

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2020/21

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA UNA EVALUACIÓN- DIAGNÓSTICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

INTERVENTION PROPOSAL FOR AN
ASSESSMENT-DIAGNOSIS OF READING
COMPREHENSION

Autora: Cristina Vicente Cobos

Directora: María Belén Izquierdo Magaldi

Fecha: 23 de junio de 2021

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Contenido

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Estado de la cuestión y relevancia del tema	5
¿Qué es leer?	5
¿Cómo leemos?	7
¿Qué es la Comprensión Lectora?	9
¿Qué hacemos para comprender?	12
Evaluación de la comprensión lectora	15
¿Cómo se evalúa?.....	18
Propuesta de intervención.....	21
Objetivos.....	22
Características y desarrollo	22
Estructura de la herramienta.....	24
Conclusiones.....	35
Bibliografía	36
Anexo I. Cuestionario herramienta impreso.	39

Resumen

A la luz de los resultados cosechados en las pruebas PIRLS y PISA por los alumnos de las distintas comunidades del sistema educativo español, se plantea la necesidad de herramientas que optimicen los recursos empleados en la consecución de dicha comprensión.

Desde este trabajo se ha pretendido diseñar una [herramienta](#) capaz de arrojar más luz sobre la naturaleza de los errores de la comprensión lectora que las que nos ofrecen las ya existentes.

El resultado es prometedor. Si bien estamos ante un prototipo, queda evidente la potencialidad de esta [herramienta](#).

Palabras clave: Herramientas para la comprensión, comprensión lectora, procesos cognitivos, Taxonomía de Barret, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión reorganizadora, comprensión crítica.

Abstract

In light of the results obtained in the PIRLS and PISA tests by students from the different communities of the Spanish educational system, the need for tools that optimize the resources used to achieve this understanding arises.

From this work, a tool has been designed with the capability of shedding more light on the nature of errors in reading comprehension than those offered by existing [tools](#).

The result is promising. Although we are dealing with a prototype, the potential of this [tool](#) is evident.

Keywords: Comprehension tools, reading comprehension, cognitive processes, Barret's Taxonomy, literal comprehension, inferential comprehension, reorganizing comprehension, critical comprehension.

Introducción

La lectura es un acto en el que intervienen varios procesos cognitivos a la vez, y que depende de los factores internos de cada lector, su contexto y su relación con el texto.

Gracias a esta habilidad, el ser humano ha desarrollado otras formas de comunicación. La escritura y la lectura han supuesto un punto de inflexión en la sociedad mundial. Ya no es la oralidad la única vía de comunicación posible, sino que, hoy en nuestros días, tanto en las comunicaciones personales como en cualquier comunicación pública, se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación como medio de transporte de la información, donde la escritura y la lectura son protagonistas activos de este continuo proceso de comunicación. Es por esto que comprender lo que se lee adquiere una alta importancia en el desarrollo social, personal y laboral de cualquier persona.

Existe por parte de la comunidad educativa una clara intencionalidad para lograr que los alumnos adquieran un hábito lector, y para lograr una mejor comprensión lectora. Las sucesivas legislaciones, tanto a nivel nacional como autonómico, han ido implementando a lo largo de los años propósitos y planes lectores. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en su artículo 10 dispone que, entre otros contenidos, la comprensión lectora y la expresión tanto oral como escrita, se trabajará en todas las asignaturas. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece un tiempo diario a la lectura y a la comprensión lectora en todas las áreas de los centros educativos en la etapa de educación primaria, promoviendo, además, planes de fomento a la lectura desde las Administraciones públicas, suponiendo este junto con el uso de bibliotecas una atención prioritaria para los poderes públicos. Desde las distintas comunidades se incentivará el hábito lector y la mejora de comprensión lectora a través de las distintas leyes y decretos, impulsando y obligando a los centros educativos a implantar planes de fomento a la lectura y asegurando su puesta en práctica.

Para medir la comprensión lectora se han creado infinidad de herramientas, tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Las pruebas a las que se someten nuestros alumnos hoy en día, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), PISA (Programme for International Student Assessment) y PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), muestran síntomas de una baja comprensión y un escaso hábito lector.

Desde este trabajo, se intenta no solo crear una herramienta más de evaluación de la comprensión lectora, sino que, a través de esta, se pretende detectar las causas por las que un lector tiene un déficit mayor de comprensión, es decir, ver qué procesos cognitivos de los que intervienen en la comprensión están menos desarrollados y el porqué.

Estado de la cuestión y relevancia del tema

¿Qué es leer?

Según Monereo Font, 1990, (citado en Solé, 1992), la lectura es una de las actividades más frecuentes, necesarias y presentes tanto en lo referente a la vida escolar como en lo referente a la participación activa en nuestra comunidad. Autores como Cunningham, Stanovich y Smith, Mikulecky, Kibby y Dreher (citados en PISA, 2009) comparten esta premisa al decir que el rendimiento en la lectura es un elemento fundamental en otras materias del sistema educativo y también es una condición principal para participar con éxito en el resto de las áreas de la vida adulta.

Leer es un acto voluntario impulsado por un claro objetivo. Su aprendizaje comienza como un acto superfluo y automático que va adquiriendo complejidad al activar, de forma sucesiva y gradual, distintos procesos cognitivos. Como Peonza (2001, p. 17) postula “leer es percibir unos signos,

unas imágenes y reconocer esas informaciones comparándolas con los registros y categorías que el cerebro tiene archivados”.

Los participantes en este proceso son el autor del texto escrito (que emite un mensaje con una intencionalidad comunicativa), el texto (que ofrece un mensaje estático, con sentido, coherencia, una estructura sintáctica y semántica) y el lector (que, según el contexto y sus experiencias, creará su propia interpretación de ese texto). Entre estos protagonistas se dan diferentes relaciones. Solé (1997), citada en Lomas (2003, p.62), afirma que “la lectura es un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados”.

Hoy en día, la lectura es la base de la educación mundial. La era de la información no ha hecho más que aumentar esta necesidad de aprendizaje y de educación. Cassany (2013), nos ofrece una visión comparativa entre la lectura de los años sesenta y setenta del siglo pasado, y la actual, mostrando que nos encontramos, hoy en día, ante a una alta exposición hacia una multiplicidad de textos variados, lo que hace pensar que el nivel de lectura es mayor y más necesario. Aprender a leer es, al fin, aprender a vivir en el mundo actual.

"La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel. Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo siempre está presente. Movimiento en el que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es precedida por la lectura del mundo sino también por cierta forma de escribirlo o de rescribirlo, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente" (Freire, 1984, p. 105 y 106).

Por ello, en cualquier lectura no solo existe el acto lector en sí, sino, que se ha de tener en cuenta la intención del autor del texto, la estructura del mismo, el contexto y las vivencias del lector respecto al texto.

El Equipo Peonza (2001, p.13), afirma que:

Hay que partir de las siguientes bases para hablar de lectura: la actividad lectora supone la puesta en funcionamiento de una serie de operaciones fisiológicas y mentales de un alto grado de complejidad; para que estos procesos puedan realizarse de forma inconsciente tiene que haberse adquirido previamente una serie de automatismos; la consecución de estos automatismos no es inmediata, tampoco es simultánea, y ni siquiera la generalidad de los lectores llega a conseguir todos los necesarios a lo largo de su vida; el mayor nivel posible de automatización de las operaciones que demanda la lectura supone una liberación de la conciencia en el mismo grado; este grado de actuación inconsciente estará en relación inversa con el esfuerzo que suponga la práctica lectora. Así pues, podemos establecer que una lectura sin esfuerzo es el primer requisito para ir consolidando el hábito lector.

¿Cómo leemos?

Existen distintas teorías de modelos de lectura que han ido evolucionando. Siguiendo al estudio realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte et al. (2012), estos modelos son:

- Modelos evolutivos:
 - o Modelos evolutivos tradicionales por fases: son aquellos que describen un cambio gradual desde la conversión grafema-fonema, hasta una lectura automática y fluida. El más conocido es el de Frith (1983), que habla de la existencia de tres fases en el aprendizaje de la lectura. Este se inicia con la fase logográfica, donde el lector aprendiz reconoce significados de algunos signos visuales de una forma global, gracias a la configuración de estos y a las características más sobresalientes

(color, forma, etc.); continua el lector pasando por la etapa alfabética, en la que los niños comienzan a utilizar una estrategia fonológica aplicando las reglas de conversión grafema-fonema. Es en esta fase donde comienzan a darse problemas de dislexia o de disgrafía. Se culmina el aprendizaje con la fase ortográfica, donde se realiza un reconocimiento global (ya no se necesita recurrir a las reglas de conversión grafema-fonema) buscando significado y contexto y, donde adquieren importancia las características semánticas y sintácticas de las palabras.

- Modelos continuos: estos modelos defienden que la adquisición y desarrollo de la lectura no debe entenderse como una sucesión de etapas sino como una progresión continua en la que se irían ampliando la cantidad y calidad de las representaciones de las palabras (fonológicas, ortográficas y semánticas).

- Modelos de lectura experta. El modelo más destacado hasta la fecha, es el llamado modelo dual o modelo de doble ruta de Coltheart (1978), que habla de la existencia de dos rutas de acceso al léxico.

- Vía subléxica o fonológica, en la que leemos al pronunciar el sonido (identificando las letras, recuperando los sonidos mediante la conversión grafema-fonema, articulamos sonidos y accedemos al significado). Por esta vía se pueden leer palabras regulares (conocidas o no), y pseudopalabras. No se pueden leer palabras irregulares.

- Vía léxica, en la que se lee accediendo directamente a las representaciones (identificando letras, accediendo a las representaciones y de ahí directamente al significado). Por esta vía se pueden leer palabras conocidas, regulares e irregulares. No se pueden leer palabras no conocidas o pseudopalabras.

Para acceder al léxico de una forma más o menos rápida, existen distintos tiempos de reconocimiento y lectura de palabras, que son influidos por

la lexicalidad, la frecuencia de uso, la edad de adquisición, la regularidad, la imaginabilidad, la vecindad y la longitud de las palabras.

Como ya se ha explicado, el aprendizaje de la lectura exige el uso de las reglas de conversión grafema-fonema para la descodificación en la lectura y fonema-grafema para la codificación en la escritura, para lo que Duch (2006, 2007), citado en Gispert y Ribas (2010, p.37), propone una serie de reglas necesarias, ver tabla 2.

Tabla 1.

Reglas para la descodificación en la lectura y codificación en la escritura.

LECTURA	ESCRITURA
Análisis de los grafemas: Implica ser capaz para identificar de forma ordenada los diversos grafemas que forman una palabra. Es un procedimiento visual	Análisis fonético de la palabra. Permite identificar ordenadamente los fonemas en la palabra.
Correspondencia grafema-fonema. Implica la capacidad para asociar un fonema a cada grafema según las reglas de conversión de cada lengua (letras mudas, neutras, etc.).	Correspondencia fonema-grafema. Implica la capacidad de asociar un grafema a cada fonema según las reglas de conversión de cada lengua.
Síntesis de los fonemas. Reconvertir los fonemas aislados en el valor propio de la palabra.	Trazo de los grafemas. Implica el acto motriz de plasmar en un soporte material los diferentes grafemas.

Nota: tomado de *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura* (p. 36-37), por D. Gispert, y L. Ribas, 2010, GRAÓ.

¿Qué es la Comprensión Lectora?

Según Fons (2004), “leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito”. Para ello no basta con descodificar correctamente, sino que, además, según Palincsar y Brown (1984), la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (citado en Solé, 1992, p. 60):

- 1) De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
- 2) Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. Es decir, que el lector pueda comprender y elaborar con sus conocimientos una interpretación acerca del texto que lee.
- 3) De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Para PIRLS la competencia lectora es:

La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal (PIRLS, p. 10).

Leer es comprender y no equivale a un reconocimiento visual de las palabras sino a la relación que se establece entre el microproceso de descifrar y el macroproceso de comprender (Gispert & Ribas, 2010).

Por ello, el acto lector depende de los factores del texto y de los factores del lector (tabla 2). Según Sole (1987a), citado en Solé (1992, p. 17), “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura”.

Tabla 2.

El acto lector.

	FACTORES DEL TEXTO	FACTORES DEL LECTOR
ACTO LECTOR	Factores visuales. Letras, disposición del texto, marcas, dibujos, etc.	Habilidades para la descodificación y comprensión del texto: atención, memoria, percepción visual, relacionar, ordenar, análisis, síntesis. Aplicación de estrategias lectoras: propósito de la lectura, control, regulación, inferir, etc.
	Estructura y características del texto. (tipologías textuales)	El nivel de competencia lingüística. Conocimientos sobre el lenguaje en general: grafo-fónico, morfológico, conceptual.
	Contenido del texto. Información, léxico (general o específico)	El papel activo del alumnado dependerá, entre otros, de la motivación (conciencia del lector de cómo y por qué debe leer), el estado emocional, el estilo de aprendizaje (enfoque profundo, mecánico, estratégico o superficial), los conocimientos previos sobre el tema, la capacidad para establecer hipótesis predictoras, etc.

Nota. Relación que se establece entre el microproceso de descifrar y el macroproceso de comprender.

Tomado de *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura* (p. 21), por D. Gispert, y L. Ribas, 2010, GRAÓ.

Los factores que inciden en la comprensión lectora, según Gispert y Ribas (2010), son el propósito lector (nos da el grado de exigencia de comprensión), la atención (de ella dependen las interacciones entre el lector y el texto), los conocimientos previos (para formular y verificar hipótesis sobre el texto), el contenido, la estructura del texto y la significación (construcciones mentales que el lector hace del significado del texto).

¿Qué hacemos para comprender?

Siguiendo a Sánchez y García-Rodicio (2014), para comprender, inicialmente, leemos palabras, activamos su significado y el de aquellos conceptos asociados a ellas, a lo que llamamos decodificación. Después, componemos con esos significados léxicos una red de relaciones (agente-acción-objeto) que forman las unidades elementales del significado, a lo que se le llama proposición. Finalmente, una vez creada la proposición, se produce la elaboración de una nueva que debe conectarse (mediante inferencias), con la ya creada, a lo que se le llama integración lineal. En resumen, decodificamos, creamos proposiciones y las integramos linealmente.

Existen pues, distintos niveles (representaciones) de comprensión según estos autores:

Tabla 3.
Modelo completo para entender la comprensión lectora.

PROCESOS	REPRESENTACIONES
Decodificar	Comprensión Superficial
Extraer ideas	
Integral linealmente ideas	
Identificar un tema	
Generar ideas de resumen	
Activar conocimientos previos	Comprensión Profunda
Realizar inferencias	Comprensión Crítica
Crear metas y planes	
Valorar relación texto-contexto	

Detectar y reparar inconsistencias

Nota. Tipos de comprensión y los procesos que intervienen en cada una de ellas. Tomado de Comprensión de textos: conceptos básicos y avances en la investigación actual, por Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2014).

Van Dijk y Kintsch (1983), citado en Lomas (2014, p. 87), “atribuyen también diferentes niveles de comprensión en contínuum, desde la representación más superficial a la más profunda y compleja.”.

Basándonos en los argumentos de Catalá, Catalá, Molina y Monclús (1996), citado en Gispert y Ribas (2010, p. 23), y basados en la Taxonomía de Barret, se profundiza en los diferentes tipos de comprensión:

- Comprensión literal. Reconocimiento de lo que está explícitamente en el texto.
- Comprensión reorganizadora. Reorganizar, sintetizar, resumir o esquematizar la información del texto.
- Comprensión inferencial o interpretativa. Se utiliza, al activar conocimientos previos que se conectan con otros conocimientos que ofrece el texto, invitando así a presuponer y prever acontecimientos.
- Comprensión crítica. Consiste en interpretar personalmente el texto, en emitir juicios propios de carácter subjetivo, etc.

Vallés y Vallés (2006) a su vez, se refieren a estos niveles como tipos de comprensión y los denominan del siguiente modo: “comprensión literal, metacomprensión lectora, comprensión inferencial y comprensión crítica”.

Según otro estudio (Sánchez, Rosales, y Suárez, 1999), cabe hablar de distintos niveles de comprensión lectora, atendiendo al uso de distintas competencias en los alumnos (ver tabla 4), en relación con el texto.

Tabla 4. Procesos implicados en la comprensión de un texto.

COMPETENCIA AUTORREGULADORA: se es capaz de crear por sí mismo una meta y se muestra determinación para preservar su consecución.	Procesos implicados en la regulación de la comprensión: <ul style="list-style-type: none"> • Crear metas • Supervisar • Evaluar
COMPETENCIA TEXTUAL. Se es capaz de acceder con rapidez al significado de las palabras y construir con ello un conjunto de proposiciones lineal y globalmente organizadas.	Procesos implicados en la integración textual: <ul style="list-style-type: none"> • Integrar todas las ideas en un esquema • Construir proposiciones globales • Integrar las ideas linealmente • Construir proposiciones • Reconocer las palabras
CONOCIMIENTOS: se es capaz de revisar lo que ya sabe desde la información elaborada a partir del texto.	Procesos implicados en la integración texto/conocimientos: <ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos necesarios • Revisar las ideas del texto desde lo que ya se sabe

Nota: tomado de *Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se debe hacer* (p. 71-89), por Sánchez, Rosales y Suárez (1999).

Como dice Solé (1992), lo que se está pidiendo no se desprende sin más del texto, y solo es accesible para quienes poseen el conocimiento y las estrategias que permiten buscar, elaborar, integrar y general algo nuevo, resultado de lo que el lector hace con el texto. Existen por ello, diversos autores

que apuestan por recurrir a distintas estrategias, de forma consciente, para que los niños logren mejorar su comprensión. Podríamos decir que las estrategias, según Valls (1990), citado en Solé (1992, p. 59), “tienen en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para conseguir la meta que nos proponemos. Estas estrategias, se sitúan en el polo extremos de un continuo cuyo polo opuesto daría cabida a los procedimientos más específicos, aquellos cuya realización es automática y no requiere del control y planificación previa que caracteriza a las primeras.”

Solé (1992), propone instaurar distintas estrategias en tres momentos cruciales del acto lector: antes, durante y después de la lectura. Distintos autores defienden el uso estrategias para lograr así una mejora de la comprensión lectora en los alumnos.

Otros autores, como Cassany, Luna y Sanz (1994), proponen el ejercicio de simples habilidades para trabajar la comprensión lectora. Estas son llamadas microhabilidades y son: la percepción visual, la memoria a corto y largo plazo, la anticipación, la lectura rápida (skimming) y la lectura atenta (scanning), las inferencias, las ideas principales, la estructura y forma del texto, leer entre líneas y la autoevaluación.

Evaluación de la comprensión lectora

Como ya hemos visto, en cualquier proceso lector interviene el texto y el lector, pero no podemos solo atenderles de una forma superficial, sino que se debe de tener en cuenta para su evaluación y para la detección de dificultades:

- El objetivo de la lectura. Solé (1992), nos ofrece una serie de objetivos generales:
 - Leer para obtener una información precisa.
 - Leer para seguir instrucciones.

- Leer para obtener una información de carácter general.
- Leer para aprender.
- Leer para revisar un escrito propio.
- Leer por placer.
- Leer para comunicar un texto a un auditorio.
- Leer para practicar lectura en voz alta.
- Leer para dar cuenta de que se ha comprendido.

Cada objetivo tiene una motivación distinta para el lector, por lo que según esta motivación el aprendizaje y las metas difieren unas de otras.

- Tipos de lectura:

Ronald V. White (1983), citado en Cassany, Luna y Sanz (1994), realiza una primera distinción de los tipos de lectura según los objetivos de la comprensión y la velocidad.

- Lectura silenciosa:
 - Extensiva: por placer o interés.
 - Intensiva: para obtener información de un texto.
 - Rápida y superficial: para obtener información sobre un texto.
 - Involuntaria (noticias, anuncios, carteles, etc.).

- Lectura en voz alta. Según varios autores citados en Cova (2020, p. 180):

La lectura en voz alta es aquella que permite sentir y pensar (Pacheco, 2012). También Arias y Narváez (2010) la consideran como un acto de acción entre el que lee y los receptores. Igualmente, tenemos a Solé (2000) para quien esta debe tener unas cualidades que la hacen especial: "claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuada, respetando las

normas de puntuación y con la entonación requerida".
Luego está Marín (1999) quien la considera un espacio para la socialización entre el lector y los escuchas.

Por otro lado, según Bisquerra (1983) citado en Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 198), los métodos de lectura eficaz, definen la eficacia lectora a partir de la velocidad y la comprensión y establecen varios tipos de lectura:

- Lectura integral (más comprensión, menos velocidad):
 - Lectura reflexiva.
 - Lectura mediana.
- Lectura selectiva (más velocidad, menos comprensión o comprensión más global/selectiva):
 - Atenta.
 - Vistazo.

White (1983), citado en Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 197), habla de lectura intensiva (textos breves donde se trabajan las microhabilidades o microprocesos lectores), o lectura extensiva (textos largos donde se trabaja la comprensión global y la lectura por placer).

- Tipos de texto:
 - Según Solé (1992), es necesario prestar atención al tipo de texto que se va a leer y a las expectativas que genera este en el lector.

Adam (1985), basándose en trabajos de Bronckart y Van Dijk, propone retener los siguientes tipos de texto, citado en Solé (1992, p. 73):

 - Narrativo: presupone un desarrollo cronológico y explica unos sucesos en un orden dado. Este texto es el que mejor resulta usar en procesos de evaluación lectora por la fácil lectura que supone a

los alumnos debida a la costumbre de los maestros para trabajarlos en el aula.

- Descriptivo: describe un objeto o un fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas.
- Expositivo: relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales. El texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos.
- Instructivo-inductivo. Adam agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: consignas, instrucciones de montaje o de uso, etc.
 - Teberosky (1987), citado también en Solé (1992, p. 73), distingue otro tipo de texto, el informativo o periodístico (noticias de medios de comunicación escrita).
 - Para PIRLS ((Progress in International Reading Literacy Study), los textos pueden ser de dos tipos:
 - Textos literarios (textos continuos).
 - Textos informativos (textos discontinuos).

¿Cómo se evalúa?

Se han llevado a cabo distintos estudios internacionales en el ámbito educativo. Tanto la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico, IEA (Asociación internacional independiente formada por agencias gubernamentales e instituciones de investigación), que desde hace más de 50 años realiza evaluaciones internacionales de la competencia lectora y de los factores asociados a ésta en distintos países, como el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, Informe PISA, estudio llevado a cabo por la OCDE, y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, PIRLS se han dedicado a ello.

Esta organización (PIRLS), utiliza la evaluación como medio para alcanzar dos propósitos de lectura, tener una experiencia literaria y adquirir y usar la información. Dentro de cada propósito de lectura se integran cuatro procesos diferentes de comprensión:

- Introducción, localización y obtención de información explícita.
- Extracción de conclusiones directas.
- Interpretar e integrar las ideas y la información.
- Análisis y evaluación del contenido y de los elementos textuales.

A nivel nacional existen distintas pruebas para medir la comprensión lectora como los test de lectura LEE, PROLEEC, SICOLE, etc.

Según Zorrilla (2005), para evaluar se han de establecer unos objetivos claros para la lectura y, en base a ellos, el carácter de la evaluación y los procedimientos que se han de emplear.

Siguiendo a Zorrilla (2005), las evaluaciones que se realizan son de carácter general, es decir, se evalúa el sistema y no al individuo. Se toman decisiones en base al grupo, se obtiene información general de éste, y las pruebas tienen un carácter estático, es decir, no se adaptan al individuo. Para estas evaluaciones de la comprensión lectora se utilizan “Medidas de producto”, donde se evalúa más un producto final que el proceso. Entre estas medidas de producto se pueden dar, según esta autora:

Tabla 5.

Medidas de producto.

	¿Qué es?	Información	Dificultades
EVOCACIÓN	Se lee un texto y el lector ha de evocar lo leído.	Nos da información acerca de la organización y el almacenamiento	Dificultad de interpretación porque el lector realiza una construcción elaborada del

		de la información en la memoria. Al combinarse con otras medidas, nos da información sobre las estrategias de recuperación.	proceso interactivo entre el texto y él. Influye su habilidad comunicativa. Ha de coincidir lo que el evaluador interpreta con lo que el alumno ha escrito y con el texto.
PREGUNTAS DE SONDEO	Es una variedad de los procedimientos de evocación o recuerdo libre. Consiste en realizar una serie de preguntas de sondeo destinadas a localizar información.	Recuperación memorística.	No se pueden crear preguntas adecuadas a todos los textos. No garantiza que se recoja toda la información que ha recabado el lector. Tampoco se sabe si la información es libre, pues puede estar influenciada por el sondeo de preguntas.
PREGUNTAS ABIERTAS	Preguntas sobre información del texto	Facilitan que se lleve a cabo un tipo de procesamiento de la información almacenada distinto al memorístico. El buen lector puede hacer inferencias que	Necesidad de emplear estrategias de producción.

		al mal lector no se le ocurriría.	
CUESTIONARIOS	Leer un texto y responder a una serie de preguntas.	Recuperación memorística.	
ÍTEMS VERDADERO O FALSO	No requieren del uso de destrezas relacionadas con la producción.	Recuperación memorística y transformación de esta.	Menor valor diagnóstico: existe un 50 % de probabilidades de que se haya acertado o errado al azar.
PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE	Texto corto que el alumno ha de leer y responder a preguntas con múltiples respuestas, en las que ha de seleccionar la que considere correcta.	Uso de estrategias de recuperación de la información, condicionada por la pregunta realizada.	Solo una respuesta es correcta y es posible que un lector creativo haga inferencias que le conduzcan a más respuestas correctas. Varía mucho si el alumno tiene o no presente el texto a leer.

Nota: tomado de *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. (p. 121-138), por Zorrilla, M. J. (2005).

Propuesta de intervención

Desde el principio se planteó el desarrollo de una herramienta que sirviera para lograr dos objetivos. Por un lado, el desarrollo de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora y, por otro, la medición de esta comprensión. Como soporte, se ha decidido utilizar la aplicación de

formularios de Google, dada su versatilidad y su componente digital, lo que incidirá, de manera favorable, en la motivación del alumnado objeto de la herramienta.

Los distintos métodos que encontramos para la medición de la comprensión lectora, a menudo, nos dicen en qué procesos fallan nuestro alumnado (comprensión literal, inferencial, memoria de trabajo, etc.), pero no nos permiten conocer la naturaleza del error. En este trabajo, se pretende ahondar en la naturaleza del mismo por medio de subpreguntas que nos permitan establecer, si existe una deficiencia en el proceso cognitivo señalado o si el error es debido a una falta de atención por parte del lector. Estas subpreguntas, serán similares a las originales, pero con un texto paralelo más sencillo, de manera que nos permita deducir si el lector tiene dificultades con la tipología de la pregunta o con el texto.

Objetivos

- Lograr evaluar la comprensión lectora.
- Conocer la naturaleza de los errores que se cometen en la comprensión por medio de subpreguntas.
- Desarrollar los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora.

Características y desarrollo

La presente [herramienta](#) se compone de una estructura marco, basada en la aplicación Google Forms (formularios). En este soporte, es insertado un texto con sus correspondientes preguntas y subpreguntas encaminadas a la evaluación y desarrollo de la comprensión lectora a modo de cuestionario.

La [herramienta](#) funcionará como estricta medidora de esta comprensión cuando el lector la utilice de manera individual, sujeto a un tiempo establecido y sin opción de repetición. Esta es la manera en la que se desarrollan las pruebas PIRLS para la comprensión lectora en los países pertenecientes a la OCDE. En la corrección de dicho formulario, observaremos si los errores de las

principales preguntas se repiten en las subpreguntas. De ser así, podemos afirmar que existe un error en un determinado proceso cognitivo de los que intervienen en la comprensión. De lo contrario, cuando nos encontramos ante una pregunta contestada de manera errónea, con su subpregunta respondida de manera correcta, podemos asumir que el lector no tiene altera el proceso cognitivo que influye en la comprensión, sino que existe una desconexión con el texto, bien por alejarse de sus centros interés, bien por una deficiencia en la memoria, una deficiencia en la exactitud y fluidez lectora, o problemas de distinta naturaleza.

De otro modo, la [herramienta](#) funcionará como desarrolladora de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión cuando, de manera guiada y sin un límite de tiempo, el lector, pueda responder en más de una ocasión las preguntas y subpreguntas, con el fin de visibilizar los errores cometidos en la comprensión y rectificarlos. La existencia de subpreguntas basadas en un texto más sencillo, permiten que la comprensión se lleve a cabo de una forma pautada, de lo más sencillo a lo más complejo.

Enlace a la herramienta: <https://forms.gle/sGPM8mjX5ZarfFop8>

El texto.

Para realizar esta propuesta de intervención se ha escogido un texto literario de PIRLS 2016 liberado, “Tarta para enemigos” (Munson, 2006), adaptado a las características del alumnado español. El motivo por el que PIRLS dedica sus textos al alumnado de cuarto curso de primaria es debido a la transición, que en este momento del desarrollo psicoevolutivo del alumno se hace desde la ruta fonológica a la ruta léxica. De esta manera, debido al perfeccionamiento de la lectura, el alumno pasa de centrar su atención en la decodificación del código a la comprensión y construcción de significados, facilitando así la comprensión lectora. Es por ello que este formulario se adaptaría a alumnos de cuarto curso de educación primaria, pudiéndose adaptar, cambiando el texto y las preguntas a cualquier edad.

Cuestionario.

Se ha creado un test con Google Formularios con veintidós secciones distintas, en las que se realizarán distintos tipos de preguntas basadas en los tipos de comprensión de la Taxonomía de Barret (apartado ¿Qué hacemos para comprender?).

Como tipo de preguntas se han escogido las de elección múltiple, ofreciendo éstas una única respuesta válida entre cuatro posibles respuestas. Eligiendo este tipo de preguntas, se evita los errores producidos por una deficiente expresión escrita.

Los títulos o epígrafes de cada sección están adaptados a la comprensión del cuestionario no al alumnado lector que realizaría el formulario.

Estructura de la herramienta

Sección 1. En esta primera sección se ha de introducir el correo electrónico del lector y ha de poner la hora que es en el momento de realizar el cuestionario.



The image shows a screenshot of the first section of a Google Form. The title is "Comprensión lectora " Tarta para enemigos". Below the title, there is a sub-instruction: "Lee el texto siguiendo adecuadamente los pasos." and a red asterisk indicating it is mandatory. The form contains two input fields: "Correo *" with the placeholder "Tu dirección de correo electrónico" and "Escribe qué hora es en este momento *" with a time selection interface (Hour and Minute). At the bottom, there is a "Siguiente" button, a progress bar, and the text "Página 1 de 22".

Figura 1. Sección 1 del formulario de Google.

Sección 2. En esta sección se ofrece al lector el texto que ha de leer. Al terminar la lectura del mismo, el alumno lector ha de escribir la hora que sea en ese momento.

El propósito de esto, es ver qué relación existe entre el tiempo que el lector emplea en la lectura y la comprensión de esta con los resultados del test, midiendo a su vez la exactitud lectora (conversión grafema-fonema) y la fluidez (reconocimiento de palabras).



Figura 2. Sección 2 del formulario de Google (p.1)

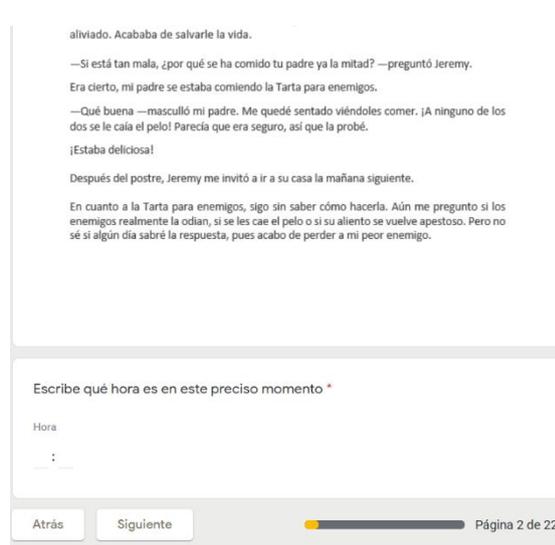


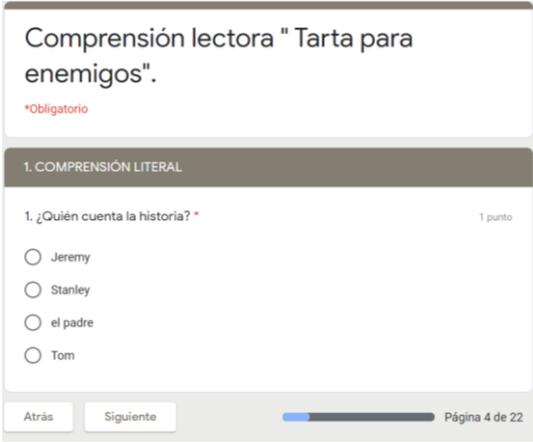
Figura 3. Sección 2 del formulario de Google (p.3).

Sección 3. En esta sección se pregunta al lector si le ha gustado el texto leído. Con ello se pretende ver el grado de motivación con que se enfrenta al cuestionario de preguntas. Una baja motivación podría justificar una baja puntuación.



Figura 4. Sección 3 del formulario de Google.

Sección 4. En esta sección comienza el formulario de preguntas. Se empieza a evaluar la comprensión literal. El alumno ha de elegir una única respuesta correcta entre cuatro posibles.



Comprensión lectora " Tarta para enemigos".

*Obligatorio

1. COMPRENSIÓN LITERAL

1. ¿Quién cuenta la historia? * 1 punto

Jeremy

Stanley

el padre

Tom

Atrás Siguiente

Página 4 de 22

Figura 5. Sección 4 del formulario de Google.

Pueden suceder dos cosas:

- Si esta pregunta es acertada por el lector, pasará automáticamente a la sección 7 donde continuará la realización del formulario, y obtendrá 1 punto por el acierto.
- Si falla a esta pregunta, el cuestionario llevará al lector a la sección 5 sin puntuación alguna, donde tendrá lugar la correspondiente subpregunta.

Sección 5. Esta sección ofrece al lector otro pequeño texto más sencillo, sobre el que, en la siguiente sección, deberá de contestar a la correspondiente subpregunta.



Figura 6. Sección 5 del formulario de Google.

Este texto mantiene una estructura paralela al texto original que originó un fallo en la pregunta inicial.

Sección 6. En esta sección se realiza al alumno una nueva pregunta sobre comprensión literal acerca del pequeño texto leído en la anterior sección. Acierte o falle pasará a la sección 7 tras contestar la pregunta.

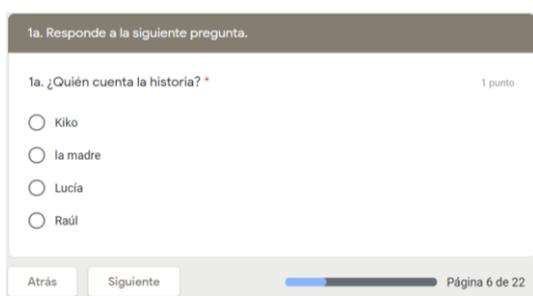


Figura 7. Sección 6 del formulario de Google.

Pueden ocurrir dos cosas:

- Que el alumno acierte, lo que demostraría que no tiene ningún problema de comprensión literal, en cuyo caso se le asignaría 1 punto por el acierto.
- Que el alumno falle de nuevo, lo que no le otorgaría puntuación alguna. Esto nos apuntaría que el alumno tiene algún problema de comprensión literal. En este caso habría que ver el tiempo de lectura que ha empleado el lector.
 - Si es alto, detectaríamos un problema de exactitud lectora (conversión grafema-fonema) o de

reconocimiento de palabras (fluidez). Si es alto y la motivación es baja, puede ser un factor a tener en cuenta.

- Si el tiempo empleado es bajo, podríamos hablar de problemas con las habilidades de conciencia fonológica, de velocidad de nombrado, de memoria de trabajo, de atención o de motivación.

Sección 7. En esta sección se realizará la pregunta de comprensión inferencial.

Figura 8. Sección 7 del formulario de Google.

Pueden suceder dos cosas:

- Si el alumno acierta pasará a la sección 10 directamente y obtendrá un punto por el acierto.
- Si el alumno falla pasará, sin puntuación a la sección 8.

Sección 8. En esta sección se ofrece un pequeño texto que alumno ha de leer antes de pasar a la siguiente sección. Como en anteriores ocasiones, el texto plantea una estructura paralela al principal.

Figura 9. Sección 8 del formulario de Google.

Sección 9. Esta sección ofrece una nueva pregunta de comprensión inferencial sobre el texto de la sección anterior.

2a. Responde a la pregunta.

2a. ¿Por qué estaba Lucía enfadada con su hermano Raúl? * 1 punto

Porque estaba celosa de él. Mamá le otorgaba funciones que yo solía hacer.

Porque le había quitado su cesta.

Porque quería jugar siempre y Lucía se cansaba.

Porque se había despertado antes que ella.

Atrás Siguiente Página 9 de 22

Figura 10. Sección 9 del formulario de Google.

Pueden ocurrir dos cosas:

- Que el alumno acierte, lo que demostraría que no tiene ningún problema de comprensión inferencial, en cuyo caso se le asignaría 1 punto por el acierto.
- Que el alumno falle de nuevo, lo que no le otorgaría puntuación alguna. Esto nos apuntaría que el alumno tiene algún problema con este tipo de comprensión. En este caso habría que ver el tiempo de lectura que ha empleado el lector.
- Si es alto, detectaríamos un problema de exactitud lectora (conversión grafema-fonema) o de reconocimiento de palabras (fluidez); Si la motivación del alumno frente al texto es baja, también sería un factor a tener en cuenta.
- Si el tiempo empleado es bajo, podríamos hablar de problemas con las habilidades de conciencia fonológica, de velocidad de nombrado, de memoria de trabajo, de atención, de motivación o de problemas para realizar inferencias.

Sección 10. En esta sección se realiza de nuevo otra pregunta de comprensión literal.

Figura 11. Sección 10 del formulario de Google.

Pueden suceder dos cosas:

- Si esta pregunta es acertada por el lector, pasará automáticamente a la sección 13 donde continuará la realización del formulario, y obtendrá 1 punto por el acierto.
- Si falla a esta pregunta, el cuestionario llevará al lector a la sección 11 sin puntuación alguna.

Sección 11. Esta sección ofrece al lector una nueva oportunidad de acierto de esa pregunta de comprensión literal, frente a otro pequeño texto.

Figura 12. Sección 11 del formulario de Google.

Con ello se pretende comprobar si el alumno ha fallado por problemas de comprensión o por algún tipo de problema con el texto anterior (por ser más largo, por problemas de activación de conocimientos previos, por...).

Sección 12. En esta sección se realiza al alumno una nueva pregunta sobre comprensión literal acerca del pequeño texto leído en la anterior sección. Acierte o falle pasará a la sección 13 tras contestar la pregunta.

3a. Responde a la pregunta.

3a. ¿Qué hizo Lucia con Kiko? * 1 punto

Lo echó al fuego, así desaparecería.

Lo hizo pedacitos muy pequeños y lo enterró.

Lo escondió bajo su capa. Ya pensaría qué hacer con ello.

Ella era muy mayor para estar con muñecos.

Atrás Página 12 de 22

Figura 13. Sección 12 del formulario de Google.

Pueden ocurrir dos cosas:

- Que el alumno acierte, lo que demostraría que no tiene ningún problema de comprensión literal, en cuyo caso se le asignaría 1 punto por el acierto.
- Que el alumno falle de nuevo, lo que no le otorgaría puntuación alguna. Esto nos apuntaría que el alumno tiene algún problema de comprensión literal. En este caso habría que ver el tiempo de lectura que ha empleado el lector.
 - Si es alto, detectaríamos un problema de exactitud lectora (conversión grafema-fonema) o de reconocimiento de palabras (fluidez). Si es alto y la motivación es baja, puede ser un factor a tener en cuenta.
 - Si el tiempo empleado es bajo, podríamos hablar de problemas con las habilidades de conciencia fonológica, de velocidad de nombrado, de memoria de trabajo, de atención o de motivación.

Secciones 13, 14, 15 y 16. En estas secciones se introduce la comprensión reorganizadora. Se ofrecen cuatro imágenes que el lector ha de secuenciar por orden cronológico. El formulario de Google no permite este tipo de preguntas, por lo que se han creado cuatro secciones (una por pregunta e imagen) para realizar la reorganización.

4. COMPRENSIÓN REORGANIZADORA

¿Qué imagen sucede en primer lugar? * 0 puntos

Opción 1

Opción 2

Opción 3

Opción 4

Atrás Página 13 de 22

Figura 14. Sección 13 del formulario de Google.

COMPRENSIÓN REORGANIZADORA

¿Qué imagen va después? (en segundo lugar) * 0 puntos

Opción 1

Opción 2

Opción 3

Opción 4

Atrás Página 14 de 22

Figura 15. Sección 14 del formulario de Google.

COMPRENSIÓN REORGANIZADORA

¿Qué imagen va después? (en tercer lugar) * 0 puntos

Opción 1

Opción 2

Opción 3

Opción 4

Atrás Página 15 de 22

Figura 16. Sección 15 del formulario de Google.

COMPRENSIÓN REORGANIZADORA

¿Qué imagen va después? (en cuarto lugar) * 1 punto

Opción 1

Opción 2

Opción 3

Opción 4

Atrás Página 16 de 22

Figura 17. Sección 16 del formulario de Google.

- Si el alumno falla en cualquiera de las cuatro secciones, el cuestionario le llevará directamente a la sección 17, sin puntuación alguna.
- Si el alumno llega a la sección 16 y acierta esta última pregunta, obtendrá un punto y pasará de forma automática a la sección 22.

Sección 17.

En esta sección se ofrecerá un nuevo texto, para volver a evaluar la comprensión reorganizadora.

Comprensión lectora " Tarta para enemigos".

A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.

Atrás Siguiente Página 17 de 22

Figura 18. Sección 17 del formulario de Google.

Sección 18, 19, 20 y 21. Esta vez, se ha optado por crear un texto *ad hoc*, por lo que no dispone de ilustraciones, así pues, se utilizan cuatro oraciones que el alumno ha de organizar de forma cronológica, en base al texto de la sección anterior.

En esta pregunta ocurre lo mismo que en la anterior sobre la comprensión reorganizadora. La herramienta Google formularios, no permite elegir una secuencia por orden, por lo que se han creado cuatro secciones, una por respuesta.

4a. Elige por orden cronológico

¿Qué ocurrió primero? * 0 puntos

Lucía se enfadó con Raúl

Raúl quería jugar con Lucía

Lucía escondió el muñeco de Raúl

La mamá solo despertó a Raúl

Atrás Siguiente Página 18 de 22

Figura 19. Sección 18 del formulario de Google.

4a.1.

¿Qué ocurrió después? (en segundo lugar) * 0 puntos

Lucía se enfadó con Raúl

Raúl quería jugar con Lucía

Lucía escondió el muñeco de Raúl

La mamá solo despertó a Raúl

Atrás Siguiente Página 19 de 22

Figura 20. Sección 19 del formulario de Google.

4a. 2.

¿Qué ocurrió después? (en tercer lugar) * 0 puntos

Lucía se enfadó con Raúl

Raúl quería jugar con Lucía

Lucía escondió el muñeco de Raúl

La mamá solo despertó a Raúl

Atrás Siguiente Página 20 de 22

Figura 21. Sección 20 del formulario de Google.

4a. 3.

¿Qué ocurrió después? (en cuarto lugar) * 1 punto

Lucía se enfadó con Raúl

Raúl quería jugar con Lucía

Lucía escondió el muñeco de Raúl

La mamá solo despertó a Raúl

Atrás Siguiente Página 21 de 22

Figura 22. Sección 21 del formulario de Google.

- Si el alumno acierta las cuatro secciones obtendrá un punto y pasará a la sección 22. Esto haría pensar que al

alumno tiene algún problema con el texto anterior pero no tiene problemas de comprensión reorganizadora.

- Si el alumno falla, queda claro que tiene problemas de secuenciación de ideas o de sucesos, lo que demuestra problemas claros de comprensión. Cabría mirar su tiempo de lectura y la motivación.

Sección 22. La última pregunta del cuestionario es de comprensión crítica. Se pretende ver la visión del alumno y su capacidad de elaboración de juicios.

Figura 23. Sección 22 del formulario de Google.

Debida a la naturaleza creativa de la respuesta, esta debe ser corregida de manera personalizada.

Cada respuesta correcta de comprensión literal, comprensión reorganizadora y comprensión inferencial es puntuada por el cuestionario de Google Forms con un punto. Es decir, si el alumno falla la pregunta inicial de comprensión inferencial, pasará a la subpregunta correspondiente. Si responde correctamente obtendrá un punto; de este modo, si al terminar el cuestionario un lector tiene 4 puntos (pendiente de corregir la pregunta de comprensión crítica), nos daría información acerca de los pocos problemas de comprensión que el lector tiene. Si, al contrario, tuviera menos de 4, esto nos indicaría que el alumno tiene algún déficit de comprensión en alguna pregunta.

Conclusiones

Con este trabajo, se ha pretendido dar un paso más en el conocimiento de la naturaleza de los errores de la comprensión lectora.

Consideramos este, el prototipo de lo que debería de ser un instrumento más potente, desarrollado preferiblemente por un equipo interdisciplinar que integre personas con conocimientos de informática, lingüística, pedagogía, psicología, etc. Dicho instrumento debería comprender una batería de preguntas más amplia de la que este prototipo dispone. Asimismo, el hecho de contemplar un soporte digital, nos permite hablar de una herramienta más versátil y fácil de implementar que los actuales cuestionarios PIRLS o similares. Somos conscientes de que esta digitalización nos permite una manipulación estadística de los datos mucho más rápida y eficaz.

El uso de este tipo de herramientas de manera continuada en el año escolar nos arrojará como resultado una evolución del desarrollo de la comprensión lectora a lo largo del periodo escolar.

El desarrollo psicoevolutivo del alumno, hace que su comprensión lectora vaya aumentando de manera natural. Para evaluar la eficiencia de la presente herramienta, se recomienda su implementación en los cursos que se desee, siempre que se preserven al menos, un aula por curso, que actúe de grupo control. De esta manera, en estos grupos control, podremos establecer qué grado de la comprensión lectora se debe al normal desarrollo psicoevolutivo de ese alumnado y qué grado a la implementación de la herramienta.

Bibliografía

- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, 27, 49-68. Recuperado de <http://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/25999/20869>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión, aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 2. Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Cova, Y. (2020). La lectura en voz alta en la escuela: ¿una práctica para vigilar y castigar? *Mérito - Revista de Educación*, 2(5), 122–128. <https://doi.org/10.33996/merito.v2i5.139>
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, España: Grao.
- Freire, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1st ed.). Mújica, México: SIGLO XXI Editores.
- Gispert, D., & Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura* (1ª ed.). Barcelona, España: Grao.
- Leeres. (2011, 30 marzo). *¿Qué es saber leer a los 15 años?* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KWjF2LCGIFU>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.

Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de

<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Dialnet*.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>

Lomas, C., Aliagas, C., Bombini, G., Calsamiglia, H., Cassany, D., Colomer, T., . . . Unamuno, V. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (1.^a ed.). Barcelona, España: Octaedro.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *PIRLS 2021. Marcos de evaluación*. Secretaría General Técnica. Recuperado de

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21738

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Cuetos, F., Defior, S., Fernández, A., Gallego, C., & Jiménez, J. E. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Secretaría General Técnica.

Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f7e9108-88bc-4bf6-b188-34dd6d2c2a7f/atencion-alumnado-dislexia.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010). *La lectura en Pisa 2009.*

Marcos y pruebas de la evaluación. Secretaría General Técnica.

Recuperado de

<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *PIRLS 2016. Estudio*

Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. IEA. Secretaría

General Técnica. <https://doi.org/10.4438/030-17238-x>

Munson, D. (2011). Preguntas liberadas TIMSS y PIRLS. Recuperado 23 de junio de 2021, de

http://evaluacion.educalab.es/timsspirls/uploads/lecturas/29/P11_TartaP araEnemigos.pdf7

Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-17.

Peonza, E. (2001). *El rumor de la lectura* (1ª ed.). Madrid, España: Grupo Anaya, S. A.

Sánchez, E., & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos: conceptos básicos y avances en la investigación actual. *AULA*, 20, 83–103.

<https://doi.org/10.14201/12563>

Sánchez, E., Rosales, J., y Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y*

Educación, 11(2–3), 71–89.

<https://doi.org/10.1174/113564002320516795>

Sole, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao.

Vallés, C., & Vallés, A. (2006). *Comprensión lectora y estudio: intervención psicopedagógica*. Valencia, España: Promolibro.

Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 121–138. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Anexo I. Cuestionario herramienta impreso.

Comprensión lectora " Tarta para enemigos".

Lee el texto siguiendo adecuadamente los pasos.

***Obligatorio**

1. Correo *

2. Escribe qué hora es en este momento *

Ejemplo: 8:30 a.m.

LECTURA DEL TEXTO

pag 1.

Tarta para enemigos

Escrito por Derek Munson.

Ilustrado por Tara Calahan King

Estaba siendo un verano perfecto, hasta que Jeremy Ross se mudó justo al lado de mi mejor amigo Stanley. Jeremy no me gustaba. Hizo una fiesta a la que no me invitó. Pero sí invitó a mi mejor amigo Stanley.

Hasta que Jeremy se mudó al barrio, nunca antes había tenido un enemigo. Mi padre me dijo que cuando tenía mi edad, también tenía enemigos. Pero conocía una forma para deshacerse de ellos.

Mi padre sacó un trozo de papel viejo de un libro de recetas.

—Tarta para enemigos
—dijo satisfecho.

Os estaréis preguntando qué es exactamente una Tarta para enemigos.

Mi padre dijo que la receta era tan secreta que no podía ni siquiera contármela a mí.

Le rogué que me dijera algo, pero nada.



—Te diré una cosa, Tom —me dijo—. La Tarta para enemigos es el método más rápido que se conoce para deshacerse de los enemigos.

Esto me hizo pensar. ¿Qué clase de ingredientes repugnantes podía poner en la Tarta para enemigos? Le llevé a mi padre lombrices y piedras, pero me las devolvió en seguida.

Salí a jugar. Durante todo ese rato escuchaba el ruido que hacía mi padre en la cocina. Después de todo, aquel iba a ser un verano genial.



Intenté imaginar el horrible olor de la Tarta para enemigos. Pero me llegó un olor muy agradable. Me parecía que provenía de nuestra cocina. Estaba confundido.

Entré para preguntar a mi padre qué pasaba. La Tarta para enemigos no debía oler tan bien. Pero mi padre era inteligente. —Si oliera mal, tu enemigo nunca la comería —dijo. Se notaba que había hecho esa tarta antes.

El timbre del horno sonó. Mi padre se puso unas manoplas y sacó la tarta. ¡Tenía suficiente buen aspecto como para comérsela! Entonces empecé a comprenderlo todo.

pag 2.

Pero aún no estaba seguro de cómo funcionaba esta Tarta para enemigos. ¿Qué hacía exactamente a tus enemigos? Puede que hiciera que se les cayera el pelo o que su aliento apestara. Pregunté a mi padre, pero no fue de ayuda.

Mientras la tarta se enfriaba, mi padre me informó de cuál era mi trabajo.

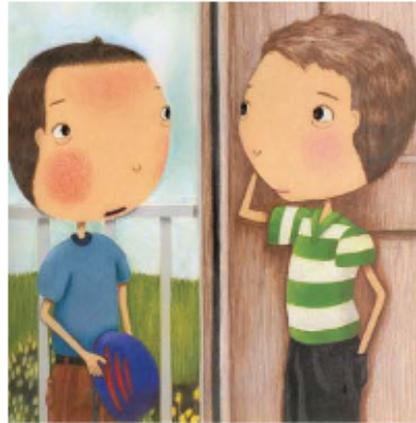
—Para que funcione, tienes que pasar un día con tu enemigo. Y lo que es aún peor, tienes que ser simpático con él. No es fácil. Pero es la única forma de que la Tarta para enemigos funcione. ¿Estás seguro de que quieres hacer esto? —me susurró.

Por supuesto que lo estaba.

Todo lo que tenía que hacer era pasar un día con Jeremy y, después, estaría fuera de mi vida. Fui en bici hasta su casa y llamé a la puerta.

Cuando Jeremy abrió la puerta, parecía sorprendido.

—¿Puedes salir a jugar? —le pregunté.



Parecía confundido. —Voy a preguntar a mi madre —dijo. Y volvió con sus zapatos en la mano.

Montamos en bici un rato y después almorzamos. Después de comer fuimos a mi casa.

Era extraño, pero me estaba divirtiendo con mi enemigo. No podía contárselo a mi padre, pues había trabajado mucho para hacer la tarta.

Jugamos hasta que mi padre nos llamó para la cena.

Mi padre había preparado mi comida favorita. ¡Resultó que también era la favorita de Jeremy! Quizá Jeremy no era tan malo después de todo. Empecé a pensar que tal vez debíamos olvidarnos de la Tarta para enemigos.

—Papá —dije—, es genial tener un amigo nuevo. Intentaba decirle que Jeremy ya no era mi enemigo. Pero mi padre se limitó a sonreír y asentir. Creo que pensó que estaba fingiendo.

Después de cenar, mi padre trajo la tarta. Sirvió tres platos y nos pasó uno a mí y otro a Jeremy.



pag. 3

— ¡Hala! —exclamó Jeremy, mirando a la tarta.
Me asusté. ¡No quería que Jeremy comiera la Tarta para enemigos! ¡Era mi amigo!

— ¡No te la comas! —le grité—. ¡Está mala!

El tenedor de Jeremy se detuvo antes de llegar a su boca. Me miró riéndose. Me sentí aliviado. Acababa de salvarle la vida.

—Si está tan mala, ¿por qué se ha comido tu padre ya la mitad? —preguntó Jeremy.

Era cierto, mi padre se estaba comiendo la Tarta para enemigos.

—Qué buena —masculló mi padre. Me quedé sentado viéndoles comer. ¡A ninguno de los dos se le caía el pelo! Parecía que era seguro, así que la probé.

¡Estaba deliciosa!

Después del postre, Jeremy me invitó a ir a su casa la mañana siguiente.

En cuanto a la Tarta para enemigos, sigo sin saber cómo hacerla. Aún me pregunto si los enemigos realmente la odian, si se les cae el pelo o si su aliento se vuelve apestoso. Pero no sé si algún día sabré la respuesta, pues acabo de perder a mi peor enemigo.

3. Escribe qué hora es en este preciso momento *

Ejemplo: 8:30 a.m.

RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS

Lee detenidamente cada enunciado.

4. ¿Te ha gustado la historia de "Tarta para enemigos"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Un poco

1. COMPRENSIÓN LITERAL

5. 1. ¿Quién cuenta la historia? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

Jeremy

Salta a la sección 5 (Vivíamos en una ciudad alejada de las montañas del norte. Solía recoger frutos con mi madre todos los días, después de desayunar. Mi hermano Raúl nos solía acompañar, junto con su inseparable juguete Kiko, un muñeco de madera que mi padre le talló cuando tenía solo 2 primaveras. Un buen día, a punto estaba de lograr llenar mi cesta de moras, cuando un ruido ensordecedor me asustó y escuché que alguien me llamaba.- Lucía, acércate y mira esto. – era la voz de mi madre-. Una enorme roca ha caído en la explanada de la mina.)

Stanley

Salta a la sección 5 (Vivíamos en una ciudad alejada de las montañas del norte. Solía recoger frutos con mi madre todos los días, después de desayunar. Mi hermano Raúl nos solía acompañar, junto con su inseparable juguete Kiko, un muñeco de madera que mi padre le talló cuando tenía solo 2 primaveras. Un buen día, a punto estaba de lograr llenar mi cesta de moras, cuando un ruido ensordecedor me asustó y escuché que alguien me llamaba.- Lucía, acércate y mira esto. – era la voz de mi madre-. Una enorme roca ha caído en la explanada de la mina.)

el padre

Salta a la sección 5 (Vivíamos en una ciudad alejada de las montañas del norte. Solía recoger frutos con mi madre todos los días, después de desayunar. Mi hermano Raúl nos solía acompañar, junto con su inseparable juguete Kiko, un muñeco de madera que mi padre le talló cuando tenía solo 2 primaveras. Un buen día, a punto estaba de lograr llenar mi cesta de moras, cuando un ruido ensordecedor me asustó y escuché que alguien me llamaba.- Lucía, acércate y mira esto. – era la voz de mi madre-. Una enorme roca ha caído en la explanada de la mina.)

Tom Salta a la pregunta 7

Vivíamos en una ciudad alejada de las montañas del norte. Solía recoger frutos con mi madre todos los días, después de desayunar. Mi hermano Raúl nos solía acompañar, junto con su inseparable juguete Kiko, un muñeco de madera que mi padre le talló cuando tenía solo 2 primaveras. Un buen día, a punto estaba de lograr llenar mi cesta de moras, cuando un ruido ensordecedor me asustó y escuché que alguien me llamaba.- Lucía, acércate y mira esto. – era la voz de mi madre-. Una enorme roca ha caído en la explanada de la mina.

1a. Responde a la siguiente pregunta.

6. 1a. ¿Quién cuenta la historia? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Kiko
- la madre
- Lucía
- Raúl

COMPRENSIÓN INFERENCIAL

7. 2. Al principio del cuento, ¿por qué pensaba Tom que Jeremy era su enemigo? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Jeremy invitó a Tom a su fiesta.
Salta a la sección 8 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más.)
- Jeremy era nuevo en el vecindario.
Salta a la sección 8 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más.)
- Tom estaba celoso. Jeremy le había quitado a su mejor amigo.
Salta a la pregunta 9
- Jeremy se había mudado al lado del mejor amigo de Tom (Stanley).
Salta a la sección 8 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más.)

A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más.

2a. Responde a la pregunta.

8. 2a. ¿Por qué estaba Lucía enfadada con su hermano Raúl? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Porque estaba celosa de él. Mamá le otorgaba funciones que yo solía hacer. *Salta a la pregunta 9*
- Porque le había quitado su cesta. *Salta a la pregunta 9*
- Porque quería jugar siempre y Lucía se cansaba. *Salta a la pregunta 9*
- Porque se había despertado antes que ella. *Salta a la pregunta 9*

COMPRENSIÓN LITERAL

9. 3. ¿Qué ingredientes pensó Tom que llevaría la Tarta para enemigos? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Cosas repugnantes.
Salta a la sección 11 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)
- Piedras y suciedad.
Salta a la sección 11 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)
- Cosas que hacen que se te caiga el pelo.
Salta a la sección 11 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)
- Lombrices y piedras. *Salta a la pregunta 11*

A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.

3a. Responde a la pregunta.

10. 3a. ¿Qué hizo Lucía con Kiko? *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Lo echó al fuego, así desaparecería.
- Lo hizo pedacitos muy pequeños y lo enterró.
- Lo escondió bajo su capa. Ya pensaría qué hacer con ello.
- Ella era muy mayor para estar con muñecos.

Salta a la pregunta 11

4. COMPRENSIÓN REORGANIZADORA

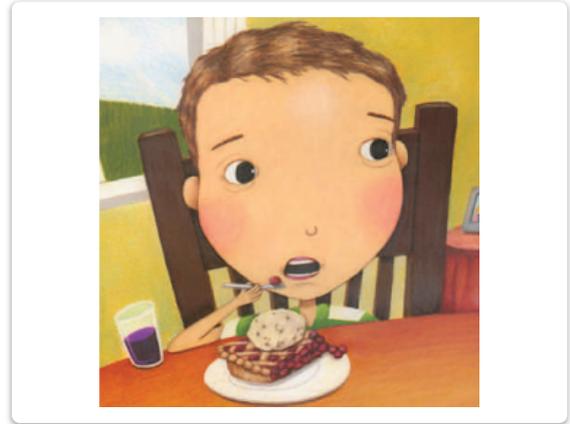
11. ¿Qué imagen sucede en primer lugar? *

0 puntos

Marca solo un óvalo.

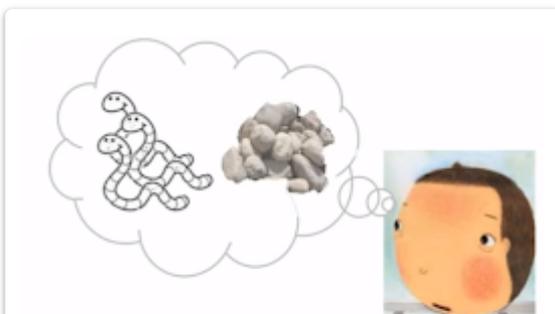


Opción 1 Salta a la pregunta 12



Opción 2

Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)



 Opción 3

Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)

 Opción 4

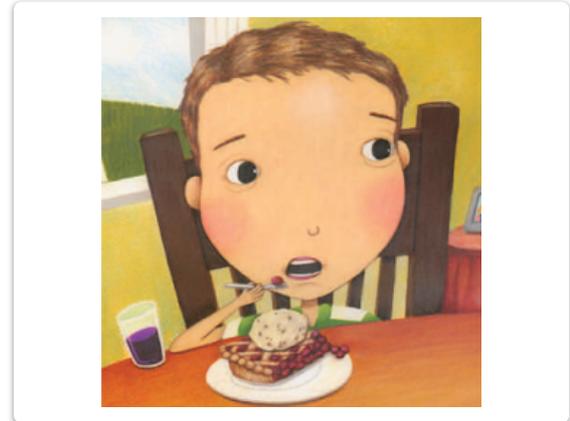
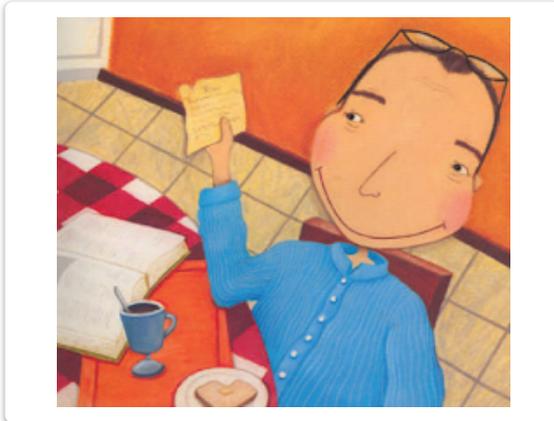
Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)

COMPRESIÓN REORGANIZADORA

12. ¿Qué imagen va después? (en segundo lugar) *

0 puntos

Marca solo un óvalo.



Opción 1

Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)

Opción 2

Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)



Opción 3 Salta a la pregunta 13

Opción 4

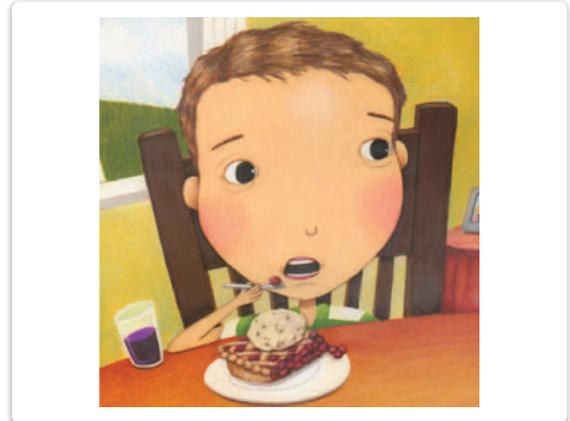
Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)

COMPRENSIÓN REORGANIZADORA

13. ¿Qué imagen va después? (en tercer lugar) *

0 puntos

Marca solo un óvalo.



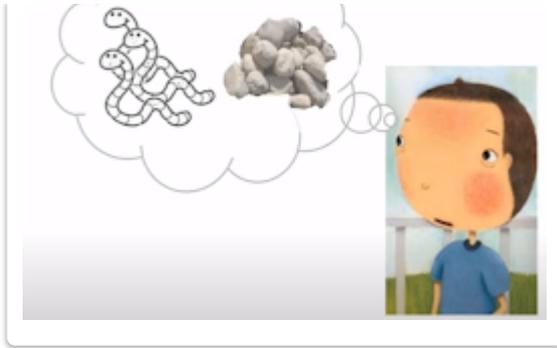
Opción 1

Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)

Opción 2

Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)





Opción 3

Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)

Opción 4

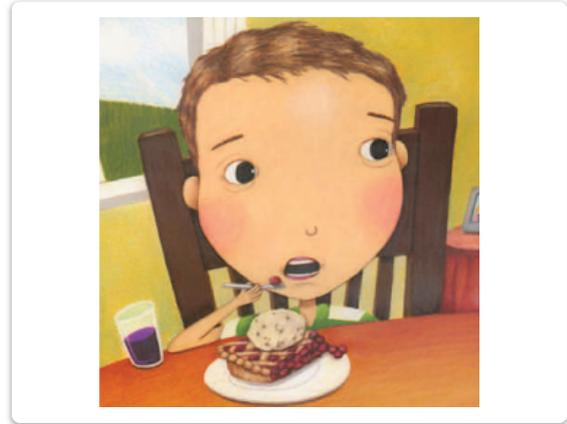
Salta a la pregunta 14

COMPRESIÓN REORGANIZADORA

14. ¿Qué imagen va después? (en cuarto lugar) *

1 punto

Marca solo un óvalo.

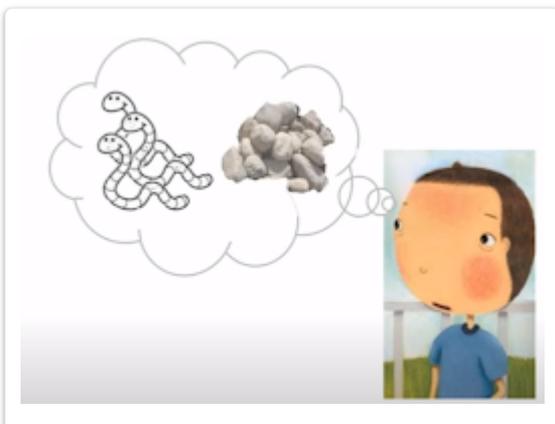


Opción 1

Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.)

Opción 2

Salta a la pregunta 19



Opción 3

Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero

Opción 4

Salta a la sección 17 (A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero

A la mañana siguiente todo lo que sucedía, lo hacía de una forma muy extraña. Mamá solo despertó a Raúl, y le dio a él la cesta para recoger moras. Yo no entendía nada, era mi cesta. Me enfadé mucho con Raúl. No era justo. - ¿Lucía, juegas conmigo? - me dijo Raúl. Yo no le respondí ni pensaba hablarle más. Así se daría cuenta de las consecuencias que tiene ocupar mi lugar. Decidí quitarle a su muñeco Kiko como escarmiento. Pensé en tirarlo al fuego o en partirlo en trocitos, pero al final, decidí esconderlo debajo de mi capa. Ya pensaría qué hacer con él.

4a. Elige por orden cronológico

15. ¿Qué ocurrió primero? *

0 puntos

Marca solo un óvalo.

- Lucía se enfadó con Raúl *Salta a la pregunta 19*
- Raúl quería jugar con Lucía *Salta a la pregunta 19*
- Lucía escondió el muñeco de Raúl *Salta a la pregunta 19*
- La mamá solo despertó a Raúl

4a.1.

16. ¿Qué ocurrió después? (en segundo lugar) *

0 puntos

Marca solo un óvalo.

- Lucía se enfadó con Raúl
- Raúl quería jugar con Lucía *Salta a la pregunta 19*
- Lucía escondió el muñeco de Raúl *Salta a la pregunta 19*
- La mamá solo despertó a Raúl *Salta a la pregunta 19*

4a. 2.

17. ¿Qué ocurrió después? (en tercer lugar) *

0 puntos

Marca solo un óvalo.

- Lucía se enfadó con Raúl *Salta a la pregunta 19*
- Raúl quería jugar con Lucía
- Lucía escondió el muñeco de Raúl *Salta a la pregunta 19*
- La mamá solo despertó a Raúl *Salta a la pregunta 19*

4a. 3.

18. ¿Qué ocurrió después? (en cuarto lugar) *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- Lucía se enfadó con Raúl
- Raúl quería jugar con Lucía
- Lucía escondió el muñeco de Raúl
- La mamá solo despertó a Raúl

COMPRENSIÓN CRÍTICA

19. ¿Qué opinas del padre de Tom? Describe qué te ha parecido su actuación respecto a la tarta para enemigos. *

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios