentes principales: comprensión lectora de texto narrativo (CL I) y de textos expositivos (CL II); así como de pruebas que complementan la información tales como: vocabulario, velocidad lectora, exactitud lectora de palabras y pseudopalabras y velocidad de procesamiento.

La administración es de forma individual o colectiva, en un tiempo de aplicación aproximado de 50 minutos, consta de un manual, cuaderno de elementos del alumno y hoja de respuestas, CD de corrección y elaboración de perfiles e informes.

Las pruebas que conforman esta batería se aplican de la siguiente manera:

**Comprensión lectora.** (Textos narrativos) también se valora de forma complementaria vocabulario y velocidad lectora de textos (fluidez lectora). El niño debe leer el texto (máximo dos veces) considerando las palabras que están resaltadas en negrita (para la prueba de vocabulario), así como también, debe anotar al cabo de dos minutos el número de líneas leídas (evaluación de velocidad lectora). Luego debe leer las preguntas y seleccionar la respuesta más adecuada.

**Vocabulario.** Consta de dos partes. La parte uno, consiste en identificar la respuesta que corresponde a partir de la definición de la palabra. En la parte dos, el niño debe seleccionar la respuesta que no corresponde

al concepto dado de la palabra.

**Comprensión lectora.** (Textos expositivos): una vez leído el texto (máximo dos veces), el niño debe leer las preguntas y elegir la respuesta correcta.

**Exactitud lectora.** Que incluye la lectura de palabras y pseudopalabras (evalúa exactitud lectora) y velocidad de procesamiento con palabras y pseudopalabras (complementaria de la prueba de velocidad lectora). El niño debe leer las palabras y el examinador anotar los errores.

En cada prueba, se otorga un punto por cada reactivo correcto y cero por cada respuesta incorrecta. Se alcanza un puntaje total y por pruebas.

La significación es la valoración del nivel de desempeño de niños entre 09 y 12 años, en algunas de las principales competencias que inciden en el aprendizaje de los diferentes cursos tanto para primarias como secundaria (Galve, J.L.; Ramos, J.L.; Dioses, A.; Abrego, L. y Alcántara, M., 2010).

El manual informa que la fiabilidad de esta batería en el Perú es de 0.87, conseguido a través del Coeficiente del Alfa de Crombach. Por otro lado, la validez en nuestro medio fue de contenido y con criterios externos (correlación con apreciación del docente; correlación con otros test BADYG-R, INVE) y estructural. (Galve, J.L.; Ramos, J.L.; Dioses, A.; Abrego, L. y Alcántara, M., 2010).

### Resultados

Los resultados se procesaron mediante el programa SSPS versión 15 en español. Es importante mencionar que, al provenir ambas muestras relacionadas de la misma población, no fue necesario realizar la homogeneidad de varianzas, mientras que el análisis de normalidad efectuado para seleccionar el estadístico, indicó la necesidad de utilizar estadísticos paramétricos para las comparaciones, dado que la significación superó el valor de 0.05 tal como se aprecia en la Tabla 2.

**Tabla 2**

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

		COMPRESION LECTORA GENERAL (PRETEST)	COMPRESION LECTORA GENERAL (POSTEST)
N		21	21
Parámetros normales	Media	274,00	364,43
	Desviación típica	34,828	48,343
Z de Kolmogorov-Smirnov		,546	1,099
Sig. asintót. (bilateral)		,927	,179

Luego se realizó el análisis de la hipótesis:

$H_1$  : El grupo experimental mostrará un incremento significativo de su comprensión lectora global después de participar en el PROSPLO.

El primer estudio fue el descriptivo, encontrándose que los sujetos experimentales obtuvieron una puntuación más elevada en comprensión lectora, en el post test con respecto al pre test, lo que se presenta en la Tabla 3.

**Tabla 3**

**Estadísticos descriptivos de muestras relacionadas**

	Media	N	Desviación típ.
Comprensión Lectora General (Pre test)	274,00	21	34,828
Comprensión Lectora General (Post test)	364,43	21	48,343

Posteriormente, el análisis inferencial indicó que las diferencias halladas entre el pre-test y post-test, fueron significativas, tal como se observa en la Tabla 4, ello permite aceptar la hipótesis  $H_1$ , es decir, que la comprensión lectora general de los alumnos se incrementó significativamente luego de participar en el PROSPLO.

**Tabla 4**

***Prueba t de Student de muestras relacionadas***

	Media	T	Gl	Sig. (bilateral)
Comprensión Lectora General (Pre test)				
Comprensión Lectora General (Post test)	-90,429	-8,674	20	,000

Con respecto a la hipótesis:

$H_2$  : El grupo experimental mostrará un incremento significativo de su comprensión lectora de textos narrativos, comprensión lectora de textos expositivos, vocabulario, exactitud lectora, velocidad lectora, velocidad de procesamiento, después de participar en el PROSPLO.

Los resultados descriptivos (Tabla 5) indican que las medias en el posttest, en la mayoría de los casos, mejoró con respecto a la media del pretest, salvo en la dimensión exactitud lectora, donde se obtuvo un promedio igual.

**Tabla 5**

***Estadísticos descriptivos de muestras relacionadas***

	Media	N	Desviación típ.
Comprensión lectora textos narrativos (Pre test)	13,67	21	3,230
Comprensión lectora textos narrativos (Post test)	43,76	21	12,280
Comprensión lectora textos expositivos (Pre test)	13,24	21	4,415
Comprensión lectora textos expositivos (Post test)	44,10	21	10,573
Vocabulario (Pre test)	10,71	21	3,783
Vocabulario (Post test)	42,71	21	10,951
Exactitud lectora (Pre test)	36,48	21	6,668
Exactitud lectora (Post test)	36,48	21	2,892
Velocidad lectora (Pre test)	68,43	21	25,171
Velocidad lectora (Post test)	108,48	21	19,120
Velocidad de procesamiento (Pre test)	131,48	21	29,332
Velocidad de procesamiento (Post test)	88,90	21	14,212

El análisis inferencial (Tabla 6) corrobora que en cinco de los componentes examinados (comprensión lectora de textos narrativos, comprensión lectora de textos expositivos, vocabulario, velocidad lectora y velocidad de procesamiento) existen diferencias significativas; mientras que en uno de ellos (exactitud lectora), no se

apreciaron cambios, por lo que se puede concluir de manera general, que el grupo estudiado muestra una mejora significativa después de participar en el PROSPLO.

**Tabla 6**

***Prueba t de Student de muestras relacionadas***

	Media	T	gl	Sig. (bilateral)
Comprensión Lectora Textos Narrativos (Pre test)				
Comprensión Lectora Textos Narrativos (Post test)	-30,095	-10,132	20	,000
Comprensión Lectora Textos Expositivos (Pre test)				
Comprensión Lectora Textos Expositivos (Post test)	-,30,857	-10,759	20	,000
Vocabulario (Pre test)				
Vocabulario (Post test)	-32,000	-12,434	20	,000
Exactitud Lectora (Pre test)				
Exactitud Lectora (Post test)	,000	,000	20	1,000
Velocidad Lectora (Pre test)				
Velocidad Lectora (Post test)	-40,048	-5,751	20	,000
Velocidad De Procesamiento (Pre test)				
Velocidad De Procesamiento (Post test)	42,571	5,678	20	,000

### Discusión

Los resultados de la investigación muestran que la administración del Programa Semántico – Pragmático del Lenguaje Oral (PROSPLO) generó mejoras significativas en la comprensión lectora global, así como en cinco de las seis habilidades examinadas. Esto ya había sido advertido por González (2006) quien señaló que el lenguaje oral materno es un excelente predictor de las habilidades de la lectura y más específicamente con la comprensión lectora. Ello es factible porque en el lenguaje oral intervienen varios módulos de procesamiento psicolingüístico que inciden fuertemente en la lectura, entre estos el semántico y el pragmático. La semántica desempeña una función constitutiva y de integración de todos los planos lingüísticos, y al mismo tiempo, la adquisición de las capacidades semánticas constituye la base del desarrollo cognitivo y comunicativo (Luria, 1984; Weigl, Reddemann-Tschaikner y Nieves, R., 2010). Así, el componente semántico permite acceder al significado de las palabras y frases, captando el sentido global del mensaje o discurso, por ello el PROSPLO enfatizó en este procesamiento, asumiendo que el mismo, permitía la extracción del significado, lo que facilita la construcción de las representaciones mentales de la información leída, permitiendo a su vez, la asignación de los papeles específicos de actuación a los personajes que intervienen en el texto e integrando el significado a la estructura de conocimientos que el lector posee, produciéndose un vínculo entre la nueva estructura (información nueva) y los conocimientos que ya poseía el oyente (información dada) (González, 2006).

Con respecto a la pragmática, el empleo del lenguaje requiere adaptar adecuadamente expresiones a las situaciones correctas. Es decir, aprender un sistema de estrategias y principios que permiten utilizar el lenguaje oral y escrito en un contexto social. Hay que señalar que en el proceso de la comprensión lectora, además del texto, el autor y el lector, juega un papel preponderante el contexto, el mismo que es esencial en

todos los estudios lingüísticos que se plantean desde esta perspectiva, de tal manera que se convierte en un aspecto determinante de la pragmática, implicando el uso que se hace de los signos verbales y no verbales para poder comprender un acontecimiento comunicativo, por consiguiente es algo dinámico, de tal manera que quienes participan en un intercambio comunicativo, autor, texto y lector, tienen que ir construyéndolo, manteniéndolo, cambiándolo e interpretándolo (Serra y col. 2000).

Por otra parte, en el caso de la lectura global de textos, debe recordarse que el texto, es una unidad lingüística conformada por un conjunto de enunciados que poseen una intención comunicativa y están internamente estructurados mediante una serie de relaciones semánticas y gramaticales entre sus elementos, lo que apunta a que el lector pueda interpretarlo como una unidad, por lo que un programa de lenguaje oral que trabaje sistemáticamente estos componentes, es de esperar que tenga efectos positivos en el rendimiento global al ser transferidos al lenguaje escrito, tal como ha ocurrido en el presente estudio.

Por su parte, los textos narrativos, caracterizados por contar hechos reales o imaginarios, demandan que el lector se percate de la historia y las acciones que la componen, es decir de su argumento; de los personajes que ejecutan dichas acciones, del tiempo y el espacio en el que se desarrollan, de la manera en que se ordenan todos los elementos que lo conforman y del punto de vista desde el que se cuentan. En este sentido, se estima que el mejoramiento de la habilidad semántica a partir del PROSPLO, ha permitido que el alumno desarrolle su capacidad de interpretación de enunciados, por lo que ahora sus posibilidades de vincular enunciados antecedentes con los que le siguen en la cadena textual, es mayor, es decir, han mejorado sus posibilidades de captar la macro estructura del texto (Van Dijk, 1980). A nivel microgenético, se observa un desarrollo de la memoria semántica en cuanto a los esquemas mentales o guiones del alumno (Baddeley, 1998; García, Elosúa, Gutierrez, y Gárate, 1999) siendo esto un efecto de la aplicación del PROSPLO, a nivel ontogenético, pues, estos esquemas o guiones fueron estimulados en la interacción social comunicativa (Panofsky, John-Steiner y Blackwell, 1993). Desde la perspectiva pragmática, se ha mejorado sus posibilidades de adecuación lógica para vincular el texto con sus circunstancias contextuales. En este sentido, podemos afirmar que el desarrollo de la memoria y la comprensión de textos se explica fundamentalmente por el aumento del conocimiento previo, mayor eficiencia de las estrategias y mejora en el control metacognitivo (Peralbo, Gómez-Durán, Santorum y García, 1998 a; Peralbo, Gómez-Durán, Santorum y García, 1998 b).

Con respecto a los textos expositivos, donde también se han alcanzado mejoras significativas, debe recordarse que este tipo de textos tiene como objetivo ofrecer al lector información sobre algún aspecto de la realidad y facilitar su comprensión al destinatario, siendo esta la forma de presentación de información más frecuente en las actividades académicas ordinarias, caracterizándose porque en cada párrafo, sus oraciones están relacionadas semánticamente por un núcleo temático y constituyente de unidades textuales superiores, es decir, como un macrosigno. Este tipo de texto es conocido en el ámbito escolar como informativo y su función primordial es la de transmitir información, aunque no se limita simplemente a proporcionar datos, sino que además agrega explicaciones, describe con ejemplos y usa analogías, por lo que en su estructura predominan las oraciones enunciativas, utiliza la tercera persona, los verbos de las ideas principales se conjugan en modo indicativo, se emplean gran cantidad de términos técnicos o científicos, no se utilizan expresiones subjetivas y se observa la presencia de conectores lógicos.

El desarrollo semántico en la escuela está sustentado en la actualidad por la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1995). Ausubel, siguiendo a Vygotsky, propone que el pensamiento está mediatizado por el significado o concepto que porta el signo lingüístico. Así, las palabras ayudan a estructurar en redes jerárquicas los conceptos formando un sistema de relaciones complejas y bidireccionales. Por ello, la notable mejora de los alumnos luego de su participación en el PROSPLO se explicaría por el desarrollo del componente léxico-semántico, debido a que han incrementado el número de

palabras, manejando ahora más concientemente las relaciones semánticas. Los elementos de homonimia, hiperonimia e hiponimia (por ejemplo, flor y clavel); pertenencia al mismo campo semántico (por ejemplo, astronauta, cohete, espacio); sinonimia (por ejemplo, mirar y observar), antonimia (por ejemplo, lleno y vacío), relación entre parte y todo (por ejemplo, hoja y planta), la polisemia, monosemia, variaciones de campo semántico, entre otras, todas las cuales aparecen en un texto expositivo. De igual manera, es evidente que en todo proceso comunicativo, la comprensión depende de qué sabemos, pero también de lo que creemos que el autor quiso decir, de ahí el aporte de la pragmática, que permite acercarnos a la intención del autor.

La teoría del desarrollo del lenguaje en contextos comunicativos propuesta por Vygotsky (1979), tendría un aval, a nivel microgenético, en las investigaciones de D. B. Pisoni (citado en Sebastián, Bosch y Costa, 1999), la cual afirma que la percepción del habla sería producto de mecanismos generales y el lexico mental formaría parte de la memoria episódica general del sujeto. Pisoni sustenta que las formas de las palabras que se encuentran en el léxico mental y que sirven de modelo para el reconocimiento, no serían representaciones abstractas de las que se habría eliminado la información acerca de los detalles episódicos en los que se produjeron, sino que son ejemplares que contienen información sobre el locutor que la pronunció. Tomando en cuenta estas evidencias, podemos afirmar que la mejora en la prueba de vocabulario, se estima que está ligada al fuerte trabajo del componente semántico que incrementó información en la memoria semántica, que si bien es cierto tiene como base la memoria episódica, traspasa el mundo experiencial; en esa perspectiva, el PROSPLO se orientó a que el estudiante pudiera lograr la representación del conocimiento del mundo en el que se incluyen objetos, eventos, relaciones, códigos, conceptos, en forma sistemática a través, tanto de actividades vivenciales, como de actividades simbólicas, lo que lo preparó en la realización de inferencias, generalizaciones y razonamientos, que materializados en el uso del lenguaje, le permitieron manejar significativamente mejor, conceptos de diversa índole.

Sin embargo, debemos puntualizar que los conocimientos experienciales adquiridos simplemente por estar o permanecer subsumido en un contexto de realidad, no son suficientes para llegar a niveles de abstracción superiores o categoriales que permitan efectuar la actividad inferencial. Para ello se necesita pasar a un nivel superior de manejo semántico, gracias a la ayuda de otros más capaces, en el que una vez que ocurra la acumulación de datos, se efectue una reestructuración y ajuste de conocimientos, tal como lo señalan Rumelhart & Norman (Puente 1995), lo que sólo se logrará, a través de un trabajo sistemático, como en el caso del PROSPLO.

Ello resalta la importancia de la interacción social y el aprendizaje verbal significativo para la organización de las redes semánticas que determinan el proceso de conceptualización, que en este nivel, ya no está restringido a lo sensorio-perceptivo, sino que ha evolucionado descubriendo relaciones nuevas que se integran en niveles conceptuales superiores.

Con respecto a la velocidad lectora, que es una de las diferencias individuales más obvias en lectura y comprensión, también se apreciaron mejoras significativas, cabe destacar que son varios los factores que la condicionan, por un lado están los determinantes de orden puramente fisiológico, referidos a la relación entre movimientos sacádicos y fijaciones (Cuetos, 2008), además de la manera en que se efectúe el análisis de las palabras que posee el texto, en este sentido, mientras menor sea el número de fijaciones por renglón, mayor será la velocidad y mejor la comprensión; de igual manera, otro factor vinculado al anterior, es el manejo del sistema perceptivo-comprensivo, ya que si no se domina dicho sistema, la lectura también se tornará lenta y con un nivel de comprensión muy bajo, si es que se llega a producir, por ello, el trabajo efectuado con los estudiantes, consideró el refuerzo de estos aspectos mediante un entrenamiento en el reconocimiento

y contrastación de palabras.

Por otro lado, se ha observado que la lectura también se lentifica, debido a que las personas efectúan dos procesos que no son necesarios: la vocalización, donde el lector después de percibir la palabra, la articula y se escucha, luego de lo cual se da cuenta a que se refiere la palabra y recién la entiende, con lo que la comprensión no se produce de manera directa sino a partir de oírse; y la subvocalización, que implica repetirse mentalmente lo que se va leyendo con la misma finalidad, manteniendo un lenguaje interior que interfiere en la interacción percepción-comprensión, por ello, se considera que el trabajo de desarrollo del componente semántico realizado, es un factor que ha permitido que los alumnos mejoren su velocidad, ya que al contextualizar mejor las palabras, no sólo incrementaron velocidad, sino también vocabulario, que al ser más amplio, a su vez permitió que la lectura se ejecutara más rápido.

De otra parte, no se observó cambios en la exactitud lectora, infiriéndose que ello ocurrió en la medida que el programa no focalizó de manera explícita el acceso al léxico, lo que refuerza el planteamiento de que no es suficiente reconocer letras y leer sílabas, sino que es importante la adecuada decodificación de palabras. En ese sentido, si un niño no es capaz de leer con suficiente exactitud, difícilmente será capaz de comprender y por ende demostrar lo que sabe, por ejemplo, en una evaluación en que la que deba leer los textos e instrucciones. Un buen nivel de exactitud lectora, permite al alumno centrar su esfuerzo en la comprensión de los contenidos tratados y no en la manera de decodificar la información escrita que tiene al frente (Marchant, Lucchini y Cuadrado, 2007).

Por último, el análisis de los resultados evidenció que los alumnos redujeron significativamente el tiempo en el post test de velocidad de procesamiento lector, lo que indica una mayor velocidad para la ejecución de las operaciones mentales que demandó la lectura, lo que se relacionaría con el mejoramiento que obtuvieron en su acceso al léxico y velocidad lectora, que a su vez está vinculado a su mayor dominio semántico y posibilidades de contextualización alcanzadas en el incremento de sus habilidades pragmáticas (De Vega, Cuetos, Domínguez y Estévez, 1999).

### Conclusiones

1. Es factible integrar los niveles ontogenético, microgenético y sociocultural de la alfabetización en un programa de intervención para el mejoramiento de la comprensión lectora. Los aportes de la orientación psicolingüística-cognitiva, que trabaja solo el nivel microgenético, deben ser complementados con la teoría histórico-cultural.
2. Los resultados del presente estudio coinciden con datos previos que destacan la importancia que tienen la semántica y pragmática del lenguaje oral, en el desarrollo de la comprensión lectora global.
3. Los niños que participaron en el PROSPLO mejoraron significativamente sus puntuaciones en comprensión de textos narrativos y expositivos; vocabulario; velocidad lectora y velocidad de procesamiento.
4. Es necesario que se lleven a cabo estudios en los que metodológicamente se incluyan alumnos control.

### Recomendaciones

1. Dado que la investigación ha corroborado la importancia de las bases psicolingüísticas y socioculturales del lenguaje en el desarrollo de la comprensión lectora, es necesario que todo trabajo de enseñanza o rehabilitación de la misma, incluyan de manera integrada, elementos de ambas perspectivas.
2. Es necesario que se promueva en la escuela el desarrollo psicolingüístico y la comprensión lectora, con

actividades que apunten al desarrollo de valores y reglas de la propia comunidad.

3. Los procesos psicolingüísticos deben ser estimulados dentro de contextos de uso funcional-comunicativo y con variedad de intenciones que coincidan, de ser factible, con situaciones y prácticas reales.

### Referencias Bibliográficas

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-11. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926289>
- Arnáiz, P. y Ruiz, M.S. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1995). *Psicología educativa. Un enfoque cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baddeley, A. (1998). *Memoria humana. Teoría y práctica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Belinchón, M; Igoa, J. y Riviére, A. (1994). *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría* (2ª ed.). Madrid: Trotta.
- Buisán, C. (1995). *Los factores de maduración en la adquisición del acto gráfico* (Tesis Doctoral). Facultad de Pedagogía: Universidad de Barcelona, Barcelona
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (1993). Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural. En Moll, L. (comp). *Vgotsky y la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer: Madrid.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura y matemática*. Málaga: Aljibe.
- De Vega, M; Cuetos, F.; Domínguez, A. y Estévez, A. (1999). Diferencias individuales en lectura y comprensión. En De Vega, M. y Cuetos, F. (coordinadores): *Psicolingüística del español*. Madrid, España: Trotta.
- Frawley, W. (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Galve, J.; Ramos, J.; Dioses, A.; Abregú, L. y Alcántara, M. (2010). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: EOS.
- García Madruga, J. A.; Elosúa, M. R.; Gutierrez, F.; Luque, J. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Madrid: Paidós.

- Garton, A. y Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- González, R. (2006). *Problemas psicolingüísticos en el Perú*. Lima: Norma Reátegui.
- Graesser, A.; Gernsbacher, M. y Goldman S. (2000), "Cognición", en T.A. Van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, G. (2005). *La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural*. *Perfiles Educativos*, 27 (107), 85-117. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210705>
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista P. (1999). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Huerta, E. y Matamala, A. (1989). *Diagnóstico y tratamiento de los retrasos en lectoescritura. Descripción psicométrica de un grupo de niños desde la práctica clínica*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 113-128.
- Hiebert, E. y Raphael, T. (1996), Psychological perspectives on literacy and extensions to educational practice. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (eds.), *Handbook of educational Psychology* (pp. 550-602). New York, NY: Macmillan.
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 15 (57), 49-66. doi: 10.1080/02103702.1992.10822323
- Jiménez, J. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Kerlinger (1991). *Investigación del comportamiento*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Machuca, M. (1995). *Lateralidad hemisférica y dominios lectoescritores. La hipótesis de Orton revisada* (Tesis doctoral: Facultad de Educación Universidad de Granada, Granada, España). Recuperada de: <http://hdl.handle.net/10481/14864>
- Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante?: Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. Santiago de Chile: *Psykhe*, 16 (2), 3-16. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200001>
- Mayor, J.; Suengas, A. y González (1995). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- Panofsky, C.; John-Steiner, V. y Blackwell, P. (1993). Desarrollo de los conceptos científicos y discurso. En Moll, L. (comp). *Vigotsky y la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Parodi, G. (2002), Comprensión lingüística: ¿hacia dónde vamos, desde dónde estamos?. En G. Parodi (ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio* (pp. 44-67). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Peralbo, M., Gómez-Durán, B., Santorum, R. y García, M. (1998 a). El papel de la memoria operativa en la comprensión del lenguaje: una perspectiva evolutiva. En Peralbo, M. *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid, España: Pirámide.

- Peralbo, M., Gómez-Durán, B., Santorum, R. y García, M. (1998 b). El desarrollo de la memoria operativa y su relación con la comprensión de textos. En Peralbo, M. *Desarrollo del lenguaje y cognición*. Madrid, España: Pirámide.
- Puente, A. (1995). *Memoria Semántica. Teorías y Modelos*. En: Psicología Cognoscitiva. Caracas: Mc. Graw Hill.
- Puyuelo, M.; Renom, J.; Solanas, A. y Wiig, E. (2000). *Batería de lenguaje objetiva y criterial – Revisada (BLOC-S A)*. Madrid: Masson.
- Puyuelo, M.; Rondal, J.- A. y Wiig, E. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Madrid: Masson.
- Panca, N.: Valencia, S. & Zimic, M. (2003). *Adaptación de la batería de lenguaje objetiva y criterial – Revisada*. Lima: CPAL.
- Ramírez, J. (1995), *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- . Rodríguez, S. y Manga, D. (1987). Aportaciones sobre lateralización hemisférica cerebral en niños con dificultades lectoescritoras. En Álvarez, A. *Psicología y Educación: realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica: actas de las II Jornadas Internacionales*, (pp. 361-370). Madric: Visor
- Rondal, J. – A. (2009). *La adquisición del lenguaje. Teoría y bases*. Madrid: Ars Medica.
- Sebastián, N.; Bosch, L. y Costa, A. (1999). La percepción del habla. En De Vega, M. y Cuetos, F. (coordinadores): *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.
- Serra, M.; Serrat, E.; Solé, R.; Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Sinclair de Zwart, H. (1978). *La adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research*, 71(1), 133-169. doi: 10.3102/00346543071001133
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras escogidas, Tomo II. Madrid: Visor.
- Weigl, I., Reddemann-Tschaikner, M. y Nieves, R. (2010). *Terapia orientada a la acción: para niños con trastornos en el desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Ars Medica.
- Wertsch, J. (1998). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

### Apéndice A: Matriz de sesión de trabajo del área pragmática

AREA	SUB-AREA	DESTREZAS	CONTENIDO	OBJETIVOS
			Al término del programa los alumnos serán capaces de emplear, de acuerdo a las exigencias del contexto:	

<b>PRAGMATICA</b>	<b>Pragmática Interactiva:</b>  Categorías pragmáticas que surgen al considerar que todo mensaje se dirige a un receptor.	<b>Fluidez o agilidad del turno</b>		Agilidad y rapidez propias de la conversación cotidiana, sin lentitud ni aceleración exagerada.	Enunciados con la agilidad y rapidez propias de la conversación cotidiana.
		Índice de participación conversacional		Participación en el intercambio conversacional y el interés por la comunicación.	Enunciados que manifiesten su participación activa en la conversación.
		<b>Predictibilidad</b>		Uso equilibrado entre intervenciones de respuesta (turnos reactivos) e intervenciones de propia iniciativa (turnos iniciativos: preguntas o informes).	Turnos equilibrados entre intervenciones de respuesta y de propia iniciativa.
		<b>Actos no verbales / Gestualidad</b>		Uso de los códigos visuales y gestuales (movimientos, expresividad facial).	Gestos, la expresión facial y la comunicación no verbal complementaria a los actos del habla.
		<b>Mirada</b>		Uso de la mirada como elemento comunicativo, que informa sobre la escucha activa del hablante, su solicitud de participar en la conversación, su petición y cesión del turno.	La mirada de manera comunicativa, para la confirmación de la escucha y comprensión
		<b>Prioridad y adecuación sociolingüística</b>		Uso de intervenciones socialmente adecuadas, conformes a las convenciones de cortesía y educación.	Intervenciones socialmente adecuadas, conformes a las convenciones de cortesía y educación.
	<b>Pragmática textual:</b>  Categorías vinculadas a la naturaleza gramatical del mensaje que construye el hablante.	<b>Cohe-sión</b>	<b>Morfológica</b>	Utilización adecuada de los morfemas o desinencias gramaticales, que aportan la información de género, número, tiempo verbal y uso de artículos.	Estructuras morfológica de palabras coherentemente
			<b>Sintáctica</b>	Organización sintáctica convencional de enunciados (frases y oraciones).	Enunciados que se ajustan a la sintaxis de la gramática.
			<b>Léxico-semántica</b>	Capacidad léxica para usar diversas maneras de referirse a lo mismo, en lugar en repetir siempre las mismas palabras o dejar la frase incompleta.	Palabras que permitan referirse a lo mismo de diversas maneras.
		<b>Cohe-rencia textual</b>	<b>Gestión temática</b>	Relacionada a la habilidad para desarrollar un tema, terminarlo, proponer uno nuevo, etc.	Expresiones que se relacionen a la idea que se está tratando.
			<b>Superestructuras</b>	Construir un relato o explicar una idea respetando las estructuras lógicas en el orden en que cuenta las cosas, la manera en que relaciona las ideas, la selección de información necesaria, etc.	Enunciados que permitan la construcción de una idea respetando las estructuras lógicas.

**Apéndice B: Matriz de sesión de trabajo del área pragmática**

AREA	SUB-AREA	DESTREZAS	CONTENIDO	OBJETIVOS
		Al término del programa los alumnos serán capaces de emplear, de acuerdo a las exigencias del contexto:		

<b>PRAGMATICA</b>	<b>Pragmática Enunciativa:</b>	Categorías que surgen por la consideración de cada enunciado como una acción intencional por parte de un hablante, es decir, los actos de habla y los significados inferenciales.	El hablante emite una expresión fónica formada de acuerdo con una serie de reglas gramaticales (Martínez)	<b>Locutivos</b>	<b>Enunciativos</b>	Articulación fónica y uso adecuado de la prosodia.	Enunciados evidenciándose articulación adecuada y respetando la prosodia.	
				Emisión verbal de una idea	Acceso al léxico.			
				<b>Proposicionales</b>				
				<b>Actos de habla:</b>	<b>Ilocutivos</b>	<b>Directos</b>	Enunciados en los que el aspecto locutivo e ilocutivo coinciden, es decir, se expresa directamente la intención.	Enunciados que expresen directa e indirectamente la intención comunicativa.
				Intención o finalidad comunicativa	<b>Indirectos</b>	Enunciados en los que el aspecto locutivo e ilocutivo no coinciden, por lo tanto la finalidad de la oración es distinta a lo que se expresa directamente.		
				<b>Límites entre los actos de habla</b>			Uso de pausas y silencios de acuerdo al desarrollo temático, sin romper la continuidad.	Pausas y silencios de acuerdo a desarrollo temático.
				<b>Autorectificaciones conversacionales</b>			Conciencia de una dificultad y el empleo de recursos que compensan el déficit comunicativo	Expresiones que rectifiquen el déficit de la comunicación.
				<b>Inferencias trópicas o modismos</b>			Entender y hacer uso de expresiones idiomáticas (frases hechas, refranes) de sentido figurado.	Expresiones idiomáticas (frases hechas, refranes) de sentido figurado.
				<b>Implicaturas conversacionales</b>		<b>Máxima de cualidad</b>	Relativa a la idea de que se habla diciendo la verdad.	Inferencias de lo que el hablante quiere dar a entender de forma no explícita al oyente.
				Inferencia de lo que el hablante quiere dar a entender de forma no explícita al oyente.				
					<b>Máxima de cantidad</b>	Concerniente a la suficiente información que se debe brindar.		
					<b>Máxima de la manera</b>	Uso de un estilo comunicativo claro y conciso.		
	<b>Máxima de la pertinencia</b>	Construir intervenciones relevantes para el tema en curso.						
	<b>Implicaturas</b>	Empleo de sentidos figurados que improvisa el hablante en su discurso, puede introducir expresiones que incluyan metáforas, hipérboles, ironías, etc.	Expresiones que incluyan metáforas, hipérboles, ironías, etc.					