



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

“DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA INTERPRETACIÓN LECTORA EN ESCOLARES
DE 8 A 9 AÑOS DE EDAD”

TESIS

QUE PRESENTA:

MARIA DE LA LUZ GARCIA ESQUIVEL

Para obtener el grado de

Maestra en Atención a la Diversidad

y Educación Inclusiva

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

“DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA INTERPRETACIÓN LECTORA EN ESCOLARES
DE 8 A 9 AÑOS DE EDAD”

TESIS
QUE PRESENTA:

MARIA DE LA LUZ GARCIA ESQUIVEL

Para obtener el grado de
Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

DIRECTOR DE TESIS:
Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán

SINODALES:
Dra. María Asela Reig Alamillo
Dr. Leonardo Manríquez López
Dr. Eliseo Guajardo Ramos
Dra. Elda Alicia Alva Canto

Cuernavaca, Morelos

Octubre, 2021

Agradecimientos

Todo el trabajo que está plasmado en estas páginas lleva mi nombre pero con tinta invisible lleva el nombre de todas las personas que siempre me han apoyado.

Álvaro, ¡qué bonito es compartir nuestra vida! Gracias por acompañarme en este camino por ya casi 8 años, gracias por formar parte de cada sonrisa, gracias por ser mi sostén y compañero cada vez que lo he necesitado; definitivamente el camino a veces es complicado pero contigo a mi lado todo en esta vida parece más sencillo...

A mi familia; Papá, Mamá, Dany, son lo mejor que la vida me ha regalado. Gracias por estar siempre pendiente, por siempre buscar mi bienestar, por todo su amor. Sin todo su apoyo, cariño, confianza y todo lo que me brindan día con día no hubiera llegado hasta aquí. Gracias por ser ese sistema de apoyo en mi vida.

Gracias a los profesores que han sido parte de mi formación; mi especial reconocimiento al Dr. Alberto Falcón por guiarme a lo largo de todo este proceso, gracias al Dr. Leonardo Manríquez y a la Dra. Asela Reig por ser parte de mi comité tutorial y por su apoyo y guía cada vez que lo necesitaba. Gracias a todos ustedes por sus enseñanzas, estoy segura de que las llevaré siempre conmigo a lo largo de mi camino profesional.

Extiendo mi agradecimiento a mis compañeros del Laboratorio de Comunicación Humana (no los menciono uno por uno por el miedo a que se me olvide mencionar a alguien), sin su colaboración desinteresada en tantos aspectos de mi proyecto, les aseguro que este no sería el mismo.

Gracias a Eduardo, Eliseo, Jorge, Edgar y Alma por las risas y sus aportaciones cada vez que lo necesitaba.

Mi agradecimiento a la Facultad de Comunicación Humana y la Universidad Autónoma del Estado de Nuevo León por haber sido mi casa de estudios.

Y finalmente agradezco a la población Mexicana por financiar mis estudios de maestría por medio del CONACyT.

A todos los están, los que han estado

y a los que ya no están...

Es gracias a todos ustedes que he llegado hasta aquí.

Índice

Resumen	8
Introducción.....	9
Capítulo 1. Lectura y Comprensión	11
1.1 Definición de Lectura	11
Capítulo 2. Ambigüedad.....	15
2.1 Ambigüedad: Léxica y Sintáctica	15
2.2 Teorías de Interpretación de Ambigüedades	16
2.2.1 Garden Path.....	17
2.2.2 Garden Path Refinado.....	18
2.2.3 Teoría de Preferencia de Actualidad y de Proximidad del Predicado.....	18
2.2.4 Teoría de Ajuste Lingüístico.....	19
2.2.5 Teoría Construal.....	20
2.3 Efecto de la Plausibilidad en la Interpretación de Oraciones	22
Capítulo 3.....	24
3.1 Planteamiento del Problema	24
3.2 Hipótesis	26
3.3 Objetivo	27
3.4 Método.....	27
3.4.1 Participantes	27
3.4.2 Instrumentos.....	27
3.4.3 Procedimiento	28
3.5 Resultados.....	30
Conclusión.....	32
Capítulo 4. Propuesta de Evaluación: Interpretación de Oraciones y Diferencias Individuales	35
Capítulo 5. Diferencias Individuales	39
5.1 Temperamento	39
5.1.1 Temperament In Middle Childhood Questionnaire: Un reporte parental como medida de temperamento.....	40
5.2 Atención.....	42
5.2.1 Tarea de Redes Atencionales (ANT)	44
5.3 Temperamento, Atención y su relación con el Lenguaje.....	45
Capítulo 6.....	48

6.1 Planteamiento del Problema	48
6.2 Objetivo	49
6.3 Método.....	50
6.3.1 Instrumentos.....	50
6.3.2 Procedimiento.....	51
6.4 Resultados.....	53
Conclusión.....	55
Capítulo 7. Sugerencia de Actividades de Interpretación y Ambigüedad en Contexto Escolar	57
7.1 Reflexión para los Profesores	61
Referencias	65
Anexos.....	71

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Clasificación de preferencia de interpretación de oraciones según Gilboy (1995)</i>	21
Tabla 2. <i>Condiciones de los estímulos</i>	31
Tabla 3. <i>Dimensiones de bajo orden del temperamento y sus definiciones</i>	41
Tabla 4. <i>Correlación entre la preferencia de adjunción e interpretación y temperamento</i>	54
Tabla 5. <i>Correlación entre condiciones de interpretación y temperamento</i>	54

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Preferencia de Adjunción e Interpretación por Condición</i>	31
Figura 2. <i>Prueba de Redes Atencionales (ANT)</i>	51

Resumen

Una forma de evaluar interpretación es por medio de oraciones ambiguas, ya que en ellas existe la probabilidad clara de encontrar dos posibles interpretaciones. Un ejemplo de lo anterior sería elegir una interpretación por medio de lo que propone alguna teoría o elegir la otra interpretación por medio de aspectos como la plausibilidad de la relación entre la cláusula relativa y los sustantivos de la oración.

Además de lo anterior, pueden existir otros aspectos que influyan en la interpretación de oraciones ambiguas como las diferencias individuales. Esto puede ser un complemento que se sume a las teorías y a la plausibilidad para explicar cómo es que se da la interpretación de oraciones ambiguas. Este trabajo tiene tres objetivos: 1) evaluar la forma en que se realiza la interpretación de oraciones por medio de dos condiciones: la Teoría Construal y la plausibilidad de interpretación, 2) proponer una evaluación de las diferencias individuales en el temperamento y la atención y cómo estos pueden influir en la interpretación de oraciones ambiguas de cláusula de relativo, y 3) proponer actividades para el aula en las que se utilice la interpretación y las ambigüedades.

Los resultados obtenidos indican que la plausibilidad tiene un papel importante en la interpretación de oraciones ambiguas y que esto puede revertir lo que proponen algunas teorías de interpretación. Además, la propuesta de relacionar la forma en que se realizan las interpretaciones con las diferencias individuales otorga resultados marginalmente significativos que sugieren que si puede existir cierta influencia de ellas al momento de interpretar las oraciones.

Palabras clave: *Temperamento, Atención, Ambigüedad, Interpretación*

Introducción

La comprensión de lectura está conformada por varios procesos, uno de ellos que es importante destacar y evaluar es la interpretación ya que este es un punto clave en el proceso general de comprensión. Esto se ha evaluado de muchas formas, pero una de las que de forma más común se utiliza es por medio de oraciones que van desde implicaturas, oraciones irónicas y sarcásticas, entre otras. Regularmente se utilizan oraciones ya que aunque son textos cortos, la carga de información que pueden contener es muy grande. Un ejemplo de lo anterior son las oraciones ambiguas, ya que de estas es posible obtener dos posibles interpretaciones.

La interpretación de oraciones ambiguas de clausula relativa sigue siendo tema de investigación. Se ha propuesto que la interpretación de oraciones se lleve a cabo por el idioma que los sujetos hablan o por cuestiones meramente sintácticas, sin embargo, esas propuestas no han sido suficientes para dar una explicación a la forma en que se realiza la interpretación.

Un factor adicional a las teorías existentes que se puede tomar en cuenta es la plausibilidad de tener una interpretación u otra, esto se puede encontrar en la misma oración y a su vez conecta con el conocimiento del mundo de la persona que interpreta.

Además de los factores lingüísticos que están involucrados en la interpretación de oraciones ambiguas, se han realizado estudios que toman en cuenta las diferencias individuales para buscar otra explicación acerca de cómo es que se realiza la interpretación de oraciones ambiguas.

A pesar de que en la literatura revisada, solo se habla de cómo es que la memoria de trabajo tiene influencia en la interpretación de ambigüedades, no se ha evaluado como es que

otras funciones ejecutivas o diferencias individuales pueden influir en la forma en que se realizan las interpretaciones.

Se considera que el temperamento y la atención que a su vez se conforma por varias funciones ejecutivas, pueden ser dos factores importantes para la interpretación de ambigüedades ya que la literatura ha demostrado que estos influyen en la adquisición del lenguaje y en el estilo comunicativo, esto se debe a que el temperamento y la atención medida a través de este, pueden influir en la forma en que cada persona le presta atención a diferentes características del lenguaje por medio de sus estilos de adquisición tal y como lo explican Dixon y Shore (1997).

Las variables de plausibilidad y las diferencias individuales sumadas a lo que ya proponen las teorías de interpretación de oraciones, otorga al investigador un campo más amplio para el estudio y análisis del fenómeno de la interpretación de oraciones ambiguas.

Este proyecto de investigación se divide en tres partes; la primera es analizar si la plausibilidad de adjunción tiene un papel en la interpretación de oraciones, la segunda es proponer una evaluación que nos indique la posible relación entre el temperamento y la atención como diferencias individuales en la interpretación de oraciones y la tercera es una lista de sugerencias de implementación de actividades de interpretación y ambigüedad en el aula.

Capítulo 1. Lectura y Comprensión

1.1 Definición de Lectura

Tratar de dar una definición ontológica a la lectura puede ser muy reduccionista y que esto a su vez no permita que todo lo que conforma este concepto pueda ser expresado y explicado. Debido a lo anterior, definir lectura puede ir de ser algo tan simple como decir que la lectura es la “acción de leer” (Real Academia Española [RAE], 2021) o tomar definiciones más complejas como la de Crespo (2001) en la que menciona que es una acción intencional y deliberada de construcción de sentido en la que el sujeto logra integrar la información del texto escrito con sus propios esquemas de conocimiento; las dos anteriores definiciones sólo son algunas de las tantas que existen, con el paso del tiempo se han ido modificando al mismo tiempo que suceden cambios sociales, culturales o que por la investigación que se sigue haciendo sobre el tema.

La acción de leer no es sencilla, como ya se mencionó anteriormente, el sujeto tiene que integrar información y esto conlleva todo un proceso que a su vez está compuesto por una gran cantidad de procesos cognitivos.

Velarde et al. (2010) menciona que existe un modelo cognitivo llamado “arquitectura funcional” que explica estos procesos cognitivos y se dividen en tres; el primero son los procesos de bajo nivel los cuales consisten en recoger información por medio de los movimientos oculares (fijación y sacadas) donde la información que se puede obtener son las letras, estas convertirlas en códigos y almacenarlas para lograr un reconocimiento lingüístico. El segundo proceso son los de nivel medio, en este nivel lo que sucede es que de lo que ya se obtuvo del primero, ya no solo son letras sino que estas ya obtienen un significado (si es que existe el conocimiento previo de la palabra). El tercer tipo de procesos son los de alto nivel, en este, los textos se procesan desde lo

sintáctico que es cuando se obtienen claves gramaticales y esto informa el cómo están relacionadas las palabras entre sí y por lo tanto es posible reconocer la estructura de las oraciones. En este mismo nivel entra el procesamiento semántico donde se procesa el contenido conceptual de los textos y además se crea la relación entre oraciones y de esta forma se logra comprender el texto de forma global, lo asimila y lo guarda en su memoria.

De los tres procesos anteriores se ha hecho mucha investigación, sobre todo de los de bajo y alto nivel; en esta ocasión el enfoque será hacia los procesos de alto nivel y la forma más común de hacer esto es por medio de la evaluación de comprensión de lectura.

1.2 Comprensión de Lectura García et al. (2018) definen la comprensión de lectura como la capacidad que tiene el lector de acceder a diferentes recursos y estrategias que le facilitan el lograr un entendimiento y la creación de ideas y organizar información relevante sobre los contenidos de lo que se lee. Como es posible observar, la definición de comprensión de lectura es muy amplia y por lo mismo, mucha investigación de la que se ha realizado hasta el momento se enfoca mucho en encontrar la forma correcta de evaluarla.

García et al. (2018) , explican que la comprensión es un proceso global pero que a su vez está conformada por tres niveles principales: Textual/Literal, Contextual e Inferencial/Interpretativo y de alguna forma, las pruebas evalúan estos niveles, pero como ya se mencionó anteriormente lo hacen de forma general, sin embargo es necesario conocer más acerca de los resultados de forma individual y además conocer más acerca de estos niveles para saber en qué área y de qué forma intervenir para mejorar el proceso de comprensión de lectura.

El nivel Textual/Literal, explicado por Guevara et al. (2014), es cuando los sujetos pueden recordar el texto de la misma forma que el autor lo expresó, es decir, no hay otro proceso además

del de recordar de forma “literal” lo que plantea el autor. García et al. (2018) lo define como la habilidad que tiene el sujeto de ubicar e identificar la información de un texto.

El nivel Contextual es definido por García et al. (2018) de una forma muy simplista, ellos mencionan que en este nivel el lector debe tener la capacidad de poder analizar de forma detallada y crítica el contenido del texto y esto implica la acción de valorar y reflexionar este.

El nivel Inferencial/Interpretativo es el nivel en el que según Casas (2004) se realiza un proceso que consiste en deducir la información que se encuentra de forma explícita en un texto. Este proceso da pie a conectar de alguna forma el conocimiento del mundo que ya tiene el lector con el texto; Anderson (1993) postula un modelo con tres componentes principales: La memoria de trabajo, la memoria declarativa (que a su vez se conforma por la memoria episódica y semántica) y la memoria de producción, todo esto puede a su vez relacionarse con el proceso de interpretar textos ya que son procesos a los que se recurre para lograr este fin.

En este mismo nivel, González (1992) menciona que el lector logra estas interpretaciones tomando en cuenta el contexto en el que se encuentra inserto, por ejemplo, si hay dos personas, una que vive en la costa y otra que vive en un pueblo donde no cuenta con energía eléctrica y ambos leen una oración que no tenga tanto contexto y sólo diga: “Se dañó la vela”, existe una alta probabilidad de que cada una de esas personas interprete la palabra vela de diferente forma; posiblemente el de la costa piense en la vela de un barco y la persona del pueblo piense en una vela de cera, y aquí es donde el contexto en el que se desenvuelve la persona y su conocimiento del mundo pueden afectar en las interpretaciones que realice.

El lector, según García et al. (2018), también obtiene sus inferencias e interpretaciones tomando en cuenta ciertas premisas que se encuentran en el contenido del texto; incluso algunos

otros autores como Traxler (2007) y Arancibia et al. (2015) mencionan que factores como la memoria de trabajo y que esta a su vez sea gestionada por aspectos atencionales, producen una variación en la forma en la que se realiza la interpretación del lenguaje ya que aquí se involucran factores como la concentración en aspectos específicos del lenguaje y que a su vez esto lleve a los sujetos a diferentes interpretaciones.

Una forma que existe de ver las diferentes interpretaciones que se le pueden dar a un solo texto, son las ambigüedades, ya que la interpretación de estas puede estar sujeta a una gran variedad de factores tal y como lo proponen las teorías de interpretación de ambigüedades.

Capítulo 2. Ambigüedad

2.1 Ambigüedad: Léxica y Sintáctica

La ambigüedad es un concepto que se designa para las situaciones en las que la información disponible para tomar una decisión es insuficiente (Amarante, 2014), esto necesariamente no solo aplica en el área de la lingüística, pero es el área en la que se enfocará este estudio.

MacDonald (1993) menciona que existen dos tipos de ambigüedades que han llamado más la atención entre los investigadores: ambigüedad léxica y sintáctica. La ambigüedad léxica se divide en dos tipos: *polisemia* y *homonimia*; Beretta, Fiorentino y Poeppel (2005) definen la polisemia como una ambigüedad que se da entre palabras con significado relacionado, por ejemplo:

- Ayer por la noche, vi pasar un *cometa*.
- Mi *cometa* vuela muy alto.

El significado de *cometa* en 1 es claramente diferente al significado de 2, sin embargo, su significado es relacionado ya que ambas palabras provienen de la misma etimología (del lat. *Comēta*) y en muchas ocasiones también se relacionan por su parecido físico.

Beretta, et al. (2005) también mencionan que la homonimia es el fenómeno en el que dos palabras comparten la misma ortografía y fonología, pero sus significados no están relacionados; por ejemplo, la palabra *vela* aparece en el diccionario de la Real Academia Española con dos etimologías diferentes, en la primera dice “De v. velar (Lat. *Vigilare*)” y en la segunda dice “De Lat. *Vela* (Pl. *Velum*)” y esto cumple con lo descrito por los autores anteriores ya que al tener diferente etimología sus significados no son relacionados.

En cuanto a la ambigüedad sintáctica, MacDonald et al. (1994) explica de forma simple que esta se da cuando una secuencia de palabras (una oración) tiene más de una interpretación sintáctica.

Entre los tipos de ambigüedad sintáctica que existen, es posible encontrar las oraciones de relativo, según Resnik (1993) este tipo de oraciones permiten dos análisis sintácticos ya que es posible adjuntar la cláusula relativa al sustantivo 1 o al sustantivo 2, por ejemplo:

“Alguien disparó contra el criado de la actriz que estaba en el balcón.”

En la oración anterior, que forma parte del experimento realizado por Cuetos (1988), podemos encontrar estos dos posibles análisis sintácticos que menciona Resnik (1993), que estaba en el balcón es la cláusula relativa que podemos adjuntar a cualquiera de los dos sustantivos de la oración (criado y actriz) y ambas interpretaciones pueden ser correctas o plausibles al leerlas, pero puede haber datos que hagan más plausible una interpretación que otra y esto a su vez, puede determinar hacia cuál de los dos sustantivos se inclina la preferencia de adjunción de la cláusula relativa.

2.2 Teorías de Interpretación de Ambigüedades

Existen varias teorías que proponen sobre cómo es que se resuelven las ambigüedades; Macay (1966) y Foss (1970) encontraron que las oraciones y las palabras ambiguas no se pueden desambiguar inmediatamente y al momento de leerlas toman más tiempo que las literales, es por ello por lo que muchos autores se han dedicado a investigar cómo es que se da la interpretación de estas ambigüedades.

En el caso de la ambigüedad léxica, la teoría dominante para su interpretación según MacDonald (1993) es aquella en que todos los significados posibles de una palabra están

disponibles por un periodo corto de tiempo después de que se lee la palabra ambigua, esto es posible incluso cuando la palabra ambigua aparece en un contexto sesgado.

Onifer y Swinner (1981) mencionan que existen hipótesis que sirvan para resolver la ambigüedad léxica; la primera que es llamada *hipótesis de acceso exhaustivo* menciona que cuando se encuentra una ambigüedad (o cualquier palabra), todos sus sentidos o significados se encuentran activos en la memoria del lector u oyente y que, por lo tanto, habrá un momento en el que habrá una elección de uno de los significados sobre el otro; y la segunda llamada *hipótesis de dependencia del contexto*, menciona que se puede acceder selectivamente al significado contextual apropiado de una palabra ambigua desde el principio si el contexto anterior proporciona un sesgo fuerte a uno de los significados.

2.2.1 Garden Path

Para resolver la ambigüedad sintáctica, Frazier (1978) propone el modelo *garden path*; este modelo sostiene que el componente sintáctico del procesador de lenguaje no tiene acceso a información no sintáctica; conoce solo las categorías léxicas de las palabras de entrada (determinante, sustantivo, etc.) y asigna una estructura sintáctica gramatical a esta entrada utilizando solo el conocimiento de la gramática y algunas estrategias independientes. La información semántica y del discurso puede influir en la interpretación de la ambigüedad sintáctica solo en una etapa posterior de acuerdo con este modelo.

Cuetos et al. (1996) explican que este modelo tiene como base el principio de economía de recursos ya que, si el lector se encuentra frente a dos estructuras posibles, este optará por el análisis más simple y que por lo tanto consume menos recursos de memoria.

2.2.2 Garden Path Refinado

Tiempo después, Frazier (1990) hizo algunas modificaciones a su modelo de Garden-path y a éste se le conoce como Garden-Path Refinado. Este modelo se guía por la Teoría de Relevancia, Cuetos, et al. (1996) explican que oraciones como “Alguien disparó contra el criado de la actriz que estaba en el balcón.”, la cláusula relativa debe adjuntarse a “actriz”. Sin embargo, en un momento posterior del procesamiento, este modelo predice que esto debe de cambiar y que la cláusula relativa debe de conectarse a “criado”; esto pasa ya que es más probable que el primer sujeto esté estrechamente relacionado con la “afirmación principal” de la oración, por lo tanto, el mecanismo del discurso debe de seguir el principio de Relevancia Relativizada y cambiar el apego de actriz a criado, sin embargo esta teoría es sólo explicada desde el idioma inglés y aun así, ellos pensaban que esto debía ser considerado como universal, es decir, que aplicaría para cualquier idioma.

2.2.3 Teoría de Preferencia de Actualidad y de Proximidad del Predicado

Cuetos, et al (1996) explican también la Teoría Preferencia de actualidad y de Proximidad del Predicado y la propuesta de esta teoría es que el lector tiene que sopesar varios factores competidores para tomar decisiones estructurales; en el caso de las oraciones ambiguas de relativo con doble antecedente, al tratar de hacer la adjunción de la cláusula relativa a uno de los dos sintagmas nominales podría estar influenciado por una preferencia de minimizar las separaciones de un modificador de sitio, esto quiere decir que se prefiera hacer una adjunción baja (preferencia de actualidad) y una tendencia a tratar de adjuntar la cláusula relativa lo más cerca posible al primer nodo de un sintagma nominal, en este caso se prefiere una adjunción alta (Proximidad de Predicado). A esto le agregan que la variación lingüística puede dar una

preferencia a alguno de los dos valores, en español se prefiere la Proximidad de Predicado mientras que en inglés prefieren la Preferencia de Actualidad.

2.2.4 Teoría de Ajuste Lingüístico

Mitchell et al. (1991) proponen la *teoría de ajuste lingüístico* en la que explican que la elección inicial de un análisis estructural está determinada por la experiencia del lector u oyente con encuentros anteriores con ambigüedades del mismo tipo, un ejemplo de esto es el estudio de Cuetos et al. (1988) en el cual buscaban evidencia de que si en inglés había una tendencia a hacer adjunción baja en otros idiomas como el español debería de pasar lo mismo ya que si esta adjunción se atribuye a las ventajas generales de procesamiento entonces debe de pasar lo mismo en el español.

Realizaron 5 experimentos con cantidades de participantes que variaban entre 20-26 participantes cada uno en los que aplicaron diversas oraciones de relativo en inglés y en español. En sus conclusiones generales describen que en sus resultados es posible observar que los hablantes del español tienen a hacer una adjunción alta y esto puede ser atribuible directamente a la diferencia de idiomas y las diferencias gramaticales de los mismos (en español el adjetivo va después del sustantivo y en inglés va antes del sustantivo), por lo tanto los resultados son fácilmente atribuibles a los factores antes mencionados pero no descartan la posibilidad de que se puedan encontrar otros resultados ya que el estudio es anglo-céntrico y por lo tanto puede haber otras técnicas psicolingüísticas que puedan brindar una base para obtener datos más generales acerca de cómo es que se da el procesamiento sintáctico en humanos.

Resumiendo su propuesta, Cuetos et al. (1988) y Mitchell et al. (1991) mencionan que las ambigüedades no se resuelven mediante ninguna regla fija o universal pero consideran el idioma como un gran factor a considerar.

2.2.5 Teoría Construal

Otra teoría propuesta por Frazier et al. (1996) llamada Teoría Construal menciona que en oraciones ambiguas con cláusula relativa guía la interpretación de estas oraciones por medio de lo que ellos llaman principio de referencialidad, esto quiere decir que en oraciones como “El periodista entrevistó a la hija del presidente que tuvo un accidente”, si el primer sustantivo del sintagma nominal, que en este caso es *la hija* tiene un artículo determinante como lo es *la*, este será tomado como referencial y el segundo, en este caso *presidente* será considerado sólo como un modificador. Esta propuesta es criticable ya que a pesar de que ellos mencionan que es universal, no aplica en todos los idiomas, empezando por el inglés, sin embargo, cuando se dieron cuenta de esto, en 1997 hicieron una nueva publicación en la que justificaban porque no pasaba así en todos los idiomas pero esto de cierta forma elimina su universalidad.

Un año antes de la publicación de la Teoría Construal, Gilboy y colaboradores (1995) y por colaboradores se hace referencia a los creadores de la Teoría Construal, hicieron una publicación en la que se analizaba como es que se realizaban las interpretaciones tomando como base las relaciones entre los sintagmas nominales (sustantivos) de las oraciones, además retoman este artículo tanto en el libro en el que explican la Teoría Construal como en artículos posteriores en los que buscan darle más explicación a la teoría y esto de cierta forma indica que ese trabajo de investigación es la parte clave de su propuesta.

En ese artículo, se propone una clasificación de relaciones entre los sintagmas nominales y en estas clasificaciones toman en cuenta características de los sustantivos como su animicidad e incluso evalúan la probabilidad de que algunas preposiciones influyan en la forma en que se interpretan las oraciones, lo de las preposiciones es un punto clave con lo que en 1997 justifican porque en idiomas sajones (aunque no en todos) no se respeta lo que propone su teoría.

La clasificación de oraciones que ellos proponen para conocer la preferencia de adjunción e interpretación y los resultados que obtuvieron al evaluarlas en idioma español se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Clasificación de preferencia de interpretación de oraciones según Gilboy (1995)

Clasificación	Ejemplo	Preferencia de adjunción en español según Gilboy et al. (1995)
A1: Sustancia	Ayer me regalaron un jersey de algodón que importaban de contrabando	Alta
A2: Cantidad/Medida	Cuando vamos de camping llevamos la maleta de ropa que usamos en verano.	Alta
B1: Relación de parentesco	Los periodistas entrevistaron a la hija del coronel que tuvo un accidente.	Alta
B2: Funcional/Ocupacional	La policía detuvo al chofer del actor que estaba acusado de tráfico de drogas.	Alta
B3: Posesivo inanimado-inanimado	Los turistas admiraban el museo de la ciudad que visitaron en agosto.	Alta
B4: Posesión inherente	En la reunión nos mostraron la etiqueta de la botella que diseñó el artista.	Alta
B5: Representacional	A Carlos le gustó el retrato de la mujer que vio en tu casa.	Alta
B': Posesivo inanimado-animado	Los mecánicos revisaban el coche del piloto que participaba en la carrera.	Baja
C: preposición "con"	Laura perdió la libreta con el adhesivo que le regaló Pedro.	Baja

Gilboy et al., 1995

A pesar de que se han creado muchas teorías que tratan de explicar cómo es que se realizan las interpretaciones de las oraciones ambiguas, aún no se puede definir una postura clara del por qué sigue habiendo variaciones en la forma en que se interpretan las oraciones ambiguas.

2.3 Efecto de la Plausibilidad en la Interpretación de Oraciones

Algo que se ha tomado en cuenta en la mayor parte de los estudios de ambigüedades es la plausibilidad de obtener cualquiera de las dos interpretaciones posibles en oraciones ambiguas de cláusula de relativo. Autores como Gilboy et al. (1995) y Cuetos et al. (1988), realizaron evaluaciones a sus estímulos para comprobar que el sesgo de plausibilidad no iba a tener ningún tipo de inferencia en su estudio y así la probabilidad de realizar cualquiera de las dos interpretaciones fuera el mismo. Sin embargo, esto es algo que en un contexto normal en el que pudiera ser que el sujeto se enfrentara a oraciones de este tipo no necesariamente es así, siempre hay algún tipo de información que provoca que alguna de las interpretaciones sea más plausible que la otra.

Por ejemplo, Tena et al. (2017), realizaron un estudio en el que buscaban explorar las preferencias de adjunción que tienen los hablantes en español y posteriormente reconocer cuales fueron las circunstancias que llevaron a los participantes a realizar cualquiera de las dos interpretaciones posibles.

De las 21 oraciones que Tena et al. (2017) utilizaron como estímulos, los cuales fueron retomados de otros estudios como el de Cuetos et al. (1988), concluyeron que la preferencia de adjunción e interpretación que habían tenido sus participantes se debía a lo que ellos llaman plausibilidad semántica y menciona que esta es importante para la toma de decisiones en oraciones ambiguas ya que esto deja de lado los factores estrictamente sintácticos y retoma factores de orden semántico a diferentes niveles y que a su vez, provoca la variación de interpretaciones entre los participantes. Estos autores sugieren que a pesar de que se supone que los estímulos que utilizaron son considerados neutros por sus creadores, realmente no son tan

neutros como ellos creen y por consiguiente esto conlleva una carga interpretativa que no ha sido considerada en otros estudios de forma suficiente.

Todo lo anterior indica que aunque este tema tiene mucho tiempo investigándose, aún sigue habiendo muchos huecos que se pueden explorar.

Capítulo 3

3.1 Planteamiento del Problema

La interpretación al ser el punto intermedio de la comprensión es un proceso clave e importante en el que los lectores tienen a tener diferencias que a su vez se refleja en sus procesos de comprensión del lenguaje, sin embargo es difícil decir por qué es que pasa esto. Pueden influir muchas cosas, la gramática, la sintaxis, el contexto, las relaciones entre los actores principales del texto (por ejemplo los personajes) e incluso otro tipo de cosas como la memoria de trabajo, la memoria episódica, entre otros.

Casi siempre que se habla de una evaluación de interpretación de lectura, se piensa en un texto largo y con cierto grado de complejidad como lo son los cuentos, noticias, historias, entre otros. Sin embargo, para comprender el texto es necesario comprender cada uno de sus segmentos de información, es decir, las oraciones de las que este se compone y esto es algo que la OCDE destaca al mencionar que parte de la comprensión es el conocimiento del vocabulario, la capacidad de procesar significado a nivel oración y la fluidez de lectura.

Un tipo de oraciones que varios investigadores han utilizado para evaluar interpretación han sido las oraciones ambiguas con cláusula relativa. Lo anterior se ha hecho desde muchas perspectivas y se han generado varias teorías, pero hay dos que destacan: La Teoría de Ajuste Lingüístico y La Teoría Construal.

La Teoría de Ajuste Lingüístico de Mitchell et al. (1991) como ya se mencionó anteriormente, explica que si el sujeto habla español, en oraciones como *Alguien le disparó al asistente del actor que estaba en el escenario*, tendrá una predisposición a realizar una adjunción alta, es decir, realiza la primera interpretación posible que corresponde a que el asistente es el que estaba en el escenario.

Algunos años después, Frazier et al. (1996) publicaron su Teoría Construal en la que explicaban que para dar una interpretación se deben de considerar una gran cantidad de factores además del idioma y las estructuras sintácticas. A pesar de que lo anterior se menciona en la teoría, le dan gran peso a las preferencias de adjunción que presenta Gilboy et al. (1995) (Tabla 1).

Esta última teoría destaca por las críticas que han hecho sobre las demás, incluso sobre las que los mismos autores habían propuesto con anterioridad (Garden Path y Garden Path Refinado), pero sobre todo, hacen crítica de la Teoría de Ajuste Lingüístico; lo anterior se debe a que dicen que el resultado que obtuvieron Mitchell et al. (1991), está sesgado por el tipo de oraciones (B 1 y 2 en la Tabla 1) que usaron en su investigación.

En esta investigación lo que se propone es analizar cómo es que los niños realizan interpretaciones por medio de oraciones ambiguas de clausula relativa. Esto brindaría información acerca de a qué le ponen atención los niños al momento de realizar la interpretación de las oraciones ambiguas. Lo anterior se revisará tomando en cuenta las teorías de Ajuste Lingüístico y Construal.

A lo anterior se le sumará la variable plausibilidad mencionada por Tena et al. (2017) que sugiere que se dé cierta interpretación a la oración, esta variable fue añadida y evaluada por el investigador a las oraciones con la finalidad de analizar de forma más global la información que tomen los participantes al realizar la interpretación, es decir, tomando en cuenta lo que propone la Teoría Construal o el peso de plausibilidad controlado por el investigador.

3. 2 Hipótesis

- La interpretación de oraciones ambiguas toma en cuenta la variable de plausibilidad de interpretación.
 - Tal como se mencionó anteriormente, cuando se habla de interpretación de oraciones ambiguas, poco se habla del papel real de un sesgo por plausibilidad, regularmente las oraciones se balancean para que ambas de las interpretaciones sean igual de plausibles. En el caso de las condiciones que se usan en la realización de este proyecto, se toman en cuenta la clasificación de oraciones de Gilboy et al. (1995) retomada en la Teoría Construal y un sesgo de plausibilidad controlado por el experimentador. Se crearon dos condiciones, la primera fue llamada Teoría Construal (alta)– Plausibilidad (baja), esto quiere decir que los participantes guiados por la propuesta de Gilboy et al. (1995) realizan la primera interpretación posible, es decir, adjunción alta, ya que se usan oraciones del tipo B 1 y 2 (Tabla 1) y que si hacen la segunda interpretación posible, adjunción baja, se guían por la plausibilidad que el experimentador controla en los estímulos. En la segunda condición llamada Plausibilidad (alta) - Teoría Construal (baja) se espera que la primera interpretación posible se dé por adjunción alta guiada por la plausibilidad de adjunción que el experimentador controla en los estímulos y la segunda interpretación posible se dé por la propuesta de Gilboy et al. (1995) ya que es una oración de tipo B' (Tabla 1) que favorece la adjunción baja.
- La interpretación que propone la Teoría de Ajuste Lingüístico no se replica.
 - Estudios como el de la Teoría Construal contradicen esta teoría ya que mencionan que se debe al tipo de oraciones que se usaron en el estudio y no que siempre se

pueda encontrar esta preferencia porque así lo guíe el idioma como justifican Mitchel et al. (1991) y aunque esto sólo se ha evaluado en adultos, se puede suponer que esto también se replique en niños.

3.3 Objetivo

- Analizar la interpretación de oraciones ambiguas de cláusula relativa y el papel de la plausibilidad en niños de 8 y 9 años.
- Comprobar la Teoría de Ajuste Lingüístico en niños.

3.4 Método

3.4.1 *Participantes*

Los participantes son 32 niños (15 niños y 17 niñas) de entre 8 y 9 años ($M = 8.5$). Se realizó una convocatoria por medio de redes sociales para invitar a participar a los padres de familia junto con sus hijos. Los criterios de inclusión fueron que los niños tengan la edad solicitada, que los padres autoricen su participación y que los mismos estén dispuestos a contribuir en el proyecto.

3.4.2 *Instrumentos*

Oraciones ambiguas de cláusula relativa. Esta prueba es realizada por los participantes por medio de la plataforma Quizizz, en ella hay 20 estímulos (Anexo 3) los cuales consisten en oraciones de ambiguas de cláusula relativa del tipo Pedro miraba el libro de la niña que estaba en el salón; la tarea consiste en que los niños lean la oración y decidan a cuál de los sustantivos (en el ejemplo libro y niña son los sustantivos) le adjuntarán la cláusula de relativo (en el caso del ejemplo es que estaba en el salón) de los cuales 4 son de práctica, 5 son de control y 20 son ensayos experimentales. De los 20 ensayos experimentales, 10 corresponden a la condición

Teoría Construal-Plausibilidad y los otros 10 a la condición Plausibilidad-Teoría Construal. Estas condiciones se deben a que por medio de la Teoría Construal se espera que interpreten una cosa y por medio la plausibilidad de interpretación controlada por el investigador, se interprete la otra.

Los estímulos serán presentados como si fuera un juego en el que tienen que acumular puntos con la finalidad de que no vean la tarea como algo aburrido o tedioso de realizar. Este cuestionario se aplicó dos veces a cada uno de los participantes.

Para la creación de estímulos se tomaron como base los usados por Cuetos (1988), Gilboy et al. (1995) y Aranciba et al. (2015), algunos de ellos fueron modificados de su forma original para adaptarlos a un lenguaje y situaciones que fueran fácilmente entendibles por los participantes y además algunos de los estímulos si fueron creados directamente por el experimentador.

3.4.3 Procedimiento

Como primer paso, se realizó la selección y creación de estímulos. Para adaptar los estímulos a las necesidades de esta investigación, se seleccionaron y crearon tomando en cuenta los resultados de la investigación de Gilboy et al. (1995), específicamente los de oraciones tipo B 1 y 2 (adjunción alta) y de tipo B' (adjunción baja). Buscando un balance entre la posibilidad de cualquiera de las dos adjunciones, se añadió la condición de plausibilidad a las oraciones y se sometieron a un proceso de evaluación para comprobar que existe dicho efecto tal y como lo hacen los autores antes mencionados. En lugar de presentarles las oraciones ambiguas, se les presentaban las dos posibilidades de adjunción, por ejemplo, de la oración “La señora ponchó la pelota de la niña que estaba en el patio”, se presentaban de la siguiente forma:

A) La señora ponchó la pelota de la niña. La pelota estaba en el patio.

B) La señora ponchó la pelota de la niña. La niña estaba en el patio.

Se le pidió a cada sujeto que evaluara la plausibilidad de cada situación o relación que se describía en las oraciones con una escala donde 1 era interpretado como poco plausible y 4 como muy plausible. Esto se hizo con la finalidad de verificar si la diferencia de plausibilidad de cada uno de los ítems sumado a la teoría de interpretación tenía influencia en la interpretación de las oraciones.

Seguido a esto, se procedió a convocar a los participantes por medio de redes sociales.

Los padres que accedieron a participar junto con sus hijos, por medio de Google Forms leen y aceptan el Consentimiento Informado en el que se les explica en qué consiste la investigación y la prueba a la que se enfrentará su hijo.

La aplicación del Banco de Oraciones Ambiguas se realizó de forma individual y en el horario que se acordó con los padres de familia, ya que por la emergencia sanitaria de SARS-CoV-2 no fue posible realizarla de forma presencial, estas se llevaron a cabo por medio de Zoom en horarios que los padres consideraron adecuados.

Antes de comenzar la aplicación de las actividades a los participantes, se les pide su consentimiento de forma oral, si estos aceptan, se procede a aplicar las tareas.

La aplicación del Banco de Oraciones Ambiguas se realizó por medio de la plataforma Quizizz, esta aplicación de igual forma se presentó por Zoom y se les dieron las indicaciones para contestar cada uno de los ensayos. Las instrucciones eran que cuando apareciera la oración, la tenían que leer dos veces, después de eso tenían que leer la pregunta de interpretación que se formulaba con la cláusula relativa, es decir, si la oración era “El periodista entrevistó a la hija del presidente que tuvo un accidente”, la pregunta era “¿Quién tuvo un accidente?”, después de leer

lo anterior los participantes daban su respuesta. El hecho de que no se les quitara la oración de la vista es para no dejar que la tarea sea manejada por la memoria de trabajo, ya que de esta forma pueden regresar a leer nuevamente la oración si es que es necesario.

Primero contestaron los 4 ensayos de práctica y se resolvieron todas las dudas que fueran necesarias antes de pasar a los ensayos de prueba, los cuales llevaron la misma aplicación que los ensayos de práctica.

Esta prueba se presentó de tal forma que pareciera un juego en el que van acumulando puntos por cada respuesta que den, en todos los ensayos todas las respuestas están marcadas como correctas menos en los ensayos de control ya que son oraciones con el mismo formato que las oraciones ambiguas sólo que estas no lo son. La prueba tuvo una duración aproximada de 30 minutos, esto dependía de la velocidad de lectura del niño y el tiempo que le tomara decir la respuesta.

3.5 Resultados

El plan de análisis de datos es simple para los objetivos planteados en el proyecto. La primera parte del análisis corresponde a reportar los resultados obtenidos de la evaluación de los estímulos que se crearon para realizar la prueba con el bando de oraciones y posteriormente, se realiza el análisis de las preferencias de adjunción e interpretación de los participantes con cada una de las condiciones.

Los principales datos que en necesario mostrar, son los correspondientes a la evaluación de plausibilidad de las interpretaciones de las oraciones. En las dos condiciones de los ítems (Teoría Construal-Plausibilidad y Plausibilidad-Teoría Construal), se buscaba que mínimo hubiera una diferencia de 1.5 en los promedios de plausibilidad en las dos posibilidades de

adjunción (Tabla 2) y así tener un contrapeso para los factores que contempla la Teoría Construal tomando como base la investigación de Gilboy et al (1995).

Tabla 2

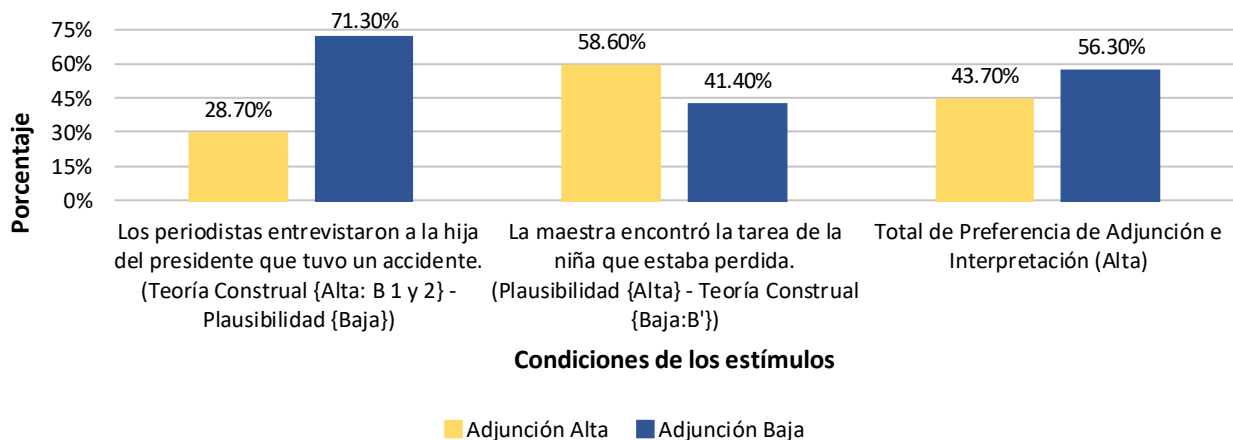
Condiciones de los estímulos

Condición	Promedio plausibilidad adjunción alta	Promedio plausibilidad adjunción baja
Teoría Construal (Alta: Tipo B 1 y 2) -Plausibilidad (Baja)	1.63	3.71
Plausibilidad (Alta) -Teoría Construal (Baja: Tipo B')	3.7	1.79

Teniendo estos resultados, podemos decir que la variable de plausibilidad se le otorga cierta preferencia a una interpretación y que por medio de la Teoría Construal se da lugar a otra en la misma oración, de esta forma, ambas interpretaciones tienen un factor que favorezca su interpretación ya que aunque parezca que el sesgo por plausibilidad está presente, no se quita por completo la posibilidad de realizar la interpretación por medio de la Teoría Construal.

Figura 1

Preferencia de Adjunción e Interpretación por Condición



Como la variable dependiente era binaria -Adjunción Baja/Adjunción Alta- las respuestas se han analizado usando un Modelo Logístico de Efectos Mixtos.

El análisis muestra diferencias significativas entre las condiciones de las oraciones y las preferencias de adjunción (Razón de Verosimilitud = .000, $\chi^2 = .000$, $gl = 1$, $p < 0.001$).

Tomando en cuenta la hipótesis acerca de que los participantes sí tomarán en cuenta la plausibilidad para realizar su interpretación de las oraciones, la Figura 1 nos indica que existe una preferencia por interpretar las oraciones tomando en cuenta la plausibilidad sin importar cual sea la condición de los estímulos, sobre todo en la condición Teoría Construal-Plausibilidad es notoria la diferencia en la preferencia de adjunción que tuvieron los participantes, y aunque en la condición Plausibilidad-Teoría Construal el resultado no parece tan definitivo, la prueba Chi-cuadrada refleja significancia de $p \leq 0.01$, esto quiere decir que la decisión de los niños al preferir en ambas condiciones la adjunción con el peso de la plausibilidad, estos resultados indican que la hipótesis se cumple.

En cuanto a la segunda hipótesis que es sobre la replicación de la Teoría de Ajuste Lingüístico, observando los resultados de preferencia de adjunción e interpretación de forma general, es decir, sin tomar en cuenta las condiciones, es posible observar que la preferencia de adjunción fue baja, es decir, elegían el segundo sintagma nominal.

Conclusión

Los resultados obtenidos de esta investigación muestran algunos resultados interesantes.

Comenzando por los resultados que nos arrojaron cada una de las condiciones de las oraciones utilizadas para este proyecto, es necesario destacar que la mayor parte de los sujetos se

guiaba por la plausibilidad de interpretación controlada por el experimentador para realizar su interpretación de los estímulos.

Hay que mencionar que la Teoría Construal menciona muchos factores que se pueden tomar en cuenta a la hora de realizar las interpretaciones, uno de ellos es la plausibilidad de adjunción de la cláusula relativa a cualquiera de los dos sustantivos, Gilboy et al. (1995) evaluó que las condiciones de plausibilidad en las oraciones estén equilibradas para que cada una de las posibles interpretaciones tenga la misma probabilidad de ser seleccionada, cuando se realizó la selección y edición de los estímulos, se retomaron varios de Cuetos et al. (1988), Arancibia et al. (2015) y Gilboy et al. (1995), estos estímulos, que se supone que ya habían sido evaluados para estar equilibrados, los resultados mostraron que no necesariamente lo estaban para la población con la que se realizó la evaluación para este proyecto; esto retoma lo que mencionan Tena et al. (2017) al decir que no se puede dar por hecho que sus estímulos son completamente neutros y que la plausibilidad no tiene ninguna influencia en los resultados de cada una de sus investigaciones.

En cuanto a la segunda hipótesis acerca de que la Teoría de Ajuste Lingüístico no se iba a replicar con nuestra población, los resultados nos muestran que efectivamente en nuestra población no se replica esa teoría. La hipótesis se hizo tomando como base lo que menciona Gilboy et al. (1995) acerca de que Cuetos et al. (1988) había obtenido esos resultados debido al tipo de oraciones utilizadas en su experimento (Tipo B 1 y 2 en Tabla 1) y siendo nuestra primer condición basada en las oraciones utilizadas por Cuetos, se hubiera esperado una preferencia definitiva por la adjunción alta y no fue así, y de forma general, tomando en cuenta las dos condiciones de las oraciones, la preferencia también fue baja, contradiciendo completamente lo

que sugiere la Teoría de Ajuste Lingüístico de que en Español siempre se tiene una preferencia a realizar la interpretación que se da por medio de la preferencia de adjunción alta.

A pesar de todo lo anterior, el que siga habiendo una variedad de respuestas puede indicar que no sólo las teorías, sus experiencias o la plausibilidad son lo único que guían las respuestas de los participantes; hasta el día de hoy este es un tema que sigue siendo motivo de investigación porque los resultados siguen sin ser concluyentes.

Debido a lo anterior, es que en el siguiente capítulo de esta tesis se propone una evaluación en la que se sugiere que las diferencias individuales pudieran ser un factor que influya en la preferencia de adjunción y de interpretación de las oraciones.

Capítulo 4. Propuesta de Evaluación: Interpretación de Oraciones y Diferencias

Individuales

Como los resultados anteriores lo muestran, a pesar de que haya una preferencia por alguna de las interpretaciones, sigue habiendo diferencias en la interpretación y la preferencia de adjunción, esto podría indicar que existe algo más aparte de las teorías de interpretación y la plausibilidad inclinada hacia alguna de los dos sustantivos que puedan dar indicios acerca del por qué tienen estas preferencias de interpretación.

Se han realizado muchas investigaciones que han tomado como base las teorías mencionadas en capítulos anteriores.

Existen investigaciones mencionan que la memoria de trabajo podría ser determinante en el momento de resolver ambigüedades; por ejemplo, Traxler (2007) realizó un experimento con adultos en el cual se les aplicó una prueba para medir memoria de trabajo, después de eso, clasificó a los sujetos en tres categorías: alta, media y baja memoria de trabajo, después de eso, los sujetos leyeron oraciones sintácticamente ambiguas y no ambiguas; sus resultados fueron que en las oraciones no ambiguas cuando la región post sustantivo se vinculaba con el primer sustantivo, todos las categorías de memoria de trabajo tardaban lo mismo en leer las oraciones, sin embargo, cuando la región post sustantivo se vinculaba con el segundo sustantivo los clasificados con alta memoria de trabajo tardaban más en leer las oraciones que los de media y baja memoria de trabajo, Traxler (2007) atribuye este resultado a que posiblemente los sujetos con alta memoria de trabajo mantienen activo en su memoria el primer sustantivo y que los de media y baja memoria de trabajo tratan la oración como una lista de palabras y por lo tanto mantengan activados ambos sustantivos de forma similar.

Felser et al. (2003) realizó un estudio en el que buscaba comparar la forma en que adultos y niños realizaban interpretaciones de oraciones ambiguas, hablando específicamente de la parte en la que evaluaron a los niños, midieron su memoria de trabajo y sus resultados arrojaron lo mismo que encontró Traxler (2007) en adultos, los niños con mayor capacidad de memoria de trabajo elegían la adjunción alta, esto no sólo lo atribuyen a la capacidad de memoria, también lo atribuyen a lo que propone la Teoría Construal que se explicó en los primeros capítulos; también encontraron que los niños que tenían una capacidad de memoria más limitada tenían una preferencia por realizar una adjunción baja y ellos atribuyen estos resultados a que la adjunción baja es la más amigable con la memoria. Por todos los resultados anteriores los autores concluyen en que la forma en que funciona la memoria de trabajo interactúa junto con las teorías de interpretación como la Construal y la de Ajuste Lingüístico.

La memoria de trabajo es una de las características que más se estudian la interpretación de oraciones de relativo, otro ejemplo es el trabajo de Aranciba, Bizama y Sáez (2015); la finalidad de su estudio era identificar qué tipo de adjunción preferirían hacer los participantes relacionando esto con factores como animicidad y género de los sujetos de las oraciones, y a su vez analizar si había alguna correlación entre los resultados de esto con los resultados de una prueba de memoria de trabajo. En dicho estudio, los participantes del estudio fueron 245 niños de entre 7 y 13 años que se dividían en grupos (Segundo, quinto y octavo grado) y 40 estudiantes universitarios; como instrumentos utilizaron la Prueba de Memoria de Trabajo Verbal para niños de Siegel y Ryan y tres cuestionarios de lápiz y papel que eran compuestos por 20 oraciones de relativo con ambigüedad de adjunción; cada uno de los cuestionarios representaba una condición distinta como la animicidad y el género de los sustantivos a los que se les puede adjuntar la cláusula de relativo. La toma de decisiones de los cuestionarios 1 y 2 se evaluaban ofreciendo dos

alternativas que ayudaron al participante a completar la oración y en el cuestionario 3 tenían que responder una pregunta en la que tomaban la decisión de a qué sustantivo hacía referencia la cláusula de relativo.

En sus resultados encontraron que había una prevalencia a la adjunción alta y sólo encontraron un resultado significativo en el primer cuestionario en el que se hacía adjunción baja y esto pasaba con los niños de segundo grado; en cuanto a los resultados de memoria de trabajo encontraron que esta aumentan con la edad y el nivel de escolaridad pero no encontraron correlación alguna con esta variable y la respuesta que los participantes daban en los cuestionarios, por lo que concluyen que el desempeño en la tarea no depende del almacenamiento de información y luego recuperarla para poder responder los cuestionarios.

Boudewyn et al. (2015) hicieron un estudio en el no necesariamente buscaban la forma de interpretar las ambigüedades, pero sí que tan sensibles eran los sujetos hacia ambigüedades referenciales en el discurso tomando en cuenta la memoria de trabajo tal como los anteriores trabajos pero además le sumaban la variación en la atención, lo anterior teniendo como participantes a 35 adultos como participantes.

Para la realización de la anterior investigación, los autores ponían a los participantes a escuchar historias cortas, mientras esto pasaba, se grababa la actividad cerebral por medio de un encefalograma; cada una de las historias tenía el largo de cuatro oraciones, en la tercera oración aparecían las palabras a las que la anáfora que aparece en la cuarta oración hacía la referencia y contaban con dos condiciones, una en la que la anáfora era ambigua y otra en la que no lo era. al finalizar de escuchar las historias, a los participantes les hacían preguntas de comprensión en las que solo podían contestar con verdadero o falso.

Además de grabar la actividad cerebral, también recolectaron medidas conductuales de la capacidad de la memoria de trabajo de los participantes por medio de tareas de listening span y operation span.

En resumen, sus resultados encontraron que la variación en la atención predice significativamente la sensibilidad a la ambigüedad referencial. En el caso de los participantes que no estaban tan atentos cuando escuchaban las primeras oraciones de la historia tendían a ser menos sensibles a la ambigüedad referencial. Ellos concluyen que el establecimiento de referencias requiere de forma inicial que se dirija la atención a la información relevante cuando esta se introduce y que además los antecedentes a las anáforas (oraciones de la 1 a la 3) deben ser representadas en la memoria de trabajo con suficiente detalle para que puedan identificarse de forma única cuando la anáfora es procesada.

Después de revisar todas las teorías anteriores sobre la interpretación de ambigüedades y cómo es que otros factores pueden influir en este proceso, es notoria la falta de investigación acerca de las diferencias individuales, ya que el único acercamiento a esto que se observó en la bibliografía revisada es por medio de la memoria de trabajo y algún indicio del papel de la atención en estos procesos. Lo anterior indica que es necesario indagar más acerca de la función de la atención en este tipo de tareas de interpretación de ambigüedades y además esto abre la puerta a pensar que pudieran existir otro tipo de diferencias también pudieran explicar cómo es que se lleva a cabo este proceso.

Capítulo 5. Diferencias Individuales

Las diferencias individuales están asociadas a los conceptos de personalidad, inteligencia, cognición, estilos de aprendizaje y otros términos de psicología (Martínez, s.f.), en otras palabras, se puede decir que estas son variaciones o diferencias que existen entre cada individuo y, además, se deben a distintos tipos de factores.

Ribes (2005) menciona que las diferencias individuales deben de concebirse como el resultado de los cursos particulares del desarrollo de cada persona, y algunos de estos son notables desde el nacimiento como lo es la personalidad.

La personalidad es un conjunto de características que se relacionan directamente con el comportamiento, es decir, es lo que hace que un individuo sea distinguible de cualquier otro.

La personalidad está muy relacionada con el temperamento, ya que este describe el estado inicial a partir del cual se desarrolla la personalidad y vincula las diferencias individuales de comportamiento con redes neuronales adyacentes (Rothbart, 2007); esto a su vez indica que la personalidad y el temperamento involucran un conjunto de aptitudes y capacidades cognitivas (Martínez, S.F.) y la atención forma parte de estas.

5.1 Temperamento

El temperamento al igual que otros muchos conceptos es difícil de definir, Goldsmith et al. (1987) en su mesa de discusión, expusieron sus posturas acerca de este concepto.

Buss y Plomin (Goldsmith et al., 1987) definen el temperamento como un conjunto de rasgos de personalidad heredados que aparecen en etapas tempranas de la vida.

Thomas y Chess (Goldsmith et al., 1987) menciona que es un atributo psicológico independiente ya que no se deriva de ningún otro (cognición, motivación, emocionalidad, etc.),

sin embargo, si interactúa con ellos; también menciona que este se manifiesta como una respuesta a estímulos externos y funciona como un mediador de la influencia del contexto en él.

Goldsmith (1987) explica que su definición identifica el temperamento como una diferencia individual en la forma de vivir las emociones primarias.

La perspectiva que se considerará con mayor importancia para desarrollar esta investigación es la de Rothbart (Goldsmith et al., 1987), en la cual, define el temperamento como una diferencia individual que tiene bases psicobiológicas en reactividad y autorregulación. La reactividad corresponde a la capacidad de respuesta o la excitación de los sistemas conductuales y fisiológicos del organismo y la autorregulación se refiere a los procesos neuronales y conductuales que funcionan para modular esta reactividad (Rothbart et al., 2000).

También considera que el temperamento incluye aspectos de orientación y activación motora que van más allá del dominio de las emociones.

Para evaluar el temperamento, Rothbart (2000) menciona que junto con algunos colaboradores, crearon un reporte parental en el que pedían información detallada acerca de los patrones de reacción frente a diversas situaciones a las que se enfrentaban sus hijos. Actualmente existen cuestionarios para evaluar temperamento a cualquier edad, sin embargo, en esta ocasión el cuestionario en el que se dará mayor enfoque es el Cuestionario de Temperamento en la Mediana Infancia que corresponde a las edades de 7 a 10 años.

5.1.1 Temperament In Middle Childhood Questionnaire: Un reporte parental como medida de temperamento

El Cuestionario de Temperamento en la Mediana Infancia (TMCQ por sus siglas en inglés) fue desarrollado a partir del Children Behavior Questionnaire de Rothbart (2001), el

Hampton Individual Differences Questionnaire de Victor & Baker (2001), el Childhood Temperament and Personality Questionnaire de Victor, Rothbart & Baker (2003) y el CBQ-BPI (Ablow & Measelle, 1993; Hwang, 2002) y sirve para evaluar el temperamento de niños de entre 7 y 10 años.

Este cuestionario está compuesto por 157 ítems que se clasifican en 17 dimensiones de bajo orden (tabla 3) y 3 de alto orden que consisten en Extraversión, Afectividad Negativa y Control Esforzado.

Tabla 3

Dimensiones de bajo orden del temperamento y sus definiciones

Dimensión	Definición
Nivel de Actividad	Nivel de la actividad motora gruesa incluyendo la frecuencia y cantidad de la locomoción
Afiliación	El deseo de calidez y cercanía con los demás, independientemente de la timidez o la extraversión.
Ira/Frustración	Cantidad de afecto negativo relacionado con la interrupción de las tareas en curso o el bloqueo de objetivos.
Asertividad/Dominio	Tendencia a hablar sin dudar y a ganar y mantener el control de las situaciones sociales.
Enfoque Atencional	Tendencia a mantener el enfoque atencional en los canales relacionados con la tarea.
Malestar	Cantidad de afecto negativo relacionado con las cualidades sensoriales de la estimulación, incluida la intensidad, el ritmo o la complejidad de la luz, el movimiento, el sonido y la textura.
Fantasía/Apertura	imaginación activa, sensibilidad estética, curiosidad intelectual.
Miedo	Cantidad de afecto negativo, que incluye malestar, preocupación o nerviosismo relacionado con el dolor o la angustia anticipados y / o situaciones potencialmente amenazantes.
Placer de alta intensidad	cantidad de placer o disfrute relacionado con situaciones que implican una alta intensidad, velocidad, complejidad, novedad e incongruencia de estímulos.
Impulsividad	Velocidad de iniciación de la respuesta.
Control inhibitorio	La capacidad de planificar y suprimir respuestas de aproximación inapropiadas bajo instrucciones o en situaciones nuevas o inciertas.
Placer de baja intensidad	cantidad de placer o disfrute relacionado con situaciones que implican una baja intensidad, velocidad, complejidad, novedad e incongruencia de estímulos.

Sensibilidad perceptiva	cantidad de detección de estímulos leves y de baja intensidad del entorno externo.
Tristeza	cantidad de afecto negativo y disminución del estado de ánimo y la energía relacionados con la exposición al sufrimiento, la decepción y la pérdida de objetos.
Timidez	Aproximación lenta o inhibida en situaciones de novedad o incertidumbre.
Reactividad decreciente (Auto tranquilización)	Tasa de recuperación del pico de angustia, excitación o excitación general.
Control de Activación	La capacidad de realizar una acción cuando existe una fuerte tendencia a evitarla.

Rothbart et al. (2007) reportan que el temperamento como se puede observar en la tabla anterior contiene dimensiones que sugieren diferentes tipos de autorregulación, inhibición, activación de respuestas y resolución de problemas; todo lo anterior en conjunto, forma lo que se conoce como atención.

5.2 Atención

Estévez-González et al. (1996) mencionan que prestar atención consiste en focalizar selectivamente nuestra consciencia, filtrando y desechando información no deseada; esto quiere decir que es un proceso emergente desde diversos mecanismos neuronales que maneja el flujo constante de la información sensorial y trabaja para resolver la competencia entre los estímulos para su procesamiento en paralelo y además controlar la conducta. Sin embargo, definir sólo el concepto de atención ha sido una tarea difícil, un ejemplo de esto es que Moray (1970) ha propuesto al menos seis diferentes significados para este término.

Como es posible observar, hasta hoy en día no existe una definición ontológica para la atención, es por ello por lo que para efectos de esta investigación se tomará como definición la utilizada por Estévez-González et al. (1996) en la que menciona que en un lenguaje cotidiano la atención implica que se tenga una percepción selectiva y dirigida o que exista cierta

concentración hacia algún estímulo o tarea, sin embargo, durante este proceso el individuo es atiborrado por otro tipo de señales sensoriales internas y/o externas y todas estas señales pueden exceder la capacidad del individuo de procesar todo de forma paralela; por ello, es necesario un mecanismo neuronal que ayude a regular y focalizar el organismo, y este mecanismo es la atención.

Existen tres funciones básicas de la atención, estas son definidas por varios autores (Posner y Boies, 1972 y Posner y Rothbart 2007) de la siguiente manera:

- **Alerta:** Se define como lograr y mantener un estado de alta sensibilidad a los estímulos de entrada, esta función también está involucrada en la habilidad humana de realizar tareas largas y aburridas como los estudios psicológicos que estudian la habilidad de vigilancia. Lo quiere decir que también está relacionado con la habilidad de desarrollar y mantener una sensibilidad óptima a los estímulos externos y de cierta forma prepara a los sujetos para recibir información.
- **Orientación:** Es la habilidad de seleccionar información de una fuente. Esta función puede requerir información sensorial particular, ubicación o contenido. Esta misma función se encarga de bloquear la entrada de información innecesaria.
- **Atención Ejecutiva:** Involucra mecanismos para monitorear y resolver conflictos entre pensamientos, sentimientos y respuestas y por lo tanto, puede ser fundamental para la autorregulación consciente de los sujetos.

A lo largo del tiempo, se han implementado varias formas de evaluar la atención y sus funciones básicas, como lo son el uso de Fmri, Potenciales Relacionados con Eventos (ERP) y regularmente este tipo de evaluación son acompañadas por tareas del tipo Go – No Go, sin

embargo, en esta investigación se hará especial enfoque en una prueba llamada Tarea de Redes Atencionales (ANT).

5.2.1 Tarea de Redes Atencionales (ANT)

La Tarea de Redes Atencionales diseñada por Fan et al. (2002) ha sido diseñada tomando como base Cued Reaction Time de Posner (1980) y The Flanker Task de Eriksen y Eriksen (1974). Esta prueba tiene la finalidad de evaluar la red de alerta, la red de orientación y la red de atención ejecutiva, para realizar dicha evaluación, se toman en cuenta los tiempos de respuesta para cuantificar la eficiencia de procesamiento dentro de las tres redes.

Estos autores también mencionan que esta prueba puede ser fácilmente realizada por niños, pacientes e incluso monos, a pesar de esto, la prueba sólo fue aplicada a adultos después de su diseño.

La tarea consiste en que el participante realice esta prueba por medio de una pantalla en la que aparece un punto de fijación, después de este aparece una flecha que puede estar por encima o por debajo del punto de fijación, después de esto, el participante tiene que indicar si la flecha que aparece está apuntando hacia la izquierda o hacia la derecha, esta flecha puede estar acompañada o no con otras flechas a los flancos, dos de cada uno, de tal forma que la flecha a la que tienen que ponerle atención sea la flecha central. En esta prueba existen tres condiciones, cuando la flecha central aparece sin flechas a los lados, se dice que es una condición neutra; cuando aparece con otras flechas y todas apuntan hacia el mismo lado, se habla de una condición congruente y cuando la flecha central apunta al lado contrario que las otras flechas en los flancos se habla de una condición incongruente; además del punto de fijación se incluyeron cuatro claves visuales antes de la aparición de las flechas: sin clave, clave central, clave doble y clave espacial y

estas son utilizadas para brindar información al participante acerca de dónde aparecerán los estímulos.

Como ya se mencionó anteriormente, las tres redes de atención se miden por medio de esta prueba. Para la medición correspondiente a cada red, se toman en cuenta diferentes factores, en el caso de la red de alerta se toma en cuenta la diferencia de tiempos de reacción entre los ensayos que brindan doble clave y los ensayos sin clave; para la red de orientación se toma en cuenta la diferencia en tiempos de reacción entre los ensayos de clave central y los ensayos que son con clave espacial y para la red de atención ejecutiva, la diferencia entre los tiempos de reacción entre los ensayos congruentes e incongruentes

Posteriormente a esta prueba, Rueda et al. (2004) realizaron una adaptación de esta con la finalidad de poder evaluar a niños de entre 6 y 10 años, para ello, cambiaron las flechas por peces y más que como una prueba, a los participantes se les plantea esta como si fuera un juego en que tienen que alimentar a un pez: para efectos de esta investigación, esta será la prueba que se utilizará.

5.3 Temperamento, Atención y su relación con el Lenguaje

El lenguaje en edades tempranas es una de las expresiones más significativas del desarrollo, por lo tanto, el interés en la relación entre lenguaje y temperamento es justificable (Usai et al., 2009).

Un gran número de estudios ha demostrado que existe relación entre ciertas dimensiones temperamentales como el estado de ánimo positivo, atención y adaptabilidad con el tamaño de vocabulario (Dixon y Shore, 1997; Mundy y Gomes, 1998; Dixon y Smith, 2000).

Bloom (2000) argumenta que las formas de expresión emocional y lingüística pueden recurrir a los mismos recursos cognitivos. En consecuencia, los niños que son emocionalmente estables o que se tranquilizan fácilmente pueden tener más energía cognitiva disponible para la adquisición léxica, por lo tanto, los niños con temperamento difícil, incluyendo el bajo nivel de control esforzado y el alto efecto negativo, pueden mostrar algunas desventajas en cuanto a lenguaje se refiere, en comparación con los niños con temperamento fácil (Salley y Dixon, 2007).

Lo anterior puede deberse a que los niños que son más sociables participan en diferentes tipos de intercambio conversacional a comparación de los que son menos sociables y por lo tanto esta situación los conduzca a diferentes énfasis lingüísticos.

Dixon y Shore (1997) mencionan dos estilos lingüísticos clasificables por medio de dos estilos atencionales que ellos proponen, uno de ellos es el Analítico/Referencial, en este estilo lingüísticos los individuos tienen una alta cantidad de sustantivos en su vocabulario y a su vez los codifica de manera específica y sin tanta dependencia del contexto y el segundo estilo lingüístico es el Holístico/Expresivo, es este estilo, los individuos se caracterizan por tener una mayor proporción de vocabulario de clase cerrada (pronombres, determinantes, conjunciones y preposiciones), a su vez, menciona que estos estilos están vinculados con varias dimensiones del temperamento. Por ejemplo el Analítico/Referencial correlaciona con las dimensiones de orientación y risa/sonrisa.

Domínguez, Falcón y Montaña (en revisión) encontraron que el temperamento influye incluso en las circunstancias en las que se aprende el lenguaje, es decir, ciertas situaciones pueden ser benéficas para adquirir el lenguaje en cierto tipo de temperamento y perjudiciales o no relevantes en otro, esto a su vez, puede dar indicios de que la atención también está vinculada con el desarrollo y la adquisición del lenguaje

Tamis-LeMonda y Bomstein (1989) proporcionan evidencia de que los procesos de atención pueden ser particularmente importantes para la comprensión del lenguaje.

Además, como ya se mencionó anteriormente, la atención es uno de los dominios que tienen mayor relación con el temperamento, relacionando esto con la interpretación de textos, Luck et al. (1997) mencionan que la función que más destaca es el seleccionar un estímulo y rechazar otros ya que de esta forma el cerebro es capaz de procesar de forma más eficiente que cuando procesa varios estímulos al mismo tiempo, esto quiere decir que influye en la forma en que el sujeto selecciona la información que considera relevante y de esa forma puede generar su interpretación del texto.

Es por ello por lo que la atención medida a través del temperamento, pueden ser factores importantes para tomar en cuenta en el proceso de interpretación de ambigüedades en oraciones de relativo ya que, aunque las investigaciones previas estén más enfocadas al estilo de adquisición del lenguaje, esto puede ser fácilmente trasladado a la forma en la que se interpreta y comprende este.

Capítulo 6

6.1 Planteamiento del Problema

Pensar que ya no hay sólo cuestiones exclusivamente lingüísticas que influyen en la interpretación de textos, da lugar a pensar que puede haber diferencias individuales que pueden involucrarse en el proceso de interpretación.

Como ya se explicó en capítulos anteriores, es posible encontrar algunos estudios que buscan explicar cómo es que las funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo, que influyen en la forma en la que se interpretan oraciones, sobre todo oraciones ambiguas de cláusula de relativo ya que aunque es una unidad más pequeña que un texto completo como un cuento, puede contener muchísima información sintáctica, semántica, contextual y más.

Mewhort-Buist y Nilsen (2012) mencionan que se ha realizado poco trabajo para investigar el papel de las diferencias individuales y el cómo estas diferencias afectan la comprensión del lenguaje en los niños.

En la literatura revisada, no se encontró información directa acerca del temperamento y atención como diferencias individuales que influyan en la interpretación de ambigüedades de clausula relativa, pero si se encontraron indicios de que la atención puede tener un papel importante en la forma en la que se procesa la información para interpretar cierto tipo de ambigüedades y por lo tanto, el temperamento al ser un regulador de la atención también podría verse involucrado como un factor de interpretación de oraciones ambiguas.

Los procesos atencionales gestionan la atención hacia diferentes factores y esto pudiera verse reflejado en la interpretación de las oraciones ambiguas al prestar más atención a factores contextuales que a los gramaticales, además se sabe que la atención es gestionada por medio del

temperamento; sumado a esto, diversos estudios han mostrado que el temperamento tiene una influencia clave sobre el desarrollo y aprendizaje del lenguaje (e.g. Dixon Jr & Salley, 2006; Dixon Jr & Smith, 2000; Dixon, Salley, & Clements, 2006; Villarreal & Falcón, 2015) y muestran que dimensiones como control esforzado (relacionada con la autorregulación de la atención), la extraversión o la afectividad negativa están relacionadas con el desarrollo lingüístico y esto pudiera ser trasladado a la forma en que se realiza la interpretación del mismo.

Además de lo ya antes mencionado, es importante destacar que la mayoría de los estudios otorgan información acerca del comportamiento global que hubo durante el experimento pero no por sujeto, es decir, se generaliza sin tomar en cuenta aspectos de individualidad como las diferencias individuales.

Toda esta información previa es lo que produce la inquietud de querer investigar como la atención y el temperamento pueden llegar a relacionarse en la forma en que se interpretan las oraciones ambiguas con clausula relativa. Lo que en este proyecto se plantea, es una propuesta de evaluación acerca de cómo es que las diferencias individuales como la atención y el temperamento se relacionan con la interpretación de oraciones ambiguas con clausula relativa.

6.2 Objetivo

- Analizar la influencia de las diferencias individuales como la atención y el temperamento con la forma en que se realiza la interpretación de oraciones ambiguas.

6.3 Método

6.3.1 Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico. El Cuestionario Sociodemográfico (Anexo 1) será respondido por los padres de familia por medio de la plataforma Google Forms, este cuestionario consta de 33 reactivos en los que se incluyen preguntas en las que se indagan datos del niño, de los padres y sobre su familia. Este estudio se hace con la finalidad de conocer las condiciones en las que vive y se desarrolla el niño.

Cuestionario de temperamento en la infancia media (TMCQ). Este cuestionario (Anexo 2) tuvo que someterse a un proceso de traducción y adaptación al español mexicano desde su versión original en inglés para así garantizar una aplicación óptima. Al igual que el cuestionario anterior, se les brindará a los padres de familia para que sea contestado por medio de la plataforma Google Forms. El cuestionario consta de 157 reactivos que se tienen que contestar por medio de una escala Likert de 1 a 5 y además se incluye la opción de No Aplica, el tiempo que toma contestar este cuestionario es de aproximadamente 30 minutos y de este se obtendrán los puntajes de temperamento para cada uno de los participantes.

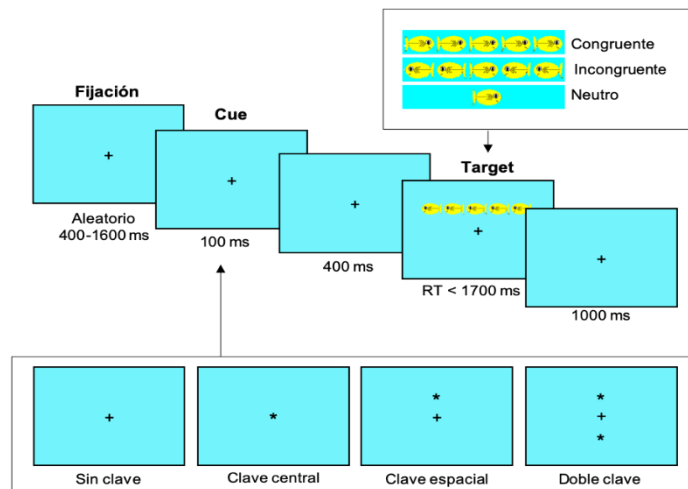
Tarea de Redes Atencionales para niños. Se utilizará la Tarea de Redes Atencionales en su adaptación para niños realizada por Rueda et al. (2004). EL niño la realizará por medio de la función de control remoto de la plataforma Zoom ya que la aplicación de esta prueba requiere la instalación del programa *Inquisit 6* y con la finalidad de no pedirles la instalación de este en sus computadoras y que posterior a ello compartieran los resultados es que se realizará de esta forma.

La tarea está dividida en 4 bloques; uno es de práctica y consta de 24 ensayos y los tres restantes se componen de 48 ensayos para cada uno de los bloques.

En la Figura 2 se puede observar el diseño experimental de este instrumento.

Figura 2

Prueba de Redes Atencionales (ANT)



(Rueda et al, 2004)

Oraciones ambiguas de cláusula relativa. Se utiliza nuevamente el banco de oraciones ambiguas de la primera parte del proyecto (Anexo 3).

6.3.2 Procedimiento

Los padres que accedieron a participar junto con sus hijos, por medio de Google Forms leen y aceptan el Consentimiento Informado en el que se les explica en qué consiste la investigación y cada una de las pruebas a las que se enfrentará su hijo, además también deben contestar el Cuestionario de Temperamento (TMCQ).

La aplicación de las actividades se realizó de forma individual y en el horario que se acordó con los padres de familia, ya que por la Emergencia Sanitaria que se está viviendo actualmente, estas se llevarán a cabo por medio de Zoom.

Antes de comenzar la aplicación de las actividades a los participantes, se les pidió su consentimiento de forma oral, si estos aceptaban, se procedía a aplicar las tareas.

La Tarea de Redes Atencionales se les presentó a los niños por medio de la videollamada, esta prueba se realizó por medio del programa Inquisit 6 Lab (disponible en millisecond.com) y a los niños se les dio el control remoto de la computadora del investigador para que fuera posible su aplicación a distancia.

Inicialmente se les presentó a los niños el bloque de práctica en el que se les dieron todas las instrucciones correspondientes a la prueba indicándoles las teclas que debían de usar para alimentar al pez (Tecla A cuando el pez mira hacia la izquierda y L cuando el pez mira hacia la izquierda) y además de esto se resolvió cualquier duda que tuvieran acerca de la prueba antes de pasar a los ensayos experimentales y seguido de esto, podían tomar un pequeño descanso antes de continuar. Después del descanso se continuaba con la prueba y se les presentaban los tres bloques experimentales en los que resolvían los ensayos como los que realizaron en el bloque de práctica y entre cada bloque podían tomar un descanso y se continuaba con los siguientes bloques cuando los participantes consideraban que estaban listos para continuar. Completar la tarea tomaba aproximadamente 20 minutos.

Posterior a esto, se aplicó el banco de oraciones que se menciona en la primera parte del proyecto; esto se realizó con el procedimiento ya antes mencionado.

Al finalizar las aplicaciones, a los padres de familia se les hizo llegar los resultados del reporte temperamental de su hijo y un reconocimiento al niño por haber participado en el proyecto (Anexos 4 y 5)

6.4 Resultados

A pesar de que los resultados que se obtienen de esta parte del proyecto son resultados de una prueba piloto, es necesario analizarlos y considerarlos para tomar en cuenta decisiones en caso de que se lleve a cabo.

Es necesario mencionar que desgraciadamente, al momento de revisar los resultados de la prueba de ANT, estos no reflejaban nada. Existen muchos factores que pueden afectar la aplicación de esta actividad a distancia, el principal de ellos es la latencia, esto es el tiempo exacto que se tardan los datos en recibirse, es decir, cuando se hacía la transmisión de pantalla a los participantes, el tiempo que se tardaba en reflejarse en su pantalla sumado al tiempo de respuesta que tenían los participantes más el tiempo se tardaba en reflejarse eso en la pantalla del aplicador, convirtió esta tarea en algo imposible ya que no se podían recaudar datos y los pocos que se recaudaban no eran ni correctos ni suficientes. Sin embargo se menciona como parte del procedimiento ya que la sugerencia para replicar esta propuesta de evaluación es que sí se aplique si es que se cuenta con los recursos para hacerlo de forma remota o la posibilidad de hacerlo de manera presencial. Todo lo anterior, impidió que se realizara el análisis de esta variable y la posibilidad de obtener resultados más completos.

El primer punto por analizar es la posible correlación entre los puntajes de las 3 principales dimensiones del temperamento y la preferencia de adjunción de forma general.

Se realizó una correlación de Spearman (Tabla 4) y los resultados de forma general no fueron significativos, esto indica que al menos en la prueba piloto, no existe correlación entre la preferencia de adjunción e interpretación y los puntajes de temperamento.

Tabla 4

Correlación entre la preferencia de adjunción e interpretación y temperamento

	Extroversión	Afecto Negativo	Control Esforzado
Adjunción Alta	-.176	-.240	-.184
Adjunción Baja	.176	.240	.184

A pesar de que los resultados anteriores no fueron significativos, se realizó otra correlación de Spearman en la que se correlacionaron las condiciones utilizadas en la primera parte de este proyecto y los puntajes de temperamento.

Tabla 5

Correlación entre condiciones de interpretación y temperamento

	Extroversión	Afecto Negativo	Control Esforzado
Teoría Construal (alta) – Plausibilidad (baja)	.087	.177	.261+
Adjunción Baja			
Plausibilidad (alta) - Teoría Construal (baja)	.211	.264+	.136
Adjunción Baja			

+ Correlación significativa $p \leq 0.1$

Como es posible observar en la tabla 5, la dimensión de Afecto Negativo correlacionó marginalmente ($P < 0.1$) con la forma en que los sujetos resuelven las oraciones de la segunda condición y la dimensión de Control Esforzado también correlacionó marginalmente pero en este caso con la primera condición.

Los resultados muestran que en el caso de la dimensión de Afecto Negativo, que entre mayor sea el puntaje de Afecto Negativo realizarán la interpretación que indique la Teoría Construal, aunque hay que destacar que esto solo ocurre en la segunda condición de los estímulos.

En el caso de la dimensión de Control Esforzado, los participantes se guiaban por la variable de plausibilidad para realizar la interpretación y preferencia de adjunción de las oraciones, aunque esto solo ocurre en la condición Teoría Construal (alta) – Plausibilidad (baja).

Conclusión

Es complicado dar una conclusión a una propuesta de evaluación cuando los resultados corresponden más a una prueba piloto exploratoria que ya a la aplicación como tal del proyecto de investigación.

De forma general, se puede decir que no se esperaba ningún resultado significativo para estas aplicaciones. Lo anterior se debe a que regularmente para que los resultados sean un poco más certeros en cuestiones de temperamento, es necesario una muestra más grande a la que se tuvo en esta investigación; por lo mismo, es que esto queda más como una propuesta de evaluación que como un proyecto de investigación con resultados completos, además, el haber tenido la dificultad de no poder aplicar ANT convierte estos resultados en algo incompleto para poder hacer conclusiones más precisas como lo esperábamos.

Es necesario destacar que a pesar las limitaciones de esta aplicación, se encontraron algunos resultados marginalmente significativos.

Lo anterior puede ser un indicador de que tal como se mencionó anteriormente, una muestra más grande podría contribuir a obtener mejores resultados y de esta forma poder concluir que las dimensiones del temperamento realmente influyen en la forma en que se interpretan las oraciones, en el caso de nuestros estímulos, esto nos daría resultados más claros acerca la forma en la que estas diferencias individuales influyen en la forma de interpretar oraciones ambiguas.

La prospectiva para esta propuesta de evaluación se puede resumir en tres puntos esenciales, el primero es que es necesario aumentar el tamaño de la muestra con la finalidad de que los resultados sean más certeros, el segundo punto es que ya con la reactivación de las actividades escolares presenciales (o con acceso a un alto presupuesto para aplicación on-line) poder aplicar ANT y el tercer punto que aunque no se menciona en el diseño experimental es necesario considerar, es el poder realizar la aplicación de estímulos con ayuda de un rastreador visual ya que esto contribuiría a obtener otro tipo de datos complementen los resultados de las diferencias individuales como las fijaciones, las regresiones y los tiempos de respuesta para cada uno de las condiciones de los estímulos, esto ayudaría a conocer si esto también correlaciona con las diferencias individuales y en cómo se realizan las preferencias de adjunción e interpretación.

Capítulo 7. Sugerencia de Actividades de Interpretación y Ambigüedad en Contexto

Escolar

Aunque siempre se han utilizado ejercicios de interpretación en contextos escolares e incluso en actividades que los niños realizan en casa desde antes de una educación formal, pocas veces se realizan buscando una interpretación de lo que el niño piensa, en lugar de ello, ya esperamos que el niño de cierta respuesta porque eso es “lo correcto”.

Es por ello que en este apartado de la tesis, se sugieren ejercicios de interpretación que van desde lo más básico como el uso de imágenes hasta lo más complejo que son los textos

1. Uso de Imágenes para interpretación y desarrollo de creatividad

El uso de imágenes para ejercicios de interpretación es algo que siempre se ha usado y no solamente en el contexto escolar; desde pequeños los niños son expuestos a imágenes, un ejemplo de ello, son los cuentos antes de dormir.

Ferradini y Tedesco (1997) mencionan que las imágenes, por lo general, son polisémicas, esto quiere decir que tiene múltiples formas de interpretarse.

La interpretación de una imagen pide que el sujeto cuente con un amplio número de destrezas complejas como lo son la perspectiva personal y ser conscientes del contexto ya que este provoca que se le pueda dar un significado diferente al mismo estímulo visual (Llorente, 2000).

Para esta parte se propone el uso de cuentos sin texto (Anexo 6) con la finalidad de que los niños desarrollen creatividad al crear una historia tomando como base las imágenes; al mismo tiempo se trabaja en la interpretación de situaciones. Este tipo de ejercicios son importantes

porque es posible ver que algunos niños pueden detectar cosas que los otros no detectaron o no consideraron importantes al momento de realizar la interpretación de la imagen.

Este tipo de tareas no se pueden evaluar ya que las capacidades, la atención que cada uno de los niños pone y la creatividad de estos, esto no es algo a lo que se le pueda asignar una calificación, sin embargo, sirve para trabajar la interpretación y la creatividad.

2. Palabras ambiguas

Como ya se mencionó anteriormente, existen dos tipos de palabras ambiguas: polisémicas y homonímicas. Estas palabras los niños las van descubriendo con el tiempo o en su educación escolar se les van presentando poco a poco.

Una de las funciones que tiene este tipo de palabras es que al ir las conociendo se trabaja la ampliación del vocabulario, ya que aunque se les enseñe una sola palabra, el niño adquiere la variedad posible de significados y por lo tanto la posibilidad de usar las palabras en diferentes contextos y situaciones.

Existen varias formas de trabajar con las palabras ambiguas. Como cuando se trabajan temas nuevos, en este caso, es necesario explicarles a los niños qué son las palabras homonímicas/polisémicas; lo anterior con la finalidad que si ellos ya conocen alguna, sean capaces de identificarla por medio de su experiencia previa. Dicho lo anterior, se proponen dos actividades para trabajar con palabras ambiguas:

- Para esta actividad es necesario contar con una lista de palabras ambiguas adecuadas a la edad de los alumnos (Anexo 7); posterior a tener la lista de palabras, es necesario conseguir mínimo 2 imágenes que correspondan a cada una de las palabras. A los alumnos, se les presentarán grupos de imágenes por palabra

ambigua, por ejemplo, si la palabra ambigua es cometa, se les presentarán dos imágenes, una que sea el cuerpo celeste y otra que sea el juguete, y se les pregunta por el nombre de cada uno, si por ejemplo, al cuerpo celeste si le dicen cometa pero al juguete le dicen papalota, se le dice que es correcto pero se les pregunta si saben otra forma de nombrar el objeto, en caso de que digan que sí y ya digan cometa está bien, pero si dicen que no o dan otro nombre para el objeto, ya se les dice que también se le dice cometa.

Esto es con la finalidad de que amplíen su vocabulario y para conocimiento general.

- Otra actividad es darles una lista de palabras ambiguas (Anexo 7) y que busquen mínimo dos posibles significados para cada una de las palabras que se le den y lo escriban en su libreta, además, que busquen una imagen que corresponda a cada uno de los significados y la añadan ya sea pegándola o dibujándola. La finalidad de lo anterior es que sean capaces de relacionar significados y objetos y que de esta forma, sean capaces de vincular el concepto y el objeto. Dependiendo en que grado escolar se aplique esta actividad, incluso puede funcionar como una herramienta para enseñarles a los alumnos a usar el diccionario y a localizar significados según sus necesidades.

3. Oraciones ambiguas

Es difícil hablar de oraciones ambiguas porque a pesar de que a lo largo del proyecto se habla de las oraciones con cláusula relativa, hay muchos tipos de ambigüedad en las oraciones (sintaxis, prosódica, sarcasmo, ironía, alburas, entre otras). En contexto escolar hay dos formas

clave con las que se puede trabajar la ambigüedad en las oraciones; una de ellas es de forma oral y la otra de forma escrita. Para cada una de las situaciones se propone una forma de trabajo:

- Para la actividad escrita se propone una lista de oraciones (Anexo 3), estas se le presentan al alumno y él tiene que contestar qué es lo que interpreta de la oración y por qué considera que esa es la respuesta. Este tipo de actividades no son calificables, ya que parte de esto es analizar las diferencias de interpretación y de esta forma ser capaces de identificar a que partes del texto les pone más atención y posteriormente poder analizar si esto lo traslada a textos más complejos como cuentos, noticias, etc.
- La actividad anterior también puede ser trabajada de forma oral, aun así, se pueden recomendar otro tipo de tareas con otro tipo de ambigüedades en oraciones que son más comunes en forma oral como lo es la ironía y el sarcasmo.
Se propone crear situaciones en las que los niños utilicen frases irónicas y/o sarcásticas y pedirles a ellos mismos que detecten si las frases se dicen en serio o se están usando elementos lingüísticos como la ironía o el sarcasmo.
Este tipo de actividades ayudan a conocer el habla cotidiana a la que se pueden enfrentar y darse cuenta de que incluso por medio de la prosodia es posible detectar estos elementos. Mewhort-Buist y Nilsen (2012) explican que elementos temperamentales como la timidez pueden influir en la forma en la que se interpretan estas frases, es por ello por lo que esta actividad se propone con la finalidad de conocer más acerca de la personalidad y la forma en que los niños se pueden relacionar con los demás por medio del lenguaje.

7.1 Reflexión para los Profesores

Querido profesor que me estás leyendo:

Para esta parte, prefiero dejar de lado lo que ha sido mi escritura en tercera persona para poder referirme a ti directamente.

Quizá cuando leías las actividades anteriores, te llegaba a disgustar de cierta forma el hecho de pensar en poner actividades en tu grupo a las que no les puedes asignar una calificación, de cierta forma te entiendo, pero más bien ha llegado el momento de que nosotros empecemos a entender a los estudiantes.

Uno de los problemas más grandes en la educación es la interpretación y comprensión de la lectura, pero a veces me cuestiono si el error está realmente en el alumno o está en la forma en la que damos las indicaciones de las tareas, en la forma de evaluar o en que no vemos más allá de nuestros propios ojos.

Fletcher (2006) menciona que evaluar la comprensión y la interpretación es tan complejo que ningún enfoque de evaluación podría ser adecuado para hacerlo. En otras palabras, sigue siendo complicado pensar que con una simple prueba podamos decir que se puede evaluar de forma completa y correcta la interpretación y comprensión de lectura.

Además, pudiste ver a lo largo del proyecto, factores como el conocimiento del mundo, funciones ejecutivas, personalidad, atención, idioma y muchas cosas más pueden influir en el desempeño de los estudiantes en tareas de interpretación y comprensión.

Poniendo como ejemplo la prueba PISA, que se califica a sí misma como una prueba estandarizada, como lo mencioné antes, resulta que no necesariamente lo es. Pongamos como ejemplo a un niño de la Sierra Tarahumara que presenta este examen y encuentra una lectura

acerca de una fábrica; desde aquí ya estamos en problemas, ¿qué pasa si nunca ha salido de ahí y no sabe lo que es una fábrica? ¿cómo vas a contestar preguntas sobre algo que no conoces?, aunque ahí te expliquen toda una historia si no tienes de forma previa un conocimiento mínimo o algo con lo que se pueda relacionar eso, se vuelve casi imposible comprender acerca de qué te hablan.

Por lo anterior, pensar que las pruebas estandarizadas realmente cubren todo lo necesario, no necesariamente es correcto.

Estas situaciones nos tienen que llevar a reflexionar acerca de los procesos que se llevan a cabo en la comprensión de lectura, llevarnos a pensar en que no debemos generalizar que todos lo harán igual “porque así debería de ser”, “porque el texto nos da todo lo necesario para comprender algo”, tú y yo sabemos que no todos procesamos todo de la misma forma, incluso si te pones a pensar en otras materias como matemáticas, que aunque aquí si es forzoso que todos lleguen al mismo resultado, la forma de resolver las operaciones puede variar de persona a persona, ¿entonces por qué no aceptamos estas variaciones de procesamiento e interpretación también en el lenguaje y la lectura?

Como docentes tenemos que ir progresando para lograr una educación que pueda atender la gran diversidad de pensamientos, procesamientos, personalidades, interpretaciones, etc. Cada día estamos más cerca de lograrlo, pero creo que hay detalles que aún podemos mejorar y uno de ellos es la forma de evaluar la comprensión de lectura, por algo será por lo que aún no existe una forma correcta y completa de hacerlo, tal vez lo que nos falta es entender mejor la forma de pensar y de vivir de los demás...

Las actividades que se han propuesto a lo largo de estas páginas a pesar de que no son algo a lo que se le pueda asignar una calificación como tal, ayudan al desarrollo lingüístico, expresivo y de convivencia social en el niño, ya que son situaciones a las que se pueden enfrentar en su día a día y creo que nos pueden acercar un poquito a esta concientización de diversidad de interpretaciones en el aula.

Además de lo que ya te mencioné, es necesario que retomemos la parte de las diferencias individuales como la atención y el temperamento que se mencionaron en el proyecto.

Las diferencias individuales necesitan ser consideradas en los procesos educativos como otra forma de atención a la diversidad, no necesariamente solo en la cuestión de lenguaje sino también en la forma en que los niños se desenvuelven en la escuela tanto dentro como fuera del aula. Es interesante como dejamos pasar que estas características en los alumnos pueden tener por ejemplo, influencia en la forma en la que aprenden cosas. Existen estudios como el de Domínguez et al. (En revisión) que menciona que aunque parezca que los niños no están poniendo atención, resulta ser que al momento de evaluarlos sus resultados reflejan que realmente si aprendieron de tan solo escuchar lo que se decía en el aula aunque pareciera que no estaban prestando atención; otro ejemplo es que su temperamento puede influir en la forma en la que se relaciona con otras personas y esto a su vez influye en su desarrollo tanto personal como académico.

No quiero aburrirte más con esto, pero si me quiero despedir de ti recordándote que no hay que ser tan cerrados, no podemos negar que existe una diversidad de pensamientos, raciocinios, personalidades, formas de poner atención y muchas otras cosas más que nos hacen diferentes y que por lo tanto no podemos esperar que todos piensen o resuelvan tareas de la misma forma...

Gracias por leerme y tomar en cuenta lo que digo, tal vez suene un poco loco porque no está muy dentro de la norma, pero lo que aquí dejo plasmado lo hago desde mi loca idea de cambiar la forma en la que queremos que todos sean iguales cuando de vez en cuando hay cosas en las que posiblemente podamos dar un poco de libertad como lo es en la lectura...

Atentamente

Mary

Referencias

- Amarante, M. (2014). What is Ambiguity?. *Cahier De Recherche, 01*, 1-52. Retrieved 8 November 2021.
- Anderson, J. (1993). *Rules of the Mind*. Taylor and Francis.
- Arancibia, B., Bizama, M., & Sáez, K. (2015). Preferencias de adjunción sintáctica de cláusulas de relativo en escolares. *Estudios Filológicos, (55)*, 7-22. <https://doi.org/10.4067/s0071-17132015000100001>
- Beretta, A., Fiorentino, R., & Poeppel, D. (2005). The effects of homonymy and polysemy on lexical access: an MEG study. *Cognitive Brain Research, 24(1)*, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2004.12.006>
- Bloom, L. (2000). The Intentionality of Word Learning: How to Learn a Word, Any Word. *Becoming A Word Learner: A Debate On Lexical Acquisition*, 19-50. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195130324.001.0001>
- Boudewyn, M., Long, D., Traxler, M., Lesh, T., Dave, S., & Mangun, G. et al. (2015). Sensitivity to Referential Ambiguity in Discourse: The Role of Attention, Working Memory, and Verbal Ability. *Journal Of Cognitive Neuroscience, 27(12)*, 2309-2323. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00837
- Casas, R. (2004). LA INFERENCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA. *Escritura Y Pensamiento, 15*, 9-24. Retrieved 8 November 2021.
- Crespo, N. (2001). LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE LECTURA EN EL INTERIOR DEL AULA DE LENGUA. *Onomázein, 6*, 223-238. Retrieved 8 November 2021.
- Cuetos, F. (1988). Cross-linguistic differences in parsing: Restrictions on the use of the Late Closure strategy in Spanish. *Cognition, 30(1)*, 73-105. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(88\)90004-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90004-2)
- Cuetos, F., Mitchell, M., & Corley, M. (1996). Parsing in different languages. *Language Processing In Spanish*, 145-187.

- Dixon, W., & Shore, C. (1997). Temperamental predictors of linguistic style during multiword acquisition. *Infant Behavior And Development*, 20(1), 99-103.
[https://doi.org/10.1016/s0163-6383\(97\)90065-5](https://doi.org/10.1016/s0163-6383(97)90065-5)
- Dixon, W., & Smith, H. (2000). Links Between Early Temperament and Language Acquisition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(3).
- Dixon, W., Salley, B., & Clements, A. (2006). Temperament, distraction, and learning in toddlerhood. *Infant Behavior And Development*, 29(3), 342-357.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.01.002>
- Eriksen, B., & Eriksen, C. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception & Psychophysics*, 16(1), 143-149.
<https://doi.org/10.3758/bf03203267>
- Estevez-Gonzalez, A., García-Sánchez, C., & Junqué, C. (1996). La atención: una compleja función cerebral. *Revista De Neurología*, 25(148), 1989-1997.
- Fan, J., McCandliss, B., Sommer, T., Raz, A., & Posner, M. (2002). Testing the Efficiency and Independence of Attentional Networks. *Journal Of Cognitive Neuroscience*, 14(3), 340-347. <https://doi.org/10.1162/089892902317361886>
- Felser, C., Marinis, T., & Clahsen, H. (2003). Children's Processing of Ambiguous Sentences: A Study of Relative Clause Attachment. *Language Acquisition*, 11(3), 127-163.
https://doi.org/10.1207/s15327817la1103_1
- Ferradini, S., & Tedesco, R. (1997). Lectura de la imagen. *Comunicar*, 8, 157-160.
- Foss, D. (1970). Some effects of ambiguity upon sentence comprehension. *Journal Of Verbal Learning And Verbal Behavior*, 9(6), 699-706. [https://doi.org/10.1016/s0022-5371\(70\)80035-4](https://doi.org/10.1016/s0022-5371(70)80035-4)
- Frazier, L., & Clifton, C. (1996). *Construal*. Bradford Books.
- Frazier, L., & Clifton, C. (1997). Construal: Overview, Motivation, and Some New Evidence. *Journal Of Psycholinguistic Research*, 26(3), 277-295. Retrieved 8 November 2021.

- Frazier, L., & Fodor, J. (1978). The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition*, 6(4), 291-325. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(78\)90002-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(78)90002-1)
- Frazier, L., & Rayner, K. (1990). Taking on semantic commitments: Processing multiple meanings vs. multiple senses. *Journal Of Memory And Language*, 29(2), 181-200. [https://doi.org/10.1016/0749-596x\(90\)90071-7](https://doi.org/10.1016/0749-596x(90)90071-7)
- GARCÍA, M., ARÉVALO, M., & HERNÁNDEZ, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n32.2018.8126>
- Gilboy, E., Sopena, J., Cliftrn, C., & Frazier, L. (1995). Argument structure and association preferences in Spanish and English complex NPs. *Cognition*, 54(2), 131-167. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00636-y](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00636-y)
- Goldsmith, H., Buss, A., Plomin, R., Rothbart, M., Thomas, A., & Chess, S. et al. (1987). Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58(2), 505. <https://doi.org/10.2307/1130527>
- Gonzalez, M. (1992). *ANALISIS METACOGNITIVO DE LA COMPRESION LECTORA: UN PROGRAMA DE EVALUACION E INTERVENCION EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA* (Ph.D). UNIVERSIDAD COMPUTENSE DE MADRID.
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U., & Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana De Psicología*, 17(2), 113-121. <https://doi.org/10.14718/acp.2014.17.2.12>
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la Enseñanza. *Revista De Psicodidáctica*, 9, 119-135.
- Luck, S., Girelli, M., McDermott, M., & Ford, M. (1997). Bridging the Gap between Monkey Neurophysiology and Human Perception: An Ambiguity Resolution Theory of Visual Selective Attention. *Cognitive Psychology*, 33(1), 64-87. <https://doi.org/10.1006/cogp.1997.0660>
- Macdonald, M. (1993). The Interaction of Lexical and Syntactic Ambiguity. *Journal Of Memory And Language*, 32(5), 692-715. <https://doi.org/10.1006/jmla.1993.1035>

- MacDonald, M., Pearlmutter, N., & Seidenberg, M. (1994). The lexical nature of syntactic ambiguity resolution. *Psychological Review*, *101*(4), 676-703.
<https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.676>
- MacKay, D. (1966). To end ambiguous sentences. *Perception & Psychophysics*, *1*(5), 426-436.
<https://doi.org/10.3758/bf03207422>
- Martínez, N. (2011). Las diferencias individuales y el aprendizaje. *Dialogos*, *8*(5), 41-48.
- Mewhort-Buist, T., & Nilsen, E. (2012). What Are You Really Saying? Associations between Shyness and Verbal Irony Comprehension. *Infant And Child Development*, *22*(2), 180-197. <https://doi.org/10.1002/icd.1769>
- Mitchell, D., & Cuetos, F. (1991). The Origins of Parsing Strategies. *Current Issues In Natural Language Processing*, 1-12.
- Moray, N. (1970). Towards a quantitative theory of attention. *Acta Psychologica*, *33*, 111-117.
[https://doi.org/10.1016/0001-6918\(70\)90126-5](https://doi.org/10.1016/0001-6918(70)90126-5)
- Mundy, P., & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior And Development*, *21*(3), 469-482.
[https://doi.org/10.1016/s0163-6383\(98\)90020-0](https://doi.org/10.1016/s0163-6383(98)90020-0)
- Onifer, W., & Swinney, D. (1981). Accessing lexical ambiguities during sentence comprehension: Effects of frequency of meaning and contextual bias. *Memory & Cognition*, *9*(3), 225-236. <https://doi.org/10.3758/bf03196957>
- Posner, M. (1980). ORIENTING OF ATTENTION. *Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, *32*, 3-25.
- Posner, M., & Boies, S. (1971). COMPONENTS OF ATTENTION1. *Psychological Review*, *78*(5), 391-408.
- Posner, M., & Rothbart, M. (2007). Research on Attention Networks as a Model for the Integration of Psychological Science. *Annual Review Of Psychology*, *58*(1), 1-23.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>

- Resnik, P. (1993). Semantic classes and syntactic ambiguity. *Human Language Technology: Proceedings Of A Workshop Held*, 21-24.
- Ribes, E. (2005). ¿Qué es lo que se debe de medir en psicología? La cuestión de las diferencias individuales. *Acta Contemporanea*, 13(1), 37-52.
- Rothbart, M. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions In Psychological Science*, 16(4), 207-212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x>
- Rothbart, M., Ahadi, S., & Evans, D. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 78(1), 122-135. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.122>
- Rueda, M., Posner, M., Rothbart, M., & Davis-Stober, C. (2004). *BMC Neuroscience*, 5(1), 39. <https://doi.org/10.1186/1471-2202-5-39>
- Salley, B., & Dixon, W. (2007). Temperamental and Joint Attentional Predictors of Language Development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(1), 131-154. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0004>
- Tamis-LeMonda, C., & Bornstein, M. (1989). Habituation and Maternal Encouragement of Attention in Infancy as Predictors of Toddler Language, Play, and Representational Competence. *Child Development*, 60(3), 738-751. <https://doi.org/10.2307/1130739>
- Tena, J., & Pérez, B. (2017). "Estrategias de interpretación de oraciones relativas con doble antecedente en español". *Nueva Revista De Filología Hispánica (NRFH)*, 65(1), 3. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v65i1.2827>
- Traxler, M. (2007). Working memory contributions to relative clause attachment processing: A hierarchical linear modeling analysis. *Memory & Cognition*, 35(5), 1107-1121. <https://doi.org/10.3758/bf03193482>
- Usai, M., Garello, V., & Viterbori, P. (2009). Temperamental profiles and linguistic development: Differences in the quality of linguistic production in relation to temperament in children of 28 months. *Infant Behavior And Development*, 32(3), 322-330. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2009.04.001>

- Velarde, E., Canales, R., Meléndez, M., & Lingán, S. (2010). Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista De Investigación En Psicología*, 13(1), 53. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v13i1.3736>
- Villarreal, M., & Falcón, A. (2015). Análisis de la relación entre el temperamento y el aprendizaje léxico. *Investigación Y Práctica En Psicología Del Desarrollo*, 1, 23-30. <https://doi.org/10.33064/ippd1672>

Anexos

Anexo 1

Cuestionario Sociodemográfico

Permítanos agradecerle una vez más su disponibilidad para participar junto con su hijo/a, en este estudio. Aunque este estudio implica principalmente la realización de actividades por parte de su hijo/a, necesitamos alguna información adicional que sólo usted puede proporcionarnos. Para ello, hemos diseñado este cuestionario para que no le ocupe demasiado tiempo. Recuerde que toda la información que nos proporciona es de carácter confidencial por lo que sólo será conocida por los profesionales que forman parte de nuestro equipo y en ningún momento será utilizada de modo que usted o su hijo/a puedan ser identificados.

Fecha de hoy:

Ciudad de nacimiento del niño:

Fecha de nacimiento:

¿Cuántas personas adultas conviven en el hogar con el niño?

¿Cuántos menores de edad conviven en el hogar con el niño?

Señale las personas que conviven en el hogar con el niño:

Padre

Madre

Hermanos

Abuelos

Tíos

Primos

Otra...

¿Cuántos hermanos tiene el niño?

¿Qué posición ocupa entre los hermanos?

Indique cuánto tiempo pasa a diario con el niño cada una de las siguientes personas (déjelo en blanco si alguna de las opciones no aplica):

Madre:

1. Menos de dos horas
2. Entre 2 y 4 horas
3. Entre 4 y 6 horas
4. Más de 6 horas

Padre:

1. Menos de dos horas
2. Entre 2 y 4 horas
3. Entre 4 y 6 horas
4. Más de 6 horas

Abuelos:

1. Menos de dos horas

2. Entre 2 y 4 horas

3. Entre 4 y 6 horas

4. Más de 6 horas

Cuidadores u otros familiares:

1. Menos de dos horas

2. Entre 2 y 4 horas

3. Entre 4 y 6 horas

4. Más de 6 horas

Indique el tiempo diario que su hijo invierte haciendo las siguientes actividades:

Ver la televisión:

1. Menos de 1 hora

2. Entre 1 y 2 horas

3. Entre 2 y 3 horas

4. Más de 3 horas

5. No aplica

Realizar actividades educativas en la computadora y/o celular:

1. Menos de 1 hora

2. Entre 1 y 2 horas

3. Entre 2 y 3 horas

4. Más de 3 horas

5. No aplica

Jugar en la computadora o en alguna consola (xbox, Play Station, Nintendo, etc.):

1. Menos de 1 hora

2. Entre 1 y 2 horas

3. Entre 2 y 3 horas

4. Más de 3 horas

5. No aplica

Leer con un adulto:

1. Menos de 1 hora

2. Entre 1 y 2 horas

3. Entre 2 y 3 horas

4. Más de 3 horas

5. No aplica

Actividades lúdicas (jugar con juguetes, ir al parque, pintar, etc.):

1. Menos de 1 hora

2. Entre 1 y 2 horas

3. Entre 2 y 3 horas

4. Más de 3 horas

5. No aplica

Actividades deportivas (fútbol, baloncesto, gimnasia, baile, etc.):

1. Menos de 1 hora

2. Entre 1 y 2 horas

3. Entre 2 y 3 horas

4. Más de 3 horas

5. No aplica

Actividades extraescolares (música, idiomas, clases extra, etc.):

1. Menos de 1 hora

2. Entre 1 y 2 horas

3. Entre 2 y 3 horas

4. Más de 3 horas

5. No aplica

Conoce o sospecha que su hijo tiene una dificultad o patología relacionada con su desarrollo:

Sí

No

En caso de haber respondido a de forma afirmativa en la pregunta anterior, indique cuál:

La información que se pide a continuación se refiere a la madre del niño/a, si es que mantiene contacto con el niño/a, aunque no viva con él (por ejemplo, los fines de semana). Si la madre NO mantiene ningún contacto con el niño, déjelo en blanco.

Lugar de nacimiento de la madre:

Fecha de nacimiento:

Estado civil:

Soltera

Casada

Viuda

Divorciada

Unión libre

Idiomas que habla habitualmente:

Nivel de estudios de la madre:

1. Primaria

2. Secundaria

3. Preparatoria o equivalente sin terminar

4. Preparatoria o equivalente completo

5. Técnico

6. Licenciatura incompleta

7. Licenciatura terminada

8. Posgrado

9. No aplica

Situación laboral actual de la madre:

1. Profesionista

2. Maestra

3. Técnico

4. Negocio propio

5. Trabajo por su cuenta

6. Comerciante

7. Trabajo de oficina

8. Ama de casa

9. Empleada

10. Trabajo doméstico

11. Ninguna ocupación

12. Otra

La información que se pide a continuación se refiere al padre del niño/a, si es que mantiene contacto con el niño/a, aunque no viva con él (por ejemplo, los fines de semana). Si el padre NO mantiene ningún contacto con el niño, déjelo en blanco.

Lugar de nacimiento del padre:

Fecha de nacimiento:

Estado civil:

1. Soltero
2. Casado
3. Viudo
4. Divorciado
5. Unión libre

Idiomas que habla habitualmente:

Nivel de estudios del padre:

1. Primaria
2. Secundaria
3. Preparatoria o equivalente sin terminar
4. Preparatoria o equivalente completo
5. Técnico
6. Licenciatura incompleta

7. Licenciatura terminada

8. Posgrado

9. No aplica

Situación laboral actual del padre:

1. Profesionista

2. Maestro

3. Técnico

4. Negocio propio

5. Trabajo por su cuenta

6. Comerciante

7. Trabajo de oficina

8. Amo de casa

9. Empleado

10. Trabajo doméstico

11. Ninguna ocupación

12. Otra

Anexo 2**Cuestionario de Temperamento**

Temperament in Middle Childhood Questionnaire (Version 3.0)

Fecha de hoy:	Sexo del niño/a: M F
Estatura:	Fecha de nacimiento:
Núm. expediente:	Edad actual: años/ meses

Nombre del niño:**Relación con el niño:****Madre****Padre****Otro: (especificar)**

INSTRUCCIONES: Por favor lea cuidadosamente antes de responder

En las páginas siguientes usted podrá ver la descripción de reacciones que los niños llegan a tener ante determinadas situaciones. Deseamos que nos indique qué tan probable es que su hijo presente dichas reacciones. Sabemos que no existe una forma “correcta” de reaccionar; los niños se diferencian mucho en sus reacciones; son precisamente estas diferencias las que pretendemos captar. Por favor, lea cada descripción y decida si es verdadera o falsa en relación con la reacción de su hijo/a durante los seis últimos meses.

Utilice la escala siguiente para indicar el grado en que cada una de las afirmaciones se adecua al comportamiento de su hijo/a:

Encierre en un círculo el número correspondiente si la descripción aplicada a tu hijo es:

1 Casi siempre falsa

2 Generalmente falsa

3 Algunas veces falsa, otras veces cierta

4 Generalmente cierta

5 Casi siempre cierta

Si usted no puede contestar una de estas preguntas porque nunca ha visto a su hijo/a en una situación determinada, marque con un círculo la opción NA (No Aplicable). Así, por ejemplo, si le preguntan por la reacción de su hijo cuando usted canta, y usted no le ha cantado, entonces debe marcar NA.

Por favor, asegúrese de que responde a todas las preguntas.

	Mi hijo/a	Casi siempre falsa	Generalmente falsa	Algunas veces falsa, otras veces cierta	Generalmente cierta	Casi siempre cierta	No aplicable
1	Le gustan los poemas.	1	2	3	4	5	NA
2	Le gusta estar activo.	1	2	3	4	5	NA
3	Le gusta deslizarse por resbaladillas altas u otras actividades arriesgadas.	1	2	3	4	5	NA
4	Disfruta jugando a juegos en los que pueda ganar.	1	2	3	4	5	NA
5	Se queja de dolor cuando se cae.	1	2	3	4	5	NA
6	No hace caso cuando se le ordena	1	2	3	4	5	NA

	que se detenga.						
7	Cuando se le cuenta una historia se distrae con facilidad.	1	2	3	4	5	NA
8	Le cuesta calmarse después de una actividad emocionante.	1	2	3	4	5	NA
9	Le gustan los juegos bruscos y rudos	1	2	3	4	5	NA
10	Le gusta el sonido que se produce al pisar hojas de árbol secas	1	2	3	4	5	NA
11	Le asusta el fuego.	1	2	3	4	5	NA
12	Le gusta pensar en ideas nuevas.	1	2	3	4	5	NA
13	Le dan miedo las alturas.	1	2	3	4	5	NA
14	No puede evitar tocar las cosas a pesar de no tener permiso.	1	2	3	4	5	NA
15	Siempre se está moviendo.	1	2	3	4	5	NA
16	Tiende a decir lo primero que se le ocurre, sin ponerse a pensar en ello antes.	1	2	3	4	5	NA
17	Se distrae mirando alrededor cuando hace la tarea.	1	2	3	4	5	NA
18	Le gustaría ser amigo de mucha gente.	1	2	3	4	5	NA
19	Es muy difícil de tranquilizar cuando está molesto	1	2	3	4	5	NA
20	Es capaz de ponerse a hacer la tarea aunque quiera jugar.	1	2	3	4	5	NA

21	Le gusta más jugar al aire libre que jugar adentro, cuando el clima lo permite.	1	2	3	4	5	NA
22	Interrumpe cuando los otros están hablando.	1	2	3	4	5	NA
23	Prefiere hacer deporte que ver la televisión.	1	2	3	4	5	NA
24	Suele ponerse triste cuando los planes no salen como estaba previsto.	1	2	3	4	5	NA
25	Dice lo primero que le viene a la cabeza.	1	2	3	4	5	NA
26	Es capaz de saludar a un niño/niña nuevo en clase aunque le dé vergüenza.	1	2	3	4	5	NA
27	A veces parece triste sin motivo aparente.	1	2	3	4	5	NA
28	Tiene dificultad para hablar cuando tiene miedo de responder una pregunta	1	2	3	4	5	NA
29	Se alegra fácilmente.	1	2	3	4	5	NA
30	Llora cuando le ponen una inyección.	1	2	3	4	5	NA
31	Se pone triste cuando se le ordena hacer algo que no quiere.	1	2	3	4	5	NA
32	Le gustan los juegos tranquilos.	1	2	3	4	5	NA
33	Le gustaría pasar tiempo con un buen amigo todos los días.	1	2	3	4	5	NA

34	Le gusta la sonoridad de los poemas.	1	2	3	4	5	NA
35	Llora amargamente cuando uno de sus juguetes favoritos se pierde o se rompe.	1	2	3	4	5	NA
36	Es capaz de reconocer el color de los ojos de las personas.	1	2	3	4	5	NA
37	Le gusta salir de casa y hacer actividades físicas.	1	2	3	4	5	NA
38	Se siente bastante incómodo cuando tiene frío o está mojado.	1	2	3	4	5	NA
39	Es capaz de quitarse un curita cuando es necesario, aunque sea doloroso.	1	2	3	4	5	NA
40	No puede evitar hacer las cosas demasiado rápido.	1	2	3	4	5	NA
41	Disfruta los programas de TV emocionantes y de suspenso.	1	2	3	4	5	NA
42	Normalmente se para y piensa las cosas antes de decidir hacer algo.	1	2	3	4	5	NA
43	Le gusta correr.	1	2	3	4	5	NA
44	Percibe el sonido de los pájaros.	1	2	3	4	5	NA
45	Le gusta explorar lugares nuevos.	1	2	3	4	5	NA
46	Es capaz de correr rápido, aunque esté cansado.	1	2	3	4	5	NA
47	Es tímido cuando está rodeado de personas.	1	2	3	4	5	NA

48	Le gusta inventar historias.	1	2	3	4	5	NA
49	Lloriquea cuando está cansado.	1	2	3	4	5	NA
50	Disfruta tomando sus propias decisiones.	1	2	3	4	5	NA
51	Es cariñoso y amigable.	1	2	3	4	5	NA
52	Encontraría emocionante mudarse a una ciudad nueva y grande.	1	2	3	4	5	NA
53	Se enfada mucho cuando otro niño le quita su juguete.	1	2	3	4	5	NA
54	Le gusta leer y escuchar historias fantásticas.	1	2	3	4	5	NA
55	Es tímido con gente nueva.	1	2	3	4	5	NA
56	Es paciente cuando hay que esperar para abrir un regalo.	1	2	3	4	5	NA
57	Nota el olor del perfume, el cigarro o cuando algo se está cocinando.	1	2	3	4	5	NA
58	Le gusta hacer que las personas se sientan bien.	1	2	3	4	5	NA
59	En general, puede pensar en algo que decir, incluso con desconocidos.	1	2	3	4	5	NA
60	Los otros niños lo imitan.	1	2	3	4	5	NA
61	Se enfada cuando se le ordena que deje de jugar antes de que él o ella haya decidido que ya es suficiente.	1	2	3	4	5	NA

62	Es capaz de notar si alguien está triste o enfadado por la expresión de su rostro.	1	2	3	4	5	NA
63	Le asustan las inyecciones que le aplica el médico.	1	2	3	4	5	NA
64	Cuando llora, tiende a llorar más de dos minutos seguidos.	1	2	3	4	5	NA
65	Disfruta los lugares emocionantes con mucha gente.	1	2	3	4	5	NA
66	Tiene mucha energía.	1	2	3	4	5	NA
67	Le gusta escuchar música.	1	2	3	4	5	NA
68	Permanece molesto durante horas cuando alguien hiere sus sentimientos.	1	2	3	4	5	NA
69	Le molestan los sonidos fuertes y agudos.	1	2	3	4	5	NA
70	Tiene problemas para limpiar su habitación.	1	2	3	4	5	NA
71	Disfruta dibujando.	1	2	3	4	5	NA
72	Responde antes de que se lo pida un profesor o un responsable de grupo.	1	2	3	4	5	NA
73	Le gusta mirar libros.	1	2	3	4	5	NA
74	Toma decisiones precipitadamente.	1	2	3	4	5	NA
75	Teme a los ladrones o “al coco”.	1	2	3	4	5	NA
76	Cuando otro niño es excluido, es capaz de pedirle	1	2	3	4	5	NA

	que juegue con él/ella.						
77	Toca telas u otros materiales suaves.	1	2	3	4	5	NA
78	Cuando hace una actividad concreta, le cuesta concentrarse.	1	2	3	4	5	NA
79	Cuando está emocionado, le cuesta esperar su turno para hablar.	1	2	3	4	5	NA
80	Le cuesta prestar atención.	1	2	3	4	5	NA
81	Le molestan las luces o los colores demasiado brillantes.	1	2	3	4	5	NA
82	Necesita que el maestro le pida que preste atención.	1	2	3	4	5	NA
83	A menudo, se precipita a hacer cosas nuevas.	1	2	3	4	5	NA
84	Es el primero del grupo en hablar.	1	2	3	4	5	NA
85	Le asusta quedarse a dormir en casa de otra persona.	1	2	3	4	5	NA
86	Le gusta leer en silencio.	1	2	3	4	5	NA
87	Se enfada cuando no encuentra algo que está buscando.	1	2	3	4	5	NA
88	Tiene mucho cuidado al cruzar la calle.	1	2	3	4	5	NA
89	Le cuesta hacer las tareas que encuentra aburridas.	1	2	3	4	5	NA
90	Le asustan los ruidos fuertes.	1	2	3	4	5	NA
91	Va a la enfermería/dirección	1	2	3	4	5	NA

	n de la escuela por cosas insignificantes.						
92	Le gusta sentir el agua caliente en la regadera o en la bañera.	1	2	3	4	5	NA
93	Hace alguna actividad divertida cuando se supone que debería estar haciendo la tarea.	1	2	3	4	5	NA
94	Se enoja cuando le cuesta hacer algo.	1	2	3	4	5	NA
95	Le gusta mirar los árboles.	1	2	3	4	5	NA
96	Le gusta jugar de forma tan salvaje y arriesgada que podría hacerse daño	1	2	3	4	5	NA
97	Los que le rodean le dicen que debe estar más alegre y contento.	1	2	3	4	5	NA
98	Cuando está con otros niños, es quien decide las actividades o juegos.	1	2	3	4	5	NA
99	Se enoja cuando se equivoca.	1	2	3	4	5	NA
100	Es fácil herir sus sentimientos.	1	2	3	4	5	NA
101	Es capaz de levantarse por sí solo de la cama, aun estando cansado.	1	2	3	4	5	NA
102	Le gustan los juegos dinámicos.	1	2	3	4	5	NA
103	Sabe disculparse o dar la mano después de una pelea.	1	2	3	4	5	NA
104	Tiene mucha imaginación.	1	2	3	4	5	NA

105	Cuando está enfadado por algo, tiende a estar molesto durante 5 minutos o más.	1	2	3	4	5	NA
106	Da mucha importancia a sus amigos.	1	2	3	4	5	NA
107	Parece decepcionarse cuando es incapaz de llevar a cabo una actividad.	1	2	3	4	5	NA
108	Se mete en problemas por hacer las cosas sin pensar.	1	2	3	4	5	NA
109	Se da cuenta de pequeños cambios en el entorno, como por ejemplo luces que aumentan de intensidad en una habitación.	1	2	3	4	5	NA
110	Hace berrinches cuando no consigue lo que quiere.	1	2	3	4	5	NA
111	Percibe cosas que los demás no notan.	1	2	3	4	5	NA
112	Le cuesta volver a dormirse después de despertarse en medio de la noche.	1	2	3	4	5	NA
113	Le gusta sentarse debajo de una cobija.	1	2	3	4	5	NA
114	Se da cuenta de hasta los más pequeños rastros de suciedad en los objetos.	1	2	3	4	5	NA
115	Le gusta jugar a “las traes”.	1	2	3	4	5	NA
116	Le gusta imitar a otros.	1	2	3	4	5	NA
117	Se pone nervioso cuando tiene que ir	1	2	3	4	5	NA

	al dentista.						
118	Es tímido.	1	2	3	4	5	NA
119	Le gusta columpiarse rápido y alto.	1	2	3	4	5	NA
120	Necesita que se le diga que preste atención.	1	2	3	4	5	NA
121	Podría darle miedo ir rápido en una patineta	1	2	3	4	5	NA
122	Habitualmente gana cuando discute con otros niños.	1	2	3	4	5	NA
123	Le gusta tocar las cosas para saber si son rugosas o lisas.	1	2	3	4	5	NA
124	Agarra lo que quiere.	1	2	3	4	5	NA
125	Se enfada cuando se le peina.	1	2	3	4	5	NA
126	Disfruta yendo en bicicleta de forma rápida y arriesgada.	1	2	3	4	5	NA
127	Le gusta correr al aire libre.	1	2	3	4	5	NA
128	Decide lo que quiere rápidamente y va a por ello.	1	2	3	4	5	NA
129	Le gustaría confiar en los demás.	1	2	3	4	5	NA
130	Normalmente corre a hacer una actividad sin pensar en ello.	1	2	3	4	5	NA
131	Le gusta estar al mando.	1	2	3	4	5	NA
132	Es capaz de tomarse una medicina o comer un alimento a pesar de que sepa que sabe mal.	1	2	3	4	5	NA

133	Frecuentemente está triste.	1	2	3	4	5	NA
134	Le gustan los abrazos y los besos.	1	2	3	4	5	NA
135	Le gusta planificar las cosas cuidadosamente antes de hacerlas.	1	2	3	4	5	NA
136	Actúa de manera insegura ante los demás.	1	2	3	4	5	NA
137	Se siente nervioso durante mucho tiempo después de haberse asustado.	1	2	3	4	5	NA
138	Se muestra bastante molesto por una herida pequeña o golpe.	1	2	3	4	5	NA
139	Es capaz de recoger basura y tirarla	1	2	3	4	5	NA
140	Tiene miedo de la oscuridad.	1	2	3	4	5	NA
141	Puede guardar secretos.	1	2	3	4	5	NA
142	Le molesta que el agua del baño esté demasiado caliente o demasiado fría.	1	2	3	4	5	NA
143	Le cuesta ir más despacio cuando las reglas así lo indican.	1	2	3	4	5	NA
144	Acostumbra a estar triste incluso cuando los demás están contentos.	1	2	3	4	5	NA
145	Le gustan los animales domésticos y otros animales pequeños.	1	2	3	4	5	NA
146	Se enoja cuando los otros niños le provocan.	1	2	3	4	5	NA

147	Cuando ve un juego o un juguete se muestra impaciente por obtenerlo en seguida.	1	2	3	4	5	NA
148	Le gusta sentirse cerca de los demás.	1	2	3	4	5	NA
149	Se distrae cuando intenta prestar atención en clase.	1	2	3	4	5	NA
150	Se da cuenta cuando los padres usan ropa nueva.	1	2	3	4	5	NA
151	Le gusta crear cosas.	1	2	3	4	5	NA
152	Le cuesta moverse cuando está cansado/a.	1	2	3	4	5	NA
153	Se asusta mucho cuando tiene pesadillas.	1	2	3	4	5	NA
154	Es probable que llore, incluso, por una herida pequeña o un golpe.	1	2	3	4	5	NA
155	Le encanta ganar en las discusiones.	1	2	3	4	5	NA
156	Le gusta simplemente estar con otras personas.	1	2	3	4	5	NA
157	Es capaz de sonreír a alguien incluso cuando dicha persona no le cae bien.	1	2	3	4	5	NA

Anexo 3

Banco de oraciones ambiguas

<p>— Pregunta 1 Sin clasificar</p> <p>Q. Alguien le disparó al asistente del actor que estaba en el escenario. ¿Quién estaba en el escenario?</p>	<p>— Pregunta 6 Sin clasificar</p> <p>Q. Los periodistas entrevistaron a la hija del presidente que tuvo un accidente. ¿Quién tuvo un accidente?</p>
<p>— Pregunta 2 Sin clasificar</p> <p>Q. El periodista entrevistó al hermano del futbolista que se lastimó. ¿Quién se lastimó?</p>	<p>— Pregunta 7 Sin clasificar</p> <p>Q. La directora habló con los maestros de los niños que fueron al museo. ¿Quiénes fueron al museo?</p>
<p>— Pregunta 3 Sin clasificar</p> <p>Q. Alguien golpeó al perro del señor que estaba en el auto. ¿Quién estaba en el auto?</p>	<p>— Pregunta 8 Sin clasificar</p> <p>Q. Juan platicó con el dueño del perro que fue atropellado. ¿Quién fue atropellado?</p>
<p>— Pregunta 4 Sin clasificar</p> <p>Q. La lluvia mojó a la tía del sacerdote que estaba en la iglesia. ¿Quién estaba en la iglesia?</p>	<p>— Pregunta 9 Sin clasificar</p> <p>Q. Mi tía salió con el hijo del maestro que está calvo. ¿Quién está calvo?</p>
<p>— Pregunta 5 Sin clasificar</p> <p>Q. La maestra estuvo hablando con la tía del niño que estaba en el hospital. ¿Quién estaba en el hospital?</p>	<p>— Pregunta 10 Sin clasificar</p> <p>Q. El director saludó a los maestros de los alumnos que estaban aburridos. ¿Quiénes estaban aburridos?</p>
<p>— Pregunta 11 Sin clasificar</p> <p>Q. Un ladrón robó la mochila de la niña que estaba junto al árbol. ¿Qué o quién estaba junto al árbol?</p>	<p>— Pregunta 16 Sin clasificar</p> <p>Q. El perro le ladraba a la pelota del niño que estaba en la cochera. ¿Qué o quién estaba en la cochera?</p>
<p>— Pregunta 12 Sin clasificar</p> <p>Q. El señor recogió el juguete del niño que estaba en la calle. ¿Qué o quién estaba en la calle?</p>	<p>— Pregunta 17 Sin clasificar</p> <p>Q. La niña observaba el zapato de su hermana que estaba junto a la cama. ¿Qué o quién estaba junto a la cama?</p>
<p>— Pregunta 13 Sin clasificar</p> <p>Q. La abuelita observaba el juguete del bebé que estaba en el piso. ¿Qué o quién estaba en el piso?</p>	<p>— Pregunta 18 Sin clasificar</p> <p>Q. La señora ponchó la pelota de la niña que estaba en el patio. ¿Qué o quién estaba en el patio?</p>
<p>— Pregunta 14 Sin clasificar</p> <p>Q. Jesús recogió la basura del vecino que estaba en la casa de enfrente. ¿Qué o quién estaba en la casa de enfrente?</p>	<p>— Pregunta 19 Sin clasificar</p> <p>Q. Juan agarró la pluma de la niña que estaba en el pupitre. ¿Qué o quién estaba en el pupitre?</p>
<p>— Pregunta 15 Sin clasificar</p> <p>Q. La maestra encontró la tarea de la niña que estaba perdida. ¿Qué o quién estaba perdida?</p>	<p>— Pregunta 20 Sin clasificar</p> <p>Q. El director revisó los trabajos de los alumnos que estaban en su oficina. ¿Qué o quiénes estaban en su oficina?</p>

Anexo 4

Reporte de Temperamento Entregado a los Padres

TEMPERAMENTO

¿Qué es? El temperamento puede entenderse como las diferencias individuales que se reflejan en las emociones, el nivel de actividad motora, los patrones de conducta y la regulación de la atención.

Está compuesto por tres aspectos, presentes en mayor o menor medida en cada persona:

<p>1. Extraversión Cuando tienen alto niveles, son niños que prefieren juegos activos y la mayor parte del tiempo están llenos de energía. Se ve en conductas como: * Interrumpir conversaciones * Emocionarse cuando se realizan actividades fuera de casa como ir de excursión o al parque * Tomar riesgos sin ver los peligros * Disfrutar actividades de alta intensidad</p>	<p>2. Afecto Negativo Esta compuesto por las emociones negativas como el temor, enojo, tristeza y malestar. Se observa, por ejemplo, en niños que: * Tienden a hacer berrinches * No les gusta compartir sus juguetes con los demás * Le tienen miedo a la obscuridad y a las alturas Los niños con puntajes altos en afecto negativo suelen percibir eventos negativos de forma más amenazante que aquellos niños con bajos niveles en esta dimensión</p>	<p>3. Control Esforzado Es la capacidad que tiene el niño para orientar su atención y mantenerla enfocada por un tiempo prolongado, aun en presencia de distractores, así como regular sus reacciones. Se ve en conductas como: * No interrumpir y quedarse quieto cuando está en el cine o en la iglesia * Abstenerse de tocar un juguete prohibido Este componente se relaciona con la obediencia, el desarrollo de empatía, culpa y vergüenza</p>
--	--	---

Recomendaciones para los padres

1. Concéntrese en las fortalezas de su hijo/a y hágalas notar. Asimismo, evite usar etiquetas que resalten un mal comportamiento.
2. Los padres son los responsables de controlar el ambiente; cuide lo que se dice y hace ante las reacciones de su hijo/a.
3. Observe el comportamiento cotidiano de su hijo/a y ayúdelo a regularlo
4. Cuando le pida realizar alguna actividad, asegúrese de ser claro y si es posible, explicar los pasos a seguir
5. Después de un comportamiento inapropiado, ofrezca la oportunidad de reparar el daño causado con respeto y sin la intención de humillar
6. Es importante brindar ayuda para que su hijo/a aprenda a autorregularse a través del lenguaje; se puede practicar pidiéndole que exprese sus emociones y/o antes de realizar alguna actividad identifique y exprese los pasos a seguir
7. Considere realizar juegos de rol en donde se dé la oportunidad de recrear situaciones, por ejemplo: "Si tu estuvieras en tal situación, ¿qué harías? ¿cómo te sentirías?". Este tipo de actividades ayudan a desarrollar empatía y habilidades sociales en las niñas y niños

Resultados:
 * De acuerdo con el cuestionario contestado
 * Puntaje máximo 5, mínimo 1

Extraversión	
Afecto Negativo	
Control Esforzado	



Referencias: Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: The Children's Behavior Questionnaire. Child Development, 72, 1394-1408; Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, Teachers, and Children Training Series (Evol. 18)

Descripción de los resultados

Extraversión	Afecto Negativo	Control Esforzado	Descripción
Bajo	Bajo	Bajo	Los puntajes sugieren que el niño suele ser menos afectado por emociones negativas como miedo, malestar, tristeza y enojo. Por otro lado, podría tener dificultad para participar en situaciones sociales y podría tender a distraerse fácilmente
Bajo	Bajo	Alto	Los puntajes sugieren que el niño suele tener facilidad para concentrarse y cumplir con las tareas que se le asignan, así como para controlar sus acciones; además se ve menos afectado por emociones como miedo, malestar, tristeza y enojo. Por otro lado, Podría tener dificultad para participar en situaciones sociales.
Bajo	Alto	Bajo	Los puntajes sugieren que el niño podría beneficiarse de participar en actividades sociales, de trabajar en el manejo de sus emociones y de seguir rutinas de su vida cotidiana. Se recomienda que al asignar tareas, ser paciente con él, dar instrucciones claras y simples y dividir las en los pasos necesarios para completarla
Bajo	Alto	Alto	Los puntajes sugieren que el niño suele tener facilidad para concentrarse y cumplir con las tareas que se le asignan, así como para controlar sus acciones. Por otra parte, podría tener dificultad para participar en situaciones sociales. También podría ser más susceptible a emociones como miedo, malestar, tristeza y enojo, y puede costarle más trabajo superarlas
Alto	Bajo	Bajo	Los puntajes sugieren que el niño suele verse menos afectado por emociones como miedo, malestar, tristeza y enojo, además tiene la propensión a ser sociable y físicamente activo. Por otra parte, podría mostrar la tendencia de distraerse fácilmente y ser impulsivo.
Alto	Bajo	Alto	Los puntajes sugieren que el niño suele tener facilidad para concentrarse y cumplir con las tareas que se le asignan, así como para controlar sus acciones. También se podría observar una propensión a ser sociable, físicamente activo y puede ser impulsivo, además suele ser menos afectado por emociones como miedo, malestar, tristeza y enojo.
Alto	Alto	Bajo	Los puntajes sugieren que el niño tiene propensión a ser sociable, físicamente activo y puede ser impulsivo. Por otra parte, suele tener dificultad para participar en situaciones sociales, a ser más susceptibles a emociones como miedo, malestar, tristeza y enojo, y puede costarle más trabajo superarlas.
Alto	Alto	Alto	Los puntajes sugieren que el niño suele tener facilidad para concentrarse y cumplir con las tareas que se le asignan, así como para controlar sus acciones, además tiene propensión a ser sociable y físicamente activo. Por otra parte, suele ser más susceptible a emociones como miedo, malestar, tristeza y enojo, y puede costarle más trabajo superarlas.

Anexo 5

Reconocimiento a los Participantes



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Laboratorio
de Comunicación
Humana y Cognición



Facultad de
Comunicación Humana

El Laboratorio de Comunicación Humana y Cognición otorga el presente

RECONOCIMIENTO

a

Por haber contribuido a la ciencia a través de su participación en el proyecto de investigación "Lectura e Interpretación de Oraciones"



Dr. Alberto Falcón
Responsable del LabCHyC



Lic. María García
Responsable del proyecto

Anexo 6

Uso de Imágenes para interpretación y desarrollo de creatividad

- La ola – Suzy Lee
- Los libros de las estaciones - Rotraut Susanne Berner
- El papagayo de Monsieur Hulot – David Merveille
- ¿Dónde está el pastel? - Thé Tjong-Khing
- You Choose - Pippa Goodhart y Nick Sharratt
- El muñeco de nieve - Raymond Briggs
- Bienvenidos a Mamoko – Aleksandra y Daniel Mizielińska
- Nuestra casa, una historia en dibujos - Doro Göbel y Peter Knorr
- El león y el ratón – Jerry Pinkney
- Panqueques para el desayuno – Tomie de Paola

Anexo 7**Palabras Ambiguas**

- Alto
- Bajo
- Banco
- Bata
- Bote
- Burro
- Caña
- Capital
- Carrera
- Carta
- Casco
- Cola
- Colonia
- Copa
- Corte
- Cubo
- Estación
- Estado
- Estrella
- Falda
- Gallina
- Gato
- Gemelos
- Hoja
- Lengua
- Lista
- Llama
- Media
- Mono
- Padre
- Paleta
- Palma
- Papel
- Pastor
- Pendiente
- Peso
- Pico
- Planta
- Plato
- Pluma
- Puente
- Pupila
- Radio
- Saco
- Sierra
- Taco
- Tierra
- Vela
- Vocal

Cuernavaca, Morelos, a 18 de Octubre del 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **"DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA INTERPRETACIÓN LECTORA EN ESCOLARES DE 8 A 9 AÑOS DE EDAD"** elaborada por la estudiante **MARIA DE LA LUZ GARCIA ESQUIVEL**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DR. ALBERTO JORGE FALCON ALBARRAN
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ALBERTO JORGE FALCON ALBARRAN | Fecha:2021-11-16 11:05:42 | Firmante

KSrluB7wDldfuChXwU3R7H9bSaBBljBPWhzSOYe0he6wOOzdjUYZ99lpgjG2EuYcMwsXy11M5hEH+s65RWLS2Lfnv9+5smsmuayDGYPEF9pMlm1Fs1wptlSpSs2rSj4d1yyL79e6DvMl//eknyeTpGMQCIgynHbEY+OTr8p80PesS6xUI7krrRMsLF9SD/Oog58o7WnnJg6FRGinuT97YL602fB5cBl5NZCSE5+nijTERnJpZPKutPj7LOskZYinygesb1z/2WYDPUf4uAp5EmJWP5S5TVyOy7Hk0uZg+mdQjAtQ2ZQuZA2D3UOLMrIpjYBDiQTLmTIRZsUkrLXiQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



7JYcwMIDF

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/My66NE2hZatScUm21BdMxARtE5r7BDju>



Cuernavaca, Morelos, a 18 de Octubre del 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA INTERPRETACIÓN LECTORA EN ESCOLARES DE 8 A 9 AÑOS DE EDAD**" elaborada por la estudiante **MARIA DE LA LUZ GARCIA ESQUIVEL**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ELISEO GUAJARDO RAMOS | Fecha:2021-11-01 13:52:10 | Firmante

BY0egrQPkhBvPElfoqDuQea1JsO9ndYVjMnAcpTocEv+d+tdYHm40+knXfZ7IKh/1mlX0VaHZvIFCr9IGT3iXGX0ZyYvhV3+xUHcuob7DU+9gMfboZsWxx2ir3IH2yCuJEfJe89x6xB2cVpjoOVR/X1L8tD+c9YY9mNL2APHYnyheSHDQbQTMTJ8wk9oxlNTdCIR42QOOugNzLJMtUHOuCUYOYyfpKmqvM/IZ7HQWD6bKKR1kLBTMBWV+GbFcwUyy0DgnYwG9eGEmvPSiRfz5INyhAukgAIBevWCqtIYqvABuSGcSEQSdJ0/3W8liYXmZZm05YY4OjRGM2GMFovisg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[2QuI4Z10M](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/7OPeZprVFzJfXV0Cna3dAMYUveuNQpXS>



Cuernavaca, Morelos, a 18 de Octubre del 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA INTERPRETACIÓN LECTORA EN ESCOLARES DE 8 A 9 AÑOS DE EDAD**" elaborada por la estudiante **MARIA DE LA LUZ GARCIA ESQUIVEL**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DR. LEONARDO MANRIQUEZ LOPEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

LEONARDO MANRIQUEZ LOPEZ | Fecha:2021-11-16 09:40:02 | Firmante

uLqy32eO1PDXzncas/fX0UOoiXPeTRXcoalw0hozvEpqAzPDmh+Ru2o6g3n4KdQLF4IOktrXk4C+jVWyLkJqFGrHh3spMN6CyWe4uqhpeeXjqccEEgm+xTvQYxdv3s+aaNjvR62h7mxFKYzsqK1GXkUQ8k6v21ka0HCPi7RFuf0iSZu8HXXP2JsJC/L/RBFkRnzPrKy4golYpHNvYQgEDMc+ltuBizLLxPbSRBw9rp79Y1OKsX4DoHJFWrycsANBBEI9mnX0V3NnENivEwZHn2uL3Z8PrD+O5YbmMnfOFui/1d+qGcX4GAi+0Z6W/WqQWp0fqHsVivYopHkgUJcGw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[xuUN9XJvz](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/JR5sNJe7AZVX0ZGRiQBCvldvI0DwC2eX>



Cuernavaca, Morelos, a 18 de Octubre del 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA INTERPRETACIÓN LECTORA EN ESCOLARES DE 8 A 9 AÑOS DE EDAD**" elaborada por la estudiante **MARIA DE LA LUZ GARCIA ESQUIVEL**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

DRA. ELDA ALICIA ALVA CANTO
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ELDA ALICIA ALVA CANTO | Fecha:2021-11-12 22:49:09 | Firmante

Mq0dFGKju9+ZwWzncjPY38JBHlxNusDWY7m8u6jJlwqPpgBoxfUnsLPdEmfHWN/Auv6all/w4jg1ZDOT5XPPvc+xBUskXmrX7rxBG+vmaOAzrL+n9UHt75u5FL4pSd0P9WLjQEvd9kRTsKTyNnzmTS4U7NN0qZtY8qEUHTWclWff0i9YxNo15dUhnHwx4mnsdpaN+yYuPiiA1nJHMMMSX+DX9eNu0P4LI+SX2aCRWuk29GO0SgwyK0PmQ/r0WhB9hLjg2ZZTWZtGPFTBSZ0W0W7GtqS+GokLbnSC8wm3djpFoyvBbj8rOohXJMKEtKx+CchOMcKx+s1FzmXdCQFA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[RIOvw9Q0Y](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/5uoSiDA1FAGgCpja3BePK00FyPrKpAv6>



Cuernavaca, Morelos, a 18 de Octubre del 2021

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN LA INTERPRETACIÓN LECTORA EN ESCOLARES DE 8 A 9 AÑOS DE EDAD**" elaborada por la estudiante **MARIA DE LA LUZ GARCIA ESQUIVEL**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

**DRA. MARIA ASELA REIG ALAMILLO
COMISIÓN REVISORA**

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

MARIA ASELA REIG ALAMILLO | Fecha:2021-11-16 17:43:06 | Firmante

j8qfifeNfcI/UnE5JWkUFDQ7EJle9xpjy32wr4srtSF0ddfgXZMnk18dImjPUJ4aMs5JHFWhMWPSzKhmRjrhQSlg8jWTSVZIX7gEJABMW2qeuprrF+P/8e0jlYvySuB0yEoCWbX1llKRCTy9yKOc9HID+x7Du6OvBYtghXvr0Dp/U4j3yErs/M62lMxd+Gtf9hYL+Q6A7QH21fO4Fq7APGT+hMv9GDfLJvxw7hM2oJRAa72mK5vdz7WKPjCUt4fNPPbsXOiKgZrEITfb28wzve4Ah3EIXllbkNTSc/LtPCbbHCgUt5H9i5TYp+8wJXanaUu0xQ4Vc3bdXWxamAcuw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



[qT9OJm623](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/9iwFSwHaQxZJbAD7AObxpuc1sht1SDgC>

