

LEER, COMPRENDER  
Y PENSAR

TECNICAS DE EVALUACION  
Y NUEVAS ESTRATEGIAS

JESUS ALONSO TAPIA  
Y COLABORADORES

C·I·D·E·

LEER, COMPRENDER  
Y PENSAR

TECNICAS DE EVALUACION  
Y NUEVAS ESTRATEGIAS

JESUS ALONSO TAPIA  
Y COLABORADORES

C·I·D·E·

# **LEER, COMPRENDER Y PENSAR**

**NUEVAS ESTRATEGIAS Y TECNICAS DE EVALUACION**

**Director: Jesús Alonso Tapia**

**Investigadores  
participantes:**

**Nuria Carriedo López  
Elena González Alonso  
Francisco Gutiérrez Martínez  
María del Mar Mateos Sanz**

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE  
AYUDAS A LA INVESTIGACION DEL C.I.D.E. 1988**

Número 75  
Colección: INVESTIGACION

LEER, comprender y pensar : nuevas estrategias y técnicas de evaluación / director, Jesús Alonso Tapia ; investigadores participantes, Nuria Carriedo López... [et al.]. - Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1992.

1. Lectura 2. Comprensión 3. Cognición 4. Proceso cognitivo 5. Evaluación I. Alonso Tapia, Jesús II. Carriego López, Nuria

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Renovación Pedagógica  
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación  
EDITA: Secretaría General Técnica  
Centro de Publicaciones  
Tirada: 1.200 ej.  
Depósito Legal: M-31021-1992  
NIPO: 176-92-126-1  
I.S.B.N.: 84-369-2270-0  
Imprime: GRAFICAS JUMA  
Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

## INDICE

### LEER, COMPRENDER Y PENSAR: NUEVAS ESTRATEGIAS Y TECNICAS DE EVALUACION

<b>INTRODUCCION.</b> <i>J. Alonso Tapia</i> .....	7
<b>CAPITULO 1: Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión. La batería SURCO.</b> <i>J. Alonso Tapia, N. Carriedo López y M. Mateos Sanz</i> .....	11
<i>Naturaleza de la comprensión lectora</i> .....	11
Lectura como proceso ascendente .....	12
Lectura como proceso descendente .....	13
Lectura como proceso interactivo .....	14
<i>Evaluación de la comprensión lectora</i> .....	17
Evaluación de las variables que intervienen en el proceso de comprensión lectora .....	18
Evaluación del producto del proceso de comprensión ..	21
<i>Evaluar la supervisión y regulación de la comprensión: planteamiento</i> .....	23
Hipótesis .....	24
Muestras .....	24
Materiales .....	24
Resultados: Análisis de las pruebas .....	26
Resultados: Relaciones entre las pruebas .....	29
<i>Conclusiones</i> .....	29

<b>Apéndices al capítulo 1: La batería SURCO</b> . . . . .	31
<i>Prueba de detección de fallos de comprensión</i> . . . . .	32
Prueba específica . . . . .	32
Criterios de corrección . . . . .	38
<i>Prueba de conocimiento y uso de estrategias para regular la comprensión</i> . . . . .	40
Prueba específica . . . . .	40
<i>Baremos y alternativas correctas</i> . . . . .	57
<b>CAPITULO 2: Evaluación de la capacidad de comprender y resumir lo importante: La batería IDEPA. J. Alonso Tapia, N. Carriedo López y E. González Alonso</b> . . . . .	59
<i>Introducción</i> . . . . .	59
¿Qué es una idea principal? . . . . .	61
¿Qué implica resumir el texto? . . . . .	64
Implicaciones para la evaluación . . . . .	67
Objetivos del trabajo . . . . .	67
<i>Primer estudio</i> . . . . .	69
Materiales . . . . .	69
Muestra . . . . .	78
Características estudiadas: resultados . . . . .	78
Tendencia de respuesta . . . . .	78
Índice de dificultad . . . . .	79
Homogeneidad de los elementos . . . . .	82
Validez: estudio de las correlaciones entre las pruebas . . . . .	82
Primer estudio: conclusiones . . . . .	85

<b><i>Segundo estudio</i></b> .....	86
Objetivos .....	86
Materiales .....	86
Muestra .....	91
Resultados .....	91
Características de las pruebas .....	91
Relaciones entre las variables estudiadas .....	94
<b><i>Tercer estudio</i></b> .....	95
Objetivos .....	95
Materiales .....	95
Muestra .....	96
Resultados .....	96
Características de las pruebas .....	96
Relaciones entre las variables estudiadas .....	100
<b><i>Conclusiones generales</i></b> .....	102
<b>Apéndices al capítulo 2</b> .....	105
<b><i>Baremos</i></b> .....	106
<b><i>Alternativas correctas</i></b> .....	108
<b><i>Batería IDEPA</i></b> .....	109
Prueba de vocabulario .....	109
Prueba de ideas principales .....	116
Prueba de resúmenes .....	154
<b>CAPITULO 3: De la comprensión al pensamiento crítico: la batería CRITEX.</b> <i>J. Alonso Tapia y F. Gutiérrez Martínez</i> .....	185
<b><i>Introducción</i></b> .....	185
<b><i>Procesos de razonamiento: factores que afectan a la precisión</i></b> .....	187

Errores al razonar deductivamente . . . . .	187
Errores formales en el razonamiento deductivo . . . . .	189
Errores informales en el razonamiento deductivo . . . . .	192
Errores al razonar inductivamente . . . . .	196
Errores al caracterizar datos, muestras y poblaciones . . . . .	196
Errores al estimar la covariación . . . . .	197
Errores al hacer inferencias sobre la causalidad . . . . .	198
Errores al hacer inferencias de tipo predictivo . . . . .	199
<b><i>Evaluación del pensamiento crítico: planteamiento</i></b> . . . . .	200
Técnicas de evaluación . . . . .	200
Muestra . . . . .	203
Resultados . . . . .	203
Análisis de las pruebas . . . . .	203
Relaciones entre las pruebas . . . . .	206
<b><i>Conclusiones</i></b> . . . . .	207
<b>Apéndices</b> . . . . .	209
<b><i>Alternativas correctas</i></b> . . . . .	210
<b><i>Baremos</i></b> . . . . .	211
<b><i>Pruebas</i></b> . . . . .	213
Prueba básica de razonamiento . . . . .	214
Prueba de razonamiento con silogismos categoriales (SILCAT) . . . . .	233
Prueba de razonamiento condicional . . . . .	243
Prueba de pensamiento crítico . . . . .	254
<b>A MODO DE CONCLUSION</b> . . . . .	288
<b>REFERENCIAS</b> . . . . .	290

## INTRODUCCION

Gran parte de la actividad escolar está organizada en torno a la comunicación escrita. El alumno ha de leer, comprender, valorar críticamente la información contenida en los textos y tratar de conservarla en su memoria. También ha de comunicarse con frecuencia por escrito. La comprensión y la composición son actividades en las que muchos alumnos encuentran dificultades relacionadas con los procesos de pensamiento implicados en la mismas. La construcción de una representación del contenido del texto, la supervisión de la comprensión, el conocimiento de estrategias para remediar los fallos de comprensión, para identificar las ideas principales, para resumir el contenido de un texto, etc., o —cuando el alumno es quien ha de comunicarse— el conocer cómo planificar la organización de un texto para comunicar una idea, etc., son actividades cuyo desarrollo implica pensar de determinada forma para que su resultado sea efectivo.

Debido al hecho que acabamos de señalar, son numerosos los programas que se han desarrollado con el propósito de intentar mejorar la comprensión lectora (véase Mateos, 1989 y Alonso Tapia, 1991, cap. 8 para una revisión de los mismos). No obstante, la evidencia sobre la efectividad de muchos de ellos dista mucho de ser concluyente y ello, entre otras cosas, por la forma en que se han evaluado las variables sobre las que se suponía que se estaba interviniendo y que se considera que influyen en la comprensión que el sujeto logra del texto a diferentes niveles, así como por la forma en que se ha evaluado la propia comprensión. Por este motivo, con el fin de abrir nuevas vías en relación con la evaluación tanto del proceso mediante el que se llega a comprender un texto como del producto final del mismo, hemos planteado el presente trabajo, que hemos dividido en tres partes.

En la primera, se comienza analizando el problema de la naturaleza de la comprensión lectora, dado que en buena medida los problemas de la evaluación se hallan ligados a la concepción que se tiene de la misma. Tras este análisis, se plantea el problema

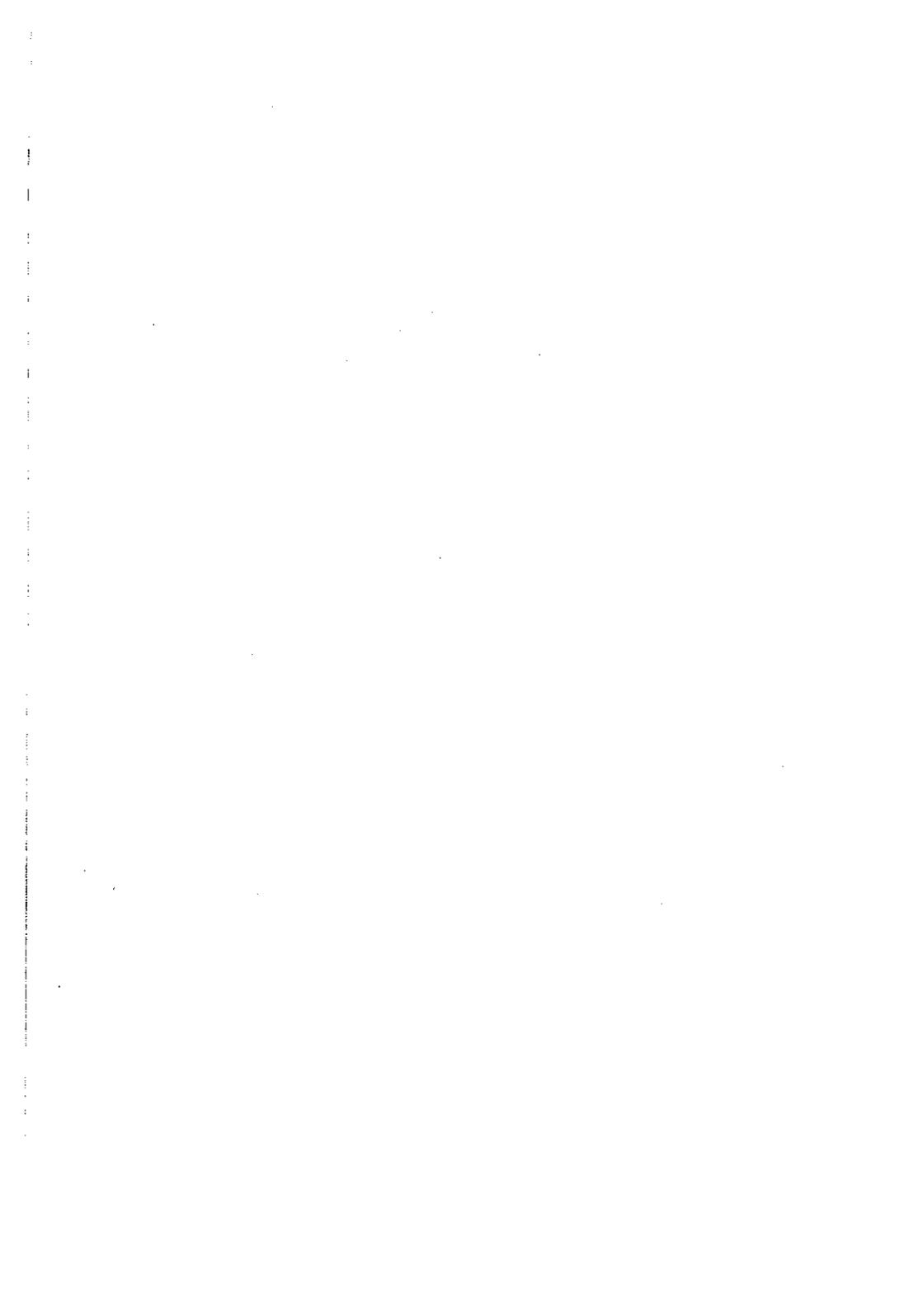
de cómo evaluar el grado en que el sujeto supervisa y regula su propia comprensión utilizando distintas estrategias para remediar las dificultades que encuentra. Muchos programas de entrenamiento, incluyendo los desarrollados por nosotros mismos, afrontan el problema de enseñar a los sujetos a pararse a pensar si van entendiendo lo que leen utilizando diferentes criterios –léxico, sintáctico, semántico–, a identificar las características de la dificultad que han encontrado y, en función de éstas, a aplicar las estrategias más adecuadas para remediarlo (Mateos, 1989; Alonso Tapia, 1991, cap. 5). Pero evaluar estos cambios requiere técnicas adecuadas, razón que ha impulsado el desarrollo de las que se presentan en esta parte.

En el capítulo dos, tras revisar los problemas que plantea la comprensión de un texto que se refleja en la capacidad para identificar las ideas principales y para resumir el mismo, se describen tres estudios que han servido para desarrollar dos baterías de pruebas relacionadas con la evaluación de la comprensión de la diferente importancia de la información de los textos. La primera de estas baterías se centra en la evaluación de los conocimientos implicados en la identificación de las ideas principales y la segunda en la de los conocimientos implicados en resumir un texto cuando se está estudiando. Son numerosos los programas desarrollados para mejorar la comprensión de la diferente importancia de la información enseñando a los sujetos a identificar la estructura textual y a aplicar este conocimiento tanto al resumen de textos como a identificar la idea principal (Holley y Dansereau, 1984; Meyer, Young y Bartlett, 1989; León, 1989; Sánchez Miguel, 1990b; Carriedo y Alonso-Tapia, 1991a; Mateos y Alonso-Tapia, 1991). En muchos de estos estudios la evaluación de la comprensión se centra en el análisis de los protocolos de recuerdo, siguiendo a Meyer (1975) o a Dijk y Kintsch (1983). Sin embargo, como señala Johnston (1989), la ausencia de recuerdo no es necesariamente un indicador de ausencia de comprensión, lo que nos ha llevado, junto a otras razones, a desarrollar los procedimientos que describimos en esta parte.

Finalmente, un problema que muchos autores no consideran que deba tratarse como problema de comprensión lectora sino como problema ligado a la interpretación de la información del texto (Kintsch, 1989; Perfetti, 1989) o como mero problema de razona-

miento, es el de la valoración crítica de la información contenida en el mismo, información que, en el contexto educativo se incluye con frecuencia con el propósito de que sirva para que el alumno aprenda a pensar (Voss, Perkins y Segal, 1991). No obstante, nuestro interés por la comprensión lectora está en función de un interés más general, el de ayudar al alumno a aprender y a pensar. Por este motivo, estamos desarrollando un programa de investigación sobre la mejora del pensamiento crítico en relación con la información contenida en los textos escolares. Pero también en este caso nos encontramos con problemas a la hora de la evaluación. Son muchos los errores que pueden cometerse al razonar sobre un texto (Alonso Tapia y Gutiérrez Martínez, 1987; Alonso Tapia y González Alonso, 1987; Evans, 1989; Alonso Tapia, 1991; Voss, Perkins y Segal, 1991), y los procedimientos habituales no resultan adecuados por las razones que veremos, especialmente por que no se permiten detectar lo que el sujeto piensa cuando se enfrenta con textos naturales. Por ello, en el capítulo tres describimos el desarrollo de una batería de instrumentos para evaluar diferentes aspectos del razonamiento y, en particular, la capacidad de valorar críticamente la información contenida en textos naturales.

En la realización de este trabajo han colaborado numerosos colegios: Sagrado Corazón (Guadalajara); Juan XXIII, Antonio Machado, Padre Manyanet (Alcobendas, Madrid); Buero Vallejo (San Sebastián de los Reyes, Madrid); Agustiniانو, San Agustín, Joaquín Turina, Ramón Pérez de Ayala, Ntra. Sra de Guadalupe, Virgen de Lourdes y Ntra. Sra. de Monserrat (Madrid); Cemu, Pequeño Príncipe (Leganés). A todos ellos agradecemos su colaboración y les dedicamos este trabajo.



## **CAPITULO 1**

# **EVALUACION DE LA SUPERVISION Y REGULACION DE LA COMPRESION. LA BATERIA SURCO.**

**Jesús Alonso Tapia, Nuria Carriedo López  
y Mar Mateos Sanz**

## **NATURALEZA DE LA COMPRESION LECTORA**

Durante mucho tiempo el supuesto de que la comprensión del lenguaje escrito era equivalente al reconocimiento visual de las palabras más la comprensión del lenguaje oral ha hecho que la comprensión lectora no fuese objeto de entrenamiento específico. De hecho, la práctica habitual –sugerida incluso por los textos de lectura– ha sido hacer preguntas al alumno tras la lectura orientadas a evaluar si el sujeto comprendía el significado literal del texto, su significado implícito –la información que no se encuentra directamente en el texto– o si era capaz de valorar adecuadamente el mensaje transmitido por el mismo; y, en caso de que las respuestas no fueran correctas, informarle de cual era el significado correcto. Este tipo de práctica, sin embargo, no indica al alumno qué es lo que hay que hacer para llegar al tipo de interpretación dada por el profesor o, en general, para comprender mejor. Lo mismo ocurre si se pide al alumno que ponga título a un texto, lo que requiere que identifique antes el tema y la idea principal, pero no se le enseña explícitamente qué debe hacer para conseguir esto.

Sin embargo, es posible mejorar la comprensión del contenido de la lectura en la medida en que conozcamos en qué consiste el proceso de comprensión lectora y cuáles son los determinantes más frecuentes de las diferencias en comprensión que encontramos entre nuestros alumnos.

En dos trabajos anteriores (Alonso y Mateos, 1985, 1987) describíamos la existencia de tres modelos generales que tratan de explicar los procesos implicados en la lectura: los modelos de procesamiento ascendente, los modelos de procesamiento descendente y los modelos interactivos. De acuerdo con Adams (1982), estos modelos coinciden en considerar la lectura como un proceso que tiene lugar a varios niveles, ya que para llegar a comprender el significado que el autor trata de transmitir, el lector debe analizarlo desde los niveles más elementales —los patrones gráficos— hasta llegar a su estructura total. Difieren, sin embargo, en la importancia que atribuyen a los distintos tipos de análisis y en el modo en que consideran que se relacionan entre sí, punto que pasamos a considerar.

### **La lectura como proceso ascendente**

El primer modo de acercamiento al análisis de la lectura en cuanto proceso de comprensión se ha basado en dos supuestos:

- 1) La comprensión del lenguaje escrito es equivalente al reconocimiento visual de las palabras más la comprensión del lenguaje oral.
- 2) El análisis de la información contenida en el texto es jerárquico y unidireccional.

Esto es, primero se analizan los patrones gráficos que permiten la identificación de las letras, identificación que supone la asignación de un significado y la asociación de una determinada pronunciación; luego las combinaciones de letras que dan lugar al reconocimiento de sílabas y palabras y así hasta que se extrae el significado completo. En ningún momento se considera que intervengan procesos en sentido contrario. Estos supuestos se han intentado comprobar examinando la velocidad de ejecución de los procesos cognitivos más básicos y su relación con la calidad de comprensión del texto, habiéndose encontrado evidencia de que

ciertamente, los lectores que mejor y peor comprenden se diferencian en su destreza para decodificar y en la rapidez con que reconocen el significado de las palabras (Hunt, 1978; Schwartz, 1984).

En línea con este modelo, aunque desde otros planteamientos teóricos, se considera la lectura como una conducta cuya adquisición equivale al aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales.

Existe, sin embargo, numerosa evidencia que pone de manifiesto la insuficiencia del modelo anterior para explicar la conducta lectora entendida como proceso de comprensión. Por ejemplo, patrones gráficos irreconocibles como letras son fácilmente identificados como tales si se sitúan en el contexto de una palabra; las palabras se leen a mayor velocidad si se encuentran formando parte de frases; y éstas se asimilan con mayor rapidez si se encuentran formando parte de un texto coherente. Estos hechos sugieren que el conocimiento previo que posee el lector al enfrentarse con un texto constituye una fuente de información que, una vez activada por el propio texto o por el propósito con que el sujeto lee, modula la velocidad y precisión con que se comprende un texto en cuanto que permite completar la información proporcionada por éste.

### **La lectura como proceso descendente**

Como consecuencia de las deficiencias del primer modelo, algunos autores han llegado a pensar que lo que diferencia fundamentalmente a los buenos de los malos lectores son sus conocimientos sintácticos y semánticos previos y el uso que hacen de ellos durante la lectura, uso que permite anticipar la información contenida en el texto. La anticipación de las palabras o frases que van a seguir al pasar la página es un hecho que ilustraría el supuesto mencionado.

En consonancia con este modelo, aprender a leer implicaría no tanto la adquisición secuencial de una serie de respuestas discriminativas cuanto el aprendizaje de la utilización de los conocimientos sintácticos y semánticos previos para anticipar el texto y su significado.

No obstante, parece inexacto afirmar que lo que diferencia a los buenos de los malos lectores sea exclusivamente el uso de los

conocimientos señalados como claves anticipatorias del texto y su significado. Parece cierto que los lectores que mejor comprenden comparados con los peores realizan menor número de fijaciones visuales por unidad de tiempo. Sin embargo, los trabajos de Just y Carpenter (1980) sobre los movimientos de los ojos al leer han puesto de manifiesto que los buenos lectores fijan la mirada en cada palabra con independencia del grado en que pueda ser predicha a partir del contexto, lo que posibilita controlar si el texto se ajusta a sus expectativas.

### **La lectura como proceso interactivo**

Las limitaciones de los modelos anteriores han llevado a considerar la lectura como un proceso interactivo en el que el producto final —la comprensión del texto— depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste, de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector y de las actividades que realiza durante la lectura.

Se considera que al leer un texto el sujeto comienza guiado fundamentalmente por el mismo, procesando la información de modo ascendente. Sin embargo, en la medida en que este proceso aporta al lector un núcleo de información, éste activa un pequeño número de datos o esquemas de conocimiento que permiten integrar la información y ayudan en la comprensión de las frases siguientes, dado que restringen los valores que pueden tomar las variables (letras, sílabas, palabras, frases) al inducir la realización de ciertas inferencias sobre aspectos no especificados en el texto y no otras. El sujeto construye, pues, un modelo a partir de los esquemas activados por los elementos iniciales del texto, modelo que va siendo precisado progresivamente a medida que la información inicialmente implícita se va haciendo explícita. A veces ocurre, sin embargo, que las expectativas o hipótesis que el sujeto deriva del modelo formado se ven contradichas por la información nueva que presenta el texto, lo que obliga al sujeto a revisar sus hipótesis y a poner en juego determinadas estrategias para remediar su fallo de comprensión.

La concepción de la lectura como proceso interactivo permite integrar algunos de los datos proporcionados por la investigación realizada en relación con los dos primeros modelos. El hecho de

que el texto, aunque en diferente grado a lo largo de la lectura, sea uno de los elementos determinantes tanto del tipo de conocimientos que son activados en el sujeto como de la contrastación de los modelos que éste se va formando en relación con el significado de aquel, justificaría el que los sujetos capaces de decodificar a mayor velocidad puedan llegar a comprender mejor. También explicaría el hecho de que los buenos lectores, con independencia del grado en que las palabras puedan ser predichas a partir del texto, se fijen en cada una de ellas. Ello ayudaría a confirmar o falsar las sucesivas anticipaciones que van haciendo en función del conocimiento activado a partir de la información inicial. Las fijaciones tendrían un significado distinto en los buenos y malos lectores una vez comenzada la lectura. En los primeros, los conocimientos activados permitirían anticipaciones que acelerarían la velocidad de la lectura al tiempo que las sucesivas fijaciones y la rapidez de decodificación confirmarían los modelos construidos o llevarían a la revisión de los mismos. En los segundos, por el contrario, aun cuando no hubiera problemas en cuanto a rapidez de decodificación, la carencia de un repertorio de conocimientos sintácticos y semánticos adecuados o la no utilización estratégica de los mismos haría disminuir la velocidad de la lectura y dificultaría la representación del significado del texto.

Desde la perspectiva de este modelo, aprender a leer implica no sólo el aprendizaje de una serie de discriminaciones visuales —lo que no se excluye— sino también el de una serie de estrategias que van a facilitar la combinación de la información proporcionada por el texto y la procedente de los conocimientos del sujeto, de forma que éste pueda construir una representación aceptable del significado de aquél y almacenarla en la memoria para su uso posterior, representación que constituiría la comprensión alcanzada del texto. Entre tales estrategias estarían (Cooper, 1986; Orasanu, 1986; Mateos y Alonso-Tapia, 1991):

- a) El establecimiento de un propósito de lectura o, lo que es igual, el hacerse consciente de para qué se va a leer, lo que implica aprender a identificar qué es lo que se requiere hacer o conocer para conseguir ese objetivo.
- b) El uso de las claves del texto y del conocimiento previo para generar inferencias y predicciones sobre el significado de

palabras, frases, fragmentos del texto, etc., y para evaluar y revisar las hipótesis formuladas. Esto supone que el sujeto debería aprender qué tipos de preguntas hacerse en función del propósito de lectura y del tipo de texto; qué criterios debe utilizar para valorar qué información es importante, para centrar la atención sobre ella, y cuál no lo es, para prescindir de la misma; y qué tipos de acciones son apropiadas y en qué circunstancias para remediar los fallos de comprensión.

- c) Estrategias de control tales como la búsqueda de conocimiento previo. En el contexto de este modelo se considera que la interacción de los procesos ascendentes y descendentes tiene lugar dentro del ámbito de lo que se considera como memoria operativa, cuya capacidad es limitada. Debido a este hecho, el sujeto debe aprender qué puede y qué debe hacer para que su aprovechamiento de la lectura sea óptimo. Si bien la automatización de ciertos procesos básicos —v.gr. la decodificación— puede liberar la atención del sujeto para que se centre en otras tareas, el empleo de las estrategias de control aludidas puede facilitar la categorización de la información de forma más rápida y su traslado a la memoria a largo plazo.

De acuerdo con lo anterior, se debe activar en los alumnos el conocimiento previo relevante para la comprensión del texto que se les da a leer, y enseñarles a activarlo por sí mismos cuando decidan leer por su cuenta. Esto es, se les debe enseñar qué pueden hacer que les ayude a recordar lo que ya saben acerca del tema sobre el que trata el texto para afrontar la lectura con alguna idea acerca del mismo, ya que ello va a facilitar la realización de inferencias al leer y la comprensión subsiguiente de lo leído.

- d) Estrategias de supervisión y regulación de la comprensión (relectura; elaboración de esquemas, imágenes y analogías; autocuestionamiento; uso de ayudas auxiliares como cuestiones anexas, organizadores previos, etc.). En orden a organizar el mensaje en una representación coherente, el lector debe aprender a identificar los distintos tipos de relaciones lógicas y retóricas que pueden establecerse entre las proposiciones de un texto, a identificar las claves explícitas típicas

que señalan tales relaciones, y a decidir cuáles de las estrategias mencionadas pueden ayudarle a construir una representación adecuada del significado del mismo.

Pese a todo lo que acabamos de decir, como ya señalábamos en la introducción, los procedimientos de entrenamiento de hecho desarrollados hasta ahora en base a los principios teóricos señalados no han permitido llegar a conclusiones inequívocas sobre su efectividad debido en parte a problemas ligados a la evaluación, punto que pasamos a comentar.

## **EVALUACION DE LA COMPRESION LECTORA**

Considerando la lectura como proceso interactivo, tal y como acabamos de describir, y teniendo presente que para orientar adecuadamente el entrenamiento es necesario evaluar no sólo el grado de comprensión del sujeto sino las causas por las que ésta puede fallar, se debería poder contar con instrumentos y estrategias de evaluación de los siguientes aspectos:

- a) Los presupuestos desde los que el sujeto parte al leer, sus ideas y conocimientos sobre la naturaleza de la lectura y sobre lo que determina la comprensión.
- b) El proceso de construcción del significado –la actividad inferencial del sujeto–.
- c) La supervisión de la propia comprensión a distintos niveles (palabras, frases, relaciones entre frases, identificación del mensaje o idea principal del texto, de las connotaciones que van más allá del mensaje literal, del grado en que es valorado críticamente, etc.).
- d) Las estrategias que el sujeto utiliza para corregir los errores de comprensión que se producen a los niveles señalados.
- e) Las estrategias que sigue para identificar qué información es más o menos importante en el texto y la que se debería retener en función del propósito que guía la lectura.
- f) El producto de la comprensión lectora: la representación que el sujeto construye tras leer un texto, y que abarca desde la

comprensión de las palabras hasta la interpretación y valoración crítica del texto (modelo de la realidad referida en el texto) pasando por la construcción de una representación textual básica (modelo de las relaciones entre las proposiciones contenidas en el texto) (Kintsch, 1989; Perfetti, 1989).

Para recoger información sobre cada uno de los puntos anteriores se han propuesto diferentes técnicas que pasamos a describir y valorar.

### **Evaluación de las variables que intervienen en el proceso de la comprensión lectora**

En relación con la evaluación de las variables que intervienen en el proceso de comprensión y que son objeto de entrenamiento directo en muchos programas se han desarrollado diferentes tipos de procedimientos, cada uno de los cuales presenta diferentes problemas, de acuerdo con el análisis realizado por Meichenbaum y otros (1985). El primero de ellos ha sido la *entrevista* orientada a examinar lo que el sujeto conoce sobre la naturaleza del proceso lector y sobre las estrategias que debe utilizar o ha utilizado para comprender lo que lee. Esta técnica presenta algunos problemas, en especial si se utiliza con niños pequeños. En primer lugar, por el tiempo que consume. En segundo lugar, porque los resultados pueden verse sesgados por dificultades de expresión de los niños y, cuando se usa retrospectivamente sobre un texto específico, por fallos en el recuerdo y porque las respuestas pueden ser racionalizaciones sobre lo que el sujeto cree que ha hecho, más que reflejo de lo que en realidad ha ocurrido. Por último, por las diferencias entre adultos y niños en el uso del lenguaje. Esto no significa que no sea útil pero, dadas las limitaciones descritas, se requieren controles adicionales de la calidad de la información que proporciona (Garner, 1987).

Otro procedimiento es el registro de los *pensamientos en voz alta* durante la lectura. Este procedimiento tiene la característica de que el comportamiento que se evalúa se halla íntimamente ligado a las peculiaridades específicas del texto a leer, lo que constituye tanto una ventaja como un inconveniente. Ventaja por el carácter ecológico de la actividad mental que el sujeto pueda ex-

teriorizar en sus verbalizaciones. Inconveniente, porque el texto condiciona en buena medida lo que el sujeto puede producir, y ello puede llevarnos a equívocos sobre los conocimientos estratégicos del niño salvo que utilicemos diferentes textos; pero en este caso nos encontramos con la dificultad que supone el tiempo de categorización y corrección de los protocolos verbales. Esto sin considerar las limitaciones que el método lleva consigo, como es el que los resultados pueden verse sesgados debido a la fluidez verbal de los sujetos, a la diferente accesibilidad a la conciencia de los procesos que pretendemos evaluar, a la posibilidad de que el contenido de las verbalizaciones se vea sesgado por pistas y refuerzos que el examinador dé al sujeto durante la recogida del protocolo y a la interferencia del proceso natural de pensamiento por el hecho de tener que pensar en voz alta. Como en el caso de la entrevista, no es que el procedimiento no sea útil —ha sido utilizado con buenos resultados en algunos casos (Olshavsky, 1976-77; Garner y Alexander, 1982; Hare y Smith, 1982)— sino que se requieren controles adicionales de la calidad de los resultados.

Un tercer procedimiento es el conocido como *análisis de la actividad tutorial* en relación con la comprensión de la lectura realizada por los sujetos a evaluar cuando éstos deben orientar la comprensión lectora de sujetos de menor edad (Garner, Macready y Wagoner, 1984). Esta técnica, en la que se pide al tutor que ayude al lector sin responder a las preguntas directas de éste, puede ser útil para que los tutores externalicen el conocimiento que tienen y el uso que hacen de diferentes estrategias. Tiene, sin embargo, el inconveniente de que tal conocimiento no se exteriorice por falta de motivación de los sujetos para la verbalización.

Un cuarto procedimiento muy utilizado en investigación es la *manipulación de textos para crear inconsistencias y la evaluación del grado en que éstas son detectadas* por los sujetos. Este procedimiento no está exento de dificultades, si bien en algunos estudios se han controlado parte de ellas, en parte gracias al uso de ordenadores en la presentación del texto (August, Flavell y Clift, 1984). Entre tales dificultades se encuentran:

- a) El hecho de que los niños tienden a suponer que los materiales escritos son adecuados, lo que hace que no estén preparados para detectar inconsistencias.

- b) La realización de inferencias para organizar el mensaje del texto, inferencias que pueden llevar a imaginar situaciones que hagan congruente lo que no lo es.
- c) El que se utilicen informes verbales como variable dependiente, dado que puede ocurrir que éstos no reflejen la conducta real.
- d) La naturaleza del contenido de los textos utilizados, variable que se ha comprobado que influye en el grado de detección de errores (Garner y Anderson, 1982).
- e) El hecho de que la inteligencia verbal pueda determinar diferencias en la detección del error.

A todos estos inconvenientes hay que añadir el hecho de que esta técnica es útil fundamentalmente para evaluar si el sujeto detecta inconsistencias, pero lo es menos para el examen de otras actividades que el sujeto realiza durante el proceso de comprensión.

Por último, otra forma de afrontar el análisis de lo que el sujeto hace durante la lectura y que puede afectar a la comprensión es *observar distintos aspectos de la propia ejecución*. Con este fin se han observado los movimientos oculares durante la lectura (Just y Carpenter, 1980), la medida del tiempo real que conllevan determinados procesos básicos (identificación física de los estímulos, acceso léxico, verificación de frases, construcción de modelos, etc.) (Schwartz, 1984; Vega y otros, 1990), y el examen de los errores en la lectura oral y la corrección espontánea de los mismos en relación con su grado de aceptabilidad semántica (Sadoki y Lee, 1985). La mayoría de estas técnicas son muy prometedoras, pero presentan entre otros el problema del costo del material y la complejidad de aplicación e interpretación, lo que las hace inviables fuera de los contextos de investigación en los que habitualmente se utilizan.

En cuanto al *examen de los errores durante la lectura oral y su corrección espontánea*, se basa en la idea de que el lector hace uso de tres tipos de señales: sintácticas, semánticas y grafofónicas, y que los errores y las correcciones muestran a qué tipo de señales está atendiendo el sujeto mientras procesa el texto. Por ejemplo, si en el texto dice "montó en su camello" y un lector lee "cabello" y no corrige el error, y otro dice "caballo" y tampoco lo corrige, el

error en el primer caso es menos aceptable semánticamente que el segundo. Por otra parte, la corrección del primer error supondría que el lector está procesando semánticamente la información, lo que le ha permitido detectar su equivocación. El problema con esta técnica es que, como señala Johnston (1989) existen muchos sistemas potenciales de señales como el tipo de texto (narrativo, expositivo, etc.), lo que dificulta determinar en función de estos errores el tipo de procesamiento que el lector está realizando a distintos niveles.

### **Evaluación del producto del proceso de comprensión**

En cuanto a la evaluación de la comprensión, se han utilizado diversas medidas, siendo una de las más frecuentes el *recuerdo libre*, codificado y valorado de acuerdo con distintos modelos (Meyer, 1975). No obstante, pese a que es mucho lo que se puede inferir sobre la comprensión del sujeto a partir del material recordado, y a que las intrusiones, omisiones y distorsiones pueden informarnos del efecto del conocimiento previo, no se puede decir gran cosa sobre la comprensión de lo que no se recuerda. De acuerdo con Johnston (1989), hay una serie de razones que explican el fracaso en la producción de información en el recuerdo libre, diferentes de la ausencia de comprensión. Por ejemplo, los déficits de producción, el bloqueo a la hora de tratar de recuperar la información, la elaboración de protocolos rápidos debida a una mala interpretación de las demandas de la tarea, etc. Si el lector no es consciente del tipo de detalles que debe retener y reproducir más tarde, si no tiene claro la perspectiva desde la que debe presentar lo que recuerda —lo que implica que debe elaborar hipótesis acerca de la perspectiva del examinador—, si no tiene estrategias adecuadas para rastrear y recuperar la información, o si sus habilidades de producción oral o escrita no son adecuadas, el recuerdo libre puede darnos una imagen sesgada de la comprensión que es capaz de lograr el sujeto.

Una segunda técnica para evaluar la comprensión es el reconocimiento —en pruebas de verdadero falso o de elección forzosa— de lo leído o de aspectos que se deducen de ello. Las preguntas de *verdadero-falso* eliminan el problema de las demandas de producción, pero tienen el problema de que hay un 50% de posibilidades

de acertar. Por otra parte, el lector necesita algún criterio para determinar la veracidad o falsedad de la pregunta, criterio que puede ser la semejanza superficial del enunciado con alguno de los enunciados incluidos en el texto o la semejanza del significado de ambos. Si la estructura del enunciado es similar a la del enunciado original pero la frase es falsa, es preciso que el sujeto se apoye en la valoración del significado. Pero es probable que los lectores con experiencia de su propio fracaso, aun comprendiendo correctamente, decidan seguir las indicaciones de la estructura superficial que para ellos son una prueba más convincente que su dudosa transformación (Johnston, 1989).

En cuanto a las *preguntas de opción múltiple*, constituyen uno de los procedimientos más difíciles de elaborar, pero si se usa correctamente, uno de los más útiles. Permiten puntuar objetivamente a un gran número de individuos, reduciendo la probabilidad de acierto por azar en relación a las preguntas de verdadero falso. Sin embargo, la utilidad de estas preguntas depende de que las opciones se desarrollen en base a una teoría, de forma que la elección de alternativas incorrectas permita inferir que tipo de problema determina la falta de comprensión en cada caso, inferencias cuya validez tendrá que ser demostrada en cualquier caso.

Otra técnica, considerada una vez como indicador del proceso de comprensión y otras como indicador del producto, son los *tests de cierre o completamiento de textos* en los que faltan palabras (Tylor, 1953; Condemarin y Milicic, 1990). Esta técnica, de fácil preparación, indica fundamentalmente si el sujeto tiene una buena comprensión fundamentalmente a nivel de frase, dado que, para completar las lagunas que encuentra, ha de usar la información procedente del contexto, razón por la que también informa en cierto modo de un aspecto del proceso de lectura que influye en la comprensión, el uso del contexto. Sin embargo, uno de los problemas que tienen muchos lectores es que no supervisan su comprensión, esto es, no detectan lagunas o inconsistencias en la misma, algo que viene dado de modo artificial por las pruebas de completamiento. Este hecho hace que estas técnicas sean un indicador inadecuado de la comprensión que el sujeto de hecho logra cuando lee un texto no modificado.

Con independencia de las limitaciones particulares que puedan tener cada una de las técnicas descritas (Farr y Carey, 1986),

si lo que se persigue es determinar el grado en que el sujeto utiliza el contexto para resolver las dificultades de comprensión, algo que es objeto de entrenamiento con frecuencia (Mateos, 1989), parece necesario que el sujeto deba contestar a preguntas que, formuladas tras la lectura del texto o parte del mismo, requieran para su respuesta correcta la realización de inferencias precisas, de modo que si tales actividades no se producen, la comprensión no pueda darse. Esto permitiría conocer no sólo que el sujeto no ha comprendido algo sino también por qué no lo ha comprendido. En cualquier caso, este tipo de preguntas —que podrían presentarse utilizando el formato de elección múltiple— serían adecuadas para evaluar un aspecto de la comprensión —la representación del significado que depende del uso del contexto, pero no la representación que supone una integración del mismo.

## **EVALUAR LA SUPERVISION Y REGULACION DE LA COMPRESION**

### **Planteamiento**

La necesidad de valorar la efectividad de la intervención cuando esta se dirige a facilitar en el sujeto la toma de conciencia de los fallos de comprensión, la identificación de los mismos y el empleo de estrategias apropiadas destinadas a remediarlos, unida a las consideraciones expuestas sobre las limitaciones de los diferentes procedimientos de evaluación, nos ha llevado a plantear el desarrollo de una estrategia de evaluación que requiere la utilización de diferentes técnicas relacionadas entre sí, ya que lo que se deduce de la breve revisión presentada de los procedimientos de evaluación es la necesidad de convergencia entre los resultados obtenidos con la utilización de diferentes métodos, ya que por separado todos tienen limitaciones. En este trabajo, que ha sido precedido de un estudio piloto ya publicado realizado con alumnos de 5º de EGB (Alonso Tapia, Mateos, Carrera y Carriedo, 1987), pretendemos explorar la viabilidad de nuestro planteamiento de la evaluación en relación con alumnos del Ciclo Superior de la EGB.

En cualquier caso, se requiere un análisis previo de las cualidades métricas de las pruebas, dado que tales cualidades condicionan la validez de los resultados de los estudios en que se utilicen. Por ello, en el presente estudio hemos comenzado con la realiza-

ción de los análisis relativos a la dificultad y a la homogeneidad de los elementos y a la consistencia interna de las pruebas en los casos en que la naturaleza de las mismas hacía posible este análisis.

### **Hipótesis**

En concreto, consideramos que debería haber relación entre la proporción de fallos de comprensión detectados y expresamente manifestados en relación con los fallos de comprensión totales, el conocimiento de las estrategias que se deben utilizar para remediar fallos de comprensión reales o supuestos en situaciones concretas, y la comprensión final manifiesta en textos diseñados de tal forma que la comprensión sólo pueda darse si el sujeto aplica las estrategias específicas de inferencia evaluadas en el cuestionario anterior.

Esta hipótesis general, no obstante, debe ser matizada. No cabe esperar que las correlaciones sean muy altas entre la detección de fallos y la comprensión, ya que ello requiere, además, saber cómo remediar el fallo. No obstante, esperamos que esta sea significativa. Esperamos, además, que el conocimiento de las estrategias específicas a utilizar sea el principal predictor de la comprensión cuando los problemas pueden resolverse utilizando el propio texto, algo para lo que ha sido necesario construir una prueba con las características anteriormente mencionadas.

### **Muestra**

Se han utilizado 607 sujetos de los colegios San Agustín, Virgen de Lourdes y Ramón Pérez de Ayala, de Madrid. De ellos, 205 eran de 6º de EGB, 217 de 7º y 205 de 8º; 147 eran chicas y 480, chicos.

### **Materiales**

Con base en los mismos textos, se han diseñado un total de 3 procedimientos de evaluación que pasamos a describir:

- a) Estrategia para evaluar la *detección de fallos de comprensión*.— Consta de dos partes. En la primera se presentan al sujeto 22 textos en relación con los cuales debe expresar en forma de pregunta los problemas que haya tenido para entenderlos. El número de preguntas formuladas, puntuadas de acuerdo con los criterios que se indican en el apéndice 1.1

de este capítulo, donde se incluyen también los textos utilizados en esta parte de la prueba, proporcionan una medida de "fallos de comprensión detectados". Para poder valorar lo que significa esta medida, se utilizan la suma de los fallos de comprensión detectados y los no detectados. La información relativa a estos últimos se obtiene a partir de la última de las pruebas construidas, que utiliza los mismos textos, y en la que se evalúa la comprensión de diferentes aspectos del texto. El número de preguntas falladas en esta prueba, siempre y cuando no correspondan a fallos ya detectados por el sujeto, se añade a los fallos de comprensión detectados para obtener el número total de fallos de comprensión. A continuación se obtiene la proporción de fallos detectados dividiendo el número de éstos por el número total de fallos.

- b) *Prueba de conocimiento de las estrategias reguladoras a aplicar en situaciones específicas.*— Consta de 22 elementos de elección múltiple. En cada uno de ellos se presenta un texto y se sugiere un fallo de comprensión que puede haber tenido lugar o no, y se pregunta al sujeto cuál de las estrategias que siguen es la más adecuada para resolver el fallo —la que permitirá con mayor probabilidad remediar el fallo produciendo al tiempo menor distorsión en el proceso lector. Para determinar la respuesta correcta hemos seguido las sugerencias de Collins y Smith (1982) y Sternberg y Powell (1983). La prueba se incluye completa en el apéndice 1.2.
- c) *Prueba de comprensión basada en el uso de estrategias.*— Esta prueba, basada en los mismos 22 textos que la prueba de conocimiento de estrategias, se hace a los sujetos una pregunta específica sobre cada texto utilizando un formato de elección múltiple. Cada pregunta ha sido diseñada de modo que sólo puede ser respondida si se utilizan las estrategias adecuadas al problema de comprensión que se plantea. Por ejemplo, para evaluar el uso que el sujeto hace de las pistas que ofrece el texto para deducir el significado de una palabra, se han utilizado términos que por su uso nulo en los textos de los sujetos a los que va dirigida la prueba, no puedan ser respondidas en base al conocimiento previo de la misma. Cada una de las preguntas que constituyen esta

prueba se incluye inmediatamente después que la pregunta correspondiente al mismo texto en la prueba de uso de estrategias, con el fin de evitar que el sujeto tenga que leer dos veces el mismo texto. Se encuentran, pues, formando parte del apéndice 1.2.

## Resultados

### a) *Análisis de las pruebas.*

En primer lugar se han calculado los índices de dificultad de los diferentes elementos, la correlación de cada ítem con el total (homogeneidad) y los índices de consistencia interna para las pruebas de conocimiento y uso de estrategias. Los resultados se muestran en la tabla 1.1. Como puede comprobarse, el *nivel medio de dificultad* de la prueba de Conocimiento de Estrategias es medio, aunque sería necesario cambiar la posición de algunos elementos en función de su facilidad o dificultad elevadas. Por otra parte, la prueba de comprensión basada en el uso de estrategias resulta relativamente fácil para los sujetos de los niveles examinados. No obstante hemos de señalar que el uso adecuado de las estrategias adecuadas para regular fallos de comprensión dista mucho de ser algo adquirido a estos niveles, como veremos al analizar las medias de cada grupo.

En cuanto a los *índices de homogeneidad*, son excelentes. Tan sólo en tres casos bajan de 0.25. Este hecho sugiere que contribuyen de modo adecuado a medir lo mismo que está midiendo el conjunto de la prueba.

Por último, los índices de consistencia interna de son bastante aceptables -0.75 en la prueba de Conocimiento de Estrategias y 0.63 en la prueba de comprensión basada en el uso de estrategias. Quizás la excesiva facilidad de algunos de los elementos de esta prueba haya contribuido a que la fiabilidad no sea más alta.

**TABLA 1.1**  
**INDICES DE DIFICULTAD, HOMOGENEIDAD DE**  
**LOS ELEMENTOS Y CONSISTENCIA INTERNA**

INDICES DE DIFICULTAD (Porcentaje de sujetos que fallan el ítem)				INDICES DE HOMOGENEIDAD			
Prueba de Conocimiento de Estrategias		Prueba de Uso de Estrategias (Comprensión)		Prueba de Conocimiento de Estrategias		Prueba de Uso de Estrategias (Comprensión)	
Elemento	ID	Elemento	ID	Elemento	IH	Elemento	IH
1	54.0	1	40.5	1	0.51	1	0.44
2	38.9	2	4.5	2	0.47	2	0.26
3	58.7	3	16.6	3	0.51	3	0.37
4	42.3	4	38.6	4	0.40	4	0.26
5	64.0	5	62.9	5	0.15	5	0.28
6	76.9	6	57.0	6	0.41	6	0.25
7	95.2	7	45.9	7	0.31	7	0.35
8	58.9	8	41.1	8	0.37	8	0.35
9	34.5	9	25.2	9	0.27	9	0.27
10	36.2	10	57.9	10	0.25	10	0.22
11	45.1	11	38.0	11	0.30	11	0.33
12	43.7	12	39.0	12	0.32	12	0.40
13	70.7	13	42.9	13	0.52	13	0.42
14	26.3	14	41.2	14	0.40	14	0.41
15	45.0	15	30.1	15	0.55	15	0.45
16	57.2	16	64.9	16	0.38	16	0.28
17	52.7	17	59.9	17	0.46	17	0.25
18	30.7	18	34.0	18	0.47	18	0.35
19	58.7	19	54.8	19	0.24	19	0.41
20	41.6	20	30.7	20	0.45	20	0.44
21	39.6	21	63.0	21	0.54	21	0.36
22	45.2	22	24.7	22	0.47	22	0.30
ID Medio	50.73	ID Medio	41.51	Coef. alfa:	0.75	Coef. alfa:	0.63
S <sub>x</sub>	15.84	S <sub>x</sub>	15.64				

Como estudio complementario hemos realizado un análisis de varianza de las puntuaciones obtenidas por los sujetos de distinto nivel escolar en cada prueba, incluyendo la de detección de fallos de comprensión. Los resultados de este análisis se recogen en la tabla 1.2.

**TABLA 1.2**  
**DIFERENCIAS DE MEDIAS EN FUNCION**  
**DE LA EDAD/CURSO (Anova)**

Curso:	6 <sup>o</sup>	7 <sup>o</sup>	8 <sup>o</sup>	F	P
<b>PRUEBAS</b>	N = 169	N = 188	N = 191		
Detección de Fallos de Comp.	0.543	0.482	0.513	6.043	0.0025
Conocimiento de Estrategias	9.555	10.755	11.256	8.056	0.0004
Uso de Estrateg. (Comprensión)	10.094	11.930	12.455	29.306	0.0000

Como puede comprobarse, las puntuaciones en las pruebas de conocimiento de estrategias y comprensión basada en el uso de estrategias tienden a aumentar con la edad, aunque sólo son significativas las existentes entre los curso de 8<sup>o</sup> y 7<sup>o</sup> con respecto a 6<sup>o</sup>. En la prueba de detección de fallos, los sujetos de séptimo puntúan más bajo que los de 6<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup>, que no difieren entre sí. Por otra parte, si consideramos las medias en relación con el nivel máximo que es posible alcanzar en cada prueba, hemos de concluir que a este nivel es deseable que continúe el entrenamiento de las habilidades evaluadas ya que distan mucho de estar adquiridas. En el caso de la prueba de estrategias, el análisis de la frecuencia con que ha sido elegida cada alternativa de respuesta ha puesto de manifiesto que la estrategia escogida con más frecuencia sin ser la correcta ha sido "mirar en el diccionario" cuando lo adecuado era "usar las pistas del contexto". Este hecho sugiere la necesidad de modificar la instrucción, dado que es preciso que los sujetos identifiquen las situaciones en que el uso de cada una de tales estrategias es adecuado.

### ***b) Relaciones entre las pruebas***

A fin de comprobar la hipótesis de que partíamos, hemos estudiado mediante análisis de regresión, el grado en que las puntuaciones en las pruebas que evalúan procesos, conjuntamente consideradas, permiten predecir las puntuaciones en la prueba que evalúa la comprensión basada en el uso de estrategias. Los resultados se recogen en la tabla 1.3.

**TABLA 1.3**  
**ANALISIS DE LA REGRESION**

Variable dependiente: UE(Uso de Estrategias)				
Variables predictoras: DFC(Detección de fallos)				
y CE(Conocimiento de estrategias)				
R=0.55		R <sup>2</sup> =0.308		
VARIABLE	COEF. REGRES.	COEF. REGRES. ESTANDAR	T	P
CONSTANTE	4.476			
DFC	7.899	0.38	11.18	0.0000
CE	0.331	0.42	11.82	0.0000

La inspección de los mismos pone de manifiesto que, de acuerdo con lo esperado, todos los predictores utilizados tienen un peso altamente significativo en la predicción y explican en conjunto el 30.8% de la varianza cuando el criterio es la prueba de comprensión que hemos denominado "uso de estrategias". Se confirma, pues, la adecuación de los supuestos de que partíamos sobre la relación entre las medidas de supervisión y capacidad de regular la comprensión y la comprensión lograda de hecho cuando se mide a través de pruebas en que esta depende exclusivamente de tales variables.

## **CONCLUSIONES**

En el presente trabajo hemos presentado una estrategia de evaluación que puede ser útil a la hora de investigar el impacto que diversos programas de entrenamiento pueden tener en relación con

la mejora de la comprensión lectora. La estrategia es prometedora, dados los resultados derivados de los estudios de regresión. Sin embargo, el análisis de las características métricas de las pruebas ha puesto de manifiesto algunas deficiencias en las mismas, tales como la excesiva facilidad de la prueba de uso de estrategias, que permiten explicar, en algunos casos, que los resultados no hayan sido los deseados. Este hecho subraya la necesidad de realizar este tipo de análisis antes de utilizar pruebas construidas expresamente con fines de investigación, ya que las deficiencias de las pruebas pueden echar por tierra los resultados que se obtengan. Por otra parte, nos parece que sería necesario estudiar si los resultados del índice de detección de fallos de comprensión, detección que implica una actividad de tipo metacognitivo, correlaciona significativamente con medidas como la corrección espontánea de errores en la lectura oral. En cualquier caso, consideramos un resultado positivo el que una medida de proceso que refleja no sólo que el sujeto detecta que no comprende sino también qué es lo que no comprende, tenga la validez predictiva que ha resultado tener en relación con una prueba que, por su estructura, constituye un criterio idóneo para su medición. Finalmente, creemos que la aportación fundamental del estudio está no tanto en las pruebas desarrolladas cuando en la validez de la estrategia de evaluación de las capacidades estudiadas, lo que sugiere una vía para el desarrollo de nuevas técnicas siguiendo la misma estrategia.

# **APENDICES**

## **AL CAPITULO 1**

### **BATERIA SURCO**

- 1. Prueba de Detección de Fallos de Comprensión.**
  - a) Prueba específica.
  - b) Criterios de corrección.
- 2. Material Conjunto de las Pruebas de Conocimiento de Estrategias y uso de Estrategias (Comprensión).**
- 3. Baremos y Alternativas Correctas.**

## **BATERIA SURCO**

**(Supervisión y regulación de la comprensión lectora)**

### **SUBPRUEBA 1.: DETECCION DE FALLOS DE COMPRENSION**

J. Alonso Tapia, N. Carriedo López y M. Mateos Sanz

## **INSTRUCCIONES**

A continuación vas a encontrar una serie de textos en los que es posible que encuentres alguna dificultad para comprenderlos. Lo que has de hacer, si encuentras alguna dificultad, es **expresar el problema con que te encuentras formulando una pregunta, la que harías a tu profesor** para que te explicase lo que no entiendes. Por ejemplo, si en lo que acabas de leer no hubieras entendido a qué se refiere la palabra "dificultad" deberías poner en la hoja de respuestas: ¿Qué quiere decir dificultad? o ¿A qué se refiere la palabra dificultad en este caso?

**LEE ATENTAMENTE CADA TEXTO Y FORMULA  
TODAS LAS DIFICULTADES QUE ENCUENTRES.**

**PUEDES EMPEZAR.**

## TEXTOS

1. Era la época de las lluvias, esas lluvias torrenciales que caen sobre las tierras ardientes de la India. Los habitantes de la choza se hallaban encerrados en ella, sin atreverse a salir hasta que no cesara el turbión.
2. El indio salió a cazar. Apareció en la pradera un búfalo. El indio tomó una flecha de la carcaza y la disparó. El animal cayó muerto en el acto. El indio regresó con el búfalo a la tribu para repartir la presa entre sus familiares.
3. Un año fue tan abundante la cosecha de arroz que la gente creyó que no habría graneros suficientes para almacenarlo, por lo que a toda prisa se pusieron a construir nuevos trojes.
4. Aunque el león no cazó al animal que vivía en un árbol, un tigre lo hizo y él murió. No se oía ningún ruido en la selva. Todo había quedado en calma tras la cacería.
5. Los hombres no sintieron la necesidad de escribir hasta el año 4000 antes de nuestra Era. Parece que esta necesidad fue principalmente de carácter religioso. Fueron los sacerdotes quienes al lado de sus ídolos querían colocar las palabras que decían provenir de los dioses. Desde entonces hasta llegar al alfabeto de nuestros días los distintos pueblos han usado varios tipos de escritura: pictográfica, cuneiforme, jeroglífica, hierática y demótica.
6. El tío Cándido tenía además muy buena casta. Era generoso, caritativo y afable con todo el mundo. Como había heredado de su padre una haza de varias aranzadas, y como no tenía hijos aunque estaba casado, vivía con cierto desahogo. Con la buena vida que se daba, se había puesto muy lucido y muy gordo. Comía todo tipo de manjares y dormía largas siestas.
7. Cada vez que los barcos atracaban en la orilla, llegaban sobre los expedicionarios nubes de mosquitos. Al hambre de los soldados respondían los mosquitos con el hambre propia. Así pues, cuando anclaban en las orillas solían bajar y encender hogueras para que el humo y el fuego alejaran no sólo a los mosquitos, sino también a los vampiros, que abundaban más, sin duda, porque el río se acercaba a la línea equinoccial y aumentaba el calor.

8. No había necesidad entonces de sembrar el palay ya que crecía espontáneamente en los campos, ni se conocían las tareas de recolección, porque cuando el arroz estaba granado y maduro se desprendía sólo de los tallos y rodaba hasta los graneros.
9. Pedro decidió ir al cine con sus amigos Antonio y Marcos. Mientras esperaban para comprar las entradas, él fue a saludar a su primo que vivía enfrente del cine. Entonces, delante de Antonio, su amigo reconoció a la profesora de matemáticas.
10. Iba conduciendo por la selva y pasé a un león. Después fui bordeando la orilla de un río lleno de hipopótamos y pude distinguir una manada de elefantes al otro lado del río. Una bandada de aves me sobrevoló antes de llegar al lugar donde iba a acampar. El corría delante de su cría.
11. No volábamos a mucha altura. Pronto alcanzaríamos el aeropuerto de Barajas. . . Lancé una mirada hacia tierra desde la ventanilla del avión. Quedé sorprendida al ver extendido allá abajo un lienzo parecido a un gran mantel, dividido en un sinnúmero de grandes y pequeños cuadros. Continué mirando sin ver nada más que cuadros hasta el horizonte. Había unos estrechos y otros anchos; algunos eran oblicuos; pero por todas partes descubría planos, ángulos y rectas. Nada redondo, ninguna curva. Los cuadros tenían distintos colores: tonos verdes, amarillos y pardos. Tan entretenida estaba mirando este espectáculo que, casi sin darme cuenta, habíamos aterrizado. La azafata me ayudó a bajar y me fui a recoger mis maletas. Después tomé un taxi que me llevó a casa de tía Ursula, donde iba a pasar mis vacaciones.
12. El llamó, pero no contestaban. Esperó un rato más y, tras un breve "clic", escuchó al fin una voz femenina al otro lado, que venía de muy lejos. Ella, que esperaba junto a él, le pidió que le dejase hablar.
13. La compresibilidad es una forma especial de deformación elástica. Se produce cuando sobre el cuerpo actúan fuerzas contrarias que hacen que disminuya su volumen. Al cesar la fuerza, recupera su forma primitiva.

14. Entramos en el Parlamento para aprovisionarnos de armas en el mismo arsenal de la Democracia. Si en estas elecciones logramos introducir de 60 a 70 agitadores de nuestro partido en los distintos parlamentos, el Estado mismo financiará nuestro propio equipo de combate. No hay que creer que el parlamentarismo es nuestra meta.
15. Ningún progreso técnico y económico es posible sin la existencia de cuadros de especialistas. Y ésto es imposible sin unas estructuras educativas.
16. En espesor, la biosfera es sumamente pequeña. Sobre la litosfera, los seres vivos ocupan una delgada capa que va desde una profundidad de unos pocos centímetros en el suelo hasta las copas de los árboles más altos. Podemos pues, calcular que, se trata de una delgada capa de espesor.
17. Libre, impetuosa, salvaje, por decirlo así, tan admirable en el osado vuelo de sus inspiraciones como sorprendente en sus sublimes descarríos, se puede afirmar que la literatura romántica es intérprete de aquellas pasiones vagas e indefinibles. Así, pulsando una lira de ébano, orlada la frente del fúnebre ciprés, se ha presentado al mundo esta musa solitaria que tanto se complace en pintar las tempestades del universo como las del corazón humano.
18. Caía la tarde de abril. Todo lo que en poniente había sido cristal de oro, era luego cristal de plata, una alegoría lisa y luminosa de azucenas de cristal. Después, el vasto cielo fue cual zafiro transparente trucado en esmeralda.
19. Desde fuera, los servicios secretos coordinan ciertas gestiones secretas para conseguir la liberación de los rehenes norteamericanos. La liberación de un rehén norteamericano en Beirut sugiere que ha habido negociación con los terroristas, aunque con frecuencia ellos afirman que con tales personas no negocian.
20. La madre Isabel estaba muy pálida. En el espejo interior se le aparecía aquel pelotón de soldados embarrados donde algunos, los más fuertes, llevaban los fusiles de los otros. Era un recuerdo que se abría en su alma como una flor, como una herida.

21. El hecho de que una cultura se identifique con un espacio no supone que éste tenga unos límites rígidos. Por lo general, el área de cada civilización es bastante permeable.
22. Después de que realicé el trabajo más duro, aquel hombre en apariencia amable no me dio ni un real. Mucho te quiero perrito, pero pan poquito.

## BATERIA SURCO

### SUBPRUEBA 1.: DETECCION DE FALLOS DE COMPRESION H. R.

J. Alonso Tapia, N. Carriedo López y M. Mateos Sanz

Apellidos..... Nombre.....

Curso y grupo..... Fecha..... Colegio.....

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....
9. ....
10. ....
11. ....
12. ....
13. ....
14. ....
15. ....
16. ....
17. ....
18. ....
19. ....
20. ....
21. ....
22. ....

## **PRUEBA DE DETECCION DE FALLOS DE COMPRESION**

### **CRITERIOS GENERALES DE CORRECCION**

**Puntúan con 2 puntos:** Las preguntas dirigidas al problema que contiene el texto y que están bien expresadas. Se incluyen en esta categoría las cuestiones que hacen referencia tanto a los problemas por los que se pregunta en la prueba de Uso de Estrategias como las que reflejan problemas de comprensión no evaluados a través de esta última prueba.

**Puntúan con 1 punto:** Las preguntas dirigidas al problema que tiene el texto pero que están mal formuladas.

**Puntúan con 0 puntos:** Cuando no se hace pregunta y se comprueba que no comprende el texto, esto es, falla en la pregunta correspondiente en la prueba de Uso de Estrategias.

**Puntúan con C (comprende):** Cuando no hace preguntas pero comprende completamente el texto, esto es, no falla la pregunta correspondiente en la prueba de uso de estrategias. Y cuando hace una pregunta irrelevante pero comprende completamente el texto.

### **EJEMPLOS DE RESPUESTAS Y SU VALORACION**

\* **Elemento 1:** Era la época de las lluvias, esas lluvias torrenciales que caen sobre las tierras ardientes de la India. Los habitantes de la choza se hallaban encerrados en ella, sin atreverse a salir hasta que no cesara el turbión.

Problema: Aparece una palabra nueva: Turbión.

Se puntúa con 2, preguntas como: ¿Qué es el turbión?

Se puntúan con 1, preguntas como: ¿Será que la lluvia caía turbia?

Se puntúa con 0 cuando no hace pregunta y no comprende el texto; o cuando hace preguntas irrelevantes como "¿cuándo va a cesar el turbión?"

Se considera que ha comprendido el texto completamente si responde correctamente a la pregunta correspondiente que le formulamos en la prueba de uso de estrategias.

- \* **Elemento 19:** Desde fuera, los servicios secretos coordinan ciertas gestiones secretas para conseguir la liberación de los rehenes norteamericanos. La liberación de un rehén norteamericano en Beirut sugiere que ha habido negociación con los terroristas, aunque con frecuencia ellos afirman que con tales personas no negocian.

Problema: Hay que encontrar el referente de "ellos".

Se puntúa con 2, preguntas como: "¿Quiénes dicen que no negocian con terroristas?"

Se puntúan con 1, preguntas como: "¿Desde dónde es ese "desde fuera"?"

Se puntúa con 0 cuando no hace pregunta y no comprende el texto; o cuando hace preguntas irrelevantes como "¿Qué clase de negociación?" y no comprende el texto.

Se considera que ha comprendido el texto completamente si responde correctamente a la pregunta correspondiente que le formulamos en la prueba de uso de estrategias.

- \* **Elemento 20:** La madre Isabel estaba muy pálida. En el espejo interior se le aparecía aquel pelotón de soldados embarrados donde algunos, los más fuertes, llevaban los fusiles de los otros. Era un recuerdo que se abría en su alma como una flor, como una herida.

Problema: Palabras familiares forman una expresión nueva por el contexto: "espejo interior".

Se puntúa con 2, preguntas como: "¿Qué quiere decir espejo interior?"

Se puntúan con 1, preguntas como: "¿Tenía un espejo en la habitación?"

Se puntúa con 0 cuando no hace pregunta y no comprende el texto; o cuando hace preguntas irrelevantes como "¿Cuántos soldados había?" y no comprende el texto.

Se considera que ha comprendido el texto completamente si responde correctamente a la pregunta correspondiente que le formulamos en la prueba de uso de estrategias.

## **BATERIA SURCO**

### **(Supervisión y regulación de la comprensión lectora)**

#### **SUBPRUEBAS 2 Y 3: CONOCIMIENTO Y USO DE ESTRATEGIAS PARA REGULAR LA COMPRENSION**

J. Alonso Tapia, N. Carriedo López y M. Mateos Sanz

### **INSTRUCCIONES**

Al leer nos encontramos con frecuencia con que no entendemos lo que quiere decir una palabra, una frase o una parte del texto. En estos casos hacemos diferentes cosas para comprender lo que no entendemos bien. Si pensamos que lo que no entendemos bien no es muy importante, no hacemos nada y seguimos leyendo. Otras veces seguimos leyendo pero en espera de que el propio texto nos aclare lo que no entendemos. A veces tratamos de averiguar el significado de lo que no entendemos utilizando las pistas que nos da el texto a través de algunas de las cosas que cuenta. Otras veces vamos hacia atrás y releemos lo leído, y otras interrumpimos la lectura para preguntar a alguien lo que no entendemos o para buscar la respuesta en un diccionario.

Pues bien. A continuación váis a leer una serie de textos. En relación con cada uno de ellos se os hacen dos preguntas. La primera os pide que señaléis qué haríais si no hubiéseis entendido una palabra o un determinado aspecto del texto. La segunda os pide que indiquéis el significado de una palabra o una expresión concreta.

Leed con detenimiento el cada texto, las preguntas y las respuestas que se os sugieren y marcad la que os parezca correcta.

**PODEIS EMPEZAR**

## TEXTOS Y PREGUNTAS

A. Era la época de las lluvias, esas lluvias torrenciales que caen sobre las tierras ardientes de la India. Los habitantes de la choza se hallaban encerrados en ella, sin atreverse a salir hasta que no cesara el turbión.

1. Seguramente desconoces el significado de la palabra *turbión*. ¿Cuál crees que sería la forma más adecuada para llegar a conocer su significado?

- a) Tratar de averiguarlo basándome en lo que dice el resto del texto.
- b) Buscar en el diccionario el significado de esa palabra.
- c) No haría nada porque no es una palabra importante para entender el texto.
- d) Volvería a leer el texto, para ver qué era lo que estaba a las afueras.

2. ¿Qué es el *turbión*?

- a) Una inundación.
- b) Un aguacero.
- c) Un viento.
- d) Una estación del año.

B. El indio salió a cazar. Apareció en la pradera un búfalo. El indio tomó una flecha de la carcaza y la disparó. El animal cayó muerto en el acto. El indio regresó con el búfalo a la tribu para repartirlo entre sus familiares.

3. Seguramente desconoces el significado de la la palabra *carcaza*. ¿Cuál crees que sería la forma más adecuada de averiguar su significado?

- a) Tratar de imaginarlo usando como pista algunos detalles del texto.
- b) Preguntarle a alguien su significado, por ejemplo, a un compañero.

- c) No haría nada, pues no es una palabra importante para entender el texto.
  - d) Buscaría el significado de esa palabra en el diccionario.
4. ¿Qué es una *carcaza*?
- a) Un arco para disparar flechas.
  - b) Un traje que protege al guerrero.
  - c) Una bolsa para llevar las flechas.
  - d) Un manojo de flechas.
- C. Un año fue tan abundante la cosecha de arroz que la gente creyó que no habría graneros suficientes para almacenarlo, por lo que a toda prisa se pusieron a construir nuevos trojes.
5. Seguramente desconoces el significado de la palabra *trojes*. ¿Cuál crees que sería la mejor forma de llegar a conocer su significado?
- a) No haría nada por averiguarlo pues no es una palabra importante para comprender el texto.
  - b) Buscaría el significado de esa palabra en el diccionario.
  - c) Me imaginaría su significado por lo que dice el resto del texto.
  - d) Seguiría leyendo para ver si más adelante dice el texto cuántos trojes construyeron.
6. ¿Qué significa *trojes*?
- a) Graneros.
  - b) Sacos de arroz.
  - c) Casas de campo.
  - d) Carros de acarreo.
- D. Aunque el león no cazó al animal que vivía en un árbol, un tigre lo hizo y él murió. No se oía ningún ruido en la selva. Todo había quedado en calma tras la cacería.
7. Seguramente, al terminar de leer esta frase, te has preguntado: ¿Quién murió?. ¿Cuál sería la forma más adecuada de saberlo?

- a) Seguir leyendo para ver si más adelante me dicen claramente quién ha muerto.
- b) Leer de nuevo la frase buscando información que me ayude a decidir quién ha muerto.
- c) A mi me parece que lo mejor sería preguntárselo al profesor.
- d) Como no es importante entender quién murió, no haría nada por intentar averiguarlo.

8. *¿Quién murió?*

- a) El león.
- b) El tigre.
- c) Otro animal.
- d) Ninguna de las anteriores es cierta.

E. Los hombres no sintieron la necesidad de escribir hasta el año 4000 antes de nuestra Era. Parece que esta necesidad fue principalmente de carácter religioso. Fueron los sacerdotes quienes al lado de sus ídolos querían colocar las palabras que decían provenir de los dioses. Desde entonces hasta llegar al alfabeto de nuestros días, los distintos pueblos han usado varios tipos de escritura: pictográfica, cuneiforme, jeroglífica, hierática y demótica.

9. Seguramente desconoces todos o algunos de los *tipos de escritura* que se enumeran en la última frase. Imagínate que este párrafo forma parte de una lección de tu libro de Ciencias Sociales sobre el origen del alfabeto. ¿Cuál sería la forma más adecuada de llegar a conocer el significado de todos esos conceptos o palabras?

- a) Seguir leyendo la lección en espera de que en los párrafos siguientes se hable de cada uno de los tipos de escritura mencionados.
- b) Buscar en el diccionario el significado de cada uno de los tipos de escritura que se mencionan: pictográfica, cuneiforme, jeroglífica, etc.
- c) Releería de nuevo el párrafo buscando pistas que me aclarasen en qué consisten cada uno de los tipos de escritura que se mencionan.

- d) Me olvidaría de esas palabras ya que no son importantes para entender los tipos de escritura que el hombre ha utilizado a lo largo de la historia.
10. En relación con la aparición de la escritura, *el texto nos permite decir principalmente que:*
- a) Se necesitaba que algo recordase a todos lo que habían dicho los dioses y para ello se inventó la escritura.
  - b) Que en realidad los que primero inventaron el alfabeto para que se pudiese escribir fueron los sacerdotes.
  - c) Los hombres necesitaban comunicarse con los dioses, y para poder hacerlo, decidieron inventarse la escritura.
  - d) Los dioses ordenaban a los hombres que escribieran sus palabras, por lo que tuvo que inventarse la escritura.
- F. El tío Cándido tenía además muy buena casta. Era generoso, caritativo y afable con todo el mundo. Como había heredado de su padre una haza de varias aranzadas, y como no tenía hijos aunque estaba casado, vivía con cierto desahogo. Con la buena vida que se daba, se había puesto muy lucido y muy gordo. Comía todo tipo de manjares y dormía largas siestas.
11. Seguramente desconoces el significado de las palabras *haza* y *aranzadas*. ¿Cuál sería en este caso la mejor forma de resolver este problema?
- a) Usar las pistas que me da el texto para adivinar el significado de esas palabras.
  - b) Ignorar esas palabras pues no son importantes para comprender el resto del texto.
  - c) Buscar en el diccionario el significado de las palabras “haza” y “aranzada”.
  - d) Seguir leyendo ya que seguramente adelante se aclarará su significado.

12. Con seguridad podemos decir que “*una haza de varias aranzadas*” significa:

- a) Una casa grande compuesta de varios pisos.
- b) Algo que produce dinero y permite vivir bien.
- c) Una cantidad de dinero de varios millones.
- d) Una industria dedicada a varias actividades.

G. Cada vez que los barcos atracaban en la orilla, llegaban sobre los expedicionarios nubes de mosquitos. Al hambre de los soldados respondían los mosquitos con el hambre propia. Así pues, cuando anclaban en las orillas solían bajar y encender hogueras para que el humo y el fuego alejaran no sólo a los mosquitos, sino también a los vampiros, que abundaban más, sin duda, porque el río se acercaba a la línea equinoccial y aumentaba el calor.

13. Seguramente al leer el texto te has preguntado qué quiere decir la palabra *equinoccial*. Cuando te has encontrado con esa palabra. ¿Qué deberías haber hecho?

- a) Dejar de leer para buscar su significado en el diccionario y después continuaría la lectura.
- b) Pasar esa palabra por alto y seguir leyendo pues su significado no es importante para entender la historia.
- c) Adivinar su significado basándome en lo que dicen algunas partes del párrafo que me lo sugieren.
- d) Volver a leer la frase en la que aparece la palabra desconocida para ver si me sugiere algo.

14. ¿Qué quiere decir que *los mosquitos respondían con el hambre propia*?

- a) Que los mosquitos picaban a los soldados.
- b) Que los mosquitos tenían más hambre que los soldados.
- c) Que los mosquitos estropeaban la comida.
- d) Que como los mosquitos abundaban más, comían más.

H. No había necesidad entonces de sembrar el palay ya que crecía espontáneamente en los campos, ni se conocían las tareas de recolección, porque cuando el arroz estaba granado y maduro se desprendía sólo de los tallos y rodaba hasta los graneros.

15. Seguramente desconoces el significado de la palabra *palay* ¿Cuál sería en este caso la forma más adecuada de conocer su significado?

- a) A mí me parece que preguntar al profesor porque seguro que él lo sabe.
- b) Usar las pistas del texto para averiguar su significado.
- c) Seguiría leyendo para ver si más adelante se aclara su significado.
- d) No haría nada pues no es una palabra importante para comprender el texto.

16. ¿Qué significa la palabra *palay*?

- a) Avena.
- b) Setas.
- c) Arroz.
- d) El texto no permite saberlo.

I. Pedro decidió ir al cine con sus amigos Antonio y Marcos. Mientras esperaban para comprar las entradas él fue a saludar a su primo que vivía enfrente del cine. Entonces, delante de Antonio, su amigo reconoció a la profesora de matemáticas.

17. Seguramente, al terminar de leer este párrafo, te habrás hecho la siguiente pregunta: *¿Quién reconoció a la profesora de matemáticas?* ¿Cuál sería la forma más adecuada de proceder para responder a esta pregunta?

- a) Se lo preguntaría a alguno que hubiese leído también el texto.
- b) Seguiría leyendo esperando encontrar la respuesta después en el texto.

- c) No haría nada para responder a la pregunta pues no es importante para comprender quién vio a la profesora.
- d) Releería el texto más adelante buscando datos que me ayudasen a decidir quién vio a la profesora.

18. *¿Quién reconoció a la profesora de matemáticas?*

- a) Pedro.
- b) Marcos.
- c) Antonio.
- d) El primo.

J. Iba conduciendo por la selva y pasé a un león. Después fui bordeando la orilla de un río lleno de hipopótamos y pude distinguir una manada de elefantes al otro lado del río. Una bandada de aves me sobrevoló antes de llegar al lugar donde iba a acampar. El corría delante de su cría.

19. Seguramente te habrás preguntado al leer la última frase: *¿Quién corría delante de su cría?*. ¿Cuál crees que sería la forma más adecuada para llegar a responder a esta pregunta?

- a) Pensaría que algún animal de la selva que corra con sus crías y comprobaría al seguir leyendo si mi idea era o no correcta.
- b) Volvería a leer el texto detenidamente buscando datos que me ayudasen a decidir qué animal corría delante de su cría.
- c) No haría nada, pues saber qué animal corría delante de su cría no es relevante para comprender el resto del texto.
- d) Le preguntaría a alguien que hubiese leído el resto del texto para ver si sabía qué animal corre delante de su cría.

20. *¿Quién corría velozmente?*

- a) Un leopardo.
- b) Un coche.
- c) Un elefante.
- d) Un león.

K. No volábamos a mucha altura. Pronto alcanzaríamos el aeropuerto de Barajas. . . Lancé una mirada hacia tierra desde la ventanilla del avión. Quedé sorprendida al ver extendido allá abajo un lienzo parecido a un gran mantel, dividido en un sinnúmero de grandes y pequeños cuadros. Continué mirando sin ver nada más que cuadros hasta el horizonte. Había unos estrechos y otros anchos; algunos eran oblicuos; pero por todas partes descubría planos, ángulos y rectas. Nada redondo, ninguna curva. Los cuadros tenían distintos colores: tonos verdes, amarillos y pardos. Tan entretenida estaba mirando este espectáculo que, casi sin darme cuenta, habíamos aterrizado. La azafata me ayudó a bajar y me fui a recoger mis maletas. Después tomé un taxi que me llevó a casa de tía Ursula, donde iba a pasar mis vacaciones.

21. En este texto no se dice con claridad qué es *lo que se ve desde la avioneta*. ¿Cuál crees que sería la forma más adecuada para llegar a comprender qué se está describiendo?
- a) Trataría de adivinar qué se describe utilizando para ello las pistas del texto.
  - b) No haría nada y seguiría leyendo pues no importa comprender eso.
  - c) Volvería a leer el texto para ver si lo encuentro en las primeras frases.
  - d) Ninguna de las acciones anteriores es adecuada con este texto.
22. Del texto podemos deducir que *lo que se veía desde el avión era*:
- a) Un polideportivo.
  - b) Una llanura de campos de trigo.
  - c) Manteles puestos a secar al sol.
  - d) Los aparcamientos del aeropuerto.

DEJA DE TRABAJAR

NO CONTINUES HASTA QUE SE TE INDIQUE

L. El llamó pero no contestaban. Esperó un rato más y, tras un breve "clic" escuchó al fin una voz femenina al otro lado, que venía de muy lejos. Ella, que esperaba junto a él, le pidió que le dejase hablar.

23. Posiblemente no habrás comprendido bien *cómo llamó el hombre a una mujer y quién quería que lo dejase hablar*. ¿Cuál será la forma más adecuada de resolver este problema?

- a) Se lo preguntaría a alguien que hubiese leído también el texto.
- b) Volvería a leer la primera frase para ver si fue él o ella quien llamó.
- c) No haría nada y seguiría leyendo pues no es importante entender cómo llamó y quiénes hablaron.
- d) Trataría de adivinarlo usando para ello las pistas que me da el texto.

24. *Del texto se puede deducir que:*

- a) El llamó a la puerta y una mujer le contestó.
- b) El llamó por teléfono a una mujer.
- c) El había ido a ver a su amiga.
- d) El llamó a gritos a una mujer.

M. La compresibilidad es una forma especial de deformación elástica. Se produce cuando sobre el cuerpo actúan fuerzas contrarias que hacen que disminuya su volumen. Al cesar la fuerza, recupera su forma primitiva.

25. Seguramente al leer el texto te habrás preguntado por el significado de la palabra *compresibilidad*. ¿Cuál sería la mejor forma de averiguarlo?

- a) Buscar en el diccionario.
- b) Preguntárselo al profesor.
- c) Consultar un libro de física.
- d) Usar las pistas del texto.

26. ¿Cuándo podemos hablar de *compresibilidad*?

- a) Cuando al aplicar una fuerza a un muelle podemos meterlo en una caja que antes no cabía.

- b) Cuando inflamamos un globo y cambia su volumen y la forma que tenía antes.
  - c) Cuando aplicamos una fuerza sobre un bloque de granito para que cambie su forma.
  - d) Cuando, a partir de una bola de arcilla, la modelamos para conseguir un cubo sin poner ni quitar material.
- N. Entramos en el Parlamento para aprovisionarnos de armas en el mismo arsenal de la Democracia. Si en estas elecciones logramos introducir de 60 a 70 agitadores de nuestro partido en los distintos parlamentos, el Estado mismo financiará nuestro propio equipo de combate. No hay que creer que el parlamentarismo es nuestra meta.
27. Seguramente al leer el texto te has preguntado a qué tipo de *armas* se refiere el autor. ¿Cuál crees que sería la mejor forma de averiguarlo?
- a) Tratar de imaginarlo usando las pistas del texto.
  - b) Buscar el significado de la palabra “armas” en el diccionario.
  - c) Preguntar a alguien que haya leído el texto su significado.
  - d) No haría nada pues no es una palabra importante para comprender el texto.
28. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más exacta en relación con el *significado de “armas”*?
- a) Las armas de fuego utilizadas por el equipo de combate.
  - b) Las estrategias jurídico-políticas de que dispone un sistema democrático.
  - c) Las armas que ha financiado el Estado para las elecciones.
  - d) Las leyes aprobadas en el Parlamento en relación con la defensa nacional.
- O. Ningún progreso técnico y económico es posible sin la existencia de cuadros de especialistas. Y ésto es imposible sin unas estructuras educativas.

29. Seguramente al leer el texto te habrás preguntado qué significa la palabra *cuadros* en este contexto. ¿Cuál sería la forma más adecuada de llegar a conocer lo que quiere decir?
- Buscar en el diccionario su significado.
  - A mí me parece que preguntar al profesor.
  - Usar las pistas del texto para averiguarlo.
  - Como no es una palabra importante, no haría nada.
30. ¿Qué son *cuadros de especialistas*?
- Cuadros elegidos por especialistas.
  - Grupos de gente especializada en determinadas áreas.
  - Las estructuras económicas que fomentan el progreso.
  - Programas educativos dirigidos por especialistas.
- P. En espesor, la biosfera es sumamente pequeña. Sobre la litosfera, los seres vivos ocupan una delgada capa que va desde una profundidad de unos pocos centímetros en el suelo hasta las copas de los árboles más altos. Podemos pues, calcular que, se trata de una delgada capa de espesor.
31. Seguramente leyendo el texto te habrás preguntado a qué se refiere el autor cuando habla de *una delgada capa*. ¿Cuál es la mejor forma de llegar a conocerlo?
- Releer el texto desde el principio.
  - Seguir leyendo para ver si se aclara más adelante.
  - Me olvidaría de esas palabras pues no son importantes.
  - Consultar un libro de Ciencias Naturales.
32. ¿A qué hace referencia "*una delgada capa*"?
- A la biosfera.
  - A la litosfera.
  - A los seres vivos que habitan bajo la tierra.
  - A los animales que viven por encima del suelo.

- Q. Libre, impetuosa, salvaje, por decirlo así, tan admirable en el osado vuelo de sus inspiraciones como sorprendente en sus sublimes descarríos, se puede afirmar que la literatura romántica es intérprete de aquellas pasiones vagas e indefinibles. Pulsando una lira de ébano, orlada la frente del fúnebre ciprés, se ha presentado al mundo esta musa solitaria que tanto se complace en pintar las tempestades del universo como las del corazón humano.
33. Seguramente leyendo el texto te habrás preguntado a qué se refiere el autor cuando habla de *musa solitaria*. ¿Cuál es la mejor forma de llegar a conocerlo?
- Releer la última frase del texto.
  - Preguntárselo al profesor.
  - Releer el texto desde el principio.
  - Seguir leyendo sin preocuparse de su significado.
34. ¿A qué hace referencia "*musa solitaria*"?
- A la mujer que inspira todo al escritor.
  - A la inspiración del poeta.
  - A la literatura romántica.
  - Al vuelo de las inspiraciones.
- R. Caía la tarde de abril. Todo lo que en poniente había sido cristal de oro, era luego cristal de plata, una alegoría lisa y luminosa de azucenas de cristal. Después, el vasto cielo fue cual un zafiro transparente trucado en esmeralda.
35. Seguramente leyendo el texto te habrás preguntado a qué se refiere el autor cuando habla de *cristal de oro* y *cristal de plata*. ¿Cuál es la mejor forma de conocerlo?
- Buscar los significados de esas palabras en el diccionario.
  - Tratar de averiguar su significado por las pistas del texto.
  - Consultar un libro de literatura para averiguar su significado.
  - Ignorar su significado pues no es importante para comprender el texto.

36. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones *resume* más exactamente el contenido del texto?
- a) El autor está intentando describir la luz del amanecer.
  - b) El autor está intentando describir la luz de un atardecer.
  - c) El autor esta describiendo el brillo del oro y la plata.
  - d) El autor está describiendo una tarde de invierno fría como el cristal.
- S. Desde fuera, los servicios secretos coordinan ciertas gestiones secretas para conseguir la liberación de los rehenes norteamericanos. La liberación de un rehén norteamericano en Beirut sugiere que ha habido negociación con los terroristas, aunque con frecuencia ellos afirman que con tales personas no negocian.
37. Seguramente leyendo el texto te habrás preguntado a quién se refiere el autor cuando dice *no negocian con terroristas*. ¿Cuál es la mejor forma de llegar a conocerlo?
- a) Seguir leyendo para ver si más adelante se aclara en el texto.
  - b) Tratar de imaginármelo usando como pista algunos detalles del texto.
  - c) Volver a releer el texto, para ver si hay algo que ayude a comprenderlo.
  - d) No haría nada pues no es importante para comprender el resto del texto.
38. ¿Quiénes afirman que *no negocian con terroristas*?
- a) El gobierno de Beirut.
  - b) Los rehenes norteamericanos.
  - c) El gobierno norteamericano.
  - d) Las organizaciones internacionales.

T. La madre Isabel estaba muy pálida. En el espejo interior se le aparecía aquel pelotón de soldados embarrados donde algunos, los más fuertes, llevaban los fusiles de los otros. Era un recuerdo que se abría en su alma como una flor, como una herida.

39. Seguramente te habrás preguntado qué significa la expresión *espejo interior*. ¿Cuál sería la mejor forma de conocer su significado?

- a) No haría nada porque todos saben lo que significa la palabra espejo.
- b) Seguir leyendo en espera de otras pistas que me sugiera el texto.
- c) Ignoraría su significado pues no es importante para comprender el texto.
- d) Preguntar el significado de esas palabras al profesor de literatura.

40. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor el significado de la palabra "*espejo interior*"?

- a) La cara de la Madre Isabel reflejaba la cara de los soldados.
- b) La Madre Isabel recordaba con dolor aquella escena espantosa.
- c) La Madre Isabel tuvo un espejismo en el que podía ver a los soldados.
- d) La cara de la Madre Isabel estaba tan pálida como un espejo.

U. El hecho de que una cultura se identifique con un espacio no supone que éste tenga unos límites rígidos. Por lo general, el área de cada civilización es bastante permeable.

41. Seguramente al leer el texto te habrás preguntado qué significa en este contexto la palabra *permeable*. ¿Cuál es la mejor forma de conocer su significado?

- a) Tratar de imaginar su significado usando como pista algunos detalles del texto.
- b) Buscaría el significado de esa palabra en un libro de Historia de la Cultura.

- c) No haría nada para conocer su significado pues no es importante para comprender el texto.
  - d) Me parece que lo más apropiado sería preguntárselo a alguien que haya leído el texto.
42. ¿Qué significa “*permeable*” concretamente en este texto?
- a) Que la cultura, el arte y la ciencia son aceptadas por los habitantes de todas las naciones.
  - b) Que los libros de texto son vendidos en todos los países sin ninguna excepción.
  - c) Que la cultura se desarrolla y pasa de un país a otro independientemente del lugar de origen.
  - d) Que cada civilización tiene lugar en un espacio concreto.
- V. Después de que realicé el trabajo más duro, aquel hombre en apariencia amable no me dio ni un real. Mucho te quiero perrito, pero pan poquito.
43. Seguramente te habrás preguntado qué significa la expresión *mucho te quiero perrito pero pan poquito*. ¿Cuál sería la mejor forma de conocer su significado?
- a) A mí me parece que preguntárselo al profesor.
  - b) Buscar su significado en un libro de refranes.
  - c) Releer el texto tratando de imaginar su significado.
  - d) Preguntárselo al compañero que tenga al lado.
44. ¿Qué quiere decir exactamente el autor con “*mucho te quiero perrito pero pan poquito*”?
- a) El patrón parece sentir afecto por el perro.
  - b) El autor está cansado de trabajar para aquél hombre.
  - c) El autor ha cobrado muy poco dinero por su trabajo.
  - d) Le trataron amablemente pero no le pagaron lo justo.

**BATERIA SURCO**

**SUBPRUEBAS 2 Y 3:  
CONOCIMIENTO Y APLICACION DE  
ESTRATEGIAS DE COMPRESION  
Hoja de respuestas**

J. Alonso Tapia, N. Carriedo López y M. Mateos Sanz

Apellidos ..... Nombre .....

Curso y grupo ..... Fecha ..... Colegio .....

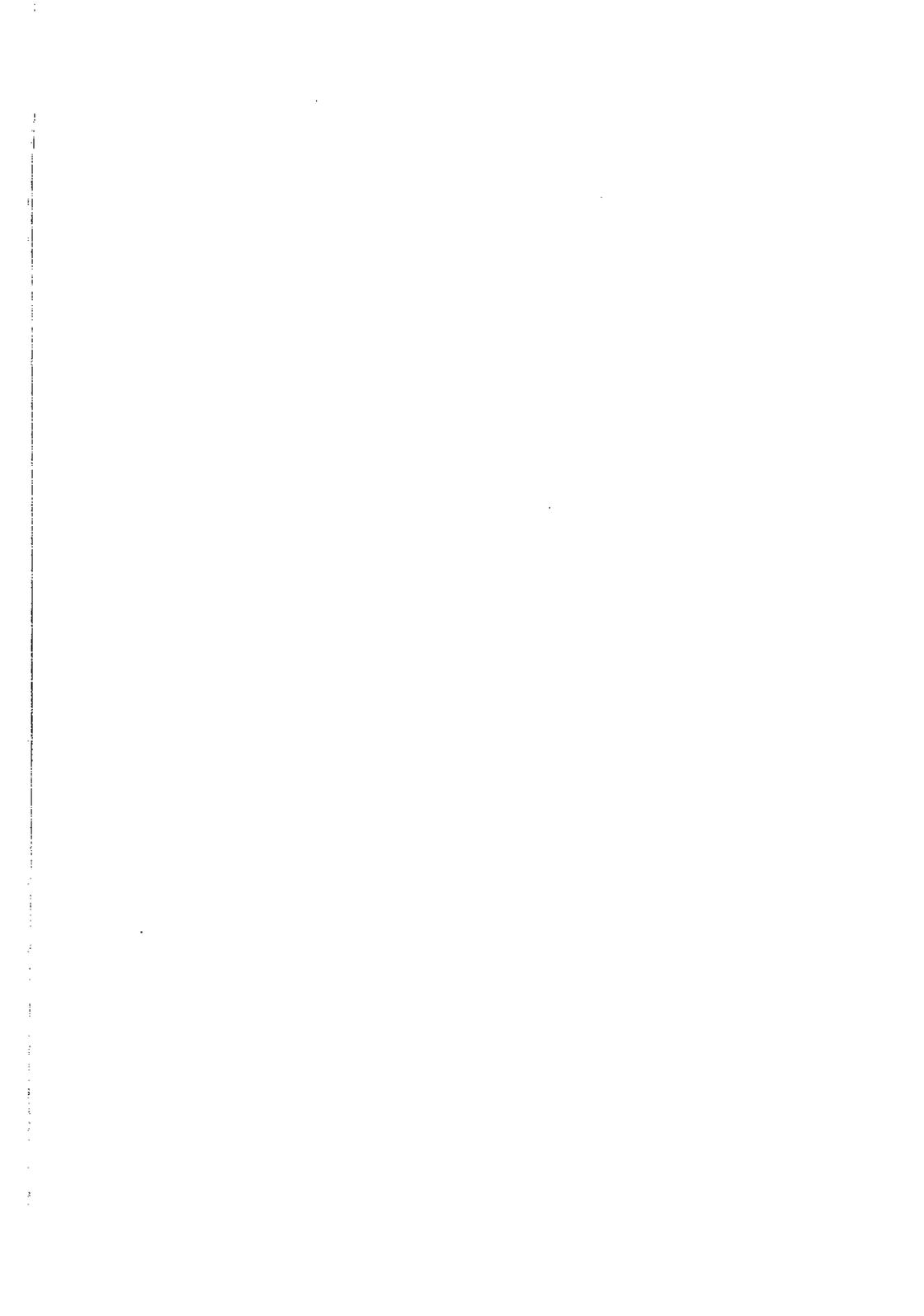
Primera Parte					Segunda Parte									
1.	a	b	c	d	15.	a	b	c	d	30.	a	b	c	d
2.	a	b	c	d	16.	a	b	c	d	31.	a	b	c	d
3.	a	b	c	d	17.	a	b	c	d	32.	a	b	c	d
4.	a	b	c	d	18.	a	b	c	d	33.	a	b	c	d
5.	a	b	c	d	19.	a	b	c	d	34.	a	b	c	d
6.	a	b	c	d	20.	a	b	c	d	35.	a	b	c	d
7.	a	b	c	d	21.	a	b	c	d	36.	a	b	c	d
8.	a	b	c	d	22.	a	b	c	d	37.	a	b	c	d
9.	a	b	c	d	23.	a	b	c	d	38.	a	b	c	d
10.	a	b	c	d	24.	a	b	c	d	39.	a	b	c	d
11.	a	b	c	d	25.	a	b	c	d	40.	a	b	c	d
12.	a	b	c	d	26.	a	b	c	d	41.	a	b	c	d
13.	a	b	c	d	27.	a	b	c	d	42.	a	b	c	d
14.	a	b	c	d	28.	a	b	c	d	43.	a	b	c	d
					29.	a	b	c	d	44.	a	b	c	d

**BATERIA SURCO:  
BAREMOS Y ALTERNATIVAS CORRECTAS**

Det. Fallos		Conoc. Estrat.		Uso de Estrat.		Conoc. Estrat.		Uso de Estrat.	
P.D. <sup>1</sup>	Centil	P.D.	Centil	P.D.	Centil	Elem.	A.C. <sup>2</sup>	Elem.	A.C.
1.00	100	21	100	21	100	1	A	1	B
.78	95	20	99	20	99	2	A	2	C
.71	90	19	99	19	99	3	C	3	A
.68	85	18	97	18	97	4	B	4	C
.64	80	17	93	17	94	5	A	5	A
.62	75	16	89	16	88	6	A	6	B
.60	70	15	84	15	80	7	B	7	A
.57	65	14	78	14	72	8	B	8	C
.55	60	13	73	13	63	9	D	9	B
.52	55	12	64	12	52	10	B	10	D
.50	50	11	54	11	41	11	A	11	B
.48	45	10	46	10	30	12	D	12	B
.46	40	9	38	9	20	13	D	13	A
.43	35	8	30	8	13	14	A	14	B
.41	30	7	23	7	8	15	C	15	B
.39	25	6	16	6	5	16	A	16	A
.36	20	5	10	5	2	17	C	17	C
.33	15	4	6	4	1	18	B	18	B
.29	10	3	2	3	0	19	C	19	C
.25	5	2	1	2	-	20	B	20	B
.10	0	1	0	1	-	21	A	21	C
						22	C	22	D
N: 584		N: 572		N: 569					
Media: .505		Media: 10.87		Media: 12.30					
S <sub>x</sub> : .166		S <sub>x</sub> 4.16		S <sub>x</sub> 3.38					

<sup>1</sup> P.D. = Puntuación directa.

<sup>2</sup> A.C. = Alternativa correcta.



## **CAPITULO 2**

# **EVALUACION DE LA CAPACIDAD DE COMPRENDER Y RESUMIR LO IMPORTANTE: LA BATERIA IDEPA**

**Jesús Alonso Tapia, Nuria Carriedo López  
y Elena González Alonso**

### **INTRODUCCION**

Una de las quejas más frecuentes de los profesores de Enseñanza Media es que muchos alumnos llegan a estos cursos sin ser capaces de comprender adecuadamente lo que leen. No saben, dicen, distinguir qué es importante en el texto y qué no lo es y son incapaces de hacer un resumen coherente de las ideas principales. Esta dificultad suele manifestarse ya antes, durante los últimos cursos de la EGB, contribuyendo al fracaso escolar de muchos alumnos. Este hecho ha despertado recientemente el interés por conocer qué es lo que se puede hacer para mejorar la capacidad de los alumnos de comprender lo que leen y, en particular, para enseñarles a identificar lo verdaderamente importante en un texto y a resumir la idea o ideas principales contenidas en el mismo (Alonso y Mateos, 1985; León, 1989; Sánchez Miguel, 1990a; Vidal Abarca, 1990). Este interés es paralelo al que se ha despertado en otros países donde, siguiendo principalmente las ideas de autores como Dijk y Kintsch (1983), Meyer (1975, Meyer y al., 1989) y Mayer (1987) sobre el proceso de lectura y el papel de la estructura de la representación del contenido del texto, se ha tratado de mejorar la comprensión del mismo enseñando a los alumnos a

reconocer las claves que definen la estructura textual, evaluando después la incidencia que este entrenamiento tiene en el recuerdo de los textos leídos.

Sin embargo, tanto a la hora de evaluar la eficacia de los programas de entrenamiento en conjunto como a la de evaluar la capacidad individual de cada alumno con fines diagnósticos o instruccionales, se plantea el problema de determinar si, cuando los protocolos de recuerdo son de baja calidad y no se manifiestan ganancias, aquélla se debe a una mala comprensión del texto o, por el contrario, a problemas de recuperación de la información de la memoria.

De acuerdo con Dijk y Kintsch, una buena comprensión facilita la construcción de una representación del texto de carácter jerárquico, de forma que las ideas más generales –las que transmiten lo que el autor considera realmente importante– se sitúan en los niveles superiores de la jerarquía y son recordadas más fácilmente. Aunque esto pueda ser cierto –y parece que lo es al menos con sujetos adultos expertos en el tema sobre el que versan los textos utilizados para la evaluación (León, 1990)–, lo inverso no es necesariamente cierto, como sugiere Johnston (1983).

Según este autor, los protocolos de recuerdo pueden dar la impresión de que el sujeto no comprende –al no retener las ideas más globales señaladas anteriormente–, no por que no haya entendido el texto durante la lectura, sino por problemas ligados a los requisitos implicados en el almacenamiento y la recuperación de la información de la memoria. Dependiendo del propósito del lector, éste puede fijarse en diferentes elementos de la información contenida en el texto –información central o detalles más o menos importantes–, puede poner mayor o menor énfasis en retener lo que lee –empleando o no estrategias de repaso–, etc., todo lo cual afecta a la calidad del recuerdo libre. Por otra parte, el propio proceso de evaluación pone en juego procesos de recuperación diferentes cuando se pide al sujeto que cuente libremente lo que recuerda y cuando se le hacen preguntas específicas abiertas o preguntas cerradas de elección múltiple, todas las cuales proporcionan información sobre el grado de comprensión, información que no es equivalente. De hecho –señala–, “la capacidad de comprensión lectora y de producción (recuerdo) no se correlacionan perfectamente” (pág. 82).

En consecuencia, parece que para poder evaluar adecuadamente la comprensión de un texto en general y la de las ideas principales en particular se requiere poder contar con pruebas que evalúen la comprensión de las ideas principales y la estructura de los textos en las que no se planteen los problemas de memoria mencionados. Por esta razón hemos construido las pruebas que presentamos en este artículo, pruebas que evalúan la comprensión de los aspectos principales de los textos estando éstos presentes.

La construcción de estas pruebas ha requerido la aclaración de algunos problemas previos, como son el concepto mismo de idea principal o el relativo a la definición del contexto dentro del que se ha de resumir el texto, identificando las ideas principales, puntos que exponemos a continuación.

### **¿Qué es una idea principal?**

Al hablar de la idea principal de un texto nos encontramos con varios problemas cuya solución condiciona el que podamos determinar cómo enseñar de modo efectivo a los alumnos a identificarla, mejorando su comprensión y su aprendizaje, así como el que podamos evaluar adecuadamente una y otro. El primero de estos problemas tiene que ver con el concepto mismo de idea principal. Como han puesto de manifiesto Cunningham y Moore (1986), y como hemos comprobado nosotros mismos (Carriedo y Alonso Tapia, 1991b), no se trata de un concepto unívoco. Tanto el análisis de la terminología utilizada en los artículos y en los libros de texto sobre este tema, como el de las prácticas recomendadas en éstos a los alumnos, ha puesto de manifiesto la existencia de diferentes concepciones que dan lugar a tareas distintas, todas las cuales implican de algún modo un esfuerzo por encontrar lo que es importante.

En el cuadro 2.1 se definen y ejemplifican las tareas que corresponden a las diferentes concepciones sobre lo que es identificar o expresar la idea principal de un texto. Ante tal variedad de tareas cabe preguntarse cuáles de ellas son las más importantes desde el punto de vista de la comprensión del texto con vistas a su aprendizaje, cuál es la dificultad de cada una de ellas y cuál es la causa de la misma, ya que de ello dependen tanto el establecimiento de los objetivos específicos de cualquier programa de enseñanza de

estrategias para la identificación de las ideas principales como el diseño de pruebas para la evaluación del grado en que los lectores son capaces de identificarlas.

**CUADRO 2.1**  
**TAREAS PARA LA IDENTIFICACION**  
**DE LAS IDEAS PRINCIPALES**  
**Definiciones y ejemplos (Cunningham y Moore, 1985)**

<b>TEXTO BASE DE LOS EJEMPLOS</b>	
<p>Se dice que algunos caballos se vuelven locos por comer malvaloca. Cuando esto ocurre, caminan tambaleándose de un lado a otro, medio ciegos, mordisqueando latas o huesos roídos; cualquier cosa, incluso alambre de espino. Sus articulaciones se vuelven rígidas y su pelaje, áspero. Pero la muerte pone pronto fin a sus sufrimientos.</p>	
<b>Tarea</b>	<b>Definición de la tarea y ejemplo de respuesta</b>
1. Determinar lo esencial	<p>* Resumen de los contenidos explícitos de un pasaje mediante una proposición de carácter generalizador que englobe la información específica, información que como tal se omite por ser redundante.</p> <p>“La malvaloca es un veneno para los caballos.”</p>
2. Interpretar el texto	<p>* Resumen de los contenidos implícitos de un pasaje.</p> <p>“Los caballos no siempre comen lo que es bueno para ellos.”</p>
3. Encontrar la palabra clave	<p>* Buscar la palabra clave del pasaje que permite resumir el concepto más importante del mismo.</p> <p>“ Los caballos”</p>
4. Construir un diagrama o realizar un resumen selectivo.	<p>* Se trata de un diagrama o resumen de los contenidos explícitos de un pasaje, que se consigue seleccionando y combinando las palabras y frases jerárquicamente más importantes del mismo, o términos sinónimos de las mismas.</p> <p>“Tras comer malvaloca, los caballos se vuelven estúpidos, enferman y mueren.”</p>
5. Decir la implicación principal que se deriva del texto.	<p>* Supone pedir al lector que indique, la idea general que el texto desarrolla, implica o ilustra en su conjunto sobre la vida, el mundo o el universo.</p> <p>“Los propietarios de animales asumen una gran responsabilidad por este hecho.”</p>
6. Poner un título	<p>* Generar una palabra o expresión que permita anticipar el tema del que se habla en el texto.</p> <p>“Intoxicaciones equinas.”</p>

7. Decir el tema acerca del que habla el texto	* Supone expresar en una frase la materia acerca de la que habla el texto sin decir lo que se dice específicamente acerca de ella. "Lo que sucede cuando los caballos comen malvaloca".
8. Resumir el contexto temático	* Resumir mediante una palabra o una frase el contexto conceptual del pasaje. "Plantas perjudiciales".
9. Identificar la oración temática	* Identificar qué frase del texto recoge de forma explícita y de modo más completo lo que el autor dice acerca del tema del que habla el texto. "Se dice que algunos caballos se vuelven locos por comer malvaloca."
10. Otras	* Se incluyen aquí las tareas en que la identificación de lo que el sujeto reconoce que es importante se realiza indirectamente, a partir de las respuestas que implican tal identificación, pero en las que ésta no se pide directamente. Por ejemplo, las tareas en las que se pide una valoración crítica del texto o buscar una situación paralela. "Los efectos de la malvaloca son semejantes a los de la peste equina".

Desde nuestro punto de vista, que los alumnos sean capaces de realizar adecuadamente cada una de las tareas recogidas es un objetivo instruccional válido, ya que dichas tareas pueden ser necesarias para diferentes fines. Sin embargo, considerando que la comprensión de los textos escolares debe contribuir al aprendizaje escolar y a la mejora de la comunicación, pensamos que el entrenamiento y la evaluación deberían partir de la siguientes consideraciones.

En primer lugar, es preciso que los alumnos distingan entre el tema del texto, cuya identificación responde a la pregunta: ¿De qué trata el texto? y la idea principal, cuya identificación responde a la pregunta: ¿Qué es lo más importante que el autor me dice sobre el tema de que habla? Para lo primero pueden servir las tareas 3, 6, 7 y 8, si bien en el caso de las tareas 7 y 8 no queda garantizado que el alumno identifique el tema. El texto de la tabla, por ejemplo, habla tanto de los caballos como de la malvaloca, lo que

implica que identificar el tema incluye reconocer la importancia de ambos elementos y no sólo de uno de ellos, como sugieren los ejemplos.

En segundo lugar, es preciso distinguir entre reconocer la idea principal (tareas 1 y 9) y realizar un resumen del texto (tarea 4). Ser capaz de hacer un buen resumen implica ser capaz de identificar la idea principal, por lo que es posible que haya cierta correlación entre ambas tareas. Sin embargo, ser capaz de identificar la idea principal no implica ser capaz de hacer un buen resumen, ya que resumir implica, además, otros factores, como veremos en el siguiente apartado, por lo que parece deseable que ambas capacidades se evalúen separadamente.

De la misma forma cabe razonar, finalmente, sobre la relación entre la capacidad para identificar las ideas principales y los distintos tipos de inferencias que pueden pedírsele al sujeto acerca del texto (tareas 2, 5, 9 y 10), ya que la realización de estas inferencias implica, igualmente, otros factores.

### **¿Qué implica resumir un texto?**

De acuerdo con Kay y Black (1986), resumir adecuadamente un texto no sólo implica ser capaz de reconocer e incluir en el mismo las ideas principales de aquél, sino presentar estas ideas de forma sucinta y organizada, de forma que facilite que el lector pueda formarse una representación coherente del mismo.

Señalan, además, que dado que un buen resumen debe representar la información de forma concisa y coherente, la realización del mismo depende de tres factores, dos de los cuales afectan a la concisión y el tercero a la coherencia.

El primero de estos factores es la representación que el autor del resumen se ha hecho de las ideas del texto. Esta representación depende del contenido del mismo —metas, planes, acciones, conceptos, etc., de su estructura —jerárquica o no— (Rumelhart, 1975), y de las conexiones explícitas, entre los elementos del texto que hacen que determinadas partes del mismo constituyan un pivote o elemento clave en torno al que se organiza la representación (Lehnert, 1981).

El segundo factor lo constituyen los procesos que el autor realiza para condensar la información contenida en la representa-

ción que se ha hecho del texto, procesos que se aplican también para identificar la idea principal de un texto, el primero cuando ésta está explícita y el segundo cuando está implícita. Estos procesos, que se aplican de modo recursivo hasta que el resumen es suficientemente conciso, son fundamentalmente dos:

- A. Selección: se aplica cuando entre la información contenida explícitamente en la representación del texto pueden separarse los rasgos centrales de los detalles, algo que se ve facilitado por la estructura de la representación (Rumelhart, 1975).
- B. Abstracción: implica hacer generalizaciones a partir de los elementos de información específica contenidos en un texto, elementos que son reemplazados por aquellas en el resumen.

El tercer factor tiene que ver con el grado en que el sujeto experimenta que el resumen "explica" con claridad los elementos clave acerca de los cuales versa el texto. Kay y Black (1986) describen este factor diciendo que, al resumir un texto, su autor busca que el resumen tenga carácter explicativo, lo que supone establecer una relación entre los elementos del resumen que sea coherente con el conocimiento que se tiene del tema del mismo y con el que se espera que tenga el lector. Esto implica reconocer que se resume con un propósito, con una meta en mente que condiciona qué es lo que constituye un buen resumen, al funcionar como criterio que permite determinar no sólo qué información es suficiente incluir en el resumen, sino también que información es necesaria en vista del propósito que se persigue. Y es fundamentalmente este factor el que parece determinar las diferencias entre novatos y expertos a la hora de resumir, ya que el tipo de elementos que consideran explicativo es distinto.

Por ejemplo, se ha encontrado, como puede comprobarse en los dos resúmenes del texto que incluimos en el cuadro 2.2 (Kay y Black, 1986), que los resúmenes de artículos de periódico realizados por expertos y novatos para incluirse como introducciones en la cabecera de los mismos, difieren notablemente. Los de los expertos incluyen:

**CUADRO 2.2**  
**DIFERENCIAS ENTRE LOS RESUMENES DE**  
**NOVATOS Y EXPERTOS. EJEMPLO**  
**(Kay y Black, 1986)**

**TEXTO**

A menos que reciba pronto ayuda, la empresa que creó la industria del ordenador portátil puede sufrir el mayor de los desastres.

Osborne Computer Corp. tendrá que cerrar a menos que alguien la compre e invierta dinero en ella. Esta empresa está fuertemente endeudada con sus principales proveedores. Acaba de despedir casi al 80% de los empleados que quedaban y ha dejado de fabricar ordenadores. Uno de los empleados ha llegado a decir que la nómina de esta semana está en el aire, y que Osborne desaparecerá a menos que consiga mucho dinero.

Este dinero podría llegar de una fuente inesperada —tal vez la ITT de Nueva York o una compañía subsidiaria de ella. “Un hecho que sugiere esta posibilidad —según Jeffrey Boynton, director de recursos humanos de Osborne— es que el despido masivo es a menudo indicio de la compra inminente de una empresa”. “También es cierto que ITT y otras empresas se han interesado por nuestra empresa”. Sin embargo, ITT niega que tenga interés en la compra de Osborne.

Osborne, que había llegado a ser una empresa puntera en la fabricación de ordenadores, con más de 1.000 empleados, está prácticamente en quiebra. Actualmente cuanta sólo con 80 empleados. La historia de como Osborne ha llegado a esta situación constituye una parábola de lo que ocurre en el mundo de los circuitos rápidos, donde se tiene éxito y se fracasa con rapidez. Osborne ha sufrido todos los males. Creció demasiado deprisa. Intentó hacer demasiado. Y recibió una fuerte sacudida por el mayor terremoto que ha sufrido la industria del ordenador, la introducción de los PC de IBM. La sacudida que supuso este hecho hizo que un nuevo ordenador de Osborne quedase obsoleto antes de haber salido al mercado.

**RESUMEN DE UN EXPERTO**

Osborne Computer Corp. tendrá que cerrar a menos que encuentre un comprador. Esta empresa está fuertemente endeudada, acaba de despedir casi al 80% de sus empleados y ha dejado de fabricar ordenadores. Un posible comprador, la ITT, niega estar interesado en el asunto.

**RESUMEN DE UN NOVATO**

Osborne Computer Corp., empresa de ordenadores portátiles, está a punto de tener que cerrar, por lo que busca alguien que quiera comprarla y que le facilite el dinero para pagar sus deudas. Esta empresa comenzó siendo un negocio próspero y creció rápidamente, pero se arruinó al intentar cambiar el mercado de los ordenadores e intentar competir con empresas gigantes como IBM.

- A. una declaración concisa de lo que constituye la idea o evento principal del texto;
- B. una elaboración de dicha idea tomando información presente en el texto;
- C. las implicaciones futuras de la situación actual, que es lo que puede interesar al lector.

Por el contrario, los resúmenes de los novatos sólo incluyen el primero de los elementos señalados, a lo que añaden la información relativa a las causas del mismo –algo que no parece lo más importante para la persona que ha de leer el resumen–.

### **Implicaciones para la evaluación**

Las consideraciones anteriores tienen implicaciones directas para el diseño de procedimientos de evaluación. En primer lugar, es preciso que el lector tenga presentes los textos que se le pide resumir o cuya idea principal se le pide identificar, para evitar que se confundan los fallos de comprensión con los fallos en el recuerdo.

En segundo lugar, es preciso controlar los efectos debidos a la demanda de la tarea. La razón es que probablemente no es lo mismo pedir al sujeto que redacte la idea principal o el resumen de un texto que pedirle que los identifique entre varias alternativas. En el primer caso, además de las capacidades implicadas en la comprensión intervienen variables que afectan a la expresión del lenguaje, a la idea que se hace el sujeto de lo que se le pide que haga, etc., por lo que cabe esperar que los resultados no sean equivalentes en uno y otro caso, aunque puedan correlacionar positivamente.

En el caso de los resúmenes es necesario, además, controlar el propósito con el que éstos han de hacerse. En nuestro caso, dado que los resúmenes que han de hacer los alumnos van a tener como función más inmediata contribuir a la mejora del aprendizaje, sugerimos en todos los casos que el resumen ha de hacerse con este propósito en mente.

### **Objetivos del trabajo**

Teniendo presentes, pues, las dificultades que afectan a la evaluación de los aspectos de la comprensión lectora que nos ocu-

pan —identificación de ideas principales y resumen de textos—, hemos planteado este trabajo con un triple objetivo.

En primer lugar, construir pruebas que, sin presentar las dificultades que plantea el uso del recuerdo libre, nos permitieran detectar la capacidad de los sujetos para identificar las ideas principales y para resumir las ideas más importantes de un texto, y determinar el grado en que, colectivamente considerados, los sujetos de los grupos examinados poseen las capacidades que constituyen el objeto de nuestro estudio. En concreto, hemos construido dos pruebas de respuesta cerrada, una para la identificación de las ideas principales (en adelante IP) y otra para la identificación de resúmenes (en adelante RES). Pero, teniendo en cuenta que la modalidad de respuesta afecta a los resultados de la evaluación, hemos utilizado los mismos textos de ambas pruebas para pedir a los alumnos, utilizando un formato de respuesta abierta, que identificasen la idea principal (en adelante IPA) o resumiesen los textos (en adelante RESA).

En segundo lugar, hemos creado una serie de pruebas para medir variables tales como el conocimiento del vocabulario específico del texto (en adelante VOC), la representación de las relaciones jerárquicas de las ideas que aparecen en el texto (en adelante REP.IP y REP.RES, según que se trate de los textos utilizados para evaluar la identificación de las ideas principales o el resumen de textos) y el conocimiento de estrategias que influyen en la capacidad de los sujetos para identificar las ideas principales (en adelante EST.IP) y realizar un resumen adecuado del texto (en adelante EST.RES).

El fin con el que hemos creado el segundo grupo pruebas ha sido, sobre todo, el de posibilitar la consecución de nuestro tercer objetivo: a partir de los datos proporcionados por los instrumentos construidos, y teniendo en cuenta los planteamientos teóricos de Dijk y Kintsch, Meyer y Mayer sobre el papel de los conocimientos previos, la representación y el conocimiento de la estructura del texto, así como el de las estrategias que se aplican sobre aquella para identificar la idea principal o resumir el texto, comprobar en qué medida estas variables determinan las capacidades estudiadas.

Para conseguir los objetivos anteriores se han realizado tres estudios que pasamos a describir.

## PRIMER ESTUDIO

### Materiales

En este estudio se analizaron las características de las pruebas que describimos a continuación.

#### a) *Prueba de Identificación de Ideas Principales (cerrada).*

Se trata de una prueba de elección múltiple con cuatro alternativas de respuesta para cada pregunta. Se le pide al sujeto que elija, entre cuatro alternativas que se le presentan, la que mejor recoge la idea principal de un texto que ha tenido que leer previamente. La construcción de las alternativas de respuesta se realizó en base al acuerdo de tres jueces sobre su adecuación.

Consta de dos partes claramente diferenciadas, la primera está compuesta por 22 textos de entre 100 y 200 palabras y la segunda por 8 textos de unas 600 palabras. En ambos casos se trata de textos naturales recogidos de libros de texto de diferentes editoriales correspondientes a los cursos de 6, 7 y 8 de EGB, excepto tres de los textos de la prueba larga, seleccionados de prensa infantil. La elección de los textos utilizados en esta prueba responde a los criterios que se recogen en el cuadro 2.3. En los cuadros 2.4, 2.5 y 2.6 se incluye un ejemplo de cada tipo de texto.

#### CUADRO 2.3

#### CRITERIOS UTILIZADOS PARA CONSTRUIR LA PRUEBA DE IDENTIFICACION DE IDEAS PRINCIPALES

\* Longitud de los textos: Se eligieron 22 textos cortos y 8 largos con el propósito de determinar si la longitud del texto influye en la identificación de la idea principal.

\* Estructura de los textos: De los 22 textos cortos, 5 tienen estructura narrativa y 17 son expositivos. Estos últimos se distribuyen de la siguiente forma: 5 descriptivos, 4 de problema-solución, 4 argumentativos y 4 comparativos. Por tanto, en la prueba tenemos una muestra de las estructuras expositivas básicas y de la estructura narrativa. Sin embargo, en la prueba de textos largos, éstos tienen una estructura mixta, es decir, en un mismo texto hay más de una estructura, debido a que, a partir de cierta longitud, es difícil encontrar textos naturales que correspondan a una única estructura.

Con la introducción de textos de diferente estructura pretendíamos comprobar si la estructura de texto influye en la identificación de las ideas principales.

\* Idea principal implícita o explícita: La idea principal se encuentra recogida de forma explícita en 14 de los 22 textos cortos, y de forma implícita en los restantes. El propósito de introducir textos en los que variase este factor era de nuevo el determinar si influye en la comprensión adecuada del texto y por tanto en la identificación de la idea principal.

**CUADRO 2.4****PRUEBA DE IDEA PRINCIPAL  
(TEXTO CORTO: ELEMENTO 10)**

El rápido crecimiento de la *población mundial* durante los últimos años es el fenómeno más destacado de nuestro tiempo. Este crecimiento fue muy lento hasta mediados del siglo pasado, pero desde entonces hasta la actualidad se ha triplicado. La causa de este rápido crecimiento es el descenso de la mortalidad, debido a los progresos de la medicina, a la mejora de la alimentación y a la extensión internacional de los cuidados médicos. El descenso de la mortalidad, en mayor o menor grado, ha sido general en todo el mundo. Lo que ha sido diferente es el número de nacimientos: muy elevado en los países pobres; en continuo descenso en los países de alto nivel de vida.

El crecimiento de la población mundial tiene diversas consecuencias. La más espectacular es la insuficiencia de la Tierra para alimentar en un futuro a su población. Este problema ha llevado a las grandes potencias e incluso a organismos internacionales a buscar su remedio acudiendo a la limitación artificial de los nacimientos. Solución tan simple no es correcta para un problema tan complejo. El estudio y explotación de las áreas vacías, el incremento de la productividad de las tierras mal explotadas y la ayuda generosa a los países pobres, son los medios más adecuados para solucionar los problemas demográficos.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?

- a) Las causas del descenso de la mortalidad han sido los progresos de la medicina y la mejor alimentación.
- b) El rápido crecimiento de la población mundial en épocas recientes se debe al gran descenso de la mortalidad.
- c) Hay que buscar soluciones adecuadas al rápido crecimiento poblacional debido al descenso de la mortalidad.
- d) En los países pobres, en los que la población tiene pocos ingresos, ésta crece más deprisa que en los ricos.

**CUADRO 2.5****TEXTO DEL ELEMENTO 8 UTILIZADO DE LAS PRUEBAS DE IDEA PRINCIPAL (TEXTO LARGO) Y DE RESUMENES**

Al viajar por España, observamos que casi las tres cuartas partes del suelo son tierras de secano, es decir, reciben lluvias insuficientes. El agricultor cultiva en ellas plantas que necesitan poca humedad: cereales, olivos, garbanzos, etc., y utiliza técnicas tradicionales como el barbecho, que consiste en dejar parte de un campo sin cultivar durante un año para que la tierra descanse. En estas zonas hay pequeñas manchas verdes que reciben agua por acequias o aspersores: son tierras de regadío y ocupan sólo el 12 por ciento de la tierra cultivada. En ellas se producen gran variedad de plantas, desapareciendo la técnica del barbecho.

También vemos grandes explotaciones de más de 250 hectáreas; son latifundios, donde se cultiva en forma extensiva trigo, olivo o vid —es un monocultivo dedicado al mercado—; estas explotaciones producen poco por hectárea, pero, debido a su gran extensión, proporcionan importantes ganancias a sus propietarios; tienen pocos obreros permanentes, pero durante la recolección trabajan muchos jornaleros. En contraste con los latifundios, vemos minifundios: pequeñas explotaciones donde se cultivan varios productos —policultivo de subsistencia—; las explotaciones divididas en pequeñas parcelas producen poco debido a su pequeño tamaño.

Al hablar con los agricultores, descubrimos que el 74% de la superficie cultivada está explotada por sus propietarios —explotación directa— y el 26% restante por medio de arrendamiento o aparcería —explotación indirecta—. Muchos campesinos son jornaleros, unos trabajan todo el año y otros solamente en las épocas de recolección (uvas, naranjas, olivas, etc.).

Los ganados que viven en las zonas de secano son ovejas y cabras. En el norte, con lluvias abundantes y buenos pastos, vacas. También hay modernas granjas alrededor de ciudades donde se crían, estabulados, pollos, cerdos y vacas.

Los paisajes agrarios de España son muy variados: en la zona cantábrica abundan las pequeñas explotaciones, los prados y el ganado vacuno. Los agricultores viven dispersos en sus campos o concentrados en pequeñas aldeas. En el interior, dominan los cereales, vid y olivo en secano, y hay pequeños regadíos junto a los ríos. Abundan los latifundios, la ganadería lanar y caprina, y los campesinos viven concentrados en grandes pueblos. En la zona mediterránea, regadíos están dedicados a huertas muy especializadas. Sus habitantes concentrados en pueblos de tamaño mediano. En Canarias, la superficie cultivada es escasa y en sus pequeñas llanuras costeras se cultivan productos tropicales.

## CUADRO 2.6

ALTERNATIVAS DE RESPUESTAS CORRESPONDIENTES  
AL ELEMENTO 8 DE LAS PRUEBAS IP Y RES

## Prueba IP:

¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?

- a) Existen diversos tipos de tierras en España, y sus características determinan el tipo de cultivo, la forma de explotación, la ganadería y el tipo de pobladores.
- b) Al viajar por España observamos que casi las tres cuartas partes del suelo son tierras de secano, otras son de regadío, hay latifundios y minifundios.
- c) En España hay distintos paisajes agrarios, lo más importantes son: la zona cantábrica, el interior, la zona mediterránea y Canarias.
- d) Las tierras de cultivo españolas suelen ser explotaciones de más de 250 hectáreas, donde se cultiva de forma extensiva trigo, olivo o vid.

## Prueba RES:

¿Cuál de los siguientes párrafos resume mejor el texto?

- a) En España la mayoría de las tierras son de secano porque reciben pocas lluvias y en ellas el agricultor utiliza técnicas especiales para hacer más productiva la tierra, o reciben agua de forma artificial. La tierra se puede explotar de dos maneras, en latifundios o minifundios. En la primera se cultivan amplias extensiones por personas contratadas que no trabajan la tierra, y en la otra el propietario las cultiva para su subsistencia.
- b) Las tierras de cultivo pueden ser de secano o regadío, según se disponga o no de agua de forma natural. También pueden ser latifundios o minifundios, según sea su extensión y el tipo y número de cultivos que se realicen. Su explotación puede realizarla el propietario o personas contratadas. El ganado también varía según el agua y los pastos. En general, la extensión y calidad de las tierras, así como el clima, determinan la forma de vida, la agricultura y la ganadería.
- c) En España, la mayoría de las tierras son de secano, menos algunas que están al borde de los ríos o reciben agua por aspersores o acequias. La tierra está mal repartida y unos tienen mucha: son los latifundios, y otros tienen poca: son los minifundios. El ganado de secano son las ovejas y las cabras, y en el norte hay vacas. Los campesinos pueden vivir de muchas maneras, y esto cambia según la región de que se trate.

**b) Prueba de Elaboración de Ideas Principales (abierta).**

En esta prueba se utilizaron los mismos textos que en la anterior, con la única diferencia de que en este caso no se le daban al sujeto alternativas de respuesta, sino que se le preguntaba exclusivamente cuál era la idea principal del texto y los sujetos tenían que responder. Para puntuar esta prueba así como para determinar la tendencia de las respuestas de los sujetos, se ha elaborado un sistema de categorización de las mismas. Para ello, nos hemos basado en el trabajo de Cunningham y Moore anteriormente descrito, en el cual se identifican nueve tipos de idea principal, caracterizados todos ellos porque proporcionan información relevante acerca del texto. De estos nueve tipos, y tras un examen minucioso de las respuestas dadas por nuestros sujetos, hemos elaborado las categorías de clasificación que se ejemplifican en el cuadro 2.7.

**CUADRO 2.7**

**PRUEBA IPA: CATEGORIAS PARA DETERMINAR  
LA TENDENCIA DE RESPUESTA**

<b>TEXTO BASE DE LOS EJEMPLOS</b>	
<p>“Los volcanes y los terremotos, considerados hasta hace muy poco como fenómenos extraños e imprevistos, cobran hoy una importancia considerable desde tres puntos de vista: científico, técnico y humano. En el plano científico, estos fenómenos tienen gran importancia para determinar la edad de las montañas o el proceso de formación del globo. En el aspecto técnico, puede significar el aprovechamiento de ingentes recursos del interior de la corteza por un mejor conocimiento de la misma. Finalmente, un aspecto que preocupa es la previsión de dichos fenómenos con el fin de paliar sus consecuencias catastróficas.”</p>	
<b>TAREA</b>	<b>DEFINICION DE LA TAREA Y EJEMPLO DE RESPUESTA</b>
<p>1. Determinar lo esencial (Idea principal implícita)</p>	<p>* Resumen de los contenidos explícitos de un pasaje mediante una proposición de carácter generalizador que englobe la información específica, información que como tal se omite por ser redundante.</p> <p>En este caso, la idea principal está expresada explícitamente en el texto, y por tanto no existen respuestas clasificadas en esta categoría.</p>

2. Identificar la oración temática	<p>* Identificar qué frase del texto recoge de forma explícita y de modo más completo lo que el autor dice acerca del tema del que habla el texto.</p> <p>“Cómo pueden beneficiarnos o perjudicarnos los volcanes y terremotos: pueden ayudarnos a saber algo más de la edad de la Tierra, se pueden aprovechar recursos naturales, pero destruyen hogares”.</p>
3. Interpretar el texto	<p>* Resumen de los contenidos implícitos de un pasaje.</p> <p>“Una cosa puede ser útil, aunque a veces sea fatal para la vida”.</p>
4. Encontrar la palabra clave	<p>* Buscar la palabra clave del pasaje que permite resumir el concepto más importante del mismo.</p> <p>En nuestro estudio no se encontraron respuestas que pudiéramos incluir en esta categoría. No obstante, como ejemplo, podrían incluirse las palabras “volcanes” o “terremotos”.</p>
5. Poner un título	<p>* Generar una palabra o expresión que permita anticipar el tema del que se habla en el texto.</p> <p>“Los volcanes y los terremotos”.</p>
6. Decir el tema acerca del que habla el texto	<p>* Supone expresar en una frase la materia acerca de la que habla el texto sin decir lo que se dice específicamente acerca de ella.</p> <p>“Importancia y consecuencias de los volcanes y terremotos”.</p>
7. Incorrecta	<p>* Incluimos en esta categoría todas aquellas respuestas que no nos daban ninguna información relevante sobre el texto.</p>

Además de establecer las categorías de idea principal mencionadas anteriormente, también evaluamos el grado de adecuación de cada respuesta a su categoría de la siguiente forma:

- Se puntuaron con 2 aquellas respuestas que se adecuaban plenamente a la definición del tipo de idea principal correspondiente, y además estaban correctamente expresadas.
- Se puntuaron con 1 aquellas respuestas que aun perteneciendo a uno de los tipos de idea principal definidos, estaban mal expresadas, eran incompletas o imprecisas en algunos de sus aspectos, o eran demasiado generales.

Por último, queremos señalar que la asignación de las respuestas dadas por los sujetos a cada categoría se realizó mediante el acuerdo de tres jueces.

### c) *Prueba de Vocabulario.*

La justificación de haber introducido una prueba de vocabulario viene dada por el hecho de que el conocimiento del vocabulario específico es un factor que influye en la comprensión del texto y, a través de ello, en la identificación de la importancia de las diferentes ideas, lo que influye, a su vez, en la posibilidad de resumir adecuadamente el texto.

Esta prueba consta de 23 elementos, 13 de ellos relacionados con los textos cortos y 12 relacionados con los textos largos. En la prueba se les pregunta a los alumnos por el significado de palabras o expresiones en un contexto concreto. Para ello, cada elemento está formado por una frase (que sirve como contexto) y una pregunta acerca del significado de una palabra o expresión incluida en esa frase y a continuación cuatro alternativas de respuesta. En el cuadro 2.8 se incluye un ejemplo de una de las preguntas.

**CUADRO 2.8**  
**PRUEBA DE VOCABULARIO (ELEMENTO 5)**

En la frase "Este problema ha llevado a las grandes potencias e incluso a organismos internacionales a buscar remedio. . .", la expresión *organismos internacionales* significa:

- A. Empresas multinacionales.
- B. Países poderosos.
- C. Instituciones al servicio de diferentes países.
- D. Servicios médicos internacionales.

### d) *Prueba de Conocimientos Estratégicos.*

Se trata también de una prueba de elección múltiple. Su introducción en el estudio se hizo con el propósito de comprobar si los sujetos de las edades estudiadas eran conscientes de que, según sea la naturaleza del texto (descriptivo, clasificatorio, de contraste, secuencial, argumentativo, de problema-solución, etc.), hay que fijarse en diferentes aspectos del mismo para reconocer qué es lo más importante. En los descriptivos, por ejemplo, hay que fijarse

en la oración que resume de forma general la descripción o, si no existe, elaborarla utilizando la estrategia de generalización; en los argumentativos, por otro lado, hay que fijarse en la conclusión de la que se nos intenta convencer, si está explícita, y si no, deducirla; en los comparativos, en la frase que resume las semejanzas y los contrastes, etc.).

La prueba consta de 10 textos de diferentes estructuras y se les pide a los sujetos que elijan, entre cuatro alternativas, aquella que más se aproxime a la estrategia que ellos han utilizado para determinar cuál es la idea principal de ese texto.

Previamente a la elaboración de la prueba que acabamos de describir, realizamos un estudio prospectivo sobre conocimientos estratégicos en el que se pedía a los niños que contaran cuáles eran las estrategias que habían utilizado para identificar las ideas principales y para decidir qué incluir en los resúmenes. El análisis de los resultados mostró que esta prueba proporcionaba escasa información bien porque no entendían la tarea o bien porque repetían literalmente las instrucciones que habían escuchado en su clase o por problemas de expresión. Por estas razones, y dado que el estudio ya estaba avanzado, construimos la prueba de formato cerrado relativo a las ideas principales sólo como una primera aproximación a la evaluación de este tipo de conocimientos. En el cuadro 2.9 presentamos uno de los elementos de esta prueba.

### CUADRO 2.9 EJEMPLO DE ELEMENTO DE LA PRUEBA DE ESTRATEGIAS

Si nos encontramos con un texto en el que el autor nos da razones para explicarnos algo, como en el texto que sigue:

“Cuando las personas están solas y tristes, no es extraño que beban. A veces, tampoco es extraño que beban si continuamente se les está invitando a ello a través de la publicidad. Es difícil no beber en una sociedad como la nuestra”.

Lo que se debe considerar como la idea principal que comunica el autor es:

- A. La primera frase, porque contiene la razón más importante que da el autor para explicar el hecho de que habla.
- B. La última frase, porque recoge el hecho que el autor trata de explicar y resume las razones que lo explican.
- C. La idea que se desprende de la conclusión (Aquí: habría que cambiar la sociedad para combatir el alcoholismo).
- D. En textos como este en que se dan razones para explicar algo, no hay una idea más importante que las demás.

**e) *Prueba de identificación del resumen más adecuado para un texto dado.***

Para esta prueba se han utilizado los 8 textos largos usados también en la "Prueba de identificación de ideas principales". Sin embargo, las alternativas de respuesta ofrecidas en este caso son sólo tres, de las cuales el sujeto había de elegir aquella que considerase como mejor resumen del texto leído previamente. En el cuadro 6 se ejemplifica el tipo de alternativas de respuesta utilizadas para el texto de la prueba presentado en el cuadro 5.

**f) *Prueba de Elaboración de Resúmenes.***

Los textos utilizados son los mismos que en la prueba anterior. Sin embargo, en este caso la tarea del niño consistía en realizar un resumen para cada uno de los textos propuestos. No se trata de una prueba de memoria, ya que en todos los casos, el niño puede consultarlos cuando lo desee.

Este tipo de producción es habitual en el ámbito escolar y por tanto, resulta muy adecuada si tenemos en cuenta los objetivos del presente trabajo. De este modo, la tarea no presenta dificultades añadidas debidas a una falta de familiaridad con el procedimiento o con el formato de la prueba.

Para puntuar los resúmenes, se realizó un análisis de los textos a fin de determinar las ideas que incluían y su diferente grado de importancia, y a partir de éste se establecieron los criterios de puntuación. Estos suponían conceder dos puntos por la inclusión de la idea principal en el resumen, si estaba expresada de forma clara y completa, y un punto si la respuesta era incompleta, poco clara o estaba mal expresada. Además, se concedía otro punto por cada uno de los detalles considerados relevantes. En cuanto a la inclusión de detalles no relevantes —los que no apoyan directamente la idea principal— se penalizó con 0,2 puntos. La razón de proceder de este modo era evitar la sobrevaloración de las composiciones que tendían a incluir la mayoría de los elementos del texto.

## **MUESTRA**

En el caso del estudio sobre Ideas Principales, para poner a prueba la validez de los instrumentos de medida que habíamos diseñado, elegimos una muestra de 428 sujetos pertenecientes a los cursos de 6º, 7º y 8º de EGB de dos colegios de clase media. La mitad de la muestra pertenecía al Colegio Juan XXIII de Alcobendas (Madrid) y la otra mitad pertenecía al Colegio Sagrado Corazón de Guadalajara.

En el estudio de resúmenes trabajamos con una muestra de 150 sujetos de 6º, 7º, y 8º de EGB de dos colegios de Leganés: Cemu y Pequeño Príncipe. El primero es de clase social baja y el segundo de clase media.

## **CARACTERISTICAS ESTUDIADAS: RESULTADOS**

### **A) Tendencia de respuesta.**

En relación con las pruebas de respuesta cerrada, el objetivo de este análisis es determinar, a partir de la proporción en que ha sido elegida cada alternativa, la calidad de los distractores de tal forma que en el estudio definitivo se pudieran cambiar aquellas alternativas que fuesen menos discriminativas. En general, en la casi totalidad de los casos los elementos resultaron adecuados, por lo que, debido a las limitaciones de espacio de esta publicación, no incluimos estos datos.

En cuanto a la prueba IPA, con este análisis pretendíamos conocer el grado en que los alumnos tienden a responder en relación con cada una de las categorías de respuesta recogidas en el cuadro 7. Los resultados globales se recogen en la tabla 2.1. Aunque hubo notables variaciones en función del texto al que se respondía, éstos ponen de manifiesto que se da una tendencia marcada a confundir el "tema" del texto —aquello de que habla el autor— con la idea principal —lo más importante que nos dice acerca de aquello de que habla—. Aunque ligeramente, también se da cierta tendencia a hacer interpretaciones, lo que supone ir más allá de lo que el autor ha querido comunicar.

**TABLA 2.1**  
**PRUEBA DE ELABORACION DE IDEAS PRINCIPALES (IPA)**  
**Tendencia de respuesta.**  
**(% medio de sujetos que han respondido en cada categoría)**

Respuesta Incorrecta	Interpretación	Tema	Título	Palabra Clave	Idea principal
60.21	3.69	11.80	0.72	0.15	22.40

### **B) Índice de Dificultad.**

El objetivo de este análisis es determinar el grado de dificultad de cada uno de los elementos de las diferentes pruebas, con el fin de adecuar la dificultad a los conocimientos de los sujetos. Como indicador del grado de dificultad se utiliza normalmente la proporción de sujetos que aciertan. No obstante, dado que proceder así proporciona en realidad un índice de "facilidad", puesto que a mayor puntuación, menor dificultad, hemos decidido proceder a la inversa, utilizando el porcentaje de fracasos, ya que en este caso la interpretación es más directa. Los distintos índices se recogen en la tabla 2.2.

En el caso de la prueba de ideas principales de respuesta abierta (IP) hemos utilizado dos criterios diferentes en la determinación de la mayor o menor adecuación de la respuesta, con el objetivo de aumentar al máximo la discriminabilidad de la prueba. Los criterios fueron los siguientes:

- A. Consideramos correctas sólo aquellas alternativas que se incluían dentro de la categoría de "Idea Principal" propiamente dicha, ya fuera implícita o explícita, y consideramos incorrectas el resto de las respuestas, a excepción de los textos argumentativos en los que consideramos también correctas las respuestas pertenecientes a la categoría de "interpretación".
- B. Consideramos correctas todas aquellas respuestas que nos dieran algo significativo acerca del texto, es decir, que nos dieran información relevante sobre lo que acababan de leer, aunque estas respuestas no se pudieran incluir —estrictamente

hablando— dentro de la categoría de idea principal. De acuerdo con este criterio, consideramos correctas respuestas que nos hablaran del tema del texto, interpretaciones, palabras clave, títulos e ideas principales propiamente dichas.

En cuanto a la prueba abierta de resúmenes (RESA), para poder obtener algún indicador de la dificultad que cada texto imponía a la realización de los resúmenes, hemos utilizado dos procedimientos:

- A. Determinar el porcentaje de sujetos cuya puntuación en cada elemento era igual a cero (RESA.1), y
- B. Determinar el porcentaje de sujetos cuya puntuación ha sido menor a la mitad de la puntuación máxima obtenida en la prueba (RESA.2).

El análisis de los resultados de la tabla 2.2 pone de manifiesto que los índices de dificultad de los elementos de las pruebas de respuesta cerrada (IP, IP texto largo, RES y VOC) son adecuados. Se exceptúa la prueba de estrategias que ha resultado ser la más difícil de todas, con un ID medio de 69,8. En cuanto a las pruebas de respuesta abierta, IPA ha resultado bastante difícil, especialmente si se utiliza el criterio de corrección más estricto (IPA.2). Esto sugiere que los alumnos de los niveles evaluados tienen poco claro qué deben considerar como idea principal a menos que, como ocurre con la prueba de respuesta cerrada, se les dé algún tipo de pista. La prueba de resumen abierta, por otro lado, considerando no el porcentaje de sujetos que obtiene cero (RESA.1), sino el de sujetos que obtiene una puntuación menor que la mitad de la máxima obtenida por el sujeto más competente (RESA.2), resulta ligeramente difícil.

Teniendo en cuenta los criterios de puntuación utilizados, estos resultados sugieren que existe en los alumnos del ciclo superior cierta capacidad para diferenciar lo importante de lo que no lo es —se ve en el ID de RES y RES.A, pero no parecen ser capaces de utilizarla espontáneamente (IPA) salvo con ciertas ayudas (IP) para identificar la idea más importante que el autor quiere comunicar, al menos cuando se utilizan textos de distintas estructuras, aun cuando éstos sean los que encuentran en sus libros de texto.

**TABLA 2.2**  
**INDICE DE DIFICULTAD (% de fracasos)**

PRUEBAS	IP	IPA Primer criterio	IPA Segundo criterio	IP Texto Largo	RES	RESA.1 1 <sup>er</sup> crit.	RESA.2 2 <sup>o</sup> crit.	VOC.	EST.
<b>Elemento</b>									
1	49.3	63.6	52.8	56.3	28.4	40.5	63.6	20.6	89.7
2	47.8	85.9	72.0	73.4	57.1	7.4	50.4	36.6	67.5
3	33.3	75.6	57.5	38.6	36.6	21.5	71.9	59.9	79.1
4	63.5	75.7	55.1	40.3	41.0	22.3	47.9	92.9	58.1
5	45.0	68.7	56.5	68.5	36.6	44.6	81.0	49.5	62.6
6	58.9	85.5	71.0	27.0	63.9	14.0	57.0	29.1	56.4
7	35.1	50.5	27.6	44.5	44.0	10.7	49.6	35.9	76.1
8	34.8	60.3	57.5	46.2	51.4	34.7	86.0	44.0	53.0
9	31.7	66.8	54.2					62.6	81.6
10	51.2	81.3	65.4					57.1	73.9
11	47.3	74.8	59.3					35.4	
12	41.2	78.0	72.4					78.3	
13	64.1	90.2	68.2					27.5	
14	19.5	67.8	34.1					59.2	
15	46.3	71.5	54.7					37.1	
16	38.8	87.9	74.3					49.8	
17	52.6	68.7	56.1					39.1	
18	63.1	69.2	56.1					35.5	
19	51.1	93.0	72.4					27.2	
20	33.3	86.9	71.5					22.4	
21	43.2	86.9	63.1					74.6	
22	51.2	82.2	72.9					73.0	
23								6.2	
<b>Media</b>	45.5	75.95	60.21	49.35	44.87	24.46	63.42	53.86	69.80
<b>D. Típica</b>	11.23	10.67	11.85	14.67	11.05	13.09	13.84	38.12	11.55

### **C) Homogeneidad de los elementos y consistencia interna de las pruebas.**

Con el análisis de la homogeneidad se pretende comprobar si los diferentes elementos de cada prueba tienen un peso significativo en la puntuación final que los sujetos obtienen en las mismas, lo que implica que lo que miden los elementos está siendo medido también por estas puntuaciones. Por otra parte, con el análisis de la consistencia interna se pretende determinar en qué medida las distintas partes de la prueba miden lo mismo. Como criterio para aceptar la homogeneidad de los elementos, dado el tamaño de la muestra, puede considerarse que una correlación elemento-total de 0.25 es adecuada. En cuanto a los índices de consistencia interna, si la homogeneidad es adecuada, en la medida en que sean bajos ( $IH < .50$ ) significará simplemente que la ejecución de los diferentes elementos de las pruebas depende de factores distintos, mientras que si son altos ( $IH > .70$ ) indicarian lo contrario. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 2.3.

Como puede comprobarse, casi la totalidad de los elementos presenta una adecuada correlación con el total, siendo esta mayor, por lo general, en las pruebas de respuesta abierta. En cuanto a la consistencia interna, los índices son igualmente adecuados si bien, en las dos pruebas más cortas de respuesta cerrada tiende a ser baja, a lo que contribuye, sin duda, el corto número de elementos que las integran.

### **D) Validez: Estudio de las correlaciones entre las diferentes pruebas.**

El objetivo de este análisis es doble. Por un lado, determinar el grado en que correlacionan positivamente pruebas que supuestamente miden lo mismo como son las de idea principal o resumen tanto en formato cerrado o abierto, por las razones ya expuestas. Por otro lado, comprobar el grado en que el conocimiento del "vocabulario específico" se relaciona positivamente con la identificación de las ideas principales y con la adecuación de los resúmenes, y el grado en que el conocimiento estratégico lo hace con la identificación de las ideas principales. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 2.4.

**TABLA 2.3**  
**HOMOGENEIDAD DE LOS ELEMENTOS Y**  
**CONSISTENCIA INTERNA DE LAS PRUEBAS**

PRUEBAS	IP	IPA	IP T. Largo	RES	RESA	VOC.	EST.
Elemento	HOMOGENEIDAD						
1	0.30	0.40	0.42	0.43	0.70	0.19	0.36
2	0.40	0.22	0.40	0.55	0.73	0.32	0.24
3	0.29	0.43	0.50	0.29	0.76	0.21	0.23
4	0.37	0.50	0.00	0.44	0.68	0.13	0.31
5	0.44	0.62	0.41	0.45	0.54	0.36	0.41
6	0.23	0.36	0.32	0.34	0.80	0.23	0.39
7	0.44	0.51	0.50	0.56	0.59	0.33	0.43
8	0.42	0.42	0.49	0.56	0.75	0.25	0.35
9	0.41	0.30				0.25	0.38
10	0.46	0.41				0.26	0.30
11	0.18	0.41				0.39	
12	0.40	0.52				0.22	
13	0.33	0.43				0.28	
14	0.32	0.35				0.24	
15	0.35	0.42				0.39	
16	0.33	0.42				0.28	
17	0.30	0.42				0.28	
18	0.23	0.43				0.40	
19	0.48	0.32				0.38	
20	0.25	0.39				0.34	
21	0.41	0.43				0.11	
22	0.29	0.44				0.15	
23						0.19	
CONSISTENCIA INTERNA							
Coef. $\alpha$	0.745	0.740	0.589	0.543	0.846	0.688	0.778

TABLA 2.4

## CORRELACIONES ENTRE LAS DISTINTAS PRUEBAS

Evaluación de ideas principales			Evaluación de resúmenes			
	Vocabulario	Estrategias	IPA (corto)		Vocabulario	RES. abierto
IP (textos cortos)	0.42	0.07	0.26	RES. cerrado	0.55	0.46
IPA (textos cortos)	0.23	0.00		RES. abierto	0.41	

Como puede comprobarse a partir de los datos de la tabla, la relación entre las pruebas de respuesta abierta y de respuesta cerrada no supera en ningún caso el valor de 0.50. Esto sugiere, tal y como cabía esperar, que ponen en juego procesos distintos, por lo que no es indiferente utilizar unas u otras para la evaluación.

La relación con la prueba de vocabulario es significativa tanto en el caso de la prueba cerrada de ideas principales como en el de las de resúmenes, bajando notablemente en el caso de la prueba abierta de ideas principales, prueba que había resultado especialmente difícil. Por último, pese a la buena fiabilidad de la prueba de conocimientos estratégicos, la correlación ha resultado ser nula. Creemos que este resultado puede deberse lo siguiente. Dada la estructura de la prueba, en la que en muchos casos se incluían en las alternativas ejemplos referidos al contenido de los textos que servían como ejemplo y que no eran los mismos que los utilizados en las restantes pruebas, es posible que la respuesta de los sujetos se haya basado más en el contenido concreto de aquellos que en el reconocimiento de la estructura de carácter más general a la que se hacía referencia en la pregunta. Esto habría influido en la escasa correlación con las otras pruebas, en las que se usaban textos de contenido distinto. En consecuencia, pensamos que una prueba de este tipo debería plantearse en relación con los mismos textos en relación con los que se va a evaluar la identificación de las ideas principales o el resumen de textos. Por otra parte, pensamos que es preciso destacar la información sobre

la estructura del texto y eliminar los ejemplos mediante los que se hacía referencia al mismo en las alternativas, ya que ello hace la prueba muy difícil.

### **E) Primer estudio: Conclusiones.**

Los resultados de este primer estudio, en su conjunto, permiten extraer las siguientes conclusiones:

- A. Las pruebas IP, IPA, RES Y RESA son buenos indicadores de la capacidad de los sujetos para resumir un texto o identificar la idea principal que el autor quiere comunicar, si bien es necesario mejorar algunos elementos modificando las alternativas de respuesta.
- B. El hecho de que la correlación entre las pruebas de respuesta cerrada (IP y RES) y las pruebas análogas de respuesta abierta (IPA y RESA) no sea elevada sugiere que ambos tipos de pruebas no son intercambiables, ya que probablemente dependen de procesos distintos.
- C. Las pruebas de respuesta abierta son más difíciles que sus homólogas de respuesta cerrada, en especial la de ideas principales. Teniendo en cuenta los criterios de corrección utilizados, esto sugiere que los alumnos de los cursos evaluados o bien no tienen suficientemente claro qué es una idea principal o tienen expectativas inadecuadas respecto a qué es lo que se les demanda cuando se les pregunta por ello, aunque en promedio sean capaces de distinguir en la prueba de respuesta cerrada cuál de las alternativas recoge la información más importante.
- D. El que la prueba diseñada para evaluar conocimientos estratégicos no correlacione con las diseñadas para evaluar la capacidad de identificar las ideas principales sugiere que, en su formato actual, no evalúa una de las variables posiblemente determinantes de aquella. Es probable que no baste con conocer una estrategia para que esta afecte positivamente a la comprensión, sino que sea necesario, además, reconocer cuando se dan las condiciones para su aplicación lo que puede que dependa, a su vez, de la representación que el sujeto se forme de la relación de las ideas del texto. Pero para

comprobar esto se requiere evaluar el conocimiento de estrategias en contexto al tiempo que se evalúa la representación que el sujeto se hace de lo leído.

## **SEGUNDO ESTUDIO**

### **Objetivos**

Con este segundo estudio pretendemos completar en anterior en varios aspectos. En primer lugar, tras intentar mejorar las pruebas cerradas utilizadas para evaluar la capacidad de identificar ideas principales y de resumir textos sustituyendo los distractores que habían funcionado mal como tales, hemos replicado el estudio de las características de estas pruebas: índice de dificultad, homogeneidad y consistencia interna.

En segundo lugar, tras diseñar un nuevo procedimiento para evaluar la representación (REP) que los sujetos se hacen de la relación entre las ideas del texto y tras rehacer la prueba de conocimientos estratégicos (EST), hemos intentado comprobar si los resultados en las pruebas IP y RES permitían mantener la hipótesis —ya que no demostrarla— de una posible dependencia causal de la prueba IP respecto a las pruebas de VOC, REP(IP) Y EST(IP), y la de la prueba RES respecto a las pruebas de VOC, REP(RES) Y EST(RES).

Teniendo en cuenta los objetivos señalados, en el presente estudio no hemos aplicado las pruebas de respuesta abierta —cuyos resultados creemos que dependen no sólo de las variables que intervienen en la comprensión sino de variables contextuales que definen lo que el sujeto espera que haga o, tal vez —como hemos podido detectar en un estudio actualmente en marcha— de lo que el sujeto recuerda de lo leído. Así mismo hemos eliminado la prueba de “Idea Principal con textos largos” (respuesta cerrada) debido a que alargaba excesivamente la evaluación y cansaba demasiado a los alumnos.

### **Materiales**

De acuerdo con los objetivos perseguidos, hemos utilizado las pruebas siguientes:

**a) Prueba de Vocabulario (VOC).**

Queda como en el estudio anterior. Tan sólo se sustituyeron las alternativas de respuesta que habían resultado menos discriminativas por otras que creímos más adecuadas.

**b) Prueba de Idea Principal (IP).**

En el caso de esta prueba se mantuvieron los 22 elementos de los que ya constaba pero se modificaron las alternativas de respuesta siguiendo dos criterios:

- Cambio de aquellas alternativas que habían resultado menos discriminativas, y reelaboración de las restantes en función de su longitud.
- Sustitución sistemática (para todos los elementos) de una de sus alternativas por otra que considerábamos que pertenecía a la categoría de interpretación (descrita en el primer estudio).

La decisión de introducir una alternativa de estas características se debe al hecho de la alta frecuencia con que aparecieron este tipo de respuestas en el análisis y categorización de las respuestas dadas por los sujetos en la prueba de formato abierto.

Por último, queremos señalar que además del cambio de algunas de las alternativas, también se cambió el orden en que aparecían los textos atendiendo a su diferente dificultad, de acuerdo con el estudio previo.

**c) Prueba de Resúmenes (RES).**

Se mantuvieron los mismos textos y se añadieron dos más al comienzo de la prueba, con el fin de incrementar su fiabilidad. Para la modificación de las alternativas se siguieron los mismos criterios que en la prueba de ideas principales.

**d) Prueba de Conocimientos Estratégicos (EST).**

En función de los resultados obtenidos en el estudio previo, decidimos prescindir de la prueba que habíamos construido y proceder a la elaboración de una nueva prueba, debido por una parte a

que resultaba demasiado difícil, y por otra a que prácticamente no correlacionaba con el resto de las pruebas. Por tanto, procedimos a la elaboración de esta nueva prueba siguiendo tres criterios:

- Contextualizar las preguntas formulándolas en relación con los mismos textos utilizados en las pruebas de Idea Principal y Resumen.
- Formular las alternativas de respuesta en términos más concretos y menos generales que los utilizados en la primera versión de la prueba, ya que ello pudo ser causa de su excesiva dificultad.
- Suministrar a los sujetos en el enunciado de cada uno de los elementos información, explícita y resaltada, sobre la estructura del texto que estaba leyendo, con el fin de mostrarle que la pregunta que se le hacía se refería no sólo al texto específico que servía de ejemplo sino a textos que tenían con éste en común las características estructurales mencionadas.

**e) *Prueba de Representación de las relaciones entre las ideas del texto.***

El objetivo de la elaboración de una prueba de este tipo era el de evaluar una variable que consideramos importante en el proceso de identificación de las ideas principales y en la elaboración de resúmenes. Sin una representación adecuada de la relación entre las ideas del texto, es difícil determinar su tipo de estructura y, en consecuencia, identificar que es lo más importante. Por ello, seleccionamos 17 de los 22 textos utilizados en la prueba IP y 8 de los utilizados en la prueba RES. Estos textos se presentaban a los sujetos con las ideas numeradas y se les pedía hiciesen un diagrama que representase las relaciones entre tales ideas. Conscientes de que ésta era una tarea poco familiar y que ello podía influir negativamente en los resultados obtenidos, se proporcionaba a los alumnos un entrenamiento previo a la realización de la tarea y con textos diferentes, con una duración aproximada de 20 minutos. En el cuadro 2.10 se presenta uno de los textos de la prueba de resúmenes con algunos de los diagramas construidos por los sujetos. En el mismo cuadro se ilustra también el tipo de preguntas construidos para evaluar conocimientos estratégicos.

## CUADRO 2.10

### EJEMPLOS DE LAS PRUEBAS DE RESUMENES Y DE CONOCIMIENTOS ESTRATEGICOS

#### Prueba de resúmenes

(1) La población del mundo no se distribuye por igual. (2) Muchas zonas no tienen casi habitantes, están vacías de población: (3) Los desiertos cálidos, como el desierto del Sahara, (4) y los desiertos helados, como los polos. (5) Allí la vida del hombre es muy difícil porque la tierra no se puede cultivar.

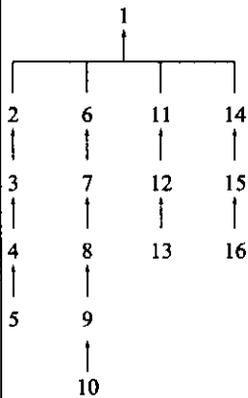
(6) Por el contrario, otros lugares de la tierra están muy poblados. En ellos hay mucha gente en territorios pequeños. (7) En la India, China y Japón vive casi la mitad de la población del mundo, (8) porque una agricultura o una industria muy productivas han hecho que la población crezca mucho. (9) En Europa y parte de los Estados Unidos hay también una gran población, (10) debido al desarrollo de la industria en la que trabajan miles de obreros.

(11) Para saber si un territorio está mucho o poco poblado, hay que conocer su densidad. (12) La densidad es el número de habitantes que vive en cada kilómetro cuadrado. (13) La densidad se obtiene dividiendo el número de habitantes de un lugar por su extensión en  $\text{Kms}^2$ .

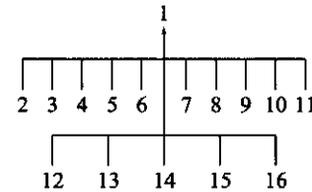
(14) La Tierra tiene 135 millones de  $\text{Km}^2$ . Algo así como la extensión de 270 Españas juntas. (15) Como tiene unos 5.000 millones de habitantes, (16) su densidad es de 37 habitantes por  $\text{Km}^2$ , aunque, como hemos visto, se distribuyen de forma muy desigual.

1. Une los números del texto formando un esquema que muestre como se relacionan las ideas del mismo.

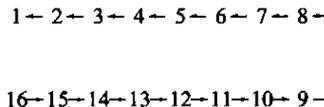
a) Primer ejemplo:



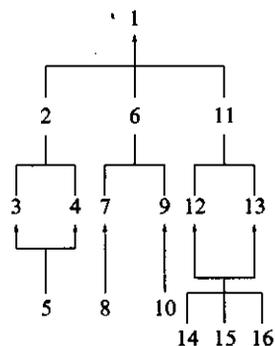
b) Segundo ejemplo:



c) Tercer ejemplo:



d) Cuarto ejemplo:



2. Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en que el autor EXPLICA UN HECHO. Supón ahora que deberías resumir este texto en cinco o seis líneas. LO QUE DEBERÍAS HACER PARA ASEGURARTE DE QUE TU RESUMEN RECOGE LAS CUESTIONES MAS IMPORTANTES ES:

a) Escribir el último párrafo, que es el que suele recoger las ideas más importantes del texto, en muy pocas líneas o con pocas palabras.

b) Quitar las palabras que se repiten, dejando la idea principal, y contar lo mismo pero utilizando menos palabras que en el texto.

c) Copiar la idea principal y completarla con 2 ó 3 frases, señalando las causas del hecho y otros aspectos importantes que aparezcan en el texto.

## CUADRO 2.11

### CRITERIOS ESPECIFICOS PARA LA CORRECCION DE LAS PRUEBAS DE REPRESENTACION

#### 1. Prueba de Idea Principal.

– Textos que sólo constaban de 3 ó 4 ideas: En este caso se puntuaba con un 1 la separación de la idea principal del resto de las ideas del texto y además se daba otro punto más si se señalaba un contraste (siempre que éste apareciera en el texto). Por tanto la puntuación máxima era de dos puntos. Ejemplo de este tipo de textos eran el 1, 2, 3 y 6.

– El resto de los textos –que estaban divididos en más de 4 ideas– se puntuaron de la forma siguiente:

- (1) Si en el primer nivel de jerarquía aparecían las ideas del texto que correspondían a la idea principal, se puntuaba con 4 puntos y con 2 el resto de los niveles de importancia jerárquica en que se distribuían las ideas del texto. Por el contrario, si la idea principal no aparecía al principio de la representación, se le daba una puntuación de 2 como a cualquier otro nivel. Esta distinción la hicimos debido a que nos encontramos con sujetos, que si bien eran capaces de representar el texto de una forma más o menos correcta, no eran capaces de detectar la relación jerárquica entre las ideas.
- (2) Además de los niveles jerárquicos, también se puntúan algunas de las relaciones que aparecían en la representación de las ideas del texto. La decisión de no puntuar todas las relaciones entre las ideas del texto se debió a que partimos del supuesto de que para identificar la idea principal, basta con tener claras algunas de esas relaciones (las fundamentales) del texto, ya que pueden aparecer relaciones secundarias (e.g. entre detalles) que no influyen en la comprensión del contenido central de lo que se lee. Partiendo de este supuesto, puntuamos con 2 puntos aquellas relaciones que eran fundamentales para la comprensión de la idea principal y con 1 punto las relaciones más secundarias.
- (3) Puntuamos con 1 todos los contrastes que –apareciendo en el texto– se señalarán en la representación y con 2 las separaciones entre grupos de ideas.

– No se penalizaron ni los niveles ni las relaciones erróneamente establecidas. Cuando esto ocurría, el elemento no puntuaba.

Finalmente, la corrección se hizo por dos jueces independientes y posteriormente se hizo una segunda corrección una vez clarificados los criterios que habían ocasionado más divergencias.

#### 2. Prueba de Resúmenes.

– Se puntuaba la representación adecuada de los niveles jerárquicos del texto:

- (1) El primer nivel se puntuaba con 1 punto.
- (2) Los niveles restantes se puntuaron con 0.5 puntos.

– Se puntuaba la adecuación de la representación de las relaciones entre los elementos. Dada la diferente longitud de los textos, y por tanto del número de elementos a representar en cada ítem, se puntuaba la separación entre grupos de ideas relacionadas (cada una de las ramas de la representación). La puntuación de cada una de estas ramas fue de 1 punto, cuando todas las relaciones eran correctas. En el caso en que la representación por ramas fuese globalmente correcta pero alguna de las relaciones entre sus elementos fuera incorrecta, se penalizaba con -0.20.

– Se puntuaban los contrastes con 1 punto.

Para puntuar esta prueba elaboramos el siguiente sistema de corrección. En primer lugar elaboramos un modelo de representación de la estructura del texto al cual llegamos mediante acuerdo interjueces. Sobre la representación efectuada para cada elemento por cada uno los expertos se efectuó un análisis comparativo existiendo prácticamente acuerdo total en la representación de todas las ideas de los textos. En aquellos casos en que aparecía alguna divergencia, se analizó su causa y se acordó el criterio de corrección correspondiente. A continuación recogimos una muestra de las respuestas dadas por los sujetos para cada elemento y por último diseñamos un sistema de puntuación.

Para puntuar cada una de las representaciones generadas por los sujetos, seguíamos como criterio general el grado de ajuste entre la representación teórica ideal y la que estábamos evaluando, basándonos tanto en la adecuación de los niveles jerárquicos como en la de las relaciones establecidas entre los elementos. Para conseguir esto nos orientamos por los criterios específicos que se describen en el cuadro 2.11.

## **MUESTRA**

Para la evaluación de todo lo relacionado con la identificación de las Ideas Principales trabajamos con 421 sujetos pertenecientes a 6, 7 y 8 de EGB, procedentes de los colegios Padre Mañanet (privado) y Antonio Machado situados en Alcobendas (Madrid), y Antonio Buero Vallejo, de San Sebastián de los Reyes (Madrid).

En cuanto a la evaluación relacionada con los resúmenes trabajamos con 179 sujetos procedentes del colegio Antonio Machado de Alcobendas (Madrid).

## **RESULTADOS**

### **Características de las pruebas.**

En las tablas 2.11, 2.12 y 2.13 se recogen los resultados de los análisis correspondientes a este estudio. Por lo que al índice de dificultad se refiere, los elementos de las dos pruebas de representación han resultado, por lo general, bastante difíciles. Es posible que el formato abierto y la falta de familiaridad con este tipo de

**TABLA 2.11**  
**INDICE DE DIFICULTAD (% de fracasos)**

Prueba	Vocabulario	Rep Ip	Est Ip	Ip	Rep Res	Est res	Res
Elementos							
1	16.1	65	74.7	41.5	28	61.9	49.2
2	33.2	17	47.2	71.5	78	48.0	44.6
3	32.9	29	57.8	80.0	71	66.1	34.7
4	74.9	78	59.2	64.4	50	41.8	52.5
5	52.8	78	74.0	54.4	85	33.9	59.3
6	90.0	61	39.6	59.4	72	38.1	45.8
7	45.3	79	61.6	37.9	80	56.0	56.2
8	43.8	69	55.3	59.9	92	75.6	40.7
9	62.4	58	51.3	63.6		23.2	41.7
10	67.7	70	64.7	83.7		41.8	64.4
11	32.5	74	75.9	54.7			
12	53.2	66	52.3	76.1			
13	21.1	87	50.9	76.5			
14	48.3	73	58.3	48.0			
15	33.9	77	53.2	79.2			
16	51.3		68.3	62.5			
17	46.5		59.4	51.7			
18	37.5		46.4	64.1			
19	21.2		67.0	76.2			
20	78.6		43.8	61.7			
21	78.8		37.9	55.7			
22	57.6		65.2	72.1			
23	31.8						
<b>Media</b>	48.33	65.40	57.46	63.50	69.50	48.64	48.91
<b>D. típica</b>	19.63	18.27	10.66	12.31	19.49	15.26	8.73

\* Como aproximación al análisis de la dificultad de los elementos de las pruebas REP.IP y REP.RES se ha calculado un índice dividiendo la media de las puntuaciones en cada elemento por la mayor puntuación posible, lo que da idea de la magnitud de los aciertos, y después se ha calculado la proporción complementaria, que da idea de la magnitud de los fracasos. El resultado se expresa en porcentajes.

TABLA 2.12

## HOMOGENEIDAD Y CONSISTENCIA INTERNA

Prueba	Voc.	Rep Ip	Est Ip	Ip	Rep Res	Est Res	Res
<b>Elementos</b>	<b>Homogeneidad</b>						
1	0.15	0.26	0.14	0.34	0.44	0.30	0.49
2	0.32	0.37	0.20	0.31	0.46	0.39	0.51
3	0.31	0.49	0.12	0.30	0.56	0.39	0.33
4	0.43	0.40	0.25	0.25	0.55	0.52	0.37
5	0.33	0.33	0.28	0.28	0.50	0.42	0.47
6	0.12	0.26	0.40	0.17	0.57	0.37	0.52
7	0.31	0.39	0.31	0.41	0.38	0.44	0.24
8	0.45	0.39	0.24	0.21	0.33	0.22	0.43
9	0.38	0.46	0.27	0.22		0.38	0.47
10	0.18	0.60	0.33	0.13		0.33	0.26
11	0.32	0.46	0.18	0.43			
12	0.27	0.56	0.38	0.19			
13	0.40	0.37	0.29	0.39			
14	0.42	0.57	0.27	0.45			
15	0.32	0.43	0.34	0.25			
16	0.32		0.21	0.05			
17	0.42		0.36	0.36			
18	0.39		0.45	0.28			
19	0.38		0.42	0.35			
20	0.33		0.45	0.38			
21	0.14		0.41	0.39			
22	0.27		0.39	0.23			
23	0.29						
<b>Consistencia interna</b>							
<b>Coef.</b>	0.82	0.66	0.60	0.56	0.43	0.40	0.41

**TABLA 2.13**  
**ANALISIS DE REGRESION**

1. Estudio de ideas principales.				2. Estudio de resúmenes.			
V. dependiente: IP				V. dependiente: RES			
V. predictoras: VOC, REP.IP, EST.IP				V. predictoras: VOC, REP.RES, EST.RES			
R=0.48                  R <sup>2</sup> =0.23				R=0.39                  R <sup>2</sup> =0.15			
Var	Coef.Reg.Est.	T	P	Var	Coef.Reg.Est.	T	P
Voc	0.18	4.12	0.0000	Voc	0.12	2.00	0.0477
Est.Ip	0.21	4.42	0.0000	Est.Ip	0.21	1.98	0.0494
Rep.Ip	0.41	4.71	0.0000	Rep.Ip	0.24	1.23	0.2027

prueba haya contribuido a ello. También ha resultado difícil la prueba IP que en su formato anterior había resultado adecuada. Pensamos que puede haber contribuido a ello el introducir una alternativa que recogiese sistemáticamente la categoría de interpretación. La dificultad de los elementos del resto de las pruebas es, en general, adecuada.

En cuanto a los índices de homogeneidad, excepto en algún elemento aislado han sido los esperados, siendo aceptables las pruebas en su conjunto.

Los coeficientes de consistencia interna han resultado bajos en la prueba de resúmenes, lo que sugiere que es excesivamente corta para ser fiable. En el resto de los coeficientes, aun sin ser muy altos, son aceptables.

### **Relaciones entre las variables estudiadas.**

Para conseguir el segundo de los objetivos propuestos hemos estudiado mediante análisis de regresión si las relaciones entre las variables permiten sostener —ya que no demostrar, por tratarse de datos correlacionales— la hipótesis de la posible dependencia causal de IP y RES respecto a VOC, REP y EST. La tabla 2.13 recoge los resultados de estos análisis. Como puede comprobarse, han resultado significativos en ambos casos, si bien el peso de la variable representación en el caso de la prueba de resúmenes —tal vez por el reducido tamaño tanto del test como de la muestra— no alcanza el nivel de significación esperado. En cualquier caso,

de acuerdo con estos resultados no cabe descartar la hipótesis de que partíamos, según la cual para que los alumnos sean capaces de identificar adecuadamente las ideas principales de un texto es preciso no sólo que tengan un conocimiento adecuado del vocabulario del mismo, sino también que sean capaces de representarse de modo adecuado las relaciones jerárquicas entre las ideas contenidas en él y, además, conocer, en función de la estructura del texto, qué es lo que han de hacer o, lo que es igual, qué estrategia deben aplicar para identificar la idea principal.

Un dato interesante que hemos de destacar es que la evaluación de los conocimientos estratégicos, que en el primer estudio no correlacionó con la prueba de ideas principales, en este ha resultado ser un buen predictor de la puntuación obtenida en las pruebas IP y RES.

## **TERCER ESTUDIO**

### **Objetivos**

Los objetivos fundamentales de este tercer estudio han sido dos:

- A. Estandarizar las pruebas de evaluación de respuesta cerrada tras sustituir algunas alternativas y la forma de algunos textos que habían resultado problemáticos, tras modificar el formato de presentación y aplicación, tras ampliar y heterogeneizar las muestras y tras convertir las pruebas de representación en pruebas cerradas.
- B. Replicar el estudio sobre las relaciones entre vocabulario – prueba que consideramos como un indicador de los conocimientos previos de los sujetos–, representación, estrategias e ideas principales o, alternativamente, resúmenes, réplica que constituye un estudio de validez cruzada de los coeficientes regresión, al hacerse este nuevo estudio sobre muestras distintas de las utilizadas en los estudios anteriores.

### **Materiales.**

Para este estudio se utilizaron los dos conjuntos de pruebas utilizados en el estudio dos, con las siguientes variaciones:

- A. Se sustituyeron las pruebas de representación abiertas por pruebas de representación cerradas con alternativas del tipo de las ejemplificadas en el cuadro 2.10.
- B. En el caso de los textos utilizados para evaluar la capacidad de identificación de las ideas principales, tras cada texto se agruparon las preguntas de representación, conocimiento estratégico e idea principal correspondientes al mismo. Lo mismo se hizo con los textos utilizados para evaluar la capacidad de resumir textos. Con esta modificación se pretendió evitar los errores que podrían derivarse de que la medida de las variables mediadoras —representación y conocimiento estratégico se hiciese en momentos diferentes de aquel en que tenía lugar la evaluación de la capacidad para identificar ideas principales o la de resumir textos.
- C. Debido a las modificaciones señaladas en el punto b, la aplicación de la prueba relacionada con la identificación de las ideas principales se dividió en tres períodos de una hora, y la de la prueba relacionada con la capacidad de hacer resúmenes, en dos períodos de una hora y cuarto y una hora respectivamente.

## **Muestra**

Se utilizaron sujetos diferentes para el estudio sobre ideas principales y para el estudio de resúmenes. Para el estudio de ideas principales se han utilizado 634 sujetos, 206 de 6º de EGB, 214 de séptimo y 214 de 8º —571 chicos y 63 chicas—, procedentes de los colegios San Agustín, Joaquín Turina y Agustiniiano de Madrid. Por otra parte, para el estudio de resúmenes se han utilizado 520 sujetos, 214 de 6º, 116 de 7º y 190 de 8º de EGB —436 chicos y 84 chicas—, procedentes de los colegios San Agustín, Joaquín Turina, Ramón Pérez de Ayala y Agustiniiano, todos de Madrid.

## **RESULTADOS**

### **Características de las pruebas**

En las tablas 2.14, 2.15 y 2.16 se recogen los resultados de los análisis correspondientes a este estudio. La primera recoge los

**TABLA 2.14**  
**INDICE DE DIFICULTAD (% de fracasos)**

Pruebas	Vocabulario	Rep. Ip.	Est. Ip.	Ip.	Rep. Res.	Est. Res.	Res.
Elementos							
1	14.7	57.7	77.8	74.6	68.9	56.6	43.2
2	24.9	28.7	42.9	80.3	38.1	40.0	34.4
3	27.1	45.6	52.7	34.9	47.2	53.3	43.8
4	67.2	69.7	86.3	72.4	42.4	37.4	45.1
5	47.5	72.7	74.9	54.7	69.9	46.6	48.9
6	27.4	51.7	66.4	41.2	56.8	43.1	53.9
7	38.8	75.1	58.4	46.8	68.5	36.7	56.2
8	45.4	68.3	62.0	58.8	66.4	36.5	48.9
9	49.5	56.0	62.6	18.8		30.9	46.4
10	50.9	56.6	62.6	52.8		35.7	41.3
11	36.0	69.4	48.1	56.9			
12	45.9	72.4	65.6	53.6			
13	19.2	66.1	58.7	43.1			
14	47.3	68.1	65.3	61.2			
15	27.0	56.2	65.0	55.7			
16	53.8	70.2	71.9	56.5			
17	39.0	60.9	50.6	47.0			
18	31.1		70.0	61.7			
19	18.5		61.0	76.7			
20	27.0		49.7	58.2			
21	46.5		65.9	71.3			
22	59.3		64.8	63.6			
23	41.5						
<b>Media</b>	<b>38.51</b>	<b>61.49</b>	<b>62.87</b>	<b>56.41</b>	<b>57.27</b>	<b>41.68</b>	<b>46.47</b>
<b>D. típica</b>	<b>13.52</b>	<b>11.54</b>	<b>9.95</b>	<b>14.12</b>	<b>12.20</b>	<b>7.80</b>	<b>6.20</b>

**TABLA 2.15**  
**HOMOGENEIDAD Y CONSISTENCIA INTERNA**

Prueba	Voc.	Rep. Ip.	Est. Ip.	Ip.	Rep. Res.	Est. Res.	Res.
Elementos	Homogeneidad						
1	0.26	0.34	0.25	0.38	0.21	0.36	0.58
2	0.43	0.33	0.25	0.15	0.42	0.55	0.40
3	0.27	0.24	0.33	0.46	0.49	0.33	0.45
4	0.44	0.40	0.17	0.32	0.50	0.42	0.40
5	0.45	0.16	0.23	0.39	0.41	0.42	0.36
6	0.26	0.31	0.23	0.36	0.39	0.42	0.38
7	0.38	0.31	0.19	0.39	0.31	0.36	0.35
8	0.37	0.37	0.23	0.32	0.43	0.37	0.45
9	0.44	0.48	0.23	0.10		0.42	0.40
10	0.19	0.44	0.35	0.45		0.41	0.35
11	0.31	0.30	0.45	0.34			
12	0.30	0.35	0.22	0.22			
13	0.41	0.41	0.30	0.43			
14	0.33	0.23	0.29	0.28			
15	0.38	0.47	0.24	0.44			
16	0.31	0.31	0.20	0.40			
17	0.35	0.41	0.26	0.41			
18	0.37		0.25	0.23			
19	0.36		0.24	0.29			
20	0.34		0.34	0.32			
21	0.18		0.30	0.33			
22	0.22		0.18	0.40			
23	0.21						
<b>Consistencia interna</b>							
<b>Coef. <math>\alpha</math></b>	0.67	0.56	0.36	0.65	0.27	0.45	0.48
<b>Coef. <math>\alpha</math> para las pruebas completas: Ideas principales: 0.751</b>							
<b>Resúmenes: 0.656</b>							

datos correspondientes al índice de dificultad. Si observamos los datos correspondientes a los índices medios de cada estudio y los comparamos con los recogidos en la tabla 2.11 podremos ver que son más bajos, con excepción del correspondiente a la prueba de estrategias, esto es, las pruebas han resultado más fáciles, lo que era de esperar dado que en los estudios anteriores no se habían incluidos sujetos procedentes de medios socialmente favorecidos.

En cuanto a los **índices de homogeneidad**, como en el estudio anterior, excepto algún elemento aislado, la práctica totalidad de los mismos presenta unos niveles muy aceptables, esto es, todos contribuyen de modo aceptable y aproximadamente semejante a la puntuación total.

Los coeficientes de **consistencia interna** obtenidos han sido más bajos en esta ocasión que en el segundo estudio. No obstante, este hecho no es extraño por diferentes motivos. En primer lugar, la heterogeneidad de los textos y el hecho de que la comprensión depende en buena medida de los conocimientos previos de los sujetos, conocimientos que probablemente habrán sido diferentes al versar los textos sobre temas muy distintos. En segundo lugar, el hecho de que la identificación de la idea principal, en los textos en que ésta no está explícita, requiere un proceso de abstracción distinto del mero reconocimiento que implica el identificar las ideas principales cuando se hallan explícitas en el texto. Por último, especialmente en el caso del test sobre resúmenes, la escasa longitud de la prueba puede haber contribuido a los bajos índices de consistencia interna encontrados. En cualquier caso, si se consideran los tests en su totalidad como tests sobre componentes del proceso de identificación de ideas principales o de resumen de un texto, los índices de consistencia interna obtenidos resultan aceptables.

El problema de los bajos índices de fiabilidad de las distintas medidas nos hace pensar, sin embargo, que quizá deberían considerarse las puntuaciones obtenidas por los sujetos como indicadoras de la proporción en que un criterio de comprensión —el definido por el éxito en las distintas partes de que constan las pruebas y que tienen que ver con textos heterogéneos— ha sido alcanzado por los sujetos. La cuestión es si el indicador del grado en que cada uno de los criterios ha sido alcanzado tiene alguna validez. La respuesta a esta cuestión, sin embargo, nos la dan los resultados del estudio sobre las relaciones entre las distintas variables medidas.

## Relaciones entre las variables estudiadas

Para conseguir el segundo de los objetivos propuestos –replicar los resultados del segundo estudio relativos a la capacidad predictiva de las e pruebas de Vocabulario, Representación y Estrategias– hemos estudiado mediante análisis de regresión, si las relaciones entre las variables permiten sostener –ya que no demostrar, por tratarse de datos correlacionales– la hipótesis de la posible dependencia causal de IP y RES respecto a VOC, REP y EST. La tabla 2.16 recoge los resultados de estos análisis.

**TABLA 2.16**  
**ANÁLISIS DE REGRESION**

1. Estudio de ideas principales.					2. Estudio de resúmenes.				
V. dependiente: IP					V. dependiente: RES				
V. predictoras: VOC, REP,IP, EST.IP					V. predictoras: VOC, REP.RES, EST.RES				
R=0.598                      R <sup>2</sup> =0.357					R=0.502                      R <sup>2</sup> =0.252				
Var	Coef.Reg.	C.R.Est.	T	P	Var	Coef.Reg.	C.R.Est.	T	P
Const.	0.838				Const.	1.173			
Voc	0.249	0.25	7.06	0.0000	Voc	0.122	0.18	4.34	0.0000
Est.Ip	0.378	0.30	8.34	0.0000	Est.Ip	0.174	0.13	3.23	0.0000
Rep.Ip	0.316	0.25	7.04	0.0000	Rep.Ip	0.350	0.34	7.82	0.0000

Como puede comprobarse, han resultado altamente significativos en ambos casos, siendo la varianza explicada más de un tercio superior a la explicada en el segundo estudio, y teniendo un peso significativo todos los predictores, incluida la medida de representación, obtenida en este caso a partir de una prueba de elección entre alternativas y no a partir de las respuestas a una pregunta abierta, como ocurría en el primer estudio. En cualquier caso, de acuerdo con estos resultados no cabe descartar la hipótesis de que partíamos, según la cual para que los alumnos sean capaces de identificar adecuadamente las ideas principales de un texto es preciso no sólo que tengan un conocimiento adecuado del vocabulario del mismo, sino también que sean capaces de representarse de modo adecuado las relaciones jerárquicas entre las ideas contenidas en él y, además, conocer, en función de la estructura del texto, qué es lo que han de hacer o, lo que es igual, qué estrategia deben aplicar para identificar la idea principal.

Por último, a fin de determinar si se daban diferencias en función de la edad en cada una de las variables estudiadas, hemos realizado un análisis de varianza de las puntuaciones en cada una de las medidas y en los tests globales sobre ideas principales y resúmenes. Los resultados se recogen en la tabla 2.17. Los análisis muestran un efecto significativo de la edad/curso en todos los casos. Sin embargo, este efecto se debe al incremento que tiene lugar al pasar de 6º a 7º en todas las variables ( $p < 0.0000$  en todos los casos). Las diferencias entre 7º y 8º en el estudio sobre ideas principales no han sido significativas en ningún caso excepto en Representación ( $P < 0.03$ ). Por otra parte, en el estudio sobre Resúmenes el grupo de 8º ha sido inferior al de 7º sistemáticamente ( $p < 0.0000$  en VOC., REP. Y RESUM. y  $p < 0.02$  en EST). Parece, pues, que 7º es un curso clave para la adquisición de los conocimientos y destrezas evaluados mediante las pruebas presentadas en este estudio.

**TABLA 2.17**  
**EFFECTO DE LA EDAD/CURSO ESCOLAR EN LAS**  
**VARIABLES ESTUDIADAS**

1. Estudio sobre ideas principales.				2. Estudio sobre resúmenes.			
N=634				N=634			
Medias	6º	7º	8º	Medias	6º	7º	8º
Vocabulario	12.44	14.90	15.09	Vocabulario	11.77	13.33	13.30
Representación	5.51	6.75	7.32	Representación	2.97	3.57	3.70
Estrategias	8.58	9.18	9.45	Estrategias	4.86	6.57	6.10
Ideas princip.	8.20	10.35	10.53	Resúmenes	4.47	6.10	5.58
Prueba total	22.30	26.29	27.32	Prueba total	12.31	16.25	15.41
Anova				Anova			
		F	P			F	P
Vocabulario		40.05	0.0000	Vocabulario		14.97	0.0000
Representación		23.83	0.0000	Representación		11.94	0.0000
Estrategias		5.35	0.0049	Estrategias		38.16	0.0000
Ideas princip.		29.38	0.0000	Resúmenes		30.67	0.0000
Prueba total		29.99	0.0000	Prueba total		48.34	0.0000

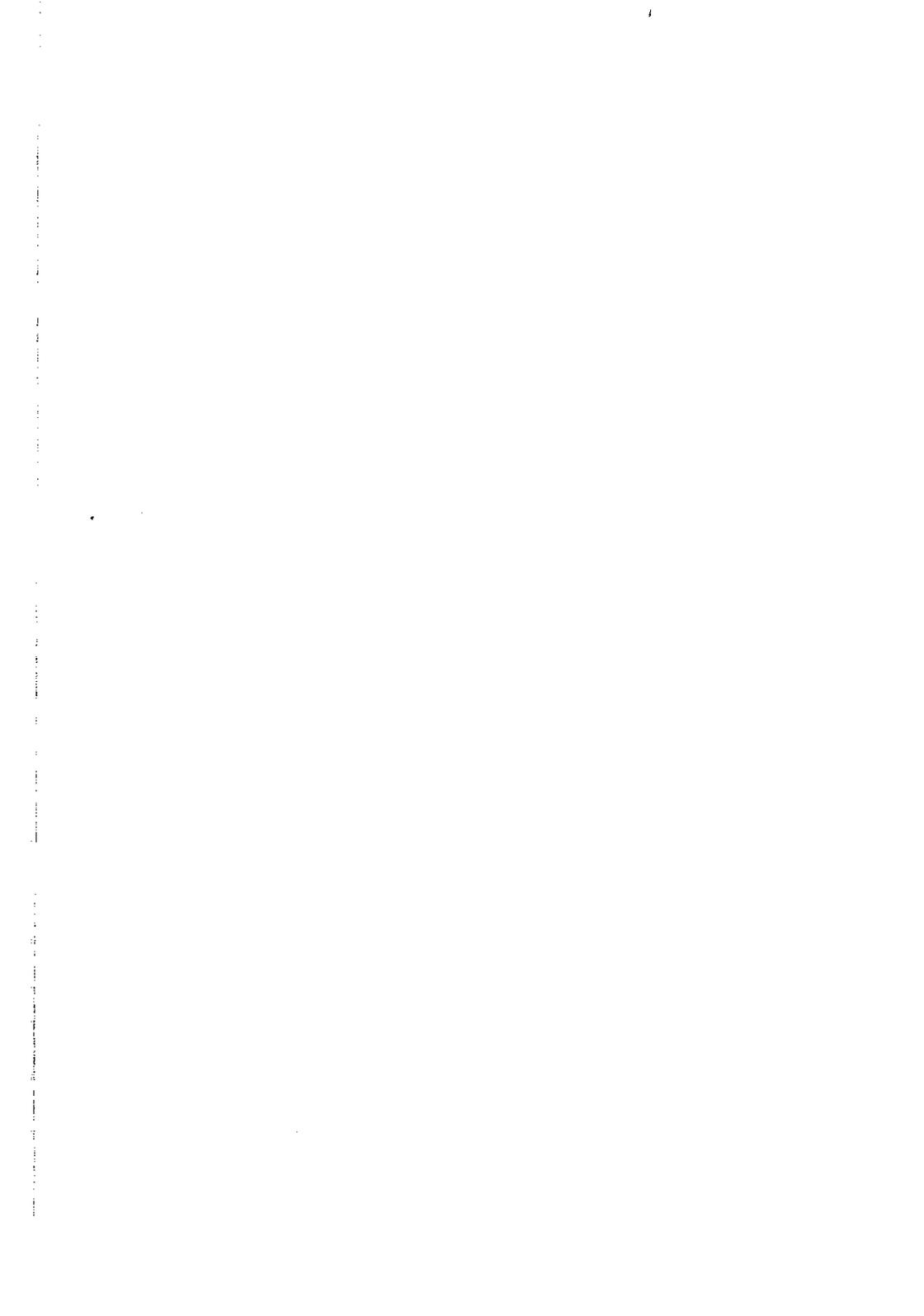
## CONCLUSIONES GENERALES

Considerando los resultados de los tres estudios realizados, cabe extraer las siguientes conclusiones:

- A. La prueba cerrada construida para evaluar la capacidad de separar lo importante en un texto de lo que no lo es, identificando la idea principal (IP), presenta unas características psicométricas aceptables, ligeramente mejores en su forma inicial que en su forma final.
- B. La prueba cerrada construida para la evaluación de resúmenes (RES), aunque incluye elementos con un índice de dificultad aceptable y presenta unos índices de homogeneidad adecuados, no presenta unos índices de consistencia interna altos. Probablemente ello se deba a que se trata de una prueba corta.
- C. El hecho de que la correlación encontrada en el primer estudio entre las pruebas de respuesta cerrada (IP y RES) y las pruebas análogas de respuesta abierta (IPA y RESA) no sea elevada sugiere que ambos tipos de pruebas no son intercambiables, ya que probablemente dependen de procesos distintos.
- D. Las pruebas de respuesta abierta son más difíciles que sus homólogas de respuesta cerrada, en especial la de ideas principales. Teniendo en cuenta los criterios de corrección utilizados, esto sugiere que los alumnos de los cursos evaluados o bien no tienen suficientemente claro qué es una idea principal o tienen expectativas inadecuadas respecto a qué es lo que se les demanda cuando se les pregunta por ello, aunque en promedio sean capaces de distinguir en la prueba de respuesta cerrada cuál de las alternativas recoge la información más importante.
- E. Las características psicométricas de la prueba de vocabulario son aceptables. Lo mismo cabe decir de los índices de dificultad y de homogeneidad de los elementos de las pruebas de representación y estrategias —tanto en el test de ideas principales como en el de resúmenes—. La consistencia interna de las éstas, en conjunto, ha resultado aceptable en el segundo estudio y baja en el tercero. No obstante, es un resultado

que cabe explicar, como ya hemos indicado anteriormente, en base a la heterogeneidad de los textos, al papel que desempeñan en la comprensión los conocimientos previos a que se hallan implicados procesos distintos en el reconocimiento de la información importante según el grado en que tal información se halle explícita o implícitamente señalada en el texto.

- F. Los análisis de regresión realizados permiten sostener —ya que no demostrar, por tratarse de datos correlacionales— la hipótesis de la dependencia causal de IP y RES respecto a VOC, REP y EST, según la cual, para que los alumnos sean capaces de identificar adecuadamente las ideas principales de un texto es preciso no sólo que tengan un conocimiento adecuado del vocabulario del mismo, sino también que sean capaces de representarse de modo adecuado las relaciones jerárquicas entre las ideas contenidas en él y, además, conocer, en función de la estructura del texto, qué es lo que han de hacer —qué estrategia deben aplicar— para identificar la idea principal o para hacer un buen resumen cuando el texto es objeto de estudio.
- G. Los análisis de varianza sobre el efecto de la edad han coincidido en mostrar el cambio que se produce en 7º de EGB en relación con los conocimientos y destrezas evaluados, por lo que pensamos que este curso es idóneo para estimular tales adquisiciones de forma explícita.



## **APENDICES AL CAPITULO 2**

### **1. Baremos**

### **2. Alternativas correctas**

### **3. Bateria IDEPA:**

- 1) Prueba de VOCABULARIO.
- 2) Bateria IDEPA. 1: Prueba combinada sobre IDEAS PRINCIPALES:  
Representación, conocimientos estratégicos e identificación de ideas principales.
- 3) Bateria IDEPA. 2: Prueba combinada sobre RESUMENES:  
Representación, conocimientos estratégicos y resúmenes.

## APENDICE 2.A

### Batería IDEPA: BAREMOS

Pruebas	Vocabulario	Rep.Ip	Est.Ip	Ip	Rep.Res	Est.Res	Res.
Puntuac. Directas	Centiles						
22	-	-	-	-	-	-	-
21	100	-	-	-	-	-	-
20	98	-	-	100	-	-	-
19	95	-	-	-	-	-	-
18	88	-	-	99	-	-	-
17	79	-	-	-	-	-	-
16	70	100	100	97	-	-	-
15	59	99	-	94	-	-	-
14	50	98	99	88	-	-	-
13	40	-	97	85	-	-	-
12	32	97	92	79	-	-	-
11	24	94	86	71	-	-	-
10	19	90	81	63	-	100	100
9	13	83	72	51	-	99	99
8	9	76	58	41	100	90	94
7	4	68	42	31	99	77	82
6	3	56	28	20	98	67	68
5	2	41	16	12	91	43	54
4	1	24	8	7	76	27	36
3	0	12	4	4	51	13	18
2	-	5	1	2	29	5	8
1	-	1	0	1	12	1	4
0	-	0	-	0	2	0	0
Media	14.14	6.54	8.16	9.59	3.41	5.84	5.37
D. Típica	3.75	2.84	2.73	3.26	1.54	2.00	2.07

## APENDICE 2.A

### Batería IDEPA: BAREMOS (Continuación)

Test conjunto sobre IDEAS PRINCIPALES (Incluye Representación + Estrategias + IP)				Test conjunto sobre RESUMENES (Incluye Representación + Estrategias + Resúmenes)	
Puntuación directa	Centil	Puntuación directa	Centil	Puntuación directa	Centil
46	100	23	51	26	100
45	-	22	45	25	-
44	-	21	40	24	99
43	99	20	33	23	-
42	-	19	28	23	97
41	-	18	23	21	94
40	98	17	18	20	91
39	97	16	13	19	86
38	96	15	8	18	80
37	95	14	6	17	74
36	93	13	4	16	65
35	92	12	3	15	55
34	90	11	2	14	49
33	89	10	-	13	42
32	86	9	1	12	35
31	82	8	0	11	27
30	80	7	-	10	19
29	76	6	-	9	12
28	72	5	-	8	8
27	68	4	-	7	3
26	65	3	-	6	1
25	62	2	-	5	1
24	57	1	-	4	0
N <sup>o</sup> Sujetos: 634 Media: 24.30 Desv. Típica: 7.23 Coef. Alfa: 0.751				N <sup>o</sup> Sujetos: 518 Media: 14.64 Desv. Típica: 4.25 Coef. Alfa: 0.656	



## **APENDICE 2.C**

### **Batería IDEPA: 1. Prueba de VOCABULARIO**

J. Alonso Tapia, N. Carriedo López  
y E. González Alonso

#### **INSTRUCCIONES**

A continuación encontrarás una serie de frases en cada una de las cuales hay palabras o expresiones claves para su comprensión. Estas palabras o expresiones están resaltadas en negrilla. Tu tarea consiste en señalar, rodeándola con un círculo, cuál de las alternativas de respuesta expresa correctamente el significado que la palabra o expresión subrayada tiene en este contexto.

**LEE DETENIDAMENTE CADA PREGUNTA**

1. En la frase "*A cada nueva insinuación mía decía: ¡Que voy a tener que pedir otra cosa!. Y yo tenía que **acceder***", la palabra **acceder** significa:
  - a) Sonreír al acompañante.
  - b) Convidarle.
  - c) Comer con él.
  - d) Dejar que haga lo que quiera.
2. En la frase "*Hay algo mucho peor que el tren, y es la **obligada convivencia con las gentes del departamento en que nos hemos encerrado***", la expresión **obligada convivencia** significa:
  - a) Obligada conversación con otros.
  - b) Tener que ceder el sitio a otros.
  - c) No poder evitar la compañía de otros.
  - d) Tener que fumar con los otros.
3. En la frase "*¿Por qué **manejamos tan insensiblemente los problemas de la tierra?***", la expresión **manejar insensiblemente** significa:
  - a) Manejar sin darnos cuenta.
  - b) Manejar sin pensar en las consecuencias.
  - c) Manejar con poca precisión.
  - d) Manejar como robots.
4. En la frase "*Un aspecto que preocupa es la previsión de dichos fenómenos con el fin de **paliar sus consecuencias catastróficas***", la palabra **paliar** significa:
  - a) Anticipar.
  - b) Conocer.
  - c) Deterctar.
  - d) Aminorar.
5. En la frase "*Este problema ha llevado a las grandes potencias e incluso a **organismos internacionales** a buscar remedio*", la expresión **organismos internacionales** significa:

- a) Empresas multinacionales.
  - b) Países poderosos.
  - c) Instituciones al servicio de diferentes países.
  - d) Servicios médicos internacionales.
6. En la frase "*España se presentaba como un país predominantemente agrícola, con una **industrialización** casi estancada y un comercio escasamente desarrollado*", la expresión **industrialización estancada** significa:
- a) Que las fábricas no funcionaban en su mayoría como debían hacerlo.
  - b) Que había fábricas y talleres, pero muchos días no funcionaban.
  - c) Que las nuevas fábricas y talleres vendían poco lo que producían.
  - d) Que la capacidad de producción de las fábricas era pequeña y no aumentaba.
7. En la frase "*Si observamos los **mecanismos propulsores** de un pez o de cualquier otro animal, notaremos de inmediato una diferencia básica con las máquinas*", la expresión **mecanismos propulsores** significa:
- a) La parte con la que expulsan los residuos.
  - b) El conjunto de piezas que forman el esqueleto.
  - c) El conjunto de músculos y huesos que mueven el cuerpo.
  - d) Las aletas del pez.
8. En la frase "*El **esquema** del carro es sencillo. Mucho más complicado es el del coche*", la palabra **esquema** significa:
- a) Sifuerta.
  - b) Representación simplificada.
  - c) Esqueleto o estructura.
  - d) Emblema.

9. En la frase “*Cuando nos esforzamos en fijar la vista en las tinieblas, se estimula la **acción refleja** que nos obliga a cerrar los párpados*”, la expresión **acción refleja** significa:
- a) Acción rápida.
  - b) Acción automática.
  - c) Acción imitativa.
  - d) Acción defensiva.
10. En la frase “*Se ha **calumniado** a la mosca suponiéndola más tonta que la abeja*”, el término **calumniar** significa:
- a) Insultar a alguien sin motivo aparente para hacerlo.
  - b) Menospreciar a alguien diciendo de él algo que no es cierto.
  - c) Tomar represalias contra alguien sin causa que lo justifique.
  - d) Ignorar a alguien a propósito para herirle porque nos molesta.
11. En la frase “*En los países hay **redes de comunicaciones** formadas por carreteras, ferrocarriles, vías aéreas, etc.*”, la expresión **redes de comunicaciones** significa:
- a) Medios de transporte.
  - b) Redes de líneas telefónicas en carreteras, ferrocarriles, etc.
  - c) Conjunto de vías y medios de comunicación.
  - d) Red de correos que usan las carreteras, ferrocarriles, etc.
12. En la frase “*Las plantas son seres vivos **con las mismas funciones** de nutrición, relación y reproducción que los animales*”, la expresión **seres con las mismas funciones** significa:
- a) Seres con la misma naturaleza.
  - b) Seres que realizan las mismas tareas.
  - c) Seres con las mismas obligaciones.
  - d) Seres con la misma estructura.

13. La frase "*La población del mundo no se distribuye por igual*", significa:
- Que cada uno tiene un sitio que le corresponde, unos más juntos y otros más separados.
  - Que hay más sitio para unas personas que para otras.
  - Que el mundo se reparte entre todos los habitantes.
  - Que unos territorios están más densamente poblados que otros.
14. En la frase "*Las explotaciones donde se cultiva de forma extensiva un producto producen poca cantidad por hectárea, pero debido a su gran extensión proporcionan importantes ganancias a sus propietarios*", la expresión **se cultiva de forma extensiva** significa:
- Que en tales explotaciones se cultiva un sólo producto pero en grandes extensiones de terreno.
  - Que la extensión del campo es muy grande y se producen pequeñas cantidades de muchos productos.
  - Que hay explotaciones de una hectárea que, como son muy extensas, proporcionan mucho dinero a sus dueños.
  - Que se cultivan muchos productos en una hectárea, pero como se hace de forma generalizada, produce mucho.
15. En la frase "*Encontramos cultivos de **subsistencia** en pequeñas explotaciones donde se cultivan varios productos*", la palabra **subsistencia** significa:
- Que se cultivan los productos necesarios para vivir.
  - Que la subsistencia es un cultivo que se produce en terrenos pequeños.
  - Que todavía subsisten los cultivos en terrenos pequeños.
  - Es la existencia de cultivos debajo de la tierra.
16. En la frase "*La explotación agraria en España es muy variada*", la expresión **explotación agraria** significa:
- Que los campos de España explotan cuando se los cultiva.

- b) Que los agrarios explotan los cultivos de muchas maneras diferentes.
  - c) Los campos y las tierras que se utilizan para el cultivo de productos agrícolas.
  - d) Que la explotación de los campesinos se realiza de forma variada.
17. En la frase "*Las vacunas introducen en nuestro organismo microbios con **virulencia atenuada***", la expresión **virulencia atenuada** significa:
- a) Que la capacidad de hacer daño o causar perjuicio ha disminuido.
  - b) Que los virus ya no son como antes, ya que ahora son más pequeños.
  - c) Que los microbios están limpios y por eso son menos dañinos.
  - d) Es lo mismo que microbios con virus poco importantes.
18. En la frase "*Las antitoxinas previamente acumuladas en nuestro organismo **neutralizarán** las toxinas de los microbios*", la palabra **neutralizarán** significa:
- a) Que la suma de las toxinas y las antitoxinas es cero.
  - b) Que las antitoxinas producen más neutrones ante las toxinas.
  - c) Que los efectos negativos de las toxinas se vuelven positivos gracias a las antitoxinas.
  - d) Que se eliminan los efectos de las toxinas por la acción de las antitoxinas.
19. En la frase "*Para que se produzca una corriente eléctrica es necesario que exista una diferencia de potencial entre los dos polos de un **generador***", la palabra **generador** significa:
- a) Un objeto en el que se produce la energía.
  - b) Un objeto que produce otros objetos.
  - c) Un tipo de energía eléctrica.
  - d) Una máquina movida por electricidad.

20. En la frase “*En carnavales algunas personas hacen máscaras no sólo por **afán lúdico**, sino para ganar los importantes premios que otorga el Ayuntamiento*”, la expresión **afán lúdico** significa:
- a) Deseo de asustar a otros.
  - b) Deseo de ganar dinero.
  - c) Interés por jugar y divertirse.
  - d) Interés por hacer las cosas bien y deprisa.
21. En la frase “*El **atalaje** de cencerros varía según el número y el tamaño de los cencerros, pero los que se usan en la fiesta pesan 8 kg. aproximadamente*”, la palabra **atalaje** significa:
- a) Precio.
  - b) Equipo.
  - c) Adorno.
  - d) Asignación.
22. En la frase “*Una vez terminada la fiesta hay que prepararse para llevar un **atijo** con cencerros más grandes*”, la palabra **atijo** significa:
- a) Revoltijo de cosas.
  - b) Mochila con ganchos.
  - c) Cuerdas que atan algo.
  - d) Un tipo de buey.
23. En la frase “*Elena se fijó en cómo estaba hecha aquella figura de **retales** que se exponía en el museo*”, la palabra **retales** significa:
- a) Trozos o pedazos de telas, pieles, etc.
  - b) Colores alegres y brillantes que llaman mucho la atención.
  - c) Material parecido a la piedra o a la madera que sirve para tallar.
  - d) Restos de materiales que sirven para los trabajos manuales.

**Batería IDEPA: 2. Test sobre IDEAS PRINCIPALES  
(Representación, estrategias e identificación  
de la idea principal)**

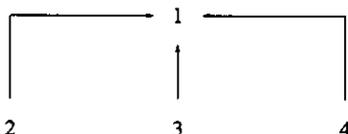
Jesús Alonso Tapia, Nuria Carriedo López  
y Elena González Alonso

**INSTRUCCIONES**

Cuando leemos un texto normalmente nos hacemos una idea de cuáles de las cosas que dice son más importantes, y cuáles son menos importantes. Por ejemplo, al leer un texto como el siguiente:

(1) *“Mi hermano es un buen deportista. (2) Juega bien al fútbol. (3) También sabe jugar al tenis y al hockey. (4) Además es un excelente nadador”*,

probablemente nos hayamos hecho la idea de que la primera frase *“Mi hermano es un buen deportista”* es la más importante, y que las restantes frases son sólo ejemplos que ilustran lo que dice la primera. En consecuencia, podríamos representar la importancia de las diferentes ideas del texto mediante un diagrama o dibujo como el siguiente, donde LA PUNTA DE LA FLECHA SEÑALAQUE IDEA ES LA MAS IMPORTANTE:



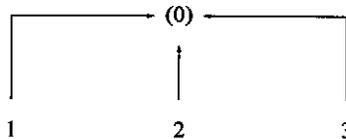
Sin embargo, hay textos en que, aparentemente, no hay unas cosas más importantes que otras. Por ejemplo, en el texto siguiente:

(1) *“Mi hermana juega bien al baloncesto. (2) También sabe jugar al tenis y al golf. (3) Además es una excelente nadadora”*,

no hay una idea que sea visiblemente más importante que las demás. En este caso, podríamos expresar la importancia equivalente que tienen las distintas ideas expresadas en el texto como sigue:



Sin embargo, también podríamos pensar que las tres frases tienen algo en común: están diciendo, sin expresarlo, que mi hermana es una buena deportista. En consecuencia, podríamos representar la importancia de las diferentes ideas del texto como sigue, poniendo un cero entre paréntesis para señalar que hay una idea más importante que las demás que no está expresada directamente en el texto:



Pues bien: para ayudarte a comprender mejor lo que lees, estamos interesados en conocer:

- cómo relacionas las distintas cosas que se dicen en el texto,
- qué haces para saber qué idea es más importante cuando te encuentras con diferentes tipos de textos,
- cuál crees que es la idea más importante de los textos que te presentamos.

Para ayudarte a hacer la tarea, vamos a practicar primero un poco respondiendo a las tres cuestiones anteriores en relación con los siguientes textos.

## TEXTOS DE PRACTICA

- a) (1) Mi madre hace unos jerséis preciosos. (2) También sabe hacer faldas y vestidos. (3) Y borda de maravilla.
- b) (1) Estamos destruyendo la naturaleza. (2) Cada vez hay menos bosques porque talamos los árboles para conseguir la madera o para despejar el terreno. (3) La basura y los humos que producimos contaminan el aire y el agua de mares y ríos.
- c) (1) No creo que sea mejor vivir en la ciudad que en el campo, pero tampoco lo contrario. (2) Cada sitio tiene sus ventajas y sus inconvenientes. (3) En la ciudad tienes más servicios que en el campo, (4) pero está más contaminada. (5) Puede que vivas en casas mejores, (6) pero la gente se conoce menos.

- d) (1) Si tienes un amigo, puedes hablar con él, puedes pedirle ayuda, puedes gastarle bromas sin que se enfade. (2) Si estás triste, puedes contarle tus penas. (3) Así pues, no lo dudes: tener un amigo es un excelente ayuda para ser feliz.
- e) (1) Hay dos tipos de desiertos. (2) Por una parte, los desiertos de las zonas cálidas. (3) En ellos la lluvia es poca y (4) la evaporación abundante. (5) Por ello la vegetación es escasa. (6) Y también por ello, la densidad de población es pequeña. (7) Por otra parte, existen los desiertos polares. (8) También la lluvia es escasa. (9) Sin embargo, no hay apenas evaporación. (10) El agua y el suelo se hielan y, (11) por eso, no hay plantas (12) ni vive casi nadie.
- f) (1) Juan estaba en el pajar. (2) Quería atar dos cuerdas que colgaban del techo para hacerse un columpio. (3) Pero estaban muy separadas y no podía cogerlas a un tiempo. (4) Entonces hizo que una de las cuerdas se balancease, empujándola. (5) Así, al volver hacia él, que sostenía la otra cuerda, pudo cogerla (6) y hacer el columpio.
- g) (1) Pedro y Juan son dos hermanos muy diferentes. (2) Pedro es alto; (3) Juan, bajo. (4) Pedro es perezoso; (5) Juan, al contrario, es trabajador. (6) Sin embargo, Pedro es listo; (7) y Juan, poco espabilado.

**Ya has visto algunas formas mediante las que se puede representar cómo se relacionan las ideas del texto, señalando su diferente importancia. También has visto qué puedes hacer para encontrar la idea principal.**

**Ahora lee los textos que se te presentan y responde a cada pregunta escogiendo la alternativa que consideres más adecuada. Rodea con un círculo la letra correspondiente a la alternativa que hayas escogido.**

**Detente cuando llegues al texto en el que se te indica que lo hagas.**

**PUEDES EMPEZAR**

## MATERIAL PARA EL EXAMINADOR

En relación con cada texto de práctica debe hacer explícito, a través de un diálogo en el que se apoye en las respuestas de los niños, tanto el tipo de representación más adecuada como el tipo de estrategia a seguir. Ambas cosas se indican a continuación.

El diálogo sobre cada texto debe seguir el esquema siguiente:

1. (A un alumno) Lee el texto, por favor.
2. Vete comparando las ideas y señalando cómo se relacionan mediante flechas. **La punta debe indicar siempre cuál es la idea más importante** de las que relacionas.
3. ¿Cuál es la idea más importante de todas las expresadas?
4. (Si procede) ¿Hay alguna idea que pueda ser la más importante aunque no esté expresada visiblemente? ¿Cuál?
5. ¿Por qué sabes que esa es la idea más importante que quiere comunicar el autor?

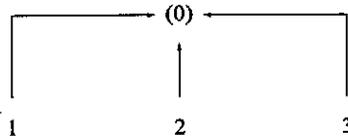
### Texto A:

- Hay dos tipos de representación posible:

Primera:



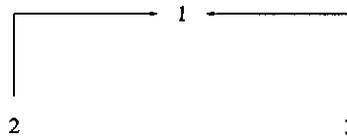
Segunda:



- Como hay una idea más general que incluye todas: "Mi madre es una buena costurera", esa es la idea principal.

### Texto B:

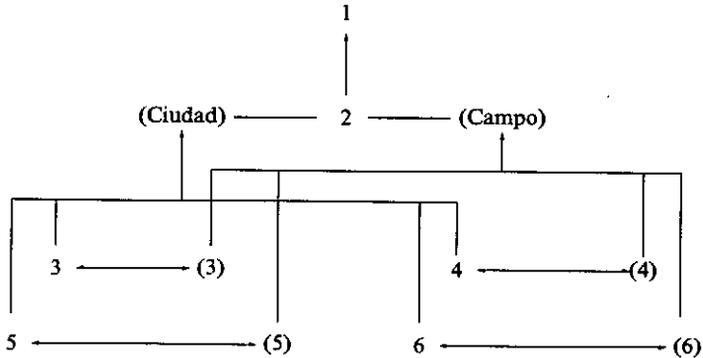
- Representación:



- Como hay una idea más general que incluye todas: “Mi madre es una buena costurera”, esa es la idea principal.

### Texto C:

- Representación:



- Como hay una idea más general que incluye todas, esa es la idea principal.
- Las comparaciones se indican con líneas con punta de flecha en ambas direcciones.

### Texto D:

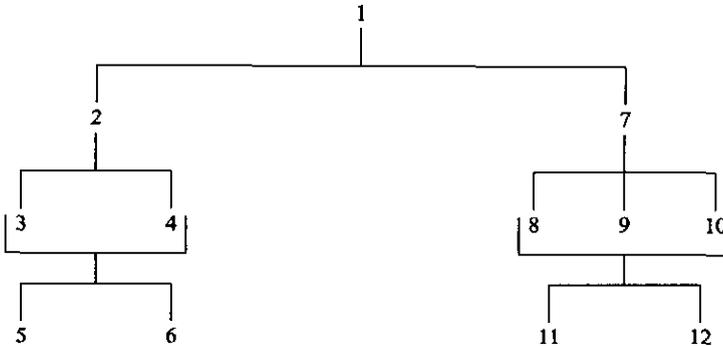
- Representación:



- Como nos dan razones para convencernos de algo, lo principal es la conclusión de la que se nos trata de convencer.

**Texto E:**

- Representación:



- En este caso **se comparan** dos clases de desiertos y **se dan razones** de por qué en los desiertos no hay plantas ni gente. La idea más importante se resumirá en la siguiente frase, no expresa directamente en el texto: “En las dos clases de desiertos, por sus características, bastante semejantes, no hay plantas ni vive casi nadie”. Pero lo fundamental es lo último, pues es lo que se nos trata de aclarar con el resto de la información.

**Texto F:**

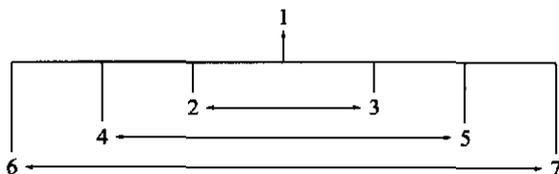
- Representación:



- Como se trata de la **narración** de una **secuencia** de hechos, todos se sitúan al mismo nivel, ya que sin cualquiera de ellos no se alcanza la meta.

**Texto G:**

- Representación:

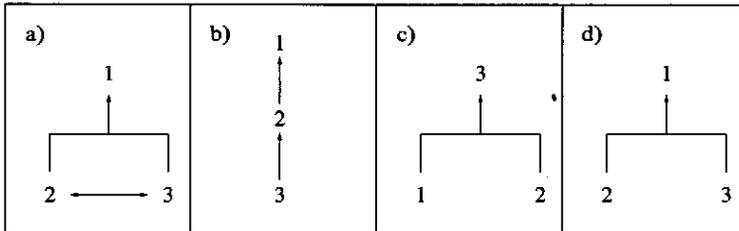


- Hay una idea general que resume todas las **comparaciones** que se hacen en el texto. Por eso, es la idea principal.

**TEXTO 1**

(1) ¿Cómo es que al mirar hacia un espejo vemos los objetos que hay en la habitación y propiamente no vemos el espejo? (2) La razón de esto es que el espejo se limita a “doblar” los rayos de luz, a variar su dirección sin modificarlos; (3) En cambio los objetos que no son focos luminosos modifican la luz que reciben de los focos, y luego la devuelven como si fuera propia de ellos.

**1) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?**



**2) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor nos da razones para explicarnos por qué ocurre algo curioso, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos el autor es:**

- Fijarnos en la primera frase que plantea el problema que el autor trata de explicar.
- Tratar de resumir en una frase la solución relacionándola con el problema planteado.
- Tratar de resumir en una frase las consecuencias que pueden sacarse del texto.
- No hay un medio claro de saber cuál es la idea principal que quiere transmitir el autor.

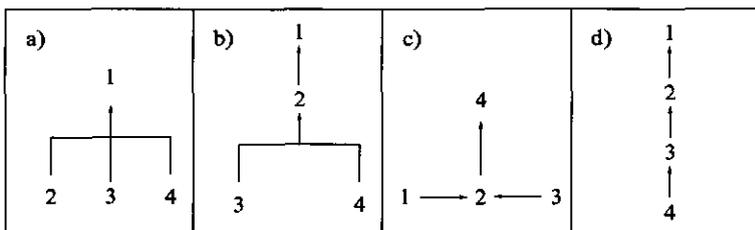
**3) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) Los espejos son objetos que emiten la luz que reciben.
- b) Los espejos no son focos luminosos y, por tanto, modifican la luz que reciben devolviéndola como luz propia.
- c) Si proyectamos un foco luminoso sobre la mesa, esta se ilumina, devolviendo la luz como si fuese propia de ella.
- d) La diferencia entre los objetos luminosos y los que no lo son es que los primeros no modifican la luz que reciben y los segundos sí.

**TEXTO 2**

(1) Las raíces son muy útiles. (2) Absorben del suelo el agua y los minerales necesarios para que crezca el árbol. (3) Lo mantienen fijo en su sitio y también lo sujetan a la tierra. (4) En las pendientes evitan que la lluvia se lleve la tierra.

**4) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?**



**5) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor nos describe las propiedades de un objeto o una planta, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos es:**

- a) Buscar una frase que resuma lo que tienen en común las propiedades del objeto descrito.
- b) Tratar de resumir en una frase las consecuencias que pueden sacarse del texto.

- c) Fijarse en la frase final del texto porque suele indicar lo más importante.
- d) No hay un medio claro de saber cuál es la idea principal que quiere transmitir el autor.

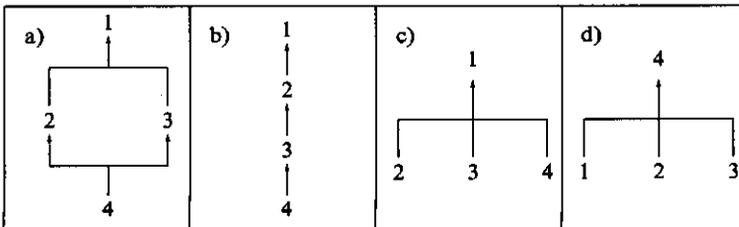
**6) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) Explica por qué las raíces son tan importantes para la vida de la planta.
- b) Las raíces son útiles, ya que la planta se alimenta a través de ellas.
- c) Las raíces son útiles para la planta, y también para evitar la erosión.
- d) Sin las raíces la planta no podría vivir.

**TEXTO 3**

(1) Los volcanes y los terremotos, considerados hasta hace muy poco como fenómenos extraños e imprevistos, cobran hoy una importancia considerable desde tres puntos de vista: científico, técnico y humano. (2) En el plano científico, estos fenómenos tienen gran importancia para determinar la edad de las montañas o el proceso de formación del globo. (3) En el aspecto técnico, puede significar el aprovechamiento de ingentes recursos del interior de la corteza por un mejor conocimiento de la misma. (4) Finalmente, un aspecto que preocupa es la previsión de dichos fenómenos con el fin de paliar sus consecuencias catastróficas.

**7) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?**



**8) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor nos expone los motivos de la importancia de un hecho o un fenómeno, la mejor forma de saber con seguridad cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos es:**

- a) Buscar si hay frases con expresiones como “finalmente”, ya que expresan a dónde quiere llegar el autor.
- b) Tratar de resumir en una frase el conjunto de razones que da el autor.
- c) Tratar de resumir en una frase las consecuencias que pueden sacarse del texto.
- d) No hay un medio claro de saber cuál es la idea principal que quiere transmitir el autor.

**9) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) El estudio de los volcanes y los terremotos es importante porque permite determinar la edad de las montañas o el proceso de formación de la tierra.
- b) El estudio de los volcanes y los terremotos ayuda al aprovechamiento de los recursos del interior de la corteza.
- c) El estudio de los volcanes y los terremotos es importante para prevenir sus consecuencias catastróficas.
- d) El estudio de los volcanes y los terremotos es importante por razones científicas, técnicas y humanas.

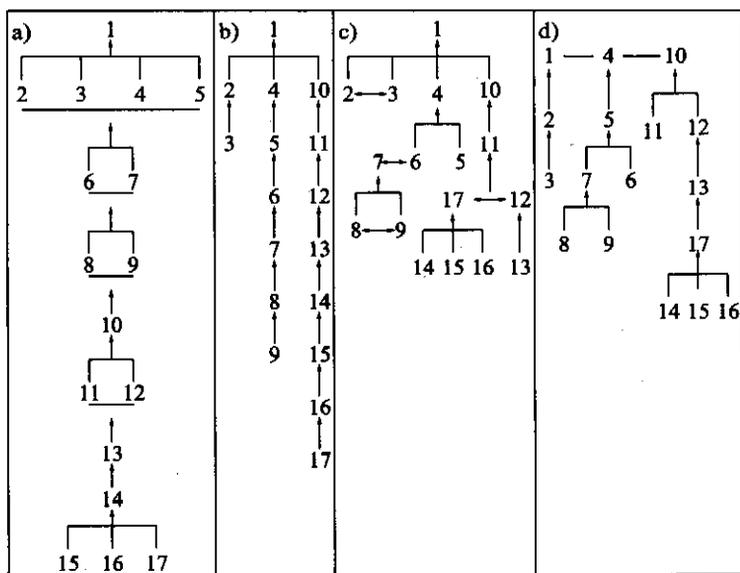
#### **TEXTO 4**

(1) El rápido crecimiento de la población mundial durante los últimos años es el fenómeno más destacado de nuestro tiempo. (2) Este crecimiento fue muy lento hasta mediados del siglo pasado, (3) pero desde entonces hasta la actualidad se ha triplicado. (4) La causa de este rápido crecimiento es el descenso de la mortalidad, (5) debido a los progresos de la medicina, a la mejora de la alimentación y a la extensión internacional de los cuidados médicos. (6) El descenso de la mortalidad, en mayor o menor grado,

ha sido general en todo el mundo. (7) Lo que ha sido diferente es el número de nacimientos: (8) muy elevado en los países pobres, (9) en continuo descenso en los países de alto nivel de vida.

(10) El crecimiento de la población mundial tiene diversas consecuencias. (11) La más espectacular es la insuficiencia de la Tierra para alimentar en un futuro a su población. (12) Este problema ha llevado a las grandes potencias e incluso a organismos internacionales a buscar su remedio acudiendo a la limitación artificial de los nacimientos. (13) Solución tan simple no es correcta para un problema tan complejo. (14) El estudio y explotación de las áreas vacías, (15) el incremento de la productividad de las tierras mal explotadas y la (16) ayuda generosa a los países pobres, (17) son los medios más adecuados para solucionar los problemas demográficos.

10) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?



**11) Si nos encontramos con un texto como éste, en el que el autor nos describe las causas y consecuencias de un hecho problemático, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos es:**

- a) Fijarnos en la frase que contiene la razón más importante que el autor da para explicar el hecho de que nos habla.
- b) Fijarnos en la afirmación que describe el hecho que el autor nos trata de explicar y no lo que él opina.
- c) Fijarnos en la frase del texto en que el autor nos sugiere soluciones para resolver el problema que plantea.
- d) Fijarnos en la frase en que el autor describe las consecuencias que tiene el hecho descrito.

**12) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) Las causas del descenso de la mortalidad han sido los progresos de la medicina y la mejor alimentación en la mayoría de los países.
- b) El rápido crecimiento de la población mundial se debe al notable descenso de la mortalidad: cada vez hay más personas ancianas.
- c) Es necesario buscar soluciones adecuadas para hacer frente al rápido crecimiento de la población debido al descenso de la mortalidad.
- d) En los países pobres, por lo general, la población crece más deprisa que en los países ricos.

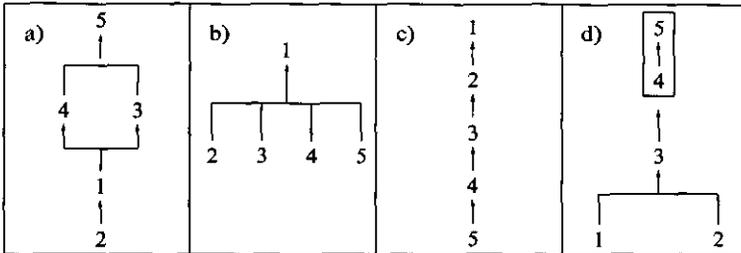
**DEJA DE ESCRIBIR**

**NO PASES LA HOJA HASTA QUE SE TE INDIQUE**

**TEXTO 5**

(1) Ir a la Luna (2) es, en cierto sentido, lo mismo que construir las pirámides o el palacio de Luis XIV en Versalles. (3) Cuando a tanto ser humano le faltan las cosas más indispensables, hacer algo así resulta escandaloso. (4) Si tenemos inteligencia suficiente para ir a la Luna, (5) ¿por qué manejamos tan insensiblemente los problemas de la Tierra?

13) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?



14) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor habla de las acciones de los hombres valorándolas o criticándolas, la mejor forma de saber con seguridad cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos es:

- Fijarnos en la frase en la que se realiza la comparación mediante expresiones como “es lo mismo que”, “es semejante a”, etc.
- Tratar de resumir lo que las acciones tienen en común.
- Fijarnos en la frase que expresa el problema que plantea el autor.
- Tratar de resumir en una frase la conclusión que se deduce de lo que dice el autor.

15) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?

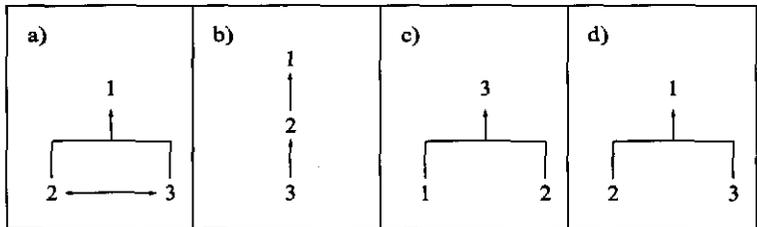
- El hombre descuida los problemas de la Tierra.

- b) Es mejor que el hombre utilice su inteligencia en ayudar a los necesitados que en realizar grandes hazañas.
- c) El hombre del siglo XX, al igual que sus antepasados, ha realizado hazañas tales como ir a la luna.
- d) El hombre manifiesta su inteligencia cuando hace obras como el palacio de Versalles o cuando llega a la luna.

### TEXTO 6

(1) Se ha calumniado a la mosca, suponiéndola más tonta que la abeja. (2) Un famoso escritor dice que si meten en una botella con fondo hacia la luz y la boca abierta en opuesto sentido, las abejas, buscando la luz siempre, no hacen sino agitarse contra el cristal del fondo, sin poder convencerse de aquél invisible obstáculo, (3) mientras que las atolondradas moscas, revoloteando de una a otra parte, hallan cuando menos lo esperan, la salida.

- 16) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?



- 17) Si nos encontramos con un texto como éste en el que el autor nos da las razones para explicarnos por qué algo que se dice o se cree no es cierto, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos el autor es:

- a) Fijarnos en la frase en la que se describe lo que el autor considera equivocado.
- b) Fijarnos en la frase en que contiene la razón más importante que se da para demostrar lo que afirma.

- c) Poner en una frase el hecho que el autor pretende demostrar y las razones que da para ello.
- d) En textos como este, no hay una idea más importante que las demás.

**18) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

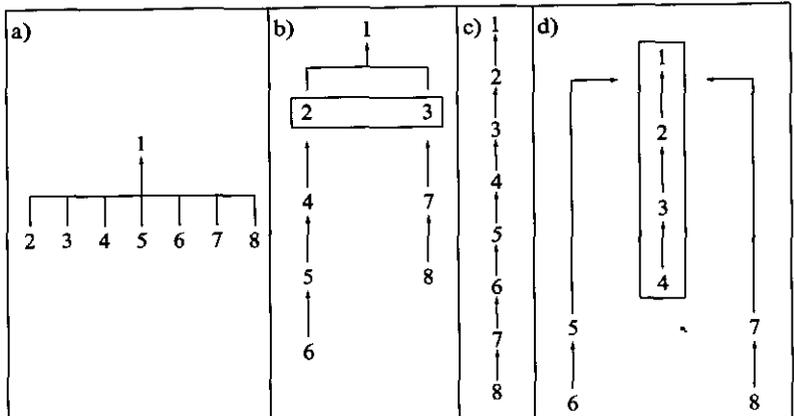
- a) Aunque tradicionalmente se ha pensado que la mosca era más tonta que la abeja, sin embargo esto no corresponde a la realidad.
- b) Las abejas, en su afán de dirigirse hacia la luz, ignoran los obstáculos que encuentran en su camino, por lo que no consiguen salir.
- c) Las moscas, revoloteando de una parte a otra, son capaces de encontrar la salida de una botella mucho antes que las abejas.
- d) Si encerramos moscas y abejas en una botella con el fondo orientando hacia la luz, las abejas nunca logran salir de la botella.

## **TEXTO 7**

(1) Hay sustancias (2) que están formadas por varias clases de materia mezcladas en proporción variable. (3) Cada componente conserva sus propiedades dentro de la mezcla, (4) y las propiedades de esta son el resultado medio de las propiedades de sus componentes.

(5) Por ejemplo, el chocolate es una mezcla de azúcar y cacao: (6) color, sabor y valor alimenticio es el resultado de las propiedades de sus componentes. (7) petróleo es otra mezcla; (8) él se separan gases como el butano, líquidos como la gasolina y sólidos como el asfalto.

19) Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?



20) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor nos describe las características de una clase de objetos y nos pone algunos ejemplos de estos, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos el autor es:

- Tratar de poner en una frase las propiedades de tales objetos.
- Fijarnos en la frase que nos dice de qué se va a hablar.
- Tratar de resumir el ejemplo, que es lo que mejor expresa el pensamiento del autor.
- No hay un medio claro de saber cuál es la idea principal que quiere transmitir el autor.

21) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?

- Existen sustancias que resultan de la mezcla de otras y cuyas propiedades derivan de las propiedades de las diferentes materias mezcladas.
- Existen muchas sustancias que están formadas por componentes diferentes.

- c) Para mezclar dos sustancias es preciso que tengan las mismas propiedades.
- d) Cuando se mezclan dos sustancias como el azúcar y el cacao, el resultado es una sustancia –el chocolate– que conserva las propiedades de ambas.

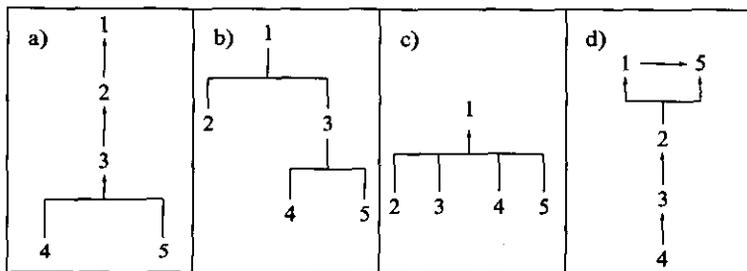
## TEXTO 8

(1) Es evidente que la superficie del sol tiene que estar muy caliente. Pero, ¿cómo podríamos decir exactamente a qué temperatura está?

(2) Una manera de hacer esto ha sido comparar la emisión de luz y calor por el sol con la de los cuerpos calentados en condiciones de laboratorio, donde la temperatura se puede regular a voluntad. ¿Cómo se producen en el sol estas temperaturas?

(3) Si se supone que las altas temperaturas del sol tienen su origen en alguna reacción química como es la combustión, nos quedaríamos lejos de la realidad. (4) De ser así, si el sol estuviera en combustión, solamente hubiera durado unos 100 años, lo cual ciertamente no es mucho. (5) La respuesta vino dada por el descubrimiento de la radioactividad, cuando se descubrió que en la materia están almacenadas cantidades tremendas de energía.

22) ¿Qué diagrama representada mejor lo que comunica el autor del texto?



**23) Si nos encontramos con un texto como éste en el que el autor nos plantea un problema y además nos sugiere la solución del mismo, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos el autor es:**

- a) Tratar de buscar la frase que nos dé las aplicaciones prácticas que pueden sacarse del texto.
- b) Fijarnos en la frase que nos da la solución relacionándola con el problema planteado.
- c) Fijarnos en las preguntas, porque nos indican en qué consiste el problema para el autor.
- d) En los textos como este, no hay una idea más importante que las demás.

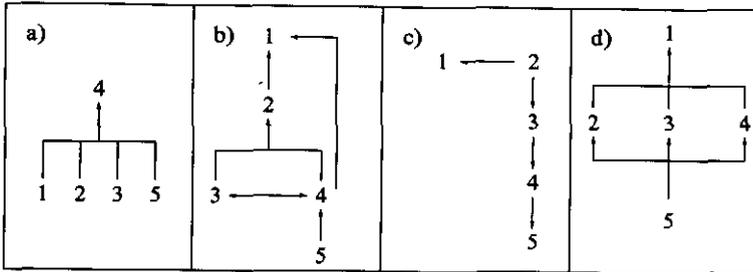
**24) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) La temperatura del sol depende de la cantidad de energía que tiene almacenada.
- b) Las altas temperaturas del sol se deben a alguna reacción química como es la combustión.
- c) Se puede saber la temperatura del sol calentando cuerpos en un laboratorio.
- d) No hay forma de conocer la temperatura del sol.

## **TEXTO 9**

(1) Algunas personas tienen dificultades para conciliar el sueño. (2) Para solucionar este problema se nos han ofrecido algunas soluciones, (3) como contar ovejitas o leer un libro. (4) Sin embargo, en los últimos años se ha descubierto que lo mejor para conciliar el sueño es tratar de mantener los ojos abiertos en la oscuridad. (5) Cuanto más nos esforcemos en fijar la vista en las tinieblas, más se estimula la acción refleja que nos obliga a cerrar los párpados y mayor es la tendencia de los ojos a cerrarse para dormir.

25) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?



26) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor nos describe un hecho curioso o sorprendente y nos ofrece algún tipo de solución para ello, la mejor forma de saber con seguridad cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos el autor es:

- Fijarnos en la frase en que aparecen expresiones como “para solucionar el problema”, porque nos indica cómo proceder ante el problema planteado por el autor.
- Fijarnos en la primera frase, porque en ella el autor nos suele decir el tema de que se trata.
- Fijarnos en la frase en que el autor nos ofrece la solución que considera más adecuada relacionándola con el problema planteado.
- Tratar de resumir en una frase los hechos que plantea el autor y no lo que él opina sobre el tema.

27) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?

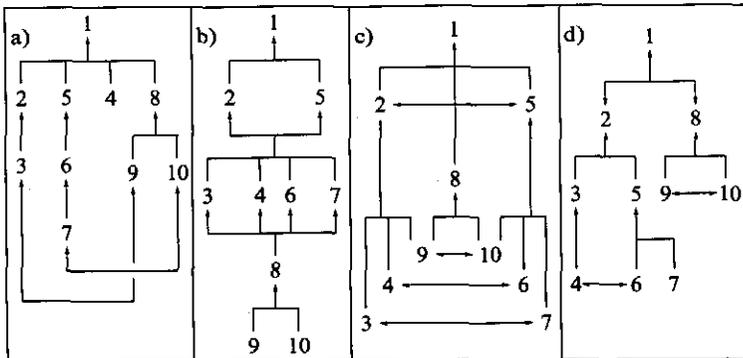
- Cuando no se puede dormir, una solución es contar ovejas o leer un libro.
- Cuando uno no puede dormir, lo mejor es no ponerse nervioso.

- c) Cuando uno no puede dormir, lo mejor es mantener los párpados abiertos.
- d) El insomnio es un problema que se puede combatir con diferentes métodos.

### TEXTO 10

(1) La forma de las flores, los colores, la emisión de aromas en momentos y sitios adecuados, en el momento de la apertura de la flor están relacionados con los insectos que las visitan. (2) Las flores que son visitadas por insectos diurnos (3) son de colores fuertes, rojos, amarillos, azul añil, porque estos son los colores que más destacan durante el día. (4) Estas flores con frecuencia cierran de noche sus coronas y se abren durante el día. (5) Al contrario sucede en aquellas otras que se polinizan por insectos nocturnos; (6) sus coronas se abren a la caída de la tarde, (7) y son de colores blanco o muy pálidos, tonos que son los que más destacan en la oscuridad. (8) En relación con la polinización está también en muchas flores la emisión de aromas; (9) unas huelen de día para llamar la atención de sus polinizadores diurnos; (10) otras exhalan sus aromas durante la noche, para atraer a sus visitantes nocturnos.

28) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?



**29) Si te encuentras con un texto como éste en el que el autor describe y compara objetos, animales o plantas, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos es:**

- a) Fijarnos en expresiones como “con frecuencia”, porque nos indican lo que es más importante.
- b) Fijarnos en la frase que resume las consecuencias de lo dicho en el texto.
- c) Fijarnos en la frase que expresa la relación entre los objetos que se mencionan.
- d) En textos como éste, no hay una idea más importante que las demás.

**30) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) Alguna de las diferencias entre las flores dependen de los insectos a los que tratan de atraer.
- b) Los insectos diurnos van a las flores rojas y los insectos nocturnos van a las flores blancas.
- c) Muchos insectos acuden a las flores sólo cuando éstas desprenden su aroma.
- d) Las flores de colores más vistosos son las que se polinizan de día.

## **TEXTO 11**

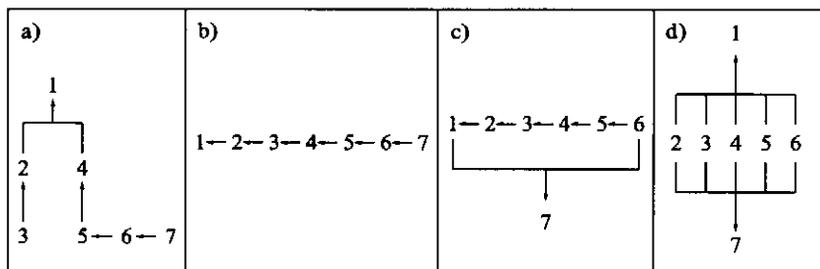
(1) En una expedición alemana al polo Sur, efectuada en el año 1903 con el buque “Gauss”, ocurrió que este buque quedó aprisionado por los hielos y (2) ninguno de los procedimientos ordinarios empleados para su liberación dio resultado. (3) Las materias explosivas y las sierras que se pusieron en juego sirvieron para apartar unos cuantos centenares de metros cúbicos de hielo, pero no para liberar al navío.

(4) Entonces los expedicionarios recurrieron a la ayuda de los rayos solares. (5) Trazaron sobre el hielo una franja oscura de

ceniza y carbón de 2 km. de largo y unos 2 m. de ancho, la cual iba desde el barco hasta la más próxima de las grietas que había en el hielo.

(6) Era verano, y en el polo hacía unos días despejados y largos, durante los cuales los rayos solares consiguieron lo que fue imposible para la dinamita y las sierras. (7) El hielo, al fundirse, se rompió a lo largo de la franja recubierta y el buque quedó liberado.

**31) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?**



**32) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor nos narra un acontecimiento real, la mejor forma de saber QUE ES LO MAS IMPORTANTE que quiere comunicarnos es:**

- Tratar de resumir en una frase dónde y cuándo transcurre la acción que se nos narra.
- Tratar de resumir en una frase el problema que afrontan los protagonistas y cómo lo resuelven .
- Tratar de resumir en una frase cómo termina la historia que se nos narra.
- En los textos narrativos no hay partes o ideas más importantes que las demás.

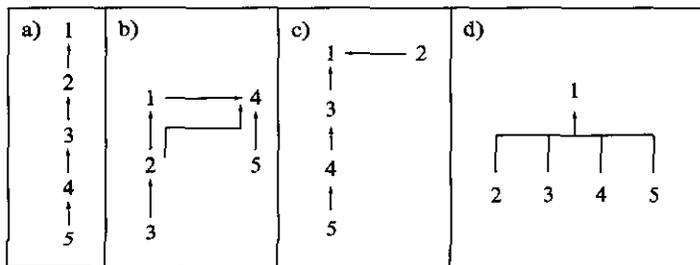
33) **¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) Los expedicionarios alemanes liberaron el barco utilizando los rayos del sol para que agrietara el suelo.
- b) En una expedición alemana al polo Sur, el buque quedó encallado y ninguno de los procedimientos ordinarios sirvió para liberarlo.
- c) Los medios normalmente utilizados para liberar a los barcos atrapados en el hielo son las materias explosivas —como la dinamita— y las sierras.
- d) Los días despejados ayudaron a los expedicionarios alemanes a liberar el buque aprisionado en el hielo.

## TEXTO 12

(1) Si embarcáramos en una nave espacial, nos sorprendería ver que a pesar de acercarnos al sol, a nuestro alrededor habría más oscuridad que en la Tierra. ¿Por qué ocurre esto? (2) En la Tierra hay miles de objetos y cuando es de día el sol los ilumina y se convierten en nuevos emisores, (3) dando lugar a que nos llegue la luz de todas las direcciones. (4) Al ir por el espacio y no haber objetos que reflejen hacia nosotros la luz del sol nos encontraríamos rodeados de oscuridad y (5) sólo podríamos ver la nave y, al fondo, el sol y las estrellas.

34) **¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?**



**35) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor expone un hecho sorprendente y en el que, además, nos da una explicación del mismo, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos el autor es:**

- a) Tratar de resumir en una frase los hechos a que se refiere el autor y no lo que él opina.
- b) Tratar de resumir en una frase la explicación que nos da el autor.
- c) Pensar en las consecuencias que pueden sacarse del texto.
- d) En los textos como este no hay una idea más importante que las demás.

**36) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

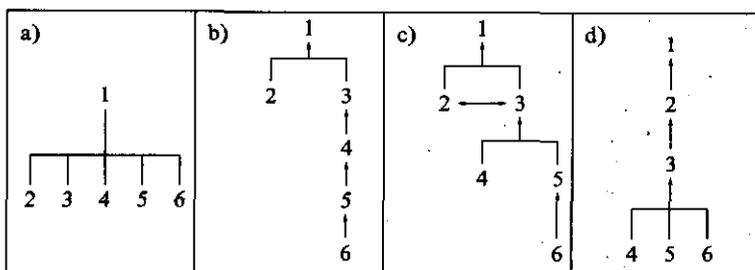
- a) El sol se refleja en los objetos haciendo que haya más luz; por eso, en el espacio hay más oscuridad.
- b) A pesar de acercarnos al sol yendo en una nave, en el espacio hay más oscuridad que en la Tierra.
- c) El texto nos dice por qué en el espacio hay tanta oscuridad y por qué en la Tierra no hay esa oscuridad.
- d) Un tripulante de una nave espacial sólo puede ver la nave, el sol, la luna y las estrellas.

### **TEXTO 13**

(1) Si observamos los mecanismos propulsores de un pez o de cualquier otro animal notaremos de inmediato una diferencia básica, en cuanto a los principios mecánicos, entre animales y máquinas inanimadas. (2) Casi todas las máquinas proporcionan fuerza por medio de ruedas o barras que giran alrededor de un eje fijo, generalmente a velocidad de giro constante. (3) Los animales no admiten la aplicación de este esquema, ya que todas las partes del cuerpo deben conectarse mediante vasos sanguíneos y nervios, (4) no hay nada que pueda girar libremente alrededor de un eje fijo. (5) Privados del uso de la rueda y el eje, los animales deben

utilizar palancas, logrando el movimiento agitándolas hacia atrás y hacia adelante. (6) Las palancas son los huesos del esqueleto, unidos mediante articulaciones lisas, y la fuente de fuerza son los músculos, que mueven las palancas mediante contracciones.

37) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?



38) Si nos encontramos con un texto como éste, en el que el autor compara las características de determinados objetos señalando en qué son distintos, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos el autor es:

- Buscar la frase que exprese las características del objeto que el autor está describiendo.
- Tratar de resumir en una frase las consecuencias que podemos extraer de lo que nos dice.
- Fijarnos en la frase que resume en qué consiste la diferencia entre los objetos mencionados.
- En textos como éste no hay una idea más importante que las demás.

39) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?

- Los vasos sanguíneos y los nervios de los animales sirven para conectar todas las partes del cuerpo.
- Los animales y las máquinas pueden moverse, pero los mecanismos que utilizan para ello son básicamente distintos.

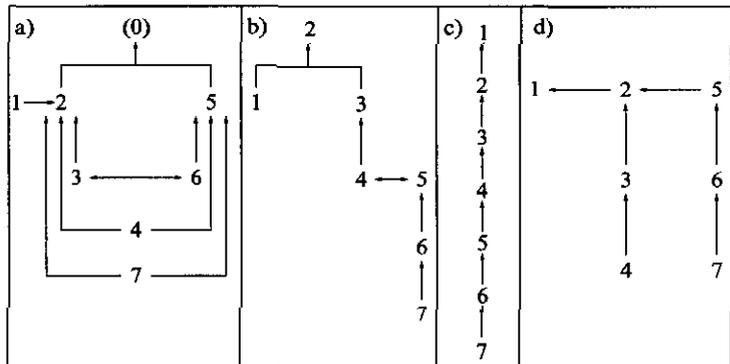
- c) Las máquinas logran moverse sin necesidad de tantos elementos como los que intervienen en el movimiento de los animales.
- d) Los músculos son un elemento fundamental en el movimiento de los animales.

### TEXTO 14

(1) Semejantes al hombre, (2) los animales son seres vivos que (3) se mueven, tienen sensaciones y realizan una serie de funciones. (4) La sensibilidad y el movimiento rápido de muchos órganos o de todo el cuerpo son las características más notables que sirven para diferenciar a los animales de las plantas.

(5) Las plantas o vegetales son seres vivos y (6) tienen las mismas funciones de nutrición, relación y reproducción, realizadas en partes diferentes de su cuerpo u órganos. (7) Pero estos órganos de las plantas son distintos a los de los animales, y las funciones se realizan de manera diferente también.

**40) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?**



**41) Si te encuentras con un texto como éste en el que el autor nos describe las funciones de los seres vivos comparándolos entre sí, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos el autor es:**

- a) Tratar de resumir en una frase el conjunto de semejanzas y diferencias que aparecen en el texto.
- b) Tratar de resumir en una frase lo que tienen en común todos los seres vivos.
- c) Fijarnos en la frase en la que se realiza la comparación mediante expresiones como "semejantes a...".
- d) No hay un medio claro de saber cuál es la idea más importante que quiere transmitir el autor.

**42) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) El texto describe las características de los seres vivos.
- b) El autor quiere acentuar las peculiaridades de las plantas frente a las características de los animales y del hombre.
- c) El autor pretende que comprendamos la importancia que tienen los órganos de animales y plantas.
- d) Aunque los animales, las plantas y el hombre son seres vivos, las plantas y los animales son inferiores.

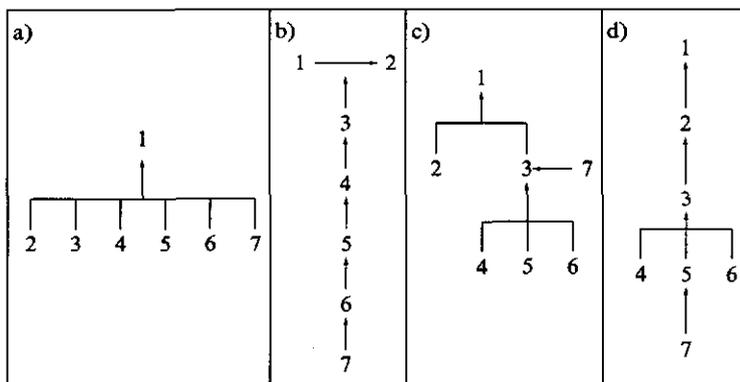
## **TEXTO 15**

(1) Las comunicaciones entre las distintas partes son necesarias. (2) Así vemos que en los países hay redes de comunicaciones formadas por carreteras, ferrocarriles, vías aéreas, etc. por donde circulan vehículos que transportan personas y materiales de unas partes a otras.

(3) Nuestro complejo organismo necesita también de una red de transportes (4) que se encargue de llevar las sustancias necesarias de unas partes del cuerpo a otras, (5) que lleve la materia y energía a todas las partes del cuerpo y (6) que conduzca las sustancias inútiles a los órganos del cuerpo encargados de eliminarlas.

(7) En nuestro organismo existe por tanto una red de transportes que realiza estas funciones: es el llamado aparato circulatorio.

**43) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?**



**44) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor trata de explicarnos la función de un mecanismo relacionándolo con otro semejante, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos el autor es:**

- Tratar de resumir en una frase el conjunto de semejanzas y diferencias que aparecen en el texto.
- Fijarnos en la primera frase, porque indica el tema del que nos va a hablar el autor.
- Tratar de resumir en una frase la conclusión a la que llega el autor apoyándose en la comparación que realiza.
- Tratar de resumir en una frase el funcionamiento de nuestro organismo y no lo que son sólo opiniones.

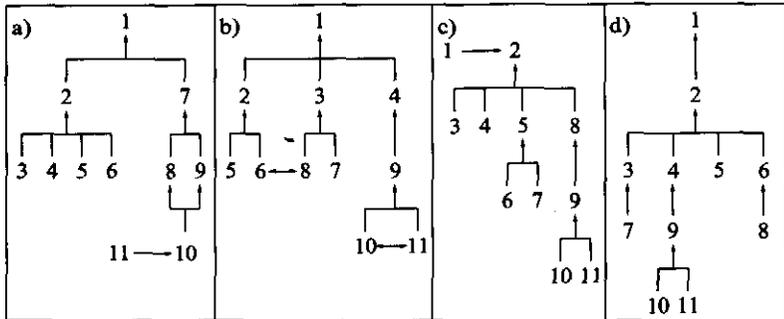
**45) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) En los diferentes países existen redes de comunicaciones formadas por carreteras, ferrocarriles, vías aéreas y marítimas.
- b) Hoy en día lo más importante son las comunicaciones de sustancias o de personas.
- c) Las comunicaciones entre las distintas partes de un país son necesarias.
- d) Nuestro organismo necesita un sistema de transportes que lleve las sustancias alimenticias y que permita eliminar los desechos.

**TEXTO 16**

(1) A fines del siglo XIX España presentaba un claro retraso económico con respecto a las economías de Europa Occidental. (2) Hasta 1930, España se presenta como un país predominantemente agrícola con (3) una industrialización casi estancada y (4) un comercio escasamente desarrollado. (5) La agricultura, poco mecanizada, ofrecía bajos rendimientos (6) y una retribución muy baja del trabajo. (7) La industria carecía de productos básicos y de fuentes de energía. (8) La retribución del trabajo, aunque superior a la ofrecida por la agricultura, era muy inferior a la ofrecida por la industria europea. (9) El comercio, poco importante, presentaba una composición particular: (10) mientras que las importaciones (materias primas, combustibles, medios de producción) eran imprescindibles, (11) las exportaciones (sobre todo productos alimenticios) no eran fundamentales para los países compradores.

**46) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?**



**47) Si nos encontramos con un texto semejante a éste, en el que el autor trata de describir un acontecimiento comparándolo a otro, la mejor forma de saber con seguridad cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos es:**

- Buscar la frase que resume el conjunto de semejanzas y diferencias que aparecen en el texto.
- Buscar la frase que resume las características del objeto o acontecimiento descrito.
- Fijarse en la frase que resume las consecuencias que el autor saca de lo que dice.
- No hay un medio claro de saber cuál es la idea principal que quiere transmitir el autor.

**48) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

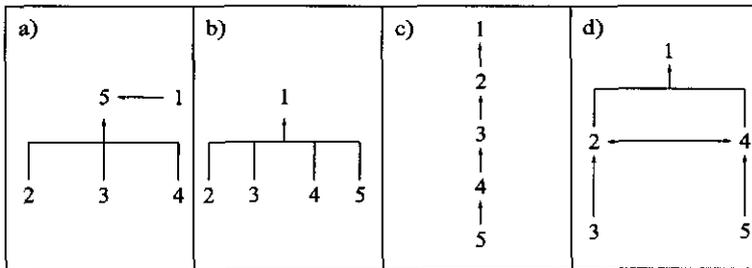
- El principal problema del retraso económico de España en el siglo XIX fue que era una sociedad predominantemente agrícola.
- La economía de España en el siglo XIX se caracterizó porque había un predominio de la importación sobre la exportación.

- c) A finales del siglo XIX España presentaba un retraso en la industria, en la agricultura y en el comercio con respecto a los demás países de Europa.
- d) Uno de los principales factores del retraso económico de España en el siglo XIX fue que la industria española carecía de materias primas y fuentes de energía.

### TEXTO 17

(1) Los satélites artificiales tienen que girar a tan gran altura a causa de la resistencia del aire. (2) Si volasen bajo, el aire de la atmósfera retrasaría su velocidad, por lo que necesitarían gran cantidad de energía para volar sin que la resistencia del aire les hiciese caer a la tierra. (3) Si no fuese así —si la atmósfera no retardase la marcha de los satélites—, bastaría con que estos giraran alrededor de nuestro planeta a altura suficiente para no chocar con las montañas. (4) Fuera de la atmósfera, sin embargo, no existe el problema de la resistencia del aire. (5) Por ello los técnicos sitúan a los satélites a tan gran altura.

- 49) ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?



- 50) Si nos encontramos con un texto como éste en el que el autor expone las razones de un fenómeno, la mejor forma de saber con seguridad cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos es:

- a) Buscar la frase en que el autor nos da la razón más importante para explicar el hecho de que nos habla.

- b) Buscar la frase que resuma las consecuencias que pueden sacarse del hecho que trata de explicar.
- c) Buscar la respuesta que el autor sugiere en relación con la cuestión planteada.
- d) No hay un medio claro de saber cuál es la idea principal que pretende comunicarnos el autor.

**51) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) Los satélites artificiales están a mucha distancia de la tierra para, así, divisarla entera.
- b) La atmósfera retarda la marcha de los satélites artificiales; por eso han de volar a gran altura.
- c) Las montañas son un obstáculo para los satélites artificiales que giran alrededor de la Tierra.
- d) La resistencia del aire disminuye a medida que los satélites suben de altura.

**TEXTO 18**

La observación de la vida de los ratones de campo es un buen ejemplo de cómo los animales tienen medios para defenderse de lo que les amenaza. Mientras los ratones reposan en su escondite, perciben los hermosos olores que se desprenden de las plantas que les rodean; las hiedras, los tréboles, las acederas, los saúcos. . . Mordisquean los sabrosos tallos tiernos. . . De repente, algo les asusta. ¿Hay peligro? ¿Quién es ese animal de colores brillantes? Es un pájaro, un carbonero. ¿Hay que huir de él? No. Un carbonero no es peligroso. Al contrario, es un animal amigo. Avisa a los habitantes del bosque de cualquier peligro que les amenace.

**52) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor ejemplifica algún rasgo de un grupo de personas, animales o cosas, la mejor forma de saber QUE ES LO MAS IMPORTANTE que quiere comunicarnos es:**

- a) Tratar de resumir el ejemplo que nos pone el autor, porque nos aclara lo más importante.

- b) Recoger en una frase la característica que el autor trata de aclarar mediante el ejemplo.
- c) Fijarnos en la frase que resume las razones que el animal se da a sí mismo para afrontar el problema.
- d) No hay un medio claro de saber cuál es la idea principal que quiere transmitir el autor.

**53) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) Los animales están preparados para percibir el peligro y saber de quién tienen que huir.
- b) Los ratones que viven en el bosque están atentos a los peligros que les acechan mientras reposan en su escondite.
- c) Algunos animales del bosque, como el pájaro carbonero, avisan a los demás de que existe un peligro que está cercano.
- d) En todos los sitios hay peligro y se debe estar atento a lo que puede pasar.

## **TEXTO 19**

Hay algo mucho peor que el tren, y es la obligada convivencia con las gentes del departamento en que nos hemos encerrado. Para un hombre nervioso, esto constituye un intorelable suplicio.

Recuerdo que una vez, en cierto viaje, se sentó frente a mí un señor. Vestía un traje gris. Acomodó sus maletas y saludó amablemente. A los diez minutos de marcha cambió el sombrero por una gorra también gris. Cansado de contemplar el horrible paisaje por la ventanilla, no me quedó otro remedio que mirar hacia mi compañero.

El hombre me ofreció un cigarrillo. Ofrecer un cigarrillo en el tren quiere decir: "Siento la necesidad de que hablemos". Rechacé el obsequio; pero no pude evitar el interrogatorio.

**54) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en que el autor nos cuenta lo que siente acerca de algo y nos pone un ejemplo, la mejor forma de saber QUE ES LO MAS IMPORTANTE que quiere comunicarnos es:**

- a) Resumir en una frase lo que piensa el autor acerca de lo que habla.
- b) Resumir en una frase el ejemplo, que es lo que mejor hace entender su pensamiento.
- c) Fijarnos en la frase que cuenta el final de la historia.
- d) En los textos como este no hay una idea más importante que las demás.

**55) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) Hay personas que lo pasan fatal si tienen que viajar en el tren con desconocidos.
- b) Al autor le molesta conversar con la gente de su departamento más aún que viajar en tren.
- c) El señor que entró en el departamento del autor quería hablar con él.
- d) Ofrecer un cigarrillo en un tren es una forma de decir a alguien que quieres hablar con él.

## **TEXTO 20**

El día siguiente fue sábado y nos volvimos a ver en Pombo. Inestal tardó en ir, pero al fin, llegó despacito y se sentó en un rincón. Parecía tener un gran dolor de muelas, triste, cariacontecido, con la nariz más afilada que nunca. Se le había despertado el hambre y tuve que convidarle a todo lo que quiso pedir. A cada nueva insinuación mía decía: “¡Que voy a tener que pedir otra cosa!”, y yo tenía que acceder. Aquella noche se tomó las siguientes sustancias: una copa de coñac, un café con dos medias tostadas, un chocolate doble con tres tortas y una ración de picatostes, copa de ron, dulce de melocotón, ponche, riñones al jerez, jamón, un panecillo y un kilo de carne de membrillo. Me dejó arruinado.

**56) Si nos encontramos con un texto semejante a éste en que el autor nos narra una escena real o ficción, la mejor forma de saber QUE ES LO MAS IMPORTANTE que quiere comunicarnos es:**

- a) Fijarnos en la frase que nos sitúa en el contexto o escenario del relato.
- b) Fijarnos en la frase que nos cuenta el final de la historia que se narra.
- c) Fijarnos en el problema que tiene el narrador y en cómo actúa ante él.
- d) En los textos como éste no hay unas partes más importantes que otras.

**57) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) Que Inestal tenía un gran dolor de muelas aquél día y por eso estaba triste.
- b) Que Inestal era realmente una persona muy glotona que disfrutaba comiendo.
- c) Que Inestal llegó con hambre y el narrador tuvo que invitarle a comer todo lo que quiso.
- d) Que el sábado fueron el autor e Inestal al café por la tarde.

## **TEXTO 21**

Después de 30 años de lucha, en casa de los Casporras sólo quedaba una viuda con tres hijos mocetones que parecían torres de músculos. En la otra quedaba el tío Rabosa, con sus ochenta años, inmóvil en un sillón de esparto, con las piernas muertas por la parálisis, como un arrugado ídolo de la venganza ante el cual juraban sus dos nietos defender el prestigio de la familia. Pero los tiempos eran otros. Ya no era posible ir a tiros como sus padres, en plena plaza a la salida de la misa mayor.

**58) Si te encuentras con un texto como éste en el que el autor nos describe un momento en la historia real o ficticia de unos personajes, comentando de qué modo las circunstancias influyen en ellos, la mejor forma de saber QUE ES LO MAS IMPORTANTE que quiere comunicarnos el autor es:**

- a) Resumir en una frase cómo los cambios en torno a los personajes hacen variar su conducta.
- b) Resumir en una frase las consecuencias que pueden extraerse de lo que cuenta el relato.
- c) Resumir en una frase el contexto o escenario en que transcurre la acción que se describe.
- d) En los textos como este no hay una frase más importante que las demás.

**59) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) En la casa de los Casporra vivía una viuda con tres hijos con gran fortaleza física y, al lado, un viejo de 80 años.
- b) Las circunstancias cambian, y lo que había servido en unos momentos –liarse a tiros– dejó de servir al pasar el tiempo.
- c) Como resultado de 30 años de lucha, el tío Rabosa era para sus nietos un ídolo de la venganza.
- d) Tras 30 años de lucha, el tío Rabosa se había quedado paralítico y su vecina se había quedado viuda y con tres hijos.

## **TEXTO 22**

Cuando yo era niño mi padre solía llevarme a pasear por la tarde. Andábamos entre las dehesas sin darnos prisa. El mencionaba los nombres de los árboles, me enseñaba algún nido tan bien escondido, que el ojo descuidado jamás lo descubriría. Si el día era inusitadamente cálido, solía decirme: “Anda en mi sombra, yo te resguardaré”.

Recuerdo todavía la dicha de ser niño y de explorar los campos, de hallarme maravillado ante los misterios que mi padre podía explicarme. Andaba yo con él, protegido bajo su sombra, sano y salvo.

Un día descubrimos que yo había crecido demasiado para caber dentro de su sombra. No hablamos de ello. Comprendimos que ya era tiempo de pasear lado a lado, cada cual con su sombra.

Posteriormente comprendí que la sombra de mi padre era como él: lo suficientemente grande, fuerte y sabia para protegerme hasta que yo llegase a adquirir estatura, fuerza y sabiduría bastantes para andar por mi cuenta.

**60) Si te encuentras con un texto como éste en el que el autor describe una serie de experiencias y lo que piensa sobre ellas, la mejor forma de saber QUE ES LO MAS IMPORTANTE que comunicarnos el autor es:**

- a) Tratar de resumir en una frase el contexto o escenario en el que transcurre la acción.
- b) Resumir en una frase lo que el narrador nos dice que va aprendiendo de sus experiencias.
- c) Tratar de resumir en una frase las cosas que el narrador dice que va observando.
- d) No hay indicios que nos permitan saber qué es lo más importante que se quiere comunicar.

**61) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) El narrador y su padre solían pasear por los campos descubriendo poco a poco los misterios de la naturaleza.
- b) El narrador, cuando era pequeño, se resguardaba en la sombra de su padre para protegerse del sol.
- c) El narrador recibió de su padre la protección y la sabiduría suficientes para andar por su cuenta.
- d) Cuando el narrador se hizo mayor comprendió que no podía permanecer más tiempo bajo la sombra de su padre.

**Batería IDEPA: 3. Test sobre RESUMENES  
(Representación, estrategias e identificación  
del mejor resumen de un texto)**

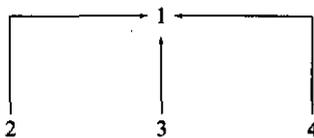
Jesús Alonso Tapia, Elena González Alonso  
y Nuria Carriedo López

**INSTRUCCIONES**

Cuando leemos un texto normalmente nos hacemos una idea de cuáles de las cosas que dice son más importantes y cuáles son menos importantes. Por ejemplo, al leer un texto como el siguiente:

- (1) “Mi hermano es un buen deportista. (2) Juega bien al fútbol. (3) También sabe jugar al tenis y al hockey. (4) Además es un excelente nadador”.

probablemente nos hayamos hecho a la idea de que la primera frase “Mi hermano es un buen deportista” es la más importante, y que las restantes frases son sólo ejemplos que ilustran lo que dice la primera. En consecuencia, podríamos representar la importancia de las diferentes ideas del texto mediante un diagrama o dibujo como el siguiente, donde LA PUNTA DE LA FLECHA SEÑALAJE IDEA ES LA MAS IMPORTANTE:



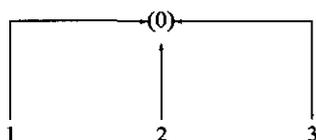
Sin embargo, hay textos en que, aparentemente, no hay unas cosas más importantes que otras. Por ejemplo, en el texto siguiente:

- (1) “Mi hermana juega bien al baloncesto. (2) También sabe jugar al tenis y al golf. (3) Además es una excelente nadadora”.

no hay una idea que sea visiblemente más importante que las demás. En este caso, podríamos expresar la importancia equivalente que tienen las distintas ideas expresadas en el texto como sigue:

1 ——— 2 ——— 3

Sin embargo, también podríamos pensar que las tres frases tienen algo en común: están diciendo, sin expresarlo, que mi hermana es una buena deportista. En consecuencia, podríamos representar la importancia de las diferentes ideas del texto como sigue, poniendo un cero entre paréntesis para señalar que hay una idea más importante que las demás que no está expresada directamente en el texto:



Pues bien: para ayudarte a comprender mejor lo que lees, estamos interesados en conocer:

- cómo relacionas las distintas cosas que se dicen en el texto,
- qué crees que hay que hacer para resumir un texto que tienen unas características determinadas.
- cuál crees que es el mejor resumen de los textos que te presentamos.

Para ayudarte a hacer la tarea, vamos a practicar primero un poco respondiendo a las tres cuestiones anteriores en relación con los siguientes textos.

## TEXTOS DE PRACTICA

- a) (1) Hay dos tipos de desiertos. (2) Por una parte, los desiertos de las zonas cálidas. (3) En ellos la lluvia es poca y (4) la evaporación abundante. (5) Por ello la vegetación es escasa. (6) Y también por ello, la densidad de población es pequeña. (7) Por otra parte, existen los desiertos polares. (8) También la lluvia es escasa. (9) Sin embargo, no hay apenas evaporación. (10) El agua y el suelo se hielan y, (11) por eso, no hay plantas (12) ni vive casi nadie.

- b) (1) Juan estaba en el pajar. (2) Quería atar dos cuerdas que colgaban del techo para hacerse un columpio. (3) Pero estaban muy separadas y no podía cogerlas a un tiempo. (4) Entonces hizo que una de las cuerdas se balancease, empujándola. (5) Así, al volver hacia él, que sostenía la otra cuerda, pudo cogerla (6) y hacer el columpio.
- c) (1) Pedro y Juan son dos hermanos muy diferentes. (2) Pedro es alto; (3) Juan, bajo. (4) Pedro es perezoso; (5) Juan, al contrario, es trabajador. (6) Sin embargo, Pedro es listo (7) y Juan, poco espabilado.
- d) (1) Si tienes un amigo, puedes hablar con él, puedes pedirle ayuda, puedes gastarle bromas sin que se enfade. (2) Si estás triste, puedes contarle tus penas. (3) Así pues, no lo dudes: tener un amigo es una excelente ayuda para ser feliz. (4) Sin embargo, hoy día escasean los buenos amigos. (5) Es posible que muchos compañeros te sonrían si sabes y les puedes ayudar o si tienes dinero y se lo pueden pasar bien a tu costa. (6) Pero estos mismos compañeros te dan de lado cuando no pueden sacar nada de ti. (7) Por fortuna, hay muchos ejemplos que demuestran que todavía es posible encontrar amigos desinteresados capaces de compartirlo todo.

**Ya has visto algunas formas mediante las que se puede representar cómo se relacionan las ideas del texto, señalando su diferente importancia. También has visto qué puedes hacer para resumir el texto.**

**Ahora lee los textos que se te presentan y responde a cada pregunta escogiendo la alternativa que consideres más adecuada. Rodea con un círculo la letra correspondiente a la alternativa que hayas escogido.**

**Detente cuando llegues al texto en el que se te indica que lo hagas.**

**PUEDES EMPEZAR**

**MATERIAL PARA EL EXAMINADOR**

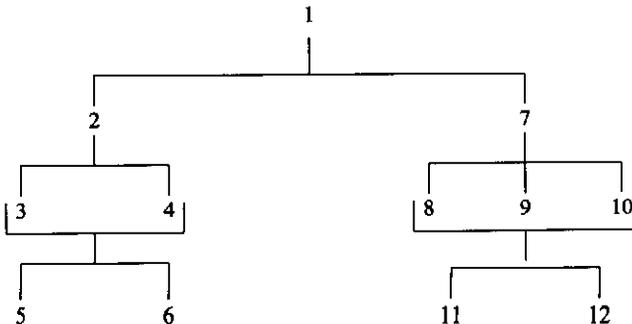
En relación con cada texto de práctica debe hacer explícito, a través de un diálogo en el que se apoye en las respuestas de los niños, tanto el tipo de representación más adecuada como el tipo de estrategia a seguir. Ambas cosas se indican a continuación.

El diálogo sobre cada texto debe seguir el esquema siguiente:

1. (A un alumno) Lee el texto, por favor.
2. Vete comparando las ideas y señalando cómo se relacionan mediante flechas. **La punta debe indicar siempre cuál es la idea más importante** de las que relacionas.
3. ¿Cuál es la idea más importante de todas las expresadas?
4. (Si procede) ¿Hay alguna idea que pueda ser la más importante aunque no esté expresada visiblemente? ¿Cuál?
5. ¿Por qué sabes que esa es la idea más importante que quiere comunicar el autor?
6. ¿Cómo resumirías el texto?
7. ¿Por qué no incluyes la idea X... Y... Z?
8. ¿Podríamos simplificar aún más el resumen?

**Texto A:**

- Representación:



- En este texto **se comparan** dos clases de desiertos y **se dan razones** de por qué en los desiertos no hay plantas ni gente. Un buen resumen del texto sería: “En las dos clases de desiertos, por sus características, bastante semejantes —la falta de agua, principalmente—, no hay plantas ni vive casi nadie”. Pero lo fundamental es lo último, pues es lo que se nos trata de aclarar con el resto de la información.

### Texto B:

- Representación:

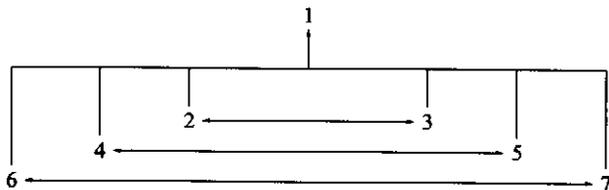


- Como se trata de la **narración** de una **secuencia** de hechos, todos se sitúan al mismo nivel, ya que sin cualquiera de ellos no se alcanza la meta. Un buen resumen sería:  
Para solucionar el problema de unir dos cuerdas colgantes y muy separadas para hacer un columpio, Juan hizo una que se balancease y viniese hacia donde sostenía la otra.

Ha sido necesario suprimir detalles no relevantes.

### Texto C:

- Representación:



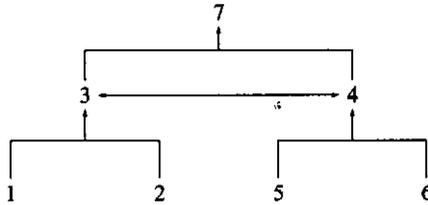
- Hay una idea general que resume todas las **comparaciones** que se hacen en el texto. Por eso, es la idea principal.

Un buen resumen debería incluir esta idea y ampliarla resumiendo las características de la comparación:

Pedro y Juan son dos hermanos muy diferentes, pero ambos tienen cosas buenas y cosas malas.

### Texto D:

- Representación:

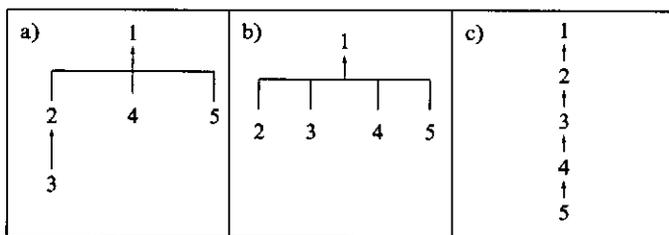


- Como nos dan razones para convencernos de algo, lo principal es la conclusión de la que se nos trata de convencer. Pero también son importantes las ideas tres y cuatro, explicadas por un conjunto de detalles. Por eso un buen resumen debería incluir las ideas 3, 4 y 7.

**TEXTO 1**

(1) Hay muchos hechos que demuestran que lo que realmente determina la vida de los esquimales es el mar y no la tierra. (2) En primer lugar, son muy pocas las tribus que se mantienen alejadas de la costa, y de estas son a la vez muy pocas las que llevan una existencia independiente del mar. (3) Además, en la mayoría de las fajas de tierra los esquimales no tienen a su disposición más que una estrecha zona costera, con pueblos hostiles o el hielo continental detrás, y el mar delante de ellos. (4) Por otra parte, los grandes mamíferos marinos —la foca, la morsa, la ballena— les suministran la alimentación básica, el aceite para las lámparas, pieles para los vestidos y recubrimiento para las embarcaciones, flotadores y cuerdas para los arpones, e incluso tendones utilizables como hilo de costura y huesos de marfil para sus utensilios. (5) Por último, la mayoría de los esquimales extrae la madera que necesita del mar, que devuelve a la costa los troncos y ramas que arrojan los ríos.

- 1) **¿Qué diagrama representa mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí?**



- 2) **Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor nos da razones para explicarnos algún hecho. En ese caso, lo que deberías hacer para asegurarte de que tu resumen recoge las cuestiones más importantes es:**

- a) Escribir una frase contando el hecho que se menciona en el texto y añadir brevemente las razones que el autor expone.

- b) Enumerar los objetos, hechos o sucesos que el autor quiere explicar y las razones por las que creemos que son importantes.
- c) No puede hacerse prácticamente un resumen de este texto porque todo es igualmente importante para el autor.

**3) ¿Cuál de los siguientes párrafos resume mejor el texto?**

- a) Los grandes mamíferos marinos —la foca, la morsa y la ballena— suministran a los esquimales casi todo lo que necesitan para vivir: alimento, ropas, cuerdas, arpones y aceite.
- b) Hechos como el de que los esquimales extraigan del mar los recursos de todo tipo que necesitan para vivir hacen que su vida dependa del mar mucho más que de la tierra.
- c) Son muy pocas las tribus de esquimales que se mantienen alejadas de la costa. Bajan al mar a pescar, cazar y recoger madera. Detrás tienen el hielo, y delante, el mar.

## **TEXTO 2**

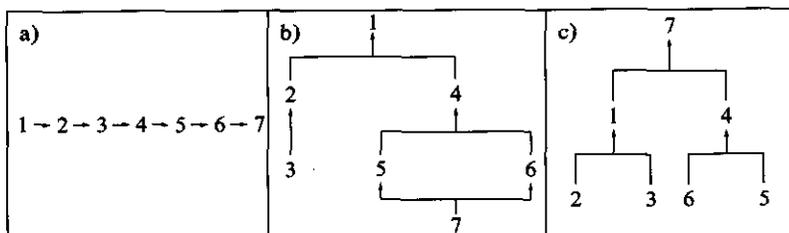
(1) De los 148 motines religiosos que se han producido en la India entre 1919 y 1941, más de un tercio se produjo en los meses más desagradables, abril y agosto. (2) El número disminuye algo en mayo y junio, cuando la estación lluviosa lleva vientos y aguaceros que alivian el calor abrasador y la sequía del aire. (3) Y comienza de nuevo en julio, cuando el viento decrece y el aire se vuelve húmedo.

(4) El tiempo aparece como factor probable en los arrestos por asalto y agresión. (5) Al estudiar unos 40.000 casos de tales arrestos en la ciudad de Nueva York, se observó que el aumento corría paralelo con la elevación de la temperatura. (6) En enero el número de arrestos era bajo, y en julio alcanzaba su máximo, disminuyendo luego durante el tiempo bochornoso de agosto.

(7) La temperatura, más que cualquier otra circunstancia, afecta a los estados de ánimo que conducen a la pelea. Quizá se

exagere un poco, pero los números parecen establecer una relación clara entre los estados de ánimo y la temperatura.

- 4) **¿Qué diagrama representa mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí?**



- 5) **Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor nos proporciona información que apoya una afirmación. Lo que deberías hacer para asegurarte de que tu resumen recoge las cuestiones más importantes es:**

- Seleccionar el primer párrafo, que suele ser un buen resumen del resto del texto, y añadir la última frase para que el resumen esté más completo.
- Fijarme en el último párrafo, que es donde el autor hace la afirmación, y escribir después las razones que da para justificarla.
- Escribiría los números, ya que son la información más importante que nos proporciona el autor en este texto para apoyar su afirmación.

- 6) **¿Cuál de los siguientes párrafos resume mejor el texto?**

- La temperatura parece relacionarse directamente con los estados de ánimo. A medida que sube parece que las personas se sienten más inquietas y se vuelven violentas con facilidad.

- b) En la India se produjeron muchos motines de 1914 a 1941, y en Estados Unidos, en la ciudad de Nueva York, también se produjeron 40.000 asaltos porque la gente se ponía nerviosa.
- c) En la India y en Nueva York, en Estados Unidos, la gente se vuelve violenta con frecuencia en el mes de julio en que aumenta el calor. El sudor hace que la gente se sienta incómoda.

### TEXTO 3

(1) Vamos a estudiar a continuación qué sistema se suele emplear para situar cualquier punto en la superficie terrestre. (2) Es el sistema basado en los meridianos y los paralelos.

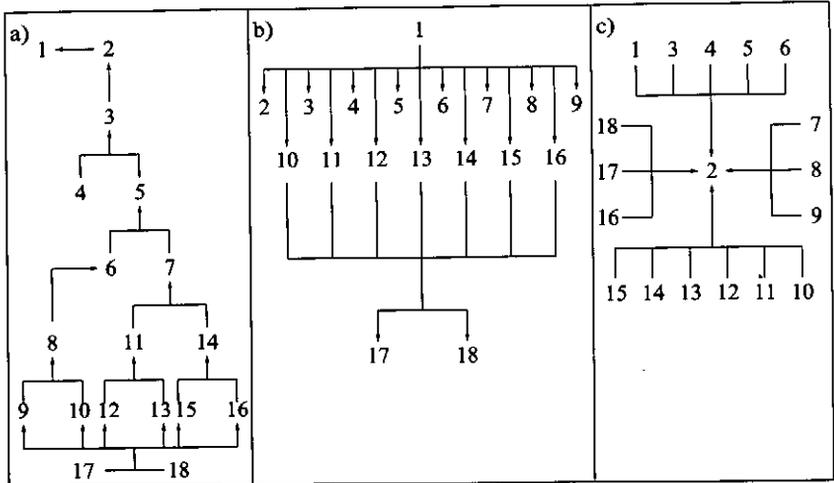
(3) Como ya sabes, la Tierra es de forma casi esférica y gira sobre sí misma, como si tuviera un eje, cuyos extremos serían, el polo Norte y el polo Sur. (4) Sobre esta esfera se trazan imaginariamente una serie de circunferencias que pasan por ambos polos, a las que se llama meridianos.

(5) Perpendicularmente al eje terrestre, se trazan circunferencias paralelas unas a otras. (6) La más grande es la que se llama Ecuador. (7) El resto son más pequeñas, y van disminuyendo a medida que se acercan a los polos. (8) El Ecuador, llamado también círculo máximo (mide aproximadamente 40.075 km.) divide la Tierra en dos hemisferios: norte y sur. (9) El norte es llamado también septentrional o boreal, (10) y el sur meridional o austral.

(11) De todas las circunferencias paralelas que podemos trazar al Ecuador tienen un interés especial las llamadas Trópicos, (12) que se sitúan una al norte del Ecuador, al Trópico de Cáncer, (13) y otra al sur, el Trópico de Capricornio. (14) También son importantes los dos círculos polares, (15) el Ártico, en el hemisferio boreal, (16) y el Antártico en el hemisferio austral.

(17) Así pues, estas circunferencias imaginarias forman una especie de cuadrícula que sirve al hombre para situar y localizar cualquier punto sobre la superficie terrestre. (18) El procedimiento, que ya estudiaremos en cursos siguientes, es semejante al conocido juego de los barquitos sobre el papel cuadriculado.

7) ¿Qué diagrama representa mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí?



8) Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor describe un modo de resolver un problema. Supón ahora que deseas resumir ese texto en cinco o seis líneas. Lo que deberías hacer para asegurarte de que tu resumen recoge las cuestiones más importantes es:

- Comenzar enumerando los objetos sobre los que habla el autor y después añadir la lista de los tipos que hay y de sus características.
- Buscar la frase en que el autor señala el procedimiento empleado para resolver el problema y añadir 2 ó 3 frases que describan esa solución.
- Escribir todas las ideas o problemas sobre los que habla el texto, incluyendo su definición o una descripción de su significado.

**9) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor el resumen del texto?**

- a) Para situar cualquier punto en la superficie terrestre se utiliza el sistema de meridianos y paralelos. Sobre la esfera terrestre se trazan unas circunferencias imaginarias que pasan por ambos polos y se llaman meridianos y otras perpendiculares al eje de la tierra llamadas paralelos. De estas líneas las más importantes son el Ecuador, los trópicos y los círculos polares.
- b) La tierra es casi esférica y gira sobre sí misma como si tuviera un eje cuyos extremos serían los polos, por donde pasan los meridianos y otras líneas son los paralelos. El paralelo más grande es el Ecuador que divide la tierra en dos hemisferios y los trópicos de Cáncer y de Capricornio. Los dos círculos polares son el Artico y el Antártico.
- c) Existen unas líneas que unen los polos y otras que se cruzan porque son perpendiculares al eje de la tierra. De este modo se forma una cuadrícula parecida a la del juego de los barquitos pero la línea más grande es el Ecuador que mide 40.075 km. y las más pequeñas son el trópico de Cáncer y el de Capricornio, el círculo polar Artico y el Antártico.

**TEXTO 4**

(1) La población del mundo no se distribuye por igual. (2) Muchas zonas no tienen casi habitantes, están vacías de población: (3) los desiertos cálidos, como el desierto de Sahara, (4) y los desiertos helados, como los polos. (5) Allí la vida del hombre es muy difícil porque la tierra no se puede cultivar.

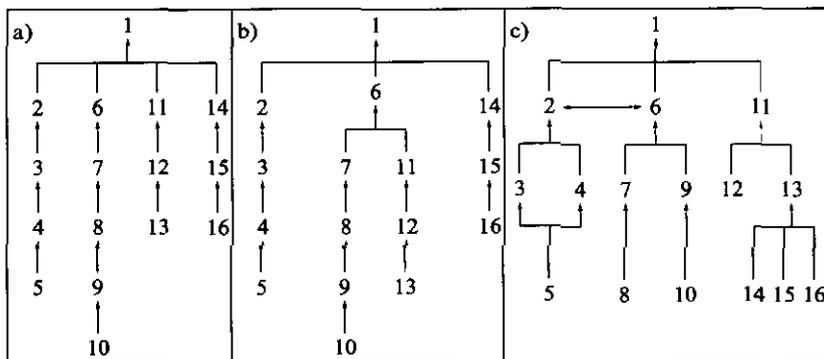
(6) Por el contrario, otros lugares de la Tierra están muy poblados. (7) En ellos hay mucha gente en territorios pequeños. (8) En la India, China y Japón, vive casi la mitad de la población del mundo, (8) porque una agricultura o una industria muy productivas han hecho que la población crezca mucho. (9) En Europa y

parte de los Estados Unidos hay también una gran población, (10) debido al desarrollo de la industria en la que trabajan millones de obreros.

(11) Para saber si un territorio está mucho o poco poblado, hay que conocer su densidad. (12) La densidad es el número de habitantes que viven en cada  $\text{km}^2$ . (13) La densidad se obtiene dividiendo el número de habitantes de un lugar por su extensión en  $\text{Km}^2$ .

(14) La Tierra tiene 135 millones de  $\text{Km}^2$ , algo así como la extensión de 270 Españas juntas. (15) Como tiene 5.000 millones de habitantes, (16) su densidad es de 37 habitantes por  $\text{Km}^2$ , aunque, como hemos visto, se distribuyen de forma muy desigual.

**10) ¿Qué diagrama representa mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí?**



**11) Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor te explica un hecho, y que deberás resumir ese texto en cinco o seis líneas. Lo que deberías hacer para asegurarte de que tu resumen recoge las cuestiones más importantes es:**

- a) Escribir el último párrafo, que es el que suele recoger las ideas más importantes del texto, en muy pocas líneas o con pocas palabras.

- b) Quitar las palabras que se repiten, dejando la idea principal, y contar lo mismo pero utilizando menos palabras que el texto.
- c) Copiar la idea principal y completarla con dos o tres frases, señalando las causas del hecho y otros aspectos importantes que aparezcan en el texto.

**12) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor el resumen del texto?**

- a) La población del mundo no se distribuye por igual y para saber si un territorio está poco o muy poblado, hay que conocer su densidad que se obtiene dividiendo el número de habitantes de un lugar por su extensión en  $\text{km}^2$ . Como la tierra tiene 135 millones de  $\text{km}^2$ , y 4000 millones de habitantes, su densidad es de 80 habitantes por  $\text{km}^2$ .
- b) Muchas zonas no tienen casi habitantes, como por ejemplo el desierto del Sahara y los desiertos helados. Otras zonas están muy pobladas, como son la India, China y el Japón. Una agricultura productiva y la industria hacen que la población crezca mucho. También en Europa y en Estados Unidos hay mucha población.
- c) Este texto trata del tema de la distribución desigual de la población en el mundo y señala que la causa está en la diferente cantidad de recursos que cada territorio ofrece para la supervivencia. La manera de comprobar tal desigualdad es determinar la "densidad" de población que hace referencia al número de habitantes por  $\text{km}^2$ .

DEJA DE ESCRIBIR

NO PASES LA HOJA HASTA QUE SE TE INDIQUE

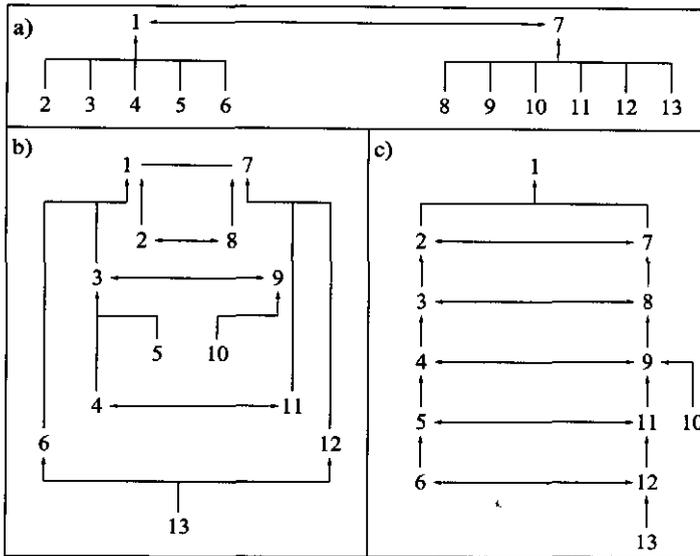
**TEXTO 5**

(1) Se acostumbra a comparar la corriente eléctrica a una corriente de agua que pasa por un tubo que une dos depósitos. (2) Para que pase la corriente de agua por el tubo es preciso que ambos depósitos estén situados a diferente altura. (3) Además podemos comprobar:

- a) Que el agua pasa formando una corriente desde el que está más alto al más bajo.
- b) (4) Que si los dos depósitos están a la misma altura la corriente cesa.
- c) (5) Que la corriente pasará mientras haya agua en el depósito de arriba. (6) Para que el agua circule de un modo constante es necesario que una bomba hidráulica trasvase continuamente el agua del depósito inferior al superior.

(7) *Por el hilo conductor de electricidad se establece una corriente, que en vez de ser agua, como en el ejemplo anterior, es una corriente de los llamados electrones, que son unas partículas diminutas e invisibles.* (8) Para que haya una corriente de electrones es preciso, como en la corriente de agua, que haya una diferencia de nivel, que en este caso se llama diferencia de potencial (9) y que se establece entre el polo positivo y el negativo del generador. (10) Los electrones van del polo negativo al positivo, aunque por razones históricas se dice que la corriente circula del positivo al negativo. (11) Si no hay diferencia de potencial, no existe corriente eléctrica. (12) La diferencia de potencial se produce como consecuencia de la reacción química que tiene lugar entre los componentes de la pila, (13) de forma que bomba y pila realizan funciones análogas.

- 13) ¿Qué diagrama representa mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí?



- 14) Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor nos compara dos hechos, situaciones o cosas. Lo que deberías hacer para asegurarte de que tu resumen recoge las cuestiones más importantes es:

- Escribir en pocas palabras en qué se parecen y en qué se diferencian los elementos que se comparan en el texto.
- Escribir el primer párrafo, que dice brevemente de qué trata el texto, y resumir los puntos que habría que comprobar.
- No se puede hacer un resumen de este texto porque todos los datos son igualmente importantes para la comparación.

**15) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor el resumen del texto?**

- a) Se compara la corriente eléctrica con una corriente de agua porque en ambas es necesario que se produzca una diferencia de nivel entre dos extremos. Esta diferencia se produce en la corriente de agua por una bomba hidráulica y en la eléctrica por un generador o una pila. En la primera lo que circula es el agua y en la otra son electrones. Si la pila o la bomba dejan de funcionar, no existe ya corriente.
- b) Para que haya una corriente de agua debe haber dos depósitos de diferente altura y debe haber una bomba que trasvase el agua del que está más alto. Si la bomba deja de funcionar, la corriente se para. Lo mismo pasa con la corriente eléctrica, pero los electrones no circulan de un depósito alto a otro más bajo, sino del polo positivo al negativo.
- c) Se acostumbra a comparar la corriente eléctrica con tubos a diferente nivel donde el agua pasa formando una corriente del más alto al más bajo, y si se sitúan a la misma altura, la corriente cesa. La corriente durará mientras haya agua en el depósito de arriba, y para eso es necesario una bomba hidráulica que pase continuamente el agua del tubo inferior al superior. Si la bomba se avería, la corriente cesa.

**TEXTO 6**

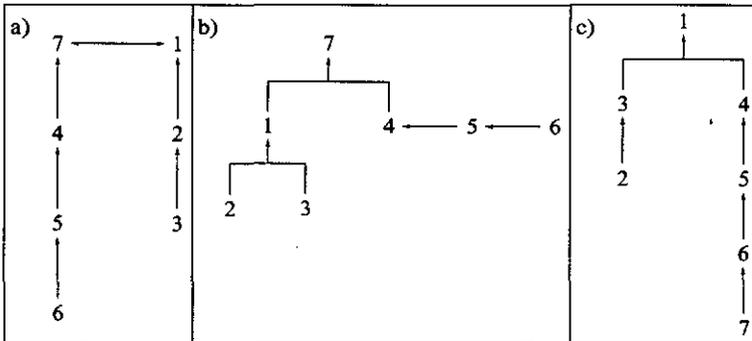
(1) Las vacunas consisten en introducir en nuestro organismo los mismos microbios de la enfermedad que queremos evitar, pero que tienen virulencia atenuada. (2) Esto quiere decir que son microbios debilitados previamente (poniéndolos a la luz solar; por radiaciones ultravioletas; por sustancias químicas, etc). (3) Al estar débiles los microbios, nuestras defensas pueden vencerlos fácilmente.

(4) Cuando nos vacunamos introducimos en nuestro organismo esos microbios que producen una enfermedad benigna; es decir,

una enfermedad que venceremos fácilmente. (5) Pero con ella hemos provocado en nuestro organismo la producción de antitoxinas específicas en grandes cantidades. (6) Si después penetran en nuestro organismo microbios de esa especie, con gran virulencia, las antitoxinas previamente acumuladas en nuestro organismo, neutralizarán a las toxinas de los microbios, y después los leucocitos y células de defensa, los destruirán.

(7) La vacuna es un medio preventivo que hay que administrar antes de contraer una enfermedad para evitarla.

**16) ¿Qué diagrama representa mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí?**



**17) Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor describe los efectos de algo y da razones para explicarnos por qué ocurre. Lo que deberías hacer para asegurarte de que tu resumen recoge las cuestiones más importantes es:**

- Enumerar las palabras o conceptos principales que aparecen en el texto y describir lo que quieren decir.
- Escribir la primera frase, que describe en qué consisten las vacunas, y decir en qué consisten las antitoxinas.
- Decir en pocas palabras qué es lo que describe el autor y por qué produce los efectos que se señalan.

**18) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor el resumen del texto?**

- a) La vacuna es un medio preventivo que consiste en evitar una enfermedad con virulencia atenuada porque hemos expuesto los microbios a la luz solar, a radiaciones ultravioletas o a sustancias químicas, y al estar débiles los microbios, nuestras defensas podrán vencerles fácilmente.
- b) La vacuna es un procedimiento para provocar antitoxinas de una enfermedad específica en nuestro organismo, sin que exista riesgo para nuestra salud. De este modo, si después entran en nuestro organismo microbios de esa especie, estaremos preparados para hacerles frente.
- c) Las vacunas introducen en nuestro organismo microbios debilitados que nuestras defensas podrán vencer fácilmente, y nos producirán una enfermedad benigna que será atacada y vencida por nuestros leucocitos y células de defensa.

**TEXTO 7**

(1) ¿Quién es el chico que no ha visto un cencerro alguna vez y se ha resistido a la tentación de hacerle sonar? (2) Pero no siempre es la curiosidad o el afán lúdico el móvil. (3) En Almonacid del Marquesado, pequeña localidad de la Mancha conquense, los hacen sonar por simple tradición, con insistencia, estrépito y verdadero esfuerzo físico, dentro del marco de un festejo de renombre incluso internacional. (4) Se trata de la conocida Endiablada, que tiene lugar cada año en invierno, el día 3 de febrero, con motivo de la festividad de San Blas.

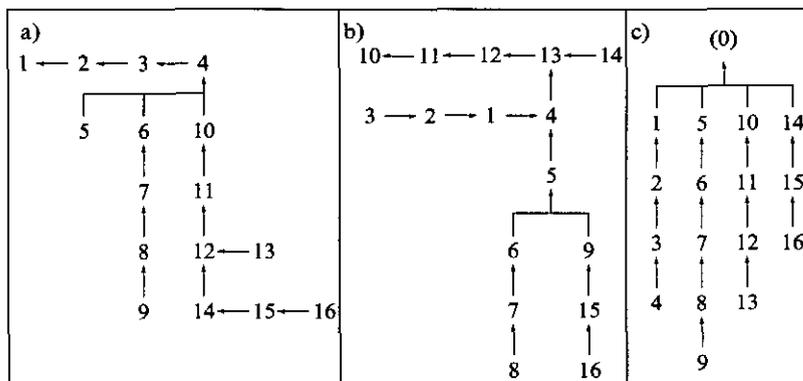
(5) Los chicos, adornados con gorros multicolores y trajes estampados, acompañan a los adultos en la celebración, (6) imitando –a la vez que aprendiendo– los movimientos que hacen que estos instrumentos de hojalata suenen corretamente. (7) Conseguirlo no es tarea fácil, (8) sobre todo si tenemos en cuenta que el atalaje de cencerros puede pesar de cinco a ocho kilos (de 15 a 30 los que

llevan los mayores). (9) No obstante, todo el que lo desee puede colocarse un mullido cojín a la altura de los riñones para amortiguar los golpes.

(10) La fiesta comienza siempre en la noche del día 1 de febrero, con la congregación de todos los diablos, grandes y chicos, ante la puerta del diablo mayor, que es el encargado de autorizar y dirigir la celebración. (11) El día 2, festividad de la Virgen de la Candelaria, se suceden las procesiones y desfiles por las calles más importantes del pueblo. (12) El día 3, finalmente, con la imagen del Santo en manos de la comitiva, se produce la apoteosis del acto. (13) Todos los participantes, se esfuerzan para que sus cerceros no pierdan el ritmo.

(14) La cerrada toca a su fin hasta el año próximo. (15) Habrá tiempo para descansar, para reponerse de las fuerzas gastadas o de las moraduras y para preparar un atijo con cerceros más grandes. (16) Los chicos demostrarán así que los años no pasan en balde.

**19) ¿Qué diagrama representa mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí?**



**20) Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor describe las características de un hecho o una situación. Lo que deberías hacer para asegurarte de que tu resumen recoge las cuestiones más importantes es:**

- a) Escribir la información que aparece en los párrafos primero y último, porque así el resumen incluye todo el texto.
- b) Buscar y contar brevemente las características más importantes del hecho descrito y eliminar los detalles.
- c) Contar todo lo que el autor nos dice sobre el hecho descrito en el texto pero utilizando muchas menos palabras.

**21) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor el resumen del texto?**

- a) Casi todos nosotros, cuando vemos un cencerro, lo queremos tocar. Pero en un pueblo de La Mancha no se toca por curiosidad, sino por tradición, el día de la fiesta de La Endiablada. Los cencerros que utilizan ellos son muy pesados.
- b) La "Endiablada" es una fiesta que empieza el día 1 de febrero y termina el día 3. Es tradicional que todos se cuelguen cencerros a la espalda y los hagan sonar muy fuerte. Cuando acaba la fiesta, se prepara la próxima y se buscan cencerros más grandes para que los niños demuestren que los años no pasan en balde.
- c) En Almonacid del Marquesado se celebran el 3 de febrero una fiesta tradicional conocida con el nombre de "Endiablada". Niños y adultos se disfrazan con trajes de colores y se cuelgan a la altura de los riñones cencerros que hacen sonar moviendo el cuerpo.

**TEXTO 8**

(1) Al viajar por España, observamos que casi las tres cuartas partes del suelo son tierras de secano, (2) esto es, reciben lluvias insuficientes. (3) El agricultor cultiva en ellas plantas que necesitan poca humedad: cereales, olivos, etc., (4) y utiliza técnicas tradicionales, (5) como el barbecho, que consiste en dejar parte de un campo sin cultivar durante un año para que la tierra descanse. (6) En estas zonas hay pequeñas manchas verdes que reciben agua por acequias o aspersores: (7) son tierras de regadío (8) y ocupan sólo el 12 por ciento de la tierra cultivada. (9) En ellas se producen gran variedad de plantas, desapareciendo la técnica del barbecho.

(10) También vemos grandes explotaciones de más de 250 hectáreas. (11) Son latifundios, (12) donde se cultiva en forma extensiva trigo, olivo o vid (13) —monocultivos dedicados al mercado— (14) Estas explotaciones producen poco por hectárea, (15) pero, debido a su gran extensión, proporcionan importantes ganancias a sus propietarios. (16) Tienen pocos obreros permanentes, pero durante la recolección trabajan muchos jornaleros. (17) En contraste con los latifundios, vemos minifundios, (18) pequeñas explotaciones donde se cultivan varios productos (19) —se trata de policultivos de subsistencia—. (20) Estas explotaciones, divididas en pequeñas parcelas, (21) producen poco debido a su pequeño tamaño.

(22) Al hablar con los agricultores, descubrimos que el 74 por ciento de la superficie cultivada está explotada por sus propietarios —explotación directa— (23) y el 26 por ciento restante por medio de arrendamiento o aparcería —explotación indirecta—. (24) Muchos campesinos son jornaleros. (25) Unos trabajan todo el año; (26) otros solamente en las épocas de recolección (uvas, naranjas, etc.).

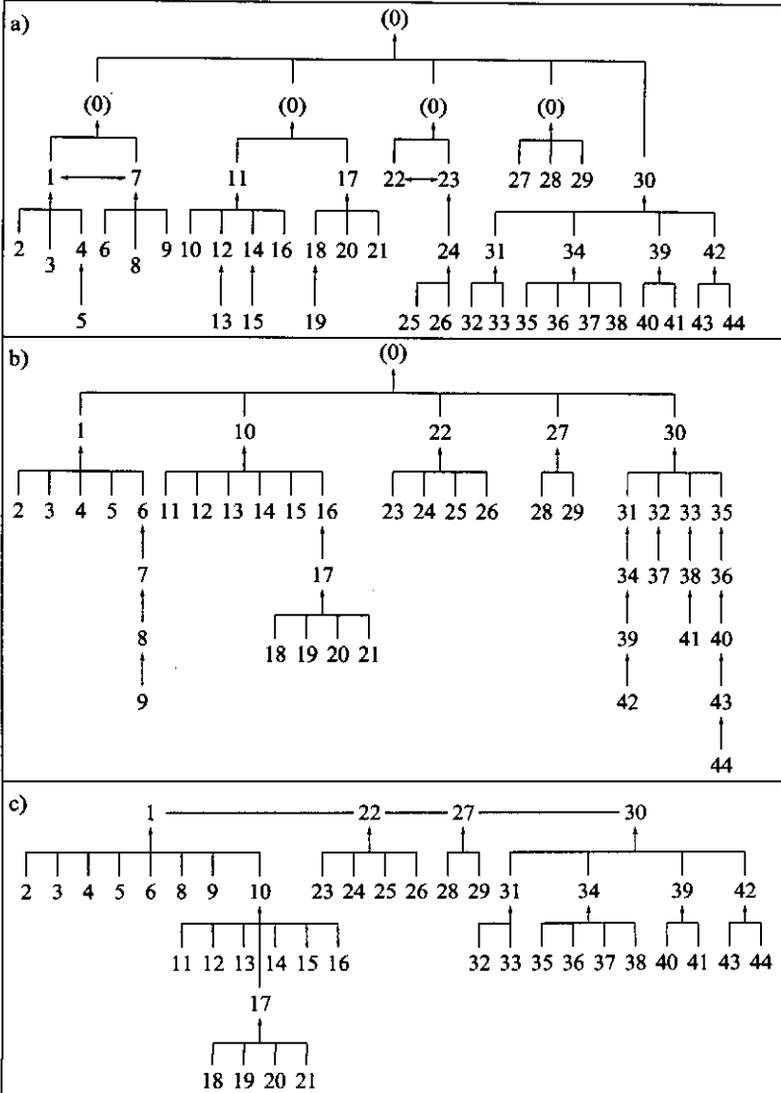
(27) Los ganados que viven en las zonas de secano son ovejas y cabras. (28) En el norte, con lluvias abundantes y buenos pastos, hay vacas. (29) También hay modernas granjas alrededor de ciudades donde se crían, estabulados, pollos, cerdos y vacas.

(30) Los paisajes agrarios de España son muy variados. (31) En la zona cantábrica (32) abundan las pequeñas explotaciones, los prados y el ganado vacuno. (33) Los agricultores viven dispersos entre sus campos o concentrados en pequeñas aldeas. (34) En

el interior, (35) dominan los cereales, vid y olivo en seco, (36) y hay pequeños regadíos junto a los ríos. (37) Abundan los latifundios, la ganadería lanar y caprina, (38) y los campesinos viven concentrados en grandes pueblos. (39) En la zona mediterránea, (40) las tierras regadas están dedicadas a huertas muy especializadas. (41) Sus habitantes están concentrados en pueblos de tamaño pequeño y mediano. (42) En Canarias, (43) la superficie cultivada es escasa (44) cultivándose sobre todo productos tropicales.

**ENCONTRARAS LAS PREGUNTAS SOBRE ESTE TEXTO  
EN LAS PAGINAS SIGUIENTES**

22) ¿Qué diagrama representa mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí?



**23) Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor describe las características de un objeto, un animal o una región en distintos párrafos. Lo que deberías hacer para asegurarte de que al resumir recoges las cuestiones más importantes es:**

- a) Escribir la afirmación principal que el autor hace sobre el tema de que habla y después incluir la idea principal de cada párrafo.
- b) Sacar la idea fundamental del primer párrafo y después añadir algunos detalles importantes sacados del resto del texto.
- c) Escribir algunas líneas del primer párrafo y otras del último para resumir la información del texto desde el principio hasta el final.

**24) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor el resumen del texto?**

- a) En España la mayoría de las tierras son de secano porque reciben pocas lluvias y en ellas el agricultor utiliza técnicas especiales para hacer más productiva la tierra o reciben agua de forma artificial. La tierra se puede explotar de dos maneras, en latifundios o en minifundios. En la primera se cultivan amplias extensiones por personas que no trabajan la tierra y en la otra el propietario las trabaja para su subsistencia.
- b) Las tierras de cultivo pueden ser de secano o de regadío según se disponga o no de agua de forma natural. También pueden ser latifundios o minifundios según sea su extensión y el tipo y número de cultivos que se realicen. Su explotación puede ser por el propietario o por personas contratadas. El ganado también varía según el agua y los pastos. En general la extensión, calidad de las tierras, así como el clima determinan la forma de vida, la agricultura y la ganadería.
- c) En España la mayoría de las tierras son de secano, menos algunas que están al borde de los ríos o reciben agua por aspersores o acequias. La tierra está mal repartida y unos tienen mucha: son los latifundios, y otros poca:

son los minifundios. El ganado de secano son las ovejas y las cabras, y en el norte hay vacas. Los campesinos pueden vivir de muchas maneras y esto cambia según la región.

## TEXTO 9

Elena Pardo es una niña de 10 años que nunca tiene problemas a la hora de elegir un regalo. Siempre guarda una posibilidad a mano, o mejor dicho, en sus manos: hacer una de sus muñecas o dar aquella que el obsequiado siempre miró con más envidia.

A Elena, que vive en La Coruña, le dio por convertir en muñecas los trapos y retales que encontraba en casa cuando tenía ocho años. Primero intentaba hacerlas parecidas a las de un libro ilustrado que le habían regalado sus padres, hasta que un día, en una visita a sus tías de Lugo, le enseñaron las que había construido otra Elena Pardo, su bisabuela. La mayoría de las muñecas de la bisabuela estaban expuestas en el museo de la ciudad, pero las tías le dieron una, una campesina gorda de cara pícaro.

Elena, la bisnieta, se fijó en cómo estaba hecha aquella figura de retales que había aguantado tantos años, más de medio siglo, y empezó a dar cuerpo a pequeños personajes de su entorno. Una abuela leyendo en su butacón favorito; una punk; un señor con puro, maletín, periódico y cara de perder al mus; Escarlata O'Hara, la hermosa mala de "Lo que el viento se llevó"...

Trabaja en el estudio que empezó siendo únicamente de sus padres, profesores de dibujo, y que ahora es familiar. La familia aporta también los materiales y, en cierta e involuntaria medida, la inspiración. De cuando en cuando, un calcetín perdido o un trapo desechado le sugieren un personaje, una situación: "No sé, lo que me sale", dice Elena. Así, el butacón determinó la existencia de la abuela lectora, y no al revés, y un proyecto de monja acabó transformándose en Marlene Dietrich ("Les hago mucho caso a las caras, y no me tenía cara de monja").

Las muñecas tienen piel de gruesa media color carne y cabellos de peluca natural, mientras duró. Ahora tienen pelo de muñeca comercial, que cepilla repetidamente "para quitarle ese brillo tan feo".

La pequeña creadora de muñecas, una chica tímida que acaricia a Turca, una gata cuyo aspecto algodonoso hace temer por su futuro –improbable– como relleno, no sabe si le durará mucho “lo de hacer muñecas”, pero de momento lo lleva bien. Tarda en hacerlas “un día o una semana, depende”, y construye casi una al mes, pero sólo conserva media docena. Los últimos Reyes fueron terribles.

**25) Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor describe algo que alguien ha hecho, subrayando su importancia. Lo que deberías hacer para asegurarte de que al resumir recoges las cuestiones más importantes es:**

- a) Contar quién es el personaje y describir con mis propias palabras lo que el autor dice sobre las personas y cosas que rodean al mismo.
- b) Escribir en pocas palabras las razones que el autor da para mostrar por qué ha considerado interesante contarnos lo que describe.
- c) Escribir la información que aparece en el primer párrafo y la que aparece en el último porque así el resumen incluye todo el texto.

**26) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor el resumen del texto?**

- a) Elena Pardo es de la Coruña y tiene 10 años. Tiene suerte de poder hacer muchos regalos porque ella sabe hacer muñecas en el taller de sus padres y no se gasta casi nada en el material porque sólo emplea trozos de tela, medias gruesas de color carne y pelo de muñeca. Tarda un día o una semana, depende, pero construye casi una al mes.
- b) Elena Pardo hace muñecas de trapo pero a veces se hace un poco de lío porque no piensa bien lo que va a hacer, y aunque empieza un sillón, luego hace una abuela o en vez de una monja, le sale Marlene Dietrich porque no tiene cara de monja. Sin embargo, hace muñecas y las regala del día de Reyes. También tiene una gata.

- c) Elena Pardo es una niña que aprovechó la habilidad que tenía para hacer muñecas de trapo hasta convertirla en un pequeño negocio. Primero utilizaba como modelo un libro, pero después se fijó en otra muñeca que hizo su bisabuela. Utiliza trapos, trozos de media para la cara y pelo artificial y las hace en el taller de la familia.

## TEXTO 10

Sólo es cuestión de oprimir un botón y, casi de forma instantánea, la pantalla se ilumina y comienza a lanzar destellos. El paso siguiente será teclear ese RUN, programa que va a abrir las puertas del juego, un complejo mundo de mapas, gráficos y datos estadísticos en los que ríos, montes, músculos y huesos son los protagonistas. Jugar es muy sencillo: únicamente consiste en ir respondiendo a las preguntas que, según el tema elegido, irán apareciendo en pantalla. La sonrisa marcará el acierto, y la estrella, el fallo en la respuesta.

Aprender anatomía, geografía universal, geografía de España o demografía y climatología es ahora más fácil. Ya no es necesaria esa memoria que te permitía recitar una larga lista de nombres de forma cantarina. Gracias a los juegos educativos de ordenador, en los que el juego se mezcla con el aprendizaje, hay algunas tareas que son menos arduas para el estudiante. Y es que, cuando el color y la imagen ayudan, aprender puede convertirse en una aventura fascinante.

Teniendo en cuenta que había un gran parque de ordenadores y muchísimos juegos de marceanos, se nos ocurrió la idea de lanzar juegos educativos", comenta Rafael Pérez Arroyo, director general de RPA, empresa que presentó esta línea educativa en la última feria de Sonimag, celebrada en Barcelona el pasado mes de septiembre.

"Un equipo de profesionales de BUP, encabezado por Manuel Manzo, y cinco programadores trabajaron durante muchos meses para que los programas viesen la luz. Se requirió un trabajo de unos 15 meses para la realización de cada programa. Todo está hecho con sumo cuidado", indica el director general.

Cada uno de los programas tiene dos menús: el principal, que incluye todos los temas, y el específico, en el que cada uno puede

elegir esa materia en la que falla. Si se trata de geografía universal, se puede machacar un continente de forma individual o dar un repaso general al mapamundi. Si el programa es de anatomía, te puedes centrar en venas, huesos o músculos, o perderte en el cuerpo humano. La ventaja es que siempre puedes volver al punto inicial.

“En principio hemos elegido temas generales, indicados para chicos entre siete y catorce años. Siempre me ha interesado mucho promocionar la informática en los niños. Hemos conectado con una empresa de sistemas educativos muy experimentada en el campo de la formación profesional, campo donde creo que está el auténtico futuro”.

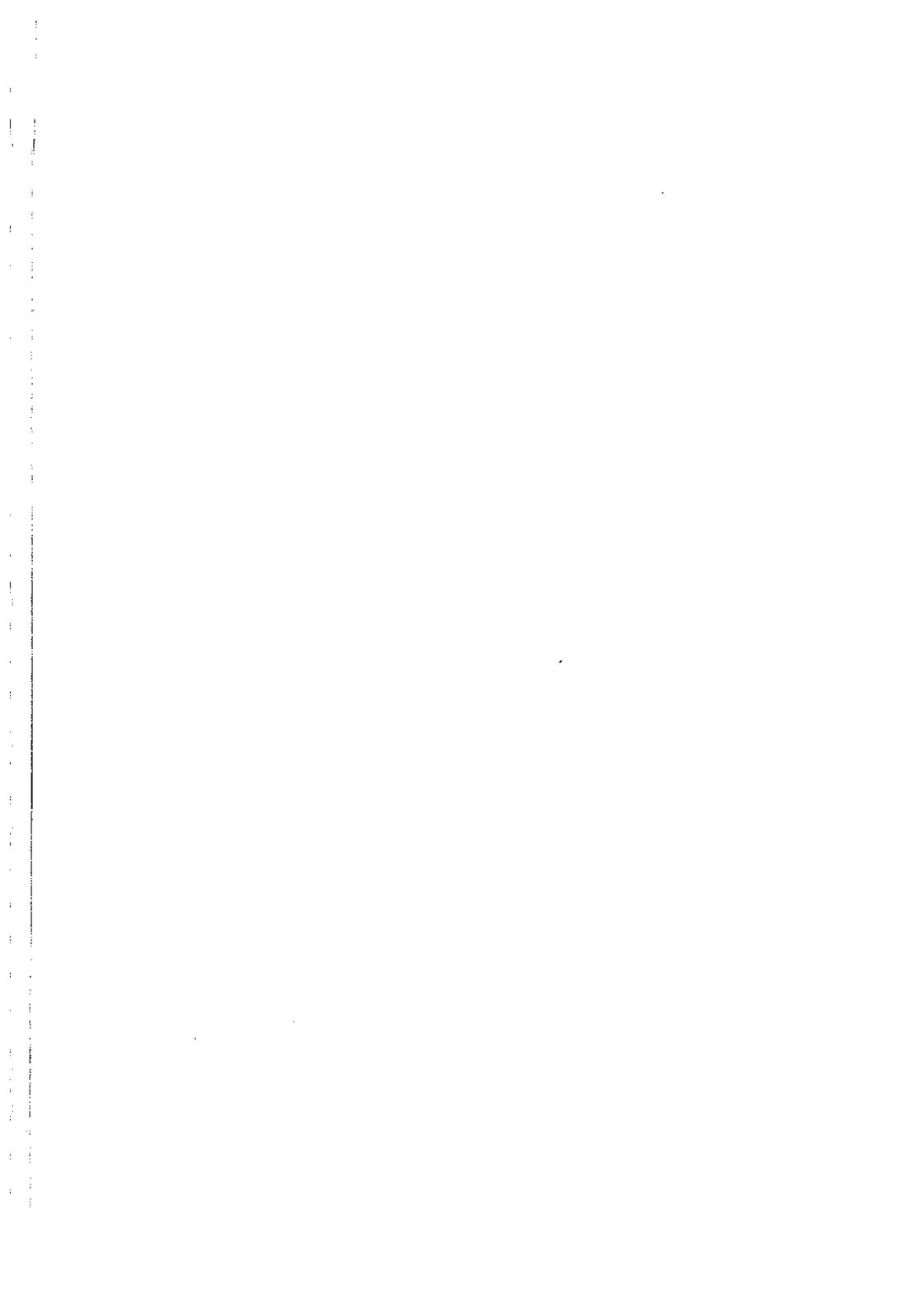
**27) Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor describe un hecho o situación y nos da explicaciones sobre el mismo. Lo que deberías hacer para asegurarte de que al resumir recoges las cuestiones más importantes es:**

- a) Fijarme en el último párrafo porque ahí es donde el autor nos dice su opinión sobre qué es lo más importante del texto.
- b) Buscar las razones más importantes que nos da el autor y elegir una de cada párrafo para incluirla en el resumen.
- c) Contar cuál es el tema sobre el que habla el autor y añadir además las características y las razones más importantes.

**28) ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor el resumen del texto?**

- a) En los juegos educativos de ordenador, el juego y el aprendizaje se mezclan y se puede aprender cualquier materia sin esforzarse en memorizarla. Existen programas diseñados por profesores de BUP y pensados para chicos entre 7 y 14 años. Constan de dos menús, uno para todos los temas y otro de ampliación de algunas materias.

- b) Como había un gran parque de ordenadores y muchísimos juegos de marcianos, se les ocurrió lanzar juegos educativos. Se eligen temas generales porque lo más interesante es promocionar la informática en los niños. Además han contactado con una empresa de juegos educativos experimentada en el campo de la formación profesional, donde está el futuro.
- c) Para jugar sólo hay que apretar un botón y cuando la pantalla se ilumine, teclear un RUN. Entonces todo es muy sencillo. Se trata de ir respondiendo a las preguntas según el tema que hayas elegido, que puede ser mapas, montes, músculos, huesos, etc. Si aciertas sale una sonrisa, y si fallas, una estrella. Así es muy fácil aprender cualquier cosa sin recitar listas de memoria.



## **CAPITULO 3**

# **DE LA COMPRESION AL PENSAMIENTO CRITICO: LA BATERIA CRITEX.**

**Jesús Alonso Tapia y Francisco Gutiérrez Martínez**

### **INTRODUCCION**

Señalábamos en la introducción que un problema que muchos autores no consideran que deba tratarse como problema de extracción del significado del texto sino como problema ligado a la interpretación de la información de éste (Kintsch, 1989; Perfetti, 1989) o como mero problema de razonamiento, es el de la valoración crítica de la información contenida en el texto, información que, en el contexto educativo se incluye con frecuencia con el propósito de que sirva para que el alumno aprenda a pensar (Voss, Perkins y Segal, 1991). Añadíamos, además, que nuestro interés por la comprensión lectora está en función de un interés más general, el de ayudar al alumno a aprender a pensar. Por este motivo, estamos desarrollando un programa de investigación sobre la mejora del pensamiento crítico en relación con la información contenida en los textos escolares.

Pero también en este caso nos encontramos con problemas a la hora de la evaluación. Son muchos los errores que pueden cometerse al razonar sobre un texto (Alonso Tapia y Gutierrez Martínez, 1987; Alonso Tapia y González Alonso, 1987; Evans,

1989; Alonso Tapia, 1991; Voss, Perkins y Segal, 1991), y los procedimientos habituales no resultan adecuados por las razones que veremos, especialmente por que no permiten detectar lo que el sujeto piensa cuando se enfrenta con textos naturales ni determinar qué factores influyen en la interpretación errónea de los mismos a la que frecuentemente se llega. No obstante, de acuerdo con Kintsch (1989) y Perfetti (1989), la comprensión de un texto implica algo más que la comprensión lingüística del mismo. Implica construir un modelo o representación de la situación a que hace referencia el texto. Esta representación, si el texto incluye razonamientos o argumentaciones, debe implicar una valoración de la validez o plausibilidad y, eventualmente, verosimilitud de las mismas. Sin este tipo de valoración, el sujeto se convierte en un receptor acríptico de información, algo que puede no ser problemático cuando lo que recibe es información sobre hechos, pero que sí lo es cuando lo que recibe implica valoraciones o argumentaciones que pueden conducir a error. Por ello, la evaluación de la capacidad de comprensión de un texto debe llegar, cuando sea preciso, hasta determinar la capacidad del sujeto para valorar adecuadamente la información que contiene.

Nuestro trabajo intenta contribuir a este tipo de evaluación. No obstante, ha surgido como resultado no tanto de intereses teóricos, cuanto por razones prácticas, ya que estamos interesados en poder evaluar el grado en que diferentes modos de instrucción influyen en la mejora de la capacidad de razonar cuando el sujeto se enfrenta contextos escolares (Alonso Tapia y Gutiérrez Martínez, 1989, 1991). Para ello hemos desarrollado la batería CRITEX, cuyas características y cualidades métricas presentamos en el presente trabajo.

Hemos de señalar que su construcción ha ido precedida de un estudio en profundidad de los errores más frecuentes en el razonamiento y de los modelos que explican estos errores (Alonso Tapia y González Alonso, 1987; Alonso Tapia y Gutiérrez Martínez, 1986, 1987; Alonso Tapia, 1991). Estos estudios sugieren que son diversos los factores que dan lugar a que cometamos errores al razonar sobre un texto. Estos errores van desde la ausencia de identificación del texto como texto en el que se razona o argumenta, la identificación errónea de las premisas o la conclusión en función de una representación inadecuada del contenido y sus implicaciones

(Evans, 1989), la estimación inadecuada de la plausibilidad de las conclusiones, y la identificación inadecuada de los supuestos implícitos hasta una inadecuada valoración de la validez formal de la argumentación. Y ello, aunque no consideremos la lógica formal como base sobre la que se apoya el razonamiento en la vida diaria (Evans, 1989; Nickerson, 1991) ya que, en los contextos habituales donde razonamos "informalmente" (Voss, Perkins y Segal, 1991), esto es, considerando las cosas desde un punto de vista pragmático, no se trata de buscar lo mejor sino lo que es aceptable. En cualquier caso, no hemos querido limitar nuestra evaluación a determinar el grado en que los alumnos son capaces de evitar los errores señalados cuando se enfrentan con textos o diálogos naturales en donde el contexto desempeña un papel importante en las inferencias que se realizan. Por ello hemos incluido pruebas que tienen que ver con capacidades de razonamiento básicas que pueden determinar el fracaso al intentar valorar un texto.

Queremos, no obstante, que quede claro, que no consideramos suficiente el tipo de pruebas que hemos construido para hacer una valoración de los sesgos en el razonamiento, en especial por lo que se refiere a los errores no formales. Se precisan pruebas que evalúen la tendencia a dejarse llevar por argumentaciones ad hominem y otras similares, algo que no hemos abordado aunque entra dentro de nuestros propósitos.

No obstante, hemos considerado necesario presentar, aunque sólo a nivel descriptivo, los principales tipos de errores que se producen al razonar en general y sobre los textos en particular, ya que en este contexto cobra sentido la selección de tareas que hemos realizado para su inclusión en nuestras pruebas.

## **PROCESOS DE RAZONAMIENTO: FACTORES QUE AFECTAN A LA PRECISION**

### **Errores al razonar deductivamente**

Los procesos de razonamiento son algo consustancial a nuestro pensamiento. Gracias a ellos podemos ampliar nuestro conocimiento del mundo e ir más allá de nuestra experiencia. Sin em-

bargo, tanto al razonar deductiva como inductivamente, tendemos a cometer errores que en la vida real pueden tener consecuencias graves y que durante los años escolares dificultan la comprensión y el aprendizaje. Por lo que se refiere al razonamiento deductivo, los errores pueden ser de dos tipos, formales e informales.

Los errores formales son los que se cometen cuando se llega a conclusiones a partir de las premisas —la información dada— que no son legítimas porque el razonamiento no se apoya en reglas de inferencia —las que definen la forma del razonamiento— válidas. Por ejemplo, es posible oír lo siguiente:

*Ejemplo 1:*

Pedro: Todos los camioneros han ido a la huelga.

Félix: He oído que el primo de Juan también está en huelga.

Pedro: No sabía que Juan tuviera un primo camionero.

En este ejemplo, al inferir que el primo de Juan es camionero comete un error de tipo formal, dado que una de las reglas que permiten hacer una inferencia válida supone que la relación entre los elementos de las premisas no es necesariamente reversible. Esto es —en este caso—, el que se afirme que todos los camioneros han ido a la huelga no implica que todos los que están en huelga tengan que ser necesariamente camioneros.

En cuanto a los errores informales, son los que se cometen por atender a presupuestos o aspectos contextuales que encierran algún tipo de falacia que induce a sacar conclusiones erróneas. Por ejemplo, es frecuente oír razonamientos como el siguiente:

*Ejemplo 2:*

El diputado “tendero” ha dicho que un miembro del gobierno le ha comunicado la próxima bajada de la gasolina. Pero seguro que no es cierto, porque ya sabemos que es experto en propagar bulos.

En este ejemplo, el que habla, con el fin de descalificar a la persona a la que se refiere, apoya su razonamiento en supuestos implícitos tales que pueden inducir al oyente a creer que el argumento es correcto. Es como si razonase así:

Lo que dicen quienes propagan bulos es falso.

El diputado "tendero" dice X.

El diputado "tendero" propaga bulos.

Luego X es falso.

Pero ni todo lo que dicen los que propagan bulos es falso, ni tiene por qué ser cierto que el diputado mencionado los propaga. Pero al quedar implícitas estas suposiciones, el que escucha puede no caer en la cuenta de lo que se persigue con la estrategia empleada.

Tanto los errores formales como los informales pueden ser de distintos tipos y deberse a diferentes causas, como se expone a continuación.

### ***Errores formales en el razonamiento deductivo***

Los principales autores que han tratado de determinar las causas de los errores de tipo formal (Evans, 1982; Johnson-Laird, 1985, Sternberg, 1986) han puesto de manifiesto que:

- a) Pueden depender de la representación que el sujeto se hace del contenido de las premisas, como ilustran los ejemplos 3 y 4. En el primero de ellos se comete el error conocido como "conversión de premisas", consistente en suponer que la relación entre los elementos de las premisas es reversible, como ya hemos explicado anteriormente. En cuanto al segundo ejemplo, el razonamiento del alumno B sería cierto si la premisa inicial fuese "bicondicional", esto es, si el profesor hubiera dicho "Si y sólo si no se evita la contaminación, la vida en el mar desaparece"

#### ***Ejemplo 3:***

Profesor: Todas las materias primas importantes (A) están desigualmente repartidas (B).

Alumno A al alumno B: Tengo un tío en Nicaragua que dice que en muchos colegios no tienen ni tinta para escribir. Y dice que eso ocurre en muchos países de América Central(B).

Profesor al alumno B: ¿Puedes decirme el nombre de alguna materia prima?

Alumno B: La tinta. (Pensando: Está mal repartida).

“Todo A es B” es interpretado “Todo B es A”

*Ejemplo 4:*

Profesor: Si no se evita la contaminación (P), la vida en el mar desaparece (Q).

Alumno A: En el mar muerto no hay vida (Q).

Alumno B: Eso es porque estará contaminado (P).

En este caso se confunde el condicional con el bicondicional.

- b) Pueden depender también de los presupuestos de que se parte, presupuestos que afectan a su vez a la representación de la información. El ejemplo siguiente pone de manifiesto que según que se parta de los presupuestos de la lógica, donde el orden de los términos en una premisa no afecta a su significado, o de los presupuestos pragmáticos que guían el uso del lenguaje y donde las variaciones en el orden de los términos suelen implicar variaciones en el significado, las implicaciones que se extraen de las premisas son distintas. El siguiente ejemplo ilustra lo que queremos decir.

*Ejemplo 5:*

Profesor: Lo único que os puedo decir por ahora es que algunos alumnos han hecho unos exámenes de inglés muy buenos.

Alumno A: Seguro que sólo han sacado sobresaliente los de siempre.

Desde los supuestos de la lógica la afirmación del profesor significa: “por lo menos un alumno ha hecho un buen examen”, pero no dice que no puedan haberlo hecho todos. Por ello, la interpretación de A no es lógicamente válida. Sin embargo, puede que la conclusión sea pragmáticamente válida, ya que desde la

perspectiva del lenguaje normalmente se espera que la información sea lo más completa posible y se interpreta que “algunos sí” implica también que “algunos no”.

- c) También se ha demostrado que los errores aumentan con la dificultad para atender en el corto espacio de tiempo en el que se hace la inferencia a todas las formas posibles en que puede representarse de forma combinada la información de las premisas. El ejemplo siguiente ilustra un caso de silogismo complejo en que la dificultad para atender a las posibles combinaciones de las premisas puede ser la causa de que no se reconozcan las implicaciones válidas de la información contenida en las premisas.

*Ejemplo 6:*

Profesor: Todas las personas fieles a sí mismas (P) llegan a ser grandes de un modo u otro. (Q) Y nadie que traicione a otro (X) es fiel a sí mismo (P). ¿Qué pensáis que implica esto?

Alumno A: ¿...?

Alumno B: ¿Ninguno ha llegado a ser grande traicionando a otro?

Alumno C: Algunas personas llegan a ser grandes sin haber traicionado a otros.

Como le ocurre al alumno A, debido a la complejidad del proceso necesario para descubrir qué deducción válida es posible hacer, es frecuente que se piense que un razonamiento semejante no tiene conclusión válida alguna. No obstante, a veces el contexto suele hacer que se saque una conclusión semejante a la de B, razonando:

“Si ningún X es P y si todo P es Q, ningún X es Q”

lo que supone haber pensado que sólo los P son Q, lo que no es correcto. Sin embargo, la única conclusión válida es la de C, lo que supone razonar así:

“Si ningún X es P y si todo P es Q, al menos algunos Q –los que son P– no son X”

- d) Los errores también pueden depender de que el sujeto, al tratar de buscar casos que falsen la conclusión en la que piensa, no los encuentre. Esta razón no es incompatible con la anterior, pero implica además, de acuerdo con Johson-Laird (1985), que razonamos construyendo modelos o representaciones mentales basadas en las premisas y buscando modelos o representaciones alternativos que permitan falsar las conclusiones. En relación con el ejemplo 14, esto significa que los alumnos se han hecho una idea –han construido un modelo o representación mental– de lo que ha dicho el profesor. B habría pensado, por ejemplo, en un grupo de personas fieles a sí mismas, que al tiempo llegan a ser grandes y que no traicionan a nadie, y en otro grupo de personas que traicionan a otros, que no son fieles a sí mismas y que no triunfan, y habría visto, en consecuencia, que su conclusión era coherente con lo dicho por el profesor. A, por su parte, se habría representado, además, otro grupo de personas –lo que implica construir un modelo alternativo al de B–, el de aquellos que traicionan a otros, que no son fieles a sí mismos y que triunfan, lo que también es coherente con lo dicho por el profesor, pero invalida la conclusión de B. Por el contrario, A se habría fijado –habría construido un modelo– en que, de las personas que triunfan, aquellas que son fieles a sí mismas nunca traicionan a otros, aunque puede haber otras que sí lo hagan, lo que le habría llevado a la conclusión correcta.

De acuerdo con lo anterior, podría decirse, siguiendo a Evans (1982), que nuestra racionalidad es pragmática más que lógica, lo que explicaría, por ejemplo, la conclusión que extrae B en el ejemplo 14: si no encuentra un caso –si no se hace idea de una situación– que vaya en contra de su conclusión, la acepta como válida.

### ***Errores informales en el razonamiento deductivo.***

A veces nuestro comportamiento se basa en deducciones incorrectas debidas a no haber caído en la cuenta de las estratagemas y falacias que a veces encierran los argumentos realizados en contextos naturales. Es frecuente que con fines publicitarios, políticos,

proselitistas, etc, se caiga al argumentar en alguna de las falacias que describiremos en breve. Por otro lado, en el ámbito escolar, estos errores pueden darse especialmente en aquellas materias cuyo aprendizaje conlleva con frecuencia la formación de juicios de valor en relación con los cuales caben diferentes opciones.

Los errores informales más frecuentes son los siguientes:

**a) El argumento "ad hominem".**

Se trata de una forma de argumentar en la que se intenta falsar una afirmación no mediante un razonamiento formalmente válido sino apoyándola en la censura de la persona que la sustenta, como muestra el ejemplo siguiente.

*Ejemplo 7:*

Juan dice que si envuelves hielo en lana tarda más en derretirse que si lo envuelves en papel de aluminio, pero debe ser falso, porque ya sabemos lo fantasioso que es.

**b) Argumento "ad baculum".**

En este caso la argumentación se basa en la fuerza o en el poder de alguien como base para establecer que la veracidad de la conclusión. En el ejemplo que sigue, aunque no hay ninguna razón intrínseca que una la no terminación del trabajo y el tener que buscar empleo, se está apelando implícitamente al poder del jefe.

*Ejemplo 8:*

Este trabajo tiene que estar terminado para esta tarde porque si no, yo sé de alguien que tendrá que buscar empleo.

**c) Argumento "ad populum".**

En este tipo de argumentación se echa mano de elementos -circunstancias, hechos, etc.- que despiertan una respuesta emocional en el auditorio, respuesta que puede inducir a las personas

que lo componen a aceptar la conclusión a que les quiere llevar el que habla. Al mismo tiempo suelen omitirse las razones que podrían llevar válidamente a la aceptación o rechazo de ésta.

*Ejemplo 9:*

Si quieres un país sin contaminación, vota a X.

**d) Argumento "por asociación".**

Esta forma de argumentación supone tratar de convencer de la verdad o falsedad de lo que se dice o de lo que alguien dice asociándolo al que sostiene el punto de vista con una persona, institución o ideología en relación con la cual se conoce la actitud del oyente. Se basa en la experiencia de que las personas tienen más que ver con sus amigos o con aquello con que se asocian que con los que no lo son. Sin embargo, aunque esto pueda ser cierto, por sí misma esta idea no demuestra la validez de la forma de argumentar señalada.

*Ejemplo 10:*

(Hablando a un comunista): "Las ideas que te estoy diciendo no son mías. Están en la obra "Perestroika", de Gorbachov, y él las atribuye a Lenin.

**e) Argumento de tradición.**

Como en el caso anterior, el hecho de que algo se haya hecho de una determinada forma durante mucho tiempo, no justifica por sí sólo que tenga que seguirse haciendo del mismo modo. No obstante, apelar a la tradición es un recurso que se usa frecuentemente con la pretensión de estar argumentando válidamente, como se ilustra en el ejemplo siguiente.

*Ejemplo 11:*

La gente de bien siempre se ha casado por la Iglesia. Así que ya sabes lo que tienes que hacer.

**f) Argumento de autoridad.**

Con frecuencia, para argumentar en favor de algo se apela a la autoridad de un experto. Esto en principio es pragmáticamente útil: es probable que un experto no esté equivocado y, si lo está, normalmente no será por desconocimiento del tema. Sin embargo, esto de suyo no garantiza que lo que se afirma sea correcto. Por otra parte, es muy frecuente que esta forma de argumentar se utilice de forma directamente falaz, como cuando en el terreno publicitario se utiliza la autoridad de una persona experta en un área para apoyar la veracidad de algo que no tiene nada que ver con la misma, como muestra el ejemplo siguiente.

**Ejemplo 12:**

Si quieres crecer fuerte y jugar como yo, toma Caoflor: te lo dice Butragueño (Jugador de fútbol).

**g) Argumento "ad ignorantiam".**

Es una forma de razonamiento que se usa cuando se quiere argumentar en contra de algo que otros defienden. Consiste en pretender que porque algo no se ha demostrado, tiene que ser necesariamente falso. Sin embargo, esto supone olvidar que si algo es cierto o no, lo es antes de que se demuestre.

**Ejemplo 13:**

Nadie ha podido demostrar que Dios existe. Por tanto es falso que exista.

**h) Argumento del "tú también".**

Esta forma de argumentación suele usarse con carácter defensivo. Con ella, en lugar de tratar de demostrar válidamente la falsedad de las acusaciones del contrario (que en ocasiones son ciertas), se le acusa de forma semejante, pretendiendo con ello demostrar que el cargo por el que uno mismo recibe la acusación es falso. El ejemplo siguiente ilustra este punto.

*Ejemplo 14:*

Me acusa de cohecho y malversación de fondos. Pero, ¿por qué no menciona el señor diputado lo que hizo X, miembro de su partido? Eso sí es cohecho y malversación de fondos.

Hasta aquí hemos descrito los principales tipos de errores de naturaleza informal que suelen darse al razonar deductivamente. Queremos señalar que hay otros tipos que no hemos recogido, dados los límites del presente trabajo. En cualquier caso, creemos que son suficientes para mostrar la fragilidad de nuestra capacidad de hacer deducciones.

**Errores al razonar inductivamente**

También cometemos errores con mucha frecuencia al razonar inductivamente, como han puesto de manifiesto Nisbett y Ross (1980). De acuerdo con estos autores y como hemos ejemplificado en parte anteriormente, realizamos básicamente cuatro clases de inferencias de tipo inductivo, y en todos estos casos intervienen factores que de modo sistemático pueden y suelen inducirnos a error.

***Errores al determinar las características de los datos, las muestras y las poblaciones.***

El tipo de inducción más básico es el que realizamos al tratar de establecer las características de los datos —hechos u objetos— que observamos, las muestras a que nos referimos y las poblaciones que representan. Un alumno que se encuentra en un examen con una pregunta como “La Revolución Francesa”, debe inferir si lo que se le pregunta es una descripción de hechos, un ensayo sobre sus causas o sobre su repercusión posterior, o algo de todo ello. De modo semejante, el alumno que ha trabajado en la realización de sus ejercicios de matemáticas y que, al recibir el ejercicio corregido, escucha que el profesor le dice con voz y expresión neutra “Te has equivocado en los ejercicios 1, 3 y 7”, se enfrenta con la tarea de inferir si la seriedad del profesor es simplemente una forma de acompañar el mensaje sobre su tarea, si representa un reproche o una falta de confianza en su capacidad para aprender.

En todos estos casos se ha comprobado que hacemos inferencias guiados por nuestras ideas previas, ideas que con frecuencia nos llevan a inducir erróneamente el significado de lo que observamos.

Otras veces nuestras inferencias se basan no en datos aislados sino en muestras de datos. Por ejemplo, un alumno, enfrentado con varias fotos o varios dibujos de insectos, debe inferir las características de la población general a la que éstos pertenecen a partir de la muestra que tiene delante. Pero con frecuencia la inferencia no es correcta por no considerar un factor frecuentemente olvidado, como es la representatividad de la muestra. A este respecto, Nisbett y Ross señalan que factores como la viveza o la cercanía de los datos de que se dispone suelen hacer que basemos nuestras inferencias en muestras sesgadas, no representativas de la población a la que generalizamos nuestras observaciones.

### ***Errores al estimar la covariación entre distintos fenómenos.***

Determinar la covariación entre distintos fenómenos constituye también una inferencia de tipo inductivo. Detectar acertadamente la covariación entre dos hechos es especialmente importante, ya que constituye la base sobre la que hacer predicciones, orienta la propia conducta y posibilita la formulación de hipótesis sobre las causas de los fenómenos observados. Sin embargo, está comprobado que tanto los adultos como los niños erramos con mucha frecuencia a la hora de detectar la covariación entre distintos hechos. En una tarea aparentemente tan sencilla como la de determinar el grado de asociación entre un síntoma y una enfermedad a partir de una tabla como la siguiente, se ha encontrado que la mayoría de las personas prestan atención sólo a una casilla (presente-presente) o, como mucho, a dos, pero pocas veces se presta atención a las cuatro, lo que es imprescindible para juzgar si hay asociación.

		Enfermedad A	
		Presente	Ausente
Síntoma X	Presente	30	1
	Ausente	120	60

Al parecer, el que haya unos pocos casos de fácil acceso a la hora de inferir la covariación, así como los sesgos en la recogida de información debidos a que nuestra observación no se realiza en el vacío sino desde nuestra ideas previas sobre que hechos cabe esperar que covaríen, son factores que influyen en los errores de inferencia que cometemos ordinariamente. Si pese a todo “diagnosticamos” bien muchos problemas a partir de sus “síntomas” es porque muchas de las covariaciones que es importante que aprendamos se dan en circunstancias que permiten el reconocimiento preciso de las mismas y el condicionamiento de las respuestas adaptativas pertinentes, o porque, en general, muchas veces no tenemos que detectar covariaciones por nosotros mismos, sino que aprendemos las que los expertos han detectado y la cultura nos transmite.

### ***Errores al hacer inferencias sobre la causalidad.***

Uno de los tipos de razonamiento inductivo más frecuentes es el que hacemos al tratar de determinar la causa de un hecho. Sin embargo, como ya puso de manifiesto Piaget (1927) y recientemente Pozo (1987) en relación con las inferencias sobre la causalidad física, y como han mostrado Nisbett y Ross (1980) en relación con la explicación causal de los eventos sociales, nuestras inferencias se ven influidas con frecuencia por nuestras ideas y teorías previas. Es muy frecuente, por ejemplo, la idea de que debe haber cierta semejanza entre una causa y su efecto —si el evento es complejo, la causa ha de ser compleja; si es relevante emocionalmente, la causa también ha de serlo, etc.—, lo que puede llevar a inferencias como la que realiza el protagonista del suceso que se narra en el siguiente ejemplo:

#### ***Ejemplo 15:***

Roberto tenía que ir a cenar con una actriz después de ver la representación teatral en la que ella era la protagonista. Sin embargo, le envió una nota después de la representación diciendo: “Excúsame, pero estuve tan convincente en la escena del asesinato que no me siento seguro saliendo contigo”.

También es frecuente echar mano de teorías previas sobre las causas de determinados tipos de hechos para explicar un caso particular, lo que puede estar justificado si se trata de una teoría científica, pero no lo está si el origen de la teoría radica en máximas, parábolas, mitos, fábulas, etc., u otras fuentes cuya validez científica es dudosa. Un ejemplo de inferencia de este tipo es la explicación dada por un alumno en el siguiente diálogo:

*Ejemplo 16:*

Profesor: ¿Por qué sale el líquido de los espráis?

Alumno X: Porque el gas que contienen tiende a ascender y arrastra al líquido al salir.

(Lo correcto sería hacer referencia a la expansibilidad de los gases —en todas las direcciones— y a la diferencia de presión que se crea al apretar la válvula).

Por último, otra fuente de errores al hacer inferencias causales radica en el prejuicio, muy extendido, de que un fenómeno no puede tener más de una causa. No es que una persona no sea capaz de reconocer que un hecho dado puede estar determinado por múltiples causas, sino que en la práctica funciona como si sólo existiera una. Por ejemplo, en la explicación de la conducta ajena (y esto es aplicable a la explicación de los fenómenos históricos en los que la actuación de personajes singulares es central) es muy frecuente cometer lo que se conoce como “error fundamental de atribución”, que consiste en pensar que la conducta se debe a características disposicionales de los sujetos y que los sujetos tienden a comportarse de manera consistente en distintas situaciones, olvidando el papel que las variables contextuales desempeñan en la determinación de la conducta.

***Errores al hacer inferencias de tipo predictivo.***

Es un hecho comprobado que tanto adultos como niños somos bastante deficientes a la hora de hacer razonamientos sobre la probabilidad de distintos hechos. Y ello incluso cuando se ha recibido entrenamiento específico sobre correlación, regresión y probabilidad. La razón de este hecho parece estar no sólo en la

complejidad que conlleva toda tarea predictiva, sino también en que a la hora de hacer una predicción tendemos a basarnos en el grado en que se cree que el evento que precedimos es representativo de lo que ocurre en la realidad, creencias que con frecuencia son erróneas. Por ejemplo, se ha comprobado que si se pide a un grupo de personas que predigan de qué sexo será el próximo nacido en una clínica, dándoles la serie de nacimientos previos siguientes: V V V H H H V H H V V V V V, la mayoría predice que nacerá una hembra, lo que responde a la creencia de que el número de niños y niñas que nacen tiende a ser semejante —lo que supone que se predice lo que se cree que representa la situación real—, pero no al hecho de que la probabilidad de que el nacido sea de uno u otro sexo es la misma.

## **EVALUACION DEL PENSAMIENTO CRITICO: PLANTEAMIENTO**

Como ha podido comprobarse, los errores al razonar sobre la información transmitida verbalmente, en general, y los que es posible cometer al valorar críticamente un texto son muchos. Nuestra batería sólo pretende evaluar, a partir de los 11–12 años, las capacidades que nos han parecido de carácter más general, en especial las que tienen que ver con la valoración crítica de los textos. Pasamos, pues, a describir las pruebas desarrolladas.

### **Técnicas de evaluación**

Un ejemplar de las cuatro pruebas desarrolladas se incluye en el apéndice.

#### **a) Prueba de Razonamiento básico.**

Con esta prueba pretendemos evaluar los conocimientos que posee el alumno sobre ciertos conceptos y operaciones elementales necesarios en el razonamiento, especialmente en el de carácter lógico o deductivo:

- Interpretación y uso de cuantificadores en la descripción de elementos figurativos abstractos y de categorías reales familiares.
- Verificación y falsación de proposiciones categoriales.

- Interpretación y uso de representaciones diagramáticas de las relaciones de pertenencia entre clases.
- Comprensión de las relaciones de implicación o contradicción entre enunciados.

Consiste en un cuestionario de 58 ítems referidos en número variable a cada uno de los aspectos mencionados. Todos ellos son de respuesta cerrada –cuatro alternativas de las cuales sólo una es correcta–, y utilizan proposiciones sobre clases bien conocidas o, en todo caso, enunciados de contenido familiar.

Consideramos de especial interés la información de tipo cualitativo que puede extraerse de este cuestionario, al permitir un diagnóstico diferencial de las dificultades del alumno.

#### **b) Prueba de Razonamiento Silogístico.**

Sirve para evaluar la capacidad de razonamiento del alumno exclusivamente sobre silogismos de tipo categorial.

Se trata de un ejercicio en el que se plantean, en un orden aleatorio, 32 de los 64 silogismos categoriales posibles (que se derivan de la combinación sistemática de las cuatro “figuras” y 16 “modos” de relación entre premisas con los cuantificadores: Todos, Algunos, No todos y Ninguno). En cada uno de ellos el alumno debe decidir, entre cuatro conclusiones alternativas, aquella que hace válido el silogismo.

Están propuestos en referencia a una situación ficticia supuestamente atractiva para el alumno: como integrante de un viaje espacial a un planeta desconocido, debe enviar la información veraz que obtenga (conclusiones) a partir de la integración de la información parcial que se le ofrece (premisas). En este contexto, las clases de referencia de los enunciados son ficticias, aunque los elementos de contenido que se les asigna son familiares. La prueba, debido a su longitud, se pasó en dos sesiones.

Inicialmente la prueba constaba de los 64 silogismos a los que hemos aludido anteriormente. Pero dado que muchos de ellos eran especialmente difíciles y la prueba era demasiado larga, decidimos reducirla a la mitad, dejando los elementos potencialmente más discriminativos.

Como en el caso de la prueba de razonamiento básico, consideramos de especial interés la información de tipo cualitativo que puede extraerse de este cuestionario, al permitir no sólo un diagnóstico diferencial de las dificultades del alumno, sino un análisis de la dificultad diferencial que plantean los diferentes tipos de silogismos cuando se plantean en el contexto de problemas nuevos, no familiares para el sujeto.

**c) Prueba de razonamiento condicional.**

Ha sido elaborada para evaluar la capacidad del alumno para el análisis y valoración de la argumentación de tipo condicional.

Consta de en una serie de 20 argumentos condicionales planteados en la forma de un posible diálogo entre dos personas. Frente a cada uno de ellos se pide al alumno valorar la conclusión que obtiene uno de los interlocutores suponiendo verdadera la información propuesta como premisa condicional. En concreto, debe decidir si tal conclusión es correcta, incorrecta o irrelevante. Tanto el contenido de los enunciados como el contexto más general que presentan los diálogos, es de carácter familiar.

Como podrá comprobarse, se trata de una prueba que evalúa el razonamiento en situaciones naturales "informales" esto es, en situaciones en donde normalmente no nos planteamos la tarea como tarea de lógica, pero en las que una interpretación inadecuada de los datos puede llevarnos a situaciones problemáticas.

**d) Prueba de razonamiento sobre textos naturales.**

Con esta prueba se intenta evaluar de manera más general, las habilidades del alumno para enfrentarse con el discurso argumentativo dentro de los contextos naturales en los que aparece. Con ella, pues, ha podido obtenerse una primera medida de los efectos de generalización y transferencia.

Para ello se le ofrecen un conjunto de 20 textos obtenidos de diversas fuentes (prensa, literatura, televisión, textos escolares, -o sencillas imitaciones de probables diálogos cotidianos-), respecto a cada uno de los cuales se plantea un breve cuestionario. A través de este cuestionario se requiere del alumno un análisis y valoración completa del razonamiento o argumento que pudiera haber

identificado en el texto. En concreto se le pide, en primer lugar, decidir si el texto es argumentativo o meramente informativo; y en el caso de que efectivamente encuentre algún argumento en el texto:

- Expresar la conclusión del mismo.
- Numerar y subrayar las premisas que se aducen en apoyo de tal conclusión.
- Hacer explícita, en su caso, la información implícita que sea relevante al argumento.
- Valorar la validez formal del mismo, o su plausibilidad.

Se trata de una prueba en donde es posible obtener información tanto sobre el grado de dificultad que plantea el texto utilizado como sobre la que plantea el tipo de pregunta realizada.

## **Muestra**

Se han utilizado 394 sujetos de los colegios Ntra. Sra de Monserrat y Ntra. Sra. de Guadalupe, de Madrid. De ellos, 139 eran de 6º de EGB, 129 de 7º y 126 de 8º ; 174 eran chicas y 220, chicos.

## **Resultados**

### **a) Análisis de las pruebas.**

Para cada una de las pruebas se han calculado los índices de dificultad de sus elementos, la homogeneidad y la consistencia interna, datos que se recogen en la tabla 3.1. Por lo que se refiere a los **índices de dificultad**. En el caso particular de la prueba de pensamiento crítico, hemos calculado tanto la dificultad de cada una de las preguntas como la de cada uno de los textos. Para poder hacerlo, dado que se trata de medidas de las respuestas a las preguntas individuales, hemos calculado el porcentaje de sujetos con una puntuación inferior a la mitad de la puntuación máxima posible en cada texto o, para ver la dificultad de las preguntas planteadas, inferior a la mitad de la puntuación máxima alcanzada por el mejor de los sujetos. Los resultados muestran que se trata de pruebas de dificultad media a muy alta para los sujetos de los niveles evaluados.

**TABLA 3.1 (A)**  
**PRUEBA BASICA DE RAZONAMIENTO**  
**Indices de dificultad, homogeneidad de los**  
**elementos y consistencia interna**

<b>Indices de DIFICULTAD</b> (Porcentaje de sujetos que fallan el ítem)				<b>Indices de HOMOGENEIDAD</b>			
Elemento	ID	Elemento	ID	Elemento	IH	Elemento	IH
1	4.2	30	18.2	1	.156	30	.411
2	10.8	31	58.1	2	.266	31	.416
3	5.4	32	79.1	3	.198	32	.259
4	28.1	33	12.6	4	.269	33	.329
5	43.6	34	41.6	5	.348	34	.289
6	32.8	35	63.1	6	.336	35	.257
7	5.7	36	31.5	7	.136	36	.239
8	37.2	37	32.0	8	.284	37	.421
9	76.8	38	51.5	9	.186	38	.261
10	39.7	39	47.8	10	.313	39	.423
11	31.0	40	40.1	11	.158	40	.310
12	53.4	41	65.5	12	.259	41	.261
13	29.8	42	76.1	13	.373	42	.283
14	48.8	43	53.9	14	.291	43	.274
15	34.5	44	85.0	15	.424	44	.235
16	36.7	45	63.1	16	.326	45	.288
17	50.5	46	23.6	17	.329	46	.463
18	26.4	47	80.5	18	.406	47	.327
19	41.1	48	51.5	19	.288	48	.146
20	26.1	49	70.9	20	.391	49	.419
21	33.0	50	22.9	21	.179	50	.483
22	27.3	51	88.2	22	.397	51	.192
23	18.0	52	67.7	23	.266	52	.507
24	53.7	53	77.1	24	.485	53	.402
25	38.9	54	22.4	25	.461	54	.411
26	40.4	55	22.7	26	.374	55	.402
27	64.0	56	62.3	27	.405	56	.561
28	14.8	57	71.2	28	.342	57	.169
29	40.1	58	37.4	29	.328	58	.311
ID Medio		44.27		Coef. alfa: 0.849			
S <sub>x</sub>		22.14					

**TABLA 3.1 (B)**  
**PRUEBAS DE RAZONAMIENTO SILOGISTICO,**  
**CONDICIONAL Y PENSAMIENTO CRITICO**  
**Indices de dificultad, homogeneidad de los**  
**elementos y consistencia interna.**

Indices de DIFICULTAD			Indices de HOMOGENEIDAD		
Sil.Cat.	Raz.cond.	Pen.crit.	Sil.Cat.	Raz.cond.	Pen.crit.
1	36.6	1 21.1	1 .352	1 .304	1 .417
2	50.5	2 81.2	2 .330	2 —	2 .444
3	34.9	3 59.4	3 .202	3 .332	3 .285
4	72.3	4 59.1	4 .248	4 .295	4 .290
5	57.9	5 47.0	5 .317	5 .370	5 .441
6	29.5	6 81.5	6 .295	6 —	6 .214
7	59.4	7 26.5	7 .432	7 .266	7 .570
8	42.8	8 67.4	8 .502	8 .246	8 .114
9	92.6	9 33.9	9 —	9 .455	9 .481
10	54.2	10 61.7	10 .408	10 .394	10 .296
11	76.7	11 79.5	11 .307	11 —	11 .169
12	61.4	12 59.1	12 .441	12 .440	12 .352
13	51.7	13 58.1	13 .425	13 .283	13 .223
14	62.9	14 31.9	14 .333	14 .462	14 .401
15	35.9	15 66.8	15 .348	15 .436	15 .283
16	84.7	16 44.6	16 —	16 .443	16 .446
17	73.3	17 55.4	17 .354	17 .429	17 .380
18	54.0	18 56.0	18 .317	18 .246	18 .371
19	36.1	19 76.8	19 .502	19 —	19 .420
20	69.1	20 49.3	20 .240	20 .368	20 .538
21	74.3	21 80.5	21 .009	21 —	
22	79.2	22 52.3	22 .202	22 .244	*****
23	68.3		23 .485		
24	90.8	A 15.9	24 —		A .826
25	67.6	B 48.1	25 .288		B .852
26	36.6	C 74.2	26 .309		C .717
27	68.3	D 59.8	27 .378		D .818
28	87.4	E 66.7	28 —		E .625
29	38.9	F 88.4	29 .369		F .674
30	46.3		30 .405		
31	55.9		31 .340		
32	58.0		32 .295		
Dif.Media	58.50	65.28	Alfa:0.72	Alfa:0.56	Alfa
Sx:	17.83	16.48	(Con 17 elem.)		Text.=0.61
					Preg.=0.83

En cuanto a los **índices de homogeneidad**, las pruebas son muy buenas. No obstante, como los elementos 9, 10, 16, 21, 24 y 38 de la prueba de silogismos categoriales y los elementos 2, 6, 11, 19 y 21 de la prueba de razonamiento condicional no tenían homogeneidad ninguna –probablemente por su elevado índice de dificultad–, se han suprimido a la hora de calcular la **consistencia interna** de cada uno de estos tests, consistencia que resulta excelente en tres casos: Razonamiento básico (alfa = 0.849), Sil. Cat. = 0.72 y Pens.Crit. (0.83, si se consideran la puntuación “texto” como componente básico del test, y 0,61 si se considera el tipo de pregunta, si bien en este caso el la prueba sería extremadamente corta (6 elementos).

A la luz de los resultados anteriores, decidimos analizar las diferencias que pudieran producirse en función de la edad en las variables evaluadas. Los resultados de los ANVAS realizados han sido significativos en todos los casos, debiéndose este efecto principalmente a las diferencias entre 8º y los otros dos niveles. Parece, pues, que las habilidades evaluadas por nuestras pruebas no experimentan un cambio notable hasta este nivel, que sería el idóneo para introducir programas para su entrenamiento.

**TABLA 3.2**  
**DIFERENCIAS DE MEDIAS EN FUNCION**  
**DE LA EDAD/CURSO (Anova)**

Curso:	6º	7º	8º	F	P
<b>PRUEBAS</b>	N=135	N=125	N=126		
Razonam. básico	29.96	31.23	35.23	15.716	0.0000
Sil. categorial	12.41	10.68	13.76	15.518	0.0000
Raz. condicional	N=106	N=120	N=72	8.151	0.0004
	8.60	7.81	9.50		
Pensam. crítico	58.91	57.08	69.61	24.050	0.0000

### **b) Relaciones entre las pruebas**

Uno de los puntos de mayor interés para nosotros era determinar en qué medida las habilidades medidas por pruebas más clásicas de razonamiento (Raz.Bas y Sil.Cat) permitían predecir

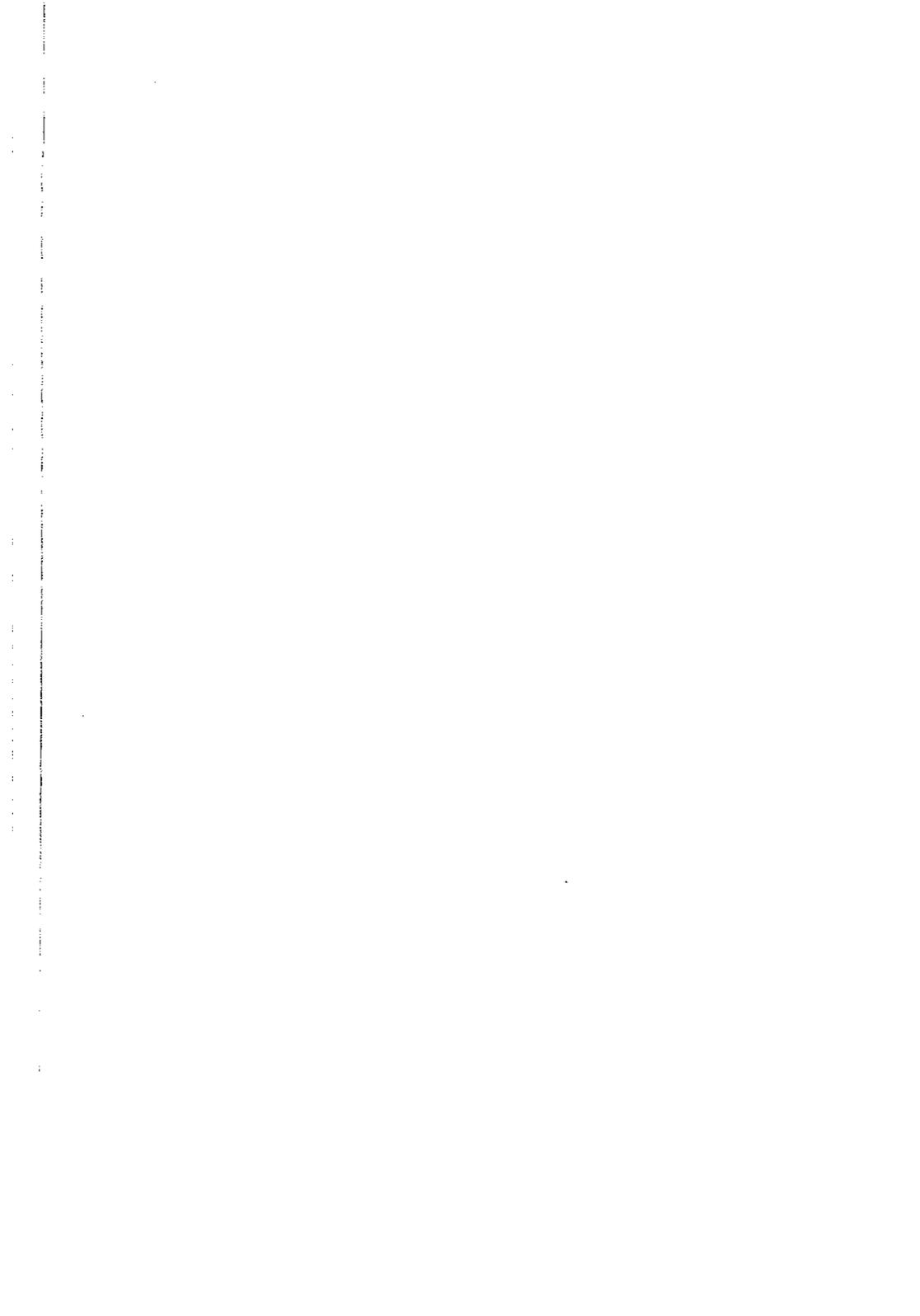
los resultados en la prueba de razonamiento sobre textos naturales. Los resultados de este estudio, en el que no se incluyó la prueba de razonamiento condicional debido a que su fiabilidad no era muy elevada y a que reducía considerablemente el tamaño de la muestra sobre la que se hacía la predicción, se recogen en la tabla 3.3. Puede verse que sólo la prueba de razonamiento básico tiene un peso significativo, quedando la prueba de razonamiento categorial al límite de los niveles estándar de significación.

**TABLA 3.3**  
**ANALISIS DE REGRESION**

Variable dependiente:	PC (Pensamiento crítico)			
Variables predictoras:	Raz.Bas y Sil.Cat			
R=0.444	R <sup>2</sup> = 0.197			
VARIABLE	COEF.	COEF. REG.	T	P
	REGRES.	ESTANDAR		
CONST.	32.663			
PBR	0.778	0.39	7.12	0.000
SC	0.339	0.09	1.73	0.080

## CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos presentado un conjunto de técnicas de evaluación que pueden ser útiles a la hora de investigar el impacto que diversos programas de entrenamiento pueden tener en relación con la mejora del razonamiento sobre la información contenida en los textos. Las pruebas presentadas poseen buenas cualidades psicométricas además de ser potencialmente útiles desde un punto de vista cualitativo para estudios diagnósticos y de investigación de diversa índole. No obstante, el análisis de las características métricas de las pruebas ha puesto de manifiesto algunas deficiencias en las mismas, lo que ha obligado a eliminar algunos elementos. Por último, las pruebas han resultado difíciles en general, lo que sugiere la posibilidad de estudiar su adecuación para sujetos de niveles superiores.



**APENDICES AL  
CAPITULO 3**

**BATERIA "CRITEX"**

- 1. Alternativas correctas**
- 2. Baremos**
- 3. Pruebas**
- 4. Criterios para corregir y valorar el Test de Pensamiento Crítico.**

**APENDICE 3.1**  
**ALTERNATIVAS CORRECTAS A LAS**  
**PRUEBAS DE ELECCION MULTIPLE.**

RAZ. BASICO		RAZ. BASICO		SIL. CATEG.		RAZ. CONDIC.	
Elem.	Al corr.	Elem.	Al corr.	Elem.	Al corr.	Elem.	Al corr.
1	B	30	C	1	A	1	A
2	B	31	A	2	D	2	B
3	D	32	D	3	B	3	B
4	C	33	D	4	D	4	A
5	C	34	B	5	A	5	C
6	C	35	B	6	A	6	B
7	B	36	B	7	A	7	A
8	D	37	A	8	C	8	B
9	A	38	C	9	D	9	C
10	D	39	D	10	B	10	B
11	D	40	A	11	B	11	B
12	D	41	C	12	B	12	B
13	C	42	D	13	B	13	C
14	A	43	C	14	C	14	A
15	B	44	D	15	A	15	B
16	D	45	C	16	D	16	A
17	A	46	A	17	B	17	B
18	C	47	D	18	A	18	A
19	B	48	C	19	A	19	B
20	B	49	D	20	B	20	A
21	B	50	A	21	D	21	C
22	A	51	D	22	B	22	A
23	C	52	D	23	A		
24	C	53	D	24	D		
25	D	54	A	25	A		
26	D	55	A	26	C		
27	A	56	D	27	A		
28	B	57	C	28	D		
29	A	58	B	29	B		
				30	A		
				31	A		
				32	C		

**APENDICE 3.2**  
**BATERIA CRITEX: BAREMOS**

PRUEBA BASICA DE RAZONAMIENTO				SIL. CAT.	
P. Directa	Centil	P. Directa	Centil	P. Directa	Centil
				25	100
				24	—
53	100	32	55	23	99
52	—	31	48	22	98
51	—	30	43	21	97
50	99	29	39	20	94
49	98	28	34	19	92
48	—	27	29	18	89
47	97	26	25	17	85
46	95	25	21	16	83
45	93	24	17	15	77
44	92	23	14	14	70
43	89	22	12	13	65
42	88	21	9	12	57
41	86	20	7	11	49
40	84	19	6	10	37
39	81	18	5	9	30
38	79	17	3	8	21
37	74	16	2	7	14
36	70	15	—	6	9
35	67	14	—	5	5
34	62	13	1	4	2
33	59	12	0	3	1
				2	0
	N	406		N	404
	Media	32.21		Media	12.27
	Sx	8.15		Sx	4.54

**APENDICE 3.2 (Continuación)  
BATERIA CRITEX: BAREMOS**

RAZONAMIENTO CONDICIONAL		PENSAMIENTO CRITICO			
P. Directa	Centil	P. Directa	Centil	P. Directa	Centil
16	100	100	100	62	48
15	—	92	98	61	46
14	99	89	96	60	44
13	97	85	94	59	42
12	92	83	91	58	40
11	87	82	89	57	38
10	76	80	87	55	36
9	61	79	85	54	34
8	48	78	84	—	32
7	33	77	82	53	30
6	23	75	80	51	28
5	15	74	78	50	26
4	8	73	75	49	24
3	5	72	73	47	22
2	3	71	70	—	20
1	2	70	68	46	19
0	1	69	66	44	16
		68	63	43	14
		67	61	41	12
		66	59	39	10
		65	55	36	8
		64	53	34	6
		63	50	30	4
				11	2
N	298	N	412		
Media	8.50	Media	61.73		
Sx	2.88	Sx	16.58		

### **APENDICE 3.3**

- 3.3.1 PRUEBA BASICA DE  
RAZONAMIENTO DEDUCTIVO**
- 3.3.2 PRUEBA DE RAZONAMIENTO  
SILOGISTICO**
- 3.3.3 PRUEBA DE RAZONAMIENTO  
CONDICIONAL**
- 3.3.4 PRUEBA DE PENSAMIENTO  
CRITICO SOBRE TEXTOS  
NATURALES**

## **PRUEBA BASICA DE RAZONAMIENTO DEDUCTIVO**

Jesús Alonso Tapia y Francisco Gutiérrez Martínez

En este cuadernillo hay una serie de ejercicios en cada uno de los cuales hay que responder una pregunta.

Las preguntas están formuladas de diferentes maneras.

En algunos casos, hay preguntas directas tales como: ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es cierta?

En otros casos, se os dan una o dos frases y se os pide que digáis qué se puede deducir de ellas o cómo se relacionan. Por ejemplo:

### **Pregunta X:**

Señala qué afirmación es necesariamente cierta si lo es la que sigue:

**TODOS LOS PAPAGAYOS SON AVES TREPADORAS**

- 1) Todas las aves trepadoras son papagayos.
- 2) Algunas aves trepadoras son papagayos.
- 3) No todas las aves trepadoras son papagayos.
- 4) Ninguna de las anteriores.

Para responder, rodead con un círculo EN LA HOJA DE RESPUESTAS, la letra correspondiente a la alternativa elegida.

**LEED CON DETENIMIENTO CADA  
PREGUNTA ANTES DE RESPONDER.**

**¿HABEIS ENTENDIDO TODO?**

**RECORDAD: NO ESCRIBAIS NADA  
EN ESTE CUADERNILLO.**

**ESCRIBID SOLO EN LA HOJA DE RESPUESTAS.**

**PODEIS EMPEZAR**



4. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es *falsa*?
- a) Algunos cuadrados no tienen rayas.
  - b) Algunos círculos no tienen puntos.
  - c) Algunos semicírculos no tienen rayas.
  - d) Algunos triángulos no son blancos.
5. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es *verdadera*?
- a) No todas las figuras con rayas son semicírculos.
  - b) No todos los cuadrados tienen cruces.
  - c) No todas las figuras con puntos son triángulos.
  - d) No todas las figuras con puntos son círculos.
6. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es *falsa*?
- a) Algunos semicírculos tienen rayas.
  - b) Algunos círculos no tienen cruces.
  - c) No todos los cuadrados tienen cruces.
  - d) Ninguno de los cuadrados es blanco.

***B. Apoyándote en tus conocimientos, responde a las siguientes preguntas:***

7. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es *verdadera*?
- a) Todas las pelotas son de goma.
  - b) Algunas televisiones no son en color.
  - c) Ningún animal marino es mamífero.
  - d) Algunos monos no son mamíferos.
8. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es *falsa*?
- a) Ningún animal es vegetal.
  - b) Algunas montañas no tienen nieve.
  - c) No todos los hombres están sanos.
  - d) Todos los insectos son perjudiciales.

9. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es *verdadera*?
- a) Algunos perros son animales.
  - b) Todas las aves vuelan.
  - c) No todas las aves tienen plumas.
  - d) Ningún reptil pone huevos.
10. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es *falsa*?
- a) Todos los vegetales son plantas.
  - b) Algunos caballos son animales.
  - c) No todos los reptiles tienen pelo.
  - d) Algunos gatos no son felinos.
11. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es *verdadera*?
- a) No todos los perros son mamíferos.
  - b) Ningún reptil tiene patas.
  - c) Algunos anfibios tienen pelo.
  - d) Algunos peces no pueden vivir fuera del agua.
12. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es *falsa*?
- a) Algunas manzanas son frutas.
  - b) Algunas aves ponen huevos.
  - c) No todos los mamíferos tienen patas.
  - d) Algunas hortalizas no son vegetales.

**C. Reflexiona y responde a las siguientes cuestiones:**

13. ¿Qué información te haría falta conseguir para probar que la siguiente afirmación es *correcta*?

**NO TODOS LOS NIÑOS SON PERSONAS TRAVIASAS**

- a) Encontrar una persona traviesa que no sea un niño.
- b) Encontrar que ningún niño del mundo es travieso.

- c) Encontrar por lo menos un niño que no sea travieso.
  - d) Encontrar que todos los niños del mundo son traviesos
14. ¿Qué es lo mínimo que tendrías que hacer para demostrar que la siguiente afirmación es *falsa*?

#### ALGUNAS FLORES SON VENENOSAS

- a) Examinar todas las flores del mundo hasta comprobar que ninguna es venenosa.
  - b) Examinar todas las cosas venenosas del mundo y comprobar que ninguna es una flor.
  - c) Examinar las flores del mundo hasta encontrar una que sea comestible.
  - d) Examinar todas las flores del mundo hasta comprobar que ninguna es comestible.
15. ¿Qué información te haría falta conseguir para probar que la siguiente afirmación es *falsa*?

#### TODOS LOS MONOS SON ANIMALES OMNIVOROS (comen de todo)

- a) Encontrar por lo menos un mono que sea omnívoro.
  - b) Encontrar por lo menos un mono que no sea omnívoro.
  - c) Encontrar que ningún mono es omnívoro.
  - d) Encontrar por lo menos un animal omnívoro que no sea un mono.
16. ¿Qué es lo mínimo que tendrías que hacer para demostrar que la siguiente afirmación es *verdadera*?

#### NINGUN BUHO ES AVE DIURNA.

- a) Comenzar a observar a los búhos del mundo hasta encontrar uno que no sea ave diurna.
- b) Comenzar a observar a las aves diurnas hasta encontrar una que no sea un búho.

- c) Examinar todos los búhos del mundo y comprobar que todos son aves diurnas.
  - d) Observar a todos los búhos del mundo hasta encontrar que todos son aves nocturnas.
17. ¿Qué es lo mínimo que tendrías que hacer para demostrar que la siguiente afirmación es *falsa*?

NO TODAS LAS AVES SON ANIMALES OVIPAROS  
(ovíparo=se reproduce por huevos).

- a) Examinar todas las aves del mundo y comprobar que todas son ovíparas.
  - b) Comenzar a examinar las aves hasta encontrar una que no sea ovípara.
  - c) Examinar todos los animales ovíparos y comprobar que todos son aves.
  - d) Comenzar a examinar las aves hasta comprobar que algunas son ovíparas.
18. ¿Qué información te haría falta conseguir para probar que la siguiente afirmación es *correcta*?

ALGUNOS BARCOS SON VEHICULOS DE MAS DE  
2.000 METROS DE LONGITUD.

- a) Encontrar que todos los barcos miden más de 2.000 m. de longitud.
- b) Examinar los vehículos de más de 2.000 m. de longitud hasta encontrar uno que no sea un barco.
- c) Encontrar por lo menos un barco de más de 2.000 m. de longitud.
- d) Encontrar que algunos barcos miden menos de 2.000 m. de longitud.

19. ¿Qué es lo mínimo que tendrías que hacer para demostrar que la siguiente afirmación es *verdadera*?

TODOS LOS FELINOS SON ANIMALES

CON OCHO PARES DE MUELAS.

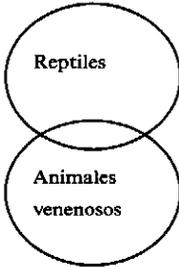
- a) Examinar a todos los animales con ocho pares de muelas hasta encontrar uno que sea un felino.
  - b) Examinar a todos los felinos del mundo y encontrar que ninguno tiene un número de muelas diferente del indicado.
  - c) Comenzar a examinar a los felinos hasta encontrar algunos que tengan el número de muelas indicado.
  - d) Examinar a los gatos de la vecindad y demostrar que tienen ocho pares de muelas.
20. ¿Qué información te haría falta conseguir para probar que la siguiente afirmación es *falsa*?

NINGUN GORILA ES ROJO.

- a) Encontrar por lo menos un animal rojo que no sea un gorila.
- b) Encontrar un gorila que sea rojo.
- c) Encontrar un gorila que no sea rojo.
- d) Encontrar por lo menos un animal rojo.

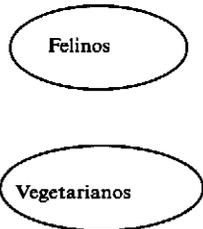
**D. Reflexiona y responde a las siguientes cuestiones:**

21. Señala cuál de las afirmaciones describe la situación que se presenta en el siguiente diagrama:



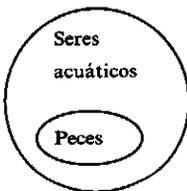
- a) Todos los reptiles son animales venenosos.
- b) Algunos reptiles no son animales venenosos.
- c) Todos los animales venenosos son reptiles.
- d) Ninguna de las afirmaciones anteriores es válida.

22. Señala cuál de las afirmaciones describe la situación que se presenta en el siguiente diagrama:



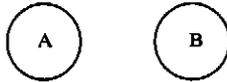
- a) Ningún felino es vegetariano.
- b) Algunos felinos son vegetarianos.
- c) Algunos animales vegetarianos son felinos.
- d) Todos los animales vegetarianos son felinos.

23. Señala cuál de las afirmaciones describe la situación que se presenta en el siguiente diagrama:



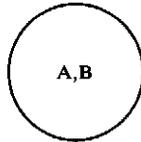
- a) Ningún ser acuático es un pez.
- b) No todos los peces son seres acuáticos.
- c) Todos los peces son seres acuáticos.
- d) Todos los seres acuáticos son peces.

24. Señala cuál de las afirmaciones *no está representada* por el siguiente dibujo:



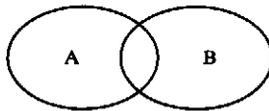
- a) Algún B no es A.
- b) No todo A es B.
- c) Algún A es B.
- d) No todo B es A.

25. Señala cuál de las afirmaciones *está representada* por el siguiente dibujo:



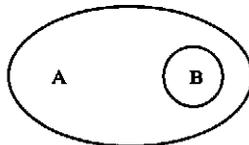
- a) Algún A no es B.
- b) No todo B es A.
- c) Ningún A es B.
- d) Algún B es A.

26. Señala cuál de las afirmaciones *no está representada* por el siguiente dibujo:



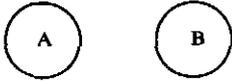
- a) Algún A no es B.
- b) Algún B es A.
- c) No todo B es A.
- d) Ningún A es B.

27. Señala cuál de las afirmaciones *está representada* por el siguiente dibujo:



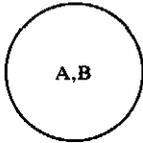
- a) Algún A no es B.
- b) No todo B es A.
- c) Ningún A es B.
- d) Algún B no es A.

28. Señala cuál de las afirmaciones *está representada* por el siguiente dibujo:



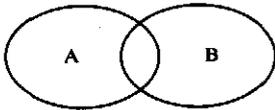
- a) Todo A es B.
- b) Ningún B es A.
- c) Algún B es A.
- d) Algún A es B.

29. Señala cuál de las afirmaciones *no está representada* por el siguiente dibujo:



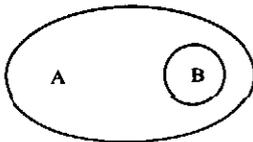
- a) No todo A es B.
- b) Todo B es A.
- c) Algún A es B.
- d) Algún B es A.

30. Señala cuál de las afirmaciones *está representada* por el siguiente dibujo:



- a) Todo A es B.
- b) Todo B es A.
- c) Algún A es B.
- d) Ningún B es A.

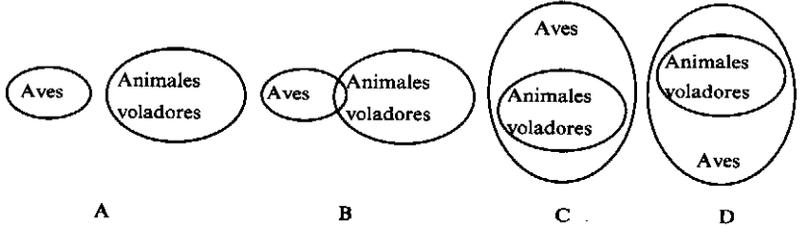
31. Señala cuál de las afirmaciones *no está representada* por el siguiente dibujo:



- a) Algún B no es A.
- b) Todo B es A.
- c) Algún A es B.
- d) Algún A no es B.

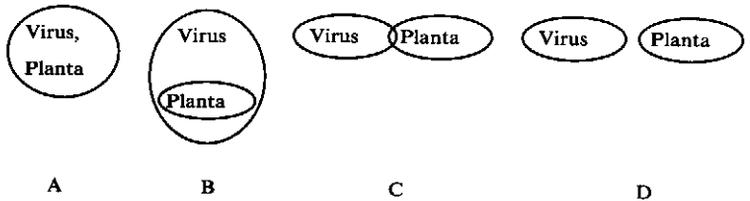
32. Señala qué dibujo *no representa* la relación expresada en la siguiente afirmación:

ALGUNAS AVES NO SON ANIMALES VOLADORES.



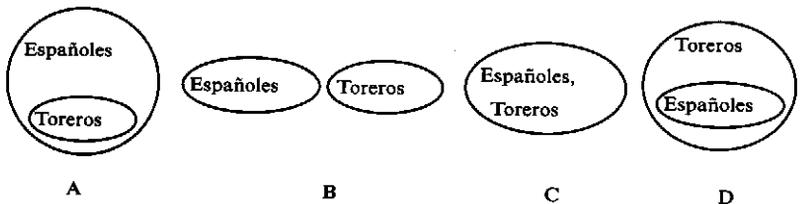
33. Señala qué dibujo *representa* la relación expresada en la siguiente afirmación:

NINGUN VIRUS ES UNA PLANTA.



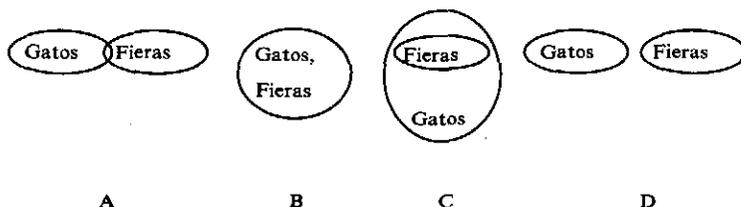
34. Señala qué dibujo *no representa* la relación expresada en la siguiente afirmación:

ALGUNOS ESPAÑOLES SON TOREROS.



35. Señala qué dibujo *no* representa la relación expresada en la siguiente afirmación:

NO TODOS LOS GATOS SON FIERAS.



**E. Reflexiona y contesta a las siguientes preguntas:**

36. Supuesto que la afirmación "TODOS LOS CANICHES SON PERROS" sea cierta, ¿cuál de las siguientes afirmaciones tiene que ser también NECESARIAMENTE CIERTA?
- Todos los perros son caniches.
  - Algunos perros son caniches.
  - No todo perro es caniche.
  - Ninguna de las afirmaciones anteriores es necesariamente cierta.
37. Supuesto que la afirmación "NINGUN BURRO ES ANIMAL INTELIGENTE" sea cierta, ¿cuál de las siguientes afirmaciones tiene que ser también NECESARIAMENTE CIERTA?
- Ningún animal inteligente es burro.
  - No todo animal inteligente es burro.
  - Algunos animales inteligentes son burros.
  - Ninguna de las afirmaciones anteriores es necesariamente cierta.

38. Supuesto que la afirmación "ALGUNOS PAJAROS SON CARNIVOROS" sea cierta, ¿cuál de las siguientes afirmaciones tiene que ser también NECESARIAMENTE CIERTA?
- a) No todos los pájaros son carnívoros.
  - b) No todos los carnívoros son pájaros.
  - c) Algunos carnívoros son pájaros.
  - d) Ninguna de las afirmaciones anteriores es necesariamente cierta.
39. Supuesto que la afirmación "ALGUNOS TIBURONES NO SON ANIMALES MARINOS PELIGROSOS" sea cierta, ¿cuál de las siguientes afirmaciones tiene que ser también NECESARIAMENTE CIERTA?
- a) No todos los animales marinos peligrosos son tiburones.
  - b) Algunos animales marinos peligrosos no son tiburones.
  - c) Algunos animales marinos peligrosos son tiburones.
  - d) No todos los tiburones son animales marinos peligrosos.
40. Supuesto que la afirmación "NO TODOS LOS AUTOBUSES SON VEHICULOS DE DOS PISOS" sea cierta, ¿cuál de las siguientes afirmaciones tiene que ser también NECESARIAMENTE CIERTA?
- a) Algunos autobuses no son vehículos de dos pisos.
  - b) Algunos autobuses son vehículos de dos pisos.
  - c) No todos los vehículos de dos pisos son autobuses.
  - d) Algunos vehículos de dos pisos no son autobuses.
41. Supuesto que la afirmación "TODAS LAS AVES ZANCUDAS SON MIGRATORIAS" sea cierta, ¿qué conclusión habría que *rechazar por no ser necesariamente verdadera*?
- a) Algunas aves zancudas son migratorias.
  - b) Algunas aves migratorias son zancudas.
  - c) Todas las aves migratorias son zancudas.
  - d) No se puede rechazar ninguna de las afirmaciones anteriores por ser todas ellas necesariamente verdaderas.

42. Supuesto que la afirmación "NINGUNA ISLA ES UN PARAISO" sea cierta, ¿qué conclusión habría que *rechazar por no ser necesariamente verdadera*?
- a) Alguna isla no es un paraíso.
  - b) Ningún paraíso es una isla.
  - c) Algunos paraísos no son islas.
  - d) No se puede rechazar ninguna de las afirmaciones anteriores por ser todas ellas necesariamente verdaderas.

***F. Reflexiona y contesta a las preguntas siguientes:***

43. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

TODOS LOS PERROS SON NEGROS.  
MI PERRO ES NEGRO.

- a) Se contradicen mutuamente.
  - b) Se implican mutuamente.
  - c) Tan sólo una implica a la otra.
  - d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.
44. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

NO TODOS LOS PLANETAS SON  
LUGARES HABITADOS.  
LA TIERRA ES UN LUGAR HABITADO.

- a) Se contradicen mutuamente.
- b) Se implican mutuamente.
- c) Tan sólo una implica a la otra.
- d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.

45. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

ALGUNAS PERSONAS SON VARONES.  
TRINIDAD ES UN VARON.

- a) Se contradicen mutuamente.
  - b) Se implican mutuamente.
  - c) Tan sólo una implica a la otra.
  - d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.
46. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

NINGUN CATALAN ES DEL REAL MADRID.

JORGE ES DE BARCELONA,  
Y ES DEL REAL MADRID.

- a) Se contradicen mutuamente.
  - b) Se implican mutuamente.
  - c) Tan sólo una implica a la otra.
  - d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.
47. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

TODOS LOS PECES SON ANIMALES ACUATICOS.

LA BALLENA, ANIMAL ACUATICO, NO ES UN PEZ.

- a) Se contradicen mutuamente.
- b) Se implican mutuamente.
- c) Tan sólo una implica a la otra.
- d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.

48. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

ALGUNAS PLANTAS NO SON COMESTIBLES.

LA SETA "BOLETO DE SATANAS"  
NO ES COMESTIBLE.

- a) Se contradicen mutuamente.
  - b) Se implican mutuamente.
  - c) Tan sólo una implica a la otra.
  - d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.
49. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

ALGUNOS NEGROS SON BUENOS  
CORREDORES DE FONDO.

J. SIMPSON, QUE ES BLANCO, ES  
BUEN CORREDOR DE FONDO.

- a) Se contradicen mutuamente.
  - b) Se implican mutuamente.
  - c) Tan sólo una implica a la otra.
  - d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.
50. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

NINGUN HOLANDES ES MORENO.

ALFRINK, QUE ES MORENO, ES HOLANDES.

- a) Se contradicen mutuamente.
- b) Se implican mutuamente.
- c) Tan sólo una implica a la otra.
- d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.

51. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

**NO TODOS LOS CHINOS TIENEN PIEL AMARILLA.**

**FU-YU-SEN TIENE LA PIEL AMARILLA  
Y ES CHINO.**

- a) Se contradicen mutuamente.
  - b) Se implican mutuamente.
  - c) Tan sólo una implica a la otra.
  - d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.
52. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

**TODOS LOS ESQUIMALES SON  
BUENOS CAZADORES.**

**J. NORTON, QUE ES BUEN CAZADOR,  
NO ES ESQUIMAL.**

- a) Se contradicen mutuamente.
  - b) Se implican mutuamente.
  - c) Tan sólo una implica a la otra.
  - d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.
53. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

**ALGUNOS ACTORES RESULTAN  
PERSONAS MUY ABURRIDAS.**

**CHARLOT, COMO ACTOR, NUNCA  
RESULTA ABURRIDO.**

- a) Se contradicen mutuamente.
- b) Se implican mutuamente.
- c) Tan sólo una implica a la otra.
- d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.

54. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

NINGUN MUSULMAN DEVOTO COME  
CARNE DE CERDO.

ALI BENGAYA, QUE COME JAMON,  
ES UN MUSULMAN DEVOTO.

- a) Se contradicen mutuamente.
  - b) Se implican mutuamente.
  - c) Tan sólo una implica a la otra.
  - d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.
55. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

TODOS LOS ASTRONAUTAS AMERICANOS  
SON BLANCOS.

EL ASTRONAUTA LEWIS CARTER,  
DE NUEVA YORK, ES NEGRO.

- a) Se contradicen mutuamente.
  - b) Se implican mutuamente.
  - c) Tan sólo una implica a la otra.
  - d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.
56. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

ALGUNOS POLITICOS NO SON  
PERSONAS DE IZQUIERDAS.

JUAN, QUE ES DE IZQUIERDAS, NO ES POLITICO.

- a) Se contradicen mutuamente.
- b) Se implican mutuamente.
- c) Tan sólo una implica a la otra.
- d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.

57. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

NINGUN SOLDADO ES UNA PERSONA COBARDE.

FELIPE, QUE ES UNA PERSONA COBARDE,  
NO ES SOLDADO.

- a) Se contradicen mutuamente.
  - b) Se implican mutuamente.
  - c) Tan sólo una implica a la otra.
  - d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.
58. Señala qué relación existe entre las dos afirmaciones siguientes:

ALGUNOS ANIMALES SON FIERAS.

ALGUNAS FIERAS SON ANIMALES.

- a) Se contradicen mutuamente.
- b) Se implican mutuamente.
- c) Tan sólo una implica a la otra.
- d) Ninguna de las relaciones anteriores es cierta.

## PRUEBA DE RAZONAMIENTO SILOGISTICO

Jesús Alonso Tapia y Francisco Gutiérrez Martínez

En este cuadernillo hay una serie de ejercicios en cada uno de los cuales debéis responder una pregunta.

Suponed que habéis ido en una nave espacial a otra galaxia y que habéis descubierto un planeta habitado, YING-YANG. En él hay diferentes clases de seres. Uno de ellos, EUREKA, ha conseguido aprender vuestro idioma y os va descubriendo cómo son y cómo viven los habitantes de aquel planeta. Sin embargo, no os cuenta todo lo que os gustaría saber y vosotros tenéis que deducir —que sacar— algunas conclusiones a partir de lo que él os dice.

Lo que nos interesa saber es si, a partir de las cosas que te dice EUREKA y suponiendo que sean ciertas, eres capaz de reconocer qué conclusiones son válidas; esto es, qué conclusiones se siguen necesariamente de lo que él dice y cuáles no.

Por ejemplo, si EUREKA dice:

En Ying-Yang hay varias clases de habitantes, los ALFA, los BETA, los GAMMA, los DELTAS y otros.

Todos los ALFA son caníbales.

Todos los ALFA viven en el norte.

Vosotros deberéis señalar cuál de las siguientes conclusiones sobre la relación entre las partes de las frases que no se repiten en las dos —en este caso, “ser caníbal” y “vivir en el norte”— puede deducirse válidamente de sus afirmaciones. Sólo hay una alternativa correcta en cada pregunta.

- A) Todos los que viven en el norte son caníbales.
- B) Algunos de los habitantes del norte son caníbales.
- C) Algunos de los habitantes del norte no son caníbales.
- D) Ninguna de las conclusiones anteriores puede deducirse válidamente.

Para responder, basta con marcar EN LA HOJA DE RESPUESTAS, y en el lugar correspondiente a cada pregunta, la letra que corresponda a la alternativa que consideréis correcta. Por ejemplo, en relación con el caso anterior:

1.

A

B

C

D

**¿HABEIS COMPRENDIDO TODO?**

**RECORDAD: SOLO DEBEIS RESPONDER  
EN LA HOJA DE RESPUESTAS.**

**PODEIS EMPEZAR.**

---

En el planeta Ying-Yang existen cuatro clases de habitantes: los Alfa, los Beta, los Gamma y los Delta.

---

1. Todos los Alfa viven en cuevas.  
Todos los habitantes de las montañas son Alfas.
  - a) Todos los habitantes de las montañas viven en cuevas.
  - b) Todos los que viven en cuevas habitan en las montañas.
  - c) Algunos de los que viven en cuevas no habitan en las montañas.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
  
2. Ningún Beta es guerrero.  
Ningún cazador es Beta.
  - a) Ningún guerrero es cazador.
  - b) Algunos guerreros no son cazadores.
  - c) Todos los guerreros son cazadores.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
  
3. Todos los que tienen piel de oso son Alfas.  
Ningún unicornio es Alfa.
  - a) Algunos unicornios tienen piel de oso.
  - b) Ningún unicornio tiene piel de oso.
  - c) Algunos con piel de oso son unicornios.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.

4. Ninguno de los habitantes voladores es Beta.  
Todos los que tienen piel de serpiente son Betas.
- a) Ningún habitante con piel de serpiente vuela.
  - b) Todos los que tienen piel de serpiente no vuelan.
  - c) Ningún habitante volador tiene piel de serpiente.
  - d) Las tres conclusiones anteriores son válidas.
5. Algunos enanos no son Deltas.  
Todos los que tienen tentáculos son Deltas.
- a) Algunos enanos no tienen tentáculos.
  - b) Algunos de los que tienen tentáculos no son enanos.
  - c) Ninguno de los que tienen tentáculos es enano.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
6. Todos los Betas son gigantes.  
Algunos Betas viven en las islas.
- a) Algunos gigantes viven en las islas.
  - b) Todos los que viven en las islas son gigantes.
  - c) Algunos gigantes no viven en las islas.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
7. Ningún Alfa es pescador.  
Algunos Alfas son gordos.
- a) Algunos gordos no son pescadores.
  - b) Ningún gordo es pescador.
  - c) Ningún pescador es gordo.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
8. Algunos Deltas viven en la costa.  
Ningún Delta es guerrero.
- a) Ningún guerrero vive en la costa.
  - b) Ninguno de los que vive en la costa es guerrero.

- c) Algunos de los que viven en la costa no son guerreros.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
9. Todos los habitantes de Ying–Yang con rabo son Gamma.  
Algunos Gamma tienen cuernos.
- a) Algunos habitantes con rabo tienen cuernos.
  - b) Algunos habitantes con rabo no tienen cuernos.
  - c) No todos los habitantes con cuernos tienen rabo.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
10. Nadie con plumas pertenece a los Alfas.  
Algunos Alfas son gigantes.
- a) Ningún gigante tiene plumas.
  - b) Algunos gigantes no tienen plumas.
  - c) Algunos seres con plumas son gigantes.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.

---

En el planeta Ying–Yang hay cuatro clases de robots –los robots Jalicán, los Eslicán, los Torlicán y los Munlicán–, y dentro de cada clase hay robots de distintos tipos.

---

11. Todos los robots Jalicán emiten rayos luminosos.  
Ningún robot guerrero es Jalicán.
- a) Ningún robot guerrero emite rayos luminosos.
  - b) Algunos robots que emiten rayos luminosos no son guerreros.
  - c) Ningún robot emisor de rayos luminosos es guerrero.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
12. Ningún robot Eslicán tiene brazos flexibles.  
Todos los robots Eslicán pilotan naves.
- a) Ningún robot con brazos flexibles pilota naves.
  - b) Algunos robots que pilotan naves no tienen brazos flexibles.

- c) Algún robot con brazos flexibles no pilota naves.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
13. Ningún robot con ruedas es Torlicán.  
Algunos robots de fibra de vidrio son Torlicán.
- a) Ningún robot con ruedas es de fibra de vidrio.
  - b) Algunos robots de fibra de vidrio no tienen ruedas.
  - c) Ningún robot de fibra de vidrio tiene ruedas.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
14. Algunos robots-grúa son Munlicán.  
Ningún robot de baquelita es Munlicán.
- a) Algunos robots de baquelita no son robots-grúa.
  - b) Ningún robot de baquelita es robot-grúa.
  - c) Algunos robots-grúa no son de baquelita.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
15. Todos los robots Jalicán son robots negros.  
Algunos robots Jalicán no tienen ruedas.
- a) Algunos robots negros no tienen ruedas.
  - b) Algunos robots con ruedas no son negros.
  - c) Algunos robots negros tienen ruedas.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
16. Ningún robot Eslicán tiene piernas articuladas.  
Algunos robots Eslicán no son Blancos.
- a) Algunos robots no blancos no tienen piernas articuladas.
  - b) Algunos robots blancos no tienen piernas articuladas.
  - c) Ningún robot con piernas articuladas es blanco.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.

17. Todos los robots grises son Eslicán.  
Todos los robots Eslicán tienen receptores de señales luminosas.
- a) Todos los robots con receptores de señales luminosas son grises.
  - b) Algunos robots con receptores de señales luminosas son grises.
  - c) Algunos robots con receptores de señales luminosas no son grises.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.

---

Eureka dice que en Ying-Yang hay varias especies de animales como los SILBOS, los NERPAS, los CELAPATOS y los BULMIS –entre otros-. Dice también que cada especie agrupa diferentes subclases de animales.

---

18. Todos los Silbos son herbívoros.  
Algunos Volpis son Silbos.
- a) Algunos herbívoros son Volpis.
  - b) Todos los Volpis son herbívoros.
  - c) No todos los Volpis son herbívoros.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
19. Ningún Nerpa es diurno.  
Algunos animales peludos son Nerpas.
- a) Algunos animales peludos no son diurnos.
  - b) Ningún animal diurno es peludo.
  - c) Ningún animal peludo es diurno.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.

20. Algunos Celapatos son gregarios.  
Ningún Toluba es gregario.
- a) Ningún Toluba es Celapato.
  - b) Algunos animales gregarios no son Tolubas.
  - c) Algunos Tolubas no son Celapatos.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
21. Algunos Bulmis no son carnívoros.  
Ningún animal ovíparo es Bulmi.
- a) Algunos carnívoros son ovíparos.
  - b) Todos los animales ovíparos son carnívoros.
  - c) Algunos animales no carnívoros no son ovíparos.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
22. Todos los animales con plumas son Celapatos.  
Algunos animales voladores no son Celapatos.
- a) Algunos animales voladores tienen plumas.
  - b) Algunos animales voladores no tienen plumas.
  - c) Algunos animales con plumas no son voladores.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
23. Todos los Nerpas son carnívoros.  
Todos los nerpas son nocturnos.
- a) Algunos animales nocturnos son carnívoros.
  - b) Todos los carnívoros son nocturnos.
  - c) Todos los animales nocturnos son carnívoros.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
24. Todos los omnívoros son Celapatos.  
Ningún Celapato es peludo.
- a) Ningún animal omnívoro es peludo.
  - b) Ningún animal peludo es omnívoro.

- c) Algunos animales omnívoros no son peludos.
  - d) Todas las conclusiones anteriores son válidas.
25. Ningún herbívoro es Nerpa.  
Todos los Nerpas son ovíparos.
- a) Algunos animales ovíparos no son herbívoros.
  - b) Ningún herbívoro es ovíparo.
  - c) Algunos animales ovíparos son herbívoros.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
26. Algunos animales solitarios son Bulmis.  
Todos los Bulmis son de piel escamosa.
- a) Algunos animales solitarios no son de piel escamosa.
  - b) Algunos animales de piel escamosa no son solitarios.
  - c) Algunos animales solitarios son de piel escamosa.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.

---

Ying-Yang es un planeta con varias clases de plantas. Según EUREKA, hay cuatro principales, LOFITAS, RUNITAS, HENOVAS y CORADAS; así como algunas subespecies como Belíneas, Caroláceas, Doláceas, Yamidas, etc.

---

27. Todas las Coradas tienen flores negras.  
Ninguna Corada tiene hojas redondas.
- a) Algunas plantas de flores negras no tienen hojas redondas.
  - b) Ninguna planta de flores negras tiene hojas redondas.
  - c) Algunas plantas de hojas redondas no tienen flores negras.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.

28. Ninguna planta con hojas como agujas es Lofita.  
No todas las Lofitas son plantas con flores rojas.
- Ninguna planta con flores rojas tiene hojas como agujas.
  - Algunas plantas de hojas como agujas no tienen flores rojas.
  - Algunas plantas con flores no rojas no tienen hojas como agujas.
  - Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
29. Algunas Runitas tienen hojas redondas.  
Todas las Runitas son plantas con fruto en forma de higo.
- Algunas plantas de hoja redonda no dan fruto en forma de higo.
  - Algunas plantas con fruto en forma de higo tienen hojas redondas.
  - Todas las plantas de fruto en forma de higo son de hoja redonda.
  - Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
30. Algunas Henovas no tienen el fruto en forma de racimo.  
Todas las Henovas son plantas de hoja cuadrada.
- Algunas plantas de hoja cuadrada no dan fruto en forma de racimo.
  - Algunas plantas de fruto en racimo no son de hoja cuadrada.
  - Algunas plantas de fruto en racimo son de hoja cuadrada.
  - Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.
31. Ninguna Corada tiene el fruto tipo nuez.  
Algunas plantas de tallo alto no son Coradas.
- Algunas plantas de tallo alto no tienen el fruto tipo nuez.
  - Algunas plantas con fruto tipo nuez tienen el tallo alto.
  - Ninguna planta con fruto tipo nuez tiene el tallo alto.
  - Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.

32. Algunas plantas de hoja redonda son Lofitas.  
Ninguna Lofita tiene el fruto tipo manzana.
- a) Ninguna planta con fruto tipo manzana tiene hojas redondas.
  - b) Algunas plantas con fruto tipo manzana tienen hojas redondas.
  - c) Algunas plantas de hoja redonda no tienen el fruto tipo manzana.
  - d) Ninguna de las conclusiones anteriores es válida.

## PRUEBA DE RAZONAMIENTO CONDICIONAL

Jesús Alonso Tapia y Francisco Gutiérrez Martínez

A continuación vas a encontrar una serie de diálogos breves. *Supón que la primera frase de cada uno de ellos es cierta* y, en consecuencia, *señala qué puede decirse de la conclusión a que se llega*, –si es válida, esto es, si se deduce o sale de las frases anteriores, si no es válida o si es irrelevante–. La conclusión se subraya en cada pregunta.

Por ejemplo, si te encuentras con el diálogo siguiente:

Angel: Convéncete, todos los grandes hombres han tenido que luchar para llegar a serlo.

Luis: Pues Gorbachov ha llegado muy lejos. *Seguro que su trabajo le habrá costado.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a) Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b) No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c) Irrelevante (no tiene nada que ver).

Para responder, rodead con un círculo, EN LA HOJA DE RESPUESTAS, la letra correspondiente a la alternativa elegida.

LEED CON DETENIMIENTO CADA  
DIALOGO ANTES DE RESPONDER.

¿HABEIS COMPRENDIDO TODO?

RECORDAD: NO ESCRIBAIS NADA EN ESTE CUADERNILLO. UNICAMENTE DEBEIS RESPONDER EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

PODEIS EMPEZAR.

1. Dependiente: Si sube a la cuarta planta, encontrará todo lo necesario para practicar cualquier deporte.

Cliente: Ya estoy en la cuarta planta. *Seguro que aquí encontraré ese balón.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

2. Ana: Si uno no estudia, no aprueba. Tenlo por cierto.

María: Mi hijo Pedro ha trabajado de lo lindo.

Ana: *Seguro que ha aprobado.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

3. Eva: Si un dóberman ve a un desconocido entrar en la casa, le ataca.

Inés: Cuando llegué yo, me atacó un perro.

Eva: *Seguro que era un dóberman.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

4. Ana: Desde luego, si uno no come, termina enfermado.  
María: Encontré a Juan. Está como un roble.  
Ana: *No me cabe duda de que come más que Obelix.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

5. Eva: Si uno viste bien, se le abren todas las puertas.  
Luis: Mi mujer viste a la última.  
Eva: *Seguro que ha ido a El Corte Inglés.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

6. Luis: Si todos nos esforzamos, el paro disminuirá.  
Juan: Yo lo que veo es que nadie arrima el hombro.  
Luis: *Entonces no te extrañe: el paro no disminuirá.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

7. Lucas: Si los cimientos son de hormigón, las casas no se caen.

Pablo: Mi casa es toda de hormigón.

Lucas: *Entonces, duerme tranquilo: tu casa no se caerá.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

8. Ana: Siempre que las personas no se vacunan, enferman.

Juana: Yo estoy vacunada desde el año pasado.

Ana: *Pues, seguro que desde entonces no te has puesto mala.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

9. Andrés: Si un niño lee tebeos, de adulto leerá libros.  
Tomás: A mi siempre me han gustado los de Asterix.  
Andrés: *Pues en tu casa no hay biblioteca.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - c. Irrelevante (no tiene nada que ver).
10. Rosa: Cuando uno ve mucho la tele, no tiene tiempo para pensar.  
Lola: Mi marido no ve nunca la tele.  
Rosa: *Daría algo para tener tiempo para pensar como él.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - c. Irrelevante (no tiene nada que ver).
11. Mateo: Las cosas que no se enseñan, no se pueden aprender.  
Elsa: Yo nunca he aprendido a nadar.  
Mateo: *Lógico: seguro que nadie te ha enseñado.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).

- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

12. Juan: Si sales de casa a la hora de comer, no te enteras de las noticias.  
Angel: Mi madre no se había enterado del accidente de trenes.  
Juan: *Seguro que había salido.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

13. Ana: Sólo si eres guapa, puedes ser presentadora de TV.  
Lucía: Paloma no se quejará. ¡Vaya figura que tiene!  
Elisa: *Seguro que se lleva a todos de calle.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

14. Pilar: Desde luego, cuando no se sabe, no se puede aprobar.  
Aurora: Pues mi hijo ha aprobado todo en Junio.  
Pilar: *Ten por seguro que tu hijo sabe. Llegará lejos.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - c. Irrelevante (no tiene nada que ver).
15. Ana: Si no se evita la contaminación, la vida del mar desaparece.  
Tere: En el Mar Muerto no hay vida.  
Elena: *Ciertamente, será un mar contaminado.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - c. Irrelevante (no tiene nada que ver).
16. Eva: Si no se ponen cuadros, las casas se ven tristes.  
María: Yo aún no he comprado los cuadros del salón.  
Eva: *Seguro que estará más acogedor cuando los pongas.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

17. Iván: Si uno lee el periódico, tiene que saber quien es Gorbachov.

Juan: Díselo a Lucas: Jamás ha leído un periódico.

Iván: *Entonces puedes decir con certeza que no le conoce.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

18. Luis: A no ser que se domine un idioma, no se puede conseguir un buen empleo.

Alfonso: Yo no sé idiomas.

Luis: *Pues atente a las consecuencias. Siempre serás un mandado.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

19. Lucía: Cuando uno vale, no tarda en encontrar trabajo.  
Marta: Mi hermano lleva dos años en paro.  
Lucía: *Entonces no me cabe duda: nunca servirá para nada.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - c. Irrelevante (no tiene nada que ver).
20. Olga: Si uno no deja de ver la tele, se vuelve tonto.  
Paco: En casa de Juan no se pierden un programa.  
Olga: *Seguro que están atocinados.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
  - c. Irrelevante (no tiene nada que ver).
21. Pepe: Siempre que hay agua abundante, se puede cultivar arroz.  
Manolo: En Galicia llueve más que en el resto de España.  
Paco: *Galicia es un sitio excelente para cultivar de todo.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

22. Eva: Cuando un chico se droga, está acabado.  
Carlos: En mi portal la policía detuvo a una pareja que se estaba pinchando.  
Eva: *Pues están listos. Les van a caer unos cuantos años.*

Supuesto que la primera frase sea cierta, la conclusión es:

- a. Válida (se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- b. No válida (no se deduce necesariamente de las frases anteriores).
- c. Irrelevante (no tiene nada que ver).

**Hoja de respuestas**

Apellidos.....Nombre.....

Curso y Grupo.....Colegio..... Fecha.....

**PRUEBA BASICA DE RAZONAMIENTO DEDUCTIVO**

1. a b c d	16. a b c d	31. a b c d	46. a b c d
2. a b c d	17. a b c d	32. a b c d	47. a b c d
3. a b c d	18. a b c d	33. a b c d	48. a b c d
4. a b c d	19. a b c d	34. a b c d	49. a b c d
5. a b c d	20. a b c d	35. a b c d	50. a b c d
6. a b c d	21. a b c d	36. a b c d	51. a b c d
7. a b c d	22. a b c d	37. a b c d	52. a b c d
8. a b c d	23. a b c d	38. a b c d	53. a b c d
9. a b c d	24. a b c d	39. a b c d	54. a b c d
10. a b c d	25. a b c d	40. a b c d	55. a b c d
11. a b c d	26. a b c d	41. a b c d	56. a b c d
12. a b c d	27. a b c d	42. a b c d	57. a b c d
13. a b c d	28. a b c d	43. a b c d	58. a b c d
14. a b c d	29. a b c d	44. a b c d	59. a b c d
15. a b c d	30. a b c d	45. a b c d	

**PRUEBA DE RAZONAMIENTO CATEGORICO**

1. a b c d	9. a b c d	17. a b c d	25. a b c d
2. a b c d	10. a b c d	18. a b c d	26. a b c d
3. a b c d	11. a b c d	19. a b c d	27. a b c d
4. a b c d	12. a b c d	20. a b c d	28. a b c d
5. a b c d	13. a b c d	21. a b c d	29. a b c d
6. a b c d	14. a b c d	22. a b c d	30. a b c d
7. a b c d	15. a b c d	23. a b c d	31. a b c d
8. a b c d	16. a b c d	24. a b c d	32. a b c d

**PRUEBA DE RAZONAMIENTO CONDICIONAL**

1. a B C	7. a B C	13. a B C	19. a B C
2. a B C	8. a B C	14. a B C	20. a B C
3. a B C	9. a B C	15. a B C	21. a B C
4. a B C	10. a B C	16. a B C	22. a B C
5. a B C	11. a B C	17. a B C	
6. a B C	12. a B C	18. a B C	

## TEST DE PENSAMIENTO CRITICO

Jesús Alonso Tapia y Francisco Gutiérrez Martínez

Apellidos..... Nombre.....  
Curso y Grupo..... Colegio..... Fecha.....

A continuación se te presentan una serie de textos y una serie de preguntas sobre los mismos. Te hacemos estas preguntas para tratar de comprender cómo razones y poder ayudarte a mejorar tu forma de pensar. Por ello **ES IMPORTANTE QUE LEAS CADA TEXTO DESPACIO Y CON ATENCIÓN Y QUE CONTESTES A LAS PREGUNTAS QUE SE TE HACEN SOBRE EL MISMO DE LA FORMA QUE CREAS MAS CORRECTA.**

Por ejemplo, si te encuentras con el texto siguiente:

“Las catedrales románicas españolas, muchas de las cuales tienen forma de castillo, fueron construidas en tiempos de la reconquista. Por eso la catedral de Sigüenza tiene forma de castillo”. deberías responder a las siguientes preguntas, por ejemplo, como sigue:

### ***Preguntas***

1. ¿Hace el autor algún argumento o razonamiento en este texto? ..... Sí.....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO “Sí”,  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
“No”, PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento del autor?  
..... *Que la catedral de Sigüenza tiene forma de castillo* .....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
  - a) Necesariamente cierta.
  - b) Probablemente cierta
  - c) Probablemente falsa
  - d) Falsa

4. Numera y subraya las razones que el autor da para apoyar la conclusión.

(En adelante, deberás hacerlo en el texto que se presenta al comienzo).

“Las catedrales románicas españolas, (1) muchas de las cuales tienen forma de castillo, (2) fueron construidas en tiempos de la reconquista. Por eso la catedral de Sigüenza tiene forma de castillo”.

5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el autor, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:

..... *La catedral de Sigüenza es románica y fue construida en tiempos de la Reconquista* .....

.....

6. Puede que las razones que el autor da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? ..... No .....

7. ¿Por qué? ..... *Porque el que “muchas” tengan forma de castillo, no significa que “todas” la tengan. Podría ser que la catedral de Sigüenza fuese de las pocas que no tienen esa forma.*

.....

## TEXTO 1

Juan: ¿Dices que te aburres? Yo tengo la solución.

Pedro: ¿Sí?

J: El secreto está en la curiosidad bien entendida.

P: ¿Qué quieres decir?

- J:** Mira. Te lo voy a explicar con un ejemplo. Una vez conocí a un profesor que tuvo que ir a enseñar a una árida zona de Cuenca. Poco había que pudiera despertar el interés de nadie. Sin embargo, descubrió que en aquella zona había numerosas lagartijas. Se dedicó a observarlas y a estudiar su comportamiento, ayudado a veces por algún alumno. Y llegó a escribir un libro que le hizo famoso. Y conozco muchos casos parecidos. Por eso pienso que el que es curioso, no se aburre.
- P:** Bobadas. Eso es un caso excepcional.
- J:** ¿Estás seguro? Ya te he dicho que podría contarte otros casos. Pero creo que, diga lo que diga, no me harás caso.
- P:** Eso no es cierto. Pero, como dicen en mi pueblo, “Una golondrina no hace verano”.

### ***Preguntas***

1. ¿Hace Juan algún argumento o razonamiento en este texto?

.....

**EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO “SÍ”,  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
“No”, PASA AL TEXTO SIGUIENTE.**

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento de Juan?

.....  
.....

3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:

- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa      d) Falsa

4. Numera y subraya las razones que Juan da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por Juan, pero que creas que la tiene en cuenta, escríbela:  
 .....  
 .....
6. Puede que las razones que Juan da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión?  
 .....
7. ¿Por qué?  
 .....  
 .....

## TEXTO 2

- Ana: Desde luego, aprobar con este profe es una lotería.
- Inés: ¿Por qué lo dices?
- A: Como si no lo supieras. ¿Has visto a alguien que aprueba con él dos veces seguidas? Nunca puedes imaginarte qué examen va a poner.
- I: Pues la verdad es que no estoy de acuerdo. Es verdad que la última vez puso preguntas que no nos esperábamos, pero normalmente nunca ha ocurrido así.
- A: ¡Ya! ¿Y qué me dices de la sonrisita con que te dice que te ha suspendido? Parece que le divierte pillarte.
- I: Creo que le tienes manía. Uno puede sonreír por motivos muy diferentes. ¿O no?

### *Preguntas*

1. ¿Hace Ana algún argumento o razonamiento en este texto?  
 .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO “Sí”,  
 CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
 EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
 “No”, PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento de Ana?  
 .....  
 .....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
  - a) Necesariamente cierta.    b) Probablemente cierta
  - c) Probablemente falsa        d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que Ana da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por Ana, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
 .....  
 .....
6. Puede que las razones que Ana da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión?  
 .....
7. ¿Por qué?  
 .....  
 .....  
 .....

### TEXTO 3

Me miras con lástima, preocupación e indiferencia porque soy un niño retrasado. Pero sólo ves mi aspecto exterior. Si yo pudiera expresarme, te diría cómo soy por dentro.

Siento el dolor y el hambre. No se pedir el agua cortésmente, pero siento la sed.

Me cuesta trabajo entender qué quiere decir “mañana”. Tardé meses en aprender a montar en triciclo. Pero cuando lo hice me sentí orgulloso.

Si me dejan aprender a mi propio ritmo, sin rechazarme, puedo tener un lugar en el mundo.

Piensa que soy una persona como tú, aunque sea un niño retrasado. Por eso, cuando me veas, sonríe y saludame. Me ayudarás a ser feliz y te ayudarás a ti mismo.

### ***Preguntas***

1. ¿Hace el autor algún argumento o razonamiento en este texto? .....

**EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "SÍ",  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUE.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"No", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.**

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento del autor?  
.....  
.....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
  - a) Necesariamente cierta
  - b) Probablemente cierta
  - c) Probablemente falsa
  - d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que el autor da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el autor, pero que creas que el que argumenta o razona la tiene en cuenta, escríbela:  
.....  
.....
6. Puede que las razones que el autor da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?  
.....  
.....  
.....

**TEXTO 4**

Todo cuerpo sumergido en un líquido experimenta un empuje hacia arriba igual al peso del líquido que desaloja o desplaza al sumergirse.

**Preguntas**

1. ¿Hace el autor algún argumento o razonamiento en este texto? .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "Sí",  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"No", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento del autor?  
.....  
.....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:  
a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa      d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que el autor da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el autor, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
.....  
.....
6. Puede que las razones que el autor da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?  
.....  
.....  
.....

**TEXTO 5**

Créeme. Todos los políticos son unos aprovechados. No he conocido a uno que realmente se preocupe por la gente. Les interesa el poder y se acabó. Por eso, lo mejor es no votar. ¿No piensas como yo?

**Preguntas**

1. ¿Hace el autor algún argumento o razonamiento en este texto? .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "Sí",  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"No", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento del autor?  
.....  
.....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:  
a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa        d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que el autor da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el autor, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
.....  
.....
6. Puede que las razones que el autor da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?  
.....  
.....  
.....

**TEXTO 6**

El cangrejo de río respira por branquias como los peces, pero no muere al sacarlo del agua, como éstos. Las lleva debajo del caparazón y puede vivir cierto tiempo al aire si tiene las branquias húmedas.

**Preguntas**

1. ¿Hace el autor algún argumento o razonamiento en este texto? .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "SÍ",  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS SIGUIEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"No", PASA AL TEXTO SIGUIENTES.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento del autor?  
.....  
.....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa       d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que el autor da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el autor, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
.....  
.....
6. Puede que las razones que el autor da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?  
.....  
.....  
.....

**TEXTO 7**

- Andrés: Ha desaparecido el balón. Los de 5º lo bajaron al patio, pero luego nadie lo subió. Y ni en el patio ni en el colegio aparece.
- Juan: Me apuesto algo a que se lo ha llevado Zaldúa.
- A: ¿Por qué lo dices? Eso es acusarle de robar.
- J: Zaldúa se queda siempre el último jugando al balón. Y me dijo que nunca había tenido un balón; que le gustaría tener uno.
- A: Pues yo no creo que haya sido él. ¿Tú qué crees, Luis?

**Preguntas**

1. ¿Hace Juan algún argumento o razonamiento en este texto?

.....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "Sí",  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"No", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento de Juan?
- .....
- .....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa    d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que da Juan para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por Juan, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:
- .....
- .....

6. Puede que las razones que Juan da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión?

.....

7. ¿Por qué?

.....

.....

.....

## TEXTO 8

Los carbones naturales provienen de la descomposición de vegetales que existieron en las edades antiguas de la Tierra y que quedaron enterrados a cierta profundidad. Gradualmente fueron perdiendo oxígeno e hidrógeno y enriqueciéndose en carbono. No es raro encontrar trozos de carbón de hulla con señales de hojas o vegetales antiguos.

### *Preguntas*

1. ¿Hace el autor algún argumento o razonamiento en este texto? .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "Sí",  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"No", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento del autor?

.....

.....

3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:

- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa      d) Falsa

4. Numera y subraya las razones que el autor da para apoyar la conclusión.

5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el autor, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
 .....  
 .....
6. Puede que las razones que el autor da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?  
 .....  
 .....  
 .....

## TEXTO 9

Mira, todo el que estudia triunfa. Tu primo ha estudiado a base de bien y ahí le tienes: ingeniero. Y tu hermano, no ha descansado ni los fines de semana. Pero mírale: ha sacado el número uno en la oposición a juez. Convéncete, si estudias, llegarás a ser algo.

¿Tengo o no tengo razón?

### *Preguntas*

1. ¿Hace el autor algún argumento o razonamiento en este texto? .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "Sí",  
 CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
 EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
 "No", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento del autor?  
 .....  
 .....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
 c) Probablemente falsa      d) Falsa

- 4. Numera y subraya las razones que el autor da para apoyar la conclusión.
- 5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el autor, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
 .....  
 .....
- 6. Puede que las razones que el autor da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
- 7. ¿Por qué?  
 .....  
 .....  
 .....

**TEXTO 10**

Colón: Rodrigo, estate atento. Si ves volar algún pájaro, la costa está cerca.  
 Rodrigo: ¡Capitán! Allí se ven dos aves. Parecen gaviotas.  
 Colón: ¡Gracias a Dios! Por fin llegamos a tierra.

**Preguntas**

- 1. ¿Hace Colón algún argumento o razonamiento en este texto?  
 .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "SÍ",  
 CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
 EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
 "No", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

- 2. ¿Cuál es la conclusión del argumento de Colón?  
 .....  
 .....

3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa        d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que Colón da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por Colón, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:
- .....  
.....
6. Puede que las razones que Colón da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?
- .....  
.....  
.....

## TEXTO 11

Feliz sea el que invento el sueño, capa que cubre todos los humanos pensamientos, manjar que quita el hambre, agua que apaga la sed, frío que calienta el frío, frío que templó el ardor y —finalmente— balanza que iguala al pastor y al rey, al simple y al discreto.

### *Preguntas*

1. ¿Hace el autor algún argumento o razonamiento en este texto? .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO “Sí”,  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
“No”, PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento del autor?  
 .....  
 .....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
  - a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta
  - c) Probablemente falsa      d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que el autor da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el autor, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
 .....  
 .....
6. Puede que las razones que el autor da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?  
 .....  
 .....  
 .....

## TEXTO 12

- Sánchez: Todo hombre tiene un precio. Si le necesitas, ofrécele dinero y aceptará el trabajo.
- García: Quién yo quería que aceptase, ya ha aceptado.
- Sánchez: ¿No te lo decía? Seguro que te ha costado los cuartos.
- García: No, en absoluto.
- Sánchez: No me lo creo. No puede ser cierto.
- García: ¿Tú tampoco te lo crees, López?

**Preguntas**

1. ¿Hace Sánchez algún argumento o razonamiento en este texto? .....

**EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "SÍ",  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"No", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.**

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento de Sánchez?  
.....  
.....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa    d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que Sánchez da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por Sánchez, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
.....  
.....
6. Puede que las razones que Sánchez da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?  
.....  
.....  
.....

**TEXTO 13**

Todos los seres vivos se mantienen en un continuo intercambio con el medio en que habitan. Las características de las distintas clases de seres vivos reflejan en buena medida las propiedades del medio que les rodea. Nuestro peso, por ejemplo, no

depende sólo de nuestro tamaño sino de la fuerza de la gravedad. El primer hombre que pisó la luna paseó sobre ella pesando menos que en la tierra.

### ***Preguntas***

1. ¿Hace el autor algún argumento o razonamiento en este texto? .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "SÍ",  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"NO", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento del autor?  
.....  
.....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa      d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que el autor da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el autor, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
.....  
.....
6. Puede que las razones que el autor da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?  
.....  
.....  
.....

**TEXTO 14**

- Lucía: Desde luego, es cierto que si no te importa el prójimo, nunca serás honrado.
- Elena: ¿Sí? Pues mira. Ahí tienes a Juana. Trabaja en la “Campaña contra el hambre”.
- Lucía: Juana es una persona honrada. Tenlo por seguro. Todavía queda gente buena.
- Rosa: Pues yo no estoy tan segura. A esa le gusta mucho figurar. Es una presumida.
- Lucía: ¿No estás segura? ¿No será que tienes pelusa? ¿A ti qué te parece, Elena? ¿A que si trabaja allí tiene que ser honrada?

**Preguntas**

1. ¿Hace Lucía algún argumento o razonamiento en este texto?
- .....

**EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO “Sí”,  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
“No”, PASA AL TEXTO SIGUIENTE.**

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento de Lucía?
- .....
- .....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa    d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que Lucía da para apoyar la conclusión.

5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por Lucía, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:

.....  
 .....

6. Puede que las razones que Lucía da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....

7. ¿Por qué?

.....  
 .....

**TEXTO 15**

Si el proverbio chino que dice: “Más vale parecer tonto una vez que serlo luego toda la vida” es cierto, entonces debemos ser menos tímidos y preguntar más en clase, que es lo que yo creo que hay que hacer.

**Preguntas**

1. ¿Hace el autor algún argumento o razonamiento en este texto? .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO “Sí”,  
 CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
 EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
 “No”, PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento de el autor?

.....  
 .....

3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:

- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta
- c) Probablemente falsa       d) Falsa

4. Numera y subraya las razones que el autor da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el autor, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
 .....  
 .....
6. Puede que las razones que el autor da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?  
 .....  
 .....  
 .....

## TEXTO 16

Luis: ¿Qué han dicho en el telediario?

Paco: Que ha habido manifestaciones y disturbios en Sudáfrica. Los negros ya no aguantan más que se les aparte de todo.

Luis: ¡Vaya! Ayer también se manifestaron en Alabama.

Rufo: Mira, eso prueba que ningún negro quiere a los blancos. Tarde o temprano terminan atacándote. No se puede fiar uno de ellos. ¿No te parece?

Paco: No estoy de acuerdo. Y tengo buenas razones para no estarlo. ¿No piensas lo mismo que yo, Luis?

### *Preguntas*

1. ¿Hace Rufo algún argumento o razonamiento en este texto?  
 .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "SÍ",  
 CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.

**EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"No", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.**

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento de Rufo?  
.....  
.....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
  - a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta
  - c) Probablemente falsa      d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que Rufo da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por Rufo, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
.....  
.....
6. Puede que las razones que Rufo da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión?  
.....
7. ¿Por qué?  
.....  
.....  
.....

**TEXTO 17**

Madre: ¿Qué dice la tele?

Olga: Que hay más de 500 personas intoxicadas. Están investigando a ver a qué se debe la intoxicación. Por el momento, en Madrid han examinado a 50 personas y todas habían tomado leche fresca.

- Tere: Y que en Avila han examinado a 70 con síntomas parecidos y 64 también habían tomado leche fresca que procedía del mismo sitio.
- Madre: Entonces es probable que la leche sea la causa de la intoxicación. ¿No os parece?

### **Preguntas**

1. ¿Hace la madre algún argumento o razonamiento en este texto? .....

**EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "SÍ",  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"NO", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.**

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento de la madre?  
.....  
.....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa      d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que la madre da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por la madre, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
.....  
.....
6. Puede que las razones que la madre da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....

## 7. ¿Por qué?

.....

.....

.....

**TEXTO 18**

Esposa: Me duele la cabeza.

Marido: ¿Has cenado algo?

Esposa: No, no tengo ganas.

Marido: Entonces no me extraña que te duela la cabeza. Es lógico. Deberías cenar algo. ¿No le parece, abuela, que tengo razón?

**Preguntas**

1. ¿Hace el marido algún argumento o razonamiento en este texto? .....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "Sí",  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"No", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento del marido?  
.....  
.....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa        d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que el marido da para apoyar la conclusión.

5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el marido, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:

.....  
 .....

6. Puede que las razones que el marido da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....

7. ¿Por qué?

.....  
 .....  
 .....

## TEXTO 19

**Félix:** Por lo que dicen, la nueva vacuna es el remedio definitivo contra el SIDA.

**Jaime:** Yo también lo creo. El informe del doctor Tíjonov sobre los 20 casos en que no ha habido contagio en las ratas a las que había inyectado el virus, me ha entusiasmado. Deberían fabricar esa vacuna masivamente y ponérsela a todo el mundo.

**Olga:** Pues yo no estoy tan segura. Es todavía pronto para sacar conclusiones. ¿No os parece?

### *Preguntas*

1. ¿Hace Jaime algún argumento o razonamiento en este texto?

.....

EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "SÍ",  
 CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
 EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
 "NO", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento de Jaime?  
 .....  
 .....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
  - a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta
  - c) Probablemente falsa       d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que Jaime da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por Jaime, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
 .....  
 .....
6. Puede que las razones que Jaime da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?  
 .....  
 .....  
 .....

## TEXTO 20

Inspector: Las pistas parecen llevarnos al mismo sitio. Creo que Bobby es el culpable.

Agente: Yo creo que las pruebas no son suficientes.

Inspector: Mira, la pistola tenía sus huellas; el informe médico demuestra que murió a consecuencia del disparo; además, no ha podido demostrar que no estaba allí a la hora del crimen.

Agente: Es probable. Pero Bobby parecía decir la verdad. ¿A usted qué le parece, abogada Perkins?

**Preguntas**

1. ¿Hace el inspector algún argumento o razonamiento en este texto? .....

**EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO "Sí",  
CONTESTA A LAS PREGUNTAS QUE SIGUEN.  
EN CASO DE QUE HAYAS RESPONDIDO  
"No", PASA AL TEXTO SIGUIENTE.**

2. ¿Cuál es la conclusión del argumento del inspector?  
.....  
.....
3. Señala cómo consideras que es esa conclusión:
- a) Necesariamente cierta    b) Probablemente cierta  
c) Probablemente falsa      d) Falsa
4. Numera y subraya las razones que el inspector da para apoyar la conclusión.
5. Si hay alguna razón o suposición implícita, esto es, que no sea expresamente mencionada por el inspector, pero que creas que tiene en cuenta, escríbela:  
.....  
.....
6. Puede que las razones que el inspector da para apoyar su conclusión no sean ciertas. Pero si lo fueran, ¿sería cierta su conclusión? .....
7. ¿Por qué?  
.....  
.....  
.....

### APENDICE 3.4 CRITERIOS PARA LA CORRECCION Y PUNTUACION DEL TEST DE PENSAMIENTO CRITICO

#### A: CRITERIOS GENERALES PARA LA VALORACION CUANTITATIVA

##### Pregunta 1: IDENTIFICACION DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

- |   |  |   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- La respuesta es <b>Sí</b> y es <b>Correcta:</b></li> </ul>       | En esta pregunta puntúa y se pasa a puntuar las restantes preguntas del texto..... | 1 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- La respuesta es <b>Sí</b>, pero es <b>Incorrecta:</b></li> </ul> | En todas las preguntas de este texto puntúa. ....                                  | 0 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- La respuesta es <b>No</b> y es <b>Correcta:</b></li> </ul>       | En todas las preguntas de este texto puntúa. ....                                  | 1 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- La respuesta es <b>No</b>, pero es <b>Incorrecta:</b></li> </ul> | En todas las preguntas de este texto puntúa. ....                                  | 0 |

##### Pregunta 2: IDENTIFICACION DE LA CONCLUSION

- El sujeto recoge la Conclusión del autor de forma precisa 2
- El sujeto recoge la Conclusión del autor de forma sólo aproximada ..... 1

Ej.:

- Una simplificación, una generalización o una implicación más o menos directa de la conclusión del autor.
- Sin respuesta o respuesta incorrecta ..... 0

Ejs.:

- Responde con alguna de las premisas del autor o con una modificación de las mismas.

- Responde con comentarios de otro interlocutor que no se corresponden con la Conclusión.
- Responde con una parte irrelevante del texto.
- Responde con una elaboración propia sobre el texto o parte del mismo.

### **Pregunta 3: VALORACION DE LA CONCLUSION**

- La respuesta es Probablemente Cierta o Probablemente falsa (b o c) y el argumento es Inducivo ..... 1
- La respuesta es Probablemente Cierta o Probablemente falsa (b o c) y el argumento es Deductivo ..... 0
- La respuesta es Necesariamente Cierta o Necesariamente falsa (a o d) y el argumento es Inductivo ..... 0
- La respuesta es Necesariamente Cierta (a), el argumento es deductivo y la conclusión se sigue necesariamente de las premisas ..... 1
- La respuesta es Falsa (d), el argumento es deductivo y la conclusión no se sigue necesariamente de las premisas .. 1

### **Pregunta 4: IDENTIFICACION DE LAS PREMISAS**

- Subraya las P del autor de forma precisa ..... 2
- Subraya las P del autor de forma imprecisa pero relevante 1

Ejs.:

- Subraya también parte o toda la conclusión, pero están en una misma frase.
  - El subrayado de una premisa es incompleto.
  - Sólo subraya parte de las premisas existentes.
- Subrayado indiscriminado, irrelevante o inconsistente .. 0

### **Pregunta 5: IDENTIFICACION DE LA INFORMACION IMPLICITA (Premisas o conclusión)**

- La información implícita que se expresa es correcta . . . . 2
- La información implícita que se expresa no es la correcta pero tiene algún sentido . . . . . 1
- No hay información implícita pero la referencia tiene sentido . . . . . 1
- No hay información implícita y no se expresa . . . . . 1
- La información implícita que se expresa no es la correcta ni tiene sentido alguno . . . . . 0
- Hay información implícita pero no se expresa . . . . . 0
- No hay información implícita y se expresa algo que no tiene sentido . . . . . 0

### **Pregunta 6: EVALUACION DE LA VALIDEZ: FORMAL DEL ARGUMENTO**

- Juicio en función de los aspectos estructurales del razonamiento, haciendo referencia a la suficiencia o valor de apoyo de las P respecto a la conclusión . . . . . 2

Ejs.:

- No, un caso no da conclusión segura.
  - Sí, va de lo general a lo particular.
  - Sí, la forma del razonamiento es correcta.
  - Sí, las razones conducen a la conclusión.
- Juicio realizado directamente en función del contenido específico del texto y, al tiempo, indirectamente, en función de los aspectos estructurales del razonamiento, o realizado en función de los aspectos estructurales pero expresado de forma imprecisa . . . . . 1

Ejs.:

- No, el razonamiento está mal hecho (No dice por qué).
  - No, la conclusión no puede ser verdadera.
  - No, (eso: algo del contenido) no son suficientes pruebas.
  - No, (eso: algo del contenido) sólo son suposiciones.
  - No, de ahí (un contenido concreto) no se puede sacar eso (otro contenido concreto).
  - Sí, si ocurre eso (mención o referencia a un aspecto del contenido), tiene que ocurrir también esto otro (referencia a otro aspecto del contenido)
- Juicio en función de aspectos de contenido, según lo recogido por el texto, o en relación con conocimientos propios, pero sin hacer ni siquiera una referencia indirecta a la forma de la argumentación. (No se responde a lo que en realidad se pide) . . . . . 0

Ejs.:

- Cuando realiza un juicio negativo: Niega directamente la veracidad de las premisas o de la conclusión, relativizando su contenido, rechazando su generalidad o valor o incluso apuntando razones adicionales en contra.
- Cuando realiza un juicio positivo: Reconoce la veracidad de las premisas o de la conclusión directamente e, incluso, aporta nuevas razones de apoyo a la conclusión o en contra de lo que en el texto se opone a ésta.

### B: INDICACIONES ESPECIFICAS PARA LA VALORACION DE CADA TEXTO

<p><b>Texto 1: CURIOSIDAD-ABURRIMIENTO</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . un ejemplo. . . P2: y. . . otros muchos casos. . .</p> <hr/> <p>C: El curioso no se aburre</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: b o c. 4. Razones: las señaladas en el esquema. 5. Premisas implícitas: Ninguna. 6. La conclusión no sería necesariamente cierta porque el argumento es inductivo.</p>	<p><b>Texto 2: APROBAR-LOTERIA</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . no ap. 2 veces; ex. imprevisib. P2: . . . sonrisa; le divierte suspender</p> <hr/> <p>C: Aprobar con el profe es difícil; lotería. Este profe suspende a quien quiere.</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: b o c. 4. Razones: las señaladas en el esquema. 5. Premisas implícitas: Ninguna. 6. La conclusión no sería necesariamente cierta porque el argumento es inductivo.</p>
<p><b>Texto 3: NIÑO RETRASADO</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . interiormente estas características. . . P2: . . . (son las de cualquier persona) P3: . . . (a las personas se las trata bien)</p> <hr/> <p>C: Trátame bien, como a una persona como tú. Se me debe tratar bien como a una persona normal.</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: a. 4. Razones: las señaladas en el esquema sin paréntesis. 5. Premisas implícitas: Las colocadas entre paréntesis en el esquema. 6. La conclusión sería necesariamente cierta porque el argumento es deductivo válido.</p>	<p><b>Texto 4: CUERPO SUMERGIDO</b> 1. No es argumentativo.</p> <p>El resto de las preguntas no han de ser contestadas.</p>
<p><b>Texto 5: POLITICOS-VOTAR</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . Todos los políticos son unos aprovechados; sin interés por la gente. P2: . . . (No hay que votar gente aprovechada)</p> <hr/> <p>C: No hay que votar (a los políticos)</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: a. 4. Razones: las señaladas en el esquema sin paréntesis. 5. Premisas implícitas: La colocada entre paréntesis en el esquema. 6. La conclusión sería necesariamente cierta porque el argumento es deductivo válido.</p>	<p><b>Texto 6: CANGREJO DE RIO.</b> 1. No es argumentativo.</p> <p>El resto de las preguntas no han de ser contestadas.</p>

**B: INDICACIONES ESPECIFICAS PARA  
LA VALORACION DE CADA TEXTO (Continuación)**

<p><b>Texto 7: BALON DESAPARECIDO</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . Zaldúa se quedó el último con él. P2: . . . dijo que le gustaría tener uno.</p> <hr/> <p>C: Zaldúa ha robado el balón</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: b o c. 4. Razones: las señaladas en el esquema. 5. Premisas implícitas: Ninguna. 6. La conclusión no sería necesariamente cierta porque el argumento es inductivo.</p>	<p><b>Texto 8: CARBONES NATURALES</b> 1. No es argumentativo.</p> <p>El resto de las preguntas no han de ser contestadas.</p>
<p><b>Texto 9: ESTUDIAR—TRIUNFAR</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . Tu primo ha estudiado—ingeniero P2: . . . Tu hermano ha estudiado—juez P3: . . . (ser ingeniero—juez es triunfar)</p> <hr/> <p>C: Todo el que estudia triunfa; será algo</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: b o c. 4. Razones: las señaladas en el esquema sin paréntesis. 5. Premisas implícitas: Las colocadas entre paréntesis en el esquema. 6. La conclusión no sería necesariamente cierta porque el argumento es inductivo.</p>	<p><b>Texto 10: PAJAROS—TIERRA</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . si hay pajaros, la costa está cerca P2: . . . se ven volar dos</p> <hr/> <p>C: La costa está cerca—llegamos a tierra</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: a. 4. Razones: las señaladas en el esquema sin paréntesis. 5. Premisas implícitas: ninguna. 6. La conclusión sería necesariamente cierta porque el argumento es deductivo válido.</p>
<p><b>Texto 11: INVENTOR SUEÑO.</b> 1. No es argumentativo.</p> <p>El resto de las preguntas no han de ser contestadas.</p>	<p><b>Texto 12: HOMBRE—PRECIO</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . si a H. le das dinero, acepta trabajo P2: Todo H. tiene precio P3: . . . ha aceptado</p> <hr/> <p>C: Le has dado dinero, te ha sacado los cuartos</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: d. 4. Razones: las señaladas en el esquema sin paréntesis. 5. Premisas implícitas: ninguna. 6. La conclusión no sería necesariamente cierta porque supone el que de A se siga B no implica que de B se siga A (es confundir el condicional con el bicondicional).</p>

**B: INDICACIONES ESPECIFICAS PARA  
LA VALORACION DE CADA TEXTO (Continuación)**

<p><b>Texto 13: SERES VIVOS-PESO</b> 1. No es argumentativo.</p> <p>El resto de las preguntas no han de ser contestadas.</p>	<p><b>Texto 14: JUANA</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . si no le importa prójimo—no honrado P2: . . . (trabajo campaña hambre—importa prójimo—honrado) P3: . . . Juana trabaja campaña hambre</p> <hr/> <p>C: Juana es una persona honrada</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: a. 4. Razones: las señaladas en el esquema sin paréntesis. 5. Premisas implícitas: Las colocadas entre paréntesis en el esquema. 6. La conclusión sería necesariamente cierta porque el argumento es deductivo válido.</p>
<p><b>Texto 15: PROVERBIO CHINO</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . si el proverbio es cierto, debemos preguntar, no debemos ser tímidos P2: . . . (el proverbio cierto)</p> <hr/> <p>C: Debemos preguntar más</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: a. 4. Razones: las señaladas en el esquema sin paréntesis. 5. Premisas implícitas: La colocada entre paréntesis en el esquema. 6. La conclusión sería necesariamente cierta porque el argumento es deductivo válido.</p>	<p><b>Texto 16: MANIFESTACIONES-NEGROS</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . En Sudáfrica hay manifestaciones de negros P2: . . . En Alabama hay manifestaciones de negros</p> <hr/> <p>C: Negros están contra blancos No se puede confiar en ellos</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: b o c. 4. Razones: las señaladas en el esquema. 5. Premisas implícitas: Ninguna. 6. La conclusión no sería necesariamente cierta porque el argumento es inductivo.</p>
<p><b>Texto 17: INTOXICACION</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . Madrid: de 50, todos habían tomado leche fresca P2: . . . Avila: de 70, 64 habían tomado leche fresca</p> <hr/> <p>C: Es probable que la leche sea la causa</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: b o c. 4. Razones: las señaladas en el esquema. 5. Premisas implícitas: Ninguna. 6. La conclusión no sería necesariamente cierta sino probablemente cierta, como señala el que la realiza, porque el argumento es inductivo.</p>	<p><b>Texto 18: DOLOR DE CABEZA</b> 1. Argumentativo. Esquema:</p> <p>P1: . . . (si no se ha comido nada, duele la cabeza) P2: . . . No ha comido</p> <hr/> <p>C: Dolor de cabeza—lógico—debes comer</p> <p>2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: a. 4. Razones: las señaladas en el esquema sin paréntesis. 5. Premisas implícitas: La colocada entre paréntesis en el esquema. 6. La conclusión sería necesariamente cierta porque el argumento es deductivo válido.</p>

**B: INDICACIONES ESPECIFICAS PARA  
LA VALORACION DE CADA TEXTO (Continuación)**

<p><b>Texto 19: REMEDIO-SIDA</b> 1. Argumentativo. Esquema:  P1: El informe de los casos curados es alentador.</p>	<p><b>Texto 20: CASO CRIMINAL</b> 1. Argumentativo. Esquema:  P1: . . . La pistola tiene las huellas de <b>Boby</b>. P2: . . . Murió por el disparo de la pistola. P3: . . . No ha demostrado que no pudo estar allí.</p>
<p>C: La nueva vacuna es el remedio definitivo contra el SIDA.  2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: b o c. 4. Razones: las señaladas en el esquema. 5. Premisas implícitas: Ninguna. 6. La conclusión no sería necesariamente cierta porque el argumento es inductivo.</p>	<p>C: <b>Boby</b> es culpable del asesinato.  2. Conclusión: la señalada en el esquema. 3. Correcto: b o c. 4. Razones: las señaladas en el esquema. 5. Premisas implícitas: Ninguna. 6. La conclusión no sería necesariamente cierta porque el argumento es inductivo.</p>

## A MODO DE CONCLUSION

A lo largo de este trabajo hemos descrito nuevos instrumentos para evaluar distintos conocimientos y procesos implicados, de un modo u otro, en la tarea de comprender un texto. Se trata de instrumentos creados para dar respuesta a los problemas que plantea la evaluación de la comprensión lectora cuando aquella se realiza para detectar no sólo si un sujeto comprende o no un texto a un determinado nivel, sino dónde están las causas que determinan los problemas de comprensión que observamos en nuestros alumnos. Creemos que estos instrumentos, así como el planteamiento en que se basan, constituyen una aportación importante al problema de la evaluación de la comprensión. Sin embargo, somos conscientes también de que pese a su utilidad, nuestro trabajo simplemente abre una vía que requiere ser desarrollada posteriormente, de modo que se superen algunas limitaciones que presenta.

Por un lado, en la medida en que es necesario integrar la evaluación con la instrucción, de modo que puedan corregirse los problemas del alumno, nuestras pruebas deben considerarse sólo como modelos prototípicos de un modo de evaluar la comprensión, modelo que hay que adaptar a los textos que nuestros alumnos estén leyendo en un momento determinado. Esto requiere un análisis específico previo por parte del profesor, análisis que le permitirá después interactuar adecuadamente con el alumno para superar la dificultad encontrada. Esta evaluación unida a la instrucción momento a momento, no puede substituirse por la realización de una evaluación mediante nuestras pruebas. No obstante, en la medida en que éstas están estandarizadas, pueden ser útiles tanto para el diagnóstico de los sujetos con problemas como para la valoración inicial y final de los alumnos, cuando se considere oportuno, para valorar los efectos de la intervención.

Conviene señalar, además, que la longitud de las pruebas hace imprescindible que se respeten los cortes establecidos para la realización de las mismas. Sin esto, la tendencia en los chicos es a

trabajar un tanto a la ligera, lo que disminuye la fiabilidad de la evaluación.

Por otra parte, sería preciso avanzar en el diseño de instrumentos en que hubiese mayor número de elementos de cada nivel de dificultad, controlando éste no sólo estadísticamente sino en base al análisis de la complejidad sintáctica, semántica y estructural del texto y al de la familiaridad de los contenidos del mismo para los lectores potenciales. La necesidad de ello estriba en que las adquisiciones que tratan de evaluar nuestras pruebas son adquisiciones que se generalizan de modo paulatino y más bien lento, puesto que existe una interacción entre los conocimientos temáticos y los estructurales que afecta a las inferencias que el sujeto es capaz de hacer. Por ello, es preciso contar con instrumentos que puedan ser sensibles a los progresos del alumno por mínimos que sean. Sin embargo, esto nos llevaría al problema señalado en el párrafo anterior, el de la longitud de las pruebas. La dificultad, sin embargo, no es insalvable en la medida en que las nuevas tecnologías facilitan lo que se conoce como *evaluación adaptativa* (Wainer, 1990). Este tipo de evaluación, basada en un análisis y calibración previa de los elementos o tareas que los sujetos deberán ser capaces de realizar, permite conocer las características y nivel de los conocimientos y habilidades de diferentes alumnos e incluso compararlos de modo objetivo, sin necesidad de que todos respondan a los mismos elementos de una prueba. Pero esto es ya tema de próximos trabajos.

**REFERENCIAS**

- ADAMS, M. J. (1982): Models of reading. En J.F. Le Ny y W. Kintsch (Eds.), *Language and comprehension*. Amsterdam: North-Holland.
- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. Y GONZALEZ ALONSO, E. (1987): Entrenamiento de habilidades cognitivas: Razonamiento deductivo. Fundamentación teórica. En J. Alonso Tapia (Dir.): *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa. M.E.C.
- ALONSO TAPIA, J. Y GUTIERREZ MARTINEZ, F. (1986): *Comprensión de la inclusión jerárquica de clases*. Madrid: CIDE.
- ALONSO TAPIA, J. Y GUTIERREZ MARTINEZ, F. (1987): Entrenamiento de habilidades cognitivas: Razonamiento inductivo. Fundamentación teórica. En J. Alonso Tapia (Dir.): *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa. M.E.C.
- ALONSO TAPIA, J. Y GUTIERREZ MARTINEZ, F. (1989): Metacognition, reading comprehension and critical thinking. 2: Strategies for training critical thinking. *Third European Conference for Research on Learning and Instruction*. Madrid. Universidad Autónoma.
- ALONSO TAPIA, J. Y GUTIERREZ MARTINEZ, F. (1991): Entrenamiento metacognitivo y procesos de razonamiento: Estudio experimental. En J. Alonso Tapia (Dir.): *Entrenamiento metacognitivo*. Informe final. Madrid: CIDE.
- ALONSO TAPIA, J. Y MATEOS SANZ, M. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación". *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- ALONSO TAPIA, J. Y MATEOS SANZ, M. (1987): Entrenamiento de habilidades cognitivas: Comprensión lectora. Fundamentación teórica. En J. Alonso Tapia (Dir.): *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa. M.E.C.
- ALONSO TAPIA, J. Y MATEOS, M., CARRERA, P. Y CARRIEDO, N. (1987): Comprensión de la lectura: una aproximación al problema de la evaluación. *Boletín del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid*, 11, 3-36.

- AUGUST, D. L., FLAVELL, J. H. Y CLIFT, R. (1984): "Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers". *Reading Research Quarterly*, XX, 1, 39-53. (Traducido en *Infancia y Aprendizaje*, 1985, 31-32, 129-143.)
- CARRIEDO, N. Y ALONSO TAPIA, J. (1991a): *Teaching to understand*. Artículo presentado a la Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction. Turku, Finlandia.
- CARRIEDO, N. Y ALONSO TAPIA, J. (1991b): Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 97-108.
- COLLINS, A. Y SMITH, E. E. (1982): Teaching the process of reading comprehension. En D.J. Detterman y R.J. Sternberg (Eds.): *How and how much can intelligence be increased?* Norwood, N.J.: Ablex.
- CONDEMARIN, M. Y MILICIC, N. (1990): *Test de Cloze*. Madrid, Visor.
- COOPER, D. J. (1986): *Improving reading comprehension*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin Co.
- CUNNINGHAM, J. W. Y MOORE, D. W. (1985): The confused world of main idea. En B.F. Baumann (Ed.): *Teaching main idea comprehension*. Newark, DE: IRA.
- DIJK, V. Y KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- EVANS, J. (1982): *The psychology of deductive reasoning*. Londres: Routledge and Kagan Paul.
- EVANS, J. (1989): *Bias in human reasoning: causes and consequences*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- FARR, R., Y CAREY, R. F. (1986): "Reading. What can be measured"? *International Reading Association*, Newark, Delaware.
- GARNER, R. (1987): *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, N.J.: Ablex.
- GARNER, R. Y ALEXANDER, P. (1982): "Strategic processing of text: An investigation of the effects on adults question-answering performance". *Journal of Educational Research*, 75, 144-148.
- GARNER, R. Y ANDERSON, J. (1982): "Monitoring of understanding research: Inquiry directions, methodological dilemmas. *Journal of Experimental Education*, 50, 70-76.
- GARNER, R. Y MACREADY, G. B. Y WAGONER, S. (1984): "Readers acquisition of the components of the text-lookback strategy". *Journal of Educational Psychology*, 76, 300-309.

- HARE, V. C. Y SMITH, D. C. (1982): "Reading to remember: Studies of metacognitive reading skills in elementary school-aged children". *Journal of Educational Research*, 75, 157-164.
- HOLLEY, CH. Y DANSEREAU, D. F. (1984): *Spatial learning strategies*. Nueva York: Academic Press.
- HUNT, E. B. (1978): Mechanics of verbal ability. *Psychological Review*, 85, 109-130.
- JOHNSON - LAIRD, P. N. (1985): Does it occur in daily life? Can it be taught? En J.W. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser: *Thinking and learning skills. Vol.2: Research and open questions*. Hillsdale, NJ. LEA.
- JOHNSTON, P. H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- JUST, M. A. Y CARPENTER, P. A. (1980): A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 4, 329-354.
- KAY, D. S. Y BLACK, J. B. (1986): Explanation-driven processing in summarization: the interaction of content and process. En J.A. Galambos, R.P. Abelson y J.B. Black (Eds.): *Knowledge structures*. Hillsdale, NJ: LEA.
- KINTSCH, W. (1989): Learning from text. En L. Resnick (Ed.): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- LEHNERT, W. G. (1981): Plot units and narrative summarization. *Cognitive Science*, 5, 293-331.
- LEON, J. A. (1989): *Comprensión y memoria de textos expositivos*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Autónoma de Madrid.
- MATEOS, M. (1989): *Leer para comprender: Desarrollo y valoración de un programa de entrenamiento en supervisión y regulación de la comprensión lectora*. Tesis doctoral publicada en microficha. Madrid. Universidad Autónoma.
- MATEOS, M. Y ALONSO TAPIA, J. (1991): Metacognition and reading comprehension: Strategies for comprehension monitoring training. En M. Carretero, M. Pope, R. Simons, y J.I. Pozo (Eds.): *Learning and Instruction: European Research in an International Context*. Vol. 3. Oxford: Pergamon Press.
- MAYER, R. E. (1987): Instructional variables that influence cognitive processes during reading. En B.K. Britton y S.M. Glynn (Eds.): *Executive control processes in reading*. Hillsdale, NJ: LEA.
- MEYER, B. (1975): *The organisation of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- MEYER, B., YOUNG, C. Y BARTLETT, B. (1989): *Memory improved*. Hillsdale, NJ: LEA.

- MEICHEMBAUM, D., BURLAND, S., GRUSO, L. Y CAMERON, R. (1985): Metacognitive assessment. En S.R. Yussen (Ed.): *The growth of reflection in children*. Orlando, Florida: Academic Press.
- NICKERSON, R. S. (1991): Modes and models of informal reasoning: A commentary. En J.F. Voss, D.N. Perkins y J.W. Segal (1991): *Informal reasoning and education*. Hillsdale, NJ: LEA.
- NISBETT, R. E. Y ROSS, L. (1980): *Human inference: strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- OLSHAVSKY, J. E. (1976-77): "Reading as problem solving: An investigation of strategies". *Reading Research Quarterly*, 12, 654-675.
- ORASANU, J. (1986): *Reading comprehension: From research to practice*. Hillsdale, NJ: LEA.
- PERFETTI, CH. A. (1989): There are generalized abilities and one of them is reading. En L. Resnick (Ed.): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: LEA.
- PIAGET, J. (1927): *La causalité chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- POZO, I. (1987): *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- RUMELHART, D. E. (1975): Notes on a schema for stories. En D.G. Bobrow y A. Adams (Eds.): *Representation and understanding*. Nueva York, Academic press.
- SADOKI, M. Y LEE, S. (1986): Reading comprehension and miscue combination scores: analysis and comparison. *Reading Research and Instruction*, 25, (3) 160-167.
- SANCHEZ MIGUEL, E. (1990a): Estructuras textuales y procesos de comprensión. *Estudios de psicología*, 41, 21-40.
- SANCHEZ MIGUEL, E. (1990b): *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: I.C.E.
- SCHWARTZ, S. (1984): *Measuring reading competence*. Nueva York: Plenum Press.
- STERNBERG, R. J. (1986): *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. Nueva York: Harcourt Brace.
- STERNBERG, R. J. Y POWELL, J. S. (1983): Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, 38, 8, 878-893.
- TYLOR, L. W. (1953): Cloze procedure: A new fool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- VEGA, M., CARREIRAS, M., GUTIERREZ - CALVO, M. Y ALONSO - QUECUTY, M. (1990): *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

VIDAL ABARCA, E. (1990): Un programa para la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-73.

VOSS, J. F., PERKINS, D. N. Y SEGAL, J. W. (1991): *Informal reasoning and education*. Hillsdale, NJ: LEA.

WAINER, H. (1990): *Computerized adaptive testing: A primer*. Hillsdale, NJ: LEA.



---

Ministerio de Educación y Ciencia

---

Secretaría de Estado de Educación

---

Dirección General de Renovación Pedagógica

---