

COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SECUNDARIA. INTERVENCIÓN POR NIVELES FUNCIONALES

READING COMPREHENSION IN JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS. AN INTERVENTION BY FUNCTIONAL LEVELS

Karlena Cárdenas-Espinoza

Yolanda Guevara-Benítez

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Estado de México, México.

Recibido: Enero 21, 2013

Revisado: Marzo 17, 2013

Aprobado: Abril 26, 2013

El primer autor llevó a cabo la revisión documental sobre el tema de estudio, aportó al diseño de la investigación, elaboró los materiales e instrumentos de evaluación, impartió el taller a la población objetivo, elaboró gráficas y tablas, realizó el análisis cuantitativo de los datos y contribuyó en la elaboración del artículo. Correos: karlenacardenas@hotmail.com, cardenaskarlena@gmail.com.

El segundo autor dirigió la discusión sobre el planteamiento del problema, su justificación, la formulación de las preguntas de investigación y el diseño del proyecto. Revisó los materiales e instrumentos de evaluación. Dirigió el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. Contribuyó en la elaboración del escrito. Correo: yolaguevara@hotmail.com.

Resumen

Se llevó a cabo un estudio para evaluar los efectos de dos estrategias de intervención dirigidas a promover comprensión lectora, en distintos niveles de complejidad funcional, con alumnos de primer grado de una escuela secundaria pública de la Ciudad de México. Participaron 90 estudiantes —53% de sexo femenino y 47% de sexo masculino—, con edades entre 12 y 14 años, y una media de edad de 12 años 9 meses, inscritos en tres grupos escolares del turno matutino. Estos tres grupos fueron asignados aleatoriamente, uno como grupo control y los otros dos como experimentales, que recibieron el mismo entrenamiento, variando los materiales de lectura utilizados correspondientes a temas literarios o temas de ciencias naturales. En ambos grupos experimentales se midieron los efectos de la intervención con pruebas de evaluación sobre comprensión lectora de temas literarios y de ciencias naturales, utilizando un diseño con pre test y post test. Los resultados indican que ambos grupos experimentales alcanzaron altos niveles de comprensión lectora, sin diferencias entre ellos. Si se encontraron diferencias con respecto al grupo control, por lo que se concluye que la intervención fue adecuada para promover la comprensión lectora y para lograr la transferencia de las habilidades desarrolladas, hacia otros temas no entrenados.

Palabras clave: Comprensión, lectura, niveles de complejidad, transferencia.

Abstract

A study was conducted to assess the effects of two intervention strategies aimed at developing reading comprehension at different levels of functional complexity, with first grade students from a public junior high school of Mexico City. A total of 90 students participated -53% were female and 47% were male , with ages between 12 and 14 years and a mean age of 12 years 9 months enrolled in three different groups from the morning shift. These three groups were assigned, one as control and two as experimental groups that received the same training, only modifying the reading materials used literary or nature themes-. The intervention effects were measured with tests of reading comprehension assessment of literary and nature themes, through a pre and post test experimental design. The results indicate that both experimental groups achieved high levels of reading comprehension, with no differences between them. Differences were found regarding the control group, concluding that intervention was appropriate to develop reading comprehension and to ensure transference of the skills developed to other non-trained topics.

Keywords: Comprehension, reading, complexity levels, transference.

Introducción

El problema social al que se enfrenta el Sistema Educativo Mexicano se relaciona con el hecho de que existe un desempeño significativamente bajo de los alumnos, entre otros aspectos, en habilidades de comprensión lectora y en el dominio de las ciencias, a nivel primaria y secundaria (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2005; Organization for Economic and Cooperative Development [OECD], 2010). Esos dos aspectos no deben verse de manera separada. Si una alta proporción de alumnos que ingresan a la secundaria no cuenta con habilidades y aptitudes de comprensión lectora que permitan considerarlos como lectores competentes, ello redundará en el aprendizaje deficiente de diversas materias relacionadas con temas científicos, debido a que la mayor parte de la instrucción educativa se basa en materiales escritos (Ibáñez & Ribes, 2001).

En la literatura pedagógica pueden ubicarse señalamientos como el que hace Espinosa (2001), planteando que los estudiantes de educación básica "saben" leer, pero con frecuencia no comprenden las indicaciones de lo que deben hacer a partir de la lectura, lo cual obstaculiza el desarrollo del pensamiento lógico, propósito fundamental de la enseñanza de las ciencias naturales. Pero es necesario aclarar que "saber leer" debe implicar, no sólo las habilidades de lectura textual, sino la comprensión de lo que se lee, por lo que el planteamiento de Espinosa

deja de lado este último aspecto, por demás importante.

Desde la perspectiva de la psicología interconductual, Fuentes (2010) explica que para que pueda hablarse de comprensión lectora deben ocurrir dos dimensiones funcionales: leer textualmente y leer comprensivamente. Esta perspectiva tiene como base que todos los fenómenos psicológicos consisten en interacciones entre el individuo y seres, objetos o eventos ambientales, en un campo relacional de interdependencia. Como señalan Ribes y López (1985), dichas interacciones pueden presentarse en formas cualitativamente distintas, que delimitan diversos niveles organizativos de lo psicológico, con diferentes grados de complejidad, dependiendo de los factores que quedan integrados en el campo interconductual, es decir, del grado de desligamiento de la conducta respecto a las situaciones presentes en tiempo y espacio.

Varela (2008) explica que una persona puede responder de manera directa a diferentes estímulos presentes en tiempo y espacio, a través de respuestas biológicas, como las sensoriales; y también puede responder de manera indirecta a diferentes objetos estímulo (OE), dependiendo de la historia de interacciones de esa persona con dichos OE, es decir, puede responder ante un estímulo como si fuera otro. Dado que las respuestas indirectas están mediadas por el aprendizaje, son denominadas conductas psi-

cológicas, por lo que debe considerarse que toda conducta psicológica implica responder indirectamente ante OE. A esto se le llama desligamiento funcional.

El grado de desligamiento funcional define cinco niveles de conducta psicológica: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. Para ubicar un comportamiento dentro de un nivel u otro se requiere considerar una serie de criterios que definen a cada nivel. Ribes y López (1985) explican que “la evolución psicológica se da, como proceso, en la transición de los niveles funcionales más simples a los más complejos... las funciones complejas incluyen, como componentes, las formas de organización que caracterizan a las funciones menos complejas” (p. 65). El desarrollo psicológico se presenta cuando los individuos adquieren nuevos niveles de dominio lingüístico, asociados a un mayor grado de desligamiento de los eventos y objetos presentes en tiempo y espacio.

Los planteamientos de la psicología interconductual permiten estudiar la conducta humana compleja, donde debe ubicarse la comprensión lectora, que incluye habilidades, aptitudes y competencias. Ribes (2011) expone que los términos «habilidad» y «aptitud» están estrechamente relacionados con el de «competencia», en la medida en que el primero se refiere a lo que se hace y el segundo a lo que se puede hacer en cuanto a satisfacer un criterio... Toda habilidad presupone siempre una técnica y su uso apropiado... aptitud se relaciona con la propensión a actuar de cierta manera, ligado a un criterio o requerimiento” (p. 37-38). Ribes (2012a) agrega que “una competencia se define como el conjunto de habilidades que satisfacen un criterio de logro en un nivel determinado de aptitud funcional. ‘Competencia’ es un concepto episódico de logro, que incluye tanto el criterio de resultado o efecto como el de la diversidad posible de acciones que permiten satisfacerlo como logro” (p. 184).

De lo anterior se deriva que los alumnos de diversos grados escolares han de desarrollar, no sólo habilidades lectoras, sino también aptitudes de lectura que incluyen la comprensión de los aspectos referidos en el texto satisfaciendo di-

versos criterios de logro, es decir, en distintos niveles funcionales que implican diversos grados de desligamiento del aquí y el ahora. Además, dichas aptitudes de comprensión lectora han de presentarse cuando se leen textos sobre diversos tópicos y con distintas características en su estructura. Todo ello sentará las bases para el desarrollo de competencias lectoras.

Con base en la taxonomía de Ribes y López (1985), Mares, Rueda, Rivas y Rocha (2009) recuperan la delimitación de cinco niveles de conducta, definidos en términos del grado de desligamiento funcional con el cual el alumno interactúa. Su descripción está ubicada en el contexto del salón de clases. A continuación se expone dicha descripción, en lo relativo a la lectura:

Nivel 1 (contextual). Los alumnos participan en actividades, ajustándose a los estímulos que se les presentan; tales tareas requieren desligamiento mínimo del aquí y el ahora, de tal manera que los niños tienen un papel de escuchas o de repetidores de la información. Un profesor promueve interacciones contextuales en sus alumnos cuando la actividad en que los involucra se refiere exclusivamente a leer o repetir información. Nivel 2 (suplementario). Los estudiantes se involucran en interacciones produciendo cambios en el ambiente físico o social, lo cual implica un mayor grado de desligamiento; el profesor promueve estas interacciones cuando organiza situaciones para que los alumnos realicen actividades prácticas de manipulación del ambiente, a partir de la lectura. Nivel 3 (selector). Los estudiantes pueden hablar o actuar sobre el objeto de maneras diversas, la conducta pertinente en cada caso es cambiante de momento a momento, en función de la presencia de otros elementos. El alumno se desliga de una relación fija entre un objeto y una acción, y elige cómo comportarse en cada caso. El profesor promueve este nivel cuando involucra a sus alumnos en tareas que requieren seleccionar un producto lingüístico que responda a preguntas particulares del tipo “qué”, “quién”, “dónde”, “cuándo”, o bien cuando plantea un problema que implica seleccionar y ejecutar la operación adecuada. Nivel 4 (sustitutivo referencial). Los estudiantes tienen interacciones que implican un desligamiento casi absoluto de la situación presente, refiriendo eventos pasados

o futuros y describiendo situaciones ausentes, lo cual permite que otras personas entren en contacto indirecto con dichos eventos. Un profesor promueve este nivel cuando pide que los alumnos describan, de manera hablada o escrita, situaciones no presentes en tiempo y espacio. Nivel 5 (sustitutivo no referencial). Las interacciones lingüísticas entre los participantes no se limitan a referir y describir eventos, sino que se manejan juicios argumentados o explicaciones sobre relaciones entre tales eventos. El profesor promueve esto cuando pide a sus alumnos que analicen fenómenos relacionándolos entre sí, concretando relaciones de causalidad, comparación, correspondencia o diferencia, es decir, analizando los fenómenos (Mares et al., 2009).

En diversas investigaciones realizadas en México (Fuentes, 2007; Guevara, 2006; Mares & Guevara, 2004; Mares, Guevara, Rueda, Rivas & Rocha, 2004; Mares et al., 2009) se ha encontrado que durante la educación primaria, los niños son instruidos, casi exclusivamente, a través de la copia y repetición de información. En general, las actividades del aula, incluyendo las relacionadas con la lectura y la escritura sobre diversos temas, se orientan al desarrollo de habilidades en niveles contextuales y, en algunos casos, se llega a niveles selectores, como resolver cuestionarios o seleccionar ejemplos de conceptos, dejando de lado el desarrollo de actividades experimentales y analíticas. Tales autores coinciden en que, en el caso específico de las ciencias naturales, para lograr la comprensión de los alumnos de educación básica, es importante que ellos establezcan interacciones en diversos niveles funcionales, y que éstas sean promovidas en el aula de manera directa o indirecta, a partir de actividades, ejercicios y preguntas del profesor, o propiciadas por el propio libro de texto.

Mares (2008) enfatiza la importancia de que los alumnos establezcan interacciones con los objetos de conocimiento, propios de una ciencia, relacionados con diferentes objetos, organismos y eventos, así como sus relaciones y transformaciones, ejemplares del objeto de estudio de la disciplina científica. Dado que leer y escribir se conciben como tipos de interacción con los textos, que pueden estructurarse en los cinco niveles funcionales, la autora señala que las

interacciones lectoras que se requiere que los alumnos estructuren con los textos de ciencias naturales, han de concentrarse en los niveles cuarto y quinto. Ello se hace necesario porque, a partir de la lectura, los alumnos deben entrar en contacto indirecto con hechos o eventos no presentes. Una comprensión limitada que no incluya los cinco niveles funcionales puede llevar a que el alumno tenga problemas para generalizar o para aplicar el conocimiento, es decir, que limite la transferencia de lo aprendido. Por el contrario, mostrar habilidades lectoras en niveles de aptitud funcional sustitutiva referencial y no referencial favorece que se presente dicha transferencia a otros temas y a otras morfologías de respuesta (Mares, 2008).

En concordancia, Fuentes (2007) plantea que reconocer diferentes tipos de competencias de comprensión lectora implica identificar diferentes modos de leer los textos; por ello se requiere enseñar a los alumnos las diversas maneras de interactuar con el referente de una lectura. Irigoyen, Jiménez y Acuña (2007) aclaran que ser un lector competente implica la posibilidad funcional de responder efectivamente en tareas diferentes, mostrando diversos niveles funcionales de comportamiento. Morales, et al. (2010) sostienen que la adquisición de habilidades de comprensión lectora requiere fundamentalmente de la exposición a una gama variada de situaciones en las que se exhiban desempeños heterogéneos, es decir, para que la competencia lectora se presente de manera generalizada, es necesario que se desarrolle con diferentes contenidos, ante distintas situaciones y en todos los niveles funcionales.

En los planteamientos de los diversos autores citados se observa una coincidencia en que para lograr la comprensión lectora se requiere interactuar con los aspectos referidos en un texto, y que es posible lograr las competencias lectoras, a través de un entrenamiento específico, relacionado con las habilidades de lectura en diferentes niveles de aptitud funcional. En el caso particular de los alumnos de secundaria, lo ideal es que los esfuerzos educativos sean dirigidos a lograr tales objetivos para que sean lectores competentes cuando interactúan con textos de diversos grados de complejidad y que abordan distintos tópicos.

González, Barba y González (2010) explican que el bajo rendimiento académico en los alumnos de educación secundaria es un problema que se arrastra desde la primaria; que un factor determinante que incide en dicho problema es que los alumnos no tienen hábitos lectores, pero conceden más importancia a la influencia del contexto educativo. Agregan que las pocas habilidades de comprensión lectora que los alumnos desarrollan se circunscriben, casi exclusivamente, a las adquiridas a través de los cursos de Lengua y Literatura, por lo que proponen la introducción de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en todas las asignaturas, con el argumento de que sólo así se facilitará la generalización del uso de dichas estrategias y se logrará su automatización. Adicionalmente, Pérez (2005) señala que existen evidencias de que la prosa narrativa es mucho más fácil de comprender y retener que la expositiva. Los textos narrativos hacen referencia a uno o a varios personajes centrales y secundarios al relatar los acontecimientos que les ocurren en un determinado período de tiempo, y las relaciones causales existentes entre ellos. Por su parte, los textos expositivos se caracterizan por presentar relaciones lógicas entre acontecimientos, y su finalidad es informar, explicar o persuadir al lector. Según se desprende de los planteamientos descritos, los textos de ciencias naturales en la escuela secundaria representan un mayor reto para la comprensión lectora que los textos literarios.

Considerando todo lo expuesto, enfocar el problema de la comprensión lectora y el aprendizaje de las ciencias en la población de estudiantes de secundaria, requiere tomar en cuenta los planteamientos de la psicología interconductual sobre el desarrollo de competencias en distintos niveles funcionales, y realizar investigaciones que proporcionen datos que permitan mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en diversos temas, y particularmente en temas de ciencias. En la presente investigación se plantearon como preguntas: ¿Para promover comprensión lectora en temas de ciencias naturales debe impartirse un entrenamiento específico con tópicos de este tipo, o es posible que se tengan efectos similares utilizando lecturas con temas

literarios? Y viceversa ¿una intervención para promover comprensión lectora en temas de ciencias naturales puede tener efectos en los niveles de comprensión de tópicos literarios?

El objetivo principal de la investigación fue probar los efectos de un programa de intervención para promover habilidades de comprensión lectora, en distintos niveles de aptitud funcional, con alumnos de secundaria. Adicionalmente, observar si se presentaban efectos diferenciales entre aplicar la intervención utilizando textos de ciencias naturales y aplicarla con textos de temas literarios.

Método

Participantes

Participaron 90 estudiantes —53% de sexo femenino y 47% de sexo masculino—, con edades entre 12 y 14 años, y una media de edad de 12 años 9 meses; que conformaban tres grupos escolares del turno matutino, de primer grado de secundaria, en una escuela pública ubicada en la Ciudad de México. Se explicó a las autoridades del plantel en qué consistía el estudio, éstas obtuvieron el consentimiento informado de los padres o tutores de los alumnos, al considerar que las evaluaciones y el trabajo de intervención con los estudiantes servía para cumplir con los propósitos de la institución en este nivel educativo. A los alumnos se les explicó que era importante su participación voluntaria.

La investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2011-2012. La selección de los grupos escolares se realizó cuidando que compartieran los profesores que impartían las materias Español y Biología (porque en dichas materias es donde se leen textos literarios y de ciencias naturales, respectivamente, dentro del programa de estudios mexicano); ello se hizo para asegurar que el programa y los textos que revisaran los alumnos en dichas materias fueran los mismos, y que la dinámica de las clases fuese lo más parecida posible. Tales fueron los criterios de selección de los grupos escolares participantes, aun cuando entre ellos hubiera diferencias en las habilidades de comprensión lectora que mostraran los alumnos.

Instrumentos

Con base en las definiciones de Mares et al. (2009), se desarrolló un instrumento para medir habilidades de comprensión lectora en los tres niveles de mayor complejidad o aptitud funcional (selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial). El instrumento estuvo conformado por cuatro pruebas (dos relacionadas con temas literarios y dos con temas de ciencias naturales). Cada prueba incluyó un texto de aproximadamente 970 palabras y un cuestionario conformado por ilustraciones y nueve preguntas, dirigidas a evaluar respuestas del alumno de acuerdo a las definiciones de los tres niveles funcionales; las tres preguntas para evaluar el nivel selector se relacionaron con tareas que requerían elegir un producto lingüístico contenido en el texto; las tres preguntas para medir el nivel sustitutivo referencial requerían que el alumno describiera por escrito situaciones no presentes en tiempo y espacio, relacionadas con los aspectos referidos en la lectura, y las tres preguntas para evaluar el nivel sustitutivo no referencial implicaban emitir juicios argumentados o explicaciones sobre los eventos contenidos en el texto, o relaciones entre ellos.

Los cuatro textos de las pruebas se diseñaron procurando que fueran similares en complejidad léxica y en extensión, de tal manera que sólo variara el tipo de texto en cuanto a tópico (literario o de ciencias naturales) y en cuanto a estructura (narrativa o expositiva, respectivamente). Todos los materiales de las pruebas se sometieron a un proceso de validación por jueces expertos, que fueron cinco profesores universitarios con experiencia de 10 años o más en el modelo interconductual y en investigación educativa. Se les solicitó que emitieran sus opiniones en relación a: 1) pertinencia de la extensión y complejidad léxica de cada texto, de acuerdo al nivel escolar de alumnos de primer grado de secundaria; 2) pertinencia de las preguntas para medir respuestas en cada uno de los niveles funcionales que se pretendía evaluar; 3) pertinencia de los criterios definidos para considerar como correctas las respuestas en cada nivel, y 4) pertinencia de las ilustraciones que se incluyeron en el cuestionario de evaluación. Con base en las opiniones de los jueces se realizaron algunos ajustes para contar con una versión validada del instrumento.

La prueba 1 (tema literario) se centró en un cuento corto titulado "Cinco dracmas" que se presenta en el Anexo 1, a manera de ejemplo; la prueba 2 correspondió a una lectura de ciencias naturales denominada "La biodiversidad: resultado de la evolución", que abordó como subtemas organización celular, capacidad de respuesta al ambiente, adaptación, nutrición, respiración y reproducción; la lectura 3 fue un cuento corto titulado "Viajeros en el espacio" que expuso las características de distintos planetas y de los transbordadores, así como las posibilidades de construir una nueva civilización en estaciones espaciales; la lectura 4, denominada "Tecnología y sociedad", incluyó algunos aspectos sencillos de biotecnología, genoma humano, reproducción asistida, células madre y clonación.

Escenario

Todas las actividades con los alumnos participantes se llevaron a cabo en un aula de 4 X 3 metros, bien iluminada y ventilada, designada por la dirección de la escuela secundaria.

Procedimiento

Pre evaluación

A cada participante se le aplicaron las pruebas 1 y 2, en una sesión grupal de aproximadamente una hora de duración. La aplicación para cada uno de los tres grupos escolares se realizó por separado.

Concluida la aplicación de las pruebas, los tres grupos escolares tal como estaban conformados fueron asignados de manera aleatoria, dos como grupos experimentales y el tercero como grupo control.

Intervención

Con base en los comentarios hechos por los jueces expertos en relación a los materiales del instrumento, se diseñaron también los materiales y las actividades a ser utilizados en la intervención, así como una serie de preguntas que se aplicaron después de cada sesión del programa. Los materiales de entrenamiento incluyeron seis textos de temas literarios y seis de temas de ciencias naturales. Todos los textos de entrenamiento estuvieron organizados en secciones, a través de títulos y subtítulos. Cada sección incluyó

ejercicios para promover la interacción de los alumnos con los aspectos referidos, mismos que correspondieron al nivel de aptitud funcional en entrenamiento, de acuerdo al objetivo de cada sesión.

En el Grupo experimental 1 se promovió la comprensión lectora en temas literarios (TL), en el Grupo experimental 2 el entrenamiento versó sobre temas de ciencias naturales (TCN), mientras que el Grupo control no recibió entrenamiento, sólo fue evaluado en pre y post evaluación. El procedimiento general de intervención fue igual para ambos grupos experimentales, pero variaron los temas, los materiales y las preguntas, en función de cada tópico de entrenamiento (literario o de ciencias naturales).

En la sesión inicial se establecieron las reglas de operación del taller y se pidió a los alumnos que se agruparan en cuatro equipos. Se les informó que en cada sesión habría un equipo ganador y que el equipo que acumulara el mayor número de puntos, a lo largo de todo el taller, ganaría un punto de calificación en el bimestre, en una de sus materias.

Se realizaron seis sesiones de entrenamiento, una por semana, en horario escolar, con duración de una hora aproximadamente. Antes de que comenzara cada sesión, se aplicaba una prueba individual que contenía nueve preguntas sobre la lectura revisada en la sesión previa. Después, los mesa-bancos del aula eran acomodados en círculos para promover que los participantes de cada equipo pudieran interactuar entre sí durante las actividades que así lo requirieran.

Durante las dos sesiones de entrenamiento en el nivel selector, se llevaron a cabo los pasos siguientes: 1. El instructor repartió el texto a todos los alumnos y solicitó al grupo que identificara el tema, con base en el cartel que colocó en el pizarrón (que contenía el nombre de la lectura e ilustraciones relacionadas con los aspectos referidos en el texto), realizando preguntas para que los alumnos dijeran de qué creían que se trataría la lección; después explicó la estructura del texto y cómo se leería. 2. El instructor leyó en voz alta los párrafos iniciales y solicitó a los alumnos del equipo 1 que continuaran leyendo en voz alta para concluir el apartado (el instructor sólo debía intervenir cuando los alumnos leyeron

muy despacio, sin entonación adecuada o en un volumen muy bajo, para mostrar el modelo que permitiera que los alumnos modificaran su forma de leer). 3. Una vez que los alumnos terminaron de leer el apartado en voz alta a todo el grupo, el instructor solicitó que cada equipo realizara el ejercicio correspondiente, ubicado del lado derecho de la página, que incluía descripciones y esquemas para representar las relaciones entre los conceptos referidos en el apartado. El instructor promovió interacciones en el nivel selector al involucrar a los alumnos en tareas que requerían seleccionar, con el texto presente, un producto lingüístico para responder preguntas particulares. 4. Los ejercicios fueron resueltos por cada equipo, con la participación de sus integrantes; mientras, el instructor recorría los mesa-bancos para observar el desempeño del equipo, respondía preguntas acerca de la tarea, proporcionaba retroalimentación, instigaba la solución a través de preguntas adicionales que proporcionaban pistas a los alumnos, o les solicitaba que leyieran nuevamente el párrafo que contuviera la información requerida para contestar. 5. El equipo que levantara la mano al terminar el ejercicio, pasaba al pizarrón a resolverlo; si las respuestas eran incorrectas cualquiera de los equipos restantes podía pasar a hacer correcciones. 6. Después se continuaba con la actividad grupal a través de la lectura del siguiente apartado, por parte de los integrantes de otro equipo, se volvía al trabajo por equipo para resolver el ejercicio respectivo y se exponía la solución al grupo. 7. El mismo procedimiento se llevó a cabo con cada apartado del texto.

Durante las dos sesiones de entrenamiento en el nivel sustitutivo referencial, el procedimiento fue similar al descrito, la variación estuvo relacionada con el tipo de actividades que los alumnos realizaban con los materiales de trabajo. El instructor promovió este nivel al involucrar a los alumnos en actividades que implicaban describir, de manera hablada y escrita, situaciones no presentes en tiempo y espacio, pero relacionadas con los aspectos referidos en el texto. En caso necesario, se proporcionó modelamiento e instigación del tipo de respuestas requeridas.

Las dos sesiones de entrenamiento en el nivel sustitutivo no referencial mantuvieron la diná-

mica general, y los ejercicios fueron similares a los del nivel previo, pero además el instructor solicitó a los alumnos que analizaran fenómenos y aspectos referidos en el texto, relacionándolos entre sí, concretando relaciones de causalidad, comparación, correspondencia o diferencia. El instructor realizó preguntas y retroalimentó el desempeño de los alumnos hasta que alcanzaron respuestas que cumplieran con los criterios de este nivel funcional.

Post evaluación

El procedimiento de esta fase fue el mismo que el descrito para pre evaluación, pero las pruebas aplicadas fueron las numeradas como 3 y 4.

Confiabilidad

Se llevó a cabo la calificación de todas las pruebas aplicadas a los participantes, incluyendo las dos de pre evaluación, las seis pruebas específicas efectuadas después de cada sesión, y las dos de post evaluación. Para ello se tomaron en consideración los criterios de calificación definidos para cada pregunta, relacionados con la definición de cada nivel funcional. Las pruebas de pre evaluación y post evaluación fueron calificadas por dos jueces independientes para determinar el grado de coincidencia en la valoración

de las respuestas de los estudiantes, con base en la siguiente fórmula: Acuerdos /Acuerdos + Desacuerdos × 100.

Las calificaciones fueron capturadas en una base de datos del programa SPSS Versión 15.0 para obtener porcentajes promedio de respuestas correctas, para cada nivel funcional, en cada prueba, por parte de cada grupo.

Resultados

Se obtuvo un índice de confiabilidad entre observadores de 93% en el caso de las pruebas de pre evaluación y de 96% en el caso de las de post evaluación.

La Figura 1 muestra el porcentaje promedio de respuestas correctas que obtuvo el Grupo experimental 1 en todas las evaluaciones realizadas, a lo largo de las sesiones de intervención para promover habilidades de comprensión lectora, en los tres niveles de aptitud funcional: selector (S), sustitutivo referencial (SR) y sustitutivo no referencial (SNR). También se presentan los porcentajes de respuesta obtenidos en pre evaluación y post evaluación, tanto en lo referente a textos de temas literarios –expresamente entrenados en este grupo como en los textos de temas de ciencias naturales, que no fueron entrenados.

Figura 1. Muestra la ejecución de los alumnos del Grupo experimental 1, en cada nivel funcional, durante pre evaluación, pruebas realizadas después de cada sesión de entrenamiento y post evaluación. TL = temas literarios, TCN = temas de ciencias naturales. Niveles: Selector, SR = Sustitutivo Referencial, SNR = Sustitutivo No Referencial.

En las dos pruebas de pre evaluación, los alumnos del Grupo 1 mostraron valores por debajo del 35% de respuestas correctas, sin diferencias entre temas; los mayores porcentajes se ubicaron en el nivel selector, en ambos tópicos, y el menor fue de 14% para el SR en el tema de ciencias naturales. Después de la primera sesión de entrenamiento en temas literarios en el nivel selector, los alumnos obtuvieron un incremento de 60 puntos porcentuales en ese nivel y de 36 en el SNR, pero sus respuestas en el nivel SR mostraron un porcentaje similar al de pre evaluación. Después de la segunda sesión de entrenamiento selector, se observaron nuevos incrementos en los niveles S y SR, pero el SNR disminuyó. Concluida la sesión 3 de entrenamiento, para promover el nivel sustitutivo referencial, éste alcanzó el 70%, el nivel SNR aumentó 10 puntos porcentuales y el selector llegó a 100%, sin disminuir en las pruebas subsiguientes. Al promover expresamente el nivel SNR, en la sesión 4, las pruebas aplicadas mostraron que dicho nivel y el SR se ubicaron cerca del 70% de respuestas correctas. Los incrementos continuaron para esos dos niveles y alcanzaron porcentajes cercanos a 100 después de la sexta sesión.

Porcentajes muy similares a los de la última sesión de entrenamiento se observaron durante

la prueba de post evaluación, en la comprensión lectora del tema literario; mientras que en el tema de ciencias naturales se alcanzaron 100%, 87% y 92% de aciertos, respectivamente, por nivel funcional, lo que indica una ejecución ligeramente inferior en el tema de ciencias naturales. Al comparar pre evaluación con post evaluación, para el caso de temas literarios el incremento fue de 67 puntos porcentuales en el nivel selector, 70 puntos en el nivel SR y 60 en el SNR; en temas de ciencias naturales los incrementos correspondieron a 66, 73 y 68 puntos porcentuales, respectivamente, por nivel. En la ejecución final no se observaron diferencias entre un tipo de tema y otro.

La Figura 2 presenta el porcentaje de respuestas correctas que obtuvo el Grupo experimental 2 a lo largo de las sesiones de intervención para promover habilidades de comprensión lectora, en los tres niveles de aptitud funcional practicados, en relación con los temas de ciencias naturales. También se muestran los porcentajes de respuestas obtenidos en pre evaluación y post evaluación, tanto en los textos de temas literarios como en los de ciencias naturales.

En la pre evaluación, la ejecución de los alumnos del Grupo 2, en el tema literario, fue ligeramente mayor que la de ciencias naturales; en el primer

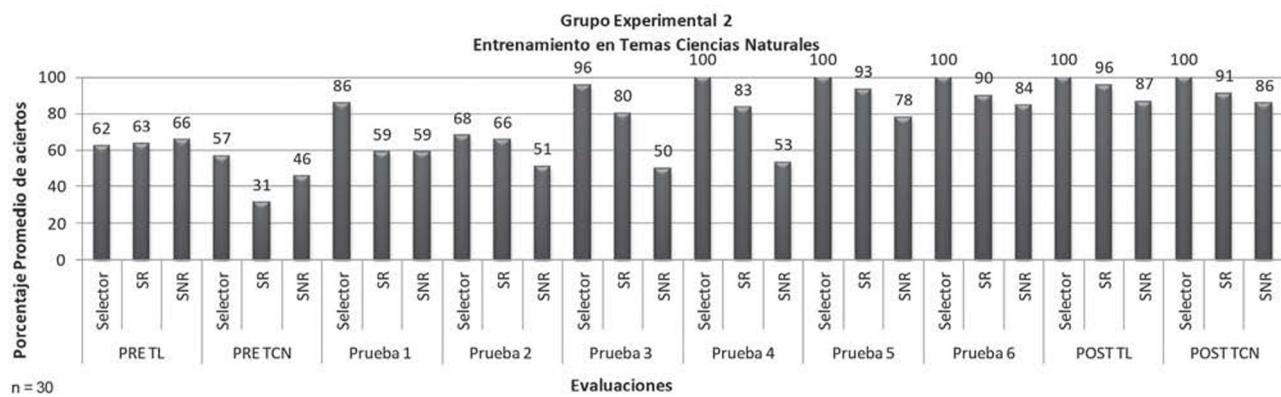


Figura 2. Muestra la ejecución de los alumnos del Grupo experimental 2, en cada nivel funcional, durante pre evaluación, pruebas realizadas después de cada sesión de entrenamiento y post evaluación. TL = temas literarios, TCN = temas de ciencias naturales. Niveles: Selector, SR = Sustitutivo Referencial, SNR = Sustitutivo No Referencial.

caso, los porcentajes fueron similares en los tres niveles funcionales, ligeramente más altos en el SNR (66%); en el tema de ciencias naturales el porcentaje más alto se ubicó en el nivel selector (57%) y el menor en el SR (31%).

Después de la primera sesión de entrenamiento en temas de ciencias naturales en el nivel selector, los alumnos alcanzaron porcentajes de respuestas correctas mayores a los mostrados en pre evaluación, en los tres niveles funcionales. Concluida la segunda sesión de entrenamiento selector, se observó una ligera disminución en el porcentaje de respuestas de este nivel, así como en SNR, mientras que en SR se observaron nuevos incrementos. La prueba realizada después de la sesión 3, que se empleó para practicar el nivel sustitutivo referencial, arrojó como resultado que este nivel aumentara a 80% y el selector a 96%, pero el SNR permaneció en 50%. El nivel entrenado en la sesión 4, SNR, aumentó ligeramente, el SR llegó a 83% y el nivel

selector alcanzó 100%, manteniéndose así en las sesiones subsiguientes. Se observaron avances sostenidos en SR, llegando a 90%, y en SNR, que alcanzó 84%.

Las pruebas de post evaluación no indicaron diferencias entre la comprensión lectora del tema literario y del tema de ciencias naturales, en ninguno de los tres niveles funcionales; el porcentaje de respuestas correctas fue similar al mostrado en la última sesión de entrenamiento. Comparando pre evaluación con post evaluación, para el caso de temas literarios se observó un aumento de 38 puntos porcentuales en el nivel selector, 33 puntos en el SR y 21 puntos en el SNR; en temas de ciencias naturales el incremento fue de 43 puntos para el nivel selector, 60 para el SR y 40 para el SNR.

La Figura 3 muestra los porcentajes de respuestas correctas obtenidos por el grupo control en pre evaluación y post evaluación, en los temas literarios y en los de ciencias naturales.

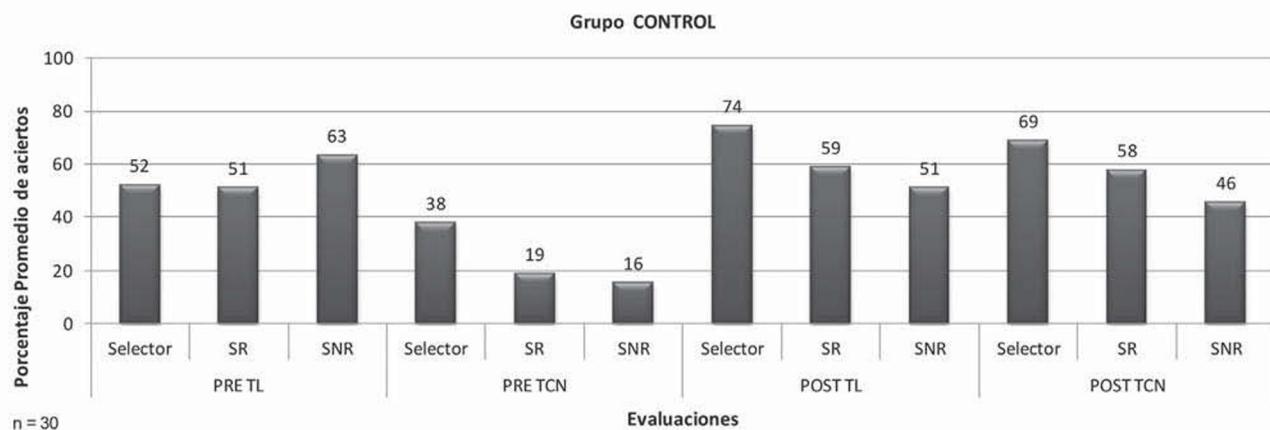


Figura 3. Muestra la ejecución de los alumnos del Grupo control, en cada nivel funcional, durante pre evaluación y post evaluación. TL = temas literarios, TCN = temas de ciencias naturales. Niveles: Selector, SR = Sustitutivo Referencial, SNR = Sustitutivo No Referencial.

En pre evaluación los alumnos del grupo control mostraron un valor promedio de 24% de respuestas correctas en el tema de ciencias naturales (su mayor porcentaje fue en el nivel selector y el menor en SNR); en cambio, en el tema literario sus porcentajes promediaron 58%, sin grandes diferencias entre los tres niveles funcionales. Para post evaluación, este grupo no mostró diferencias

entre la comprensión lectora del tema literario (68% en promedio) y la del tema de ciencias naturales (57% en promedio). Comparando pre evaluación con post evaluación, se observó un incremento de 10 puntos porcentuales en temas literarios y de 33 en temas de ciencias naturales.

Al comparar a los tres grupos en pre evaluación, el experimental 1 fue el de menores porcentajes,

en los dos tipos de tema y en los tres niveles funcionales, el control fue el de valores intermedios y el grupo experimental 2 fue el que obtuvo mayores porcentajes. Para post evaluación el que presentó mayores incrementos fue el Grupo 1, en la comprensión lectora de ambos temas, en los tres niveles funcionales; mientras que el grupo control fue el que obtuvo menores incrementos, manteniéndose por debajo de los porcentajes logrados por los dos grupos experimentales.

Discussion

La primera evaluación aplicada en este estudio permitió identificar que los alumnos mostraron problemas para comprender los textos de temas literarios, pero más aún para los textos de ciencias naturales. Se observó que los tres grupos obtuvieron bajos desempeños en los dos tipos de temas y en los tres niveles funcionales, aún el Grupo 2 que inició con mayores porcentajes de respuestas correctas. Es necesario considerar que se cuidó que los materiales de las pruebas aplicadas se ajustaran a las características de los utilizados en textos de primer grado de secundaria, por lo que llama la atención que ningún grupo alcanzara el 70% de aciertos en comprensión lectora, ni siquiera en el nivel selector. El bajo desempeño inicial corrobora los hallazgos de Mares (2008) y Mares et al. (2004, 2009), en el sentido de que las clases que se imparten en primaria parecen estar dirigidas básicamente a desarrollar comprensión en niveles contextuales y suplementarios, dejando de promover interacciones con los textos en niveles superiores.

Tales resultados también pueden ser un indicador de que las actividades en el aula pueden estar más enfocadas a la lectura de textos literarios que a la lectura de textos que se ubican en el campo de las ciencias, tal como lo señalan González et al. (2010) y Pérez (2005). Por otra parte, los resultados obtenidos en el Grupo experimental 1 permiten observar que estos alumnos mostraron avances sostenidos a lo largo de las sesiones, en los tres niveles funcionales. Al comparar los desempeños iniciales con los finales, éste fue el grupo que obtuvo mayores incrementos, a pesar de que fue el de menor

desempeño al inicio del estudio. Dichos avances se presentaron tanto en los temas literarios como en los de ciencias naturales, aun cuando estos últimos no formaron parte de la intervención con ellos. Si se comparan tales datos con los del grupo control, resulta evidente que el Grupo 1 alcanzó desempeños finales muy superiores, por lo que es posible afirmar que la estrategia utilizada fue la responsable de los avances mostrados, dado que se cuidó que las condiciones escolares de sus clases regulares de las asignaturas Español y Biología fueran las mismas en todos los grupos participantes en el estudio.

En lo que respecta a los alumnos del Grupo experimental 2, que participaron en el programa de intervención con temas de ciencias naturales, se observó un avance sostenido a lo largo de las sesiones en la comprensión de estos tópicos, en los tres niveles funcionales. Para la evaluación final, su desempeño fue igualmente alto en ambos tipos de temas. Nuevamente puede decirse que la estrategia utilizada fue la responsable de los progresos mostrados, tanto en los temas entrenados como en los no entrenados. Los incrementos en el porcentaje promedio del Grupo experimental 2 no fueron tan grandes como los del experimental 1 porque al inicio del estudio fue el grupo con mejor desempeño, pero sí estuvieron muy por arriba de los porcentajes mostrados por el grupo control.

Estos resultados aportan evidencia de que el entrenamiento impartido por grados de dificultad creciente, del nivel selector al sustitutivo no referencial, es adecuado para mejorar sustancialmente la comprensión de los temas entrenados, y que posibilita la transferencia a temas no entrenados, como fue señalado por Mares (2008).

Ello permite contestar las preguntas que se plantearon al inicio de la presente investigación: para favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en alumnos de secundaria, sobre temas de ciencias naturales, puede impartirse un entrenamiento utilizando específicamente textos de este tipo, o bien, impartirse utilizando lecturas sobre temas literarios. Lo importante parece ser promover en los alumnos diversas maneras de interactuar con los referentes de una lectura, y que los relacionen con otros referentes de diver-

sas materias, así como con situaciones de la vida cotidiana. Tal como señala Fuentes (2010), esto facilita comprender el contenido del tema en un contexto más amplio y, a su vez, aprender a aplicarlo en diferentes situaciones, teóricas y reales.

La aportación del presente estudio consiste en presentar datos sobre los avances que pueden propiciarse en las habilidades lectoras de alumnos de secundaria, a través de promover que se comporten cumpliendo criterios de ajuste con diferentes tipos de materiales y en diferentes niveles de aptitud funcional. El entrenamiento puede dirigirse, como en el caso aquí expuesto, a practicar habilidades en distintos niveles de aptitud funcional. Cuando el alumno cumple criterios de desempeño cada vez más complejos de comprensión lectora va diversificando su repertorio conductual; con ello surge la posibilidad de que interactúe de manera efectiva en otras situaciones y, como en este estudio, con otros tipos de textos.

Es importante aclarar que la presente investigación se realizó tomando como base las definiciones que Mares et al (2009) desarrollaron para estudiar el comportamiento lector de los alumnos dentro del salón de clases. Definiciones que retomaron la delimitación de Ribes y López (1985) de los cinco niveles funcionales de comportamiento, por lo que mantuvieron los nombres de dichas categorías (contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial), considerando como criterio el grado de desligamiento funcional que el alumno muestra en sus interacciones con los textos, mediadas por el profesor. Sin embargo, recientemente, Ribes (2012b) expuso una serie de consideraciones acerca de las funciones sustitutivas.

Hay dos confusiones comunes cuando se plantea el análisis de la sustitución contingencial. La primera tiene que ver con la sustitución referencial o extrasituacional y consiste en suponer que el referir eventos pasados, futuros, en otro lugar o no aparentes es indicador de que tiene lugar la sustitución, a veces como mediador y en ocasiones ¡incluso como mediado! La segunda tiene que ver con ambos tipos de sustitución y consiste en suponer que la mediación lingüística es un proceso "simbólico" en el que "las palabras" sustituyen a la situación

o propiedades presentes por una situación o propiedades no presentes en un caso, y por características "representadas" por otras palabras en cuanto a su poder semántico o simbólico en el otro caso ... Para que la sustitución de contingencias tenga lugar, el mediado tiene que cambiar su comportamiento con base en los cambios contingenciales propiciados por el mediador. Si el mediado no responde a la conducta lingüística del mediador, no se completa el episodio (pp. 21-22).

Tales señalamientos implican que, según el propio autor de la taxonomía, un profesor no promueve niveles sustitutivos cuando pide que los alumnos describan, de manera hablada o escrita, situaciones no presentes en tiempo y espacio, tal como proponen Mares et al. (2009). La conclusión de Ribes (2012b) es que se requiere desarrollar nuevas preparaciones experimentales para estudiar la transición de la función selectora a la función sustitutiva extrasituacional.

Por otra parte, Peña-Correal, Ordóñez, Fonseca y Fonseca (2012) aclaran que el concepto de sustitución que manejan distintos autores interconductuales "es más cercano al planteado por Kantor (1977), para quien el lenguaje referencial es un tipo de lenguaje en el cual un referido entra en contacto indirecto con el referente por medio de la conducta lingüística de un referidor" (p. 63). En este caso pueden ubicarse las definiciones que exponen Mares et al. (2009), y que sirvieron de base para el presente estudio.

Independientemente de la discusión que pueda generarse a partir de tales discordancias respecto a los criterios para considerar una interacción como sustitutiva, es claro que el programa aquí expuesto promovió en los alumnos de secundaria competencias lectoras que cumplieron criterios de logro en tres niveles distintos de aptitud funcional.

De cualquier modo, es necesario continuar con la investigación interconductual aplicada al campo de la educación, para generar alternativas a las prácticas pedagógicas tradicionales, como una forma de abordar el problema del bajo desempeño de los alumnos mexicanos de primaria y secundaria, en comprensión lectora y en el campo de las ciencias.

Referencias

- Espinosa, H. R. (2001). El método de proyectos como una alternativa para la enseñanza de las ciencias naturales en la educación primaria, *Xictli-Revista de la Universidad Pedagógica Nacional-México*, 41, 26-34.
- Fuentes, M. T. (2007). Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 51-58.
- Fuentes, M. T. (2010). La comprensión lectora: revisión teórica desde la perspectiva cognoscitiva, conductual e interconductual. En M. T. Fuentes, J. J. Irigoyen, & G. Mares (Eds.), *Tendencias en psicología y educación. Revisiones temáticas. Volumen 1* (pp. 128-166). México: Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa.
- González, M. J., Barba, M. J., & González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11. Recuperado el 23 de febrero de 2013, de <http://www.rieoei.org/expe/3225Gonzalez.pdf>
- Guevara, Y. (2006). Análisis interconductual de algunos elementos que constituyen la enseñanza básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 1037-1064.
- Ibáñez, B. C., & Ribes, I. E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 359-371.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). ¿Cómo está la educación secundaria en México? México: Dirección de Pruebas y Medición. Recuperado el 14 de septiembre de 2010, de <http://www.inee.com.mx/pdf/secundarias.pdf>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M., & Acuña, K. (2007). Evaluación de la comprensión lectora en el aprendizaje de la ciencia psicológica. En J. J. Irigoyen, M. Jiménez, & K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias* (pp. 213-246). México: Universidad de Sonora.
- Mares, G. (2008). Promoción de competencias a través de textos para la enseñanza de las ciencias naturales. En G. Mares (Coord.), *Diseño pedagógico de textos: diversos enfoques* (pp. 171-200). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mares, G., & Guevara, Y. (2004). Propuesta para analizar la práctica educativa durante la enseñanza de las ciencias naturales en educación primaria. En J. J. Irigoyen, & M. Y. Jiménez (Eds.), *Análisis funcional del comportamiento y educación* (pp. 9-34). Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., & Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 721-745.
- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., & Rocha, H. (2009). Maneras de leer que promueven el aprendizaje y su transferencia. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R., & Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica*, 17(1), 35-45.
- Organization for Economic and Cooperative Development. (2010). *The high cost of low educational performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Recuperado el 19 de mayo de 2011, de <http://www.oecd.org/dataoecd/11/28/44417824.pdf>
- Peña-Correal, T., Ordóñez, S., Fonseca, J., & Fonseca, L. (2012). La investigación empírica de la función sustitutiva referencial. En A. Padilla, & R. Pérez-Almonacid (Eds.), *La función sustitutiva referencial: Análisis histórico-crítico. Avances y perspectivas* (pp. 35-100). USA: University Press of the South.
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138. Recuperado el 23 de febrero de 2013, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 33-45.

Ribes, E. (2012a). La educación especial: una perspectiva interconductual. En R. Jiménez, S. Viñas, J. Camacho, A. Gómez, E. Zepeta, & M. Serrano (Coord.), *Educación especial y psicología. Historia, aportaciones y prospectiva universitaria* (pp. 173-189). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Ribes, E. (2012b). Las funciones sustitutivas de contingencias. En A. Padilla, & R. Pérez-Almonacid (Eds.), *La función sustitutiva referencial: Análisis histórico-crítico. Avances y perspectivas* (pp. 19-34). USA: University Press of the South.

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

Varela, J. (2008). *Conceptos básicos del interconductismo*. México: Universidad de Guadalajara.

Auto-referencias de autor: 3

Auto-referencias de la revista JBHSI: 0

ANEXO

CINCO DRACMAS

1. Bajo el árbol

Cinco pequeñas dracmas, monedas de plata, estaban escondidas dentro de un cofre de roble, cuya madera estaba añejada por la humedad del suelo, bajo una de las raíces de un abedul viejo en el bosque contiguo al pueblo de Paisana, Italia. Tal vez pertenecían a algún ladrón quien fue condenado a muerte y no regresó por ellas. O tal vez eran el botín de un pirata quien dio por olvidado el lugar donde las enterró. Al menos eso lo imaginó Ian Maccario.

Ian era un chico blanco y pelirrojo hijo de un italiano de la provincia de Cuneo de apenas 10 años de edad, que se tropezó con aquella caja ese miércoles cuando daba un paseo por el bosque y se sentó en el pasto húmedo para pensar qué hacer ante tal hallazgo. Pero él lo que en realidad estaba buscando era el medallón, en forma de trébol de cuatro hojas, de su madre que Ian había dejado anteayer sepultado a escondidas en una de las raíces del abedul.

Esto a causa de que la banda de delincuentes, los jóvenes más arrogantes y busca pleitos de todo el colegio, constantemente lo amenazaban, se burlaban de él llamándolo "lerdo" y le quitaban todos los objetos de valor que llevaba consigo: los cuadernos y lápices, los alimentos del hogar, el dinero, y una vez, incluso, su ropa, en esa ocasión como no habían conseguido quitarle absolutamente nada le habían despojado de casi toda su ropa y dejado en calzones en el medio del camino entre el pueblo y el colegio.

2. El medallón de Ian

Ian era muy cauteloso con el medallón, ya que por lo general lo dejaba bajo la almohada de su cama después de haberlo observado antes de acostarse todas las noches. Sin embargo, el lunes antes de ir al colegio no lo colocó en el mismo sitio de siempre, puesto que se había pasado casi todo el domingo detallando aquel medallón como ningún otro día lo había hecho, y por un desliz inconsciente lo había introducido en la bolsa de su chamarra aquella mañana. Acordándose de que lo llevaba consigo cuando sintió su corazón al latir con fuerza palpar el objeto que estaba en el bolsillo junto a su pecho, entretanto él divisaba a lo lejos del camino a Caccavari y a los hermanos Cabaldi, los líderes de la banda de rufianes de aproximadamente 12 años, sin los otros seis. Aunque bastaba con ellos tres para asustar a cualquiera.

3. Una banda de rufianes

¿Cómo un solo muchacho podía enfrentarse a tres más fornidos y grandes que él? Inconscientemente todos los jóvenes menores que ellos, incluyendo a Maccario, sabían que era imposible oponer resistencia ante sus malidades a menos que corrieran como al diablo que lleva el viento, o sea, huir con todas las fuerzas que les proporcionaran sus piernas hacia el resguardo de sus hogares. De hecho Alfonso Caccavari, el jefe de todos los rufianes, "Caca de Caballo" como le decían los niños quienes le tenían terror, a veces para mofarse de él —aunque no en su presencia—, era un corredor nato, capaz de alcanzar a cualquiera que le hiciera competencia. De hecho no había nadie en todo el pueblo e incluso en muchos kilómetros a la redonda capaz de escaparse de él cuando corría atrás de sus víctimas.

4. La persecución en el bosque

El joven pelirrojo de inmediato salió corriendo a toda prisa al ver a lo lejos a aquellas tres personas. Se dirigió hacia el bosque de los abedules seguido por aquellos quienes dedujeron que el muchacho debía tener algo valioso para haber corrido de aquella manera.

Nunca antes el corazón de Ian le había palpitado con tanta prisa como en aquella ocasión. Sentía un miedo de verse despojado del único recuerdo que tenía de su madre. Pues ese medallón se lo había dado ella antes de morir durante la epidemia de fiebre amarilla que había azotado hace cinco años aquella región.

Para Ian la imagen del rostro de su madre se iba haciendo con el paso del tiempo más borrosa. Además que en su casa no había ninguna foto con que recordarla. Esto debido a que los Maccario eran una familia pobre que no contaba con tanto dinero para darse esos lujos, y los pocos ahorros conseguidos por el padre de Ian escribiendo para el periódico, apenas si alcanzaban para la comida.

5. Un escondite inesperado

Caccavari lo estaba alcanzando como si fuese una flecha deslizándose por el aire hacia su blanco. En vano Maccario zigzagueó entre los árboles, no logró esconderse. Entonces sacó un pañuelo medio mugriento que tenía en su pantalón desde hacía un mes, acordándose de que se le había olvidado lavarlo, pero eso no importó, envolvió el medallón con él, al instante de pasar por al lado del tronco grueso de un olmo, para así evitar que lo viesen.

Frente a este olmo había un abedul casi muriendo. Precisó una posición en que él estaba casi seguro que no lo verían, y ocultó debajo de una de las raíces sobresaliente de aquel árbol el pañuelo con el medallón. Lo tapó con algunas hojas secas y siguió corriendo como si no hubiese hecho aquella tarea.

Tenía una leve esperanza en su corazón de que sus perseguidores no se hubieran dado cuenta de la faena de ocultar su más querido tesoro.

(Tres preguntas de nivel selector)

Mira estas imágenes, y responde las preguntas.

1. Menciona tres características físicas en las que el niño que aparece en esta imagen se parece a Ian.

- a) Color de cabello
- b) Color de piel
- c) Edad



2. Según el texto, ¿cómo apodaban al personaje señalado en esta Imagen? Marca con una "X" la letra que corresponda.

- a) Caca de caballo
- b) Lerdo
- c) Caccavari



¿Quiénes le decían así?

Los niños que le tenían terror.

3. Marca el medallón que, según la lectura, se parezca al de la mamá de Ian. ¿En qué se parece?

En que tiene forma de trébol.



(Tres preguntas de nivel sustitutivo referencial)

Por favor responde lo siguiente:

4. Cuéntame de algún objeto que tú aprecies (como Ian al medallón de su madre), ¿por qué es especial para ti?

Yo aprecio mucho mi celular, porque me puedo comunicar con mis amigos y me lo regalaron mis papás.
EJEMPLO DE RESPUESTA.

5. Cuéntame de un caso que conozcas y que sea similar al de la huida de Ian.

Una vez mi prima se fue de su casa porque sus papás la regañaban mucho y no le hacían caso.
EJEMPLO DE RESPUESTA.

6. Si alguna vez has ocultado algún objeto, como en la lectura, ¿puedes narrar tu experiencia?
(Tres preguntas de nivel sustitutivo no referencial)

Tengo escondido mi diario, porque mi hermano siempre se mete a mi cuarto y revuelve mis cosas.
Lo esconde debajo del colchón de mi cama y sólo lo saco cuando él no está.
EJEMPLO DE RESPUESTA.

7. ¿Consideras que quitarle a alguien sus pertenencias es algo bueno o malo? Argumenta tu respuesta con lo que sabes del tema.

Yo creo que quitarle a alguien sus cosas es malo, porque no son tuyas, y sus papás lo pueden regañar por perderlas.
Además por eso cada quien tiene las cosas que le pueden comprar o que se merecen.
EJEMPLO DE RESPUESTA.

8. ¿Qué le recomendarías hacer a un chico que sea acosado por sus compañeros de escuela?

Que no se deje de los demás y que les diga a sus maestros, si ellos no hacen nada que se lo digan a sus papás para que hablen con el Director y los castiguen.
EJEMPLO DE RESPUESTA.

9. ¿Qué acciones propondrías para evitar que en las escuelas algunos chicos molesten a otros más pequeños?

Que hubiera más información en las escuelas sobre el maltrato a los niños, que los maestros que estén a cargo sí estén al pendiente de los alumnos, que los más pequeños tengan el recreo a otra hora.
EJEMPLO DE RESPUESTA