Pontificia Universidad Católica Argentina

Facultad “Teresa de Ávila”

“ESTIMULACIÓN DE INFERENCIAS E INTUICIÓN EN ESTUDIANTES DE 3° AÑO DE ESTRATO SOCIOECONÓMICO BAJO”

CARRERA: Licenciatura en Psicopedagogía

AUTORAS: Medina Agustina Candela y Romero María Betania

DIRECTORA: López Magdalena

AÑO 2022

Índice

RESUMEN....2

CAPÍTULO I....5

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA....5

1.1 Formulación del problema....6

1.2 Objetivos de la investigación....8

1.2.1 Objetivo general....8

1.2.2 Objetivos específicos....8

1.3 Hipótesis....8

CAPÍTULO II....9

MARCO TEÓRICO....9

2.1 Antecedentes del tema....10

2.2 Desarrollo Teórico....14

2.2.1 Comprensión lectora....14

2.2.1.1 Esquema básico del texto....16

2.2.1.2 Hechos y secuencias....17

2.2.1.3 Semántica léxica....17

2.2.1.4 Estructura sintáctica....18

2.2.1.5 Cohesión textual....18

2.2.1.6 Inferencias....19

2.2.1.7 Intuición del texto....20

2.2.1.8 Jerarquía del texto....20

2.2.1.9 Modelos mentales....21

2.2.1.10 Flexibilidad....21

2.2.1.11 Errores e incongruencias....22

-

2.2.2 Estratos socioeconómicos bajos.....22
CAPÍTULO III.....24
MARCO METODOLÓGICO.....24
3. 1 Tipo de estudio.....25
3.2 Sujetos.....25
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....25
3.4 Procedimientos de recolección de datos.....28
3.5 Tratamiento y análisis de datos.....28
CAPÍTULO IV.....29
RESULTADOS.....29
4. Resultados.....30
Gráfico 1. Distribución de la muestra por género.....30
Gráfico 2. Distribución del estrato socioeconómico de la muestra.....31
Gráfico 3. Estadísticos descriptivos de la comprensión lectora y la media esperada 32
Gráfico 4. Estadísticas antes y después de la intervención.....32
Tabla 1. Medias antes y después de la estimulación por área de comprensión.....33
Grafico 5. Comparación de medias obtenidas post intervención y medias esperadas. 34
CAPÍTULO V.....35
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....35
5. Discusión.....36
Referencias.....40
ANEXO.....43

-

Agradecimientos

Agradecemos a nuestra profesora y directora Magdalena López por su tiempo, dedicación y compromiso.

Agustina: A mis papás por haberme dado esta oportunidad, apoyándome y confiando en mí siempre. A mis abuelos, a mis hermanos y a mis amigas.

A los profesores que me transmitieron su amor por la profesión desde el primer momento.

A mi compañera Betania por haberme ayudado muchísimo en este proceso.

Betania: A Magdalena López por haber aceptado desde un primer momento ser la directora de este proyecto, por ser una referente en mi formación y por confiar en que lo lograría.

A los afectos que me acompañaron y apoyaron desde el principio, a los amigos de la facultad, que hicieron que este proceso sea un disfrute.

A quienes confiaron en que cumplir mi meta sería posible.

Sabemos que esto es el resultado de un esfuerzo diario, de ganas de salir adelante, de no dejarnos vencer por el miedo y de ser constantes.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo probar la eficacia de un programa de estimulación de la comprensión de textos en estudiantes de 3° año de estrato socioeconómico bajo, siendo esta una habilidad compleja y socialmente relevante para el logro de los aprendizajes.

Basándonos en investigaciones previas y en la experiencia de la práctica psicopedagógica, nos vimos interpeladas en la necesidad de aplicar estrategias de intervención que posibiliten la adquisición de conocimientos y la mejora de la situación de aprendizaje en contextos donde las condiciones socioeconómicas y culturales no son las ideales.

Para describir las habilidades de comprensión de textos fue utilizado el Test Leer Para Comprender II, compuesto por once áreas independientes: esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias, intuición de textos, modelos mentales, jerarquía del texto, flexibilidad y errores e incongruencias. Dichos componentes se encuentran clasificados en tres grandes áreas: contenido, elaboración y metacognición.

Para medir el estrato socioeconómico usamos la Escala Graffar Méndez que posibilitó ubicar a la muestra dentro del estrato socioeconómico bajo y de pobreza relativa. Poder intervenir en estos sectores busca disminuir el impacto que los factores de riesgo y las oportunidades de estimulación tienen en el desarrollo cognitivo y la adquisición de aprendizajes.

Para la estimulación fueron seleccionados dos de las once áreas del modelo multicomponencial, una perteneciente al núcleo de elaboración, inferencias, y otro al de metacognición, intuición del texto. A través del Programa Leer Para Comprender II buscamos estimular dichas áreas y analizar el impacto que genera en la comprensión de textos.

Encontramos que los niveles de comprensión antes de la intervención se hallaban por debajo de la media esperada en diez de los once componentes, exceptuando errores e incongruencias.

Los resultados obtenidos expresan diferencias estadísticamente significativas en las mediciones pre y post intervención en esquema básico del texto, hechos y secuencias, estructura sintáctica, jerarquía del texto, flexibilidad y errores e incongruencias. Los componentes de

semántica léxica, cohesión, inferencias, intuición y modelos mentales son los que mostraron mejoras post intervención sin que éstas sean estadísticamente significativas. Cabe destacar que los niveles de comprensión después de la intervención se hallan por debajo de la media esperada, aunque se evidencia un incremento en relación a los valores iniciales.

Por lo expuesto anteriormente, consideramos que desde la Psicopedagogía se pueden aportar estrategias que posibiliten nuevos aprendizajes, generando además oportunidades que reduzcan la brecha social que se presentan en estos contextos.

Estimular la comprensión lectora requiere de la implementación sistemática propuestas, no solo en el contexto del aula y del Sistema Educativo Formal, sino también como una actividad formativa complementaria.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

La lectura y la comprensión de textos conforman habilidades culturales complejas, relevantes para el logro de otros aprendizajes. Inciden en la inserción laboral, social y en la participación de los sujetos en sociedad, permitiéndoles el acceso pleno a sus derechos. La preocupación por el aprendizaje de la lectura se refleja, en parte, en el creciente interés por la evaluación de los logros de los estudiantes, tanto a nivel nacional como internacional (Roldán et ál., 2019).

Según Guerra y Guevara (2017) la comprensión lectora ha adquirido relevancia en todo el mundo, hasta ser considerada una de las competencias genéricas más importantes a nivel formativo e incluida dentro de las evaluaciones de desempeño internacionales y nacionales.

La comprensión de textos es una tarea compleja que requiere de la participación de múltiples habilidades cognitivas. Fallas en una o varias de estas habilidades pueden originar dificultades en la comprensión del nivel textual. La evaluación de dichas dificultades requiere, por lo tanto, una perspectiva multicomponencial; un modelo global de once componentes: esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias, intuición del texto, jerarquía del texto, modelos mentales, flexibilidad y errores e incongruencias (Abusamra et ál., 2009).

Lo que refieren la mayoría de las investigaciones es que las condiciones socioeconómicas, culturales y la calidad de la enseñanza tienen influencia significativa en los resultados de los procesos de aprendizaje. Intervenciones pedagógicas de alta calidad previenen y reducen el impacto producido por los contextos estresantes o de pobreza (Fonseca et ál., 2014).

La aplicación de estrategias en contextos desfavorecidos requiere el desarrollo de un proceso de intervención que permita la adquisición de conocimientos y la mejora de la situación de riesgo. Dicha intervención inicia con la detección de las necesidades del contexto y la identificación de los factores de riesgo, lo que permite dar respuesta metodológica a las dificultades socioeducativas que se presentan (Romero, 2013).

En el presente trabajo se abordarán dos áreas del modelo multicomponencial: inferencias e intuición del texto en estudiantes de 3° año del nivel secundario.

Para Ripoll Salceda et ál. (2007), se considera una inferencia a “toda aquella información que forma parte de la representación que el lector hace del texto, pero que no está incluida de forma explícita en el texto” (2007, p. 234).

Al ser la construcción de inferencias un aspecto relevante en la comprensión del lenguaje, cabe la posibilidad de que ésta mejore por el hecho de enseñar a los alumnos a reconocer las inferencias que realizan durante la lectura, a identificar las partes del texto en que son necesarias para garantizar la correcta comprensión y a construir las inferencias adecuadas (Ripoll Salceda et ál., 2007).

El otro componente de la comprensión de textos es la intuición. Esta refiere a las habilidades del lector para anticipar un texto antes de leerlo, para determinar las características principales y para evaluar la complejidad del mismo (Abusamra et ál., 2016).

La intuición de textos es considerada un factor metacognitivo. La identificación de tipos textuales, por ejemplo, permite generar en el lector una expectativa de lo que va a leer y orientar los objetivos de acuerdo al mismo, mejorando la comprensión del texto (Abusamra et ál., 2009).

El uso de estrategias metacognitivas es muy importante para entender el proceso de la comprensión. Se relaciona con el conocimiento que tenga el lector sobre el proceso de la comprensión. Gran parte de los fallos de esta provienen de no tomar conciencia sobre si se entiende o no la lectura (Saenz Moreno, 2017).

Por lo antes mencionado se resalta la importancia de la presente investigación en un grupo de estudiantes de estrato socioeconómico bajo, en donde las oportunidades educativas se encuentran en desventaja en relación con otros sectores de la población. Ante esto nos surge el interrogante, ¿resulta eficaz la aplicación de un programa en el entrenamiento en inferencias e intuición de textos, para estimular la comprensión lectora en estudiantes de 3° año del nivel secundario?

Creemos que esta investigación ha resultado relevante para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, generando un impacto significativo en ésta que contribuye al desempeño escolar y personal de los estudiantes, ya que la comprensión de textos es una competencia fundamental a la cual todos los sistemas educativos aspiran.

Los contextos sociales atravesados por la pobreza y la falta de oportunidades son los que se ven mayormente afectados por la dificultad en el acceso a actividades extracurriculares, de recreación, etcétera. Es por esto que creemos necesario y urgente trabajar en estos contextos de vulnerabilidad para revertir esta problemática, como también abordarlo desde la prevención, intentando reducir los posibles efectos generados en el aprendizaje escolar, por la falta de oportunidades.

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Probar la eficacia de un programa de estimulación de la comprensión de textos en estudiantes de nivel secundario de estrato socioeconómico bajo.

1.2.2 Objetivos específicos

- Describir las habilidades de comprensión de textos de estudiantes de 3° año del nivel secundario de estrato socioeconómico bajo.
- Comparar los resultados obtenidos en las habilidades de comprensión de textos antes y después de la intervención.

1.3 Hipótesis

La estimulación de las habilidades de inferencia e intuición del texto generará un impacto positivo en todas las áreas de la comprensión lectora de los estudiantes de nivel secundario de estrato socioeconómico bajo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del tema

Alonso Tapia (2005) en su investigación afirma que todos reconocemos que la lectura es una actividad que se sitúa dentro de un proceso comunicativo: alguien trata de decirnos algo acerca de algo o alguien con un propósito determinado. Es una actividad cuyo objetivo es comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Es una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, lo hace teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas. La lectura es una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto.

El marco de evaluación de PISA 2018 caracteriza la capacidad lectora como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (OCDE, 2019).

Los resultados en lectura de Argentina según PISA 2018 demuestran que un dominio eficaz de la lectura para la vida sigue siendo una dificultad significativa para la mitad de los estudiantes evaluados. A grandes rasgos, cada 4 estudiantes de 15 años, dos se ubican por debajo del nivel básico, uno en el nivel básico y uno por encima de ese nivel básico, según han sido definidos para PISA 2018. En Argentina son muy pocos los estudiantes que se pueden situar en los niveles más avanzados (PISA, 2018).

En la investigación realizada por Abusamra et ál. (2016), se explica que los resultados de las últimas ediciones de la prueba PISA mostraron un descenso significativo en el rendimiento de los alumnos de países latinoamericanos, posicionándose muy por debajo del nivel esperado. El problema se pone especialmente de manifiesto en el caso de los alumnos insertos en contextos o entornos sociales desfavorecidos.

Así mismo, en un estudio previo la autora propone que las condiciones socio-económico-culturales en que se encuentra inmerso cada niño, así como la calidad de la enseñanza que recibe, ejercen una notable influencia sobre los resultados de cualquier proceso de aprendizaje. El estudio del impacto del nivel de oportunidades educativas sobre la comprensión lectora es socialmente significante. Actualmente la adquisición de habilidades lectoras y de comprensión de textos es un recurso fundamental: los individuos que no las desarrollan tienen notables desventajas, lo que representa una brecha entre los ciudadanos que poseen o no estas habilidades (Ferreres et ál., 2010).

Zorrilla (2005), en su investigación expresa que el concepto de comprensión lectora ha cambiado significativamente en los últimos años, esto no siempre se ha reflejado en los procedimientos de evaluación. A partir de lo establecido por concepciones teóricas de carácter restrictivo, la comprensión lectora es apreciada como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más universal. Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas. Hoy en día se sostiene que el conocimiento se almacena en estructuras de conocimiento, y la comprensión es calificada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto equivaldría, entonces, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora.

Por tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone, pues, que – a todos los niveles – existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto (Zorrilla, 2005).

Ripoll Salceda et ál., (2007) en su artículo relatan una experiencia de mejora de la comprensión lectora en alumnos de segundo año de la ESO que cursaban la asignatura Habilidades Lingüísticas Básicas. Esta experiencia está basada en el entrenamiento en la construcción de inferencias. Se trata de un enfoque poco utilizado en la práctica escolar, aunque con una importante base teórica y experimental. Los resultados que obtuvieron los investigadores fueron que los dos grupos, tanto el experimental como el control, mejoraron sus resultados en la prueba de comprensión luego de la intervención.

Durante mucho tiempo el estudio de la comprensión de textos ha sido un tema relegado desde el punto de vista cognitivo. La complejidad del proceso, la dificultad de abordaje y de evaluación marcaron desventaja en cuanto a la proporción de investigaciones que indagaban sobre la dimensión textual. Una parte de la investigación psicolingüística se centró en procesos de bajo nivel, aquellos que son más automáticos y consumen menos cantidad de recursos cognitivos. Evaluar una actividad de alto nivel implica considerar la información de los niveles más bajos y la intervención de otras funciones mentales superiores (Abusamra, 2011).

Según Muñoz et ál., (2017) desde la década de los sesenta hasta la actualidad se presentan evidencias que afirman que los estudiantes de secundaria no desarrollan habilidades de comprensión lectora y en consecuencia no realizan deducciones e inferencias, que les permitan aplicar a su vida diaria, los principios y valores que se transmiten a través de la lectura. Por consiguiente, las estrategias utilizadas hasta el presente se deben reevaluar y proponer otras de tipo pedagógico que superen la idea de que la lectura es una actividad pasiva de decodificación y reconocer que es una actividad que involucra variados y complejos procesos intelectuales.

Además de lo mencionado acerca de las habilidades de inferencia; López y Arciniegas (2003) plantean respecto a las habilidades de metacognición que el uso de estrategias orientadas a la metacomprensión está determinado por el momento de la lectura en el cual se llevan a cabo. Es por ello que, desde el punto de vista de la metacognición, se ha dividido el proceso de lectura de un texto escrito en tres momentos, antes, durante y después; cada uno de ellos asociado a estrategias específicas: planificación, supervisión y evaluación. La comprensión lectora, desde una perspectiva didáctica, es una actividad que implica un enfoque estratégico, donde la metacognición tiene un rol relevante.

La lectura y la escritura pasaron a ser conceptualizadas como procesos cognitivo-lingüísticos de dominación específica, en los que están incluidas estructuras, representaciones mentales, operaciones y estrategias. Además, se ha planteado, tanto en la lectura como en la escritura, la necesidad de diferenciar dos grandes subprocesos, uno de nivel inferior – reconocimiento y escritura de palabras-, y otro de nivel superior – la comprensión y la producción de textos (Roldán et ál., 2017).

Cabe mencionar la investigación de Abusamra et ál. (2009) quienes se plantean adaptar al español el test “Nuova Guida alla Comprensione del Testo” para evaluar la comprensión de textos que toma como procedencia un modelo de componentes básicos del nivel textual, así como obtener datos normativos para una población de individuos de entre 9 y 12 años y analizar el impacto de dos variables relativas al sujeto: grado y nivel de oportunidades educativas. Los análisis estadísticos realizados permitieron demostrar que el test en primer lugar es sensible a la progresión por grados; en segundo lugar, es sensible a las diferencias de oportunidades educativas; los ítems de cada una de las áreas muestran alta consistencia interna; las áreas del test se correlacionan significativamente entre sí; y que todas las áreas del test se correlacionan significativamente con una prueba externa en un análisis de validez concurrente.

Teniendo en cuenta el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del nivel secundario; se toma una investigación realizada por Roldán et ál. (2019) la cual propone como objetivo dar a conocer los resultados de una intervención en el campo de la comprensión lectora con la aplicación del Programa y el Test Leer para Comprender II. Dichos resultados permiten arribar que, luego de la implementación del programa, el 71 % de los participantes obtienen mejores puntajes que antes de la implementación de la propuesta y que en el campo de la comprensión, los puntajes muestran mejoras.

Posteriormente Roldán et ál. (2021) evidencian que el programa de intervención Leer para Comprender II muestra mejoras en la comprensión general y en el aprendizaje del contenido. Estos resultados dan cuenta de que los alumnos que participaron de la intervención no solo se beneficiaron en su capacidad de construir significados a partir de los textos disciplinares, sino que además, aprendieron conceptos y contenidos específicos del espacio curricular donde el programa se llevó a cabo.

2.2 Desarrollo Teórico

2.2.1 Comprensión lectora

Hoy en día se habla de la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar aprendizajes. Entre las básicas se encuentra la comprensión lectora, tomándose como el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo (Monroy y Gómez, 2009).

Según Abusamra et ál. (2009), la identificación de relaciones entre las diferentes partes del texto y el conocimiento del mundo de la persona que lee constituyen un punto crítico en el proceso de comprensión. En efecto, el texto es percibido y representado en la memoria como una estructura coordinada y coherente más que como un conjunto desarticulado de piezas de información. La comprensión de textos consta de un proceso complejo y activo en el que intervienen agentes lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y factores relacionados con la experiencia personal del individuo.

En la enseñanza tradicional, la comprensión lectora parecería haberse centrado en los problemas de vocabulario, en el uso del diccionario para darles una solución y en la repetición de estructuras. En consecuencia, esta práctica se ha revelado como canceladora de toda capacidad de deducción y razonamiento de los aprendices. Con el paso de los años, se va comprendiendo, y mediante estudios cognitivos se ha llegado a concluir que es necesario proporcionar a los alumnos métodos y estrategias para potenciar sus aprendizajes, haciendo uso de unas apropiadas técnicas de adquisición de conocimientos (Jouini y Saud, 2005).

Fonseca et ál. (2014) explican que la primera condición fundamental pero no suficiente para lograr la comprensión lectora es la lectura precisa y fluida.

La comprensión de textos es una tarea que requiere de la participación de múltiples habilidades cognitivas. Fallas en una o varias de estas habilidades pueden originar dificultades en la comprensión del nivel textual. La evaluación de dichas dificultades requiere, por lo tanto, una perspectiva multicomponencial; un modelo global de once componentes: esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias,

intuición del texto, jerarquía del texto, modelos mentales, flexibilidad y errores e incongruencias (Abusamra et ál., 2009).

Esta idea ha encontrado sustento tanto en lo teórico y como en lo empírico ya que no sólo se ha alcanzado mayor adecuación explicativa en la fundamentación de los procesos que se implican, sino que, además, la evaluación de los estudiantes con dificultad y la intervención desde una aproximación multicomponencial ha traído ventajas irrefutables. Se ha reconocido un núcleo relativo a los componentes de contenido, un núcleo de elaboración y uno de metacognición. Estos tres núcleos confluyen en la constitución de la capacidad de comprensión del texto (Abusamra et ál., 2009).

El núcleo contenido hace referencia a que cada vez que se aborda un texto el lector debe ser capaz de identificar personajes, lugares y tiempos que se presentan en la historia. Además, la comprensión depende de la capacidad para individualizar hechos e integrarlos en una secuencia que puede ser característica de cada tipo textual. Por otra parte, el lector establece una red de relaciones entre las palabras que conforman el texto; de tal modo pone en juego las habilidades psicolingüísticas básicas que le permiten identificar significados referenciales y figurativos (Abusamra et át., 2014).

La elaboración es el segundo núcleo del modelo multicomponencial que establece que, además del contenido, se debe acceder a la correcta elaboración de nexos gramaticales y sintácticos dentro de un marco oracional y entre las oraciones. El lector es un constructor de significado que se enfrenta constantemente a la situación de reponer información mediante la generación de inferencias. En tanto proceso de integración activa, la comprensión requiere del reconocimiento de las partes importantes y de su jerarquización. Una vez que se ha seleccionado la información significativa quien lee puede construir representaciones más generales e ir almacenando en su memoria (Abusamra et át., 2014).

Por último, según Abusamra et át. (2014) es la metacognición la que permite generar en el lector una expectativa e hipotetizar sobre lo que se va a leer, explicar la estrategia más adecuada en función a objetivos específicos y monitorear el propio proceso de comprensión.

Esquema de la organización de los núcleos de componentes (Abusamra et ál., 2014)

Núcleos	Componentes
Contenido	Esquema básico del texto Hechos y secuencias Semántica léxica
Elaboración	Estructura sintáctica Cohesión Inferencias Jerarquía del texto Modelos mentales
Metacognición	Intuición del texto Flexibilidad mental Errores e incongruencias

2.2.1.1 Esquema básico del texto

Éste área abarca la identificación de personajes, lugares y tiempos en los que se dan los acontecimientos del texto leído, especialmente si se trata de un texto narrativo (Abusamra et ál., 2014). Constituye un área elemental que los alumnos computan desde el mismo momento en que se exponen a la lectura de textos breves. Configura el fondo o el escenario en el que se desarrollan los eventos.

Para que el lector construya su propio modelo mental necesita tener claridad en cuanto a personajes y contexto de lo leído; además de ir actualizando la situación a medida que avanza en la lectura de modo de poder priorizar qué información está dentro del contexto del texto y qué

información no es relevante, qué personajes hacen al desarrollo del texto y cuáles no, lo mismo con los acontecimientos y su relevancia (Abusamra et ál., 2014).

Resulta posible complejizar las demandas de la tarea aumentando la carga inferencial, ya que la necesidad de reponer información no dicha es un procedimiento habitual de la comprensión lectora. No nos limitamos a recibir pasivamente la información como si en ella estuviera dado ya él significado mismo, sino que construimos un modelo mental o situacional del contenido (Abusamra et ál., 2014).

2.2.1.2 Hechos y secuencias

El componente hechos y secuencias muestra que la comprensión de un texto depende de la capacidad del lector para individualizar los sucesos y el orden que caracteriza cada tipo textual. De esta manera, es importante que el lector pueda distinguir los hechos que se relacionan con las diferentes tipologías textuales e identificar la cronología fáctica desarrollada en la historia, en términos de identificación de hechos y secuencias (Abusamra et ál., 2014).

En éste área se tendrían en cuenta los aspectos temporales del texto, haciendo referencia a la secuenciación adecuada de los acontecimientos narrados, aspecto fundamental para la comprensión. Para lograr dicha secuenciación también se pone en juego la jerarquización de las ideas del texto (Abusamra et ál., 2011). Una de las más importantes competencias que debe evidenciar un buen lector es relevar los elementos más significativos, manteniéndolos en la memoria de trabajo a fin de construir una representación del contenido.

2.2.1.3 Semántica léxica

La semántica léxica implica establecer una red de relaciones entre las palabras que conforman el texto. Dicha área, evalúa la habilidad de acceso al léxico y a la recuperación de las palabras teniendo en cuenta los significados y las relaciones entre ellas (Abusamra et ál., 2014).

Si bien comprender un texto supone procedimientos de integración que van más allá de lo meramente léxico, el reconocimiento y la comprensión del significado individual de las palabras representan un proceso esencial. Un vocabulario rico y organizado tendrá una influencia positiva

a la hora de comprender textos. Se incluyen, además, tareas que requieren la interpretación de significados no literales (Abusamra et ál., 2014).

Ripoll Salceda y Aguado Alonso (2015), enuncian un listado de aspectos a considerar en un lector con respecto al vocabulario:

- Reconocer la palabra como perteneciente al idioma.
- Tener cierta idea de con qué temas, categorías o palabras se suele relacionar.
- Ser capaz de explicar su significado (o sus significados).
- Utilizarla correctamente en distintos tipos de construcciones.
- Acceder a su significado velozmente.
- Relacionar el significado de esa palabra con el significado de otras palabras del mismo campo.

2.2.1.4 Estructura sintáctica

El componente llamado estructura sintáctica implica el acceso del lector a una correcta elaboración de los nexos gramaticales y sintácticos, no solo dentro del marco oracional sino también entre oraciones, a partir del reconocimiento de la semántica léxica (Abusamra et ál., 2014).

Esta área no se ocupa de definiciones y reglas gramaticales, sino que tiene el objetivo de hacer reflexionar sobre las estructuras particulares y el significado que estas producen, y a reconocer la red de ligamentos que los pronombres, conectores y nexos que generan. Es decir, que se plantea promover la capacidad de comprensión sobre la base de los elementos sintácticos que componen al texto (Abusamra et ál., 2014).

Los conceptos que abarca el área 4 llevarían a la idea de la importancia de tener en cuenta qué tipo de textos se ofrecería a los estudiantes y además a la necesidad de abordar contenidos como puntuación, voz activa, voz pasiva, sujeto, nexos, conjunciones, elipsis y todos aquellos aspectos sintácticos de lenguaje que facilitarían la comprensión (Blasi, 2019).

2.2.1.5 Cohesión textual

La cohesión textual remite a la capacidad de establecer lazos entre las diversas partes del texto. Esta se define como la interrelación de una cantidad de elementos con el objetivo de conformar y fortalecer la red textual y conformar una unidad semántica. Es una función fuertemente ligada a la memoria de trabajo. Los elementos cohesivos resultan indispensables para articular lo que podría ser un listado inconexo de oraciones desmembradas, para evitar repeticiones y para asignar al texto coherencia global (Abusamra et ál., 2014).

Al momento de considerar el área 5, se debería comenzar por nombrar a los marcadores lingüísticos y a los conectores, que son aquellas palabras que le dan coherencia a un mensaje, a una oración uniendo y relacionando las partes que la componen de modo que el conjunto de palabras se constituya en una unidad semántica. Estos conectores facilitan la construcción de la representación mental. Además, al lector le resulta más amigable y coherente la lectura de un texto cuyas ideas se encuentren conectadas y organizadas explícitamente (Abusamra et ál., 2014).

2.2.1.6 Inferencias

La comprensión de un texto es un proceso de construcción activa de significado que resulta de la conciliación de dos cuestiones básicas, por un lado, el texto, y por el otro, el conocimiento del mundo del lector. Y en este proceso de transacción, las inferencias constituyen un eje central ya que solo a través de ellas es posible acceder a una comprensión integral y completa. La génesis de las inferencias es el resultado de una estrategia que tiene como propósito construir significado. Así la generación de inferencias permite al lector articular o conectar diferentes pasajes de un texto añadiendo elementos sintácticos, semánticos o pragmáticos que no están explicitados (relaciones intratextuales) y también integrar la información de superficie con los conocimientos del mundo (relaciones extratextuales) (Abusamra et ál., 2014).

Esta idea también es sostenida por Fonseca et ál. (2014) quienes establecen que para comprender un texto es ineludible establecer conexiones entre las ideas que lo componen. Realizar inferencias es fundamental en el proceso de conectar las ideas, debido a que le permite al lector completar la “información faltante” en los mismos. La persona que lee realiza distintos

tipos de inferencias, inferencias conectivas que relacionan de modo explícito unas ideas con otras, mediante nexos de diferentes tipos: temporales, causales, espaciales, motivacionales, entre otros e inferencias elaborativas.

Jouini et ál. (2005) consideran que las inferencias son el centro del proceso de comprensión e invitan a que se enseñe a los aprendices cómo utilizar estrategias inferenciales para posibilitar el ingreso a la profundidad del texto y beneficiar su autonomía. El objetivo de este trabajo es que el estudiante conozca y aprenda a hacer uso de algunas de estas estrategias inferenciales como una vía para el desarrollo de su competencia comprensiva, para que se convierta en lector autónomo, eficaz y preparado para enfrentarse a cualquier texto y poder construir su significado en forma inteligente.

2.2.1.7 Intuición del texto

El desarrollo de las habilidades de comprensión de textos beneficia a los estudiantes en muchos aspectos, pero sin lugar a dudas el pasaje por la escuela depende en forma determinante de dicha habilidad, por lo cual en el ámbito educativo comprender textos de un modo apropiado resulta una importante ventaja, donde las capacidades metacognitivas cobran especial valor. Entre las habilidades metacognitivas se puede destacar la sensibilidad o intuición metacognitiva entendida como el conjunto de habilidades que permiten evaluar la complejidad de un texto, individualizar géneros literarios e hipotetizar sobre lo que se leerá (Abusamra et ál., 2014).

“La identificación de tipos textuales, por ejemplo, permite generar en el lector una expectativa de lo que va a leer y orientar los objetivos de acuerdo al mismo, mejorando la comprensión del texto” (Abusamra, 2009, p. 196).

2.2.1.8 Jerarquía del texto

El área jerarquía del texto se halla vinculada a la capacidad de determinar cuál es la información de relevancia en el texto. Buscar la idea principal implica jerarquizar el material de lectura, asignando un orden de importancia a lo que el sujeto lee y a las informaciones proporcionadas por el texto. Un buen comprendedor estará capacitado para activar lo importante e inhibir lo secundario. Aquí cabría destacar que el lector además de jerarquizar también organiza la información para integrarla con sus conocimientos previos (Abusamra et ál., 2012).

Este componente es uno de los más trabajados en el currículum escolar, la búsqueda y extracción de idea principal e idea secundaría está presente en todos los programas de estudio tanto de la escuela primaria como secundaria (Abusamra et ál., 2009).

Abusambra et ál. (2014) plantean que el lector cuando jerarquiza lleva a cabo tres procesos para seleccionar la información que retendrá en su memoria:

- Abstraer la información.
- Interpretar la información.
- Integrar las distintas partes del texto entre sí y con los conocimientos previos del lector.

2.2.1.9 Modelos mentales

El componente modelos mentales remite a la función de estructurar un cuadro de referencia general sobre el contenido del texto leído, sobre la base de cinco dimensiones: espacio, tiempo, causa, motivación y protagonistas. Los modelos mentales o modelos de situación son representaciones de los personajes, los objetos, los escenarios y los hechos descriptivos en un texto. Quien comprende no sólo compone activamente un micro mundo mental, sino que además actualiza continuamente sus representaciones (Abusamra et ál., 2012).

Cuando la bibliografía habla de modelos mentales hace especial énfasis en los textos literarios, entendiendo a que en un texto instructivo de un tema que el lector desconoce será más difícil que pueda relacionar lo que lee con el conocimiento del mundo. En éstos tipos de portadores de textos se pondría en juego, para armar los modelos mentales, las aplicaciones de alguna información sobre el tema e incluso los interrogantes que el sujeto tenga sobre ese tema (Abusamra et ál., 2011).

2.2.1.10 Flexibilidad

El área flexibilidad mental se encuentra vinculada con la metacognición, ya que refiere a la capacidad para enfrentar una tarea seleccionando las estrategias correctas. Un lector competente debe estar en condiciones de cambiar de estrategia durante la lectura de un texto y

adaptarla a los diferentes objetivos y/o requerimientos que se le presenten (Abusamra et ál., 2011).

2.2.1.11 Errores e incongruencias

Cuando leemos muchas veces estamos tan concentrados en el significado de aquello que estamos leyendo que no nos damos cuenta de que hay errores en el texto, corregiéndolos de modo casi automático, aunque no conscientemente (Abusamra et ál., 2011).

2.2.2 Estratos socioeconómicos bajos

El término estratificación hace referencia a la noción de estratos o niveles para diferentes órdenes y circunstancias cuyo objetivo es clasificar y categorizar diversos elementos, circunstancias o fenómenos. Al establecer estratos se puede entonces diferenciar los distintos niveles que existen para cada circunstancia y así comprenderlos mejor. Las diferencias entre un nivel o estrato y otro existen y es el hombre quien las categoriza, transformando los datos en una escala racional y lógica (Benítez Mesa et ál., 2011).

El estrato socioeconómico bajo y su relación con el desarrollo cognitivo y la adquisición de aprendizajes puede ser afectado no sólo por la acumulación de factores de riesgo presentes en los ambientes de crianza, sino también por las oportunidades de estimulación. Asimismo, esto puede variar según la susceptibilidad de cada sujeto al ambiente. Las asociaciones entre condición socioeconómica y desarrollo cognitivo no involucran sólo el ingreso, los niveles de educación y de ocupación de los padres, y las condiciones de las viviendas como factores determinantes, sino también otros relacionados con la salud, la calidad del ambiente familiar y escolar, la calidad de las interacciones entre adultos y niños, las características de las familias, los barrios y el apoyo de diferentes redes sociales (Tuñón, 2015).

En cuanto a lo antes mencionado y su relación con la comprensión lectora, el estudio del impacto del nivel de oportunidades educativas sobre esta habilidad es socialmente significativa. Actualmente la adquisición de habilidades lectoras y de comprensión de textos es un recurso fundamental: los individuos que no las desarrollan tienen notables desventajas, lo que representa una brecha entre los ciudadanos que poseen o no estas. Es necesario conocer estas diferencias

para arbitrar medidas de política educativa dirigidas a menguar el impacto de las desigualdades sociales (Fonseca, et ál., 2014).

Según Romero (2013) la aplicación de estrategias en contextos desfavorecidos requiere el desarrollo de un proceso de intervención que permita la adquisición de conocimientos y la mejora de la situación de riesgo. Dicha intervención inicia con la detección de las necesidades del contexto y la identificación de los factores de riesgo, lo que permite dar respuesta metodológica a las dificultades socioeducativas que se presentan.

Abusamra et ál. (2016) en su estudio sobre comprensión lectora en contextos desfavorecidos, explica que el problema para comprender textos se manifiesta en mayor medida en el caso de los alumnos insertos en estos contextos o entornos sociales.

Asimismo, en un estudio previo la autora propone que las condiciones socio-económico-culturales en que se encuentra inserto cada niño, así como la calidad de la enseñanza que recibe ejercen una fuerte influencia sobre los resultados de cualquier proceso de aprendizaje (Ferreres et ál., 2010).

Algunos investigadores sugieren que las intervenciones orientadas a optimizar las oportunidades de desarrollo cognitivo de poblaciones infantiles en riesgo social por pobreza deberían sostenerse durante mucho más tiempo que los primeros tres o cinco años, hasta al menos la primera o las dos primeras décadas de vida (Lipina y Segretin, 2019).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3. 1 Tipo de estudio

Esta investigación es de carácter cuasi experimental con un diseño pre – post, para evaluar un programa de entrenamiento en comprensión lectora.

Según el tipo de fuente, es de campo ya que se recolectan los datos directamente del grupo de estudiantes.

3.2 Sujetos

La muestra estuvo compuesta por 25 estudiantes de ambos sexos, 8 varones y 17 mujeres, sufriendo un desgranamiento de 2 de ellos, quienes no pudieron cumplir con los criterios de asistencia. Finalmente quedó compuesta por 23 estudiantes con una media de edad de 14 años.

El muestreo es no probabilístico de tipo intencional ya que la misma fue tomada en 3° año división “B” a la totalidad de los alumnos del curso y pertenecientes a estrato socioeconómico bajo.

Se tomó como criterio de exclusión de la muestra a aquellos estudiantes que presentaron reiteradas inasistencias, repitencia de 2 años o más, trastornos de aprendizaje y/o estar enmarcados en un proceso de inclusión.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

1. Para la evaluar la comprensión lectora pre y post intervención se utilizó el instrumento “***Test Leer Para Comprender II”*** (Abusamra et ál., 2014).

El mismo consta de 11 áreas con 10 preguntas cada una:

- Esquema básico del texto
- Hechos y secuencias
- Semántica léxica
- Estructura sintáctica
- Cohesión textual
- Inferencias

- Intuición del texto
- Jerarquía del texto
- Modelos mentales
- Flexibilidad
- Errores e incongruencias

La administración de cada área se realizó en un tiempo promedio de entre 20 y 30 minutos ya que las preguntas tienen formato múltiple choise y no se debe desarrollar ninguna respuesta, pues el test no evalúa la capacidad de producción escrita. En las áreas hechos y secuencias, intuición de textos, flexibilidad y errores e incongruencias, se requirió de la producción de unas pocas palabras.

Puntajes y tiempos del test (por área y por persona) considerando que:

- 1 punto: respuesta correcta
- 0 punto: respuesta incorrecta
- 0 punto: elección de más de una respuesta (aunque entre las mismas esté la opción correcta)
- 0 punto: ausencia de respuesta

En este test no se utiliza un puntaje global. El rendimiento en un área puede diferir de otra. Se debe analizar para cada área si el rendimiento está dentro de lo esperado para el año correspondiente.

2. Para evaluar el estrato socioeconómico se utilizó el ***"Método Graffar Mendez"*** (1994)

Los criterios de esta escala fueron establecidos en Bruselas, Bélgica, por el profesor Graffar (1956) teniendo en cuenta diferentes indicadores relacionados al bienestar de un grupo social.

Esta escala tiene en cuenta los indicadores empleados para definir al estrato socio económico: profesión, nivel educativo, ingreso familiar y condiciones de alojamiento. Esta escala ha sido validada en Venezuela (Méndez-Castellano & de Méndez, 1994).

Cada variable consta de 5 ítems los cuales se puntúan del uno al cinco. Posteriormente se suman los ítems para obtener el estrato en donde se sitúa el grupo familiar. Consta de 5 estratos: Estrato I (clase alta: puntuaciones entre 4 a 6), Estrato II (Clase Medio-Alta: 7 a 9), Estrato III (Clase Medio-Baja: 10 a 12), Estrato IV (Pobreza relativa: 13 a 16) y Estrato V (Pobreza crítica: 17 a 20).

Se toma el estrato I, II y III para identificar el nivel Socioeconómico Medio (ESM) y IV y V para Estrato Socioeconómico Bajo (ESB).

3. Plan de entrenamiento ***"Programa Leer para Comprender II"*** (2014)

El programa "Leer para comprender II" que ha sido diseñado para adolescentes de 13 a 15 años trabaja diferencialmente sobre las once áreas antes mencionadas, favoreciendo la fijación de cada una y creando la premisa de una integración óptima en el proceso normal de elaboración y comprensión de un texto.

En la presente investigación se estimularon 2 áreas de la comprensión lectora (inferencias e intuición del texto). Esta decisión fue tomada en conjunto con la coautora del test y del programa, Valeria Abusamra, quien nos sugirió que, por el tiempo y la extensión del programa, se tomen dos de las once áreas, perteneciendo una de ellas al aspecto cognitivo y otra al metacognitivo.

Los encuentros tuvieron una duración aproximada a 40 minutos, distribuidos de la siguiente manera:

- 8 encuentros para la evaluación de las 11 pruebas pre test de comprensión,
- 16 encuentros para la intervención con el Programa Leer para Comprender II,
- 8 encuentros para la evaluación de las 11 pruebas post test de comprensión,
- 1 encuentro para el Método Graffar Méndez.

En cada sesión se trabajaron 2 actividades de inferencia hasta completar la totalidad de las mismas, posteriormente se trabajó de igual forma con intuición de textos.

Durante el mes de agosto y parte de septiembre se aplicó el pre test; seguidamente el programa de entrenamiento, comenzando por el área de inferencias y luego el de intuición de

textos en los meses de septiembre, octubre y parte de noviembre; culminando con el post test y Método Graffar Méndez en los meses de noviembre y diciembre del año 2021.

3.4 Procedimientos de recolección de datos

Para el ingreso a la institución educativa se requirió de la previa autorización de las autoridades de la Escuela Secundaria N°48 y de los consentimientos informados de los adultos responsables de los alumnos, garantizando el resguardo de la confidencialidad de los datos obtenidos a lo largo de la investigación.

La aplicación de los instrumentos de evaluación pre y post test y las sesiones de estimulación se llevaron a cabo de forma colectiva. Todos los participantes estuvieron explícitamente invitados a colaborar de manera voluntaria y de forma anónima, habiéndose explicado previamente con un lenguaje accesible, la confidencialidad de los datos y los objetivos del trabajo aclarando que la documentación relevada es utilizada con fines de investigación.

El contexto en el que se llevó a cabo la investigación estuvo atravesado por el aislamiento social, preventivo y obligatorio en dos oportunidades, en el que el desarrollo regular de las clases presenciales se vio interrumpido. En un primer momento la organización de los grupos consistió en separar a los estudiantes en burbujas con un número reducido de integrantes, trabajando dos semanas al mes con cada grupo.

Posteriormente, cuando se retomó la presencialidad plena, se implementó sistemáticamente el Programa Leer para Comprender II en estudiantes de 3° año del nivel secundario de estrato socioeconómico bajo.

3.5 Tratamiento y análisis de datos

Para presentar las características de la muestra se utilizaron diferentes estadísticos descriptivos como distribuciones de frecuencias, porcentajes, medias y desvíos estándar, por lo que se utilizó el paquete estadístico SPSS 23.

Para conocer los efectos de la estimulación se realizó una prueba t de comparación de medias pre y post entrenamiento, donde se establecen la comparación de las medias de desempeño en cada sub prueba.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4. Resultados

En el presente capítulo se resumen los datos obtenidos como resultado de la recolección de datos, a fin de probar la eficacia de un programa de estimulación de la comprensión de textos en estudiantes de nivel secundario de estrato socioeconómico bajo.

A continuación, presentamos los datos descriptivos de la muestra

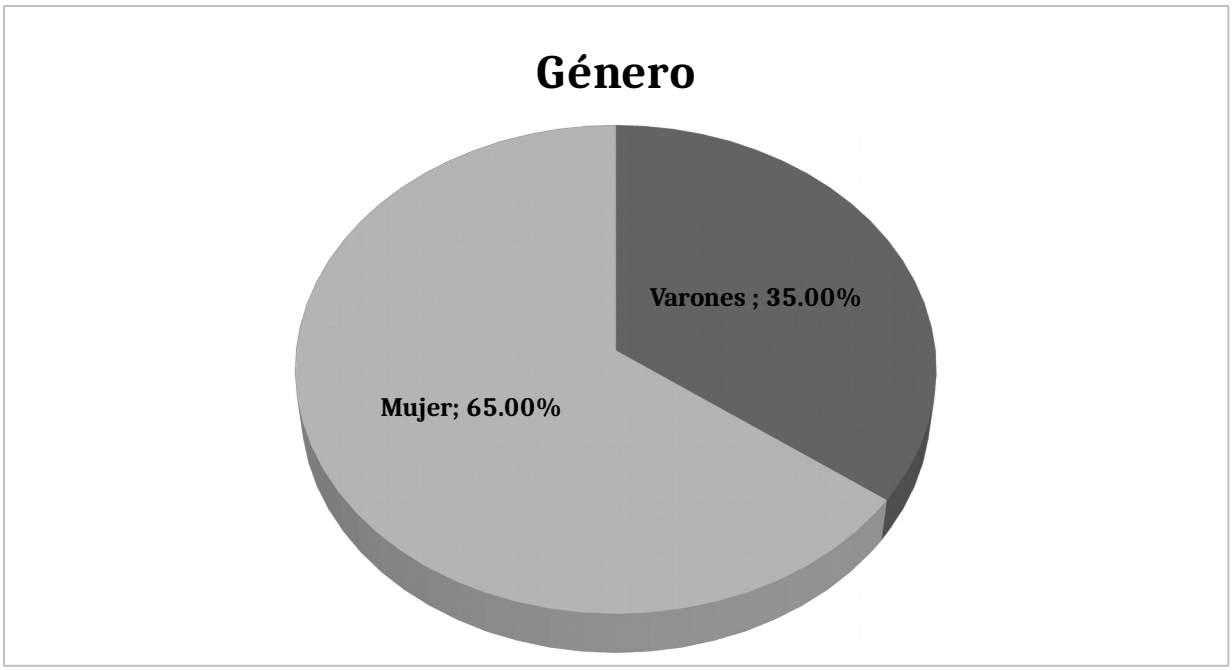


Gráfico 1. Distribución de la muestra por género

Observamos que la muestra está representada por un porcentaje mayor de mujeres.

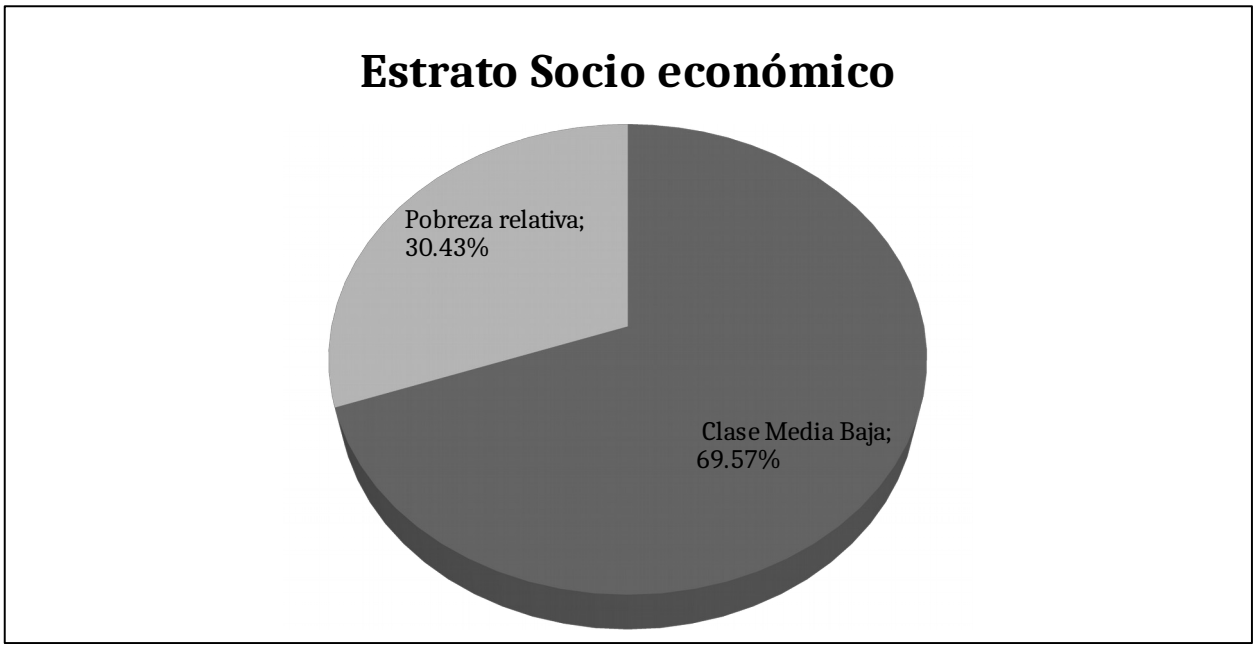
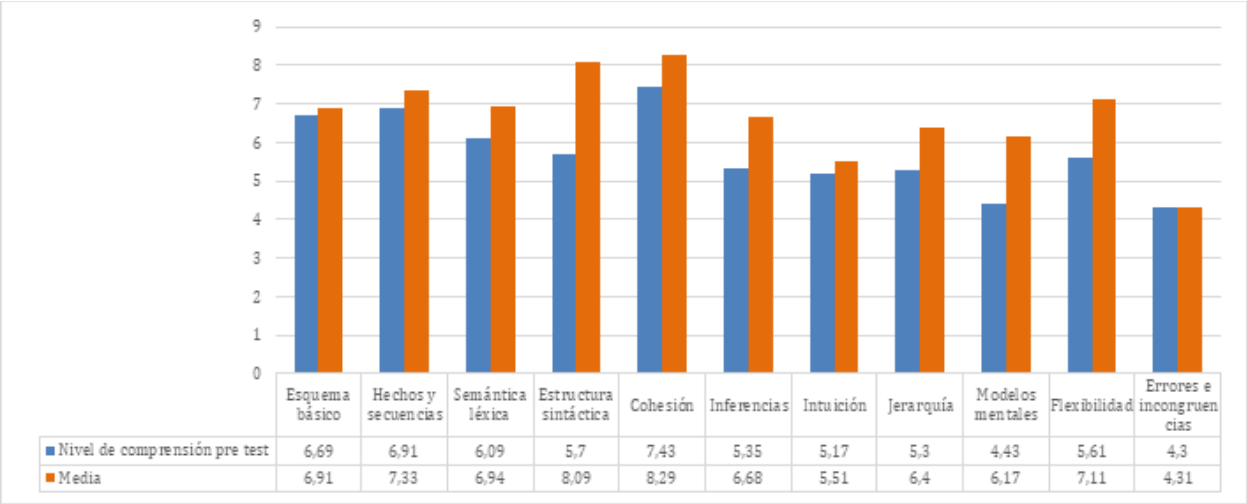


Gráfico 2. Distribución del estrato socioeconómico de la muestra

Con respecto al estrato socioeconómico de la muestra, podemos ver que esta pertenece en su mayoría a los estratos III (Clase media baja) y en menor medida a estratos IIII (Pobreza relativa).

A continuación, respondiendo al primer objetivo, describimos las habilidades de comprensión de textos de estudiantes de 3° año del nivel secundario de estrato socioeconómico bajo.

Gráfico 3. Estadísticos descriptivos de la comprensión lectora y la media esperada



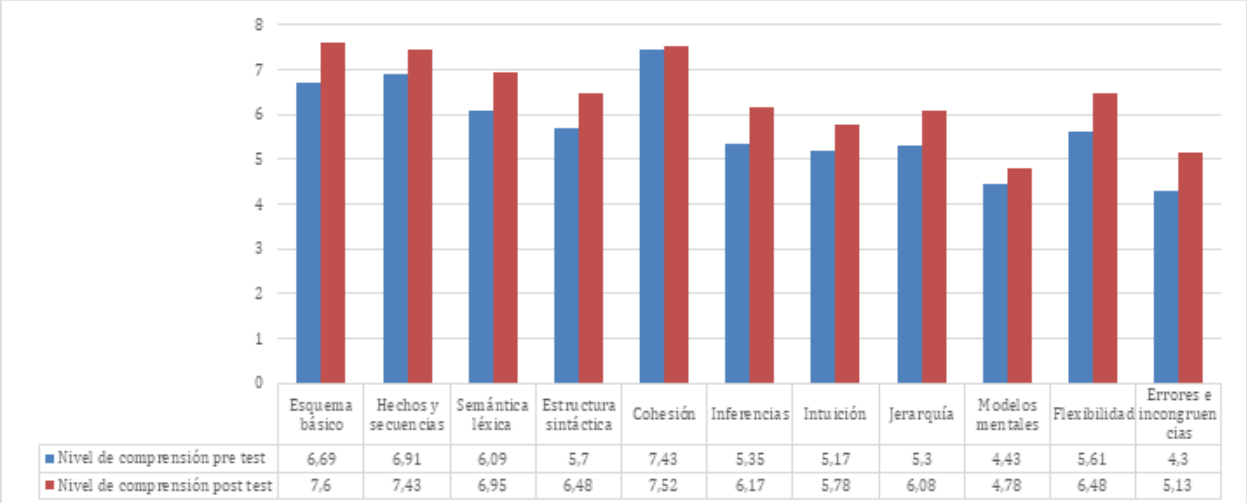
	Esquema básico	Hechos y secuencias	Semántica léxica	Estructura sintáctica	Cohesión	Inferencias	Intuición	Jerarquía	Modelos mentales	Flexibilidad	Errores e incongruencias
Nivel de comprensión pre test	6,69	6,91	6,09	5,7	7,43	5,35	5,17	5,3	4,43	5,61	4,3
Media	6,91	7,33	6,94	8,09	8,29	6,68	5,51	6,4	6,17	7,11	4,31

Encontramos que los niveles de comprensión antes de la intervención se hallan por debajo de la media esperada. En el gráfico podemos observar la media propuesta por los autores.

Las puntuaciones más alejadas de lo esperado se encuentran en las áreas 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10.

Para responder al segundo objetivo, comparamos los desempeños del grupo pre y post intervención.

Gráfico 4. Estadísticas antes y después de la intervención



	Esquema básico	Hechos y secuencias	Semántica léxica	Estructura sintáctica	Cohesión	Inferencias	Intuición	Jerarquía	Modelos mentales	Flexibilidad	Errores e incongruencias
Nivel de comprensión pre test	6,69	6,91	6,09	5,7	7,43	5,35	5,17	5,3	4,43	5,61	4,3
Nivel de comprensión post test	7,6	7,43	6,95	6,48	7,52	6,17	5,78	6,08	4,78	6,48	5,13

Luego de la intervención, observamos un incremento en todas las áreas de la comprensión lectora.

Tabla 1. Medias antes y después de la estimulación por área de comprensión

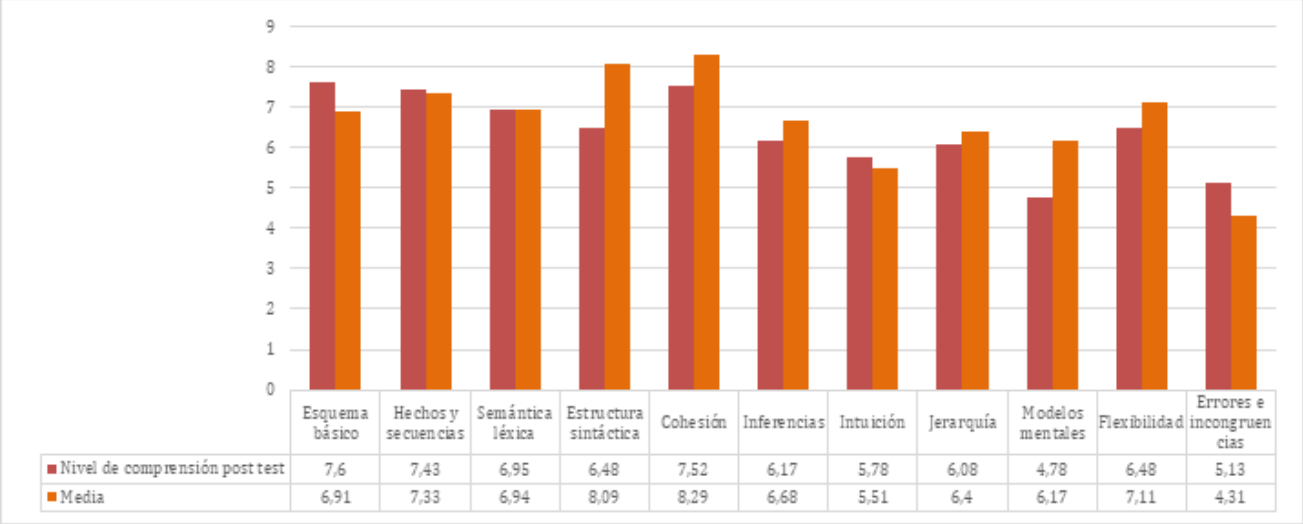
Áreas de comprensión	*N*	*Media*	*De sv.*	*T*	*Sig.*
Esquema básico pre	23	6,70	1,94		
Esquema básico post	23	7,61	1,82	-5,524	**.000**
Hechos y secuencias pre	23223	6,91			
Hechos y secuencias post	2323	7,43	2,01	-3,166	**.004**
Semántica léxica pre	23	6,30	2,03		
Semántica léxica post	23	6,96	1,79	-2,812	**.010**
Estructura sintáctica pre	23	5,70	1,96		
Estructura sintáctica post	23	6,48	2,23	-4,720	**.000**
Cohesión textual pre	23	7,43	2,72		
Cohesión textual post	23	7,52	2,69	-,385	.704
Inferencias pre	23	5,35	3,09		
Inferencias post	23	6,17	2,82	-2,646	**.015**
Intuición del texto pre	23	5,17	2,79		
Intuición del texto post	23	5,78	2,66	-1,947	.064
Jerarquía del texto pre	23	5,30	1,84		
Jerarquía del texto post	23	6,09	1,99	-3,219	**.004**
Modelos mentales pre	23	4,43	2,01		
Modelos mentales post	23	4,78	1,95	-1,447	.162
Flexibilidad pre	23	5,65	1,82		

Flexibilidad post	23	6,48	1,78	-4,750	**.000**
Errores e incongruencias pre	23	4,30	2,32		
Errores e incongruencias pos	23	5,13	2,24	-6,092	**.000**

Los resultados de la prueba t de diferencia de medias para muestras relacionadas expresan diferencias estadísticamente significativas en las mediciones pre y post intervención en la mayoría de las áreas, siendo las áreas de semántica léxica, cohesión, inferencias, intuición y modelos mentales las que mostraron mejoras post intervención sin que éstas sean estadísticamente significativas.

A modo de ilustrar la efectividad del programa de estimulación, presentamos a continuación los niveles alcanzados luego de la intervención con respecto a la media esperada para la población estudiada.

Grafico 5. Comparación de medias obtenidas post intervención y medias esperadas.



Los niveles de comprensión después de la intervención se hallan por debajo de la media esperada, aunque se evidencia un incremento en relación a los valores iniciales.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

5. Discusión

Como definimos anteriormente, la comprensión de textos es una habilidad cultural compleja fundamental para el desarrollo cognitivo, el logro de aprendizajes y la inserción laboral y social. Un buen lector debe tener conciencia y control sobre las actividades cognitivas que debe realizar para poder comprender de manera exitosa un texto. Fallas en las habilidades lectoras puede originar dificultades en la comprensión del nivel textual. Sumado a esto, las condiciones socioeconómicas, culturales y la calidad de la enseñanza tienen influencias significativas en los resultados de los procesos de aprendizaje.

Nuestra investigación le dio relevancia al entrenamiento de habilidades cognitivas y metacognitivas, permitiendo que los estudiantes se puedan apropiar de estrategias y así anticipar el conocimiento de aquellas que resultan eficaces y útiles.

Se ha debatido mucho sobre el verdadero impacto de las intervenciones basadas en la metacognición. Pero la realidad es que, cuando se han podido medir adecuadamente los rendimientos antes y después de las intervenciones, los resultados han sido alentadores. Trabajar desde un abordaje tanto cognitivo como metacognitivo redunda en una mejoría para la habilidad general de la comprensión de textos.

El presente trabajo tuvo por objetivo probar la eficacia de un programa de estimulación de la comprensión de textos en estudiantes del nivel secundario de estrato socioeconómico bajo de la ciudad de Paraná.

Se ha demostrado que las intervenciones previenen y reducen el impacto producido por los entornos sociales desfavorecidos y por ello se reconoce la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas.

Los resultados de diferentes pruebas que miden el rendimiento académico de los alumnos en el área de lectura y comprensión han señalado que los niveles siguen siendo bajos en relación a lo esperado.

Ante el objetivo de describir los niveles de comprensión lectora en los alumnos de tercer año de estrato socioeconómico bajo, también nos encontramos con desempeños bajos teniendo

en cuenta que solo en el área de errores e incongruencias los estudiantes se acercaron a los valores de la media esperada de desempeño. En el resto de las áreas estuvieron por debajo de la misma.

Siguiendo las recomendaciones del programa de estimulación ubicamos a la muestra, según la tabla de medias y desvíos del puntaje desagregado por nivel de oportunidades educativas, en el nivel 1 (nivel socioeconómico predominante bajo, alta proporción de repetidores por división, ausentismo y deserción, equipamiento básico o deficiente, merienda reforzada, jornada simple, pocas o ninguna actividad extracurricular).

Este indicador de "nivel de oportunidades educativas" nos permitió arribar conclusiones en relación con las variables que se analizan, en conjunto con la escala Graffar – Méndez. Esta última ubicó a la muestra dentro de la categoría de pobreza relativa y clase media – baja. Si bien esta clasificación se realizó a partir de criterios explícitos, no es exhaustiva, básicamente por dos cuestiones. En primer lugar, no agota todos los aspectos relacionados con las oportunidades educativas propias de cada sujeto (por ejemplo, el nivel de escolaridad formal de los padres) ni las características de la enseñanza impartidas por la escuela. Por otro lado, resulta un indicador complejo porque combina aspectos propios del sujeto (nivel socio-económico) con otros distintivos de la institución a la que asiste (equipamiento).

Investigaciones anteriores evidencian que mejora la comprensión lectora luego de entrenar la construcción de inferencias y de habilidades metacognitivas (Roldán, Zabaleta y Frers, 2019; Roldán, Zabaleta y Barreyro, 2021). Sabemos que la lectura, primera condición para comprender, no es una actividad pasiva de decodificación, sino que es necesario realizar deducciones, inferencias y demás procesos intelectuales. La comprensión requiere de un enfoque estratégico de planificación, supervisión y evaluación, propio de la metacognición.

Luego de los dos meses y medio de intervención, los resultados del post test fueron favorables en relación al nivel de comprensión inicial, logrando incrementarlo significativamente. Se superaron los niveles esperados en las áreas de esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, intuición de textos y errores e incongruencias.

Es por esto que, en relación a nuestro segundo objetivo, conocer la efectividad de la estimulación en comprensión lectora, nos encontramos que, luego de la intervención en las áreas de inferencias e intuición de textos, los resultados del post test han sido muy favorables, mostrando un incremento en el desempeño de las once áreas del mismo.

Las inferencias pertenecen al núcleo de elaboración, donde se ponen en juego diferentes habilidades cognitivas, ya que la comprensión de un texto es el resultado de una transacción entre el texto y el lector, y que este último es un constructor de significados que se enfrenta constantemente a la situación de reponer información mediante la generación de inferencias. Los resultados arrojaron diferencias significativas antes y después de la intervención.

Es necesario que los lectores posean habilidades metacognitivas para poder representar y elaborar el contenido narrado, utilizando estrategias que permitan reflexionar sobre aquello que se está pretendiendo comprender. A partir de la habilidad de intuición de textos el lector puede generar una expectativa e hipotetizar sobre lo que se va a leer. Aquí observamos una tendencia a la significación, en el pre y post entrenamiento.

Al haber estimulado estas dos de las once áreas que abarca el modelo multicomponencial, creemos haber aportado evidencias sólidas sobre la posibilidad de mejorar los desempeños en comprensión lectora, trabajando sobre una población que se encuentra en una situación de desventaja social y económica.

Las dos áreas cuyos resultados no han sido significativos son cohesión textual y modelos mentales, ambas pertenecientes al núcleo de elaboración. Creemos que esto se debe a que, durante mucho tiempo, el estudio de la comprensión de textos fue una cuestión relegada desde el punto de vista cognitivo, pues la enseñanza tradicional se ha centrado en procesos que son más automáticos y consumen menos cantidad de estos recursos cognitivos, como aquellos que forman parte del núcleo de contenido. Esto se vio reflejado en los resultados obtenidos en este último núcleo, a pesar de haber estimulado un componente del área de elaboración y otro del área metacognitiva.

La aplicación de estrategias en contextos desfavorecidos requiere el desarrollo de un proceso de intervención que permita la adquisición de conocimientos y la mejora de la situación

de riesgo. Dicha intervención inicia con la detección de las necesidades del contexto y la identificación de los factores de riesgo, lo que permite dar respuesta metodológica a las dificultades socioeducativas que se presentan.

Consideramos que en futuras investigaciones sería interesante extender la duración del programa e incluirlo dentro de la propuesta curricular de los espacios, sobre todo si se busca generar impacto en diversos procesos implicados en la comprensión lectora, aspecto fundamental para los logros de aprendizajes.

Trabajar sobre las fortalezas y estimular las debilidades en las habilidades de comprensión puede resultar una herramienta muy útil para revertir las desigualdades y brechas en los desempeños de una capacidad tan necesaria para la participación de los sujetos en sociedad, permitiéndoles el acceso pleno a sus derechos.

Como limitaciones de estudio debemos mencionar el tiempo, teniendo en cuenta que el programa que se implementó es extenso, por lo que se realizó un recorte del mismo. Para estimular tomamos las inferencias y la intuición de textos, dentro los once componentes básicos del nivel textual.

Otro factor incidente ha sido el desgranamiento de dos estudiantes quienes no han logrado culminar con la propuesta planteada, quedando excluidos de la muestra.

Para concluir resaltamos la importancia de realizar esta intervención, favoreciendo los aprendizajes brindados en el aula, ya que la dificultad en el acceso a oportunidades educativas de esta población repercute en la comprensión lectora, siendo esta una habilidad relevante para todos los ámbitos de la vida.

Brindar oportunidades de estimulación es un aporte que busca compensar las desigualdades, vinculando a los sujetos y al conocimiento de una forma diferente. Estas intervenciones se pueden realizar no solo desde una educación formal, sino también desde la educación no formal, como centros culturales y demás espacios juveniles.

Desde la Psicopedagogía podemos aportar estrategias que posibiliten nuevos aprendizajes, generando además oportunidades que reduzcan la brecha social que se presenta en estos contextos, trabajando también desde la prevención.

Referencias

Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial: El test “Leer para Comprender”. Ciencias Psicológicas, 3(2), 193-200.

Abusamra, V. (2011). Tesis doctoral: Comprensión de textos: el papel de la información sintáctico – semántica en la construcción y disponibilidad de representaciones mentalrd. Un estudio experimental. (Manuscrito no publicado).

Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., Cornoldi, C. (2014) TLC-II. Test leer para comprender II. Evaluación de la comprensión de textos. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Abusamra, V., Casajús, A., Cornoldi, C., De Beni, R., Ferreres, A., Raiter, A. (2016) Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. (3° edición). Buenos Aires. Paidós.

Abusamra, V., Joanette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. Neuropsicologia Latinoamericana, 4(1).

Bauce, G. J., & Córdova, M. (2010). Cuestionario socioeconómico aplicado a grupos familiares del Distrito Capital para investigaciones relacionadas con la salud pública. *Revista del Instituto Nacional de Higiene “Rafael Rangel*, *41*(1), 14-24.

Benítez-Mesa, M., Dunia-Dahdah, M., & Rodríguez-Morales, A. J. (2011). Evaluación del método de estratificación social Graffar-Méndez Castellano. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado). Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Blasi, L. (2019). Abordaje de la comprensión lectora en EGB de 1° a 6° grado, desde el modelo multicomponencial (Bachelor's thesis).

Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. Interdisciplinaria, 33(1), 111-128.

Ferreres, A., Abusamra, V., & Squillace, M. (2010). Comprensión de textos y oportunidades educativas. In Actas del Congreso Iberoamericano de Educación.

Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Migliardo, G., Aldrey, A., Buonsanti, L., & Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. Neuropsicología Latinoamericana, 6(1).

Guerra García, J., & Guevara Benitez, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, *19*(2), 78-90.

Jouini, K., & Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Glosas didácticas. Revista electrónica internacional, 96, 115.

Lipina, S. J., & Segretin, M. S. (2019). Neurocientíficas.

López, G., & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. Revista Lenguaje, 31, 118-141.

Méndez Castellano, H., & De Méndez, M. C. (1994). Sociedad y Estratificación: Método Graffar-Méndez Castellano. In Sociedad y Estratificación: Metodo Graffar-Mendez Castellano (pp. 206-206).

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018) Argentina en PISA 2018. Informe de resultados.doi:https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf

Monroy Romero, J. A., & Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6(16), 37-42.

Muñoz-Muñoz, Á. E., & Ocaña-De-Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (29), 223-244.

Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M. A., & García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho* (pp. 4127-4142).

Ripoll-Salceda, J. C., Aguado-Alonso, G., & Díaz-Fernández, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias.

Roldán, L. Á., V.Zabaleta, y N.Frers. (2019). Leer y comprender en la escuela secundaria: una experiencia de intervención. Actualidades Pedagógicas, (74), 79-101. doi:https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.4

Roldán, L. Á., Zabaleta, V., & Barreyro, J. P. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, *26*(89), 575-594.

Romero, C. S. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Editorial UNED.

Salceda, J. C. R., Bravo, C. G., & Alonso, G. A. (2015). Aumento del espacio entre caracteres:¿ mejora la lectura de alumnos con dificultades?. Eduser (Lima), 2(1), 164-172.

Sanz Moreno, Á. (2017). La mejora de la comprensión lectora.

Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de educación, 1, 63-93.

Tuñón, I. (coord.). (2015). Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia [en línea]. Buenos Aires: Biblos.

Zabaleta, V., & Roldán, L. Á. (2017). Lectura y comprensión al inicio de la escolaridad secundaria: aportes para la orientación educativa. Orientación y Sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional.

Zorrilla, M. J. P. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de educación, 126(nd).

ANEXO

Consentimiento informado

Paraná, agosto 2021

Familia:

Somos Agustina Medina y Betania Romero, estudiantes de la Universidad Católica Argentina, de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía.

Actualmente estamos llevando a cabo un proyecto de investigación que apunta a probar la eficacia de un programa de estimulación en la comprensión de textos en estudiantes del nivel secundario.

El procedimiento está propuesto en tres momentos:

- Aplicación de la escala Graffar Méndez para medir estrato socioeconómico.
- Aplicación del Test Leer para Comprender II y su posterior evaluación.
- Estimulación de dos áreas del Programa Leer para Comprender II.
- Reevaluación de la comprensión de textos.

La aplicación de los instrumentos se llevará a cabo de manera colectiva. Todos los participantes estarán explícitamente invitados a colaborar de forma voluntaria y anónima, habiéndose explicado previamente la confidencialidad de los datos y los objetivos de trabajo.

Para llevar a cabo esta propuesta, necesitamos de la autorización del padre/madre/tutor de cada estudiante.

Agradeciendo desde ya su colaboración.

_____

Firma

Instrumentos

Test Leer Para Comprender II

NOMBRE: ..... CURSO: .....

Leer el siguiente fragmento de la novela *El equipo de los sueños* de Sergio Olguín.

El año pasado, cuando todavía tenía catorce, mi mayor orgullo era los tres kilos de naranja. Porque calcular un kilo lo puede hacer cualquiera pero tres kilos es difícil. Cuando algún cliente me pedía mi oferta favorita (una de las pocas que teníamos en la verdulería, a decir verdad), o sea, los tres kilos de naranja por un peso, yo tomaba una bolsa grande, iba hasta el cajón y la llenaba de naranjas pálidas, de un anaranjado blanquecino. Por eso salían un peso. No eran malas, tenían buen sabor y bastante jugo, a pesar de su aspecto anémico. Bien, llenaba la bolsa y no necesitaba pesarla: yo sabía que había cargado tres kilos exactos. Igual ponía la bolsa en la balanza para que el cliente pudiera notar mi buen ojo. La mayoría no se daba cuenta de la hazaña de la que habían sido testigos. Algunos pocos me felicitaban por cargar justo tres kilos, ni diez gramos más ni diez gramos menos. Y el secreto no estaba en contar la cantidad de naranjas porque las había de distintos tamaños. El secreto estaba en mis brazos, en todo mi cuerpo que era capaz de sentir perfectamente los tres kilos de naranja. Una balanza humana.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

1. **¿Cómo se siente el personaje?**
   - **A.** Orgulloso de su virtud.
   - **B.** Contento porque todos los clientes lo felicitaban.
   - **C.** Triste porque las naranjas lucían anémicas.
   - **D.** Avergonzado de su virtud.

2. **¿Quién cuenta los hechos en esta historia?**
   - **A.** Un cliente.
   - **B.** El dueño de la verdulería.
   - **C.** La mamá del nene de 14 años.
   - **D.** El empleado de la verdulería.

Leer el siguiente diálogo y responder las preguntas a continuación redondeando la opción correcta.

— Te toca ir a pagar el teléfono.
— ¿Por qué si casi no lo uso?
— ¿Qué tiene que ver?
— Si a vos te duele la cabeza, ¿querés que yo me tome una aspirina?
— ¡...!
— Si vos usás más el teléfono, te toca ir a pagarlo.

—Decime "Sócrates casero": Y si yo soy la que cocina, ¿tengo que ir a pagar el gas porque soy quien lo gasta?
—No, porque cocinás para los dos. Pero vos hacés más llamadas; no es lo mismo.
—Yo hago muchas llamadas, pero vos re-ci-bís muchas llamadas. Sobre todo de tu mamá.
—¡Epa! ¡Epa! Hacer no es lo mismo que recibir.
—Para las dos cosas necesitás el teléfono, así que andá a pagarlo.
—Sí, pero lo que gasta más es hacer, no recibir; te toca ir a vos.
—¡Yo no voy!
—¡Yo tampoco! Por mí, que lo corten.
—Por mí... también.
—Je... quiero ver cómo vas a hacer tus llamadas. Te vas a subir al techo con dos banderas.
—Yo, desde el locutorio de acá a la esquina, pero a vos te van a tener que mandar cartas...
—A propósito, te toca ir al correo.

3. ¿Quiénes participan de este diálogo?

A. Un padre y un hijo.
B. Dos hermanos.
C. Una madre y una hija.
D. Una pareja.

4. ¿En qué lugar se desarrolla este diálogo?

A. En una oficina.
B. En un locutorio.
C. En una casa.
D. En un correo.

Leer el siguiente fragmento de la novela *Octubre un crimen* de Norma Huidobro.

La primera semana en San Clemente había sido bastante agitada. Nosotros llegamos el 30 de diciembre a la noche, o sea que el 31 ya estábamos perfectamente instalados, haciendo los preparativos para la cena, lo cual significaba: asado. Cada vez que mi papá tiene la oportunidad de hacer un asado, lo hace. Y como vivimos en un departamento, las oportunidades se reducen a las vacaciones. Conclusión: la cena del 31 no se discutía. A las siete y media de la tarde llegaron los Luises de Punta del Este, acompañados por la princesa, en una avioneta alquilada. Y lo primero que dijo tío Luis al entrar a la casa de mi abuela fue:

— Mañana, a las seis, la avioneta nos pasa a buscar y volvemos a Punta del Este.

Y lo segundo, separado de lo primero por una breve pausa para saludar a mi abuela con un beso en la mejilla:

— Me imagino que no comeremos asado... Creo que lo más indicado será cenar afuera. Yo invito.

En fin, vaya esto como una muestra de lo que fueron las aproximadamente veinticuatro horas que pasamos juntas las dos familias. Esa noche ganó papá y comimos asado. Tío Luis y Ayelén se ofendieron mortalmente, y después de algunas protestas cerraron la boca y no la abrieron hasta la mañana siguiente. Tía Luisa no protestó, pero se pasó todo el tiempo hablando de sus amigos de Punta del Este y de la actividad social que tenía programada para

las vacaciones, desfiles de moda incluidos. Por suerte, el 1º de enero a las seis de la tarde en punto partió la familia real a su palacio de verano.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

5. ¿Por qué la narradora se refiere a sus tíos como "los Luises"?

A. Porque son sus nombres.
B. Porque es su apellido.
C. Porque su hija se llama Luisa.
D. Porque nacieron en San Luis.

6. ¿Con qué otro nombre la narradora hace referencia a Ayelén?

A. Mi prima.
B. La princesa.
C. La hija de la tía Luisa.
D. La hija del tío Luis.

7. ¿Cuánto tiempo pasaron juntas las dos familias?

A. Un día y medio.
B. El fin de semana.
C. Un día entero.
D. Una semana.

8. ¿Por qué se reúnen las dos familias?

A. Para celebrar fin de año.
B. Para celebrar el cumpleaños de Ayelén.
C. Para pasar unas vacaciones juntos.
D. Para hacer un asado.

Leer el cuento "La mano" de Ramón Gómez de la Serna.

El doctor Alejo murió asesinado. Indudablemente murió estrangulado.

Nadie había entrado en la casa, indudablemente nadie, y aunque el doctor dormía, por higiene, con el balcón abierto, era tan alto su piso que no era de suponer que por allí hubiese entrado el asesino.

La policía no encontraba la pista de aquel crimen, y ya iba a abandonar el asunto, cuando la esposa y la criada del muerto acudieron despavoridas a la Jefatura. Saltando de lo alto de un armario había caído sobre la mesa, las había mirado, las había visto, y después había huido por la habitación, una mano solitaria y viva como una araña. Allí la habían dejado encerrada con llave en el cuarto.

Llena de terror, acudió la policía y el juez. Era su deber. Trabajo les costó cazar la mano, pero la cazaron y todos le agarraron un dedo, porque era vigorosa como si en ella radicase junta toda la fuerza de un hombre fuerte.

¿Qué hacer con ella? ¿Qué luz iba a arrojar sobre el suceso? ¿Cómo sentenciaría? ¿De quién era aquella mano?

Después de una larga pausa, al juez se le ocurrió darle la pluma para que declarase por escrito. La mano entonces escribió: "Soy la mano de Ramiro Ruiz, asesinado vilmente por el doctor en el hospital y destrozado con ensañamiento en la sala de disección. He hecho justicia".

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

9. De acuerdo con este relato, en el primer asesinato, ¿quién mata a quién?

A. El doctor Alejo a la mano de Ramiro Ruiz.
B. El doctor Alejo a Ramiro Ruiz.
C. Ramiro Ruiz al doctor Alejo.
D. La mano del doctor Alejo a Ramiro Ruiz.

10. ¿En qué lugar ocurre el primer asesinato?

A. En la casa del doctor Alejo.
B. En el hospital.
C. En la sala de disección.
D. En un armario.

ÁREA 2: HECHOS Y SECUENCIAS

Test Leer para Comprender II (TLC-II)

Abusamra y otros (2014)

PAIDÓS
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

NOMBRE: ..... CURSO: .....

Leer la siguiente historia contada por Adrián Paenza.

Sobre monos y bananas

Supongamos que tenemos seis monos en una pieza. Del cielo raso cuelga un racimo de bananas. Justo debajo de él hay una escalera (como la de un pintor o un carpintero). No hace falta mucho tiempo para que uno de los monos suba la escalera hacia las bananas.

Y ahí comienza el experimento: en el mismo momento en que toca la escalera, todos los monos son rociados con agua helada. Naturalmente, eso detiene al mono. Luego de un rato, el mismo mono o alguno de los otros hace otro intento con el mismo resultado: todos los monos son rociados con el agua helada a poco que uno de ellos toque la escalera. Cuando este proceso se repite un par de veces más, los monos ya están advertidos. Ni bien alguno de ellos quiere intentarlo, los otros tratan de evitarlo y terminan a los golpes si es necesario.

Una vez que llegamos a este estadio, retiramos uno de los monos de la pieza y lo sustituimos por uno nuevo (que obviamente no participó del experimento hasta aquí). El nuevo mono ve las bananas e inmediatamente trata de subir por las escaleras. Para su horror, todos los otros monos lo atacan. Y obviamente se lo impiden. Luego de un par de intentos más, el nuevo mono ya aprendió: si intenta subir por las escaleras lo van a golpear sin piedad.

Luego, se repite el procedimiento: se retira un segundo mono y se incluye uno nuevo otra vez. El recién llegado va hacia las escaleras y el proceso se repite: ni bien la toca (la escalera) es atacado masivamente. No solo eso: el mono que había entrado justo antes que él (¡que nunca había experimentado el agua helada!) participaba del episodio de violencia con gran entusiasmo.

Un tercer mono es reemplazado y ni bien intenta subir las escaleras, los otros cinco lo golpean. Con todo, dos de los monos no tienen ni idea de por qué uno no puede subir las escaleras. Se reemplaza un cuarto mono, luego un quinto y por último, el sexto que a esta altura es el único que quedaba del grupo original. Al sacar a este ya no queda ninguno que haya experimentado el episodio del agua helada. Sin embargo, una vez que el último lo intenta un par de veces y es golpeado furiosamente por los otros cinco, queda establecida la regla: no se puede subir las escaleras. Quien lo hace se expone a una represión brutal. Solo que ahora ninguno de los seis monos tiene argumentos para sostener esta barbarie.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

1. **¿Por qué al principio los investigadores mojan a todos los monos con agua helada y no solo el que sube?**
   - **A.** Porque los investigadores no identifican al que subió la escalera.
   - **B.** Porque los investigadores quieren crear odio entre los monos.
   - **C.** Porque los investigadores quieren estudiar una conducta colectiva.
   - **A.** Porque todos los monos quieren subir al mismo tiempo la escalera.

2. ¿En qué orden ocurren los hechos del experimento inicial? Elegir una de las cuatro opciones posibles.

A. Los investigadores colocan un racimo de bananas en el techo - Los monos tocan la escalera - Los monos se detienen - Los monos son rociados con agua helada.
B. Los investigadores colocan un racimo de bananas en el techo - Los monos se detienen - Los monos tocan la escalera - Los monos son rociados con agua helada.
C. Los monos son rociados con agua helada - Los investigadores colocan un racimo de bananas en el techo - Los monos tocan la escalera - Los monos se detienen.
D. Los investigadores colocan un racimo de bananas en el techo - Los monos tocan la escalera - Los monos son rociados con agua helada - Los monos se detienen.

3. ¿Por qué los monos comienzan a golpear a los que suben?

A. Porque no quieren que los investigadores los mojen con agua helada.
B. Porque no quieren perderse el juego.
C. Porque creen que el que intenta subir les va a tirar agua helada.
D. Porque el instinto hace que golpeen a los que están cerca.

4. ¿Por qué los que no fueron mojados con agua helada golpean furiosamente igual?

A. Porque quieren ser también mojados por los investigadores.
B. Porque se dan cuenta de que si no pegan, no podrán subir las escaleras.
C. Porque actúan por venganza, recordando situaciones previas.
D. Porque actúan copiando la conducta de los otros.

Organizar los hechos de acuerdo con el orden cronológico en el que sucedieron.

Ejemplo:

María se pasó todo el domingo lavando ropa porque la lluvia del sábado había arruinado toda la ropa que había colgado el viernes por la noche.

María colgó la ropa → La lluvia la arruinó → María lavó ropa.

5. Joaquín llegó tarde al trabajo porque se levantó muy descompuesto y tuvo que ir a la guardia del hospital.

_____ → _____ → _____

6. Ese verano perdió mucho dinero porque los reiterados cortes de luz habían echado a perder toda la mercadería.

_____ → _____ → _____

Leer las estrofas de la siguiente canción

Amanece en la ruta, no me importa dónde estoy
me he dormido viajando y he soñado tan intenso
y en ese sueño yo me veía en ese auto, pero no
no era el mismo porque estaba todo roto en su interior.

Amanece en la ruta, Suéter

7. Indicar cuál de las siguientes secuencias presenta el orden cronológico en que sucedieron los hechos.

A. Amaneció - el protagonista soñó - el protagonista se quedó dormido - el protagonista se puede ver en su sueño.
B. El protagonista soñó - amaneció - el protagonista se quedó dormido - el protagonista se puede ver en su sueño.
C. El protagonista se puede ver en su sueño - amaneció - el protagonista se quedó dormido - el protagonista soñó.
D. El protagonista se quedó dormido - el protagonista soñó - el protagonista se puede ver en su sueño - amaneció.

Leer atentamente el siguiente texto breve de Enrique Anderson Imbert.

Un día de noviembre Armando iba al cementerio -precisamente para depositar unas flores en la tumba de Laura que se había muerto en julio- cuando el ómnibus en que viajaba, chocó contra otro. Uno de estos accidentes que ocurren todos los días. Al bajar del ómnibus vio a Laura entre las personas que se aglomeraban atraídas por la sangre. Armando se acercó para hablarle pero ella le hizo señas de que no lo hiciera y desapareció.

—¡Cómo es esto! ¡He visto viva a mi querida muerta! —empezó a pensar y entonces fue cuando, en seco, Armando se dio cuenta.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

8. ¿Qué hizo Armando después de que chocaran los ómnibus?

A. Bajó e intentó hablarle a Laura.
B. Bajó y siguió camino hacia el cementerio.
C. Bajó y ayudó a quienes estaban ensangrentados.
D. Bajó y depositó las flores en la tumba de Laura.

9. ¿De qué se dio cuenta Armando cuando vio a su "querida muerta"?

A. Se asustó al ver su fantasma.
B. Se quedó aturdido mirando la gente del accidente.
C. Se dio cuenta de que él estaba muerto.
D. Se quedó pensando en su amada.

10. ¿Por qué Laura habrá huido sin hablar con Armando?

A. Porque estaba enojada con él y no quería perdonarlo.
B. Porque no quería que Armando estuviera muerto.
C. Porque no lo pudo reconocer entre tanta gente.
D. Porque iban a provocar otro accidente.

NOMBRE: ..... CURSO: .....

Leer esta adaptación del cuento "El salto" de León Tolstoi.

Un navío regresaba al puerto después de dar la vuelta al mundo; el tiempo era bueno y todos los pasajeros estaban en la cubierta del barco. Entre las personas, un mono, con sus gestos y sus saltos, era la diversión de todos. En un momento, el mono saltó sobre un muchacho de doce años, hijo del capitán del barco, le quitó el sombrero y se lo puso en la cabeza. Todo el mundo reía; pero el niño, con la cabeza al aire, no sabía qué hacer: si imitarlos o llorar.

El mono se colgó de las velas del barco y sentado en la **cofa** empezó a romper el sombrero con los dientes y las uñas. El jovenzuelo lo amenazaba, lo injuriaba; pero el mono seguía su obra.

De pronto, el muchacho se puso rojo de **cólera** y se lanzó tras el mono. De un salto estuvo a su lado; pero el animal, más ágil y más diestro, se le escapó.

—¡No te vas a ir! —gritó el muchacho. El mono lo hacía subir y subir, pero el niño no renunciaba a la lucha. En la cima del mástil, el mono, colgó el sombrero en el más elevado sitio del navío y desde allí se echó a reír mostrando los dientes.

Del mástil donde estaba colgado el sombrero había más de dos metros; por lo tanto, no podía alcanzarlo sin grandísimo peligro. Al ver que el niño subía hasta el mástil, los marineros quedaron paralizados por el espanto. Un falso movimiento y caería al piso del barco.

En aquel momento el capitán del barco, el padre del niño, salió de su camarote llevando en la mano una escopeta para matar gaviotas. Vio a su hijo en el mástil y apuntándole inmediatamente, exclamó:

—¡Al agua!... ¡Al agua o te mato...!

El niño vacilaba sin comprender.

—¡Salta o te mato!... ¡Uno... dos...!

Y en el momento en que el capitán gritaba: "¡Tres!", el niño se dejó caer hacia el mar. **Como una bala penetró su cuerpo en el agua**; mas apenas lo habían cubierto las olas, cuando veinte bravos marineros lo seguían.

En el espacio de cuarenta segundos, que parecieron un siglo a los espectadores, el cuerpo del muchacho apareció en la superficie. Lo transportaron al barco y algunos minutos después empezó a echar agua por la boca y respiró.

Cuando su padre lo vio salvado, exhaló un grito, como si algo lo hubiese tenido ahogado.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

1. **La palabra "cofa" que aparece en la línea 6 se refiere a:**
   - **A.** Una parte del navío.
   - **B.** Una parte del cuerpo de los marineros.
   - **C.** Una parte del sombrero.
   - **D.** Una parte del cuerpo del mono.

Escaneado con CamScanner

2. La expresión "como una bala penetró su cuerpo en el agua" que aparece en las líneas 23 y 24 significa:

A. El cuerpo del niño ingresó al mar porque recibió un balazo.
B. El cuerpo del niño llegó a la profundidad del mar con mucha fuerza.
C. El mar se embraveció porque cayó una bala.
D. Los marineros se tiraron de bomba al agua.

3. En el texto hay dos expresiones que están conectadas por su significado. ¿Cuáles son?

A. Mástil y barco.
B. Barco y personas.
C. Sombrero y niño.
D. Mástil y sombrero.

Leer las siguientes estrofas de canciones y responder las preguntas a continuación, redondeando la opción correcta.

Todo lo que tengo
es todo lo que intento.
Un temporal,
un circo malo,
una playa sin verano.

Hacer un puente, La franela

4. La expresión "una playa sin verano" significa:

A. Una playa con nieve.
B. Una playa sin arena.
C. Una playa triste y solitaria.
D. Una playa llena de gente.

Con el tiempo se nos fue para una cresta
de una ola que no para de crecer.
Hoy su cara está en todas las remeras
es un muerto que no para de nacer.

Murguita del sur, Bersuit Vergarabat

5. ¿Qué significa que alguien sea "un muerto que no para de nacer"?

A. Que es una persona que es recordada constantemente.
B. Que es una persona que sobrevive.
C. Que es una persona que la gente olvidó fácilmente.
D. Que es una persona que nació y murió inmediatamente.

Leer el siguiente fragmento de un relato del libro *ADN El detector de mentiras* de Viviana Bernath.

Aunque ya había averiguado bastante sobre su pasado, Daniel sentía que su historia aún tenía demasiados huecos. Le resultaba especialmente extraño el comentario de Rosa sobre lo rápido que se había adaptado a su nuevo hogar. Además, Daniel siempre se había visto muy parecido a José, se sentía como minado por sus rasgos físicos y por sus gestos. La misma nariz aguileña, el mismo hoyuelo en la barbilla, incluso los ojos grises de su padre... De idéntico carácter, además, los dos tenían temperamento fuerte, de esos capaces de **brotarse** y hasta de dar una piña si los provocaban un poco de más. En realidad, ahora que lo pensaba, el haber sido tan parecidos tal vez había contribuido a que jamás desconfiara de nada. Y ahora, incluso sabiendo la verdad, Daniel seguía encontrando muchas semejanzas que lo inquietaban. Debía continuar investigando. ¿Pero cómo? ¿Con quién? Había hablado con toda la familia, había pasado largas tardes con Perla rememorando, y nada nuevo había surgido. Y lo peor, lejos ya de las amenazas de José, nadie parecía querer ocultarle ningún dato, ni el más mínimo detalle. **Como el curso de un río contenido durante años**, todos respondían a sus preguntas con cataratas de palabras que, sin embargo, no llegaban a ningún sitio que calmara su **desasosiego**.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

6. ¿Qué expresión similar podrías utilizar para reemplazar "Como el curso de un río contenido durante años"?

A. Como el descubrimiento de un río viejo.
B. Como el recorrido de un río caudaloso y revuelto.
C. Como el curso de un río que pasa bajo un puente.
D. Como un viaje en barco por un río.

7. "Desasosiego" significa:

A. Serenidad
B. Visión
C. Deseo
D. Inquietud

8. La palabra "brotarse" que aparece en la línea 6 significa:

A. Contagiarse varicela.
B. Llenarse de brotes.
C. Manifestar mucha bronca y enojo.
D. Lastimarse dándose piñas.

Leer las siguientes definiciones y elegir entre las opciones a qué palabra refiere cada una de ellas. Redondear la opción correcta.

9. "Conjunto de piezas duras y resistentes, por lo regular trabadas o articuladas entre sí, que da consistencia al cuerpo de los animales, sosteniendo o protegiendo sus partes blandas":

A. Caparazón
B. Dientes
C. Ajedrez
D. Esqueleto

Escaneado con CamScanner

10. "Tiempo que sirve para denotar una acción, un proceso o un estado de cosas posteriores al momento en que se habla":

A. Lluvia
B. Futuro
C. Momento
C. Lenguaje

Escaneado con CamScanner

ÁREA 4: ESTRUCTURA SINTÁCTICA

Test Leer para Comprender II (TLC-II)

Abusamra y otros (2014)

PAIDÓS
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

NOMBRE: ..... CURSO: .....

Leer con atención el texto y responder la pregunta a continuación redondeando la opción correcta.

Nicolás va a ir a comprar helado. Entre todos deciden los gustos y le dictan qué tiene que comprar. Nicolás se anota lo siguiente: "Un cuarto de limón, medio kilo de dulce de leche granizado o súper dulce de leche y otro medio con chocolate suizo y vainilla o tramontana, en partes iguales". Cuando llega a la heladería, el vendedor le avisa que se quedó sin dulce de leche granizado, pero que del resto hay de todo.

1. **¿Con qué combinación de gustos se va finalmente Nicolás de la heladería?**
   - **A.** Un cuarto de limón, medio kilo de súper dulce de leche, medio kilo de chocolate suizo y vainilla, en partes iguales.
   - **B.** Un cuarto de limón, medio kilo de dulce de leche granizado, medio kilo de chocolate suizo.
   - **C.** Un cuarto de limón, medio kilo de súper dulce de leche, medio kilo de vainilla y tramontana, en partes iguales.
   - **D.** Un cuatro de limón, medio kilo de dulce de leche granizado, medio kilo de chocolate suizo y tramontana, en partes iguales.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

2. **¿En qué caso se entiende que Martina dijo que iba a ir a la fiesta pero no fue?**
   - **A.** Martina dijo que no iba a ir a la fiesta de Gonzalo, pero si fue, no la vimos.
   - **B.** Martina no sabía si iba a ir a la fiesta de Gonzalo, pero si no hubiera ido, no la habríamos visto.
   - **C.** Martina dijo que iba a ir a la fiesta de Gonzalo, pero si hubiera ido, la habríamos visto.
   - **D.** Martina dijo que iba a ir a la fiesta de Gonzalo, pero aunque fue, no la vimos.

3. **¿En qué oración Sofía se niega a hacerle un favor a su hermano?**
   - **A.** A Franco le pidió Sofía que le preparara el desayuno; él se negó rotundamente.
   - **B.** A Sofía le pidió Franco que le preparara el desayuno; ella se negó rotundamente.
   - **C.** Franco le pidió a Julia que le preparara el desayuno; Sofía le recomendó que se negara.
   - **D.** Sofía la pidió a Franco que le preparara el desayuno; él aceptó gustoso.

Leer el siguiente texto:

1. **Al finalizar el plazo**, el Director Santillana llamó al padre de Lautaro Rial y le explicó que, para admitir a su hijo en el colegio, el chico tendría que aprobar las materias que debía. Si con-

CS Escaneado con CamScanner

seguía aprobar siete de ellas, le permitirían entrar a tercer año, ya que, en la Manuel Belgrano, los alumnos no podían pasar de curso si debían más de una materia y estaban obligados, además, a aprobarla antes del mes de julio.

5. Un par de llamadas telefónicas e confirmaron al director lo que Lautaro con un solo gesto le había transmitido mientras todavía **esperaba ser atendido**: Amadeo Rial había intentado acomodarle el cuello de la camisa y su hijo **lo** había atajado con un sacudir de hombros y un echarse para atrás con gesto brusco. El padre había dejado caer el brazo con una expresión mitad de vergüenza, mitad de bochorno, mientras miraba hacia otro lado, probablemente para ver si alguien más había advertido la escena.

10.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

4. **¿A quién se refiere la expresión "esperaba ser atendido" que aparece en la línea 7?**
   - **A.** Al padre de Lautaro.
   - **B.** A Lautaro.
   - **C.** A Lautaro y su padre.
   - **D.** Al Director Santillana.

5. **¿A qué se refiere el pronombre "lo" de la línea 8?**
   - **A.** A Lautaro Rial.
   - **B.** A Amadeo Rial.
   - **C.** Al gesto de Lautaro Rial.
   - **D.** Al cuello de la camisa.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

6. "El novio de Flavia siempre le dijo la verdad pero ella no le tiene confianza." **¿Cuál de las opciones refleja esta idea?**
   - **A.** El novio de Flavia siempre dijo la verdad, entonces ella no le tiene confianza.
   - **B.** El novio de Flavia siempre le dijo la verdad; sin embargo, ella no le tiene confianza.
   - **C.** Flavia tiene confianza en su novio porque él siempre le dijo la verdad.
   - **D.** El novio de Flavia no siempre dijo la verdad; sin embargo, ella le tiene confianza.

7. Juan José López siendo director técnico de Talleres de Córdoba dijo en una entrevista: "A Argentinos Juniors lo quiero, pero voy a querer que ganemos nosotros". **Esto significa que:**
   - **A.** Juan José López quiere que gane Argentinos Juniors porque quiere a ese equipo.
   - **B.** Juan José López quiere que gane Argentinos Juniors aunque sea el director técnico de Talleres de Córdoba.
   - **C.** Juan José López quiere que gane Talleres de Córdoba aunque quiera a Argentinos Juniors.
   - **D.** Juan José López quiere que gane Talleres de Córdoba aunque sea el director técnico de Argentinos Juniors.

¿Cuál es el significado de las siguientes oraciones? Responder redondeando la opción correcta.

8. "El gato al que el ratón persigue es temeroso."
   - **A.** Un ratón persigue a un gato y el gato es temeroso.
   - **B.** Un gato persigue a un ratón y el ratón es temeroso.
   - **C.** Un gato persigue a un ratón y el gato es temeroso.
   - **D.** Un ratón persigue a un gato y el ratón es temeroso.

9. "No es que no quiera verlo, lo que sucede es que hoy estoy muy cansada."
   - **A.** Lo quiere ver pero está muy cansada.
   - **B.** No lo quiere ver porque está muy cansada.
   - **C.** Lo quiere ver aunque esté muy cansada.
   - **D.** No lo quiere ver y además está muy cansada.

Leer el siguiente texto:

Se cuenta, no sé si fue cierto o no, que allá por la tierra del tío Sam, existió un condenado a muerte. Quedaban unas horas para su ejecución. Todos estaban pendientes de la notificación por escrito. La autorización la llevaba un "notificador". Por el camino abrió la nota y leyó: "INDULTO IMPOSIBLE. CUMPLIR LA SENTENCIA". Entonces, el buen notificador cambió la coma y la nota quedó compuesta de esta manera: "INDULTO, IMPOSIBLE CUMPLIR LA SENTENCIA"

Responder la siguiente pregunta redondeando la opción correcta.

10. **¿Qué sucedió con el condenado a muerte?**
    - **A.** No fue ejecutado.
    - **B.** Fue ejecutado.
    - **C.** Cumplió la sentencia.
    - **D.** Fue condenado.

CS Escaneado con CamScanner

ÁREA 5: COHESIÓN

Test Leer para Comprender II (TLC-II)

Abusamra y otros (2014)

PAIDÓS
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

NOMBRE: ..... CURSO: .....

Leer el siguiente fragmento de la novela *Algo que domina el mundo* de Franco Vaccarini.

Muchos chicos se habían ido del bosque; **alrededor del lago quedaban botellas vacías de plástico, papeles** y algún que otro loco suelto.

—Ese, para mí, se peleó con la novia —dijo Fede.

Es cierto, **el chico** tiraba ramitas al agua con una mala onda aguda, a unos treinta metros de nosotros.

—Te juro, lo vi discutir con la novia hace un rato. **Pobre** —insistió Federica y otra vez esos ojos que me miraban así, bien llenos de vida, abiertos, como tragándose las cosas.

Unos patos blancos nadaban, se deslizaban por las aguas verdosas con una gracia total. Uno de ellos metió la cabeza debajo del agua.

—¡Ese pato se va a ahogar! —gritó Federica.

Y yo me doblé de la risa.

—Busca comida, tonta —le dije.

Fue la primera vez en mucho tiempo que sentí ternura por alguien, ternura de verdad. La miré: tenía una remera negra de mangas largas, el cuello largo, pálido, la cara delgada, algo huesuda, pálida también.

Y era linda.

Cuando comenzamos a tener frío, nos levantamos y anduvimos un rato entre los árboles; todo súper relajado hasta que... sentí que había cambiado de zona, que venía por un lugar y de pronto, ¡zap!, estaba en otro.

(...)

Lo inesperado deslumbra. Y Federica, mi lunita pastora, me mantuvo en órbita desde aquella tarde en Palermo.

Fue como si de golpe **alguien** pusiera un cartel sólo para mí que dijera:

FEDERICA ES LO MÁS IMPORTANTE QUE HAY EN EL MUNDO.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

1. ¿Por qué Federica estaba convencida de que ese chico se había peleado con la novia?

A. Porque estaba tirando ramitas al lago con cara de mala onda.
B. Porque lo había visto discutir con su novia hacía un rato.
C. Porque conocía a la novia y ella le había contado.
D. Porque el chico se lamentaba y lloraba sin consuelo.

CS Escaneado con CamScanner

2. El narrador dice en la línea 23: "Fue como si de golpe alguien pusiera un cartel solo para mí". ¿A quién se refiere "alguien" en ese contexto?

A. A Federica.
B. A la novia del chico que tiraba ramitas.
C. A cualquier persona.
D. Al mismo narrador.

3. ¿Cuál de las siguientes expresiones NO se refiere a Federica?

A. Mi lunita pastora.
B. Esos ojos que me miraban así.
C. Lo más importante del mundo.
D. Con una gracia total.

Leer la continuación del fragmento.

Pero no todo era tan sencillo. Al día siguiente fue sábado y después de dormir mil horas y tomar un café con leche, prendí la compu. Como al pasar miré los titulares del diario:

> **La primavera fue una fiesta**
> ***Agencia Eñe***
>
> El tradicional picnic se celebró con normalidad en Palermo y otros espacios verdes de la ciudad. Miles de adolescentes festejaron en paz, con guitarras y alegría, la llegada de la estación del amor y las flores. La prohibición de consumir bebidas alcohólicas motivó, según parece, que no hubiera prácticamente incidentes. El operativo de limpieza se desarrolló durante la misma noche para que los parques amanecieran sin los rastros del festejo. Solo hubo que lamentar una víctima: en el lago grande de Palermo se encontró un pato muerto, flotando, sin rastros de herida o enfermedad. Uno de los encargados de la limpieza dijo que la infortunada ave "se nota hinchada". "Parece que tragó agua, como si se hubiera ahogado", agregó, consternado, el trabajador.

Y había una foto del lago con el pato muerto, en la orilla, rodeado de un par de latas de gaseosas y unas bolsas de plástico.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

4. Según la noticia, ¿quién fue la única víctima del picnic primaveral en Palermo?

A. Un chico alcoholizado.
B. Un chico que se peleó con la novia.
C. Una infortunada ave.
D. Un trabajador consternado.

5. ¿Cuál de las siguientes frases extraídas de la noticia "La primavera fue una fiesta" hace referencia a la expresión "*alrededor del lago quedaban botellas vacías de plástico, papeles...*" destacada en las líneas 1 y 2 del primer texto presentado?

A. Los rastros del festejo.
B. Sin rastros de herida o enfermedad.
C. Otros espacios verdes de la ciudad.
D. La estación del amor y las flores.

Leer el siguiente fragmento de la novela *El Negro de París* de Osvaldo Soriano.

Llegamos a Francia y tuve que hacer nuevos amigos que hablaban un idioma cantarín y engolado que al principio no entendía. **Todo era nuevo para mí**, el idioma, pero también la nieve, las calles que se terminaban enseguida y si uno doblaba en la esquina, se perdía, porque en París es imposible dar la vuelta a la manzana. Les muestro el plano de mi barrio y díganme ustedes cómo harían para ubicarse en este enjambre de callecitas.

¡Lindo lío! No sé cómo se las arreglará el cartero para ir y venir por **ese jeroglífico**, pero de vez en cuando traía una carta de mi tío Casimiro para papá y mamá y una foto de la Pulqui para mí.

Pero la foto no me bastaba. Yo quería acariciarla y jugar con ella como antes, y tanto la extrañaba que un día mi papá me propuso que le buscáramos un amigo. Un lindo gato que pudiera recorrer las calles de París sin perderse y que alguna vez llevaríamos con nosotros a la Argentina para que se reuniera con Pulqui y le contara cómo es esta ciudad vista desde los techos.

Entonces, una tarde fuimos en ómnibus hasta la Sociedad Protectora de Animales y encontramos al Negro.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

6. ¿A qué se refiere el narrador cuando habla de Pulqui?

A. A una gata argentina.
B. A una compañera de colegio.
C. A una vecina del barrio.
D. A un gato parisino.

7. ¿A qué se refiere la expresión "ese jeroglífico" de la línea 6?

A. Al trabajo del cartero.
B. Al idioma inentendible.
C. A las callecitas del barrio.
D. A las cartas del tío Casimiro.

8. En la expresión "Todo era nuevo para mí" de la línea 2, ¿a qué se refiere "todo"?

A. El idioma, la nieve, las calles de París.
B. El idioma, la nieve y Pulqui.
C. El idioma, la nieve y la esquina.
D. El idioma, los amigos y las calles de París.

CS Escaneado con CamScanner

Leer la continuación del fragmento de *El Negro de París.*

Entretanto yo había aprendido a hablar y a escribir en francés y tenía buenas notas en la escuela. Lentamente, sin darme cuenta casi, Buenos Aires empezó a ser para mí una curiosidad que mis padres nombraban con pasión y a veces con miedo. Mis amigos del colegio no sabían nada de la ciudad en la que yo había nacido.

Desconocían el mate cocido, las pastillas de menta, los clásicos entre Boca y River, la factura, la planta de ruda, el dulce de leche, el guardapolvo blanco de la escuela, la campaña de San Martín y las tortas fritas. También yo empezaba a olvidarme de aquel mundo tan lejano. Pulqui era un recuerdo plasmado en una foto y empezaba a darme cuenta de que quizá podía vivir sin ella y ella sin mí.

Por supuesto que me entusiasmaba la idea de volver a verla y jugar con ella. De presentarle al Negro e imaginar que saldrían juntos a retozar por los patios, las veredas y los techos.

Cuando a fines de 1983 los argentinos restauramos la democracia, mi papá y mi mamá empezaron a hablar todos los días de volver a Buenos Aires. Decían que había que regresar para hacer un lindo país, una nación donde yo, que estaba terminando la escuela, pudiera vivir en libertad, con justicia y sin miedo. Para que nunca tuviera que irme como ellos.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

9. ¿En qué líneas se habla de ciertas costumbres argentinas?

A. Entre las líneas 13 y 15.
B. Entre las líneas 10 y 11.
C. Entre las líneas 5 y 7.
D. Entre las líneas 1 y 3.

10. ¿Por qué los padres del narrador empezaron a pensar en volver a la Argentina?

A. Porque quieren que se restaure la democracia.
B. Porque él extraña demasiado a su mascota Pulqui.
C. Porque quieren que su hijo crezca con libertad y justicia en la Argentina.
D. Porque extrañan mucho el dulce de leche y los clásicos de fútbol.

CS Escaneado con CamScanner

ÁREA 6: INFERENCIAS

Test Leer para Comprender II (TLC-II)

Abusamra y otros (2014)

PAIDÓS
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

NOMBRE: ..... CURSO: .....

Leer la siguiente noticia. Las palabras en mayúscula no existen.

Mensajes de texto sin mirar el celular

Expertos de Georgia presentarán una tecnología de fácil uso para aparatos de telefonía móvil, basada en el sistema de escritura Braille, utilizado por los ciegos.

Una nueva aplicación para enviar y recibir mensajes con dispositivos móviles de pantalla táctil podría ser **TAMIGADA** tanto por personas no videntes como también por individuos sin problemas de visión que quieran escribir textos sin necesidad de mirar la pantalla.

La moderna herramienta, diseñada e instrumentada por el Instituto de Tecnología de Georgia, estará disponible en las próximas semanas. Se espera que con ella, los invidentes sean capaces de escribir textos seis veces más rápido que con los actuales métodos que existen a su disposición. Los expertos **HOFIDIERON** que instrumentos actualmente utilizados por individuos que padecen ceguera, como la tecnología de voz, son funcionales pero demasiado lentos para ser efectivos. Los mensajes convertidos en audio muchas veces no se entienden, y además preservan poco la intimidad.

Responder las siguientes consignas redondeando la opción correcta.

1. **"TAMIGADA" se puede reemplazar por:**
   - **A.** Protegida
   - **B.** Adoptada
   - **C.** Descartada
   - **D.** Enviada

2. **"HOFIDIERON" se puede reemplazar por:**
   - **A.** Negaron
   - **B.** Impidieron
   - **C.** Necesitaron
   - **D.** Afirmaron

Leer el siguiente fragmento del cuento "Los argentinos son todos iguales" de Sergio Olguín.

Él no era barrabrava. Se había pagado cada peso del viaje a Japón con el sudor de su frente. Hacía seis meses que venía preparándose para acompañar a Boca a la Copa Mundial de Clubes. Desde que Riquelme la había clavado en el arco del Gremio en Porto Alegre, se prometió que iba a ir a Tokio, a alentar a su equipo. Y en esos seis meses había ahorrado plata, y hasta había retomado las clases de inglés abandonadas quince años antes.

CS Escaneado con CamScanner

En Tokio había descubierto algo maravilloso: había negocios de comida rápida como en Buenos Aires. Pero caminó durante media hora sin encontrar un mísero McDonald's. Cuando se dio cuenta, estaba en una esquina de Tokio rodeado de carteles incomprensibles y de gente que pasaba velozmente. No tenía idea de cómo volver hasta su hotel desde ahí. Estaba totalmente perdido.

Empezó a sentirse mareado entre tantos japoneses. En realidad, era un solo japonés que se repetía en todos los tamaños. Eran como clones idénticos más grandes o más chicos. Los japoneses eran todos iguales, pero las japonesas no.

Estaba transpirando. Antes de ponerse a gritar, sintió que una chica japonesa lo miraba fuerte. Él se quedó como una estatua. No estaba acostumbrado a que una mujer lo mirase así, ni en Tokio ni en Buenos Aires. Ella se acercó y le empezó a hablar en japonés. Se la veía alterada, sorprendida, incluso feliz. La chica nipona repetía algo así como "yuar, yuar". Hasta que él se dio cuenta: "you are".

—Vos sos... (le dijo ella en inglés) Diego Armando.

No dijo "Maradona", dijo "Diego Armando".

—Diego Armando Maradona —insistió ella y agregó—. Soy yo Diego, Harukichi, ¿te acordás de mí?

Y ella lo abrazó tan fuerte que decidió ser el Diego de Harukichi.

Con el correr de las horas entendió la confusión. Al llegar a la casa de Harukichi corrió hacia él un niño de seis años:

—Es tu hijo —le dijo Harukichi en un inglés clarísimo—. Le puse como vos: Diego Armando.

Recién ahí descubrió que en las paredes había fotos de Harukichi con un tipo de rulos que no era Maradona, y que tampoco era él. "Pobre Diego", pensó imaginando los problemas del Diez cuando Harukichi hiciera pública la paternidad de su hijo.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

3. ¿Por qué el protagonista dice "era un solo japonés que se repetía en todos los tamaños"?
- **A.** Porque no entendía el idioma que se hablaba.
- **B.** Porque estaba un poco mareado y hambriento.
- **C.** Porque piensa que todos los japoneses son iguales.
- **D.** Porque estaba viendo clones idénticos, más grandes o más chicos.

4. Según el narrador, el protagonista no es barrabrava porque...
- **A.** estudió inglés para poder viajar a Japón.
- **B.** decidió viajar a Japón a ver a su equipo.
- **C.** no iba con el resto de la hinchada de Boca.
- **D.** viajó pagándose su pasaje con lo que ahorró.

5. ¿Quién es el protagonista de este relato?
- **A.** Diego Armando Maradona.
- **B.** Un jugador de fútbol.
- **C.** Un hincha de un club japonés.
- **D.** Un hincha de un club argentino.

6. ¿Por qué se confunde Harukichi?
- **A.** Porque el protagonista también se llamaba Diego Armando.
- **A.** Porque vio que el protagonista era un hombre cariñoso.
- **A.** Porque lo vio perdido por las calles de la ciudad.
- **A.** Porque para los japoneses todos los argentinos nos parecemos.

Leer los siguientes mensajes de Twitter y responder las preguntas que les siguen redondeando la opción correcta.

"Me ataca un tipo que se llama 'Elio Izquierdo'. No lo ajusticio porque de eso ya se encargaron los padres cuando le pusieron el nombre."

7. ¿Qué quiere decir el que escribe este tweet?
- **A.** Quiere denunciar a Elio Izquierdo por malos tratos.
- **B.** Quiere decir que los padres eligieron un buen nombre.
- **C.** Quiere decir que los padres eligieron un mal nombre.
- **D.** Quiere decir que Elio Izquierdo no debería atacar más.

"Yo no sé por qué el director de cámaras del partido en el que juega Ronaldinho a veces enfoca a alguien que no es Ronaldinho."

8. ¿Qué quiere decir el que escribe este tweet?
- **A.** Que el director de cámaras marea enfocando a varios jugadores.
- **B.** Que Ronaldinho debería ser enfocado menos que el resto.
- **C.** Que Ronaldinho es el único buen jugador del partido.
- **D.** Que el director debería ser más justo y enfocar a todos por igual.

"El Tribunal de Disciplina dispuso que Vélez-Peñarol se juegue sin público. Esto es ventaja deportiva para Vélez que ya está acostumbrado."

9. ¿Qué quiere decir el que escribe este tweet?
- **A.** Que el Tribunal de Disciplina castigará a Vélez.
- **B.** Que el Tribunal de Disciplina castigará a Peñarol.
- **C.** Que es difícil encontrar entradas para ver jugar a Vélez.
- **D.** Que a Vélez no lo va a ver nadie cuando juega.

"Boca aprovechó la expulsión de su propio defensor y se llevó la victoria."

10. ¿Qué quiere decir el que escribe este tweet?
- **A.** Que el defensor estaba jugando muy mal.
- **B.** Que el defensor estaba jugando muy bien.
- **C.** Que gracias al defensor, Boca se llevó la victoria.
- **D.** Que el defensor convirtió el gol de la victoria.

CS Escaneado con CamScanner

ÁREA 7: INTUICIÓN DEL TEXTO

Test Leer para Comprender II (TLC-II)

Abusamra y otros (2014)

PAIDOS

NOMBRE: ..... CURSO: .....

Indicar el tipo de texto que se corresponde mejor con los títulos dados. Redondear la opción correcta.

1. "Estructuras de la mente. Enfoques actuales."
- **A.** Un cuento fantástico.
- **B.** Un texto explicativo.
- **C.** Una obra de teatro clásica.
- **D.** Una crítica de cine.

2. "Escalofriante testimonio sobre el asesinato. Nuevas dudas en el caso."
- **A.** Una investigación periodística.
- **B.** Un poema épico.
- **C.** Una encuesta de opinión.
- **D.** Un cuento maravilloso.

Leer el siguiente texto. Los párrafos están desordenados.

La tostada que cae y la Ley de Murphy

Ingredientes:
✓ Tostada
✓ Manteca o mermelada
✓ Gato (opcional)

1. Luego, se realizaron varias ecuaciones y se determinó que la rotación (que es un movimiento que implica cambio de orientación) no depende de la cantidad de manteca o mermelada, sino de cuánto sobresale la tostada de la mesa cuando empieza a caer.
2. Una de las versiones de la Ley de Murphy sostiene que las tostadas siempre caen con el lado de la manteca o la mermelada hacia abajo. **En otras palabras**: lo que puede salir mal, saldrá mal. Los invitamos a hacer el experimento: así verán una explicación racional de por qué las tostadas caen de una manera u otra.
3. Analicemos ahora de cerca, el experimento: En primer lugar, cuando ya tenemos la tostada al borde de una mesa; a medida que se la acerca cada vez más al borde, lo que sucede es que se desplaza su centro de gravedad hasta que inevitablemente cae. Pero, antes de caer, empieza a rotar. Hay que calcular la rotación de la tostada: si rota entre 90° y 270° cae con la manteca o la mermelada hacia abajo.
4. En conclusión se determinaron las posibles soluciones a este problema:
   - Utilizar mesas de varios metros de alto (muy prácticas).
   - Untar tostadas más chicas, de 2,5 cm de lado (muy tentadoras).
   - Atar la tostada a un gato: la ley felina que hace que los gatos aterricen en cuatro patas es más fuerte que la Ley de Murphy.

CS Escaneado con CamScanner

5. Manos a la tostada: unten un número razonable de tostadas –digamos unas miles– y así como quien no quiere la cosa vayan haciendo que se caigan de la mesa: todas caen con el untado hacia abajo.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

3. Indicar la opción de números que ordena correctamente las partes del texto.

A. 1. 2. 3. 4. 5.
B. 2. 5. 3. 1. 4.
C. 3. 5. 2. 1. 4.
D. 5. 4. 3. 2. 1.

4. El conector "En otras palabras" destacado en el párrafo 2 introduce:

A. Un ejemplo.
B. Una oposición.
C. Una causa.
D. Una explicación.

5. ¿Cuál de los siguientes fragmentos extraídos del texto es una definición?

A. Hay que calcular la rotación de la tostada.
B. Todas las tostadas caen con el untado hacia abajo.
C. La rotación es un movimiento que implica cambio de orientación.
D. Los invitamos a hacer el experimento.

Leer la siguiente biografía.

Sergio Maravilla Martínez: historia de un boxeador

a. Sergio Gabriel Martínez, más conocido como Maravilla Martínez nació en Quilmes en febrero de 1975.
b. A los 13 años tuvo que dejar el colegio para ayudar a su padre en el trabajo.
c. Este hombre sensible que declaró que "su primera cena fue a los 14" creció con el objetivo de ser el mejor en lo suyo.
d. Desde chico se destacó en muchos deportes, en especial en el fútbol y hasta llegó a representar al club de su barrio.
e. En el año 2001 se fue a vivir a Guadalajara, España, donde es conocido y admirado por muchas personas.
f. En junio del 2003, en Inglaterra, habiendo caído en el tercer round y con las costillas rotas venció a Richard Williams que era el local.
g. Siempre sostuvo que el talento solo surge del dolor. Por eso, con perseverancia soportó todas las adversidades.
h. En septiembre de 2012 ganó el título mundial de peso mediano del Consejo Mundial de Boxeo.

6. Subrayar con color rojo las dos oraciones del texto que sean más importantes en relación con la actividad de Maravilla Martínez.

7. Subrayar con color verde las dos oraciones del texto que sean más importantes para captar el carácter de Maravilla Martínez.

En cada uno de los textos que siguen hay DOS informaciones que NO permiten que estos fragmentos sean científicos. Escribirías en los espacios en blanco.

8.

Re distinto del microscopio simple, que utiliza una lente capaz de aumentar el tamaño entre 70 y 250 veces, el microscopio compuesto se vale de una combinación de varias lentes, que pueden llegar a aumentar hasta 2000 veces el tamaño del objeto visualizado. Este microscopio emplea dos lentes esenciales, una objetiva y una lente óptica de aumento, lo que le da una potenta y una capacidad sorprendentes.

El microscopio fue una de las herramientas más importantes para el progreso de la humanidad a lo largo de la historia de la ciencia.

1. _____

2. _____

9.

Una radiografía es una lámina de poliéster impregnada de un montonazo de cristales de nitrato o haluros de plata (bromuro de plata, cloruro de plata y yoduro de plata) de formas variadas y de tamaños muy heterogéneos, dispersos en un medio gelatinoso. Estos compuestos de plata se ennegrecen al oxidarse, esto es, al ser expuestos a la luz.

La imagen en la radiografía se agarra exponiendo dicha placa a una fuente de radiación de alta energía, comunmente rayos X. Los rayos X son una forma de radiación electromagnética, igual que la luz visible.

1. _____

2. _____

10.

Olimpia, el templo más famoso de Zeus, fue destruido una y otra vez por grandes tsunamis que atravesaron largas distancias llegando desde el mar. Por mucho tiempo se pensó que el suceso había ocurrido como consecuencia de inundaciones de un río cercano al lugar. Sin embargo, las evidencias que se encuentran en la región desmienten esta explicación. Durante los últimos 11 mil años una serie de paleotsunamis reventaron todo a lo largo de las costas mediterráneas. Los estudios geomorfológicos y de sedimentos realizados cerca del templo indican que éste fue impactado por estos eventos. El lugar se encuentra enterrado bajo gruesas capas de arena y otros depósitos, lo que no puede ser explicado por la acción de afluentes pequeños.

1. _____

2. _____

Escaneado con CamScanner

ÁREA 8: JERARQUÍA DEL TEXTO

Test Leer para Comprender II (TLC-II)

Abusamra y otros (2014)

PAIDÓS
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

NOMBRE: ..... CURSO: .....

Leer la siguiente historia:

Una mujer blanca de unos 50 años llegó al asiento que le tocaba en un avión que iba lleno de pasajeros e inmediatamente se negó a sentarse. Le tocaba sentarse al lado de un hombre de raza negra. Disgustada, la mujer inmediatamente llamó a la azafata y le pidió otro asiento. La mujer dijo "yo no puedo sentarme junto a un hombre negro."

La azafata contestó: "Permítame ver si hay otro asiento disponible". Después de chequear, regresó y le dijo a la mujer: "Señora, no hay otro asiento disponible en clase económica, pero revisaré con el capitán para verificar si existe algún asiento disponible en primera clase".

Diez minutos después, la azafata regresó y dijo: "El capitán me ha confirmado que no hay asientos disponibles en clase económica pero hay uno en primera clase. No es nuestra costumbre cambiar a una persona de clase económica a primera clase, pero viendo que podría resultar en un escándalo forzar a alguien a sentarse junto a una persona que no le resulte agradable, el capitán estuvo de acuerdo en hacer el cambio".

Antes de que la mujer pudiera decir algo, la azafata se dirigió al hombre de raza negra y le dijo: "Señor, si fuera usted tan amable de tomar sus artículos personales, queremos moverlo a un asiento más confortable en primera clase ya que el capitán no quiere que usted esté sentado junto a una persona desagradable".

Los pasajeros en los asientos cercanos comenzaron a aplaudir mientras algunos ovacionaban de pie la atinada reacción del capitán y la azafata.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

1. ¿Cuál es el tema central de esta historia?

A. El problema de la discriminación.
B. El problema de los asientos incómodos de los aviones.
C. El problema de viajar en clase turista.
D. El problema de las políticas de las compañías aéreas.

2. ¿Por qué los pasajeros comenzaron a aplaudir?

A. Porque festejaban que se hubiera humillado a la mujer racista.
B. Porque festejaban que a uno de los pasajeros lo pasaran a primera clase.
C. Porque festejaban el chiste que hizo la mujer cuando subió.
D. Porque festejaban que finalmente el avión iba a poder despegar.

3. ¿Qué título le pondrías a esta historia?

A. El origen del racismo.
B. Y se hizo justicia.
C. La mujer que quería viajar en primera clase.
D. Crónica de un aterrizaje forzoso.

CS Escaneado con CamScanner

Responder la siguiente pregunta redondeando la opción correcta.

4. ¿En qué te hace pensar el título de un texto llamado "La muerte selectiva"?

A. En la muerte que afecta a un grupo en particular.
B. En la muerte que afecta a algún órgano en particular.
C. En una muerte intensa y dolorosa.
D. En algo que parece una muerte pero que no lo es.

Leer el siguiente fragmento de un texto de Marcelo Rodríguez:

Para el fin del primer milenio, la viruela en Europa se consideraba una enfermedad que había que "tener de niño para engrosar la sangre". Entre un 90 y un 95% de los chicos sobrevivían a ella y quedaban inmunes de por vida a la *variola*, que por entonces mostraba formas relativamente benignas en el Viejo Continente. O al menos "benignas" frente al cólera, y luego en el siglo XIV frente a la peste. Recién a finales del siglo XVI la viruela se iba a transformar en un problema mayor para los europeos, ante la aparición de brotes más virulentos, como sucedió en 1544 en Nápoles o en 1570 en Venecia, donde un tercio de quienes se contagiaban de viruela morían.

Pero la historia de la muerte selectiva comienza antes. En 1519, una expedición al mando de Pánfilo de Narváez desembarca en Yucatán para obligar a regresar a la isla de Santo Domingo a Hernán Cortés, refugiado en el sur mexicano luego de su derrota a manos del ejército del emperador azteca Moctezuma. Entre los tripulantes no humanos del barco que venía a rescatar a Cortés estaba el *variola virus*, completamente desconocido en América.

Los americanos no tenían defensas inmunológicas contra la viruela. Y en apenas un año, la enfermedad mató a más de la mitad de los habitantes del Imperio Azteca; así, cuando en 1521 Hernán Cortés regreso a Tenochtitlán, aniquiló a quienes poco más de un año antes lo habían dejado sólo con la décima parte de su ejército. Aquel 13 de agosto Cortés tomó la capital azteca, aliado con los toltecas, enemigos acérrimos de Moctezuma, pero también con la ayuda de ese aliado "no humano" que no podía ser pensado como otra cosa que no fuera un arma enviada por su propio dios.

En 1531, entre los crímenes de los conquistadores y los virus desconocidos, la población azteca se redujo veinticinco veces, según calcula Sheldon Watts en *Epidemias y poder*. La muerte era selectiva y la raza de los conquistadores gozaba de inmunidad.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

5. De las siguientes frases, ¿cuál es la más importante para comprender el texto?

A. Los habitantes de América no se encontraban inmunizados contra la viruela y esto ayudó a que Cortés derrotara al imperio azteca.
B. La viruela en Europa se consideraba una enfermedad que había que "tener de niño para engrosar la sangre".
C. Entre un 90 y un 95% de los europeos que contraían viruela de pequeños sobrevivían a ella y quedaban inmunizados de por vida.
D. Pánfilo de Narváez desembarca en América para obligar a Hernán Cortés a regresar a la isla de Santo Domingo.

6. ¿Qué otro título le pondrías al texto que leíste?

A. Estadio Azteca.
B. El desembarco de Pánfilo de Narváez.
C. El enemigo no humano de los aztecas.
D. La viruela engrosa la sangre de los niños.

7. Según el autor, ¿cómo entró el virus en América?

A. A través de los habitantes del Imperio Azteca.
B. A través de los esclavos africanos que venían en los barcos de los españoles.
C. A través de la expedición de Hernán Cortés.
D. A través de la expedición de Pánfilo de Narváez.

Leer los siguientes problemas y responder las preguntas redondeando la opción correcta. No es necesario resolver los problemas.

La última vez que Marcelo vio a su primo Gastón fue en 1982 cuando éste tenía 5 años y Marcelo dos años más. Gaston se fue a vivir a Barcelona tres años después. Marcelo regresó a Buenos Aires en 2010 ¿Cuántos años tenía cada uno en ese momento?

8. De las siguientes afirmaciones, ¿cuál contiene información que NO es necesaria para resolver el problema?

A. La última vez que Gastón vio a Marcelo fue en 1982.
B. Gastón se fue a vivir a Barcelona tres años después.
C. Marcelo tenía dos años más que Gastón.
D. Marcelo regresó a Buenos Aires en 2010.

Un arquitecto está a cargo de la construcción de un edificio de 48 departamentos en Pedro Goyena al 3000. A los 3 dormitorios del departamento se les debe colocar el mismo piso cerámico de fabricación nacional. El living mide 3m x 8m, el balcón 1m x 10m, 2 de los dormitorios son iguales y miden 3m x 3,2m y el dormitorio principal 4m x 3,5m. Las cerámicas nacionales miden 0,4m x 0,4m. Si las cerámicas importadas vienen en cajas de 30 unidades y las nacionales en cajas de 20 unidades ¿Cuántas cajas debe comprar?

9. ¿Cuál de las siguientes informaciones NO se necesita para resolver el problema?

A. Las cerámicas miden 0,4m x 0,4m.
B. Las cajas importadas traen 30 unidades.
C. Dos dormitorios son iguales.
D. Las cajas nacionales traen 20 unidades.

Escaneado con CamScanner

Responder la siguiente pregunta redondeando la opción correcta.

10. ¿Cuál de estos copetes aparecido en el diario *Página/12* de febrero de 2013 podría tener el título "El día que cayó piedra sin llover"?

A. En Cheliabinsk, en la región de los montes Urales, un meteorito que explotó antes de caer se estrelló en medio de la ciudad. Hubo explosiones, estallaron los vidrios y varias paredes resultaron derribadas. Hay algunos heridos de gravedad.
B. La pareja ya estaba en el ojo de la tormenta cuando ella anunció su casamiento. Ayer, aprovechando el día de San Valentín, se casaron en Pico Truncado. El, con permiso de la cárcel. Los esperaban manifestantes que arrojaron huevos a su paso.
C. Según los medios estatales, la prueba fue subterránea con un artefacto "miniaturizado, más liviano y con una mayor fuerza explosiva", y se llevó a cabo de manera segura y perfecta.
D. Un muerto, cuatro heridos, zonas inundadas y graves daños dejó la violenta tormenta de la semana pasada. En Lugano, una familia fue herida cuando se voló el techo de un Jumbo, y muchos automóviles fueron destrozados.

ÁREA 9: MODELOS MENTALES

Test Leer para Comprender II (TLC-II)

Abusamra y otros (2014)

PAIDÓS
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

NOMBRE: ..... CURSO: .....

Leer el siguiente relato:

El 31 de julio de 2001, el *Nuevo siglo* tenía el mismo aspecto de siempre: fotos, titulares diversos y pies de foto más pequeños. La única diferencia era que yo no podía leer lo que decía. Me daba cuenta de que eran las mismas veintisiete letras que había aprendido en la escuela. Solo que ahora, cuando las enfocaba, en un momento me parecían griego y al siguiente coreano. ¿Se trataba de una versión serbocroata del *Nuevo siglo*, destinada a la exportación? ¿Me estaban haciendo una broma pesada? No tengo ningún amigo que sea capaz de algo así. Me pregunté qué podía hacerles yo para mejorar esa gracia. Entonces consideré una posibilidad alternativa. Comprobé las páginas interiores del *Nuevo siglo* para ver si tenían un aspecto tan extraño como la portada. Comprobé los anuncios clasificados y las tiras cómicas. Tampoco podía leerlos.

Una oleada de pánico debería haberse apoderado de mí. En cambio, me inundó una calma razonable, como si no pasara nada. "Puesto que no se trata de ninguna broma, entonces deduzco que acabo de sufrir una hemorragia."

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

1. **El *Nuevo siglo* es:**
   - **A.** Un diario.
   - **B.** Un libro.
   - **C.** Una agenda.
   - **D.** Una revista.

2. **¿Qué piensa el protagonista que le ocurrió?**
   - **A.** Sufrió una hemorragia que le impedía leer.
   - **B.** El texto estaba escrito en coreano.
   - **C.** Sus amigos le habían hecho una broma.
   - **D.** Olvidó ponerse los anteojos para leer.

3. **¿Cómo se siente el protagonista?**
   - **A.** Temeroso.
   - **B.** Preocupado.
   - **C.** Triste.
   - **D.** Tranquilo.

CS Escaneado con CamScanner

Leer la continuación del fragmento anterior y responder la pregunta a continuación redondeando la opción correcta.

Pensé que lo mejor sería consultar a un especialista en el tema. Sin dejar pasar más tiempo, me puse los anteojos de leer y busqué mi agenda. Busqué el teléfono de mi médico de cabecera y lo llamé. Cuando me atendió su secretaria, me di cuenta de todo lo que había ocurrido. Me quedé mudo. Corté la comunicación y me dirigí nuevamente a mi sillón. Tomé el *Nuevo siglo* y con mucha felicidad empecé mi día nuevamente.

4. ¿Qué le ocurrió al protagonista realmente?

A. Sufrió una hemorragia que le impedía leer.
B. El texto estaba escrito en coreano.
C. Sus amigos le habían hecho una broma.
D. Olvidó ponerse los anteojos para leer.

Leer el siguiente fragmento y responder la pregunta a continuación redondeando la opción correcta.

Andrés empezó el secundario en una escuela técnica. Ya tuvo la primera semana de clases y se encontró con un montón de materias nuevas. Ahora se disponía a hacer la tarea de dibujo. La consigna decía así: dibujar la inicial de tu nombre de forma tridimensional. Las caras internas de la figura tienen que estar pintadas de color gris. Las caras externas deben tener líneas oblicuas, orientadas en dos direcciones diferentes, superpuestas. Además, la letra tiene que estar rotada a 45 grados manteniendo su orientación tradicional.

5. ¿Cuál de estas figuras puede ser el dibujo de Andrés para que la consigna esté bien realizada?

A.

B.

C.

D.

En el fragmento que sigue hay una palabra inventada. Leerlo y responder la pregunta que sigue redondeando la opción correcta.

El pengo medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final (...). Llegado el pengo, se tapará con decoro el rostro usando ambas manos con la palma hacia dentro. Los niños lo harán con la manga del saco contra la cara, y de preferencia en un rincón del cuarto. Duración media del pengo, tres minutos.

6. ¿Qué palabra sustituye el término "pengo"?

A. Estornudo.
B. Sueño.
C. Canto.
D. Llanto.

Leer la siguiente definición y adivinar de qué se trata. Responder en cada caso redondeando la opción correcta.

Toda mi vida en un mes, mi caudal son cuatro cuartos, y aunque me ves pobrecita ando siempre en lo más alto.

7. ¿De qué se trata?

A. La luna.
B. La chimenea.
C. La araña.
D. La lluvia.

José y Claudia están de vacaciones. Querían llegar a la plaza principal de la ciudad en la que estaban pero se encontraban perdidos, por lo que tuvieron que pedir indicaciones. Leer las indicaciones que recibieron y responder las preguntas a continuación redondeando la opción correcta.

Sigan por esta calle hasta llegar a una farmacia que está en una esquina, allí deben doblar a la derecha. Deben seguir en esa dirección tres cuadras más hasta encontrarse con un puente. Tienen que cruzar el puente y seguir otras dos cuadras hasta llegar a una avenida muy importante que en la división de ambas manos de la calle tiene enormes rosales de color rojo. Toman esa avenida hacia la derecha. Continúan seis cuadras, van a pasar la casa de gobierno de la ciudad y el correo. Se darán cuenta dónde terminan esas seis cuadras, porque la última cuadra está ocupada por una escuela muy grande que está pintada de color gris y abarca toda la manzana. Cuando lleguen a la escuela doblen nuevamente a la derecha y sin hacer más que esa cuadra se encontrarán con la plaza que están buscando. Tengan mucho cuidado porque tanto la avenida como las demás calles por las que circularán son doble mano.

8. ¿Dónde está ubicada la plaza respecto de la escuela?

A. A dos cuadras de la escuela.
B. Adentro de la escuela.

CS Escaneado con CamScanner

C. Enfrente de la avenida que pasa por el frente de la escuela.
D. Enfrente de la escuela.

9. Para regresar al punto de partida deberán:

A. Doblar dos veces a la izquierda y una a la derecha.
B. No doblar en ningún momento.
C. Doblar siempre a la izquierda.
D. Doblar cuando vean un puente.

10. Para responder estas preguntas:

A. Te imaginaste un mapa de tu ciudad.
B. Formaste una imagen mental del recorrido descripto.
C. Contaste la cantidad de cuadras de todo el recorrido.
D. Tuviste que memorizar todas las palabras del texto.

ÁREA 10: FLEXIBILIDAD

Test Leer para Comprender II (TLC-II)

Abusamra y otros (2014)

PAIDÓS
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

NOMBRE: ..... CURSO: .....

Leer el siguiente fragmento de la novela *Los dueños del mundo* de Eduardo Sacheri.

La casa era tan vieja que la habían construido antes de trazar las calles, y antes de que Castelar se llamase Castelar. Sobre el porche se leía el año de construcción, en un bajorrelieve de yeso: "1912". Me parecía imposible que existiera algo tan viejo. Esa casa era la cosa más vieja que yo había visto, o eso creía.

En esa casa vivían dos mujeres solas, madre e hija, pero nadie las veía nunca. La madre –decían– era una anciana que no salía jamás a la calle. La hija era maestra, pero nunca la vi. La casa parecía dormir. Por entre los ligustros se veían de vez en cuando los postigos abiertos en las enormes ventanas laterales, o la ropa tendida en una soga, al fondo del jardín.

En la primavera de 1978 vimos un inusual movimiento en esa esquina. Gente que entraba y salía. Algunos hombres de traje, que fumaban junto al portón. En el barrio las noticias viajaban rápido. Era un velorio. Decían que el de la vieja, aunque alguno sostenía, en disidencia, que la que había muerto era la hija. Dijeron además que la velaban ahí, en la propia casa, en la sala principal que daba al frente, a ese porche que tenía el 1912 grabado en el dintel. Algunos fueron a cerciorarse. Volvieron asegurando que era cierto. Que habían puesto el ataúd en el living, nomás entrando. Me dijeron de ir, pero me hice el tonto.

Olvidamos la casa por un tiempo, hasta que nos llamó la atención lo altos que estaban los yuyos. Alguno reparó en que los postigos no habían vuelto a abrirse. Algunos decían que la casa estaba abandonada. Otros decían que la hija todavía vivía en la casa, pero no estaba casi nunca. Otros decían que era la vieja la que seguía con vida, y que aguardaba en la sala a oscuras, esperando al primer incauto que se atreviese a entrar, para matarlo del susto.

No fueron los chicos de mi barra, sino otros más grandes, los primeros que se atrevieron a entrar. Forzaron la puerta de alambre que se abría en el ligustro, sobre el jardín del fondo, y se metieron adentro. Esa tarde hablaron de habitaciones frías y malolientes, y de una sala donde persistía el hálito de la muerta. Naturalmente, nos corrió un frío por la espalda. Y naturalmente, nos juramentamos entrar.

1. **Subrayar en el texto cuatro palabras de tres sílabas.**

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

2. **Para realizar la tarea anterior tuviste que:**
   - **A.** Entender todo el texto.
   - **B.** Entender algunas partes del texto.
   - **C.** Buscar solo las palabras que se te piden.
   - **D.** Buscar todas las palabras de tres sílabas.

CS Escaneado con CamScanner

3. **Si tuvieras que explicarle a otra persona de qué se trata este texto, te sería útil:**
   - **A.** Saber leer rápidamente.
   - **B.** Poder repetir las palabras del texto.
   - **C.** Haberlo leído y comprendido.
   - **D.** Conocer la vida del autor.

4. **¿Cuál de los siguientes títulos te parece que refleja mejor lo que ocurre en esta historia?**
   - **A.** La maestra del pueblo.
   - **B.** Lazos de familia.
   - **C.** Una casa en Castelar.
   - **D.** La casa abandonada.

5. **¿Qué resulta más conveniente para elegir el título de un texto?**
   - **A.** Leer velozmente el texto.
   - **B.** Identificar la información más importante del texto.
   - **C.** Conocer las reglas de la gramática.
   - **D.** Conocer el significado de todas las palabras.

6. **Releer el texto y subrayar una frase que pienses que puede interesarle a un amante de los cuentos de terror.**

Leer el siguiente fragmento del libro *¿Matemática... ¿Estás ahí?* de Adrián Paenza.

Imaginen que entran en un negocio en donde toda la mercadería que se puede comprar cueste mil pesos Y ustedes entran justamente con esa cantidad mil pesos Si yo les preguntara cuántos artículos pueden comprar creo que la respuesta es obvia uno solo Si en cambio en el negocio todos los objetos valieran quinientos pesos entonces con los mil pesos que trajeron podrían comprar ahora dos objetos Esperen No crean que enloquecí estaba loco de antes Síganme en el razonamiento Si ahora los objetos que vende el negocio costaran sólo un peso cada uno ustedes podrían comprar con los mil pesos exactamente mil artículos

Como se aprecia, a medida que disminuye el precio, aumenta la cantidad de objetos que ustedes pueden adquirir. Siguiendo con la misma idea, si ahora los artículos costaran diez centavos, ustedes podrían comprar... diez mil. Y si costaran un centavo, sus mil pesos alcanzarían para adquirir cien mil. O sea, a medida que los artículos son cada vez más baratos, se pueden comprar más unidades. En todo caso, el número de unidades aumentó tanto como uno quiera, siempre y cuando uno logre que los productos sean cada vez de menor valor.

Ahora bien: ¿y si los objetos fueran gratuitos? Es decir: ¿si no costaran nada? ¿Cuántos se podrían llevar? Piensen un poco. Se dan cuenta de qué si los objetos que se venden en el negocio no costaran nada, tener o no tener mil pesos poco importa, porque ustedes se podrían llevar todo. Con esta idea en la cabeza es que uno podría decir que no tiene sentido "dividir" mil pesos entre "objetos que no cuestan nada". En algún sentido, estoy invitando a que concluyan conmigo que lo que no tiene sentido es dividir por cero. [...] Si siguiéramos disminuyendo el precio, la cantidad seguiría aumentando, pero si finalmente llegáramos a un punto donde el valor es cero, entonces la cantidad sería... infinito. Dicho de otra manera, nos podríamos llevar todo.

Responder las siguientes preguntas redondeando la opción correcta.

7. **La lectura del primer párrafo del texto resulta más difícil porque:**
   - **A.** Tiene oraciones muy largas.
   - **B.** Tiene muchas palabras esdrújulas.
   - **C.** Habla de un tema difícil.
   - **D.** No tiene signos de puntuación.

8. **Señalar cuál de las siguientes afirmaciones te parece que resume mejor el texto:**
   - **A.** Con mil pesos se pueden comprar dos objetos a quinientos pesos.
   - **B.** No tiene sentido dividir por cero.
   - **C.** Si los objetos costaran un peso podría comprar mil objetos con mil pesos.
   - **D.** Los números naturales son infinitos.

9. **Identificar y redondear en el texto las palabras referidas a las matemáticas.**

10. **Para realizar la tarea anterior, es conveniente:**
    - **A.** Conocer las reglas de la gramática.
    - **B.** Ser amante de los números.
    - **C.** Conocer el significado de las palabras.
    - **D.** Saber leer velozmente.

CS Escaneado con CamScanner

ÁREA 11: ERRORES E INCONGRUENCIAS

Test Leer para Comprender II (TLC-II)

Abusamra y otros (2014)

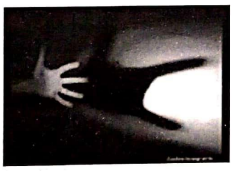
PAIDÓS
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

NOMBRE: ..... CURSO: .....

Observar con atención las siguientes imágenes y responder las preguntas a continuación redondeando la opción correcta.

1. ¿Cuál es el error que presenta un cartel como este que dice "Todo al costo... en una selección de artículos"?

A. Si todo está al costo no debería aplicarse a todos los artículos.
B. Si todo está al costo no debería aplicarse sólo a algunos artículos.
C. Si todo está al costo debería aplicarse solamente a algunos artículos.
D. Si todo está al costo debería aplicarse a todos los artículos al costo.



2. Esta imagen es incoherente porque:

A. La mano que proyecta la sombra tiene menos dedos que la sombra.
B. La sombra es más grande que la mano que la proyecta.
C. La mano es más grande que la sombra que proyecta.
D. La sombra tiene menos dedos que la mano que la proyecta.

Leer los siguientes fragmentos del libro *¿Matemática... ¿Estás ahí?* de Adrián Paenza. En cada uno de ellos, hay una palabra incorrecta. Identificarla y corregirla.

3. ¿Números grandes? Sí. Grandes. Difíciles de imaginar. Uno escucha que las deudas externas se manejan en miles de millones de dólares, que las estrellas en el suelo están a años luz de la Tierra, que la molécula de ADN contiene tres mil millones de nucleótidos...

¿Cuál es la palabra incorrecta?: _____

¿Cuál sería la palabra correcta?: _____

4. Uno puede hacerse pasar por adivino o por una persona muy entrenada en predecir el pasado o aventurar lo que va a pasar en la Bolsa de Valores: basta con aprovechar la rapidez con la que crecen las potencias de un número.

¿Cuál es la palabra incorrecta?: _____

¿Cuál sería la palabra correcta?: _____

Leer los siguientes fragmentos de la novela *Los dueños del mundo* de Eduardo Sacheri. Cada uno de los fragmentos tiene un error, subrayarlo y escribir debajo cuál sería la palabra correcta.

Pelotas perdidas

Si esa era la mejor canchita, se podrá imaginar, querido lector, cómo debía ser el peor de los campitos. Pero éramos gente de conformarnos con poco. En tu barrio, de hecho, en ese barrio que florecía alrededor de la esquina de Guido Spano y Blanco Encalada, no teníamos ni canchita ni campito.

5. La palabra correcta sería: _____

Una combinación por muchas casas y poca suerte nos volvía indigentes en la materia, y nos condenaba a jugar únicamente en la calle.

6. La palabra correcta sería: _____

Cerca de nuestro barrio estaba la canchita de la calle Buchardo. Linda canchita, de un arco de madera y todo. Pero ahí está el asunto: quedaba "cerca" de nuestro barrio, pero no "en" nuestro barrio.

7. La palabra correcta sería: _____

¿Cuál de las siguientes oraciones puede tener más de un significado? Redondear en cada caso la opción correcta.

8.

A. Arreglen rápido el camión.
B. Arreglen el camión, rápido.
C. Arreglen el camión.
D. Arreglen el camión rápido.

Leer los siguientes textos y subrayar en cada uno una oración que contiene información contradictoria.

9. Los murciélagos

Si los murciélagos son los únicos mamíferos voladores, los murciélagos vampiro presentan un rasgo distintivo aún más curioso: son los únicos mamíferos que se alimentan exclusivamente de sangre.

Estos conocidos murciélagos duermen durante todo el día en total oscuridad, suspendidos con la cabeza para abajo de techos de cuevas. Suelen agruparse en colonias de unos 100 individuos, aunque a veces viven en grupos cuyo número supera el millar. En un año, una colonia de 100 vampiros puede beber la sangre de 25 vacas.

Los murciélagos vampiros abordan a sus víctimas durante el día. Se posan junto a su presa y se aproximan a ella silenciosamente. A causa de su dieta líquida, los murciélagos tienen pocos dientes, pero los pocos que tienen son afilados como cuchillas.

10. Addams, un papá de locos

El humor negro no es patrimonio de franceses o ingleses. Mucho antes de *Los Simpsons*, hubo un dibujante norteamericano muy rápido para reírse de las cosas más desagradables de la vida.

Se llamaba Charles Addams. Nació en 1912 y se hizo extremadamente popular.

Durante mucho tiempo sus compatriotas estuvieron dispuestos a creer, dado lo ácido de sus chistes, que había nacido en un cementerio y que de chico jugaba con un cocodrilo feroz como mascota.

Sin embargo, su vida no tuvo casi incidentes. Creció y vivió felizmente en los suburbios de Nueva Jersey. Cuentan que de pequeño solía jugar en una antigua casa victoriana de la vecindad, la que más tarde tomaría como modelo para diseñar la mansión de *Los locos Addams*. Falleció siendo un hombre exitoso y muy mayor en el año 1892.

CS Escaneado con CamScanner

Método Graffar Méndez

Método Graffar - Méndez Castellano (Méndez Castellano y Méndez, 1994, 2006)

Nombre y Apellido del Hijo/a: ..... Grado/Sala: .....
Sexo: ..... Edad: ..... Fecha de Nacimiento: .....
Escuela:..... Fecha:..... Docente Evaluador:.....

Variables	Puntaje	Ítems
1. Profesión del Jefe de Familia	1	Profesión Universitaria, financistas, banqueros, comerciantes, todos de alta productividad, Oficiales de las Fuerzas Armadas (si tienen un rango de Educación Superior)
	2	Profesión Técnica Superior, medianos comerciantes o productores
	3	Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores
	4	Obreros especializados y parte de los trabajadores del sector informal (con primaria completa)
	5	Obreros no especializados y otra parte del sector informal de la economía (sin primaria completa)
2. Nivel de instrucción de la madre	1	Enseñanza Universitaria o su equivalente
	2	Técnica Superior completa, enseñanza secundaria completa, técnica media
	3	Enseñanza secundaria incompleta, técnica inferior
	4	Enseñanza primaria, o alfabeta (con algún grado de instrucción primaria)
	5	Analfabeta
3. Principal fuente de ingreso de la familia	1	Fortuna heredada o adquirida
	2	Ganancias o beneficios, honorarios profesionales
	3	Sueldo mensual
	4	Salario semanal, por día, entrada a destajo
	5	Donaciones de origen público o privado
4. Condiciones de alojamiento	1	Vivienda con óptimas condiciones sanitarias en ambientes de gran lujo
	2	Viviendas con óptimas condiciones sanitarias en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios
	3	Viviendas con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no, pero siempre menores que en las viviendas 1 y 2
	4	Viviendas con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias
	5	Rancho o vivienda con condiciones sanitarias marcadamente inadecuadas

Estrato	*Total de Puntaje Obtenido*
Estrato I	*4,5,6*
Estrato II	*7,8,9*
Estrato III	*10,11,12*
Estrato IV	*13,14,15,16*
Estrato V	*17,18,19,20*

Especificación de las Variables Socioeconómicas:

Tomado de: Méndez Castellano, H. y De Méndez, M. (1994): *Sociedad y*

Programa Leer Para Comprender II

1. Maniquí delincuente

Insertar las expresiones que se listan a continuación en los espacios en blanco que quedan en la noticia que sigue. Te recomendamos leer inicialmente el texto completo.

1. terminó detenido y trasladado
2. ingresaron al lugar
3. no respondió a ninguna de las preguntas
4. fueran a encontrar al delincuente
5. se dieran cuenta de que en realidad
6. intentó hacerse pasar por un maniquí

www.contexto.com.ar 19 de Junio de 2012

JOVEN LADRÓN SE CONVIERTE EN MANIQUÍ PARA BURLAR A LA POLICÍA

Un joven de 26 años _____ para evitar que lo detuviera la Policía, luego de haber entrado a robar a un comercio de la terminal de ómnibus de Rosario, aunque finalmente su plan fracasó y fue apresado.

El ingenioso intento, que terminó frustrado, fue protagonizado este lunes por la mañana por un joven delincuente que había entrado a robar a una óptica situada en la terminal.

El joven _____ a dependencias de una comisaría, mientras que no se produjeron daños ni faltantes en el local.

El ladrón había ingresado a robar cerca de las 7:00 de la mañana, cuando el comercio aún se encontraba cerrado, y al sonar la alarma del local, situado en la calle Cafferata al 4500, acudió la Policía.

Los uniformados _____ al comprobar que la reja había sido violentada, ante la presunción de que se había cometido un robo, pero sin la convicción de que _____.

Cuando iluminaron con linternas el local, les llamó la atención una figura humana con lentes de sol, que se mantenía inmóvil y en silencio.

A pesar de la simulación que consistió en hacerse pasar por un maniquí, la artimaña no duró demasiados segundos antes de que los policías _____ se trataba de un desesperado intento por zafar de la situación del ladrón que había quedado atrapado en el lugar. El jefe de policía sostuvo que "el ladrón, pensando que con su actuación teatral podría engañar a la policía simulando ser un maniquí, y _____ que le hicieron los agentes" cuando fue descubierto.

El joven, luego de haber sido descubierto, fue llevado detenido a la comisaría 7ª de Rosario, donde se comprobó que tenía antecedentes delictivos.

Quizá su ropa no combinaba con la del resto de sus "colegas" de plástico...

2. Identidad desconocida

A. ¿A qué personajes u objetos se hace referencia en cada poesía?

Por diez centavos lo compré en la esquina
y me lo vendió un ángel desgarbado;
cuando a sacarle punta lo ponía
lo vi como un cañón pequeño y fuerte.
Saltó la mina que estallaba ideas
y otra vez lo despuntó el ángel triste.
lo eché en el bolso entre pañuelos, cartas,
billetes, papeletas y turrones.
ALFONSINA STORNI

El objeto es _____

¿Qué pistas te permitieron determinarlo?

CS Escaneado con CamScanner

Lo he soñado en esta casa
Entre paredes y puertas.
Dios permite que los hombres
Sueñen cosas que son ciertas.
Lo sacaron del cuartel
le pusieron en las manos
las armas y los mandaron
a morir con sus hermanos.

Oyó vivas y oyó muera.
oyó el clamor de la gente.
El sólo quería saber
si era o si no era valiente.
Lo supo en aquel momento
en que le entraba la herida.
Se dijo: No tuve miedo
cuando lo dejó la vida.
J.L. BORGES

El personaje es _____

¿Qué pistas te permitieron determinarlo?

B. ¿Qué personajes u objetos se esconden en las siguientes imágenes?

A. _____

B. _____

C. _____

D. _____

3. Crítico de cine

Las siguientes son sinopsis de películas. Reemplazar en cada caso las expresiones que están destacadas entre paréntesis por una sola palabra.

EL INFILTRADO

Jason se encuentra en prisión por posesión de narcóticos. Sin embargo, su padre John sabe que fue encarcelado erróneamente. Ante una propuesta de la fiscal a cambio de la _____ (capacidad del ser humano para obrar según su propia voluntad, a lo largo de su vida) de Jason, el padre participará en una operación encubierta para desmantelar un poderoso cartel operado por un peligroso narcotraficante apodado Topo. John no está convencido de que las autoridades cumplan lo que prometieron, y con enemigos en ambos bandos, su _____ (Voluntad para resistir a una fuerza hostil o a una tentación, para subsistir o para alcanzar algún objetivo) será principalmente por recuperar a su familia, aún en contra de la ley.

METEGOL

Amadeo vive en un pueblo pequeño y _____ (Secreto o impersonal a causa de que oculta su nombre). Trabaja en un bar, juega al metegol mejor que nadie y está enamorado de Laura, aunque ella no lo sabe. Su rutina sencilla se desmorona cuando Grosso, un joven del pueblo convertido en el mejor futbolista del mundo, vuelve dispuesto a vengarse de la única derrota que sufrió en su vida. Con el metegol, el bar y hasta su alma destruidas, Amadeo descubre algo mágico: los jugadores de su querido metegol hablan ¡y mucho! Juntos se embarcarán en un viaje lleno de aventuras para salvar a Laura y al pueblo, y en el camino, convertirse en un verdadero equipo. Pero, ¿hay en el fútbol lugar para los _____ (Hechos no explicables por las leyes naturales y que se atribuyen a intervención sobrenatural de origen divino)?

CS Escaneado con CamScanner

EL LLANERO SOLITARIO

El llanero solitario es una _____ (Que causa una sensación de temura y estremecimiento) aventura, llena de acción y humor, en la que el famoso héroe enmascarado vuelve a cobrar vida a partir de una nueva mirada. En el film, el nativo guerrero espiritual Toro narra las historias que transformaron al protagonista, en toda una leyenda de la justicia. Así, la audiencia es transportada a un épico viaje con _____ (Breve estado emocional, resultado de un evento inesperado) e ironía, mientras los dos increíbles héroes aprenden a trabajar juntos y a luchar contra la codicia y la corrupción.

4. Hacer un puente

Completar los fragmentos con una oración que explique lo que sucedió en cada relato.

A. *Lina mira la hora, toma su cartera de arriba de la mesa y se mira al espejo. Está muy linda con su vestido nuevo. Sale feliz. Comienza a caminar por la vereda. Ve que el colectivo se está acercando y comienza a correr. Llega a la parada casi sin aliento. De pronto se detiene y pronuncia un grito de sorpresa.*

_____

_____

El colectivo se aleja. Lina, en la vereda, se mira el vestido mojado.

B. *Bauti va a cocinar para su novia. Saca la prepizza de la heladera. Con una cuchara, esparce la salsa de tomate. Corta la mozzarella en trozos y la va desparramando encima. Le agrega las aceitunas y la pone en el horno encendido. Mira hacia el comedor. La mesa está puesta. Enciende una vela. Todo está preparado para una cena romántica.*

_____

_____

Suena el timbre. Bauti abre nervioso, recibe una caja cuadrada y chata, y paga al chico que la trajo.

C. *Le va quedando la pelotaaaa ... al jugador Roggi. Va poniendo para que vaya Manfredo. La va a sacar en el fondo Bianciotti Guglielmi en la mitad de la cancha. Viene buscando por allí y se viene, se viene, por el medio... arranca ahora Pantarigó. Pantarigó la va tomando*

por el medio. Ranieri.... vamos Ranieri vamorranie vamorranie vamorranie.... Guarda el área, va Costa va Costa va Costa va CostavaCostavaCosta va Cooooo, centro pasado Raggiiiiiiiiiiiii....

_____

_____

Llorá. Gritá. Sé lo que sos y lo que fuiste, sé lo que no fuiste nunca. Que esta experiencia no te desanime y que sea tu oportunidad para ser alguien nuevo, alguien que no estaba en tus planes, y que las vueltas nos vuelvan a juntar, alguna vez, aunque no ahora (el tiempo sobra) en un abrazo entre ascendidos.

Adaptación de JOSÉ SANTAMARINA, *en www.bastiondigital.com*

5. Absolutamente normal

Leer el siguiente fragmento de un cuento de Gudiño Kieffer.

El teléfono sonó una vez, dos veces, tres veces. Descolgué el tubo y me quedé mirándolo. Hola, hola, conteste, decía una voz del otro lado. Después un "clic". Yo miraba el teléfono negro. No iba a colgar el tubo. De pronto, estaba cansado del teléfono, harto del teléfono, podrido del teléfono. No sé por qué. Me levanté decidido y busqué un martillo. Cuando lo hice desaparecer, me sentí más tranquilo, casi contento. Luego me senté en el sillón de hamaca.

Estuve hamacándome un rato largo, hasta que en un momento me di cuenta de que me estaba hamacando en mi sillón favorito. ¿Por qué me estaba hamacando? Busqué el serrucho y en media hora reduje mi sillón favorito a unas maderitas que eché al fuego. El fuego chisporroteó, se puso contento. El fuego tenía un hambre loca y yo, a medida que quemaba mi sillón, me sentía más, más, cada vez más liviano.

¿Qué iba a hacer ahora? ¿Qué se puede hacer en un domingo de lluvia?

Entonces salí a la calle. Iba dando patadas a todos los autos estacionados a lo largo de la vereda. Pensaba en el magnífico espectáculo que ofrecería una hoguera en la que ardieran los cientos de miles de automóviles de Buenos Aires.

Estaba solo y los objetos eran todopoderosos. Inmóviles, mudos, pero todopoderosos. No sé por qué, pero empecé a sacarme de a poco la ropa, aunque hacía frío. Todo, mientras iba caminando. Al principio no me miraron mucho, después bastante: la gente se había amontonado a mi alrededor, unos se reían, otros estaban serios, una mujer estalló en carcajadas histéricas, señalándome la ingle y sus alrededores: otra dijo algo así como "asqueroso exhibicionista", al fin un policía me cubrió con su impermeable y me llevó a la seccional.

CS Escaneado con CamScanner

7. Twitteando

Juan Ignacio Chela es un tenista argentino que jugó hasta hace muy poco tiempo. Más allá de su habilidad deportiva, siempre tuvo un muy buen sentido del humor. Leer los siguientes mensajes de Twitter que escribió y explicar qué quiso decir con el tweet publicado.

A. *He acabo de tomar un té de hierbas. ¿Dónde cobro la jubilación?*

_____

_____

_____

B. *Es verdad que las mascotas se parecen a sus dueños. A mi perro le tiro una pelotita y nunca me la devuelve.*

_____

_____

_____

C. *La Plata no hace la felicidad así que me vuelvo a Capital.*

_____

_____

_____

D. *Cuando no puedo dormir, pongo un partido mío.*

_____

_____

_____

E. *Perdió Federer. Podrá imitarme pero ganarme jamás.*

_____

_____

_____

8. Graffitis

Explicar lo que quieren decir los siguientes graffitis:

1. *Me enferma la gente que no da la cara.*
Anónimo

_____

_____

2. Existen personas que te buscan sólo cuando necesitan algo.
Google

_____

_____

3. *No soy un completo inútil, por lo menos sirvo de mal ejemplo.*
Jaimito

_____

_____

4. Yo siempre te daré una palabra de aliento.
El ojo

_____

_____

5. Mi marido sucumbió entre aplausos.
La mosca

_____

_____

6. *Antes era indecisa, ahora...no sé.*
Marita

_____

_____

CS Escaneado con CamScanner

9. Problema de personalidades

Leer el siguiente poema en prosa de Oliverio Girondo.

Yo no tengo una personalidad; yo soy un cóctel, un conglomerado, una manifestación de personalidades.

En mí, la personalidad es una especie de forunculosis en estado constante de erupción; no pasa media hora sin que me nazca una nueva personalidad.

Desde que estoy conmigo mismo, es tal la aglomeración de las que me rodean, que mi casa parece el consultorio de una quiromántica de moda. Hay personalidades en todas partes: en el vestíbulo, en el corredor, en la cocina, hasta en el baño.

¡Imposible lograr un momento de tregua, de descanso! ¡Imposible saber cuál es la verdadera!

Aunque me veo forzado a convivir con todas ellas, no me convenzo de que me pertenezcan.

El hecho de que se hospeden en mi cuerpo es suficiente, sin embargo, para enfermarme de indignación. Ya que no puedo ignorar su existencia, quisiera obligarlas a que se oculten en los repliegues más profundos de mi cerebro. Pero son de una arrogancia... de un egoísmo... de una falta de tacto...

Mi vida resulta así: una explosión de fuerzas encontradas que se entrechocan y se destruyen mutuamente. Para tomar la menor determinación necesito poner tantas personalidades de acuerdo, que prefiero renunciar a cualquier cosa y esperar que se extenúen discutiendo lo que han de hacer con mi persona para tener, al menos, la satisfacción de mandarlas a todas juntas a la miércoles.

Adaptación del Poema 8 en Espantapájaros, OLIVERIO GIRONDO

Las frases a continuación son interpretaciones del texto. De cada par solo una opción es correcta. Redondearla.

1. A. *El poeta se siente fastidiado a causa de sus personalidades.*
   B. *El poeta se siente orgulloso de todas sus personalidades.*
2. A. *El poeta desearía controlar a sus personalidades.*
   B. *El poeta desearía defender a sus personalidades.*
3. *¿Cuál de las siguientes oraciones describe mejor al poeta?*
   A. *El poeta es un hombre sensible, positivo, muy sosegado y sobre todo le gustan mucho los proyectos de vida.*
   B. *El poeta es un hombre tímido, que le cuesta acercarse a la gente desconocida y probar cosas nuevas.*
   C. *El poeta es un hombre contrariado, descontento que no encuentra paz en su vida.*
   D. *El poeta es un hombre agresivo, sin vergüenza y sobre todo le gusta incomodar a los demás.*

10. Detectives

Leer el siguiente fragmento:

En ese juego todo tenía que andar rápido. Cuando el Número Uno decidió que había que liquidar a Romero y que el Número Tres se encargaría del trabajo, Beltrán recibió la información pocos minutos más tarde. Tranquilo pero sin perder un instante, salió del café de Corrientes y Libertad y se metió en un taxi. Mientras se bañaba en su departamento, escuchando el noticiero, se acordó de que había visto por última vez a Romero un día de mala suerte en las carreras. En ese entonces Romero era un tal Romero, y él un tal Beltrán; buenos amigos antes de que la vida los metiera por caminos tan distintos. Sonrió casi sin ganas, pensando en la cara que pondría Romero al encontrárselo de nuevo, pero la cara de Romero no tenía ninguna importancia y en cambio había que pensar despacio en la cuestión del café, y del auto.

Vistiéndose despacio, acabó el atado de cigarrillos y se miró un momento al espejo. Bajó por Chacabuco, despacio, y a las siete menos diez se estacionó a unos metros de la puerta del café, después de dar dos vueltas a la manzana esperando que un camión de reparto le dejara el sitio. Desde donde estaba era imposible que los del café lo vieran. De cuando en cuando apretaba un poco el acelerador para mantener el motor caliente; no quería fumar, pero sentía la boca seca y le daba rabia.

A las siete menos cinco vio venir a Romero por la vereda de enfrente; lo reconoció enseguida por el chambergo gris y el saco cruzado. Con una ojeada a la vitrina del café, calculó lo que tardaría en cruzar la calle y llegar hasta ahí. Pero a Romero no podía pasarle nada a tanta distancia del café, era preferible dejarlo que cruzara la calle y subiera a la vereda. Exactamente en ese momento, Beltrán puso el coche en marcha y sacó el brazo por la ventanilla. Tal como había previsto, Romero lo vio y se detuvo sorprendido.

La primera bala le dio entre los ojos, después Beltrán tiró al montón que se derrumbaba. El Ford salió en diagonal, adelantándose limpio a un tranvía, y dio la vuelta por Tacuarí. Manejando sin apuro, el Número Tres pensó que la última visión de Romero había sido la de un tal Beltrán, un amigo del hipódromo en otros tiempos.

Adaptación de "Los amigos", en Final del juego, JULIO CORTÁZAR

Redactar cinco oraciones con información que no esté escrita en el fragmento pero que se derive de él.

Por ejemplo:
El taxi que tomó Beltrán lo llevaba a su departamento.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Escaneado con CamScanner

Área

Intuición del texto

1. Costumbres q

En el siguiente fragmento, niños en la Antigua Grecia este tipo de texto.

A. Subrayar las palabras i blanco que aparecen al fin corresponda.

1. INTRODUCCIÓN
Igual que ahora, los niños de la antigüedad distribuían su tiempo entre juegos y estudio (los que eran más afortunados) y entre pocos juegos y una bocha de trabajo (los menos afortunados). Pero en aquella época, la infancia era más corta. Un chico de trece años era considerado un adulto y podía estar en condiciones de casarse, aunque esto no era lo más habitual.

2. EL PADRE DECIDE
En Grecia, cuando las madres daban a luz, le presentaban el bebé al padre. Si este consideraba que era débil o enfermo, podía rechazarlo. Estos bebés, en la mayoría de las ciudades griegas, eran abandonados en lugares especiales adonde acudían otros padres para adoptarlos. Si no tenían suerte, era un bajón porque se los vendía como esclavos. En Esparta, en cambio, estos niños estaban en el horno ya que eran eliminados. Los arrojaban desde lo alto del monte Taigeto.

3. LOS PRIMEROS DÍAS
En Grecia era fácil darse cuenta cuando en una casa nacía un bebé: los padres decoraban la puerta con guirnaldas de olivo si era un varón o adornos de lana si era una nena. La familia ofrecía una alta fiesta y sacrificios a los dioses.

AN?
e divertían con juegos y juguetes variados, muchos de los cuales masa y aún hoy se siguen usando (como las muñecas. el yo-yó y el es estaban hechos de madera, tela o arcilla. Pero a los trece años ión: tenían que depositar sus juguetes en el templo de Apolo y ida adulta.

RCILLA?
Las muñecas griegas estaban hechas de terracota, un tipo de arcilla. Eran zarpadas: muy coloridas y tenían articulaciones en los brazos y las piernas.

6. ¿CÓMO ERAN LOS CUADERNOS?
Eran tabletas de cera sobre las que se escribía utilizando un punzón. Acabada la tarea, la cera se alisaba y al toque se podía volver a usar.

Adaptado de: http://www.elhistoriador.com.ar/aula/antigua/chicos_en_grecia.php

B. Elegir cuatro palabras o expresiones correctas del texto y reemplazarlas por otras que resulten inadecuadas (que tengan un registro diferente al del texto).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

CS Escaneado con CamScanner

2. Descripciones perdidas

Leer las siguientes descripciones extraídas de relatos y determinar a qué subgéneros narrativo podrían pertenecer.

Fantástico | Realista | Policial | Ciencia ficción

A. *El hombre yacía en el suelo recostado sobre un charco de tinta roja. Tenía la cabeza ligeramente ladeada hacia la izquierda y la boca entreabierta dejaba ver un diente de oro. La mano derecha sobresalía del bolsillo como si estuviera a punto de sacar algo de él, tal vez un arma...*

B. *El rostro de Duggu Van no era agradable. La mucha sangre bebida desde su muerte aparente –en el año 1060, a manos de un niña, David, armado de una honda-puñal– había infiltrado en su opaca piel la coloración blanda de las maderas que han estado mucho tiempo debajo del agua. Lo único vivo, en esa cara, eran los ojos.*

C. *El ser humano que yacía de espaldas frente a los científicos era un monstruo de laboratorio, de mediana estatura, de maravillosa proporción creado completamente de manera artificial. Representaba veinticinco años. Los ojos estaban cerrados y el pecho subía y bajaba rítmicamente.*

D. *Por supuesto que: 1. Tenía cosquillas por todo el cuerpo. 2. La boca gigantesca. 3. La lengua chistosa, y 4. Una fábrica de carcajadas en la panza. Era tan simpática que sonreía hasta cuando se lavaba las manos.*

3. Descripciones halladas

Relacionar las descripciones leídas en el ejercicio anterior con los fragmentos a continuación.

1. *Esa misma noche, cuando las voces de la casa se apagaron, con mucho cuidado, y en puntas de pie, Julia se encaminó directo al baño.*
—¿Con que estoy loca, no? —dijo enojada.

"¡Shhh! Secreto de espejo", SILVIA SCHUJER

2. *Y así, recomenzando las ecuaciones, análisis y ensayos que fueron casi su única vida durante tres años, los tres asociados hicieron en su laboratorio un hombre. Elemento por elemento, miligramo por miligramo, todo había sido prolijamente dosificado, probado y ejecutado.*
De modo que en la madrugada del 11 de junio de 1909, cuando Donissoff dio su golpe final de émbolo en las venas del prodigioso engendro, el pecho de los asociados se abrió en un profundo suspiro, como un gran efluvio de esperanza que esta vez no se frustraría. Y no se frustró.

"El hombre artificial", HORACIO QUIROGA

3. *En aquel momento agaché la cabeza para encender un cigarrillo. Encima de la mesa había una lamparita eléctrica, con una pantalla verde. Yo no vi el brazo que la hizo añicos. El sótano quedó a oscuras. Después se oyó el balazo. Yo me hice chiquito en mi rincón y pensé para mis adentros: "Pobre Flores, era demasiada suerte". Sentí que algo venía rodando y me tocaba en la mano. Era un dado. Tanteando en la oscuridad, encontré el compañero. En medio del desbande, alguien se acordó de los tubos fluorescentes del techo. Pero cuando los encendieron, no era Flores el muerto.*

"Cuentos para tahúres", RODOLFO WALSH

4. *Cierto que, de madrugada y antes de marcharse, no pudo con su vocación e hizo una pequeña incisión en el hombro de la desvanecida víctima. Más tarde, al pensar en aquello, sostuvo para sí que las sangrías resultaban muy recomendables para los desmayados. Como en todos los seres, su pensamiento era menos noble que el acto simple.*

"El hijo del vampiro", JULIO CORTÁZAR

CS Escaneado con CamScanner

6. ¿Podrías leer sin bostezar?

Leer la adaptación de un texto publicado en el suplemento "Ocio" del diario *La Nación* del 15 de septiembre de 2013.

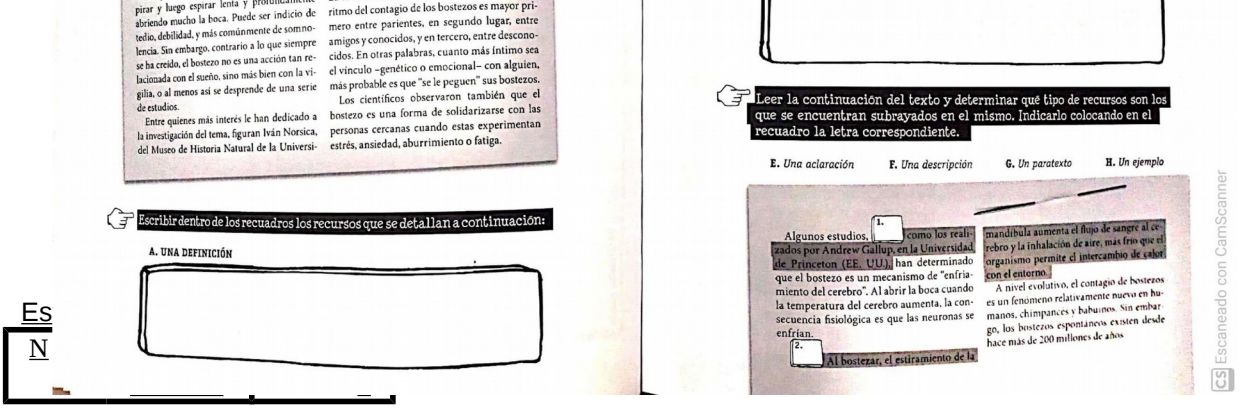
La Nación — viernes 15 de septiembre de 2013

Que las ganas de bostezar se transmiten rápidamente de una persona a otra, como consecuencia de la cercanía entre ellas, no es ninguna revelación. De hecho, los bostezos son muy contagiosos. Ver a alguien ha-

dad de Pisa, e Elisabetta Papalagi, del Instituto de Ciencias Cognitivas y Tecnologías de Roma, en Italia. Ambos pasaron más de un año recopilando datos conductuales de al menos cien personas adultas de diferentes nacionalidades, en sitios tan diversos como trenes, restaurantes y

B. UNA ENUMERACIÓN

C. UNA REFORMULACIÓN



Estrato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10	5	21,7	21,7	21,7
	11	6	26,1	26,1	47,8
	12	5	21,7	21,7	69,6
	13	4	17,4	17,4	87,0
	14	1	4,3	4,3	91,3
	15	1	4,3	4,3	95,7
	16	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Prueba T

Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Esquema básico de texto pre	6,70	23	1,941	,405
	Esquema básico post	7,61	23	1,828	,381
Par 2	Hechos y secuencias pre	6,91	23	2,172	,453
	Hechos y secuencias post	7,43	23	2,019	,421
Par 3	Semántica lexica pre	6,30	23	2,032	,424
	Semántica lexica post	6,96	23	1,796	,374
Par 4	Estructura sintáctica pre	5,70	23	1,964	,410
	Estructura sintáctica post	6,48	23	2,233	,466
Par 5	Cohesión textual pre	7,43	23	2,727	,569
	Cohesión textual post	7,52	23	2,695	,562
Par 6	Inferencias pre	5,35	23	3,099	,646
	Inferencias post	6,17	23	2,823	,589
Par 7	Intuición del texto pre	5,17	23	2,790	,582
	Intuición del texto post	5,78	23	2,662	,555
Par 8	Jerarquía del texto pre	5,30	23	1,845	,385
	Jerarqua del texto post	6,09	23	1,998	,417
Par 9	Modelos mentales pre	4,43	23	2,019	,421
	Modelos mentales post	4,78	23	1,953	,407
Par 10	Flexibilidad pre	5,65	23	1,824	,380
	Flexibilidad post	6,48	23	1,780	,371
Par 11	Errorese incongruencias pre	4,30	23	2,324	,485
	Errorese incongruencias post	5,13	23	2,242	,468

Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Esquemabasicodetextopre - Esquemabasicopost	-,913	,793	,165	-1,256	-,570	-5,524	22	,000
Par 2	Hechosysecuenciaspre - Hechosysecuenciaspost	-,522	,790	,165	-,863	-,180	-3,166	22	,004
Par 3	Semanticalexicapre - Semanticalexicapost	-,652	1,112	,232	-1,133	-,171	-2,812	22	,010
Par 4	Estructurasintacticapre - Estructurasintacticapost	-,783	,795	,166	-1,126	-,439	-4,720	22	,000
Par 5	Cohesiontextualpre - Cohesiontextualpost	-,087	1,083	,226	-,555	,382	-,385	22	,704
Par 6	Inferenciaspre - Inferenciaspost	-,826	1,497	,312	-1,473	-,179	-2,646	22	,015
Par 7	Intuiciondeltextopre - Intuiciondeltextopost	-,609	1,500	,313	-1,257	,040	-1,947	22	,064
Par 8	Jerarquiadeltextopre - Jerarquiadeltextopost	-,783	1,166	,243	-1,287	-,278	-3,219	22	,004
Par 9	Modelosmentalespre - Modelosmentalespost	-,348	1,152	,240	-,846	,151	-1,447	22	,162
Par 10	Flexibilidadpre - Flexibilidadpost	-,826	,834	,174	-1,187	-,465	-4,750	22	,000

Par 11	Erroreseincongruenciaspre - Erroreseincongruenciaspost	-,826	,650	,136	-1,107	-,545	-6,092	22	,000