

Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria

Current state of reading comprehension in Primary Education

Alberto Esteban Peregrina
Universidad de Granada

Recibido: 29/08/2016
Aceptado: 06/03/2017

ABSTRACT

This paper intends to analyze the current state of reading comprehension in Spain. In order to do this, a literature review was conducted to define the theoretical framework around this language skill and a research study was carried out with a sample of 25 students from CEIP Jardín de la Reina (Granada). This study consists in the assessment of the level of reading comprehension in children between 7 and 12 years old. Three different types of multiple choice questions were posed: identifying the main idea of a text, inferential and literal questions. One of the main conclusions reached is that the results obtained throughout this study are highly positive and this might be due to the development of plans such as 'Program for the improvement of oral and written comprehension/expression'.

KEY WORDS: reading comprehension, language skills, reading techniques, reading processing theories, inferential questions.

RESUMEN

El presente trabajo pretende realizar un análisis del estado actual de la comprensión lectora en nuestro país. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica para definir el marco teórico de esta destreza lingüística y se ha realizado una investigación con una muestra de 25 alumnos y alumnas del CEIP Jardín de la Reina (Granada). Este estudio ha consistido en la evaluación del grado de adquisición de la comprensión lectora por parte de estudiantes de los tres ciclos de Educación Primaria. Al analizar los resultados, se han tenido en cuenta tanto el curso de cada subgrupo de la muestra como los tipos de preguntas: inferenciales, de localización directa y de identificación de la idea general. Una de las principales conclusiones extraídas es que los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación son ciertamente positivos y que este hecho puede estar motivado por el desarrollo de planes como el Programa de Mejora para la Comprensión y Expresión Oral y Escrita.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, destrezas lingüísticas, tipos de lectura, modelos de procesamiento lector, inferencias.

1. Introducción

Resulta innegable la relevancia de la comprensión escrita dentro del sistema educativo. No obstante, estamos ante una destreza que no solo nos permite entender textos, sino que además se torna clave en la adquisición de nuevos conocimientos o en el desarrollo del espíritu crítico.

Por tanto, la justificación de este trabajo reside en la preocupante situación del nivel de comprensión lectora en nuestro país a lo largo de los últimos años. Los alarmantes resultados obtenidos en el conocido informe PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2012 son un buen indicador de ello.

La necesidad de contar con modelos para trabajar y mejorar la comprensión lectora en Educación Primaria resulta aún más evidente si observamos el importante lugar que esta destreza lingüística ocupa en el sistema educativo español o en el MCER. Debido a que los datos de 2015 aún no están disponibles, podría resultar interesante comprobar, en la medida de lo posible, hasta qué punto los esfuerzos por revertir la situación están dando resultados. Y, más concretamente, analizar si el programa de mejora para la comprensión lectora llevado a cabo en el CEIP Jardín de la Reina, situado en Granada, está funcionando. Para ello, se realizará un estudio de casos con alumnos de segundo, cuarto y sexto curso de Educación Primaria.

2. Fundamentación teórica

2.1. Definición de *comprensión lectora*

La comprensión lectora es una de las cuatro destrezas lingüísticas que debemos dominar para poder comunicarnos de manera eficaz. El término destrezas lingüísticas hace referencia a las diferentes formas en que se utiliza la lengua, clasificándose en función del rol del individuo en la comunicación (productivo o receptivo) y del código utilizado (oral o escrito). Por tanto, encontramos cuatro destrezas: expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita o lectora. Recientemente, se considera la interacción oral como otra habilidad lingüística más, ya que durante la conversación los participantes actúan de forma simultánea como productores y receptores.

La OCDE (2013) define comprensión lectora como “la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” (p.1).

Snow (2002) refiere que la comprensión escrita es un proceso en el que el lector extrae y construye significados de forma simultánea a través de la interacción con el lenguaje escrito, implicando tres elementos: el lector, el texto y la actividad.

De forma similar, Grellet (1981) establece que la comprensión de un texto escrito consiste en la extracción de la información necesaria de la manera más eficiente posible. Por ello, la comprensión y las estrategias de lectura a utilizar dependerán en gran medida del objetivo y del tipo de lectura empleado.

Cassany et al. (1994) relacionan directamente lectura y comprensión, estableciendo que “leer es comprender un texto. Leamos como leamos (...), lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos” (p. 197).

Por último, Solé (2012) afirma que “comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector” (p. 49).

2.2. Tipos de lectura

A la hora de trabajar la comprensión lectora en Educación Primaria, es imprescindible tener en cuenta que no existe un único tipo de lectura, sino que esta depende de las razones que mueven al lector. Para conseguir una lectura eficiente es necesario adaptar velocidad y técnica a los

objetivos. En caso de leer cada texto de la misma manera, el lector desperdiciaría una significativa cantidad de tiempo en información intrascendente (Grellet, 1981).

En la misma línea, Cassany et al. (1994) afirman que la lectura no es “una capacidad homogénea y única, sino un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación” (p. 197). Por tanto, podemos encontrar diferentes variables: el tipo de texto, los objetivos y la situación en la que se produce la lectura, etc. Relacionando velocidad y comprensión lectora, Cassany et al. (1994) establecen los siguientes tipos de lectura (clasificación adaptada de Bisquerra, 1983):

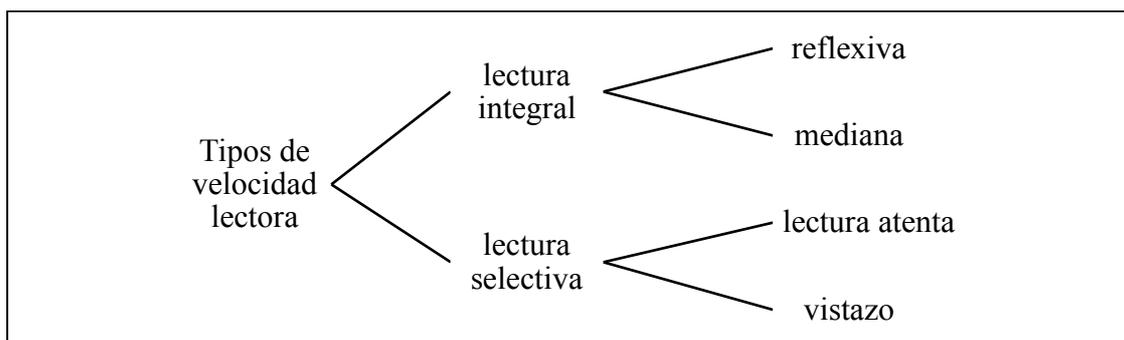


Figura 1. Tipos de lectura. Extraído de Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994).

La lectura integral es aquella que requiere la lectura de todo el texto, lo que conlleva una menor velocidad lectora y un mayor grado de comprensión.

La lectura reflexiva es la más lenta de todas, ya que “implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso del texto” (Cassany et al., 1994, p. 198). Por el contrario, el grado de comprensión es el más alto, situándose por encima del 80% de toda la información del texto. Realizamos este tipo de lectura al estudiar o al releer lo que hemos escrito. Es decir, cuando buscamos entender un texto de forma muy detallada.

La lectura mediana es el tipo de lectura más común y, de acuerdo a Cassany et al. (1994), “alcanza una comprensión del 50-70% del texto y una velocidad de 250-300 palabras por minuto. Leemos así por ocio (literatura, ensayo), en el trabajo o en casa y en la calle (publicidad, carteles, etc.)” (p. 199).

Por otro lado, la lectura selectiva se basa en la selección de determinadas partes del texto que contienen información de relevancia para el lector. Al contrario que la lectura integral, la selectiva supone un mayor nivel de velocidad lectora en detrimento del grado de comprensión.

El vistazo o skimming consiste en la lectura superficial y rápida del texto, con la finalidad de obtener una idea general, conocer su estructura o deducir el tono y la intención del escritor (Grellet, 1981). Cuando utilizamos este tipo de lectura, prestamos atención los títulos y subtítulos o a elementos destacados en negrita, cursiva o mayúscula. El skimming es una actividad rigurosa, que requiere de una vista general del texto e implica cierto grado de competencia lectora.

La lectura atenta o scanning nos sirve para localizar información específica y a menudo no sigue la estructura lineal del texto para ello. El lector simplemente deambula por el texto hasta que encuentra lo que busca –una fecha, un nombre o algún otro tipo de información específica-. Por tanto, el scanning está mucho más limitado que el vistazo, ya que únicamente tiene como objetivo determinar qué información es relevante para los objetivos lectores (Grellet, 1981).

2.3. Modelos de procesamiento de la lectura

En este apartado se revisarán los modelos de procesamiento, planteados con el fin de dar explicación al proceso de comprensión lectora. Existe gran consenso al afirmar que la mayoría de explicaciones surgidas se pueden agrupar en los siguientes modelos: ascendente, descendente e

interactivo. Todos ellos consideran la lectura como un proceso que debe ser “analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo” (Alonso y Mateos, 1985, p. 6).

El modelo ascendente o *bottom-up* surge de las investigaciones de Hunt en los años 70 y considera que “el lector procesa los elementos componentes del texto, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases... en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto” (Solé, 1992, p. 19). Es decir, el lector comprende el texto a través de un proceso de decodificación. Sin embargo, cuando leemos procesamos información no solo de los niveles inferiores, sino también procedente de los niveles superiores (Alonso y Mateos, 1985). Además, este modelo no es capaz de explicar hechos tan simples como que leamos y pasemos por alto de forma involuntaria errores tipográficos o que logremos la comprensión de un texto sin entender todas y cada una de las palabras que lo componen (Solé, 1992). El conocimiento previo, que permite al lector anticipar información, tampoco tiene relevancia en este enfoque.

Por el contrario, el modelo descendente o *top-down* surge como respuesta a esas carencias, sosteniendo que un buen lector interpreta el significado del texto mediante el conocimiento previo. Es decir, a través de este el lector anticipa la información y utiliza el texto como medio de verificación. Por tanto, estamos nuevamente ante un enfoque lineal y jerárquico, pero descendente: “a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación” (Solé, 1992, p. 19). La crítica a este modelo se basa en que la capacidad de decodificación del lector es igualmente importante y, de hecho, “los buenos y malos lectores se diferencian no tanto en los procesos de alto nivel como en su destreza para decodificar” (Adams, 1982).

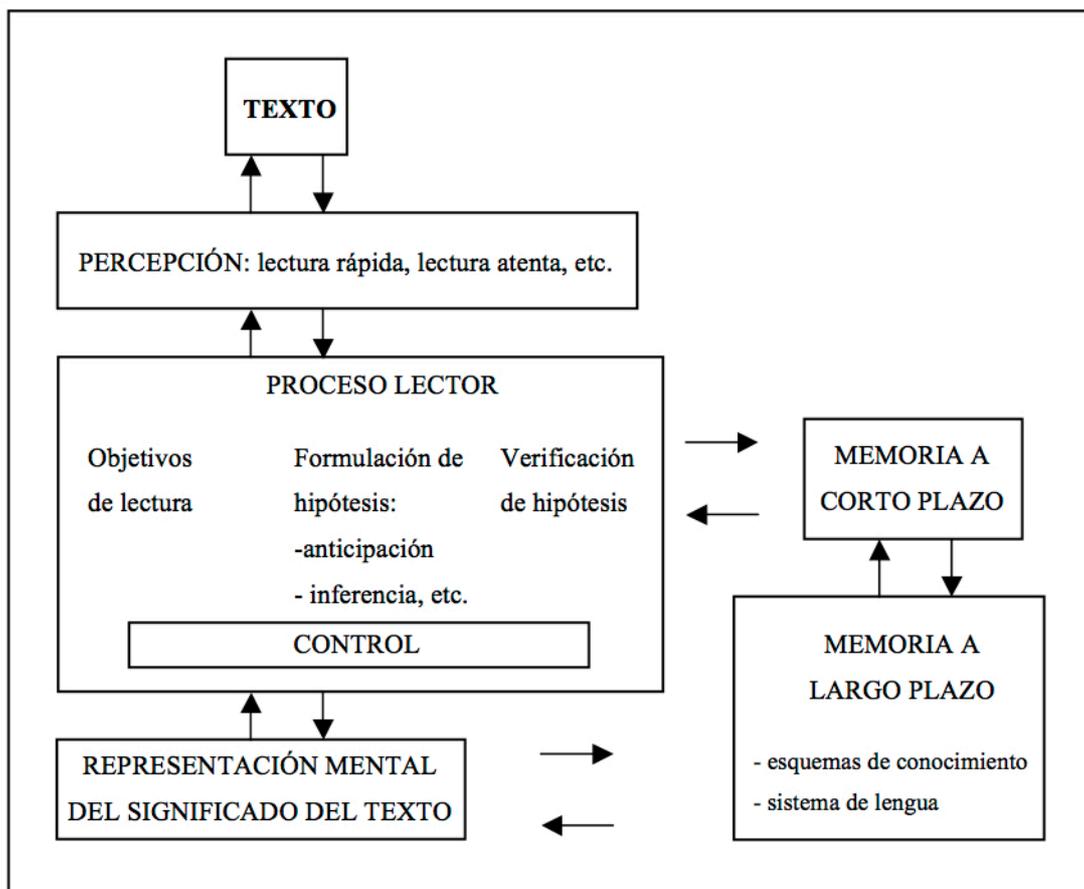


Figura 2. Modelo interactivo. Extraído de Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994).

Por último, el modelo interactivo es una suerte de síntesis de los modelos ya descritos, en el que la comprensión se logra gracias a la relación entre el propio texto y los conocimientos previos del lector. De forma muy simplificada, Solé (1992) explica el proceso de lectura según esta perspectiva de la siguiente manera: “Los elementos que componen el texto generan en el lector expectativas a distintos niveles (letras, palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno funciona como *input* para el nivel siguiente” (p. 19). Esta relación entre los distintos niveles puede ser tanto ascendente como descendente, por lo que este modelo asume que un buen lector requiere de habilidades relativas a ambos tipos de procesamiento.

2.4. El buen lector

Toda vez que se ha definido el término de comprensión lectora y se han descrito los principales tipos de lectura y modelos de procesamiento, vamos a ahondar en la concepción que se tiene del *buen lector* y las características que esta figura precisa. Este concepto depende en gran medida del proceso que sigue el lector cuando lee.

En palabras de Solé (2012), el buen lector es aquel “que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela, accediendo al conocimiento de otros a través de la lectura de múltiples textos leídos en un silencio conducente a la reflexión” (p. 48). Lógicamente, a través de ese conocimiento al que accede, el lector también amplía el suyo propio.

Cassany *et al.* (1994) profundizan algo más en el tema y establecen que “el lector competente no lee siempre de la misma forma, sino que se adapta a cada situación y utiliza varias microhabilidades de lectura” (p. 201-202). Estas microhabilidades a las que hacen referencia son aquellas herramientas y estrategias que utilizamos para comprender el texto en función de los objetivos de la lectura. El “buen lector” es capaz de anticipar información gracias a su conocimiento previo y no lee de forma mecánica letra por letra. Además, cuando relee para buscar o verificar información, “hace fijaciones amplias, rápidas y selectivas; se fija en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc.” (Cassany *et al.*, 1994, p. 201).

Sin embargo, en la práctica quizás la situación no es tan ideal y, como afirma Solé (2012), “ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados es un invento bastante reciente” (p. 48). Esta frase podría guardar cierta relación con un pensamiento bastante extendido acerca del peso de la comprensión escrita en la enseñanza de la lectura. Especialmente en los primeros cursos de Educación Primaria, muchos docentes confunden “leer bien” con “leer rápido”, centrándose demasiado en el desarrollo de la velocidad lectora y dando una relevancia mínima a la comprensión.

2.5. Evaluación de la comprensión lectora

Tradicionalmente, la evaluación de la comprensión lectora en Educación Primaria se ha realizado a final de curso y con el único fin de determinar si el alumno aprueba o no. Para ello, los docentes nos hemos limitado al uso de preguntas de comprensión y a la medición de otros aspectos de la lectura, como la velocidad (Cassany *et al.*, 1994).

Afortunadamente, la concepción de la evaluación ha cambiado en las últimas décadas. Cassany *et al.* (1994) afirman que la evaluación moderna “incluye el diagnóstico y el control de los alumnos, el proceso y el producto y se utiliza para redefinir los objetivos de aprendizaje, etc. (...) También varían mucho los objetivos y los procedimientos de evaluación: qué y cómo hay que medir” (p. 252).

Cassany *et al.* (1994) establecen cinco puntos clave acerca de qué evaluar:

1. Actitudes hacia la lectura.
2. Capacidad de manejar fuentes de información.
3. La percepción del texto: velocidad lectora del alumno, por ejemplo.
4. Comprensión del texto: anticipación e inferencias, capacidad de entender ayudas gráficas o tipográficas del texto, etc.

5. Aspectos metacognitivos del lector: saber elegir el tipo de lectura más adecuado a la situación, saber discriminar entre la idea general del texto y los detalles o detectar y corregir errores de comprensión.

Respecto a cómo recabar la información necesaria para una evaluación global de la comprensión lectora, Cassany *et al.* (1994) plantean también cuatro procedimientos: observación, entrevistas y cuestionarios, análisis de ejercicios y pruebas.

- La *observación* resulta especialmente útil para evaluar aspectos externos de la lectura, como la oralización. El docente, y en ocasiones el propio alumno, debe realizar una observación sistemática y registrar los datos de forma constante.
- Las *entrevistas y cuestionarios* nos sirven para evaluar aspectos como las actitudes de los alumnos hacia la lectura o el grado de comprensión de un determinado texto.
- El *análisis de ejercicios de clase* está estrechamente ligado a la observación, ya que consiste en seguir con atención el desarrollo de las actividades realizadas por los alumnos en el aula. Por tanto, el énfasis de este tipo de procedimientos de evaluación está más en el proceso que en el mero producto final.
- Las *pruebas* son similares a las actividades realizadas en el aula cada día, pero se realizan en un día determinado, se valoran con una nota final, etc. Ejemplos de pruebas de comprensión lectora son la realización de resúmenes o dibujos sobre un texto o preguntas de comprensión acerca de la idea general, de la estructura o de los detalles del texto.

2.6. La comprensión lectora en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)

Como se ha mencionado en el primer apartado de este marco teórico, la comprensión escrita es una de las cinco destrezas lingüísticas básicas. El MCER es un estándar formulado por el Consejo de Europa para medir el nivel de adquisición de los estudiantes de lengua extranjera. Su principal objetivo es unificar los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de todas las lenguas en Europa (Consejo de Europa, 2002).

Este marco divide las cinco destrezas lingüísticas en tres grandes bloques: hablar, escribir y comprender. En el primero de ellos, quedarían agrupadas las destrezas de expresión e interacción oral. Escribir incluiría únicamente la expresión escrita y comprender integra comprensión oral y comprensión lectora.

Para medir el grado de adquisición o dominio de cada destreza –y de la lengua objetivo en global-, el MCER establece seis niveles: A1 y A2 hacen referencia al usuario básico, B1 y B2 al usuario independiente y, por último, C1 y C2 al usuario competente. En particular, el nivel de desarrollo de comprensión escrita para cada nivel de dominio es el siguiente:

- Nivel A1 (Acceso): en este nivel, la comprensión se reduce a palabras y nombres cotidianos y oraciones muy simples.
- Nivel A2 (Plataforma): comprensión de textos cortos y sencillos, como menús, horarios o cartas personales.
- Nivel B1 (Umbral): comprensión de textos escritos en un lenguaje cotidiano y comprensión de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
- Nivel B2 (Avanzado): comprensión de artículos e informes que incluyen puntos de vista concretos y comprensión de prosa literaria contemporánea.
- Nivel C1 (Dominio operativo eficaz): comprensión de textos literarios largos y complejos y de artículos y manuales especializados o técnicos.
- Nivel C2 (Maestría): comprensión de cualquier tipo de texto, sin importar la complejidad de su estructura o lenguaje (Consejo de Europa, 2002).

2.7. Estado actual de la comprensión lectora en España

Durante los últimos años, la comprensión escrita se ha convertido en una de las mayores preocupaciones en el ámbito educativo. Los malos resultados en las últimas pruebas del informe PISA son a la vez causa y efecto de esta inquietud.

En este apartado se analizarán los resultados obtenidos por España en dicho informe y el la relevancia que tiene la comprensión lectora en el sistema educativo de nuestro país.

2.7.1. *Comprensión lectora e informe PISA*

El informe PISA es una iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el fin de evaluar el nivel de formación de los alumnos de 15 años en las áreas de competencia lectora, matemáticas y competencia científica. El objetivo del informe PISA es ofrecer a los países miembros de la OCDE la información suficiente para tomar decisiones respecto a sus sistemas educativos.

De acuerdo a la propia OCDE (2007), “la prueba de competencia lectora consiste en varios textos y una serie de preguntas relacionadas con ese texto”. Se evalúa desde la habilidad de localizar determinados fragmentos del texto leído hasta la capacidad para reflexionar y expresar opiniones propias acerca del texto (p. 8).

Los resultados de nuestro país en el último informe PISA, en 2012, son ciertamente preocupantes, a pesar del incremento del gasto en educación a finales de la pasada década y a las distintas reformas educativas. En el apartado de comprensión lectora, España ocupó el puesto 23 de los 34 países que integran la OCDE, situándose además por debajo de la media. Si comparamos estos datos con la edición de 2009, que estuvo centrada precisamente en la comprensión lectora, podemos observar cierta mejoría. Sin embargo, los resultados siguen reflejando una situación muy alejada de lo ideal.

2.7.2. *La comprensión lectora en la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*

Toda vez que han sido comentados los resultados de España en el informe PISA, vamos a estudiar el papel que ocupa la comprensión lectora en nuestro sistema educativo. El Real Decreto 126 de 2014 considera su aprendizaje como uno de los principios generales de la Educación Primaria, así como uno de los elementos transversales a trabajar en las diferentes materias.

Centrándonos en el área de Lengua Castellana y Literatura, esta tiene como objetivo el desarrollo de las destrezas básicas lingüísticas de forma integral. Sin embargo, se hace cierto hincapié en la importancia de la lectura y la comprensión escrita para desarrollar el resto de destrezas comunicativas, ya que esto “solo puede conseguirse a través de la lectura de distintas clases de textos, de su comprensión y de la reflexión sobre ellos” (RD 126/2014, p.19378). Además, la comprensión lectora, junto a la reflexión, promueve el desarrollo de la capacidad crítica y creativa del estudiante y posibilita la adquisición de nuevos conocimientos.

Uno de los principales objetivos del bloque 2 del área de Lengua Castellana y Literatura, dedicado a la lectura, es que el alumno sea capaz de entender textos de diferente complejidad y género. La comprensión de estos textos “implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura” (RD 126/2014, p.19379). Es decir, debe promoverse el trabajo con diferentes objetivos de lectura: para obtener información, para aprender la lengua y por placer.

En lo relativo a la evaluación de la comprensión escrita, podemos observar que los criterios se limitan a la comprensión de distintos tipos de textos, al uso de estrategias para ello y a que el alumno se concentre en entender el significado, no existiendo unas directrices realmente claras para evaluar esta destreza. Si además comparamos estos criterios y estándares de aprendizaje con los objetos de evaluación planteados por Cassany *et al.* (1994) –desarrollados en el apartado 2.5.–, observamos que especialmente las actitudes del estudiante hacia la lectura pasan ciertamente desapercibidas.

3. Diseño y metodología

La investigación en cuestión consiste en el análisis de una prueba de evaluación de la comprensión lectora a través de un estudio de casos con alumnos y alumnas de segundo, cuarto y sexto curso de Educación Primaria. Como es lógico, cada grupo de estudiantes realizó dicha tarea en una sesión distinta, siendo el procedimiento seguido exactamente el mismo.

En primer lugar, se realizó una breve explicación acerca de la prueba y se dieron las instrucciones pertinentes. A continuación, cada alumno realizó una lectura silenciosa del texto correspondiente a su grupo y, acto seguido, contestó las preguntas de comprensión.

En los apartados siguientes se detallarán los dos aspectos básicos de la investigación: los participantes y los instrumentos utilizados durante su curso.

3.1. Población y muestra

En el estudio han participado un total de 25 estudiantes, de los cuales 7 son alumnos y alumnas de segundo curso, 10 son de cuarto y 8 de sexto. En cuanto a la división por género, encontramos que 11 son varones y 14 son de sexo femenino. Como se ha mencionado anteriormente, la edad de los individuos va desde los 7 hasta los 12 años.

Cabe destacar también que uno de estos alumnos presenta necesidades educativas especiales y que todos ellos cursan el área de Valores Sociales y Cívicos, de ahí la variabilidad en el número de participantes de cada nivel.

La muestra para la investigación habría sido mayor si hubiera existido la posibilidad de contar con todos los alumnos de cada grupo, opción que fue desechada al no encontrar la predisposición suficiente por parte de los tutores a la hora de ceder una sesión para realizar las pruebas correspondientes. Esta problemática viene dada fundamentalmente por el estrés que ocasiona en el profesional docente las nuevas sesiones de cuarenta y cinco minutos de duración.

3.2. Instrumento de recogida de datos

Los materiales utilizados para medir el nivel de comprensión en los estudiantes de segundo y sexto de Educación Primaria han sido extraídos de la “Guía de evaluación de destrezas lectoras: Educación Primaria” elaborada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.

Por su parte, la prueba que realizaron los estudiantes de cuarto curso es un ejemplo real de los recursos utilizados en 2001 para la evaluación de la comprensión lectora en el *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora* (informe PIRLS, por sus siglas en inglés), llevado a cabo por la IEA.

En ambos casos, los materiales consisten en un texto sobre el que se realizan 10 cuestiones de comprensión de tipo test, tanto de localización directa de la información como de tipo inferencial, así como una pregunta en la que los participantes deben resumir brevemente la idea general del texto –excepto en la prueba destinada a 2º EP, que es también de tipo test-. La extensión de los textos es progresiva, en función del curso al que pertenecen los estudiantes.

Cabe recordar que las preguntas inferenciales son aquellas que requieren de un proceso de deducción, por parte del lector, para obtener una conclusión a partir de la información explícita del texto. Los tres textos, con sus respectivas cuestiones, pueden encontrarse en los puntos 1, 2 y 3 del Anexo.

4. Resultados

Una vez que han sido descritos tanto los participantes como los instrumentos utilizados en la investigación, se procederá a la presentación y al análisis de los resultados.

a) Subgrupo 1 (2.º EP)

Tabla 1

Resultados de los participantes de 2.º EP

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Idea P.
Individuo 1	X	X	O	X	O	X	X	X	X	X	O
Individuo 2	X	X	X	O	X	X	X	X	X	X	O
Individuo 3	X	X	X	O	X	X	X	X	X	X	O
Individuo 4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O
Individuo 5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O
Individuo 6	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Individuo 7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nº errores	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	5

X = Acierto; O = Error. Las preguntas 2, 4, 5 y 7 son de tipo inferencial.

b) Subgrupo 2 (4.º EP):

Tabla 2

Resultados de los participantes de 4.º EP

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Idea P.
Individuo 1	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X	O
Individuo 2	X	X	X	X	X	O	X	X	O	X	O
Individuo 3	X	X	X	O	X	X	X	X	X	X	O
Individuo 4	O	X	O	X	O	O	X	X	X	X	X
Individuo 5	O	O	O	X	O	X	O	X	O	X	O
Individuo 6	X	X	X	X	X	O	X	X	O	X	O
Individuo 7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Individuo 8	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X	X
Individuo 9	X	X	X	X	X	X	O	X	O	X	O
Individuo 10	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X
Nº errores	2	1	2	1	2	4	3	0	5	0	6

X = Acierto; O = Error. Las preguntas 4, 6, 7, 9 y 10 son de tipo inferencial.

c) Subgrupo 3 (6.º EP):

Tabla 3

Resultados de los participantes de 6.º EP

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Idea P.
Individuo 1	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	O
Individuo 2	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X
Individuo 3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O	X
Individuo 4	X	X	O	X	X	X	X	X	X	X	X
Individuo 5	X	X	X	X	X	X	O	X	X	X	X
Individuo 6	X	X	O	X	X	O	X	O	X	X	X
Individuo 7	X	X	O	X	X	X	X	X	X	X	X
Individuo 8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nº errores	0	0	3	0	0	1	3	1	0	1	1

X = Acierto; O = Error. Las preguntas 2, 3, 7, 8 y 10 son de tipo inferencial.

d) Resultados globales:

Tabla 4

Resumen de resultados globales

	2.º EP	4.º EP	6.º EP	TOTAL
Errores en preguntas <u>inferenciales</u>	3	13	8	24
Errores en preguntas de localización directa	1	7	1	9
Errores totales	4	20	9	33
Preguntas totales	70	100	80	250
Errores al identificar la idea general	5 (n=7)	6 (n=10)	1 (n=8)	12 (n=25)

5. Discusión de resultados

En primer lugar, se comentarán los resultados de cada grupo en particular y, posteriormente, se procederá al análisis global.

5.1. Resultados del subgrupo 1 (2.º EP)

En el grupo de estudiantes de segundo curso, podemos observar que el número de errores cometidos por los participantes es realmente bajo, tanto en las preguntas de localización directa como en las de tipo inferencial: apenas se produjeron 4 errores en las 70 preguntas totales (10 preguntas x 7 participantes). El porcentaje de error en preguntas inferenciales en este grupo es del 10,71% (3 fallos en un total de 28 cuestiones de este tipo), y el de las preguntas de localización directa resulta aún más insignificante -2,38%-. La mitad de los fallos se concentraron en la misma pregunta de tipo inferencial, lo que supone que el 28,57% de los alumnos y alumnas de este grupo la contestó de forma errónea.

A pesar de los datos positivos, es llamativo que el 71,43% de los componentes de este grupo no reconoció la idea general del texto y falló la pregunta correspondiente. Este alto índice de error se debe probablemente a que una de las respuestas ofrecidas, si bien no capta la idea principal o la moraleja de la historia, sintetiza muy brevemente el argumento del texto. Como consecuencia, solo 2 de los 7 individuos acertaron al contestar. Precisamente, estos dos alumnos son los únicos que fueron capaces de contestar correctamente todas y cada una de las preguntas planteadas.

En resumen, es evidente que el nivel de comprensión lectora mostrado por este subgrupo de la muestra es bastante elevado y que no existe ninguna preocupación especial al respecto.

5.2. Resultados del subgrupo 2 (4.º EP)

Los resultados obtenidos dejan entrever una situación algo más complicada y un grado de comprensión escrita relativamente más bajo que en el subgrupo anterior. En total, se produjeron 20 errores, distribuidos de la siguiente forma: 7 en preguntas de localización directa y 13 en preguntas inferenciales, lo que arroja unos índices de error del 14% y del 26% respectivamente. Si comparamos estos datos con los anteriores, observamos un incremento importante en el número de fallos en ambos tipos de cuestiones. A pesar de ello, el 80% de las preguntas fueron contestadas correctamente, lo que supone un dato ciertamente positivo.

La pregunta que más problemas ocasionó fue la pregunta número 9, de tipo inferencial, ya que el 50% de los individuos erró a la hora de contestarla. La explicación a tal cantidad de errores puede residir en el posible carácter subjetivo de la pregunta –se pedía a los alumnos que eligieran la opción que mejor describiera al protagonista de la historia–.

En cuanto a la idea principal del texto –en este caso, la moraleja de la historia–, el 40% de los alumnos y alumnas de 4º EP que participaron en la investigación no la reconocieron de forma adecuada. La mayoría se limitó a ofrecer un breve resumen del argumento del texto.

También es digno de mencionar que solo uno de los participantes fue capaz de responder acertadamente todas las cuestiones de comprensión planteadas.

A pesar de que es obvio que los resultados de este subgrupo son peores que los obtenidos en el de 2º EP, estos son aún bastante positivos. Además, están en cierto modo condicionados por la presencia de un alumno con necesidades educativas especiales.

5.3. Resultados del subgrupo 3 (6.º EP)

En este caso, observamos que los resultados de los participantes de este subgrupo se sitúan a medio camino entre los dos subgrupos anteriores. De las 80 preguntas totales, se produjeron 9 errores: 1 en una cuestión de localización directa y 8 en preguntas de tipo inferencial. El porcentaje de error en las preguntas de localización apenas fue del 2,5%, mientras que en las inferenciales alcanzó el 20%. A pesar de todo, estos resultados no son del todo negativos, ya que, visto desde otra perspectiva, estos alumnos y alumnas contestaron correctamente el 88,75% de las preguntas.

Las preguntas número 3 y 7 fueron las que ocasionaron más problemas a los participantes, ya que presentaron un índice de error del 37,5%. Por otro lado, un total de 5 preguntas fueron acertadas por parte de todos los estudiantes de este grupo.

Es digno de mencionar que este subgrupo presenta los mejores datos en cuanto a identificación de la idea principal, ya que un 87,5% de los individuos acertaron y solo uno de ellos falló en este apartado.

5.4. Resumen de los resultados globales

Si analizamos los datos de forma global, se hace aún más evidente el buen nivel mostrado por esta muestra de alumnos del CEIP Jardín de la Reina (Granada).

De las 250 respuestas obtenidas –identificación de la idea general aparte– en total, únicamente 33 eran erróneas, lo que supone un índice de acierto del 86,8%. Si nos centramos en los errores, observamos que 24 de ellos se han producido en preguntas de tipo inferencial –118 eran de este tipo–, y apenas 9 en cuestiones de localización directa. Estos datos implican unos índices de error del 20,34% y del 6,82% respectivamente.

Por último, en cuanto a la idea general del texto, 12 individuos, un 48% de la muestra, erraron al tratar de identificarla. La justificación de estos malos resultados, como ya se mencionó en los apartados correspondientes a cada subgrupo, puede venir dada más por las respuestas ofrecidas que por el propio nivel de comprensión de los estudiantes implicados.

6. Conclusiones y prospectiva

El principal objetivo de este trabajo era evaluar y analizar el grado de adquisición de comprensión escrita en alumnos y alumnas de Educación Primaria. A través de las pruebas de evaluación realizadas con 25 alumnos del CEIP Jardín de la Reina, es posible concluir que el nivel medio mostrado por estos estudiantes es bastante elevado y que un cierto grado de optimismo, en este aspecto académico, de cara a un futuro próximo no es nada descabellado.

El énfasis puesto en la comprensión lectora por parte de un gran número de docentes y planes como el Programa de Mejora para la Comprensión y Expresión Oral y Escrita hacen pensar que la situación podría estar mejorando actualmente. Sin embargo, es necesario seguir trabajando para conseguir aún mejores resultados en la adquisición de esta destreza lingüística.

Los docentes debemos equipar a nuestros estudiantes con las habilidades y herramientas necesarias para hacer frente a las preguntas de tipo inferencial y a aquellas relacionadas con la identificación de la idea general del texto. Estas cuestiones plantean mayores problemas, ya que no se limitan a la mera búsqueda de información explícita en el texto y requieren de procesos cognitivos más abstractos.

También es necesaria la confirmación de que se está produciendo un cambio en el paradigma de la lectura en el ámbito escolar. Durante años se ha asociado el concepto de “buen lector” a la velocidad lectora y ha existido una preocupación desmesurada por este aspecto de la lectura, especialmente en los primeros niveles de Educación Primaria. No obstante, esta tendencia parece estar cambiando y la comprensión tiene cada día un peso mayor en la educación. Esta sensación se refuerza al hablar con profesionales del campo educativo o al consultar el currículo básico.

La comprensión lectora -la cual es necesaria para adquirir nuevos conocimientos, por ejemplo- debe ser uno de los grandes objetivos a perseguir y uno de los pilares fundamentales en Educación Primaria. Pero no podemos limitarnos a trabajar con textos y preguntas de comprensión, sino que debemos procurar que nuestros estudiantes sean capaces de adaptar su forma de leer en función del texto que afrontan. Es decir, los maestros y maestras debemos tener muy presente los distintos tipos de lectura, de procesamiento y de texto.

Referencias bibliográficas

- Adams, M.J. (1977). Failures to comprehend and levels of processing in reading. En R. Spiro, B. Bruce, y W. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Alonso, J., y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2007). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *OCDE – Evaluaciones de Competencias*. Recuperado de http://www.oecd.org/piaac-es/All%20Items_ESP.pdf
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, 52, pp. 19349-19420.

Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), 43-61.

Para citar este artículo

Esteban Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-37. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01>

ANEXO I: Instrumentos de la investigación

1. Prueba de comprensión lectora para alumnos y alumnas de 2.º EP (extraída de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Guia_de_evaluacion_de_Destrezas_lectoras_Primeria.pdf)

EL LEÓN Y EL RATÓN

Había una vez un ratoncillo que cayó prisionero en las garras de un león, al que estaba molestando mientras intentaba descansar. Ya iba a comérselo cuando el ratón, llorando, le suplicó perdón:

- ¡Por favor, no me comas! Si me dejas libre, quizá algún día yo pueda ayudarte, si tú me necesitas. Además, yo soy una pieza insignificante para alguien tan poderoso como tú.

Al león le hizo gracia la petición del ratón y con tono orgulloso dijo:

- Está bien, te perdono.



El ratón le dio las gracias y salió corriendo lo más deprisa que pudo, antes de que el león pudiese arrepentirse de haberle liberado.

Poco tiempo después, el león tropezó mientras cazaba con una red oculta en la maleza. La habían tendido los cazadores, y allí quedó preso. El león rugió y, a pesar de sus esfuerzos, no consiguió salir.

Afortunadamente, el ratoncillo lo escuchó y llegó corriendo. Comenzó a roer la cuerda con sus dienteillos, y al final el león quedó liberado. Antes de marcharse, el ratón le dijo al rey de la selva:

- ¿Ves como hiciste bien en liberarme? A los poderosos y fuertes les conviene ser piadosos

con los débiles. Tal vez puedan necesitar su ayuda en alguna ocasión.

1. ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Un elefante
- b) Una pantera
- c) Un tigre
- d) Un león

2. ¿Por qué crees que el león hizo prisionero al ratoncillo?

- a) Porque el león era muy caprichoso
 - b) Porque el león se enfadó ya que no podía estar tranquilo
 - c) Porque le gustaba verlo sufrir
 - d) Porque el león era muy malo
3. ¿Cómo estaba el ratón cuando le suplicó al león que no se lo comiera?
- a) Llorando
 - b) Riendo
 - c) Bailando
 - d) Gritando
4. ¿Por qué al león le hizo gracia que el ratón le ofreciera su ayuda?
- a) Porque le pareció gracioso ver cómo lloraba
 - b) Porque pensaba que un ratón es muy pequeño para ayudar a un león
 - c) Porque le contó un chiste
 - d) No le hizo ninguna gracia
5. ¿Crees que el ratón era inteligente?
- a) No, porque no pudo convencer al león y se lo comió
 - b) Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera
 - c) Sí, porque se escapó sin que el león se diera cuenta
 - d) Sí, porque sabía leer
6. ¿Qué hizo el ratón después de que el león le perdonara?
- a) Se paró a coger un ramo de flores
 - b) Se fue paseando tranquilamente
 - c) Se quedó charlando con el león
 - d) Salió corriendo lo más deprisa que pudo
7. ¿Por qué los cazadores pusieron una red oculta en la maleza?
- a) Para pescar
 - b) Para jugar con ella y divertirse
 - c) Para cazar al león
 - d) Para hacer una casa
8. ¿Cómo consiguió salir el león de la red?
- a) Él solo, rompiendo la red
 - b) Con la ayuda de unos niños que pasaban por allí
 - c) Le ayudaron los cazadores

d) Con la ayuda del ratón

9. ¿Cómo liberó el ratón al león de la red?

- a) Prendiéndole fuego
- b) Comenzó a roer la cuerda con sus dientecllos
- c) Pidió ayuda a otros ratones
- d) Rompiéndola con una piedra

10. Antes de marcharse, ¿qué le dijo el ratón al rey de la selva?

- a) ¿Ves cómo hiciste bien en librarme?
- b) Espero que no te vuelva a pasar lo mismo
- c) Hasta pronto
- d) Espero no volver a verte más

¿Qué respuesta resume mejor la idea principal del texto?

- a) El ratón ayudó al león, que una vez le perdonó la vida
- b) El ratón salvó al león que había caído en la trampa de unos cazadores
- c) El ratón con sus dientes rompió la red que estaba oculta en la maleza
- d) Los más fuertes pueden necesitar ayuda de los que parecen débiles

2. Prueba de comprensión lectora para alumnos y alumnas de 4.º EP (extraído de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lalecturapirls.pdf?documentId=0901e72b8010b9f5>)

LOS RATONES PATAS ARRIBA

Érase una vez un anciano de 87 años llamado Ramón. Siempre había sido una persona tranquila y pacífica. Aunque era muy pobre, Ramón era muy feliz. Un día, Ramón se dio cuenta de que tenía ratones en su casa. Al principio no le importó mucho, pero pronto los ratones se multiplicaron y empezaron a molestarle.

- Esto está llegando demasiado lejos-, dijo Ramón mientras salía de casa para comprar algunas ratoneras, un pedazo de queso y algo de pegamento. Cuando llegó a casa puso el pegamento en la parte inferior de las ratoneras y las pegó al techo. Luego colocó los cebos de queso cuidadosamente y dejó las ratoneras preparadas.



Aquella noche, cuando los ratones salieron de sus escondites y vieron las ratoneras en el techo, pensaron que era una broma. Pasearon por el suelo de la casa de Ramón, señalando hacia el techo y riendo a carcajadas. Qué tontería, ¡ratoneras en el techo!

Cuando Ramón bajó a la mañana siguiente y vio que no había ningún ratón atrapado en las ratoneras, sonrió, pero no dijo nada.

Cogió una silla, puso pegamento en la parte inferior de las patas y la pegó en el techo, junto a las ratoneras. Hizo lo mismo con el resto de muebles de la casa. Cogió todo lo que había en el suelo y lo pegó patas arriba en el techo.

La noche siguiente, cuando los ratones salieron de sus agujeros, todavía estaban bromeando y riéndose de lo que habían visto la noche anterior.

Pero, cuando miraron hacia el techo, de repente dejaron de reír.

- ¿¡Pero qué ha pasado!?! – gritó uno de los ratones. -¡El suelo está ahí arriba!

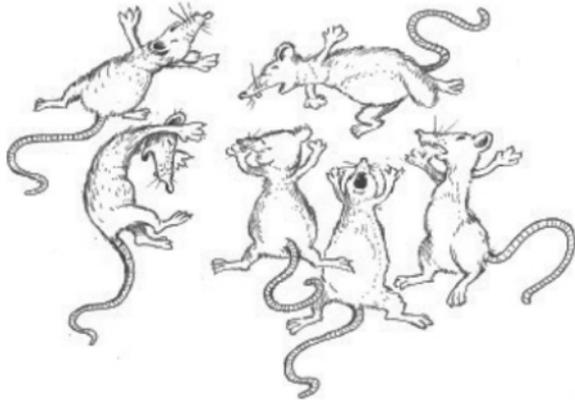
- Estoy empezando a sentirme muy mareado, ¡toda la sangre se me está subiendo la cabeza! – dijo otro.

- ¡No lo puedo soportar! ¡Socorro! ¡Que alguien haga algo, por favor! – gritó otro.

Los ratones empezaron a ponerse histéricos, hasta que al ratón anciano se le ocurrió una idea:

-Nos pondremos todos cabeza abajo, y así estaremos en la posición adecuada.

Obedientemente, todos se pusieron cabeza abajo. Poco a poco, todos se fueron desmayando debido a que la sangre se les subió al cerebro.



Cuando Ramón bajó a la mañana siguiente, el suelo estaba cubierto de ratones.

Rápidamente, los recogió y los metió en una cesta.

Así que lo que tenemos que recordar es lo siguiente: cuando parezca que el mundo está completamente patas arriba, tenemos que mantener los pies firmes en el suelo.

1. ¿Por qué quería Ramón librarse de los ratones?

- a) Siempre había odiado a los ratones
- b) Había demasiados ratones
- c) Se reían demasiado alto
- d) Se comieron todo su queso

2. ¿Dónde puso Ramón las ratoneras?

- a) Cerca de los agujeros de los ratones
- b) En una cesta
- c) Debajo de las sillas
- d) En el techo

3. ¿Por qué estaban los ratones riéndose y señalando hacia el techo cuando salieron de sus escondites la primera noche?

- a) Querían el queso de las ratoneras
- b) Podían ver una silla en el techo
- c) Pensaron que Ramón había hecho
- d) Tenían miedo de lo que vieron algo tonto

4. ¿Por qué sonrió Ramón cuando vio que no había ratones en las ratoneras?

- a) Porque tenía un plan para atraparlos

- b) Porque estaba sorprendido
 - c) Se dio cuenta de que había hecho una tontería
 - d) Porque el queso aún estaba en su sitio
5. ¿Qué hizo Ramón después de pegar la silla al techo?
- a) Sonrió y no dijo nada
 - b) Compró algunas ratoneras
 - c) Pegó todos los muebles al techo
 - d) Le dio queso a los ratones
6. ¿Cómo se sintieron los ratones la segunda noche?
- a) Felices
 - b) Asustados
 - c) Enfadados
 - d) Tristes
7. ¿Por qué estaba el suelo cubierto de ratones cuando Ramón bajó por la mañana?
- a) Porque habían comido mucho queso
 - b) Porque se cayeron del techo
 - c) Porque habían estado cabeza abajo demasiado tiempo
 - d) Porque Ramón había puesto pegamento en el suelo
8. ¿Dónde puso Ramón a los ratones cuando los recogió del suelo?
- a) En una bolsa
 - b) En una cesta
 - c) En una silla
 - d) En una caja
9. ¿Qué palabras describen mejor a Ramón?
- a) Era un hombre normal
 - b) Ingenioso e inteligente
 - c) Jovial y muy hablador
 - d) Muy simpático
10. ¿Qué palabras describen mejor esta historia?
- a) Sería y triste

- b) Da miedo y es emocionante
- c) Divertida e ingeniosa
- d) Emocionante y misteriosa

Resume en una frase la moraleja de esta historia:

3. Prueba de comprensión lectora para alumnos y alumnas de 6.º EP (extraída de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/Guia_de_evaluacion_de_Destrezas_lectoras_Primeria.pdf)

EL PICADOR DE PIEDRA

Érase una vez un picador de piedra que, desde hacía años y años, picaba y picaba una montaña para sacar piedras. En esa misma montaña, también vivía un geniecillo travieso que, de vez en cuando, concedía deseos a la gente. ¡Pero no lo sabía el picador de piedra!



El picador de piedra vivía contento, hasta que, un día, fue a entregar unas piedras al palacio de un príncipe riquísimo. Al ver las camas de oro, los criados y las sombrillas que protegían al príncipe del sol, el picador de piedra suspiró:

- ¡Ah! Si yo fuera un príncipe... ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

- Tu deseo ha sido escuchado. ¡Serás un príncipe y serás feliz!

Y de repente... ¡el picador de piedra se transformó en un príncipe! Tenía un palacio precioso y se paseaba muy contento por todas partes bajo su sombrilla.

Hasta que, un día, se dio cuenta de que el sol secaba la hierba e incluso traspasaba su sombrilla. Eso le extrañó mucho y dijo:

- ¿Cómo? ¿El Sol es más poderoso que yo? ¡Ah! Si yo fuera el sol, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

- Tu deseo ha sido escuchado. Serás el sol y serás feliz.

Y de repente... ¡el picador de piedra se convirtió en sol!

Muy contento de ser tan poderoso, lanzaba tanto calor sobre la tierra que la resecaba completamente. Hasta que, un día, una nube se puso delante del sol y lo tapó. Eso lo enfadó mucho y dijo:

- ¿Cómo? ¿Una nube es más poderosa que yo? ¡Ah! Si yo fuera una nube, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

- Tu deseo ha sido escuchado. Serás una nube y serás feliz.

Entonces el picador de piedra se convirtió en nube. Muy contento, tapó al sol y desparramó lluvia y más lluvia. Los ríos se desbordaron y el agua arrancó los

árboles, pero la montaña no se movió ni un poquito. Al verla, el picador de piedra gritó muy enfadado:

- ¿Cómo? ¿La montaña es más poderosa que yo? ¡Ah! Si yo fuera una montaña, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

- Tu deseo ha sido escuchado. Serás una montaña y serás feliz.

Y el picador de piedra se convirtió en una montaña. Y ahí se quedó, muy orgulloso, sin moverse. Hasta que, un día, oyó un ruidito muy molesto: "toc, toc, toc". Era el ruidito que hacía otro picador de piedra. Y, después, se oyó el ruido de una gran piedra que rodaba por la montaña. El picador de piedra, muy inquieto, exclamó:

- ¿Cómo? ¿Un simple hombrecillo es más poderoso que yo? ¡Ah! Si yo fuera un picador de piedra, ¡qué feliz sería!

Entonces, la voz del genio dijo por última vez:

- Tu deseo ha sido escuchado. ¡Serás un picador de piedra y serás verdaderamente feliz!

1. ¿Cuánto tiempo llevaba el picador de piedra sacando piedras de la montaña?

- a) Mucho tiempo
- b) Poco tiempo
- c) Un año
- d) Un mes

2. ¿Por qué picaba el picador de piedra la montaña?

- a) Para encontrar oro
- b) Para hacer un túnel
- c) Porque era su trabajo
- d) Porque quería hacer de la montaña una escultura gigante

3. ¿Por qué quiso el picador de piedra convertirse en príncipe?

- a) Porque no quería picar más piedras
- b) Porque así sería riquísimo
- c) Porque así sería más feliz
- d) Porque entonces tendría camas de oro

4. Además del picador de piedra, ¿quién vivía en la montaña?

- a) Un genio

- b) Un príncipe
- c) Un enano
- d) Un duende

5. ¿Qué vio el picador de piedra en el palacio?

- a) Piedras preciosas
- b) Telas de seda
- c) Camas de oro
- d) Collares de perlas

6. ¿Qué pasó cuando cayó la lluvia de la nube?

- a) Que la montaña desapareció
- b) Que los ríos se desbordaron
- c) Que los caminos se inundaron
- d) Que la tierra se embarró

7. ¿Por qué se enfadó tanto el picador cuando era una nube?

- a) Porque la montaña no se movió
- b) Porque no era demasiado feliz
- c) Porque la montaña era más poderosa
- d) Porque los ríos se desbordaron

8. Queriendo ser sol, nube, montaña... ¿qué buscaba el picador de piedra?

- a) Riqueza
- b) Felicidad
- c) Tranquilidad
- d) Poder

9. Al final, ¿qué quiso ser el picador de piedra?

- a) El más poderoso de todos
- b) Picador de piedra
- c) Un mago con poderes
- d) Un príncipe bondadoso

10. El picador y el geniecillo...

- a) Se veían en algunas ocasiones
- b) Nunca se vieron
- c) Se conocían de antes
- d) Siempre se veían

Resume en una frase la moraleja de esta historia: