



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**

**DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DE  
UN JUEGO COMPUTARIZADO DENOMINADO “ATRAPA EL  
DISPARATE”**

**ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
MIRIAM RAMÍREZ ROJAS**

**Mtro. Luis Gonzaga Zarzosa Escobedo  
Lic. Pedro Javier Espinosa Michel  
Mtra. María Luisa Cepeda Islas**



**TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO**

**2008**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios:* por darme la oportunidad de vivir, las fuerzas necesarias para seguir tras mis metas y la sabiduría para aprovechar mi formación académica.

*A mis papás:* Lucía y Rodrigo, por el cariño y la confianza que me tienen y por brindarme todos los recursos a su alcance para que yo estudiara la carrera de mi elección.

*A mis hermanos:* Abigail y Saúl, por la comprensión que me han tenido y por las palabras de ánimo y encomio que me dieron y que me fortalecieron para no decaer.

*A mi sobrino:* Johan Jahir, por ser una fuente de ilusión constante, y por brindarle una alegría resplandeciente a mi vida.

*A mis compañeras de toda la carrera:* Gaby y Norma, por ser con quienes compartí más de cerca el estrés y el gozo de estudiar psicología y a quienes les deseo éxito no sólo en el ámbito profesional sino en su vida diaria.

*A mi maestro y asesor de tesis:* Luis G. Zarzosa, porque durante el trabajo que realizamos me dio un buen ejemplo de paciencia, dedicación, laboriosidad, perspicacia e ingeniosidad; y a quien le deseo que sea recompensado por su duro trabajo.

*A mis maestros:* Pedro Javier Espinosa y Ma. Luisa Cepeda Islas, por su valiosa ayuda y disponibilidad para la elaboración del presente trabajo.

*A mi amigos:* Isabel V., Juanita V., Rebeca A., Elizabeth R., Óscar T., Leticia G., Arturo S., Thelma N., Hugo V., Sara O., Samuel V., Jonathán V., Samuel L. y Abisaí L., porque de varias maneras y en diferentes momentos de mi vida, me han apoyado con palabras y con hechos y porque me han mostrado un interés y aprecio sincero.

*A mis familiares:* por alentarme de diferentes modos y por apoyar mis esfuerzos académicos.

*A la universidad:* por ser el lugar que me proporcionó los conocimientos que formarán parte de mí por el resto de mi vida.

# INDICE

	Página
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN _____	1
MÉTODOLOGÍA _____	23
RESULTADOS _____	31
DISCUSIÓN _____	35
REFERENCIAS _____	39
ANEXOS _____	42

## RESUMEN

Durante la formación escolar muchas veces se logra que el niño llegue a dominar el aspecto mecánico de la lectura, sin embargo, pocas veces se obtiene éxito inmediato en cuanto a que comprenda lo leído. En las evaluaciones hechas a México (PISA e INEE), se ha dejado ver la necesidad que existe de brindar atención a la comprensión lectora. Para tal fin, desde el área de la Psicología, han surgido diferentes estrategias. Muchas conciben la comprensión como un proceso, lo cual ha traído repercusiones que van en detrimento de la comprensión de textos. De ahí que en este trabajo se plantee a la comprensión como una función.

Desde este enfoque se diseñó el juego computarizado: "Atrapa el disparate", el cual está constituido por ejercicios que pretenden desarrollar la sensibilidad a los componentes básicos de la comunicación significativa y el razonamiento escrito (conciencia proposicional). La lógica del juego consiste en identificar cuando una expresión escrita tiene sentido y cuando carece de éste.

En la presente investigación, se contó con 32 niños (16 para un grupo control y los otros 16 para un grupo experimental), de segundo año de primaria y de entre 6 y 7 años de edad. El grupo experimental recibió el entrenamiento mediante el juego, en tanto que el grupo control no.

Para probar la efectividad del entrenamiento, en el grupo experimental se realizó: una comparación entre sus calificaciones en el pre-test y en el pos-test; una correlación entre su desempeño general en el juego y la calificación que obtuvieron en el pos-test; y, por último, una comparación entre su ejecución y la ejecución del grupo control en el pos-test. En estos tres aspectos de la evaluación, el análisis estadístico muestra diferencias significativas a favor del grupo experimental, lo cual significa que es muy probable que aquellos niños que son entrenados en conciencia proposicional puedan satisfacer de manera más efectiva diferentes requerimientos de comprensión.

## INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad vinculada al desarrollo de las personas, por eso desde el primer contacto de un niño con la escuela se empiezan a hacer los preparativos con los que se pretende que el niño adquiera esta competencia. Si la lectura es considerada como un elemento imprescindible dentro del ámbito escolar es porque resulta ser un medio para conseguir diversos fines. Uno de los principales es la obtención de conocimientos. Conocer algo implica estar en una condición favorable para aprovechar ese algo de una forma más plena. En el caso de los conocimientos de tipo académico, cuando estos se adquieren, facilitan el desenvolvimiento eficaz del alumno tanto en la escuela como en el mundo laboral.

Para tener acceso a los beneficios de la lectura se tiene que comprender lo que se lee, ya que si una persona realizara la lectura de una centena de libros de una determinada temática y no pudiera dar cuenta del contenido de éstos, su lectura prácticamente podría calificarse de infructuosa. Si no se entiende lo que se lee, la valía de lo escrito queda reducida drásticamente, pues en tales circunstancias para lo único que puede servir es para la práctica del descifrado. En contraste, cuando alguien no sólo lee sino que entiende lo que lee se encuentra en la situación de poder hacer uso de su conocimiento y es en ese momento donde el conocimiento muestra su máximo valor.

La formación escolar muchas veces logra que el niño llegue a dominar el aspecto mecánico de la lectura, sin embargo, pocas veces obtiene éxito inmediato en cuanto a que comprenda lo leído (Ruiz, 2006). De forma tal que el niño puede leer, pero no sabe lo que lee pues sólo atiende al descifrado de lo escrito haciendo caso omiso de la parte semántica.

Esta situación no pasa desapercibida en las evaluaciones que se realizan para determinar, entre otras cosas, la competencia para la lectura. Este es el caso del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). Zarzosa (2007b),

refiere que este programa indagó sobre la competencia para la lectura de jóvenes de 15 años de edad pertenecientes a 41 países (Finlandia, Canadá, Japón, Australia, Francia, Estados Unidos, España, Portugal, México, Perú, etc.). Para calificar la competencia lectora se hizo una clasificación en seis categorías, basadas en los puntajes obtenidos, que van desde el nivel más alto (5) hasta el rango inferior que se identifica como “abajo del nivel 1”. Al jerarquizar a los países en cuanto a la competencia lectora de esos jóvenes (de mayor a menor) se observa que México se encuentra en los últimos lugares (sitio número 35) y el 74% de la población estudiada de este país se ubica por abajo del tercer nivel.

El dato de que los jóvenes mexicanos de 15 años presentan muchas deficiencias en cuanto a la comprensión lectora no es de extrañarse si se tiene en consideración la investigación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), realizada en el año 2003, donde al evaluar la competencia para la lectura se encontró que sólo un 12.4% de los niños mexicanos logra cubrir los objetivos curriculares al concluir su educación primaria. Si los problemas de comprensión lectora se presentan en los estudiantes desde que estos cursan la educación primaria, resulta lógico esperar que los estudiantes de mayor edad tengan un bajo desempeño en las evaluaciones que se relacionan con este aspecto (Zarzosa, 2007b).

Los resultados obtenidos tanto en la evaluación nacional del INEE como en la evaluación internacional PISA, aluden a la problemática que existe en México en cuanto al desarrollo de competencias para la lectura. Otros países latinoamericanos también se han visto afectados en este asunto; tal es el caso de Colombia y Argentina, países que obtuvieron el lugar número 30 y 31, respectivamente, en el Estudio Internacional sobre el Progreso en Lectura (PIRLS, por sus siglas en inglés), en el cual se estudió el desempeño de los niños del cuarto año de primaria y contempló un total de 35 países (Mullis, Martin, González, & Kennedy, 2003). Cabe decir que los países latinoamericanos han mostrado muchas similitudes cuando se les ha evaluado; de ahí que aunque en el estudio

PIRLS no participó México, se puede esperar que tenga calificaciones tan bajas como los países de Colombia y Argentina.

Dada la problemática de la falta de competencia lectora, Ruiz (2006), alude al estudio que realizó el INEE en México a finales del ciclo escolar 2004-2005, donde se investigó acerca de las actividades que realizan los profesores del cuarto y quinto grado de primaria para promover la comprensión lectora. Uno de los datos que se obtuvo fue que mientras que cuatro de cada diez profesores de escuelas privadas desarrolla prácticas que fomenten la comprensión de textos, en las escuelas públicas apenas dos de cada diez docentes las realiza y en la primaria comunitaria sólo uno de cada diez instructores las lleva a cabo. Esto significa que predominan las prácticas procedimentales, que son aquellas que se abocan a los aspectos formales de la lengua, y que están basadas en actividades mecánicas y repetitivas con énfasis en la memorización y en la extracción de contenidos literales de un texto. De ahí que no resulte extraño el bajo nivel en la competencia lectora.

De acuerdo a lo anterior, es evidente que el entrenamiento para comprender textos es prácticamente marginal; pero también hay que considerar si estas escasas prácticas que usan los profesores son las más adecuadas. Todo hace suponer que estas estrategias no van más allá de peticiones, para que el estudiante trate de poner atención en el sentido o significado de lo escrito, y de exponer repetidamente al lector a situaciones donde se le demanda comprender; como si la sola preocupación o énfasis, de parte de los docentes para que el lector se aboque a entender lo que lee, resultara suficiente. Con dicha práctica se deja caer la mayor parte de la responsabilidad para comprender en el propio educando y en la repetición de la actividad. Todo indica que sólo se le exige comprender, como si se tratara de un asunto de esfuerzo personal en una práctica repetida.

Una de las conclusiones a las que llega el propio INEE es que la mayor oportunidad de lectura no es condición suficiente para tener un impacto en el

desempeño de los niños, ya que aún cuando los maestros promovían diferentes modalidades de lectura (individual, en parejas, a coro, por turnos, etc.) esa amplitud de práctica no se reflejaba en los resultados de la evaluación sobre comprensión (Ruiz, 2006).

En otro de los puntos de la investigación del INEE, se preguntaba a los docentes acerca de lo que consideraban necesario para atender la problemática del bajo desempeño en comprensión. Los maestros consideran que necesitan conocer más sobre la manera en que los alumnos se hacen lectores y recibir capacitación (no sólo teórica sino práctica) para desarrollar la comprensión lectora.

Por lo anterior, se ha visto como algo apremiante la necesidad de formular medidas que ayuden a solventar el problema. Desde el ámbito de la psicología han surgidos diferentes propuestas para atender esta situación. Se pueden observar una serie de trabajos desarrollados a partir del supuesto de que la comprensión es un “proceso mental” y otro tipo de trabajos desarrollados bajo la premisa de que la comprensión es una función.

### 1.1 La concepción de la comprensión como proceso

En esta perspectiva de la comprensión, se le ve como un proceso entendido del mismo modo como se aborda un proceso dentro del mundo físico. En nuestro entorno se pueden observar una serie de procesos, por ejemplo: el nacimiento y la muerte de una persona, la urbanización de los lugares, etc. Dado que en el ámbito de lo físico se contempla que varias cosas se dan en la forma de procesos, también se ha querido que dentro del ámbito psicológico se contemplen varios aspectos a partir del término “proceso”; tal es el caso de la comprensión.

Esta propuesta para entender la comprensión como un proceso ha sido promovida desde la psicología llamada cognoscitiva, la cual considera que el comportamiento (de tipo lingüístico o no lingüístico) constituye exclusivamente un

indicador de “salida” de los procesos de conocimiento que tienen lugar en la forma de operaciones y/o experiencias mentales (Ribes, 2004). Así que la comprensión lectora, desde este enfoque, es un proceso interno o una experiencia privada mental.

Zarzosa (2007a), ubica este enfoque dentro de las explicaciones psicológicas tradicionales, diciendo que éstas han puesto el acento en el aparato cognoscitivo dando énfasis a cómo este aparato procesa la información proveniente de un texto, es decir, esforzándose por saber lo que sucede dentro de dicha “maquinaria” y tratando de discernir cuáles son las transformaciones sucesivas mediante las que se alcanza el producto de la comprensión; sin percatarse de que lo que en un principio era una simple analogía (al hacer una comparación entre la comprensión y un proceso mecánico) terminó considerándose un hecho.

Tal situación trae consigo graves repercusiones a nivel teórico y práctico. En relación al aspecto teórico, contribuye al planteamiento de preguntas que no pueden tener respuesta o que conducen a perplejidades, y que sacan a la luz la equivocación que se comete al tratar de ver a la comprensión como un proceso. Uno podría preguntarse, por ejemplo: ¿cómo se transporta el insumo [el texto] hacia la maquinaria mental?, ¿si se descompone la maquinaria mental quién la repara y cómo?, ¿la máquina puede componerse a sí misma?, ¿siempre es el mismo producto o hay varios?, ¿si hay varios, por qué a todos se les llama comprensión?, ¿hay varios tipos de insumos?, ¿siempre es un mismo producto aunque se trate de diferentes textos?, ¿ante un mismo texto siempre debe haber el mismo producto?, y ¿qué sería y cómo se explicaría el hecho de la falta de comprensión? (Zarzosa, 2007b).

Si se acepta el compromiso conceptual con esta visión, el punto de atención tendría que ponerse en la maquinaria (la mente) que transforma los insumos (el texto) dando lugar a cualquier cantidad de invenciones con tal de que encajen con este modelo mecánico, sin reparar en el hecho de que sólo se trata de una

metáfora. Esto mismo acarrea que nos distraigamos de la consideración de otros factores que intervienen en las situaciones educativas que denominamos 'comprensión'.

Para ver las repercusiones a nivel práctico tómesese en consideración lo siguiente: en el mundo físico quien determina si una máquina va a trabajar (o si no lo va a hacer) es el propietario de dicha máquina; tomando esto como referencia, desde el enfoque psicológico, hay quienes parten del hecho de que el niño no comprende porque no ha decidido hacerlo, es decir, él no capta la información porque no ha tomado la determinación de poner a trabajar su aparato cognoscitivo. Así que desde esta perspectiva el único responsable de su falta de comprensión es el niño; y se piensa que una manera de ayudarlo es exhortándolo lo suficiente para que él pueda echar a andar su maquinaria comprensiva. De esta forma se dejan de lado aspectos que pueden estar incidiendo en la comprensión.

La imprudencia de razonar sobre lo psicológico (la comprensión) a partir de una metáfora (el proceso), puede mostrarse no sólo a partir de sus consecuencias, sino cuando consideramos los efectos de no advertir que se trata de metáforas extrapoladas de un mundo o nivel de análisis que no corresponde con aquel del que se trata (Carpio, Pacheco, Flores & Canales, 2000). Tal sería el caso cuando alguien dice: "esa persona me leyó la mirada". Si no reparamos en la naturaleza metafórica del lenguaje, se derivarían algunas preguntas extrañas como las siguientes: ¿sólo algunos humanos pueden leer la mirada o todos tiene esa facultad?, ¿los que no lo hacen serían analfabetas?, ¿los términos o palabras con los que se encuentran al leer la mirada, son iguales a las que encontramos en un texto o son términos especiales?, ¿lo que leen aparece en un solo tipo de letra o existe una gran variedad (Arial, Times New Roman, Papyrus, etc.)?, si alguien tiene los ojos de color oscuro ¿se le puede leer la mirada con la misma facilidad que a alguien que tiene los ojos de color claro?, etc.

El ejemplo anterior muestra el aspecto negativo de tomar la metáfora de la comprensión como un proceso del aparato mental, como la base de investigaciones e inferencias, pues “no es correcto razonar sobre lo psicológico recurriendo a moldes del mundo físico” (Zarzosa, 2007b). Roca (2001), hace mención de que el uso acrítico de la expresión “procesos cognitivos” no ha hecho más que aumentar la confusión conceptual existente en la psicología, pues el hablar metafórico, que se usó en un principio únicamente como un vehículo interpretativo, ahora se ha confundido con el mismísimo tópico estudiado.

## 1.2 La concepción de la comprensión como función

Carpio y cols. (2000), dicen que cuando se habla de comprensión se trata de una interacción donde debe haber correspondencia entre el comportamiento y ciertas demandas a satisfacer bajo circunstancias socialmente definidas, es decir, debe haber una correspondencia efectiva entre la conducta y su circunstancia. De manera que es posible caracterizar a la comprensión como un término de logro que describe la satisfacción de criterios y que no se refiere ni al modo ni al proceso que conduce a tal satisfacción de criterios.

Esta visión de la comprensión es promovida desde una perspectiva interconductual y toma en consideración el hecho de que comprender implica realizar una adecuación funcional del comportamiento. Por ejemplo, comprender una ecuación significa estar en condiciones de resolverla; comprender una orden significa estar en condiciones de cumplirla; comprender a la pareja significa poder actuar conforme a sus deseos, expectativas o peticiones; etc. (Carpio y cols., 2000). Los textos tienen diferentes objetivos (un instructivo cumple una función prescriptiva, una poesía busca despertar la emoción estética, un texto de fisiología puede describir el funcionamiento del cuerpo humano, un texto sociológico pretende convencer, etc.) y por eso los criterios para juzgar su comprensión también son diferentes (Zarzosa, 2007a).

Para hacer un legítimo análisis de la lectura comprensiva de acuerdo con Carpio y cols. (2000), hay que considerar la interacción que se da entre: 1- Un texto que puede variar tanto en su forma (estilo, legibilidad, extensión, estructura, organización, etc.), como en su fondo (contenido, profundidad, grado de abstracción, etc.); 2- Un criterio de éxito tácito o explícito (el logro que el propio lector o una instancia externa considera como evidencia de que se ha comprendido); 3- La competencia conductual del lector para ajustarse a las propiedades del texto en conjunción con el criterio de éxito involucrado; y 4- Las condiciones mínimas para poder leer (ambiente físico, biológico, social y psicológico).

Contemplar estos puntos, al tratar el tema de la comprensión lectora, conlleva varios aspectos de los cuales Elizondo (2003), hace una descripción:

#### -Características del texto

Existen diferentes géneros y estructuras de los textos ante los cuales el lector debe mostrar un determinado comportamiento para que se considere que comprendió. Por ejemplo, los textos de tipo narrativo suelen tener: una descripción inicial de circunstancias y personajes, el planteamiento de un problema, un conflicto o dilema y un desenlace; a su vez un texto narrativo contiene elementos para despertar el interés y la imaginación. En contraste con los textos narrativos, los textos expositivos tienen una mayor variedad de estructuras que se componen de una serie de proposiciones jerarquizadas; casi siempre su propósito es la enseñanza y los contenidos suelen requerir de un razonamiento lógico y abstracto. Aparte del género y la estructura, otras características de los textos que es importante considerar son sus peculiaridades cuantitativas, tales como: extensión, complejidad oracional, longitud promedio de expresiones, el número de cláusulas que lo componen, etcétera.

#### - Criterios de éxito

Los criterios de éxito tienen que ver con aquellas prácticas educativas o circunstancias que definen los comportamientos que se consideran evidencia de la comprensión. En algunas ocasiones es perfectamente claro lo que se espera de un lector (como cuando se tiene ante sí un dispositivo mecánico desarmado y un manual que especifica los pasos a seguir para su correcta configuración); otras veces el tipo de texto permite un rango más o menos limitado de opciones de éxito (como en el caso de los textos narrativos donde los criterios de comprensión suelen estar con relación a recordar los detalles o parafrasear el texto respetando la trama central); y en otras ocasiones los criterios de éxito pueden variar ampliamente (como en los textos expositivos donde para saber si comprendió, se le puede pedir al lector un ensayo, la realización de un experimento a partir de lo leído, la memorización de contenidos, etc.).

La delimitación de los criterios de éxito es tan importante que no se puede hablar de una lectura estratégica al margen de éstos y de las circunstancias asociadas a ello, así como del tipo de texto leído y la complejidad de este. Cuando se carece de un criterio de éxito bien definido, es muy posible que los niños no sepan qué hacer o tan solo lo intuyan vagamente, o no sepan exactamente de que manera realizar las llamadas lecturas de comprensión; de ahí que sea comprensible que al no haber una finalidad clara tampoco hay una estrategia.

#### -Competencias lingüísticas del lector

El lenguaje del niño y el uso que de él hace, pueden ser un obstáculo o un apoyo para su éxito escolar. Los lenguajes que se usan en el ambiente del niño y los lenguajes que se usan en la escuela pueden tener, en algunos casos, cierto grado de incompatibilidad (no es lo mismo que se le hable al niño usando términos que conoce muy bien, porque forman parte de su vida cotidiana, a que se le hable con palabras que desconozca). Cuando los niños están acostumbrados a formas

pobres de expresión lingüística, es decir, cuando cuentan con poca variedad léxica y abusan de la situación contextual y gestual en la comunicación; se topan con una gran dificultad al tratar de comprender el material escrito, ya que éste no da la posibilidad de hacer uso de esas claves del contexto.

Generalmente los niños que se encuentran en esta situación son los que viven en ambientes con escasos recursos. Estos niños están en una desventaja que hace más probable que se comporten de una manera automática frente a los escritos por lo que es más fácil que se inclinen principalmente al correcto descifrado del escrito y dejen de lado la parte comunicativa o semántica de los mismos.

Después de observar estos factores que están involucrados en la comprensión de textos queda claro que no se puede hacer un estudio de la comprensión lectora haciendo caso omiso de ellos. Por eso, el término de *comprensión* es definido por Elizondo (2003), como “un logro alcanzado debido a las interacciones entre las competencias lingüísticas del lector, los textos con determinadas características (tipo de texto) y los diferentes contextos y propósitos de la lectura que delimitan los criterios de éxito”.

Tanto Elizondo (2003), como Carpio y cols. (2000), consideran a la lectura como una interacción y recuperan las características del objeto de interacción. De ahí que Carpio, y cols. (2000), al hacer referencia a la comprensión, presenten la siguiente definición: *comprensión es la adecuación funcional del comportamiento a los criterios estructurantes de su circunstancia, adecuación que sólo puede ser concebida como función en la que se integran tanto las actividades, habilidades y competencias del individuo como los objetos de la comprensión, los criterios de logro impuestos y las características de la situación en que su integración funcional tiene lugar* (pág. 34).

Hasta aquí se han mencionado dos visiones que se tienen sobre el término comprensión: como un proceso y como una función. Bajo cada una de estas concepciones se pueden plantear diferentes modos de entrenar o facilitar la comprensión de lo que se lee, es decir, de la responsabilidad que puede jugar un docente en la competencia para la comprensión lectora.

### 1.3 Entrenamiento para comprender textos

¿Se puede entrenar a comprender lo que se lee? A continuación se expondrá brevemente una muestra representativa de aquellas recopilaciones que algunos autores han realizado en relación a las formas de entrenamiento diseñadas para la comprensión básica de lo que se lee. Cabe señalar que, independientemente del grado de éxito alcanzado por éstas, sale a relucir su concepción de la comprensión como un proceso.

Squires, Blacklock, Christy, Nelson, Palmer, Canney & Goellner (2002), por ejemplo, refieren las siguientes estrategias de enseñanza de la comprensión, enfocadas en el nivel de educación primaria:

#### Guía de anticipación

Esta guía pretende activar el conocimiento de los estudiantes sobre un tema que va a ser leído. Para eso, a los niños se les presentan ideas (de manera escrita) que desafían el conocimiento que tienen y despiertan su curiosidad. Los alumnos deben poner una marca en las ideas con las que están de acuerdo, tras lo cual compartirán sus opiniones sobre éstas y defenderán su postura en términos de su acuerdo o desacuerdo con ellos. Después proceden a leer el texto y tienen que ver cómo la lectura se relaciona con la discusión que han tenido. Al finalizar la lectura se realiza nuevamente una discusión (basada en las ideas), en la cual se habla de cómo la lectura ha modificado sus pensamientos y opiniones.

Al elaborar una Guía de anticipación el aspecto de mayor dificultad es el de diseñar las ideas que desafían los conocimientos de los niños, ya que para que estas sean apropiadas deben estar en concordancia con el conocimiento previo, pero al mismo tiempo deben estar en un nivel más alto de generalidad. La utilización de ideas que están meramente basadas en la realidad (en el sentido de que solamente la describan), es inefectivo.

#### Actividad de lectura dirigida (DRA; por sus siglas en inglés)

La DRA busca eliminar las barreras de la comprensión de los alumnos mediante la siguiente estrategia: darles a conocer nuevo vocabulario (con el que se van a encontrar en la lectura); proporcionar una pregunta o un propósito que tengan presente mientras leen; generar una discusión con base en la pregunta o el propósito establecido; releer una porción de la historia (algo particularmente interesante); y desarrollar actividades complementarias (análisis del vocabulario, práctica de la escritura, etc.).

#### Actividad de pensamiento y lectura dirigida (DR-TA; por sus siglas en inglés)

En esta actividad el maestro elige cinco o seis “puntos tope” (después del título, del primer o segundo párrafo, en las partes de interés, antes de terminar la historia y al final de ésta). Para cada punto tope proporciona preguntas para que los alumnos formulen predicciones sobre lo que sucederá o sobre por qué sucedió algo (con láminas se oculta el texto que va después de los puntos tope). Se procede a la lectura del texto, así ellos pueden verificar o modificar sus predicciones.

#### K-W-L Plus

En esta estrategia se cuenta con tarjetas divididas en tres columnas. Las columnas tienen diferentes encabezamientos: “K” (esta letra es para indicar la

información que ya se tiene); “W” (con esta letra se hace alusión a lo que se quiere aprender); y “L” (designa la información que se aprendió una vez que se hizo la lectura). La primera columna se llena antes de empezar a leer, la segunda se llena antes y durante la lectura, y la tercera cuando ya se ha leído el texto. Con este procedimiento se pretende que los estudiantes combinen la información nueva con la que ya poseen y que su interés en el tema sea estimulado.

#### Prep - Plan de prelectura

Antes de que los niños se embarquen en la lectura, el maestro ubica los conceptos principales del texto y pregunta a los alumnos sobre lo que piensan de éstos (¿qué te viene a la mente cuando digo...?, ¿qué piensas de...?). Así se estimula la asociación libre y el pensamiento divergente. El maestro registra las ideas en el pizarrón y para hacerlos reflexionar sobre sus asociaciones iniciales les hace preguntas (¿qué fue lo que te hizo pensar que...?). Cuando los niños han respondido, el maestro extiende la pregunta original diciendo: “con base en nuestra discusión ¿tienen nuevas ideas sobre...?”. Finalmente, el maestro introduce a los estudiantes en la lectura diciéndoles el tema y preguntándoles qué piensan que encontrarán en la historia.

Esta estrategia ayuda a que se amplíe el conocimiento previo sobre un tema antes de la lectura, para que, de esta manera, se construya la anticipación de la experiencia lectora. Puede ser usada en todos los niveles elementales y tanto con el texto narrativo como con el expositivo.

#### QAR-Relación pregunta-respuesta

Se utilizan tarjetas con preguntas que pertenecen a cuatro categorías diferentes: “justo ahí” (la respuesta es textual sólo hace falta localizarla); “piensa e investiga” (la información debe ser inferida a partir de algunos enunciados del texto); “el autor y tú” (la respuesta resulta de combinar la información del texto y el

conocimiento antecedente del lector; requiere de un tipo de pensamiento interpretativo); y “yo mismo” (la respuesta depende primordialmente del conocimiento antecedente del estudiante; usa el nivel aplicativo y ejecutivo del pensamiento).

Para introducir el uso de estas tarjetas, el maestro da ejemplos de cada una de las categorías y les da un pasaje corto con preguntas que los niños deberán leer y responder en grupos pequeños, decidiendo sobre las categorías a las que pertenecen las preguntas. Las respuestas se pueden dar a conocer a toda la clase, tras lo cual se les distribuye un segundo pasaje con el que deben seguir el mismo procedimiento. En las siguientes ocasiones los pasajes que se les presentan son de mayor extensión y el trabajo se puede realizar grupal o individualmente. La estrategia se puede usar con niños de primero a sexto grado de educación básica.

#### QtA-Cuestionando al autor

Esta estrategia se fundamenta claramente en una visión constructivista. Sus creadores expresan que la finalidad es involucrar activamente al lector con el texto mediante una serie de cuestionamientos al autor, a su estilo y a sus propósitos. El tipo de cuestionamientos es diferente dependiendo de si el texto es expositivo o narrativo. Da a los estudiantes el trabajo de revisar el texto que el autor está presentando, para hacerlo más comprensible. El maestro tiene que leer el texto con antelación e identificar los puntos principales y los problemas potenciales (para eso monitorea dónde se tiene que trabajar un poco más para entender el texto); seleccionar dónde se interrumpirá la lectura para dar lugar a uno o varios cuestionamientos y a una discusión, vgr. “¿qué está tratando de decir el autor?, ¿explica el autor esto claramente?, ¿esto tiene sentido con lo que el autor dijo antes?, ¿el autor dice por qué?”, etc.

Para la implementación de la estrategia, los estudiantes forman un semicírculo y se les explica que un autor puede fallar a la hora de exponer un punto. Durante la parte de la discusión el maestro puede recurrir a varios elementos, para ayudar a los estudiantes a comprender, tales como: marcación, que consiste en darle énfasis a una determinada idea de los alumnos; repaso, que tiene que ver con regresar a puntos abordados con antelación a fin de revisar su sentido, concordancia y claridad; y parafraseo, cuyo objetivo es llegar a reconocer y ubicar la importancia de las ideas.

### Cuestionamiento-Recuestionamiento Recíproco

Enseña a los estudiantes cómo hacer preguntas que mejoren la construcción del significado. Primero, se introduce la técnica diciéndoles a los alumnos que les ayudará a mejorar su comprensión de lo leído. Después, todos (profesor y alumnos) leen un fragmento del texto en silencio tras lo cual empiezan a hacer preguntas (pueden empezar los alumnos haciéndoselas al maestro). Luego leen otra porción y hacen una pausa para hacer las preguntas correspondientes (ahora le tocaría preguntar al maestro). En las siguientes porciones del texto el maestro y el alumno continúan asumiendo el rol de cuestionador por turnos. Cuando le toca al estudiante preguntar, el maestro cierra su libro y responde a las preguntas. Cuando le toca al maestro hacer las preguntas los estudiantes tienen cerrados sus libros. El tipo de preguntas que hace el profesor requiere hacer inferencias o predicciones ya que se busca que los estudiantes sigan su modelo y poco a poco vayan incorporando preguntas de niveles más altos.

Este procedimiento se sigue con el resto de los párrafos y cuando los estudiantes tienen suficiente información para obtener la esencia de la historia y sacar predicciones, entonces se les pregunta sobre lo que piensan que va a suceder y por qué piensan así. Esas predicciones son transformadas en preguntas. Se realiza la lectura silenciosa y se hace una discusión sobre qué predicciones eran correctas.

## Impresiones de la historia

Este procedimiento está basado en la creencia de que una de las metas principales de la actividad de prelectura debería ser que el lector construya modelos anticipatorios que serán confirmados o modificados cuando lea el texto. Para su implementación requiere que el maestro aporte indicios (palabras clave y frases cortas del texto) que los alumnos puedan usar para construir su propia versión de la historia. Posteriormente, los estudiantes leen la historia y discuten los contrastes que existen entre ésta y su versión de la historia. Una concordancia con la historia del autor no es importante pues lo que importa es el proceso donde se compara cómo los indicios fueron entrelazados similarmente o de forma diferente.

Aparte de las estrategias ya mencionadas, existen programas vinculados al desarrollo de la comprensión lectora que, de igual manera, se han diseñado para un nivel de educación primaria. Uno de los programas a los que hace alusión Duffy-Hester (1999), es:

### CORI (Enseñanza de la lectura orientada al concepto)

Este programa usa objetos y eventos del mundo real como base para la enseñanza. Se compone de cuatro fases: 1) Observa y personaliza (los niños observan los objetos y acontecimientos de la naturaleza y se formulan preguntas sobre ellos); 2) Investiga (buscan información que dé respuesta a sus preguntas); 3) Comprende e integra (aprenden estrategias de comprensión); y 4) Comunica a otros (presentan la información a sus compañeros).

Otras estrategias sobre la enseñanza de la comprensión lectora son referidas por Gersten, Fuchs, Williams, y Baker (2004). Ellos investigaron las que se han utilizado con estudiantes que presentan incapacidades en el aprendizaje. Dos ejemplos, a este respecto, son:

### Estrategia Idol-Maestas (1985)

Esta estrategia se fundamenta en la premisa de que la utilización de siglas es efectiva para ayudar a recordar los pasos a seguir durante la lectura. Las letras de la sigla "TELLS" (por sus siglas en inglés) indican: (T) estudiar los títulos de la historia; (E) examinar y hojear las páginas para obtener pistas sobre lo que tratan las historias; (L) prestar atención a las palabras importantes; (L) prestar atención a las palabras difíciles; y (S) pensar sobre las escenas de la historia y decidir si son verdad o ficción.

### Estrategia multipasos

Requiere que los niños revisen la serie de enunciados que se les presentan y que los vayan ordenando de forma correcta en cada párrafo, para que después puedan relatar la historia. Este procedimiento se lleva a cabo con dos pasajes diferentes, de los cuales tienen que hacer sus respectivos resúmenes. A los niños se les suministra retroalimentación correctiva.

Al comparar estas estrategias con las anteriormente revisadas, se puede observar que independientemente de si se trabaja con niños regulares o con niños con necesidades especiales, se parte de la concepción de la comprensión como un proceso.

De todas estas estrategias que se han señalado cabe sintetizar los siguientes puntos: 1- Se induce a los lectores a relacionar su experiencia o conocimientos con el contenido del texto, ayudando a distinguir entre uno y otro; 2- Se procura que el lector anticipe o prediga la información subsiguiente, lo cual da lugar a ratificaciones o rectificaciones; 3- Hay prioridad a aquellas respuestas que implican hacer inferencias; 4- Se propicia el cuestionamiento al autor, tanto en los aspectos de forma como de contenido; 5- En algunos casos se fija un objetivo o

propósito de la lectura; y 6- En otros casos se atienden anticipadamente los posibles problemas con el vocabulario nuevo.

Con excepción del último punto, todo el énfasis se pone en propiciar diferentes clases de disposiciones del lector para interactuar con los textos. Y *disposición* implica una especie de ánimo para interactuar de determinada manera, y desde una perspectiva del sentido común esto significa que es un asunto de naturaleza mental. Si lo anterior es cierto, todas estas estrategias coincidirían con la idea de que comprender es un asunto del proceso interno que transforma el contenido de un texto y que la labor de entrenamiento para comprender, consiste en actividades que inciden casi exclusivamente en el ánimo o disposición. Parece entonces que se avala la idea de que factores como: 1- Lo relativo a habilidades específicas de lectura (más allá del correcto descifrado); 2- La naturaleza y complejidad del texto que se lee; y 3- Los criterios a satisfacer para que se considere que hubo comprensión; son de importancia secundaria o de plano no merecen mayor atención.

Desde esta perspectiva daría lo mismo si se lee una receta o instructivo, un mapa para orientarse, una poesía, la descripción de un motor de combustión interna, una fábula o un editorial periodístico. También se deja sin atender si existen niveles aceptables de vocabulario y familiaridad con diferentes modalidades expresivas; pericia del lector para reconocer proposiciones o para poderlas vincular; reconocer las jerarquías en diferentes proposiciones; etcétera.

Como puede observarse, las estrategias de enseñanza para la comprensión lectora mencionadas, parecen estar concebidas a partir de un enfoque que ve la comprensión como un proceso y no como una función. Sus propuestas rara vez toman en cuenta el tipo de texto con el que sería útil hacer uso de una determinada estrategia. Otro aspecto que no toman en consideración, es el tipo de competencias lingüísticas del lector ya que no especifican las características que debe tener el estudiante para que sea viable aplicar el procedimiento. Por la clase

de ejercicios que conllevan las estrategias, a veces puede intuirse el tipo de personas a las que va dirigido, pero el hecho de que a este dato sólo se le dé un trato superficial indica que al plantear una estrategia no están contemplando debidamente elementos que tienen una influencia en la comprensión de textos.

Tomando en consideración estas estrategias, parece que las ideas que subyacen al diseñar esta clase de métodos para mejorar la comprensión, son: “se trata de una facultad con la que ya se cuenta”; “resulta secundario qué lee y para qué lo hace, el proceso es el mismo”; “para que comprenda lo que lee hay que ponerlo directamente a leer textos”, y “se aprende a comprender observando a un modelo”. Pareciera que se concibe que el niño ya cuenta con el potencial para comprender y que por el momento esa habilidad está inactiva pero que si se exhorta al niño lo suficiente o se le modela, se activará, y sólo hará falta que ejercite esta facultad.

El panorama cambia si se conciben los asuntos de la comprensión como una función entre: el tipo de texto, las competencias conductuales del lector y un determinado criterio de éxito. En el presente trabajo se abordará el asunto de la comprensión de textos dentro de esta concepción, para lo cual se pretende desarrollar aquello que se denomina: conciencia proposicional. Esto requiere que al niño se le enseñe a reconocer y manejar las unidades básicas del razonamiento y la comprensión: las proposiciones (Bovair y Kieras, 1985).

Una proposición es la unidad mínima de significado de la que puede afirmarse su verdad o falsedad (por ejemplo: “la flor es roja”, “el señor es alto”, etc.). Aunque en un principio se pudiera pensar que la palabra es la unidad mínima de significado, Goodman (1985; citado en Elizondo, 2003), ha mostrado que no es así ya que una palabra en aislado sólo se puede “conocer”, más no “comprender”, pues no comunica, no es posible calificarla de verdadera o falsa y, además, puede tener una diversidad de significados de acuerdo a su contexto discursivo.

Una proposición se hace más compleja cuando tiene modificadores (por ejemplo: “la flor de Sofía es roja”, “el señor africano es muy alto”, etc.) y se combina con otras proposiciones. De acuerdo con Bovair, y Kieras (1985), un texto se puede descomponer en sus unidades: las proposiciones. A este procedimiento se le llama análisis proposicional y es considerado una herramienta útil, para representar de una manera formal las características semánticas de un discurso, ya que permite cuantificar y jerarquizar las proposiciones, lo que ayuda a estimar el grado de complejidad involucrado en la comprensión del mismo. Dependiendo del modo en cómo estén articuladas las proposiciones, se llega a conocer el sentido de una comunicación.

El hecho de trabajar a partir de las unidades más pequeñas (en este caso las proposiciones) para alcanzar un objetivo educativo (mejorar la comprensión lectora), no es exclusivo de este trabajo pues existen por lo menos otras dos propuestas desarrolladas bajo estos lineamientos: la instrucción en conciencia fonémica y la instrucción en conciencia sintáctica.

La *instrucción en conciencia fonémica* se refiere a desarrollar la habilidad para localizar y manipular los fonemas, los cuales pueden combinarse para formar sílabas y palabras. La finalidad de esta instrucción es ayudar a los niños a aprender a leer. Para lograr esto, a los niños se les presentan diferentes tareas, tales como: ubicar un sonido común en diferentes palabras y reconocer qué palabra empieza con un determinado sonido que no concuerda con el sonido que tiene una secuencia de tres o cuatro palabras. El Panel Nacional de Lectura (National Reading Panel), realizó un meta-análisis cuantitativo para evaluar los efectos de esta instrucción sobre el aprendizaje de la lectura y se halló que constituye una contribución significativa para la adquisición de la lectura. Esto significa que se ha tenido éxito para la enseñanza de la lectura al retomar las unidades más pequeñas que componen el lenguaje hablado: los fonemas (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, y Shanahan, 2001).

Cabe decir que algunas de las actividades que se utilizan en la enseñanza de la conciencia fonémica, están basadas en la formulación de preguntas, tales como: ¿qué sonido está al principio/ a la mitad/ al final de la palabra...?, ¿qué palabra se forma cuando se unen los siguientes sonidos...?, ¿qué sonidos tiene esta palabra? Dado que la utilización de éstas y otras actividades ha tenido buenos resultados, el Comité de Prevención de Dificultades para la Lectura en Niños Pequeños asevera que mejorar las habilidades de los niños para atender a la estructura del sonido del lenguaje hablado debe ser una meta prioritaria en las clases dadas a los niños que asisten al Kinder (Yopp y Yopp, 2000).

La *instrucción en conciencia sintáctica* hace alusión al desarrollo del conocimiento de la estructura sintáctica de los enunciados y la habilidad para manipular esa estructura. Asimismo, tiene que ver con la habilidad para determinar que los enunciados se forman usando palabras en un orden específico y reconocer cuando un enunciado (o varios) presenta una mala organización de las palabras (error sintáctico). Mokhtari y Thompson (2006), realizaron un estudio en el cual analizaron los niveles de conciencia sintáctica, de niños del quinto año escolar, en relación con su fluidez y comprensión; uno de los datos arrojados por su investigación fue que existe una gran influencia de la conciencia sintáctica en la fluidez lectora, ya que los niveles bajos de conciencia sintáctica corresponden a una deficiente fluidez. Estos resultados hacen ver que para incidir sobre la fluidez lectora es importante trabajar con uno de sus componentes básicos: la conciencia sintáctica.

Tanto en el caso de la conciencia fonémica, como en el caso de la conciencia sintáctica, todo parece apuntar hacia lo exitoso que resulta tomar en cuenta las unidades o los componentes básicos de aquello sobre lo que se desea influir. Dado que en el presente trabajo el aspecto sobre el que se desea incidir es el de la comprensión lectora y esta tiene como unidades básicas a las proposiciones, el objetivo principal de esta investigación es desarrollar la sensibilidad para reconocer y usar las proposiciones. De esta manera se pretende estimular la

competencia básica para la comprensión de textos. Para tal fin se ha diseñado un juego denominado: “Atrapa el disparate”. En esencia, este juego consiste en identificar cuando una oración tiene sentido y cuando carece de éste. Este juego está constituido por ejercicios individualizados de gramática práctica, a fin de desarrollar la sensibilidad a los componentes básicos de la comunicación significativa y el razonamiento escrito.

Los ejercicios del juego implican el reconocimiento de proposiciones válidas vs inválidas; y estas se irán manejando de acuerdo a diferentes niveles de dificultad. Se asume que familiarizar al pequeño lector con estas unidades básicas de lenguaje comunicativo, lo deja en mejor posición para atender diferentes requerimientos de comprensión con textos más extensos y articulados donde ya se puede hablar de un discurso continuo compuesto por una serie de proposiciones. En otras palabras, suponemos que entre la parte mecánica de la lectura y la parte donde ya se le demanda satisfacer requerimientos de comprensión, existe una brecha donde hay ausencia de repertorios básicos para atender las unidades básicas del lenguaje comunicativo. En este trabajo se pretende probar dicha hipótesis mediante el entrenamiento en el manejo de proposiciones.

## METODOLOGÍA

### 2.1 Participantes

32 niños que se encontraban cursando el segundo grado de educación primaria, cuya edad oscilaba entre los 6 y los 7 años. Los niños eran pertenecientes a escuelas públicas ubicadas en la zona conurbada de la Ciudad de México.

En esta investigación participaron tres investigadoras formadas como psicólogas, cuya función era acompañar a los niños durante el desarrollo del juego y ayudarles en la interacción con éste. Cada psicóloga trabajó de forma individual con un niño, hasta completar los 16 que fueron asignados al entrenamiento.

### 2.2 Materiales e instrumentos

- Se usaron indistintamente tres tipos de computadora: Una de escritorio (con Windows 98 y con una memoria RAM de 256 mb) y dos portátiles (con Windows XP, memoria RAM 512 mb, modelo M100, marca Toshiba y con una velocidad de 1.6 GHZ).
- El CD con el juego: "Atrapa el disparate", elaborado en Power Point y que contaba con tres niveles de dificultad (*ver Anexo 1*).
- Fichas con puntajes de mil, dos mil y tres mil puntos; de color amarillo, verde y azul respectivamente y que servían como recompensa por los aciertos.
- Formatos de registro para las respuestas correctas e incorrectas (*ver Anexo 2*).
- Prueba diagnóstica de habilidades específicas de lectura, de López y Rocha, (1983); estructurada por seis tareas con sus respectivas hojas de vaciado de datos (*ver Anexo 3*). Las tareas que comprende la prueba son las siguientes:

- a) Igualación de un estímulo textual con su imagen correspondiente (ej. Escoger de entre tres imágenes la que corresponda a la palabra “libro”).
  - b) Seguimiento de instrucciones en forma escrita (Ante la instrucción “tacha la silla grande”, el niño elige entre el dibujo de dos sillas de diferente tamaño).
  - c) Comprensión de preguntas escritas en las cuales el niño dé información que debe conocer (ej. ¿Cuántos años tienes?).
  - d) Comprensión de preguntas en las cuales el niño dé información disponible (ej. Responder a la pregunta “¿qué están haciendo los niños?” ante el dibujo de unos niños corriendo).
  - e) Referenciales (lectura de enunciados con dos proposiciones, o una proposición y un modificador; respondiendo después preguntas tipo: ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo?)
  - f) Búsqueda de información específica (lectura de un texto de 6 oraciones compuestas; posteriormente se hacen preguntas cuya respuesta se localiza en el texto).
- Prueba de comprensión de textos (Reyes, 2001). Esta prueba hace énfasis en las inferencias e incluye un par de textos narrativos (“Por qué los conejitos tienen las orejas tan largas” y “Un chino con paciencia”) de 315-320 palabras; en ellos se maneja un planteamiento básico que incluye diálogos breves y un desenlace que acaba dando sentido a un problema inicial. Al final se formula un cuestionario de diez preguntas, seis de las cuales exigen hacer inferencias sobre información no explícita elaborando hipótesis que sean congruentes con la historia (*ver anexos 4, 5, 6 y 7*).
- Un regalo (un pequeño paquete que contenía: dos lápices, dos sacapuntas y tres gomas) que se entregaría a los niños al final como recompensa por su participación.

### 2.3 Diseño:

Se contó con un diseño pretest–posttest con un grupo estático agregado. De manera que se realizaron las siguientes evaluaciones al grupo experimental para estimar el efecto de los ejercicios de “atrapar disparates”: 1- La principal consistió en la comparación entre sus calificaciones en la prueba de comprensión (Reyes, 2001) antes del entrenamiento y después de él. 2- También se correlacionó su desempeño general en el entrenamiento, con la calificación final en la prueba de comprensión, para juzgar si quien se desempeñaba bien en el entrenamiento, obtenía calificaciones altas en el posttest. El indicador del desempeño general se compone del porcentaje promedio de aciertos finales obtenido en los tres niveles de dificultad. 3- Y, finalmente, se hizo una comparación entre su ejecución en la prueba de comprensión y la ejecución del grupo control. Esto último, únicamente con el propósito de hacer una estimación del posible efecto que pueda tener la instrucción escolar regular a lo largo del tiempo.

### 2.4 Procedimiento

#### *Selección de sujetos*

A los niños, que pertenecían a la escuela de la que se iba a obtener el grupo experimental, se les aplicó de forma individual la prueba diagnóstica de habilidades específicas de lectura, de López y Rocha, (1983). Con base en esta evaluación, los niños fueron elegidos al azar de entre quienes cumplían con las siguientes características: no estar recursando el año escolar y haber obtenido un porcentaje de respuestas correctas mayor a 60 en una tarea de seguimiento de instrucciones en forma escrita (la cual se describe más adelante). También se excluyó a los niños que a lo largo de todas las seis tareas de la prueba, tenían estos tres defectos en su lectura: silabeo (al leer separaban las sílabas de la palabra), omisión (al leer hacían caso omiso de una o varias letras de la palabra) y sustitución (leían una palabra pero cambiaban una o varias letras). Del conjunto

que cumplió con dichos criterios, se eligieron azarosamente 8 varones y 8 mujeres. Al llevar a cabo la selección de los niños con base en estas características, se pretendió que la presente investigación se efectuara con niños que tuvieran alguna dificultad en relación a la comprensión lectora y que mostraran por lo menos un mínimo de habilidades de fluidez y correcto descifrado de palabras.

Los niños que integraron el grupo control fueron elegidos de la siguiente manera: se evaluó al grupo completo con la prueba de comprensión usada como postest. Se excluyeron aquellos niños que no respondieron a los reactivos de la prueba; de la muestra restante se escogieron al azar 16 niños, 7 de los cuales fueron varones en tanto que 9 fueron mujeres.

Cabe señalar que, las dos escuelas de donde procedían los niños comparten similitudes según los datos aportados por la Prueba Enlace (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, 2007). El grupo experimental pertenece a una escuela donde el 58% de los alumnos cuentan con un nivel elemental en la materia de español; el puntaje que tiene en cuanto a su nivel de logro educativo es de 530 pts. y está en el Programa Nacional de Lectura. Por otro lado, el grupo control pertenece a una escuela donde el 60% de sus alumnos poseen el nivel elemental en español, tiene un puntaje de 506 en relación a su nivel de logro educativo y también está en el Programa Nacional de Lectura.

### *Pre-evaluación*

A los niños que conformaban el grupo experimental se les realizó una evaluación inicial (pretest), que consistió en la aplicación grupal de la *prueba de comprensión lectora de Reyes* (2001); para lo cual se les dieron las siguientes instrucciones: *“Ahorita les vamos a dar un cuento. Léanlo con mucho cuidado y atención. Cuando terminen de leerlo entreguen el cuento para que les demos en una hoja unas preguntas que tienen que contestar. Algunas preguntas se*

*responden de acuerdo a lo que dice el cuento y otras de acuerdo a lo que ustedes piensan*". Entonces se les entregó el cuento llamado: "Por qué los conejitos tienen las orejas tan largas". Según iban terminando de leerlo se les proporcionó el cuestionario del cuento y se les volvió a hacer mención de que algunas preguntas se respondían de acuerdo con el cuento y otras de acuerdo a lo que ellos pensaban.

### *Fase experimental*

Se procedió a dar inicio al entrenamiento individual en el salón de cómputo de la escuela. A cada niño, se le mostró el juego "Atrapa el disparate". Se le leyó la introducción que éste contiene en las primeras diapositivas, (en el texto de la diapositiva se ilustraba cuándo una frase es una frase normal y cuándo es un disparate). Después se iban presentando proposiciones escritas en las diapositivas, para que el niño decidiera si cada una de ellas tenía sentido o no. Esto lo hacía señalando con el "ratón" sobre una de dos opciones de respuesta.

Las proposiciones tenían tres niveles de dificultad (en el nivel 1, el texto que aparecía correspondía sólo a una proposición; en el nivel 2, el texto contenía dos proposiciones y en el nivel 3, había tres proposiciones o más en la oración). En total se manejaron 326 reactivos de este tipo, distribuidos entre cada nivel (142 para el primer nivel; 100 para el segundo y 84 para el tercero). Seis de este total fungieron como ejemplos, 15 como ejercicios de adaptación y el resto fueron los de la ejecución del juego. Al niño se le indicó que por cada acierto que tuviera en el primer nivel del juego obtendría mil puntos, mientras que por cada acierto en el segundo nivel ganaría dos mil y en el tercer nivel podría obtener tres mil puntos. También, se le mencionó que entre más puntos acumulara más oportunidad tendría de ganarse un regalo.

A continuación se muestra un ejemplo de cada nivel de dificultad del juego:

### Nivel 1

Disparate: “El calor flaco”

No disparate: “El niño está feliz”

### Nivel 2

Disparate: “Los querer vienen adentro”

No disparate: “El bombero es muy valiente”

### Nivel 3

Disparate: “La mesa comió pasto rápidamente”

No disparate: “Los niños juegan con la pelota azul”

Cada uno de los niveles del juego, en su parte introductoria, contaba con una historia que indicaba por qué tratar de atrapar los disparates. Por ejemplo, en el segundo nivel la historia es la siguiente: “En el mundo de las palabras ha surgido un problema, ¡los disparates se han escapado del manicomio! Tu misión en este juego es atraparlos. Cuando veas un disparate atrápalo dando click en donde dice: Disparate. Así no podrá escapar y el orden volverá. Cuando veas que no es un disparate, déjalo ir dando click en donde dice: Libre. ¡Esos disparates tienen que volver al manicomio! Ayúdanos a que vuelva la paz”.

En el juego, cada vez que se elegía la opción correcta aparecía una diapositiva con alguna de las siguientes leyendas: “¡Muy bien!” y “¡Felicidades!”; o bien “¡Error!”, ó “¡No!” cuando se trataba de un error. Con el propósito de hacer un poco más atractivo el juego, se tenían dos tipos de diapositivas para cuando la respuesta era correcta y dos para cuando la respuesta era incorrecta; y además, el color del fondo de la diapositiva cambiaba después de cada cinco reactivos.

Cabe señalar que al niño se le presentó la oportunidad de adaptarse al juego mediante dos aspectos: 1) Dándole dos ejemplos; en uno se indicaba qué debía hacer cuando la oración fuera un disparate, y en el otro se mostraba qué hacer cuando no era un disparate; y 2) cinco ejercicios que él debía resolver y donde se le explicaba por qué una respuesta sería correcta o incorrecta. Después de la adaptación al juego, el niño comenzó a jugar sin el apoyo antes mencionado. La experimentadora ayudaba en el cambio de diapositiva y en la prevención del manejo equivocado de la rutina de operación. Con cada acierto el niño recibía fichas de mil, dos mil o tres mil puntos. Se efectuó un registro de los aciertos y los errores que el niño tuvo durante el transcurso de los ejercicios.

El criterio seguido para subir de nivel de dificultad, consistió en la acumulación de ocho aciertos de un bloque de diez ejercicios consecutivos. En relación al tercer nivel, independientemente del número de aciertos, el niño debía responder a todo el sub-conjunto de ejercicios. Por otro lado, así como estaba presente la posibilidad de subir de nivel, también existía la posibilidad de bajar de nivel cuando se acumulaban seis errores en un bloque de diez ejercicios seguidos.

Los criterios anteriormente descritos se llevaron a cabo con cada uno de los niveles del juego; esto significa que se leyó la introducción de cada nivel del juego, se le mostraron los ejemplos y se le ayudó en la resolución de los primeros cinco ejercicios de la sección que le tocó, mientras que el niño tuvo que resolver el resto de forma individual. Lo anterior se hizo así porque aunque todo el juego conserva la misma dinámica (la de atrapar el disparate), cada nivel tenía diferente historia para atraer la atención del niño. Asimismo, aunque en todo el juego siempre estaban presentes dos opciones (“disparate” ó “no disparate”), la presentación de los botones que contenían estas opciones cambiaba según el nivel; de tal forma que para el niño pudiera adaptarse a ese cambio se tenían los ejercicios de adaptación.

### *Post-evaluación*

Cuando se terminó el entrenamiento se realizó la evaluación final, es decir, se aplicó de forma grupal la *prueba de comprensión lectora de Reyes* (2001). Ésta consistió en la presentación de un cuento (“Un chino con paciencia”) que era equivalente al de la pre-evaluación y cuya aplicación se efectuó en los mismos términos que la condición previa. Por último, se les agradeció su participación y a todos se les hizo entrega del regalo.

Un mes después de la post-evaluación hecha al grupo experimental, se aplicó esta misma evaluación de comprensión a 16 niños de una escuela y grado escolar equivalente. Esto se hizo con la finalidad de tener un punto de comparación acerca del posible efecto que podía tener la instrucción en la materia de Español, sobre los avances en la comprensión lectora al margen de un entrenamiento *ex profeso*, como el que se manejó en este trabajo. A este grupo se le evaluó en los mismos términos que al grupo experimental.

## RESULTADOS

El objetivo principal de esta investigación fue estimular la competencia básica para la comprensión de textos. Para tal fin se utilizó el juego “Atrapa el disparate” que pretendió desarrollar la sensibilidad para reconocer y usar las proposiciones. Para evaluar el efecto que tuvo el entrenamiento que se les dio a los 16 niños mediante este juego, se hizo una comparación entre los resultados que obtuvieron en el pre-test y los que obtuvieron en el pos-test en la prueba de comprensión lectora de Reyes (2001). Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 1.

**Tabla 1.** Puntaje obtenido por los niños del Grupo Experimental en el “pre-test” y “pos-test” (prueba de comprensión de Reyes, 2001)

Niño	Pre-test (Puntos)	Pos-test (Puntos)
1	7	16
2	4	19
3	14	19
4	19	15
5	19	22
6	15	21
7	12	9
8	23	26
9	12	15
10	13	22
11	17	17
12	22	25
13	10	14
14	17	20
15	14	27
16	16	18

En relación al pre-test, el promedio de la calificación del grupo fue de 48.75%, con una desviación estándar de 5.07 en tanto que en el pos-test fue de 63.54% con una desviación estándar de 4.78. Respecto a la variabilidad se observa que en ambos casos es muy parecida. Si consideramos los casos individualmente,

encontramos que trece de ellos mejoraron su desempeño; uno no tuvo ningún cambio y únicamente dos niños empeoraron su desempeño tras el entrenamiento.

Al comparar el pre-test y el pos-test parece que hubo mejoría, sin embargo, para evaluar si las diferencias realmente son significativas se hizo uso de un análisis estadístico no paramétrico: la prueba de Rangos de Wilcoxon (dado el tamaño de la muestra y lo novedoso de la investigación). Esta prueba contrasta los valores de los rangos positivos y de los rangos negativos. La lógica de la prueba asume que si las diferencias se debieran al azar, estos valores serían parecidos. No obstante, al someter los datos de la evaluación inicial y final del Grupo experimental a esta prueba, se encontró que el valor de  $W$  (para una cola) es 3 con un nivel de significancia de .005.

Lo anterior apunta a que hubo avances importantes en el ámbito de la comprensión lectora a partir del entrenamiento dado a través del juego “Atrapa el disparate”. No obstante, es importante considerar la relación dada entre el desempeño en el entrenamiento y el desempeño en el pos-test, es decir, hay que analizar si quien salió bien en el entrenamiento también salió bien en el pos-test. En caso de que exista una correlación significativa eso apoyaría lo funcional del entrenamiento, pues aludiría al hecho de que los niños que son entrenados en conciencia proposicional (al tener que distinguir entre una oración con sentido y una sin sentido) se encuentran en una mejor situación para encararse a una situación que demanda comprensión en el ámbito de la lectura; pero en caso de que no, sería una indicación de que lo que pasa en el entrenamiento tiene poco o nada que ver con lo que sucede en el pos-test. Por lo anterior, se aplicó la *r de Pearson* y el resultado fue: el valor de  $r$  es de 0.655, siendo que la correlación es significativa al .025. Con base en esto puede hablarse a favor del programa de entrenamiento, ya que la mejoría mostrada en el pos-test está relacionada con éste.

Como la mejoría encontrada también podría interpretarse como el efecto natural de las clases regulares que recibían los niños, se consideró prudente hacer

una estimación, en relación al pos-test, del desempeño de otros niños de una escuela equivalente. Los resultados aparecen en la tabla 2.

Al sacar el puntaje total del Grupo control y compararlo con los resultados del Grupo experimental en la prueba de comprensión, se percibe una diferencia a favor del Grupo experimental. El promedio de la calificación del Grupo control fue de 38.54%, con una desviación estándar de 7.33. Como se recordará, el Grupo experimental obtuvo en estos mismos rubros 63.54 y una desviación de 4.78. Con estos datos se ve con toda claridad la diferencia a favor del Grupo experimental y una menor variabilidad, lo cual acaba reforzando las pruebas acerca de la efectividad del tratamiento. La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney sólo corrobora la confiabilidad de estas diferencias pues  $U = 51$ , con un nivel de significancia de .003.

**Tabla 2.** *Puntaje obtenido por los niños del Grupo experimental y del Grupo control en el pos-test (prueba de comprensión de Reyes, 2001)*

<b>Gpo. Exp. Pos-test (Puntos)</b>	<b>Gpo. Ctrl. Pos-test (Puntos)</b>
16	1
19	8
19	11
15	0
22	16
21	13
9	22
26	1
15	14
22	15
17	13
25	18
14	3
20	9
27	22
18	19

En las tres evaluaciones realizadas: 1- diferencias pre-test pos-test; 2- la correlación entre las calificaciones en el pos-test y la efectividad en el juego “Atrapa el disparate”; y 3- La superioridad de calificaciones en el pos-test comparadas con las de un Grupo control de una escuela semejante, encontramos concordancia a favor de la efectividad del entrenamiento. Todo apunta a que el entrenamiento mediante el juego “Atrapa el disparate” logra una mejoría en la competencia para comprender textos donde se requiera hacer inferencias. De tal manera que puede decirse que el entrenamiento en el manejo de proposiciones resulta útil para ayudar a desarrollar la sensibilidad a los componentes básicos de la comunicación significativa y el razonamiento escrito.

## DISCUSIÓN

Los datos obtenidos a través de esta investigación están a favor de que se puede desarrollar la comprensión lectora a partir del juego computarizado denominado “atrapa el disparate”; lo cual significa que es muy probable que aquellos niños que son entrenados en conciencia proposicional puedan satisfacer de manera más efectiva diferentes requerimientos de comprensión que aquellos niños a quienes sólo se les exhorta a comprender. Dada la dinámica del juego, se ayudó a que los niños estuvieran más atentos a la parte semántica.

El hecho de que el juego haya tenido éxito, no sólo habla a favor del juego en sí mismo, sino también a favor de la visión bajo la cual fue planteado: la visión de la comprensión como una función y no como un proceso. Esta concepción permitió el diseño de un modo de entrenar o facilitar la comprensión de lo que se lee sin dejar caer en el niño toda la responsabilidad de ser competente para la comprensión de textos. A pesar de que existe una amplia variedad de actividades que inciden casi exclusivamente en el ánimo o disposición del niño (poniendo el énfasis en el funcionamiento del aparato cognoscitivo para favorecer la comprensión), ahora también se cuenta con un entrenamiento que abre la posibilidad de que se incida directamente sobre el aspecto de la comprensión (con base en las proposiciones).

Con base en lo anterior se recomienda la pertinencia de que en futuros trabajos, que tengan como temática la comprensión de textos, se conciba a la comprensión como una función entre: el tipo de texto, las competencias conductuales del lector y un determinado criterio de éxito.

A la hora de evaluar la validez e importancia de los datos recogidos en esta investigación, surgen varios aspectos que merecen atención:

### 1. *El tamaño de la población estudiada*

Se tuvo un total de 32 participantes, lo cual, por una parte, habla de un grupo pequeño y, por otro lado, hace referencia a que las diferencias individuales pudieron afectar de forma sustancial los resultados. Por eso, una medida para contrarrestar el efecto de las diferencias personales en un estudio posterior, tendría que ver con aumentar el tamaño de la muestra.

### 2. *La consideración de un Grupo control estático*

Se recordará que este grupo fue evaluado en los mismos términos que el Grupo experimental en cuanto al post-test, pero en lo relacionado con el pre-test careció de evaluación. Esto podría generar cierta desconfianza sobre lo apropiado que es realizar una comparación entre ambos grupos. No obstante, un detalle que vale la pena rescatar es que al grupo control se le aplicó el post-test un mes después de que se le aplicara al grupo experimental, lo cual significa que contaron con más tiempo y, por lo tanto, con más clases de formación escolar que pudieron favorecer puntajes iguales o mejores a los obtenidos por el grupo que fue entrenado en conciencia proposicional. Por otro lado, también se recordará que el grupo experimental constó de 8 varones y 8 mujeres, en tanto que el grupo control tuvo 7 varones y 9 mujeres. Según los datos del estudio PISA 2000 (Valencia & Mijares, 2002), las mujeres son más efectivas en tareas de lectura y en aquellas que tienen que ver con manejo del lenguaje; de ahí que se deduzca que el grupo control contó con otra ventaja adicional y como a pesar de eso no igualó el desempeño en comprensión lectora del grupo experimental, eso aporta evidencias a favor del entrenamiento.

Para fortalecer la evidencia a favor de los resultados del entrenamiento, se requiere contar con un grupo control que sea evaluado tanto en pre-test

como en pos-test, de esta manera los resultados tendrían mayor grado de generalidad.

3. *La cuestión de la equivalencia de las escuelas que proveyeron los dos grupos (experimental y control)*

Para poder considerar a las escuelas como equivalentes se vio que tuvieran en común tres aspectos: zona; modalidad (pública); y puntajes parecidos en la prueba “Enlace” (ambas escuelas tienen un nivel de logro educativo muy parecido ya que una tiene un puntaje de 530,02 y la otra un puntaje de 506,13 además de que las dos están en el Programa Nacional de Lectura). Sin embargo, no se puede dejar de lado la posibilidad de que los parámetros considerados no fueran los más adecuados para decir que las escuelas son equivalentes; pues aunque hay características que comparten las dos escuelas, hay otras en las que difieren y no se puede decir que aquellas retomadas en esta investigación hayan sido las más apropiadas o las únicas que es necesario tomar en cuenta.

4. *La cuestión de la equivalencia de las pruebas utilizadas en el pre-test y en el pos-test*

Al hacer una revisión detallada de las pruebas utilizadas para la evaluación del desempeño en comprensión lectora, surge la pregunta de si no resulta una más sencilla que la otra. A simple vista pareciera que la que tiene que ver con el cuento de “Un chino con paciencia” puede resultar de mayor complejidad para los niños de primaria (dada, por ejemplo, la moraleja implícita en el texto), que la que tiene que ver con el cuento “Por qué los conejitos tienen las orejas tan largas”. Para saber si esta aseveración es cierta, se requeriría hacer un análisis más cuidadoso de la supuesta equivalencia de las pruebas; pues si bien es cierto que en ambas, hay puntos semejantes en cuanto a su lecturabilidad y en cuanto a que en

ambas la mayoría de las preguntas requerían hacer inferencias; no se puede ignorar que en estricto sentido, no serían del mismo género literario, ni coinciden en todos los parámetros. En todo caso haría falta una estimación psicométrica que permita hablar con mayor formalidad de la equivalencia de las pruebas.

Cabe señalar, que en caso de que se confirmara que uno de los textos fuera más fácil que el otro, eso no supondría que se les hubiese favorecido en el pos-test y que por eso hubieran tenido mayor puntaje, ya que la prueba que se cree más compleja fue la que se usó en el pos-test y no en el pre-test.

En relación a los criterios de comprensión que fueron evaluados a partir de estas pruebas, se puede observar que se contemplaron sólo dos: el referencial y el inferencial. Por lo tanto, hace falta evaluar las bondades del entrenamiento no sólo con pruebas de comprensión que contemplen la parte inferencial sino también otros aspectos de la comprensión. Esto permitiría que se obtuviera información sobre el alcance del entrenamiento, es decir, abriría la posibilidad de conocer si el desarrollo de la conciencia proposicional incide no sólo en la facilidad para localizar información en un texto y hacer inferencias a partir de ésta, sino si puede favorecer otras demandas de comprensión.

Por último, se puede decir que a pesar de las deficiencias anteriormente mencionadas, se puede hablar de que hay evidencia a favor de la hipótesis de que si se entrena a los niños para hacerlos sensibles a la parte semántica del texto (las proposiciones) entonces será más fácil que se ajusten a diferentes criterios de comprensión. Se espera que con las réplicas sistemáticas se corroboren los hallazgos.

## REFERENCIAS

- Bovair, S. & Kieras, D. (1985). A guide to propositional Análisis for research on technical prose. En B. K. Britton & J. B. Black (Eds.), *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analysing explanatory text* (pp. 315-362). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carpio, R., Pacheco, V., Flores, C., & Canales, C. (2000). La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología, 14*, 25-34.
- Duffy-Hester, A. (1999). Teaching struggling readers in elementary school classrooms: A review of classroom reading programs and principles for instruction. *The Reading Teacher, 52*, 480-495.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 36*, 250-287.
- Elizondo, E. E. (2003). *Propuesta de un programa computarizado de entrenamiento en comprensión de textos para educación inicial*. Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, Tlalnepantla, Edo. de México.
- Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (2007) Recuperado el 26 de junio de 2007, de <http://enlace.sep.gob.mx/default.asp?seccion=848>
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. & Baker, S. (2004). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: a review of research. En R. Rudell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of*

*reading* (279-320). Estados Unidos de América: International Reading Association.

López, C. & Rocha, O. (1983). *Diagnóstico de habilidades específicas de lectura y escritura referido a un programa instruccional*. Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, Tlalnepantla, Edo. de México.

Mokhtari, K. & Thompson, H. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Reading Research and Instruction*, 46, 73-94.

Mullis, I. V., Martin, M. O., González, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools. Recuperado 06 de mayo de 2007, de [http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001\\_Pubs\\_IR.html](http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html)

Reyes, A. C. (2001). *Implementación de nuevas estrategias para la comprensión lectora*. Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, Tlalnepantla, Edo. de México.

Ribes, I. E. (2004). La psicología cognoscitiva y el conocimiento de otras mentes [Monografía]. *Acta comportamentalia*, 12, 7-21.

Roca i Balasch, J. (2001). Sobre el concepto de proceso cognitivo [Monografía]. *Acta comportamentalia*, 12, 7-21.

Ruíz, C. G. (2006). Prácticas docentes en primaria y desarrollo de la comprensión lectora. *Foro latino*. Recuperado el 20 de abril de 2007, de [http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/boletin\\_21/pdf/mexico/documentos/doc1/mexico5.pdf](http://www.forolatino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_21/pdf/mexico/documentos/doc1/mexico5.pdf)

Squires, D., Blacklock, K., Christy, C., Nelson, C., Palmer, R., Canney, G. & Goelher, L. (2002). *Study guide standar II – comprehension*. Iaho, Idaho: State Literacy Assessment Committee.

Valencia, L. & Mijares, P. (Eds.), (2002). *Conocimiento y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*. México: Aula XXI Santillana.

Yopp, H. & Yopp, R. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54, 130-143.

Zarzosa, E. L. (2007a, 1º de febrero). Conductismo en el siglo XXI. Problemas y perspectivas. *Grupo contextos*. Recuperado el 11 de mayo de 2007, de <http://www.conducta.org/articulos/conductismosxxi.htm>

Zarzosa, E. L. (2007b). Propuesta para la comprensión de textos en estudiantes universitarios. En J. J. Irigoyen, M. Y. Jiménez & K. F. Acuña (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación* (pp. 169-212). México: UniSon y CONACYT.

## ANEXOS

## Anexo 1

### EJERCICIOS DE "ATRAPA EL DISPARATE" NIVEL 1

**Número total de ejercicios: 142**

**- 5 ejercicios de introducción al juego**

<b>Disparates</b>	<b>No disparates</b>
1. Los negra tú	4. El niño está feliz
2. Es quiero cansar	5. La fruta está madura
3. Las antes baño	

**-137 ejercicios de la ejecución del juego**

<b>Disparates</b>	<b>No disparates</b>
1. El calor flaco	69. La puerta café
2. No rico la	70. El oso negro
3. Veo fin leo	71. La rata gris
4. La pie fácil	72. Volar alto
5. Grande la eso	73. La cortina roja
6. Caro la ramo	74. El carro veloz
7. El nube duro	75. La casa fea
8. Las pie comer	76. Feliz de la vida
9. Las recreo verde	77. La piel suave
10. Unos bien eso	78. Cantar bonito
11. Desde todo ver	79. La gorda mala
12. Bien color fue	80. Con mucho amor
13. Cuando y todo	81. El que quiera
14. Desde policía va	82. Estoy contento
15. Unos carrera peso	83. Mi hija es lista
16. Los troncos muy	84. Yo estoy vivo
17. Los aviones es caliente	85. Ya te vi
18. Los escuela desde	86. La flor bonita
19. Las aprender lejos	87. José brinca alto
20. Así hasta desde	88. El árbol grande
21. Sigue la matar	89. La envidia es mala
22. Los bien calor	90. El pez se murió
23. Ellas cansado desde	91. La rana brinca
24. Esos con clavar	92. El arroz sabe raro
25. Un escribe con peso	93. Cantar muy fuerte
26. Un quemar es quieto	94. Ya se hizo tarde

27. Fue esos robar entre	95. Los perros ladran
28. Viene entrar gallina	96. La ciudad es grande
29. Los ganar entre	97. El campo es verde
30. Las gordo ayer	98. Me cae bien Luis
31. Cuando muy escupir	99. La maestra es buena
32. Para hielo cuando	100. La ropa está limpia
33. Mientras hijo bailo	101. Ya voy a llegar
34. Alegre leche viento	102. El libro está pesado
35. Largo viene basura	103. Me gusta ver la tele
36. Está muy lluvia	104. La guerra es muy cruel
37. Más mandar lejos	105. Viene volando bajo
38. Ayer fue olvidos	106. La bandera está rota
39. Unos noche pasado	107. La luz está apagada
40. Unos oficina color	108. Dormí mucho rato
41. Se melón ir	109. Lucía va a la escuela
42. Azul que duro	110. La escolta marcha
43. Los Rosa que	111. Llamé por teléfono
44. Unos fin abajo	112. El papá fuerte
45. La quien libro	113. José es malo
46. Un largo alta	114. El pez nada
47. Quiero bien otro	115. La galleta salada
48. Entre fácil unos	116. La sopa caliente
49. Para radio es	117. Los lentes oscuros
50. Contra rata viene	118. El dulce sabroso
51. Desde guarda fin	119. Los limones verdes
52. En piña sucio	120. El lápiz grande
53. Vine color dar	121. La pulga salta
54. Unos aire nada	122. El aire frío
55. El suena fue	123. El gallo canta
56. Las son platos	124. Yo canto bonito
57. Con lejos van	125. El calor cansa
58. De flor cuando	126. Vuela el avión
59. Ante cepillo andar	127. El queso es rico
60. Las queso brinco	128. Juan está solo
61. Un salir verde	129. Ana tiene novio
62. Los radio tuyo	130. Está lleno el salón
63. El peces ojo que	131. El gallo se durmió
64. La oler el caliente	132. El pollo es chiquito
65. Asco con arma	133. La olla huele feo
66. Las andar ello	134. Es muy obvio
67. Unos apagar era	135. Haces comida rica
68. Aprende año que	136. Mi equipo ganó
	137. Laura bañó al perro

## EJERCICIOS DE "ATRAPA EL DISPARATE" NIVEL 2

**Número total de ejercicios: 100**

### - 5 ejercicios de introducción al juego

<b>Disparates</b>	<b>No disparates</b>
1. Los querer vienen adentro	3. El bombero es muy valiente
2. Para libertad cuando esa	4. El colibrí es muy pequeño
	5. La tarea es medio aburrida

### - 95 ejercicios de la ejecución del juego

<b>Disparates</b>	<b>No disparates</b>
1. Para cansado le gusta	49. Cuando estoy feliz canto
2. Beber unos feliz adentro	50. La ciencia es interesante
3. Cuando el recreo afuera	51. Me aburro con los adultos
4. Tomar cuando muy papas	52. Las alas sirven para volar
5. Caminar haber poco cien	53. Los burros cargan bultos
6. El basta cuando negro	54. Los clavos son grandes
7. Unos hablando que sigue	55. José es muy mentiroso
8. Azúcar si el para rico	56. Unos rateros robaron el banco
9. Bajo los casi cenar	57. El salón está casi vacío
10. Las fueron ante papitas	58. El carro funciona mal
11. Chispa para el usan	59. El café sabe a canela
12. Bailar si desde fin	60. El perro se puso contento
13. Vienen los cereal lento	61. La señora hizo el pastel grande
14. El ojo se cerró pequeño	62. Luisa tiene un vestido rosa
15. María cortó maceta bonitos	63. Oscar compró una paleta sabrosa
16. El sol clavó carros rojos	64. La tortuga come plantas verdes
17. La cuchara dibujo verde	65. El perro mordió al gato negro
18. La casa contó lápiz amarillo	66. La luna se ve muy amarilla
19. El perro azul hizo piedras	67. La silla tiene patas chicas
20. La hoja escribe hojas cafés	68. Juan visitó al señor enojón
21. El señor duerme verdes	69. El zapato tiene la agujeta negra
22. El carrito canta perros feliz	70. La blusa se manchó de tinta
23. Lola durmieron la roja cosa	71. El calcetín tiene dibujos bonitos
24. El carro pintó cielos blancos	72. El niño tiene los dientes flojos
25. Las flores saben rosas grande	73. Alicia dibujó al patito feo
26. La puerta corre patos altos	74. Lupe se comió el pan rico
27. María caminó pastel grande	75. El conejo se saltó la barda chica
28. La chamarra roja sabe feo	76. La niña fue a la nueva escuela

29. La luna se comió al león	77. Mario pateó la pelota azul
30. La casa pintó árboles grandes	78. La noche está muy fría
31. Laura corre clavos rotos	79. El perro feo espantó al niño
32. El caracol contó goma verde	80. El pájaro come semillas pequeñas
33. El niño silbó flautas azules	81. Paco pateó la manzana podrida
34. La patineta nada en el mar	82. César jugó fútbol en el parque
35. Comió reglas en la nieve blanca	83. María comió pollo con papas
36. La luna relinchó en la mañana	84. El día está frío porque llovió
37. La mesa atrapa caballos blancos	85. El árbol tiene un columpio grande
38. Lupita juega árboles grandes	86. Los zapatos nuevos son de María
39. La gelatina sabe a ratón pegado	87. El flan de queso está rico
40. El sol vuela toda la noche	88. Los ojos de María son negros
41. El conejo gris persiguió al cine	89. El árbol tiene muchos duraznos
42. El pato pinta pasas grandes	90. María nadó en el mar azul
43. La casa limpia parques negros	91. José hace su tarea en la tarde
44. El niño ladra piedras duras	92. El perro ladra a los extraños
45. La falda hace platos de vidrio	93. Los caballos son grandes y bonitos
46. El caracol nada hojas rosas	94. En mi ciudad nunca cae nieve
47. El sol pateó niños llorones	95. El fútbol le gusta a mucha gente
48. El lápiz parte pasto amarillo	

## EJERCICIOS DE "ATRAPA EL DISPARATE"

### NIVEL 3

**Número total de ejercicios: 84**

#### **- 5 ejercicios de introducción al juego**

<b>Disparates</b>	<b>No disparates</b>
1. La mesa comió pasto rápidamente	3. El mango tiene un gusano amarillo
2. Los caja quedó amarillo fuerza	4. Camilo compró sus útiles nuevos
	5. La casa amarilla es donde vive Lucero

#### **-79 ejercicios de la ejecución del juego**

<b>Disparates</b>	<b>No disparates</b>
1. El papel vinieron al parque triste	41. Se rompió la punta del lápiz amarillo
2. La foto cargó al bebé grandes	42. El pantalón del uniforme tiene un hoyo
3. Unos corto en cada poco tiempo	43. El chaleco de Juan es azul claro
4. El cuento come tortugas caras	44. Suena fuerte el teléfono de la casa
5. El papá hicieron pelotas enojonas	45. El oso grande come frutas del bosque
6. La tortuga come caballos grandes	46. Alfredo camina en el parque de juegos
7. La flor pinta a las mariposas pequeñas	47. El perro negro le ladró al niño latoso
8. El oso juega en el elefante verde	48. El pájaro come moscas pequeñas
9. El pájaro juega a los gorriones negros	49. Los niños juegan con la pelota azul
10. La playa está en una montaña alta	50. El gato gris come ratones pequeñ
11. Las pijamas de madera tengo frío	51. A Pedro le gustan los pantalones cortos
12. La comida sabe a pizarrón grande	52. El vestido nuevo de Mamá es

	amarillo
13. Las rosas rojas comen lunas blancas	53. Alicia canta en el coro de la escuela
14. Unos salvajes fueron muy dormidos	54. Las tortugas en la playa caminan lento
15. Las moscas pican a los vientos feos	55. Juego carreras en la computadora nueva
16. En la escuela atacan las feroz color	56. El cuaderno azul tiene hojas ralladas
17. Las estrellas sacan chícharos rojos	57. La resbaladilla del parque está mojada
18. Los pavos no quieren los avientan	58. La cama de Laura es muy dura
19. Todas las mañanas el jabón seco	59. Mi suéter tejido se mojó con la lluvia
20. Los camiones muy maduro conmigo	60. Andrés lloró porque perdió su juguete
21. Cuando me baño estuve enfermo	61. Las trenzas de Mari son muy largas
22. Hay mucha arena con los ojos claros	62. Mi maestra se enoja cuando hablamos
23. El dolor de muelas va con un regaño	63. Mi canica roja se cayó por la coladera
24. La cobija barre las paredes verdes	64. Los ojos de Karla son café claro
25. La mesa busca tazas voladoras	65. Las campanas de la iglesia son muy grandes
26. Las cocinas verdes cantan sin parar	66. Los libros gordos no siempre son difíciles
27. El zapato cocina cucharas chicas	67. El colibrí chico reacciona muy rápido
28. El coche grande fuera en la montaña	68. A veces sin estudiar paso el examen
29. La hoja le ladra a los gatos grandes	69. Los buenos amigos prestan su cuaderno
30. El león morado se asusta en el baño	70. En invierno usamos la ropa más calientita
31. La música de pelo blanco tiene sombra	71. Los jugadores famosos ganan mucho dinero
32. El cepillo de grandes verde es de Juana	72. Si yo fuera rico compraría una casa con alberca
33. Las orejas del viento van despacio	73. Comer muchos dulces puede picar los dientes
34. Carolina viene despacio en llegar	74. Con los tenis y el ejercicio sudan

	mucho los pies
35. La mochila grande pinta lobos amarillos	75. Las computadoras sirven para hacer muchas cosas
36. El suéter café come ballenas olvidadas	76. Los camellos aguantan mucho tiempo sin agua
37. María ha comido muchos años bonitos	77. Cuesta mucho dinero construir una carretera
38. Cuando salta el teléfono nos dormimos	78. En la noche todos los gatos salen a divertirse
39. Las estrellas del piso juegan muchos pesos	79. No es nada fácil conseguir un buen trabajo
40. Las manzanas tristes tienen luz roja	

# Anexo 2

Nombre: \_\_\_\_\_

NIVEL 1

HI: \_\_\_\_\_ HF: \_\_\_\_\_

1	<b>ATRAP</b>	LIBERA	21	<b>ATRAP</b>	LIBERA	41	<b>ATRAP</b>	LIBERA
2	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	22	<b>ATRAP</b>	LIBERA	42	ATRAPA	<b>LIBERA</b>
3	<b>ATRAP</b>	LIBERA	23	<b>ATRAP</b>	LIBERA	43	<b>ATRAP</b>	LIBERA
4	<b>ATRAP</b>	LIBERA	24	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	44	ATRAPA	<b>LIBERA</b>
5	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	25	<b>ATRAP</b>	LIBERA	45	ATRAPA	<b>LIBERA</b>
6	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	26	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	46	ATRAPA	<b>LIBERA</b>
7	<b>ATRAP</b>	LIBERA	27	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	47	ATRAPA	<b>LIBERA</b>
8	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	28	<b>ATRAP</b>	LIBERA	48	<b>ATRAP</b>	LIBERA
9	<b>ATRAP</b>	LIBERA	29	<b>ATRAP</b>	LIBERA	49	<b>ATRAP</b>	LIBERA
10	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	30	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	50	ATRAPA	<b>LIBERA</b>

11	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	31	<b>ATRAP</b>	LIBERA	51	<b>ATRAP</b>	LIBERA
12	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	32	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	52	<b>ATRAP</b>	LIBERA
13	<b>ATRAP</b>	LIBERA	33	<b>ATRAP</b>	LIBERA	53	<b>ATRAP</b>	LIBERA
14	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	34	<b>ATRAP</b>	LIBERA	54	ATRAPA	<b>LIBERA</b>
15	<b>ATRAP</b>	LIBERA	35	<b>ATRAP</b>	LIBERA	55	ATRAPA	<b>LIBERA</b>
16	<b>ATRAP</b>	LIBERA	36	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	56	<b>ATRAP</b>	LIBERA
17	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	37	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	57	ATRAPA	<b>LIBERA</b>
18	<b>ATRAP</b>	LIBERA	38	<b>ATRAP</b>	LIBERA	58	<b>ATRAP</b>	LIBERA
19	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	39	<b>ATRAP</b>	LIBERA	59	ATRAPA	<b>LIBERA</b>
20	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	40	ATRAPA	<b>LIBERA</b>	60	<b>ATRAP</b>	LIBERA

61	ATRAP	LIBERA
62	ATRAP	LIBERA
63	ATRAP	LIBERA
64	ATRAP	LIBERA
65	ATRAP	LIBERA
66	ATRAP	LIBERA
67	ATRAPA	LIBERA
68	ATRAP	LIBERA
69	ATRAPA	LIBERA
70	ATRAPA	LIBERA

81	ATRAP	LIBERA
82	ATRAPA	LIBERA
83	ATRAP	LIBERA
84	ATRAP	LIBERA
85	ATRAPA	LIBERA
86	ATRAPA	LIBERA
87	ATRAP	LIBERA
88	ATRAPA	LIBERA
89	ATRAP	LIBERA
90	ATRAPA	LIBERA

101	ATRAP	LIBERA
102	ATRAP	LIBERA
103	ATRAP	LIBERA
104	ATRAPA	LIBERA
105	ATRAP	LIBERA
106	ATRAPA	LIBERA
107	ATRAPA	LIBERA
108	ATRAPA	LIBERA
109	ATRAP	LIBERA
110	ATRAPA	LIBERA

71	ATRAP	LIBERA
72	ATRAP	LIBERA
73	ATRAP	LIBERA
74	ATRAP	LIBERA
75	ATRAP	LIBERA
76	ATRAP	LIBERA
77	ATRAP	LIBERA
78	ATRAP	LIBERA
79	ATRAP	LIBERA
80	ATRAP	LIBERA

91	ATRAP	LIBERA
92	ATRAP	LIBERA
93	ATRAP	LIBERA
94	ATRAP	LIBERA
95	ATRAP	LIBERA
96	ATRAP	LIBERA
97	ATRAP	LIBERA
98	ATRAP	LIBERA
99	ATRAP	LIBERA
100	ATRAP	LIBERA

111	ATRAP	LIBERA
112	ATRAP	LIBERA
113	ATRAP	LIBERA
114	ATRAP	LIBERA
115	ATRAP	LIBERA
116	ATRAP	LIBERA
117	ATRAP	LIBERA
118	ATRAP	LIBERA
119	ATRAP	LIBERA
120	ATRAP	LIBERA

121	<b>ATRAP</b>	LIBERA
122	ATRAP	<b>LIBERA</b>
123	<b>ATRAP</b>	LIBERA
124	ATRAP	<b>LIBERA</b>
125	ATRAP	<b>LIBERA</b>
126	ATRAP	<b>LIBERA</b>
127	ATRAP	<b>LIBERA</b>
128	<b>ATRAP</b>	LIBERA
129	<b>ATRAP</b>	LIBERA
130	ATRAP	<b>LIBERA</b>

131	<b>ATRAP</b>	LIBERA
132	<b>ATRAP</b>	LIBERA
133	<b>ATRAP</b>	LIBERA
134	ATRAP	<b>LIBERA</b>
135	ATRAP	<b>LIBERA</b>
136	<b>ATRAP</b>	LIBERA
137	ATRAP	<b>LIBERA</b>
138	<b>ATRAP</b>	LIBERA
139	ATRAP	<b>LIBERA</b>
140	<b>ATRAP</b>	LIBERA

Nombre: \_\_\_\_\_

NIVEL 2

HI: \_\_\_\_\_ HF: \_\_\_\_\_

1	DISPAR	LIBRE	21	DISPAR	LIBRE	41	DISPAR	LIBRE
2	DISPAR	LIBRE	22	DISPAR	LIBRE	42	DISPAR	LIBRE
3	DISPAR	LIBRE	23	DISPAR	LIBRE	43	DISPAR	LIBRE
4	DISPAR	LIBRE	24	DISPAR	LIBRE	44	DISPAR	LIBRE
5	DISPAR	LIBRE	25	DISPAR	LIBRE	45	DISPAR	LIBRE
6	DISPAR	LIBRE	26	DISPAR	LIBRE	46	DISPAR	LIBRE
7	DISPAR	LIBRE	27	DISPAR	LIBRE	47	DISPAR	LIBRE
8	DISPAR	LIBRE	28	DISPAR	LIBRE	48	DISPAR	LIBRE
9	DISPAR	LIBRE	29	DISPAR	LIBRE	49	DISPAR	LIBRE
10	DISPAR	LIBRE	30	DISPAR	LIBRE	50	DISPAR	LIBRE

11	DISPAR	LIBRE	31	DISPAR	LIBRE	51	DISPAR	LIBRE
12	DISPAR	LIBRE	32	DISPAR	LIBRE	52	DISPAR	LIBRE
13	DISPAR	LIBRE	33	DISPAR	LIBRE	53	DISPAR	LIBRE
14	DISPAR	LIBRE	34	DISPAR	LIBRE	54	DISPAR	LIBRE
15	DISPAR	LIBRE	35	DISPAR	LIBRE	55	DISPAR	LIBRE
16	DISPAR	LIBRE	36	DISPAR	LIBRE	56	DISPAR	LIBRE
17	DISPAR	LIBRE	37	DISPAR	LIBRE	57	DISPAR	LIBRE
18	DISPAR	LIBRE	38	DISPAR	LIBRE	58	DISPAR	LIBRE
19	DISPAR	LIBRE	39	DISPAR	LIBRE	59	DISPAR	LIBRE
20	DISPAR	LIBRE	40	DISPAR	LIBRE	60	DISPAR	LIBRE

61	DISPAR	LIBRE
62	DISPAR	LIBRE
63	DISPAR	LIBRE
64	DISPAR	LIBRE
65	DISPAR	LIBRE
66	DISPAR	LIBRE
67	DISPAR	LIBRE
68	DISPAR	LIBRE
69	DISPAR	LIBRE
70	DISPAR	LIBRE

81	DISPAR	LIBRE
82	DISPAR	LIBRE
83	DISPAR	LIBRE
84	DISPAR	LIBRE
85	DISPAR	LIBRE
86	DISPAR	LIBRE
87	DISPAR	LIBRE
88	DISPAR	LIBRE
89	DISPAR	LIBRE
90	DISPAR	LIBRE

71	DISPAR	LIBRE
72	DISPAR	LIBRE
73	DISPAR	LIBRE
74	DISPAR	LIBRE
75	DISPAR	LIBRE
76	DISPAR	LIBRE
77	DISPAR	LIBRE
78	DISPAR	LIBRE
79	DISPAR	LIBRE
80	DISPAR	LIBRE

91	DISPAR	LIBRE
92	DISPAR	LIBRE
93	DISPAR	LIBRE
94	DISPAR	LIBRE
95	DISPAR	LIBRE
96	DISPAR	LIBRE
97	DISPAR	LIBRE
98	DISPAR	LIBRE
99	DISPAR	LIBRE
100	DISPAR	LIBRE

Nombre: \_\_\_\_\_

NIVEL 3

HI: \_\_\_\_\_ HF: \_\_\_\_\_

1	TRAMP	LIBRE
2	TRAMP	LIBRE
3	TRAMP	LIBRE
4	TRAMP	LIBRE
5	TRAMP	LIBRE
6	TRAMP	LIBRE
7	TRAMP	LIBRE
8	TRAMP	LIBRE
9	TRAMP	LIBRE
10	TRAMP	LIBRE

21	TRAMP	LIBRE
22	TRAMP	LIBRE
23	TRAMP	LIBRE
24	TRAMP	LIBRE
25	TRAMP	LIBRE
26	TRAMP	LIBRE
27	TRAMP	LIBRE
28	TRAMP	LIBRE
29	TRAMP	LIBRE
30	TRAMP	LIBRE

41	TRAMP	LIBRE
42	TRAMP	LIBRE
43	TRAMP	LIBRE
44	TRAMP	LIBRE
45	TRAMP	LIBRE
46	TRAMP	LIBRE
47	TRAMP	LIBRE
48	TRAMP	LIBRE
49	TRAMP	LIBRE
50	TRAMP	LIBRE

11	TRAMP	LIBRE
12	TRAMP	LIBRE
13	TRAMP	LIBRE
14	TRAMP	LIBRE
15	TRAMP	LIBRE
16	TRAMP	LIBRE
17	TRAMP	LIBRE
18	TRAMP	LIBRE
19	TRAMP	LIBRE
20	TRAMP	LIBRE

31	TRAMP	LIBRE
32	TRAMP	LIBRE
33	TRAMP	LIBRE
34	TRAMP	LIBRE
35	TRAMP	LIBRE
36	TRAMP	LIBRE
37	TRAMP	LIBRE
38	TRAMP	LIBRE
39	TRAMP	LIBRE
40	TRAMP	LIBRE

51	TRAMP	LIBRE
52	TRAMP	LIBRE
53	TRAMP	LIBRE
54	TRAMP	LIBRE
55	TRAMP	LIBRE
56	TRAMP	LIBRE
57	TRAMP	LIBRE
58	TRAMP	LIBRE
59	TRAMP	LIBRE
60	TRAMP	LIBRE

61	<b>TRAMP</b>	LIBRE
62	<b>TRAMP</b>	LIBRE
63	TRAMP	<b>LIBRE</b>
64	TRAMP	<b>LIBRE</b>
65	<b>TRAMP</b>	LIBRE
66	TRAMP	<b>LIBRE</b>
67	TRAMP	<b>LIBRE</b>
68	TRAMP	<b>LIBRE</b>
69	<b>TRAMP</b>	LIBRE
70	<b>TRAMP</b>	LIBRE

81	<b>TRAMP</b>	LIBRE
82	TRAMP	<b>LIBRE</b>

71	<b>TRAMP</b>	LIBRE
72	TRAMP	<b>LIBRE</b>
73	<b>TRAMP</b>	LIBRE
74	TRAMP	<b>LIBRE</b>
75	<b>TRAMP</b>	LIBRE
76	<b>TRAMP</b>	LIBRE
77	<b>TRAMP</b>	LIBRE
78	TRAMP	<b>LIBRE</b>
79	TRAMP	<b>LIBRE</b>
80	TRAMP	<b>LIBRE</b>

**HOJA DE REGISTRO  
COMPRESIÓN DE LECTURA**

(Prueba de comprensión lectora de López, C. y Rocha, O., 1983)

**Tarea 1.** Igualación de un estímulo textual con su imagen correspondiente

**Sección 1**

E. auxiliar	E. principal		Respuesta dada en la lectura	
	correcta	incorrecta	correcta	incorrecta
“Lee esto y señálame cuál de los dibujos corresponde a lo que dice”	1			
	2			
	3			

**Sección 2**

E. auxiliar	E. principal		Respuesta dada en la lectura	
	correcta	incorrecta	correcta	incorrecta
“Lee esto y ...”	1			
	2			
	3			
	4			
	5			
	6			
	7			
	8			

### Sección 3

“Fíjate en lo que dice aquí y dime dónde está el dibujo de lo que leíste”

	correcta	incorrecta	correcta	incorrecta
1				
2				
3				

Otra instrucción:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

### Sección 4

E. auxiliar

E. principal

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		



**Tarea 1. Igualación de un estímulo textual con su imagen correspondiente**

**florero**



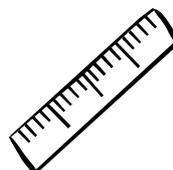
**zapato**



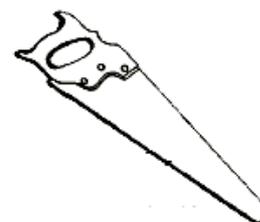
**libro**



**motocicleta**

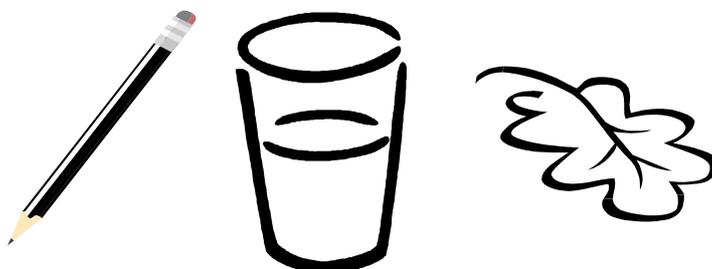


**vaso**



**Tarea 1. Igualación de un estímulo textual con su imagen correspondiente**

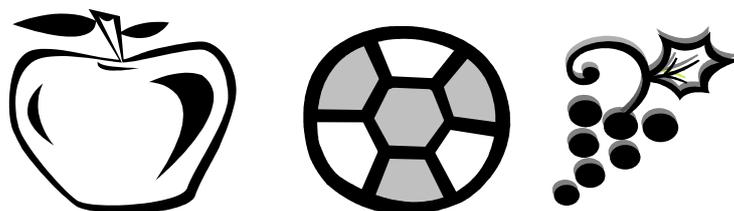
**lápiz**



**llave**



**pelota**



**mesa**



**reloj**



## Tarea 2. Seguimiento de instrucciones en forma escrita

### Sección 1

E. principal

E. auxiliar

	correcta	incorrecta	Tipo de error
1			
2			
3			

### Sección 2

“Lee esto y haz lo que dice aquí”

Respuestas

	correcta	incorrecta	Tipo de error
1. Subraya la palabra casa			
2. Dibuja los ojos de María			
3. Escribe tu nombre sobre la raya			
4. Une con una línea las mesas			
5. Colorea la sombrilla			
6. Marca con una cruz al perro			
7. Completa el círculo			
8. Encierra la mariposa			
9. Tacha la silla grande			
10. Traza un camino al árbol			

### Sección 3

E. auxiliar

“Vas a hacer lo que te diga”

Respuestas

correcta

incorrecta

Tipo de error

1. Subraya la palabra casa			
2. Dibuja los ojos de María			
3. Escribe tu nombre sobre la raya			
4. Une con una línea las mesas			
5. Colorea la sombrilla			
6. Marca con una cruz al perro			
7. Completa el círculo			
8. Encierra la mariposa			
9. Tacha la silla grande			
10. Traza un camino al árbol			

### Sección 4

E. auxiliar

Realiza la operación

SI

NO

1.	Pon una raya debajo de la palabra casa		
2.	Ponle los ojos a María		
3.	Pon tu nombre sobre la raya		
4.	Traza una línea uniendo las mesas		
5.	Ilumina la sombrilla		
6.	Tacha el perro		
7.	Acaba el círculo		
8.	Pon un círculo alrededor de la mariposa		
9.	Marca con una cruz la silla grande		
10.	Haz un camino de la casa al árbol		

¿Llevó a cabo las operaciones pedidas?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuáles no conoce? \_\_\_\_\_

---

---

---

E. auxiliar

Conoce el operando

SI

NO

1.	¿Dónde dice casa?		
2.	¿Cómo se llama ella?		
3.	¿Dónde vas a poner tu nombre?		
4.	¿Qué es esto?		
5.	¿Qué es esto?		
6.	¿Qué es esto?		
7.	¿Qué es esto?		
8.	¿Qué es esto?		
9.	¿Qué es esto y de qué tamaño?		
10.	¿Qué es esto?		

¿Conoce los operandos?

Si \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

¿Cuáles no conoce? \_\_\_\_\_

---

---

### Sección 5

¿Lee frases?

Si \_\_\_\_\_

Es necesario entrenar en seguimiento de instrucciones.

No \_\_\_\_\_

Entrene en lectura de frases.

## Tarea 2. Seguimiento de instrucciones en forma escrita

Subraya la palabra “casa”.

mesa  
silla  
casa

Dibuja los ojos de María.



Escribe tu nombre sobre la raya. \_\_\_\_\_

Une con una línea las mesas.

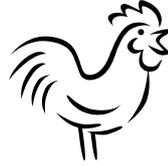


Colorea la sombrilla.

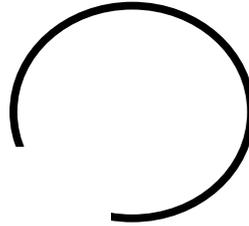


## Tarea 2. Seguimiento de instrucciones en forma escrita

Marca con una cruz el perro.



Completa el círculo.



Encierra la mariposa.



Tacha la silla grande.



Traza un camino al árbol.



**Tarea 3.** Respuesta a preguntas en las cuales el niño de información que debe conocer.

### Sección 1

E. auxiliar

“Lee esta pregunta y contéstame oralmente”

Respuestas correctas

		SI	NO	Tipo de error
1.	¿Cómo te llamas?			
2.	¿Eres niño o niña?			
3.	¿Cuántos años tienes?			

### Sección 2

E. auxiliar

“Lee esta pregunta y contéstame oralmente”

Respuestas correctas

		SI	NO	Tipo de error
1.	¿Cómo te llamas?			
2.	¿Eres niño o niña?			
3.	¿Cuántos años tienes?			
4.	¿Dónde vives?			
5.	¿Qué hiciste hoy?			
6.	¿Cómo se llama tu papá?			
7.	¿Cómo se llama tu mamá?			
8.	¿En qué año vas?			
9.	¿Cómo se llaman tus hermanos?			
10.	¿Qué programas de T.V. ves?			

### Sección 3

E. auxiliar

Respuestas correctas

		SI	NO	Rs. dada
1.	¿Cómo te llamas?			
2.	¿Eres niño o niña?			
3.	¿Cuántos años tienes?			
4.	¿Dónde vives?			
5.	¿Qué hiciste hoy?			
6.	¿Cómo se llama tu papá?			
7.	¿Cómo se llama tu mamá?			
8.	¿En qué año vas?			
9.	¿Cómo se llaman tus hermanos?			
10.	¿Qué programas de T.V. ves?			

### Sección 4

¿Tiene la habilidad de lectura de frases?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Es necesario entrenar la tarea 3 de comprensión de lectura

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Es necesario entrenar en lectura de frases

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

### Sección 5

Respuestas correctas

		SI	NO	Tipo de error
1.	¿Cómo te llamas?			
2.	¿Eres niño o niña?			
3.	¿Cuántos años tienes?			

Otra instrucción: ¿Cuál? \_\_\_\_\_

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**Tarea 3. Respuesta a preguntas en las cuales el niño dé información que debe conocer**

¿Cómo te llamas?

¿Eres niño o niña?

¿Cuántos años tienes?

¿Dónde vives?

¿Qué hiciste hoy?

¿Cómo se llama tu papá?

¿Cómo se llama tu mamá?

¿En qué año vas?

¿Cómo se llaman tus hermanos?

¿Qué programas de televisión ves?

**Tarea 4.** Respuesta a preguntas con información disponible para el niño.

**Sección 1.** Sondeo

E. auxiliar		Respuestas correctas		Tipo de error
		SI	NO	
1.	¿De qué color es esta manzana?			
2.	¿Cuál silla es más grande?			
3.	¿Qué ves aquí?			

**Sección 2**

E. auxiliar		Respuestas correctas		Tipo de error
		SI	NO	
1.	¿De qué color es esta manzana?			
2.	¿Cuál silla es más grande?			
3.	¿Qué ves aquí?			
4.	¿De qué tamaño es esta pelota?			
5.	¿Dónde están los libros?			
6.	¿Qué están haciendo los niños?			
7.	¿Cuántos globos tiene el niño?			
8.	¿Cuántos lápices hay?			
9.	¿Cuáles palabras tienen p?			
10.	¿Con qué letra empieza esta palabra?			

### Sección 3

E. auxiliar

“Contesta las siguientes preguntas”

		SI	NO	Res. dada
1.	¿De qué color es esta manzana?			
2.	¿Cuál silla es más grande?			
3.	¿Qué ves aquí?			
4.	¿De qué tamaño es esta pelota?			
5.	¿Dónde están los libros?			
6.	¿Qué están haciendo los niños?			
7.	¿Cuántos globos tiene el niño?			
8.	¿Cuántos lápices hay?			
9.	¿Cuáles palabras tienen p?			
10.	¿Con qué letra empieza esta palabra?			

### Sección 4

¿Tiene la habilidad de lectura de frases?

Si \_\_\_\_\_ Es necesario entrenar comprensión de preguntas en forma escrita.

No \_\_\_\_\_ Es necesario entrenar en lectura de frases.

### Sección 5

¿Respondió a algún estímulo auxiliar? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Tarea 4. Respuesta a preguntas con información disponible para el niño**

¿De qué color es esta manzana?

¿Cuál es la silla más grande?

¿Qué ves aquí?

¿De qué tamaño es esta pelota?

¿Dónde están los libros?

¿Qué están haciendo los niños?

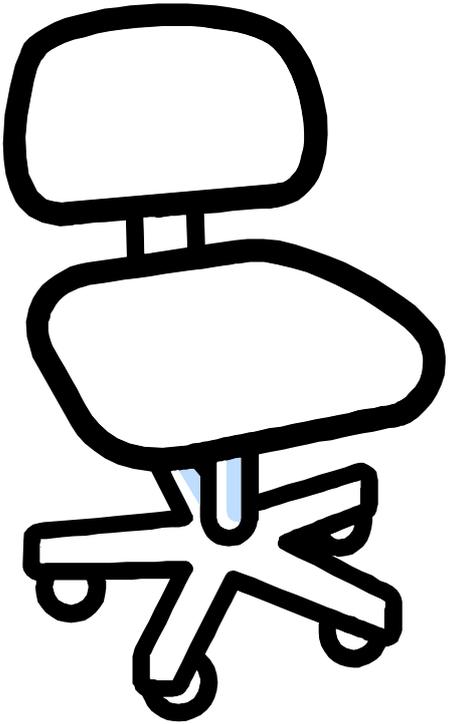
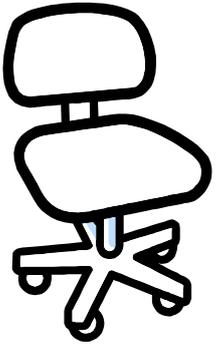
¿Cuántos globos tiene el niño?

¿Cuántos lápices hay?

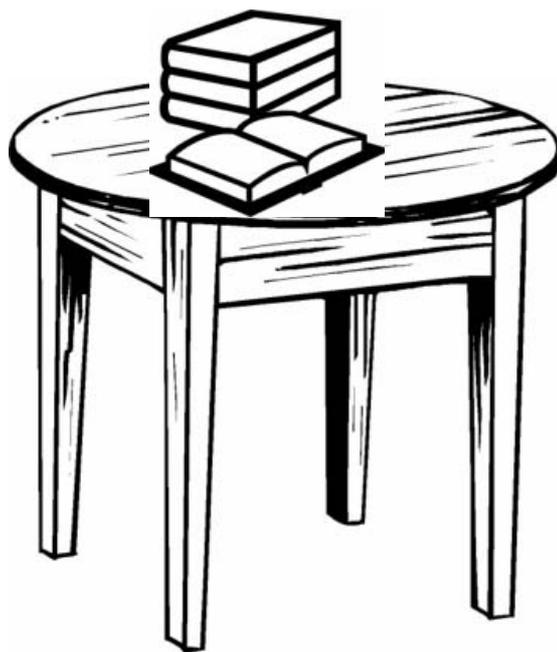
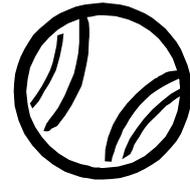
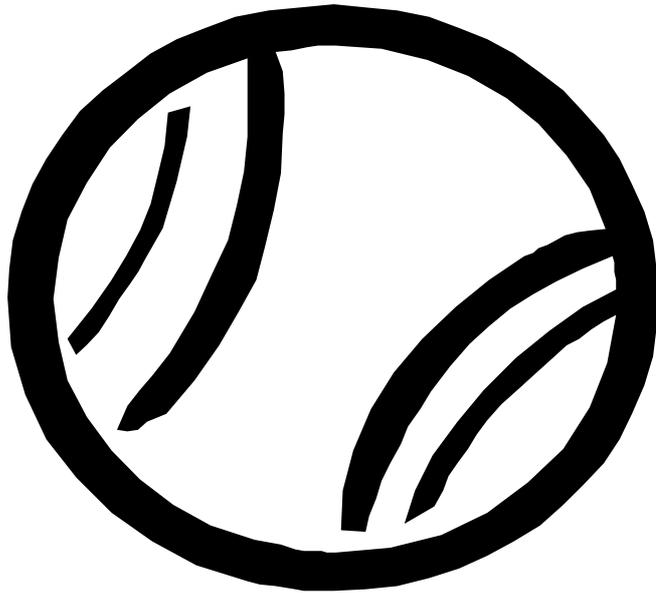
¿Cuáles palabras tienen “p”?

¿Con qué letra empieza esta palabra?



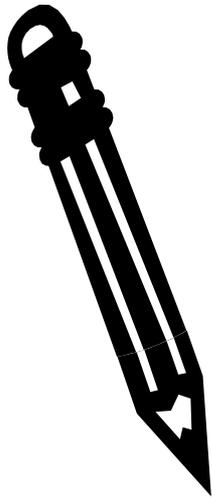
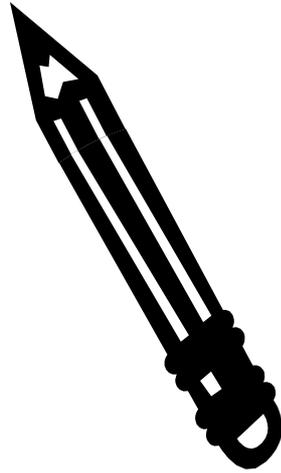
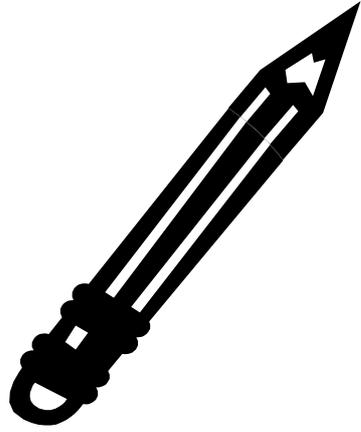












**DULCE**

**EMPEZAR**

**CAMPO**

**PERICO**

**BOCA**

**APLICAR**

**ARAÑA**

## Tarea 5. Referencias

### Sección 1

E. auxiliar	E. Principal	Correcto	Incorrecto	Respuesta dada en lectura
"Lee esto y luego me respondes unas preguntas"	1. ¿Qué dice aquí, qué pasa con nosotros?			
	1 a. ¿Dónde?			
	2. ¿Qué dice aquí, qué pasó con el papá?			
	2 a. ¿Cuándo?			
	3. ¿Qué pasará con Benito?			
	3 a. ¿Cuándo?			
	4. ¿Qué dice aquí, qué pasa con Juan?			
	4 a. ¿Por dónde?			
	5. ¿Qué dice aquí, qué pasa con los patos?			
	5 a. ¿Dónde?			
	6. ¿Qué dice aquí, qué pasará con el papá?			
	6 a. ¿Cuándo?			

### Sección 2

E. auxiliar	E. Principal	Correcto	Incorrecto	Respuesta dada en lectura
"Lee esto y luego me respondes unas preguntas"	1. ¿Qué dice aquí, qué pasa con María?			
	1 a. ¿A dónde?			
	2. ¿Qué dice aquí, qué pasa con Juan?			
	2 a. ¿Dónde?			
	3. ¿Qué dice aquí, qué pasa con			

	Pedro?			
3 a.	¿Por dónde?			
4.	¿Qué dice aquí, qué pasó con Carlos?			
4 a	¿Desde dónde?			
5.	¿Qué dice aquí, qué hay?			
5 a.	¿Dónde?			
6.	¿Qué dice aquí, qué pasó con el lápiz?			
6 a.	¿Dónde?			
7	¿Qué dice aquí, qué pasa con Lucía?			
7 a	¿Dónde?			
8	¿Qué dice aquí, qué pasó con Ana?			
8 a	¿Dónde?			
9	¿Qué dice aquí, qué pasó con Lupe?			
9 a	¿De dónde?			
10	¿Qué dice aquí, qué pasó con Luis?			
10 a	¿Hasta dónde?			
11	¿Qué dice aquí, qué pasará con Juan?			
11 a	¿A dónde?			
12	¿Qué dice aquí, qué pasará con Hugo y Carlos?			
12 a	¿Cuándo?			
13	¿Qué dice aquí, qué pasó con Nancy?			
13 a	¿Cuándo?			
14	¿Qué dice aquí, qué pasará con Ángeles?			
14 a	¿Cuándo?			

15	¿Qué dice aquí, qué pasó con Luis?			
15 a	¿A dónde?			
16	¿Qué dice aquí, qué pasará con Tere?			
16 a	¿Cuándo?			
17	¿Qué dice aquí, qué pasará con Lilia?			
17 a	¿Cuándo?			
18	¿Qué dice aquí, qué pasará con Antonio?			
18 a	¿Desde cuándo?			
19	¿Qué dice aquí, qué pasará con Angélica?			
19 a	¿Cuándo?			
20	¿Qué dice aquí, qué pasará con Ángeles?			
20 a	¿Cuándo?			

¿Necesario entrenar?

¿Tuvo uno o más errores?

Sí\_\_\_\_\_. Enliste las oraciones en las que se equivocó el sujeto. Es necesario entrenar.

	<b>Errores</b>	<b>Oraciones</b>	<b>Pregunta 1 ó 2</b>
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			

### Sección 3

E. complejo	<b>E. auxiliar</b>	<b>Respuestas</b>	
		<b>Correctas</b>	<b>Incorrectas</b>
<p>“Te voy a leer algo y luego me contestas lo que te voy a preguntar”</p> <p>E. auxiliar + oraciones (lámina___)</p>	<p>Mismas en la sección 1</p>		
	1.		
	1 a		
	2.		
	2 a		
	3.		
	3 a		
	4.		
	4 a		
	5.		
	5 a		

¿Tiene la habilidad de lectura de frases?

Si \_\_\_\_\_

Pase a la sección 5

No \_\_\_\_\_

Termina la evaluación. Entrene en la tarea 4.

## Sección 5

<b>E. Complejo</b>	<b>E. Principal</b>
“¿Qué dice aquí?”	Igual en la sección 1

<b>Co</b>	<b>Inc</b>	<b>Res. Dada en lectura</b>
1		
1 a		
2		
2 a		
3		
3 a		
4		
4 a		
5		
5 a		

## Tarea 5. Referencias

- Nosotros comemos en la casa.
- El papá cuidó ayer a los niños.
- Mañana domingo se casa Benito.
- Juan va por el bosque.
- Los patos viven en el agua.
- Mi papá llegará mañana.
- María va a su casa.
- Juan está parado ante la escuela.
- Pedro camina por la banqueta.
- Carlos vino desde su trabajo.
- El libro está sobre el escritorio.

-El lápiz se cayó entre las sillas.

-Lucía camina hacia la iglesia.

-Ana tomó el camión en la esquina.

-Lupe regresó de España.

-Luis corrió hasta la tienda.

-Juan irá mañana a la escuela.

-Hugo y Carlos jugarán hoy tenis.

-Nancy fue ayer al cine.

-El lunes Ángeles irá a una fiesta.

-El mes pasado Luz fue a España.

-Tere vendrá en la tarde.

-El próximo año Lilia estudiará inglés.

-Desde mañana Antonio irá a la escuela.

-Angélica irá el viernes al parque.

-Ángeles vendrá en Junio.

**Tarea 6.** Búsqueda de información específica.

**Sección 1**

E. auxiliar

“Lee estas preguntas, después lee la lección y me contestas las preguntas”

Lección:	EL NARANJO DE LA PILA	Tipo de error
	Inés está sentada a la orilla de la pila está viendo el agua. Dentro del agua hay un naranjo, lleno de naranjas amarillas como el oro.	_____
	Inés quiere una naranja y mete aprisa la mano en el agua, para cogerla.	_____
	Entonces la naranja se hace pedazos, y todo el árbol tiembla y desaparece.	_____
	Cuando Inés voltea la cabeza, ve que el naranjo está fuera del agua.	_____

**Respuesta correcta**

Preguntas	Res. que debe dar	Respuesta correcta		Res. dada
		Si	No	
¿Dónde está sentada Inés?	A la orilla de la pila			
¿Qué está viendo?	El agua			
¿Qué hay dentro del agua?	Hay un naranjo			
¿Qué quiere Inés?	Una naranja			
¿Dónde está el naranjo?	Está fuera del agua			

**Sección 2**

¿El niño ha aprobado las tareas 2, 3 y 4 de comprensión de lectura?

SI \_\_\_\_\_ Entrene en la tarea “Búsqueda de información específica”.

NO \_\_\_\_\_ Entrene en la tarea que ha fallado.

*Nota: En la presente investigación, cuando el niño presentó tres respuestas correctas o menos se le aplicó la segunda lectura (“El pueblo de San Agustín”).*

## Tarea 6. Búsqueda de información específica

### “EL NARANJO DE LA PILA”

Inés está sentada al lado de la pila.

Está viendo el agua. Dentro del agua hay un naranjo, lleno de naranjas amarillas como el oro.

Inés quiere una naranja y mete aprisa la mano en el agua, para cogerla.

Entonces la naranja se hace pedazos, y todo el árbol tiembla y desaparece.

Cuando Inés voltea la cabeza, ve que el naranjo está fuera del agua.

¿Dónde está sentada Inés?

¿Qué está viendo?

¿Qué hay dentro del agua?

¿Qué quiere Inés?

¿Dónde está el naranjo?

## **“EN EL PUEBLO DE SAN AGUSTÍN”**

El pueblo de san Agustín Oapan está en la orilla del río balsas.

En la plaza, el edificio principal es la iglesia.

El juzgado y la escuela primaria con el campo de básquetbol están en la calle más grande.

En el pueblo hay dos barrios: San Juan, que es grande y San miguel, que es muy chico.

En el primero hay como mil gentes y en el segundo como sesenta.

Abraham vive en San Miguel, muy cerca del centro del pueblo. Vende en el mercado sus figuras de barro y sus pinturas sobre amate.

¿En dónde está el pueblo de San Agustín?

¿Dónde está el juzgado?

¿Cuántos barrios hay en el pueblo?

¿Dónde vive Abraham?

## **POR QUÉ LOS CONEJITOS TIENEN LAS OREJAS TAN LARGAS**

Voy a contarles algo que sucedió hace ya mucho, mucho tiempo, cuando las orejas de los conejos no eran tan largas como las que ahora tienen.

Una tarde, un conejo comía granos en un campo de trigo. Iba distraído, sin ocuparse de otra cosa que no fuera masticar y masticar lo más rápidamente posible, cuando oyó que dos ratas platicaban en voz baja.

Una decía:

-¡Qué buena suerte tengo! He encontrado una cueva llena de trigo, de un trigo grande, dorado, como si lo hubieran escogido para que yo lo encontrara.

Pues sí que es buena suerte, porque los conejos escogen lo mejor del trigo para comérselo y para llevarlo a sus bodegas- comentaba la otra rata.

El conejo oyó parte de la conversación, y especialmente lo que decían de los conejos, y como era muy curioso y quería enterarse de todo, fue acercándose al lugar donde estaban las ratas y se escondió detrás de una cerca.

-Lo que no quiero es que los conejos sepan que he encontrado esa cueva tan bien abastecida, porque en un momento cargan con el trigo y me dejan sin qué comer en el invierno.

No es por curiosidad, comadrita, pero, ¿dónde está la cueva? No tenga desconfianza, si se lo pregunto es sólo para ayudarle a cuidar ese tesoro.

La otra rata ya empezaba a decirle a la comadre dónde estaba la cueva, cuando el conejo, para oír mejor, estiró la cabeza por encima de la cerca y las orejas empezaban a crecerle tan rápidamente, que por más que se las detenía, iban crece y crece para arriba; le crecieron tanto que las ratas, cuando se dieron cuenta de aquellas orejas tan grandes, echaron a correr asustadísimas, dejando la plática para otra ocasión.

Y desde entonces los conejos tienen las orejas largas, tan largas como las de aquel conejo curioso.

## CUESTIONARIO 1

Nombre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

- 1.- ¿Cómo tenían sus orejas los conejos?
- 2.- ¿De qué otra cosa crees que se preocupaba el conejo?
- 3.- ¿A quién oyó el conejo?
- 4.- ¿Por qué le empezaron a crecer las orejas al conejo?
- 5.- ¿Qué hicieron las ratas cuando se dieron cuenta de las orejas tan grandes?
- 6.- ¿Si el conejo no fuera curioso, se enteraría de todo?
- 7.- Si no hubiera cerca ¿dónde crees que se escondería?
- 8.- Si no le hubieran crecido las orejas ¿qué crees que pasaría?
- 9.- ¿En dónde crees que vivía el conejo?
- 10.- ¿Por qué la rata no quería que los conejos supieran que había encontrado una cueva llena de trigo?

## Manual de calificación del cuestionario 1

Categorías de respuesta del cuento titulado “Por qué los conejitos tienen las orejas tan largas”

1.- ¿Cómo tenían sus orejas los conejos?

O.- No contestó.

SP.-De color blanco.

SI.-Grandes, muy grandes, largas, muy largas.

ST.-Muy cortas, no eran tan largas como las que tienen.

2.- ¿De qué otra cosa crees que se preocupaba el conejo?

O.- No contestó, comí granos, comiendo.

SP.-De la cabeza, de la migaja, de que no tenía casa.

SI.-De oír, en comer, escogen lo mejor, se comieran el trigo, de sus orejas.

ST.-Jugar, del trigo, de oír lo que decían las ratas.

3.- ¿A quién oyó el conejo?

O.- No contestó, mirando.

SP.-Sus pisadas.

SI.- A los ratones.

ST.-A dos ratas, a las ratas, a las dos comadres, a la rata y a la comadre.

4.- ¿Por qué le empezaron a crecer las orejas al conejo?

O.- No contestó, de poco a poco.

SP.- Porque masticaba muy rápido, comió granos, por el trigo.

SI.- Estaban acercando más y más, oyó a las ratas, por oír.

ST.-Por curioso, se asomaba más, estiró su cabeza.

5.- ¿Qué hicieron las ratas cuando se dieron cuenta de las orejas grandes?

O.- No contestó, ellas crecieron, pensaron que no lo iban a comer.

SP.-

SI.- Se asustaron.

ST.- Se echaron a correr, corrieron muy asustadas.

6.- ¿Si el conejo no fuera curioso, se enteraría de todo?

O.- Lo que estaban diciendo las ratas, lo normal.

SP.-Sí, sí se enteraría.

SI.-

ST.-No.

7.- Si no hubiera cerca ¿dónde crees que se enteraría?

O.- Si, no.

SP.- En la cueva, en el montón de granos, en otra parte, en la casa.

SI.-Cerca para oír, en el pasto.

ST.-Se escondería en un árbol, en los arbustos, en una roca, en el trigo.

8.- Si no le hubieran crecido las orejas ¿qué crees que pasaría?

O.- No contestó.

SP.-Nada, se hubiera quedado así, no escuchara, no hubiera comido granos.

SI.- Iría a la cueva, la encontraría, no oyeran bien.

ST.-No se asustarían las ratas, se enteraría de todo, seguiría oyendo.

9.- ¿En dónde crees que vivía el conejo?

O.- No contestó, en una casa grande.

SP.-En el pasto, en una animalera, en ningún lado.

SI.-En el campo, en el bosque.

ST.-En una cueva, en un hoyo.

10.- ¿Por qué la rata no quería que los conejos supieran que había encontrado una cueva llena de trigo?

O.- No contestó.

SP.-Ellas se lo querían quedar, se lo comían, no podían comer, no quería que supieran nada.

SI.-Cargan con él, no entre en la cueva, se la hubieran quitado.

ST.-Las dejaba sin comer, los conejos se comerían el trigo, no les dejaría nada a las ratas, se iban a llevar todo el trigo.

**Nota:** Para evaluar los cuestionarios del pre-test y pos-test se tomaron las siguientes categorías de respuestas con sus valores correspondientes:

O = 0

SP= 1

SI = 2

ST = 3

## UN CHINO CON PACIENCIA

Una vez, un hombre que viajaba por China llegó ante una alta montaña. Frente a la montaña había una casa. Delante de la casa, un anciano campesino arrancaba la tierra de la montaña con una pala. Con la tierra llenaba una cubeta. Cuando la cubeta estaba llena, iba a vaciarla a unos sacos que colgaban del lomo de un búfalo. Luego, volvía a empezar la operación. El viajero, curioso, preguntó al anciano qué estaba haciendo. El viejo se pasó un pañuelo por la sudorosa frente y le contestó:

- Esta montaña me impide ver el mar que está detrás de ella. Por eso, la estoy trasladando allá lejos.

El viajero se echó a reír y, divertido, le preguntó:

- ¿Piensas realmente trasladar la montaña de sitio? ¿No te das cuenta de que eso es imposible?

- Todo es cuestión de tiempo y de paciencia –contestó el anciano.

- Tú estás loco –exclamó el viajero sin dejar de reír-. Para quitar de ahí esa montaña necesitarías muchísimos años, miles de veces el tiempo que te queda de vida. Seguramente eres muy anciano y la cabeza ya no te funciona como es debido.

El anciano campesino respondió:

- Bien sé que no podré terminar yo sólo una tarea así. Claro que se necesita mucho más tiempo del que me queda de vida. Pero cuando yo muera mi hijo continuará mi trabajo. Y cuando él muera lo seguirán sus hijos, y después sus nietos, y sus bisnietos... y algún día, dentro de muchos, muchos años, mis descendientes podrán sentarse a la puerta de esta casa a contemplar el mar sin que se lo impida la montaña. Ya te lo he dicho: todo es cuestión de tiempo y de paciencia. El viajero se alejó pensativo. Mientras tanto, el viejo seguía llenando de tierra su cubeta. Y estaba alegre al pensar que un descendiente suyo vería desde su casa el mar que él no había podido ver.

## CUESTIONARIO 2

Nombre: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

- 1.- ¿Por dónde se pasó el pañuelo el viejo?
- 2.- ¿Qué preguntó el viajero al anciano?
- 3.- ¿Cómo se vestía el anciano campesino?
- 4.- ¿Quién continuará el trabajo del anciano para quitar la montaña?
- 5.- ¿Para quitar la montaña, el anciano decía que era cuestión de?
- 6.- ¿Qué hacía el anciano campesino cuando no llenaba sacos de tierra?
- 7.- En lugar de trasladar la montaña para ver el mar, ¿qué crees que hubiera sido más fácil hacer?
- 8.- ¿Si tú fueras el viajero qué le dirías al anciano campesino?
- 9.- ¿Tú crees que el anciano campesino era casado? ¿Por qué?
- 10.- ¿Tú crees que si el anciano fuera joven quitaría el solo la montaña?

## Manual de calificación del cuestionario 2

Categorías de respuesta del cuento titulado “Un Chino con paciencia”

1.- ¿Por dónde se pasó el pañuelo el viejo?

O.- No contestó, por el sudor, se arrugó, montaña, chino.

SP.-Brazo, pierna, debajo de las piernas.

SI.-Cara, frente, sudorosa, cuello, nariz, por debajo de la frente.

ST.-Por la sudorosa frente, sudorosa frente, frente sudorosa.

2.- ¿Qué preguntó el viajero al anciano?

O.- No contestó, anciano, tú estás loco, loco, no era justo, esta mañana me impide ver el mar.

SP.-Paso bien viaje, que se reía, qué hace aquí.

SI.- Si la iba a quitar la montaña, por qué quitaba la montaña, tirar la montaña, cómo iba a mover la montaña.

ST.-Qué estaba haciendo, piensas realmente trasladar esa montaña, no te das cuenta de que eso es imposible, eso no era posible, qué hacía, podía pasar la montaña a otro lugar.

3.- ¿Cómo se vestía el anciano campesino?

O.- No contestó, respondió, respondió bien, viejo, no sé quién sabe, como búfalo.

SP.-Todo sucio, de blanco, muy bonito.

SI.-Mal, bien, sacos, guaraches, pantalones, camisas, ropa de viejito, con ropa antigua, ropa sencilla.

ST.-Con pantalón y camisa, como indio, con ropa de campo, chaleco y un sombrero, pobre, ropa rota, no muy bien, ropa muy vieja, ropa ranchera, mariachi, ropa normal pero sucia.

4.- ¿Quién continuará el trabajo del anciano para quitar la montaña?

O.- No contestó, frente a la casa, montaña, qué hizo.

SP.-Hombre, nadie, otro anciano.

SI.-El campesino, el viajero, hermano, el viejito.

ST.-Su(s) hijo(s), nietos y bisnietos, descendientes.

5.- ¿Para quitar la montaña el anciano decía que era cuestión de...?

O.- No contestó, para ver el mar, nietos, bisnietos, ya esta cubeta, no quitarla, no terminarla, viajero, mal caminar, no hacerla.

SP.-Esperar, echarla a la otra montaña, quitar la tierra, le ayudara al anciano, tirarla y explotarla, trabajo, su hijo.

SI.-Tiempo, paciencia, vida o muerte.

ST.-Tiempo y paciencia, muchos años.

6.- ¿Qué hacía el anciano campesino cuando no llenaba sacos de tierra?

O.- No contestó ensuciaría, no llenaba las montañas, contestó, colgaba del lomo de un búfalo, paciencia, mal también, los sacos estaban rotos, tenía frío.

SP.-Nada, cansado y triste, empezar a pasar el pañuelo, los volvía a llenar, les ponía a colgar a un búfalo, se enojaba y otro día los llenaba, le echa agua.

SI.-Iba a un cerro, compró un saco, iba lejos, no la tiraba, no trabajaba, no hacía su trabajo.

ST.-Llenaba una cubeta, la echaba a la cubeta, llenaba la cubeta de tierra, comía, escarbaba con una pala, se ponía triste por no terminar rápido, no iba a la montaña, iba a tirarla a otro lado, arrancaba la tierra, se limpiaba con el pañuelo, descansaba, hacía sacos para la tierra.

7.- En lugar de trasladar la montaña para ver el mar, ¿qué crees que sería más fácil hacer?

O.- No contestó, sí, no, no sé, atrás de la montaña, una montaña, ir por la casa, el trabajo.

SP.-Mudarse, echar más tierra, trabajar mucho, iba hacer una cueva, un mirador, muchos trabajadores, alzarla, nada, bajarse de la montaña, sentarse en la puerta, dejarla en su lugar.

SI.-En un helicóptero, echarla abajo, tirar la montaña, quitarla, ir hasta el mar, cavarla, transportar la tierra, ayudar al anciano, con una máquina, pasar la tierra a otro lado, destruirla.

ST.-Bajarse por la montaña, Trasladarse en un camión, rodearla, rodeándola, cruzarla por arriba, subirse a la montaña más grande, irse en autobús, escalar para la punta, ir del otro lado del mar su casa.

8.- Si tú fueras el viajero ¿qué le dirías al anciano campesino?

O.- No contestó, que no, nada, no sé.

SP.-Mejor sembraríamos la tierra, muy bien por tratar de superarse, qué estás haciendo, qué hace, que está loco, lo mismo, cuidado, hola, no se fuera porque es peligroso, me podía quedar, para quitar la montaña esperarías, vamos a nadar.

SI.-Que no quitara la montaña, tirar la montaña, me ayudara a quitar la montaña, no destruyera, vete, hubiera quitado cuando era joven.

ST.-Que le ayudara, la cruzara, en vez de quitarla rodearla, no lo va a poder hacer, viajara bien, no lo haría, como escalar, se fuera a otro lugar, nunca terminaría.

9.- ¿Tú crees que el anciano era casado-- porqué?

O.- No contestó, no lo hacía, máquina, si no, civil.

SP.-El quiere ver el río, porque sí, fue envejeciendo rápido, no le gustaba.

SI.-No tiene novia.

ST.-En el cuento no pasaba una señora, trabajaba todo el día, era pobre, tiene hijos, estaba viejito, no iba más gente, el iba siempre solo, vivía en la montaña, anciano, se ocupaba de su trabajo, tiene nietos, porque quería que su esposa viera el mar.

10.- ¿Tú crees que si el anciano fuera joven, quitaría el sólo la montaña?

O.- No contestó.

SP.-Sí, claro.

SI.-

ST.-No, sí porque están jóvenes, le tendrían que ayudar, sí porque tuviera más vida, no la quitaría, se cansaría, no creo.

**Nota:** Para evaluar los cuestionarios del pre-test y pos-test se tomaron las siguientes categorías de respuestas con sus valores correspondientes:

O = 0

SP= 1

SI = 2

ST = 3