Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

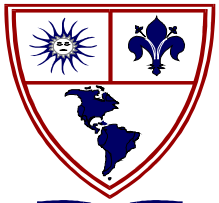
Comprensión lectora en alumnos de 5º y 7º grado

Tutora: Lic. Roxana Castro Wojda

Tesista: Natalia Oxilia

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Agosto 2014



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y RELACIONES HUMANAS

LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

DEFENSA DE TESIS

Dictamen _____

Nota _____

Jurados:

_____

_____

_____

Fecha _____

Agradecimientos

Estoy llegando a la etapa final de mi carrera recordando los momentos buenos y también los que no lo fueron, ambos me ayudaron a reflexionar y a crecer como persona.

Este camino recorrido lo realicé con gente maravillosa que quisiera mencionar especialmente.

Agradezco a la Lic. Roxana Castro Wojda por sus aportes constructivos y sostén constante durante mi trabajo, al igual que a la Lic. Vidalina Díaz Álvarez quien me alentó a continuar con mi tarea constantemente. ¡¡Infinitas gracias!!

También quisiera agradecer a los directivos, maestros y alumnos del Instituto San Vicente de Paul, que me permitieron realizar las tareas necesarias para este trabajo.

Agradezco a mis amigos de facultad, Ro, Guille, Lore y Mary, a mis amigas de siempre Aldi, Naty, Vani, Dani y Pao quienes estuvieron en cada momento alentándome. Agradezco especialmente al Lic. Paul Franco y a la Lic. Valeria Peredo que me ayudaron con palabras de sostén y aportes para mi trabajo. ¡Gracias!

A mi compañero de vida, Maxi que ha estado en cada momento brindándome su apoyo para que siga y no afloje ¡¡Gracias!!

A mi familia, mi mamá, hermana, a mis hermosos sobrinos Eze y Agus y finalmente a mis abuelos Horacio e Ilda que siempre se ocuparon en cada etapa de mi crecimiento personal. ¡Los llevo en el corazón!

Natalia

Índice

Resumen……..1

1. Introducción……..……..…….. ……..…….3
2. Justificación del Tema …….…… 4
3. Estado del Arte…….……..5
4. Marco teórico ……..……...10
   4.1 Comprensión lectora……..…….....10
   4.2 Estrategias y competencias lectoras…….21
   4.3 La comprensión lectora en las escuelas……..……...25
   4.4 Modelo multicomponencial de la comprensión lectora……...…...28
5. Objetivos……...32
   5.1 Objetivo general……32
   5.2 Objetivos específicos……..32
6. Metodología …….33
   6.1 Participantes de la muestra ……...33
   6.2 Instrumentos para la recolección de datos ……..….33
   6.3 Procedimiento……...……34
7. Resultados ……...35
8. Conclusiones ……..……..…….....……...39

Bibliografía……..…… 42

Anexos……....48

Resumen

La importancia de la comprensión lectora como competencia para la vida profesional, social y cultural, ha comenzado a considerarse como tal hace algunas décadas, prestándole relevancia en numerosas investigaciones.

Se realizó un estudio cuali-cuantitativo, descriptivo, transversal y comparativo entre alumnos de 5º y 7º grado de la escuela San Vicente de Paul, en el año 2013, en diferentes áreas de la comprensión lectora con el protocolo de evaluación: Test leer para comprender (TLC).

El objetivo fue comparar la calidad de comprensión de textos entre los alumnos de ambos grados y poder observar si se evidenciaban diferencias entre las áreas y en cuáles de ellas.

Se encontraron diferencias significativas en las áreas de metacognición, relacionadas con la capacidad de monitoreo y regulación de los propios procesos comprensivos. Se discute sobre la importancia de mejorar estrategias de enseñanza para desarrollar esta habilidad.

Palabras Clave: Comprensión lectora – Áreas de La comprensión de textos – Alumnos de 5º y 7º grado.

Abstract

The importance of reading comprehension as competition for the professional, social and cultural life has begun to be considered as such for a few decades, providing relevance in numerous investigations.

An quantitative- qualitative, descriptive, transversal and comparative study between students of 5th and 7th grade from San Vicente de Paul School in 2013, was made in different areas of reading comprehension with the Protocol of evaluation: Test read to understand (TLC).

The purpose was to compare the quality of comprehension between both grades and to observe if differences between areas and which of them are evidenced.

We found significant differences in the areas of Metacognition, related to the capacity of monitoring and regulation of comprehensive processes themselves. Discussed about the importance of improving teaching strategies to develop this skill.

Key words: Reading comprehension - comprehension of text Areas - 5th and 7th grade students.

1. Introducción

La lectura permite el ingreso a la cultura escrita posibilitando la socialización, el ingreso a diversos conocimientos e información, siendo de esta manera una fuerte herramienta para el aprendizaje de todas las disciplinas, así como también posibilita el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como, la reflexión, la crítica, la conciencia de los procesos de pensamiento propios y ajenos. (Torresi, 2005).

La comprensión lectora es una actividad cognitiva que no se limita a la mera decodificación de palabras y a la pronunciación de las mismas, si no que refiere a comprender lo que se lee, es decir, reconstruir el significado global del texto.

Investigaciones de las últimas décadas, han mostrado un gran interés por la comprensión lectora, pudiendo obtener nuevas conceptualizaciones acerca de esta y de su poder para promover nuevos aprendizajes. (Solé, 1997)

La etapa escolar es la propicia y adecuada para desarrollar todo tipo de estrategias para que los alumnos logren ser hábiles a la hora de comprender un texto y puedan desarrollar al máximo su potencial.

Actualmente en nuestro país, muchos de los alumnos se encuentran resistentes frente a la lectura, uno de los motivos de esta es la propia competencia, hallándose empobrecida por intervenciones poco eficaces durante el nivel primario. Pese al reconocimiento de esta dificultad, se hace necesario reforzar algunas estrategias para el desarrollo de esta capacidad y brindar nuevas oportunidades educativas.

Para lograr este tipo de habilidad, serán necesarios diversos recursos cognitivos, que serán desarrollados a lo largo de este trabajo.

2. Justificación del tema

La selección del tema surge de la preocupación que existe en los docentes acerca del nivel comprensor de los niños en la etapa escolar. Esta preocupación se ve reflejada en el interés de los diferentes organismos gubernamentales y no gubernamentales, que elaboran investigaciones acerca del nivel educativo de los alumnos en diferentes países.

En nuestro país específicamente se realizan evaluaciones censales que determinan la calidad educativa como el programa ONE (Operativos Nacionales de Evaluación), también Argentina participa de investigaciones regionales comparativas y explicativas en América Latina y países del Caribe, el programa LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación). Otra investigación que busca comparar niveles de educación entre países de américa latina y europeos es el Programa PISA (Programme for International Student Assesment).

En nuestro país, los indicadores de estas evaluaciones, si bien muestran mejoras con respecto a años anteriores, indican que es necesario seguir trabajando para superar las dificultades que aún se presentan.

En este trabajo se comparará el nivel de comprensión lectora en alumnos de 5º y 7º grado con el fin de saber si entre estos existirán diferencias y en qué aspectos se basa dicha diferencia y de esta manera conocer si es necesario implementar algún programa especial con estrategias específicas de enseñanza en un área determinada.

3. Estado del arte

Las investigaciones que se expondrán a continuación están referidas a estudios que se han realizado en diferentes ámbitos con niños entre 9 y 12 años que indagan acerca de diversas habilidades referidas a la comprensión lectora.

Canet-Juric, Urquijo y Richard's (2009) en su trabajo han evaluado la capacidad discriminativa de los diferentes procesos cognitivos que intervienen en la comprensión de textos: monitoreo, memoria de trabajo, supresión de interferencias y resolución de inferencias.

De la prueba participaron 89 niños de ocho y nueve años de edad, alumnos de escuelas de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. 48,5% eran mujeres y el 51,5% eran varones.

Todos los participantes presentaban un adecuado nivel en decodificación y reconocimiento de palabras.

De acuerdo a los resultados obtenidos, han podido concluir, que para obtener una buena capacidad de comprensión se debe poder autorregular el proceso de lectura y encontrar anomalías mientras se supervisa el logro de la tarea, también se deben poder almacenar las distintas representaciones del texto mientras se trata de comprender aquello que se está leyendo, se debe ser capaz de integrar aquello que se ha leído y de realizar inferencias que permitan llegar a una representación con coherencia del texto, poder detectar información irrelevante y suprimirla y tener una representación adecuada del significado de las palabras.

En contraste, estos investigadores observaron que el fallo en habilidades de procesamiento generales, como la memoria fonológica de trabajo, es característico de los malos comprendedores. La memoria de trabajo se encuentra relacionada con todas las habilidades lingüísticas superiores necesarias para la comprensión -monitoreo e inferencias, indicando que un fallo general en esta habilidad no permite ni construir una representación global y anafórica del texto, ni permite la regulación del propio proceso lector.

Otro de los estudios realizados por Canet-Juric, Burin, Andrés y Urquijo (2013) ha tenido como objetivo, establecer un perfil cognitivo asociado al bajo rendimiento en comprensión lectora en relación a la habilidad de monitoreo, a la producción de inferencias, al vocabulario, a la amplitud de memoria de trabajo y a la capacidad inhibitoria, en niños hispanoparlantes. Para ello se administraron tareas correspondientes a dichos procesos en niños con altos y bajos rendimientos en comprensión lectora, quienes cursaban 3º grado en la educación primaria. A partir del análisis de los resultados obtenidos han podido detectar ciertas deficiencias en malos comprendedores, tales como: *Bajos desempeños en la capacidad de almacenar información* por períodos cortos de tiempo y en la *capacidad de realizar operaciones mentales* con esa información almacenada. Una conclusión importante que se puede extraer, es que la amplitud de la memoria de trabajo puede ser considerada una de las variables determinantes a la hora de establecer la capacidad de comprensión del texto. También detectaron, *bajos desempeños en la habilidad de monitoreo*, al igual que en otros estudios, observaron que los malos comprendedores en general, presentan dificultades en sus habilidades de monitoreo. Una posible explicación es que mientras el niño lee el texto, debe codificar el significado de cada oración y almacenar esos significados o las proposiciones expresadas en la oración y para que dos oraciones sean detectadas como inconsistentes, las representaciones de las mismas deben ser activadas en la memoria de trabajo. Cuando la información no congruente es presentada de manera no contigua la detección de las inconsistencias requiere mayor cantidad de recursos cognitivos. También han destacado que la tarea se complejiza cuando la información no congruente es presentada de manera no contigua. Sumada a esta dificultad, está el hecho de que se necesita además, de un proceso de comparación para determinar si las oraciones son o no compatibles entre sí. Por lo tanto, posibles fallos en la memoria de trabajo estarían acarreando dificultades en el proceso de comparación.

Bajos desempeños en la habilidad de vocabulario. Este mismo resultado ha sido hallado en numerosas investigaciones. La mayoría de los malos comprendedores se caracteriza por un relativa dificultad en este dominio .En otras investigaciones

no se encontraron diferencias significativas en el conocimiento de palabras en buenos y malos comprendedores, aunque el rendimiento en esta habilidad presentaba en algunos malos comprendedores rendimientos por debajo de un desvío estándar.

Bajos desempeños en la capacidad inferencial, en particular, para realizar inferencias que demanden integración de la información contenida en el texto y para completar lagunas de información en el texto.

Si bien se han podido establecer que los niños con dificultades en la comprensión presentan bajo rendimiento frente a las habilidades evaluadas, no ha sido posible determinar un perfil cognitivo vinculado a la mala comprensión, ya que hay niños con problemas en comprensión que presentan normal o superior rendimiento en algunas de estas habilidades cognitivas.

Otras investigaciones, Jaramillo Arana, Montaña de la Cadena y Rojas Reina (2006) tuvieron como finalidad la detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños.

Los participantes de la investigación fueron 60 niños (género masculino) con edades entre los 9 y 10 años, que en el momento de la investigación cursaban el grado cuarto de primaria en un colegio ubicado en la ciudad de Cali, Colombia.

A partir de los resultados que obtuvieron pudieron encontrar que la capacidad para realizar inferencias y abstraer información de un texto narrativo puede verse alterado cuando: No se reconoce que un texto es incoherente y poco claro y cuando los chicos creen comprender un texto realizando confabulaciones acerca de su significado, creando una historia paralela a la real. Por lo tanto, el papel de las inferencias en la comprensión y la evidencia de que los niños inventan historias alternas para realizar determinadas tareas, indican que ellos trabajan en función de la información que poseen y tratan de alcanzar soluciones y explicaciones posibles dentro de los límites de su conocimiento. Es así que los niños, al tratar de comprender textos o resolver problemas, organizan y

estructuran la información que reciben aunque ésta sea incompleta o imprecisa. Así mismo, registraron estrategias metacognitivas no exitosas.

Con respecto al proceso metacognitivo, los sujetos de la investigación atribuyeron en gran medida la poca compresión a variables personales como la atención y no consideraron que fuese el texto el que presentara fallas; por consiguiente, según estos investigadores, las estrategias implementadas por los niños no fueron las más eficientes para lograr una buena resolución de la tarea

Esto los ha llevado a inferir que los modelos educativos de la actualidad no alcanzan a promover desde edades tempranas, la habilidad de adoptar una posición crítica frente a textos escritos por medio de la cual se puedan gestar cuestionamientos, predicciones y abstracciones, rasgos característicos de un aprendizaje significativo.

Otra investigación realizada por Ferreres, Abusamra y Squillace (2010) fue efectuada con una extensa muestra de alumnos de 5° a 7° grado pertenecientes a diferentes ámbitos de la población, de escuelas públicas y privadas. Tuvieron como objetivo, determinar cómo influyen las oportunidades educativas sobre el desarrollo de la habilidad. Se efectuaron escalas de tres niveles de oportunidades educativas según el nivel socio-económico predominante de los alumnos asistentes, porcentaje de repetidores, ausentismo y otros parámetros. Se analizaron las diferencias de rendimiento de los alumnos en comprensión de textos (Test TLC) según el nivel de oportunidades educativas y el tipo de gestión de las escuelas a las que concurrían. Los resultados muestran un marcado efecto del nivel de oportunidades educativas sobre el rendimiento en comprensión de textos en niños de 5° a 7° grado. El efecto del nivel de oportunidades educativas es de tal magnitud que plantea la necesidad de un análisis en términos de política educativa relativo a las consecuencias de las condiciones socio-económico-culturales sobre el aprendizaje escolar y del papel de la escuela actual en la promoción de la igualdad de oportunidades.

Otra investigación como la de Leal Ladrón de Guevara, y Subiabre (2011) que fue efectuada en la Escuela Rural Alerce en dos cursos de Sexto Básico durante el primer semestre del año 2010. En ella se implementó una propuesta pedagógica centrada en la lectura de relatos representativos y significativos de una localidad como parte de la pedagogía cultural y social, con el objetivo de lograr mejoras en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica.

Como resultados generales pudieron afirmar que los estudiantes muestran mayor interés en la lectura cuando corresponde a sus contextos de vida, permitiéndoles valorar sus raíces, rescatar los valores y crear lazos afectivos entre ellos y su comunidad, adquiriendo un aprendizaje significativo.

4. Marco Teórico

4.1 Comprensión lectora

La comprensión del texto refiere a la capacidad de obtener un significado integral de lo que se lee. Antiguamente se creía que la simple decodificación de letras y lectura mecánica de palabras, eran suficientes para evidenciar que un niño había logrado alcanzar una lectura eficaz, sin embargo la decodificación consiste en reconocer y nombrar de forma correcta las palabras que constituyen un texto, mientras que la comprensión radica en obtener un significado global de este. (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Cornoldi, 2010). Si bien la decodificación es absolutamente necesaria para poder leer, no es suficiente para comprender.

Un sujeto para llegar a una construcción coherente de significado deberá apelar a diferentes procesos y estrategias que serán desarrollados a lo largo de este trabajo.

Para que una persona logre comprender un texto es necesario haber adquirido diferentes niveles de procesamiento, que el campo de la psicolingüística expone de forma jerárquica en tanto comprensión del lenguaje hablado como escrito (Maroto, 2008).

En primer lugar señala la *comprensión de unidades sub-léxicas*, entendiéndola como una operación de identificación, en el caso del lenguaje oral los fonemas y en el lenguaje escrito los grafemas comparando la información proveniente del exterior con información almacenada en la memoria de largo plazo; en segundo lugar el *procesamiento léxico*, en este nivel de procesamiento se contrasta la información procesada anteriormente con las representaciones de palabras de las que dispone el lector denominado “léxico mental”; en tercer lugar se considera la *comprensión de oraciones*, donde es necesario un procesamiento sintáctico en el cual se identifiquen las relaciones estructurales que existen entre las palabras dentro de la oración, así como también un procesamiento semántico vinculado al significado de la oración en su totalidad; y por último la comprensión del texto o discurso, siendo este el último objetivo de la comprensión.

Para explicar cómo son procesados los componentes que intervienen en la comprensión lectora, existen diversos modelos que la abordan, estos comparten la idea de que se trata de un proceso multinivel, es decir, el texto debe ser analizado en varios niveles, comenzando con la identificación y reconocimiento de los grafemas hasta llegar al texto de manera global. Sin embargo no hay acuerdo al modo en que estos niveles se relacionan funcionalmente (Alonso y Mateos, 1985).

Se pueden identificar tres tipos de modelos que se han descripto a través del tiempo: Modelos de procesamiento ascendente (bottom up), esta óptica tradicional postula que la información ingresada se expande de abajo-arriba, desde el reconocimiento visual de los grafemas hasta el procesamiento semántico del texto, en cambio el segundo modelo plantea un procesamiento descendente (top-down) en el cual la información circula de arriba-abajo, es decir, que se prioriza el conocimiento previo del lector sobre la lectura y el reconocimiento global de las palabras. Se han elaborado diferentes críticas a ambos modelos, al primero que la información proveniente de los niveles subordinados también se ven afectados por la información de orden superior, o sea que el conocimiento previo del lector puede ser activado en cualquier nivel permitiéndole completar o anticipar la información, en cuanto al segundo modelo si bien es reconocido como un procesamiento que colabora con la tarea comprensiva, solo es posible una vez que el reconocimiento de palabras llegue a ser automático, es aquí cuando los macroprocesos se pueden complementar con los microprocesos, sin sustituirlos.

Estas diferencias entre las posturas previas han llevado a tratar de conjugar ambas teorías, surgiendo de esta manera, el modelo interactivo, en el cual se sostiene un procesamiento paralelo entre diferentes niveles para la comprensión lectora, siendo importantes tanto los datos del texto como el conocimiento previo del lector. (Maroto, 2008).

Este modelo propone una interacción activa entre los procesos primarios y secundarios para que se logre una comprensión eficaz.

Vale aclarar porque la teoría interactiva es la más aceptada para explicar el complejo proceso comprensivo y se descartan las teorías modularistas de tipo abajo – arriba (bottom up) que plantean un funcionamiento unidireccional de la información.

La teoría modular fue propuesta por Jerry Fodor (1983 citado en De Vega y Cuetos, 1999) planteando diversas características, primero como se dijo previamente, propone que la información sea procesada a través de módulos de información sin comunicación entre ninguno de ellos y como plantea el modelo, la información asciende de abajo hacia arriba. Estos módulos se caracterizan por: ser específicos de dominio, funcionar de modo obligatorio, no ser accesibles a la conciencia, son rápidos, se encuentran encapsulados y poseen una arquitectura neuronal fija.

Esta teoría puede explicar algunos tipos de procesamiento necesarios para comprender, como lo son los de tipo periférico (fonológico, ortográfico y léxico) referidos a los niveles más primarios, pero esta teoría resta fuerza para explicar los niveles superiores de procesamiento. Ya que como se viene explicando la comprensión no es la mera decodificación de palabras, sino que también son necesarios diferentes niveles de representación de la situación, que ya no puede realizarlo un módulo, sino un procesador central de la información que justamente tiene características contrarias a la de los módulos, ya que son de carácter general (no especializado), son accesibles a la conciencia, flexibles, multimodales y carecen de automatización.

Existen diferentes procesos cognitivos implicados para comprender un texto, que no se encuentran dentro de los procesos psicolingüísticos de base, entre ellos se encuentran, los procesos de *memoria* que son de gran importancia para la comprensión textual, en segundo lugar, la construcción de diferentes *niveles de representación* que se generan en el texto y por último, los *procesos inferenciales*, sumamente relevantes en la comprensión textual.

En las siguientes páginas se explicará en detalle estos procesos esenciales en la tarea de comprender.

Procesos de memoria intervinientes en la comprensión lectora.

Memoria de trabajo y memoria de largo plazo.

Existen diferentes tipos de memoria, que se relacionan de forma muy estrecha con los procesos vinculados a la comprensión de textos.

Valles Aràndiga (2005) explica que estos tipos de memoria existen según su capacidad temporal, de corto o largo plazo. La memoria de corto plazo retendrá información por una capacidad muy limitada de tiempo (aproximadamente 30 segundos), mientras que la memoria de largo plazo tiene capacidad ilimitada para retener información. Estos procesos intervienen al leer un texto y en la tareas de comprender, mediante rutinas de almacenamiento.

Al leer, en la memoria de largo plazo se relacionan significados con otros conocimientos conquistados, construyendo aprendizajes significativos (Ausubel, Novack y Hanesian, 1983 citado en Valles Aràndiga, 2005) sobre esquemas previamente consolidados.

En la memoria de corto plazo, se realizaran diversas tareas, como secuenciación, linealidad y recuerdo del texto, mientras se avanza en la lectura. Se mantiene en constante trabajo de asociación de los contenidos que van apareciendo en el texto.

Los dos tipos de memoria realizan interconexiones significativas durante todo el proceso de lectura. Es de esta manera que la memoria de trabajo (MT) mientras realiza todos los procesos intervinientes descritos, se van evocando en simultaneo claves de recuerdo para ser asociados en esquemas constituidos en la memoria de largo plazo. La MT también se encarga de realizar inferencias correspondientes (serán detalladas más adelante), pudiendo obtener comprensión parcial y organizar la información comprensiva que luego será depositado en la memoria de largo plazo por la MT. Esta interacción activa, entre los sistemas de memoria se da en simultáneo en todo el proceso de la lectura.

Memoria de trabajo y comprensión lectora

La memoria de trabajo es una actividad cognitiva básica que posibilita efectuar tareas complejas como el aprendizaje, razonamiento o la comprensión, mediante diversos procesos, activando mecanismos de asociación, secuenciación, linealidad y recuerdo del texto a medida que se avanza en la lectura, con estos mecanismos se produce un proceso continuo de memoria inmediata al ir evocando los nuevos contenidos, acciones o escenas textuales que aparezcan en el texto. (Valles Aràndiga, 2005). Considerando el tiempo limitado y la cantidad de tareas que demanda este sistema complejo, además de competir por recursos limitados, se puede entender como una actividad activa que se actualiza a medida que avanza una tarea determinada, sin embargo esto no siempre ha sido considerado de esta manera.

A continuación se comentará las concepciones previas acerca de la memoria y cómo diversas investigaciones dieron cuenta de la relación existente entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora.

Según el marco tradicional de memoria humana (Atkinson y Shiffrin, 1968), la memoria de corto plazo era considerado como un sistema lábil de almacenamiento pasivo de la información. Pero esta concepción no era suficiente para dar cuenta de cómo la memoria estaba implicada en la ejecución de una tarea compleja, como por ejemplo la representación mental de un texto. Por este motivo la

memoria de corto plazo comenzó a considerarse como memoria de trabajo u operativa, invirtiendo la idea de que se mantiene pasiva frente a la tarea, sino más bien como una memoria activa de información.

Daneman y Carpenter (1980) comenzaron a realizar investigaciones innovadoras, basadas en pruebas de modo visual (Reading Span Test: RST) o auditiva (Listening Span Test: LST) focalizadas en la funcionalidad de la memoria de trabajo y la habilidad de comprensión. Esta prueba consistía en presentar a los sujetos oraciones y con ellas cumplir dos tareas, determinar si el contenido de la oración era verdadero (tarea de procesamiento) y la otra requería recordar la última palabras de cada oración (Tarea de sostenimiento de la información). El tipo de tarea que debían realizar las participantes ponía en juego la capacidad de *procesamiento, mantenimiento y coordinación* de la información, estos tres procesos son fundamentales al momento de construir el modelo mental integrado a un texto. Siendo esta prueba, una buena forma de predecir la habilidad de comprensión lectora y como la memoria de trabajo incide en ella.

Se dieron diversas investigaciones a partir de esta, intentando demostrar la relación entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora. Varias de ellas quisieron hacer esta observación desde el punto de vista de las diferencias individuales, realizando la comparación entre buenos y malos comprendedores, que generaron diversas hipótesis a partir de sus estudios. Investigadores como Baddeley, (1986); Daneman y Carpenter, (1980); Radvansky y Copeland, (2001) defienden que la problemática de los malos comprendedores podría estar vinculada con dificultades para administrar los recursos atencionales. Para otros autores (Chase y Ericcson, 1982; Ericsson y Kintsch, 1995) el problema podría residir en la capacidad de acceder a la información importante almacenada en la memoria de largo plazo. Teniendo en cuenta que la información que se halla en la MLP se ejecuta a través de claves de recuperación, sería la calidad de estos procesos los que marcarían las diferencias. Y por último, se han observado diferencias por presentar dificultades en mecanismos de inhibición (De Beni et al., 1998, Abusamra et al., 2008) estos investigadores plantean que la actualización

de la información y la capacidad efectiva para inhibir material irrelevante, son dos mecanismos que permiten la comprensión de un texto de manera exitosa. Una dificultad en los procesos de inhibición podría generar una sobrecarga del sistema, saturando y dejándolo sin recursos disponibles. En conclusión, estos estudios dieron evidencia de la relación existente entre la memoria de trabajo y la comprensión de textos y también cual es la dificultad de los malos comprendedores, quienes muestran fallas en la capacidad de inhibición. En otras palabras, para lograr una comprensión de textos adecuada, el lector deberá activar la información importante y desechar la irrelevante. (Abusamra, et al, 2010).

Niveles de Representación intervinientes en la comprensión de textos

Cuando un lector se expone frente a un texto, construye una representación mental en su memoria, que no solo implica la identificación de palabras y estructuras sintácticas que extraen significado de la oraciones, sino que también debe ser posible establecer relaciones entre las diferentes ideas y el conocimiento del mundo que el lector posee.

Van Dijk y Kintsch (1983), han planteado que existen tres niveles diferentes de representación de un texto.

El primero, corresponde a una representación superficial, en este nivel se procesan las diferentes palabras que aparecen en el texto con su correspondiente interpretación sintáctica, semántica y pragmática en el contexto de una oración y van a permanecer en la memoria durante un corto período, hasta que su contenido sea comprendido.

El segundo nivel corresponde a una interconexión semántica de ideas que provee las distintas partes del texto y es llamada base del texto, en esta base se generan, la microestrucura, la macroestructura y la superestructura. En la *microestructura* se identifican las ideas más elementales del texto y a medida que

se van reorganizando según su importancia, se deriva a una *macroestructura*, donde el lector extrae sentido global de las ideas expresadas en el texto y finalmente en la *superestructura*, se relacionan las diferentes ideas globales expresadas en el texto, formando un esquema general organizado.

El tercer nivel de representación es el más profundo, llamado modelo de situación. En este nivel, interactúa la información explicita del texto con el conocimiento previo del lector, formando un "modelo mental" (Johnson – Laird, 1983) o "modelo de situación" (Van Dijk y Kintsch, 1983). En esta dimensión el lector construye una representación de una situación relacionada estrictamente con el texto y su conocimiento previo.

Este modelo debe diferenciarse del concepto de *Esquema (*Minsky, 1975; Shank, 1975; Rumelhart, 1975 citado en Abusamra, et al, 2010) que tratan de representaciones mentales, de situaciones estereotipadas. En cambio en los modelos de situación las representaciones corresponden a información única, que se van construyendo y actualizando en la memoria de trabajo, durante la lectura.

Pueden entenderse como ocurrencias específicas de un tipo de situación, por ejemplo al referirse a una situación de "pasear por la playa" los modelos de situación incluirán, el estilo de playa, participantes del evento, interacciones que se pudieron establecer, entre otros aspectos posibles. Esta construcción es una interpretación personal y contextual.

Inferencias

La inferencia es un proceso de interpretación, que relaciona un enunciado explícito con otro omitido, la tarea será lograr una conexión coherente entre estos dos enunciados, permitiendo una mayor comprensión, a medida que se avanza en la lectura. Este proceso de interpretación será posible sumando componentes semánticos, consistentes con el contexto y con los conocimientos previos que posea el lector.

Es entonces, el lector aquel que construye inferencias, a partir de la conexión que se efectúa entre la información explicita del mensaje textual con los conocimientos previos relevantes a la información del texto. Estas inferencias son deducidas como consecuencia de relaciones causales, temporales, espaciales y semánticas, que propone el contenido explícito de un texto determinado, siendo importantes la disponibilidad y accesibilidad de los conocimientos previos utilizados por el lector en el proceso inferencial. (De Vega y Cuetos, 1999).

Los procesos de construcción son muy significativos en la comprensión, teniendo en cuenta que en el texto no se expresa explícitamente toda la información, sin las inferencias, no habría posibilidad de integrar las distintas partes del discurso, lograr coherencia local y global, ni tampoco establecer relaciones causales o resolver problemas anafóricos, es decir, no se podría comprender un texto (García Madruga, et al, 2006). También García Madruga y Martin cordero (1987) apoyaban esta postura destacando el papel que juegan las inferencias en la comprensión, al decir que sin ellas sería imposible comprender un texto a un nivel más global que el de la oración, ya que sin su contribución no se podría lograr la necesaria coherencia entre oraciones sucesivas.

Si bien existe una gran variedad de inferencias, las que más han sido estudiadas son, las conectivas, que dan coherencia al texto, y las elaborativas, que complementan la información (De vega y Cuetos, 1999).

Las inferencias conectivas, son necesarias para vincular semánticamente una oración con otra anterior, y de esta manera establecer coherencia en el mensaje. Por ej. Se puede leer: “Mientras Sabrina estaba realizando su trabajo, escuchó un fuerte golpe en su ventana. Ese mismo día contrató a un vidriero”. Para comprender estas oraciones, es necesario conectar mediante un puente implícito la primera y la segunda oración, este puente podría generar la inferencia de que “la ventana era de vidrio y se rompió a causa del golpe” y de esta manera se establece una coherencia entre las dos oraciones. Dentro de las inferencias conectivas, también pueden encontrarse las anáforas, donde aparecen

explícitamente dos denominaciones de un mismo elemento que el lector deberá identificar como tales, si se lee: “El perro estaba sediento, este había corrido mucho durante toda la tarde”, el lector deberá establecer que “este” es la anáfora correspondiente a “El perro”. Usualmente es compartida la idea de que las inferencias conectivas se realizan durante la comprensión y forman parte de la representación del mensaje junto con la información explicita (Fincher- Kiefer, 1995, 1996 citado en De Vega y Cuetos, 1999).

A diferencia de las inferencias conectivas, las elaborativas no son necesarias para dar coherencia al mensaje, lo que realizan es completar o extender información explicita, y se generan con información previa sobre elementos que pueden estar en partes posteriores del mensaje, es decir que mediante ellas el lector puede anticipar información. Si se lee solo esta oración “Mientras Sabrina estaba realizando su trabajo, escucho un fuerte golpe en su ventana”. Se puede inferir que la ventana se rompió a causa del golpe, pese a la inferencia realizada, el mensaje explicito es en sí comprensible, es por eso el carácter complementario que tiene este tipo de inferencias.

Los procesos hasta aquí descriptos pueden ampliarse con lo propuesto por el autor Valles Aràndiga (2005) en su escrito, quien propone cuatro procesos psicológicos básicos intervinientes en la comprensión:

1- Atención selectiva: El lector deberá focalizar su atención hacia su objeto de lectura y descartar todo tipo de distractores. Siendo relevante la capacidad de autorregulación de la atención.

2- Análisis secuencial: Este proceso consiste en realizar un correcto análisis de las palabras incluidas en el texto extrayendo significados parciales para luego mediante las inferencias adecuadas construir el significado global.

3- Síntesis: En este proceso, el lector sintetiza, resume y para que la comprensión sea exitosa, procesos como, análisis-síntesis deben darse en simultáneo evitando que se produzcan síntesis demasiado excesivas que

pueden generar errores de precisión lectora, tales como omisiones, inversiones, sustituciones, etc.

4- Memoria: Los distintos tipos de memoria intervinientes (de corto y largo plazo) con sus rutinas de almacenamiento, que ya fueron definidas previamente.

Este autor también propone otro componente que influye en la actividad lectora, el proceso afectivo, que como actividad humana no está exento de valores emocionales. Los estados de ánimo que se imparten durante esta actividad, pueden ser positivos o negativos, según las significaciones que cada persona le atribuya a la experiencia de leer. También explica como la Inteligencia emocional (IE) influye en el rendimiento académico, dependiendo de la calidad de IE las habilidades cognitivas de una persona podrían verse comprometidas de manera favorable o desfavorable, con su éxito o fracaso escolar correspondiente. Otro componente que para el autor es determinante es la motivación, explicando que una persona que ha fallado en la lectura seguramente generará sentimientos de rechazo o evitación ya que no posee expectativas de poder lograr la tarea. Por último existen otros componentes, como los conocimientos de estrategias y poder emplearlos de manera adecuada. También el reconocimiento del esfuerzo personal en la tarea daría una significación favorable hacia la lectura y hacia las propias competencias comprensivas.

Hasta aquí ya se ha podido observar el carácter de complejidad que contiene la comprensión de un texto y de qué manera el lector no se encuentra exento de este proceso, siendo un participante activo que tiene la posibilidad de construir significados coherentes extraídos del texto.

En el próximo capítulo se hará referencia acerca de las estrategias que pueden ser implementadas por los lectores para obtener una mayor calidad de comprensión.

4.2 Estrategias y competencias lectoras

Existen varias estrategias que pueden ser utilizadas durante la lectura que apuntan a obtener buenos resultados durante la comprensión.

Diferentes investigaciones, explican que los lectores competentes utilizan estrategias de manera flexible a diferencia de los lectores no competentes que utilizan pocas estrategias y de manera inflexible. (Paris, Lipxon y Wixson, 1983), otros estudios también apoyan esta idea explicando que los malos comprendedores, pese a que conozcan las estrategias a utilizar no las aplican correctamente concordando con los objetivos a alcanzar (De Beni, Palladino y Pazzaglia, 1995).

Cabe destacar que las estrategias a implementar son de carácter consciente y autorregulada y es dependiente de factores como la motivación y los objetivos a alcanzar.

Se pueden distinguir varias estrategias que si son implementadas correctamente, van a influir de manera positiva en la comprensión de textos, una de ellas es la detección de ideas principales en el texto, esto permite en el lector establecer una jerarquía textual y a partir de esta poder realizar esquemas de contenidos principales y poder establecer diferentes niveles de representación.

Hay otra estrategia, que está siendo considerada de suma importancia y es la capacidad metacognitiva vinculada con el conocimiento que tiene una persona acerca de sus propios procesos cognitivos y al control que puede ejecutar sobre ellos.

Dicho en otras palabras, las estrategias de aprendizaje se entienden como una elección en cuanto a los usos y procedimientos que favorecerán una lectura activa, intencional, autorregulada, teniendo en cuenta los objetivos que se quieren alcanzar. (Trabasso y Bouchard, 2002).

Gutierrez-Braojos y Honorio (2012) en su escrito, clasificaron las estrategias metacognitivas en función del momento que se deban utilizar, previas a la lectura, durante la misma y posterior a ella, que se describirán a continuación.

1) Estrategias metacognitivas previas a la lectura: consideraron cuatro acciones importantes

- Determinar el género discursivo

Según el género discursivo, los textos pueden ser clasificados como narrativos, descriptivos y expositivos, ya que le permite al lector interpretar y organizar la información textual durante la lectura y cuál es la intención del discurso, el lector podrá predecir el tipo de información con la que se va a enfrentar.

- Determinar la finalidad de la lectura

Los alumnos deberán saber que no siempre se tienen los mismos objetivos, en ocasiones deberán responder a preguntas formuladas por el maestro o deberán reconocer ideas principales, entonces es importante que puedan preguntarse cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como, ¿Para qué estoy leyendo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Cuál es la finalidad del texto?

- Activar conocimientos previos

Para poder activar conocimientos previos es beneficioso que el alumno se pregunte ¿Cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y abordan el mismo tema?, ¿Son parecidos, revelan inconsistencias? ¿Qué conozco sobre este tema?

- Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas

Aquí es importante poder pensar sobre sus conocimientos previos acerca del texto y predecir información textual, a través de inferencias, como por ejemplo, que le pasara a un personaje a partir de la observación de las ilustraciones y el título, favorecerá la comprensión lectora.

2) Estrategias durante la lectura

En este momento, el lector deberá construir una representación mental que se adecue al texto escrito, poder recordarla y supervisarla. Y se proponen ciertas estrategias a tener en cuenta.

- Identificar palabras que necesitan ser aclaradas

Aquí se propone que los alumnos desarrollen la habilidad del uso del diccionario, en el caso de que no comprendan alguna palabra del texto.

- Releer, Parafrasear y Resumir entidades textuales

Releer alguna parte del texto que al lector le pareció confusa, es una buena estrategia para cuando el lector puede detectar fallas, ya que en algunas ocasiones estas fallas son debidas a saltos entre líneas o perdidas de atención.

El parafraseo es una estrategia eficaz, ya que cuando el lector debe decir esa información con sus propias palabras, facilita su retención en la memoria y procesos de vinculación con proposiciones previas o posteriores.

El resumen es también una buena herramienta para comprender una gran cantidad de información, seleccionando ideas principales y pudiendo integrar las ideas que más se destacaron.

- Realizar Inferencias

Las inferencias favorecen la comprensión ya que, establecen conexiones entre el conocimiento previo y también permiten al lector completar información omitida en el texto.

- Detectar información relevante

En las actividades de lectura, no toda la información de un texto es relevante para su comprensión; algunas ideas son principales, otras son secundarias y otras son irrelevantes. Los alumnos deben aprender a seleccionar la información relevante de un texto y descartar la irrelevante, esto evitará sobrecargar la memoria y permitirá una noción global del texto.

3) Estrategias metacognitivas después de la lectura

En este momento podemos distinguir tres finalidades: una relacionada con la revisión del proceso de lectura y la capacidad de darse cuenta el nivel de comprensión alcanzado y otra dirigida a elaborar una representación global del texto y por último una finalidad comunicativa.

- Revisión del proceso lector: Consciencia del nivel de comprensión logrado

En este momento es importante poder enseñar estrategias a los alumnos que les permita confrontar las preguntas, inferencias y predicciones que realizaron antes y durante la lectura. También deben poder reflexionar sobre los objetivos que se propusieron antes de comenzar la lectura y pensar si realmente los han podido alcanzar como esperaban.

- Construcción global de representación mental: finalidad expresiva

El lector debe usar estrategias que le faciliten crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados. El uso de mapas conceptuales, puede ser una muy buena herramienta para organizar la información y conectar las ideas principales del texto y mediante este proceso poder comprobar si realmente se ha comprendido el texto.

- Finalidad comunicativa

Es relevante permitir a los alumnos que expliquen y discutan con sus pares sobre las visiones que pudieron crear sobre lo que leyeron, esto les permitirá desarrollar la comunicación como así también poder comprobar hasta qué punto han comprendido el relato y ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura.

Otro autor (Brown, 1981), distingue cuatro conocimientos en relación al texto, a las estrategias, al objetivo de la lectura y al sujeto.

Sobre estos factores se realizaron diferentes investigaciones comparando buenos y malos comprendedores y han evidenciado que los malos comprendedores son menos conscientes de que una de sus tareas es buscar significado a lo que leen y se centran en los niveles más primarios de decodificación. Se han realizado varias investigaciones que diferencian a malos comprendedores de los buenos en cuanto a diferentes tipo de estrategias, por ejemplo, Garner y Reis (1981) describen que los malos comprendedores no logran darse cuenta que no comprenden un texto. Otra forma que han utilizado los investigadores, para detectar la capacidad de control sobre los procesos de comprensión, es presentarle a los lectores textos con incongruencias y errores, se pudo observar que los lectores hábiles, pudieron resolver de forma adecuada

estas anomalías que presentaban los textos a diferencia de los que presentaban dificultades. (Garner y Reis, 1981; August, Flavell y Clift, 1984). Otro recurso útil para lograr una mejor comprensión es el de la inhibición, teniendo en cuenta que durante la lectura se activa gran cantidad de información, es necesario el mecanismo que suprime la información que no sea relevante.

4.3 La comprensión lectora en las escuelas

Antiguamente se consideraba que un texto podía ser comprendido una vez que se lograba decodificar palabras. Sin embargo como ya se ha explicado en este trabajo, leer no consiste específicamente en descifrar grafemas, sino que es importante, poder extraer el significado que trata de transmitir un texto o mensaje.

La enseñanza en las escuelas ha tenido que rever sus métodos de enseñanza a través de esta concepción, enseñar a entender un texto se empezó a convertir en el objetivo real de las prácticas escolares y ha permitido experimentar y articular nuevas prácticas para conseguirlo.

Irwin, (1986) plantea que en el momento de planificar la enseñanza se deben tener en cuenta tres factores íntimamente relacionados en el acto lector y ellos son, el lector per se, el texto y el contexto de la lectura. En cuanto al lector, se refiere a todos los conocimientos que este posea, es decir, lo que sabe sobre el mundo y todo lo que hace durante la lectura para comprender el mensaje. Al texto lo define desde la intención del autor, al contenido que ha seleccionado y como lo ha organizado y en lo referido al contexto, enfatiza las condiciones de la lectura, incluyendo las que tiene el lector como intención e interés y las que propone el entorno social, que en las escuelas están fijadas por los docentes (lectura compartida, en voz alta, tiempo destinado, etc.).

Esta relación nos puede llevar a pensar que cuando un maestro planifica su trabajo, deberá tener en cuenta el grupo (Lector/es) al que va a estar destinado el material (texto) y las actividades implementadas (contexto) para efectivizar la comprensión. Caso contrario podría suceder que un alumno se encuentre con

textos complejos, no apropiados y fracase de manera recurrente (lector/texto) y no pueda concretar la tarea de manera efectiva por esta dificultad que le genera leer (lector/contexto) y el único sentido que encuentra es el de cumplir con las demandas del profesor.

Otro punto importante en las escuelas para con los alumnos, es la de enseñar estrategias que logren alcanzar los objetivos actuales de la lectura: comprender un texto exitosamente, generando la idea que además de conseguir éxito académico, les será útil para su vida cotidiana y ser conjugado en el aula constantemente.

Estas estrategias se pueden diferenciar según estadios de desarrollo, Flavell, y Chinsky (1966) plantearon que los niños menores a ocho años les cuesta utilizar estrategias metacognitivas, específicamente las relacionadas con la memoria, debido básicamente a las pocas experiencias metacognitivas con la que se han enfrentado, esto les genera dificultades para generar estrategias por si solos, considerando que los niños ,entre los seis y siete años que comienzan la educación primaria, se encuentran en un momento de transición y podrán obtener buenos resultados en el uso de estrategias si se les propicia un contexto adecuado para ello.

Si bien, hay que matizar que no se puede enseñar cualquier estrategia, estas deben atender a un plan temporal, organizado y sistemático que respete las capacidades y necesidades de los escolares.

Teniendo en cuenta esto, Israel (2007) citado en Gutiérrez y Salmerón, (2012) propone enseñar estrategias en educación primaria, dividiéndolas en los primeros grados (1º, 2º,3º) y los últimos de la educación primaria (4º, 5º, 6º y 7º).

Para los primeros grados la autora propone: 1) Enseñar estrategias relacionadas con la activación del conocimiento previo y tener una visión general del texto.

2) Mientras se lee poder identificar términos o conceptos confusos, siendo estas estrategias de monitoreo, también hacer preguntas que mejoren los procesos inferenciales, como ¿Por qué? ¿Qué quiere decir? ¿Qué sentido tiene?
3) En la evaluación, reflexionar sobre la perspectiva del autor al evaluar el texto.

Para los últimos grados, la autora propone las siguientes estrategias: 1) en la planificación, incluye estrategias de relación entre texto y texto, y también entre el texto y el lector. 2) durante la lectura, estrategias dirigidas a detectar cuando hay fallas en la comprensión; realizar resúmenes sobre eventos o conceptos importantes del texto. 3) y por último en la fase de evaluación, entender como el conocimiento puede ser usado en tareas futuras similares; y evaluar el texto, en aspectos tales como la utilidad de la información en el futuro.

Estas son algunas recomendaciones con respecto a la enseñanza de estrategias, y pone de relevancia, la acción del docente sobre la implementación de dichas estrategias en las escuelas, para promover la reflexión, la crítica y el desarrollo cognitivo, con palabras del Diseño curricular del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires (pp, 96):

"La tarea del docente es sumamente relevante para orientar y promover la reflexión y la sistematización acerca de los contenidos lingüísticos involucrados en las estrategias discursivas que están empleando los alumnos en sus escritos o en sus producciones orales, o que observan en los textos que leen o escuchan".

El contexto donde se desarrollan estas estrategias y la concepción pedagógica de los docentes es de suma importancia para lograr una enseñanza exitosa en este y varios aspectos.

Una concepción desarrollada por Vygotsky (1979) la famosa *zona de desarrollo próximo*, plantea que la enseñanza no debe ser pasiva, con transmisiones de conocimientos, sino más bien se deberá apuntar a la construcción del conocimiento y que pueda adquirirlo activamente. Esa

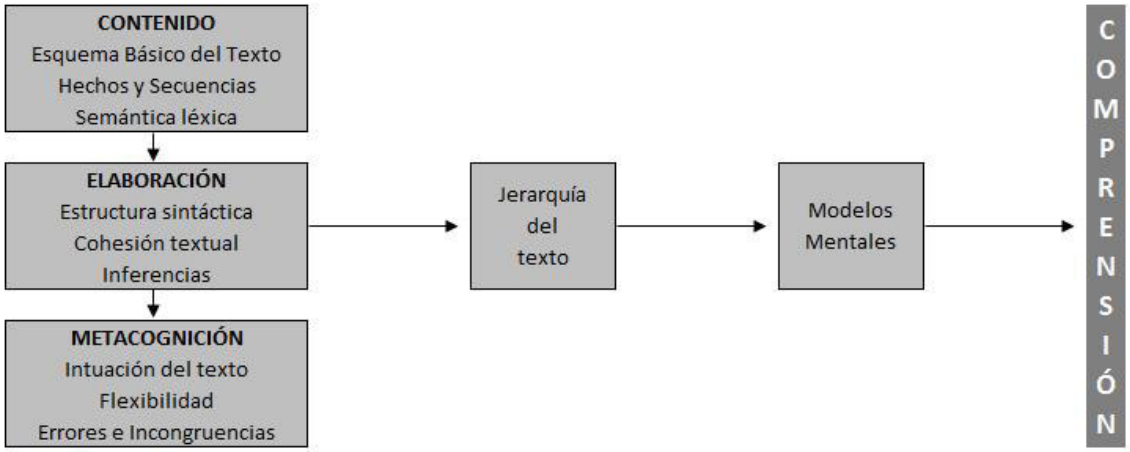
construcción no se realiza en soledad sino que hasta determinado momento, el alumno va a necesitar de la ayuda de alguien que ya posea instrumentos culturales que el todavía no tiene. Para este autor la zona de desarrollo próximo, es una zona en estado de maduración y es la más propicia para la acción del educador, ya que es la zona más sensitiva a la colaboración y en la que el niño puede realizar tareas por encima del nivel actual, mucho más que por sí solo. La ayuda que puede brindar un maestro y también compañeros, se expresa como andamiaje realizado por estos para sostener la construcción del alumno y que es retirada cuando este pudo adquirir la capacidad de realizar de manera independiente su propia construcción del conocimiento.

4.4 Modelo Multicomponencial de la comprensión lectora

El modelo de múltiples componentes se basa en la idea de que en la comprensión lectora intervienen diferentes habilidades mentales, pese a que cada una tiene cierto grado de autonomía, se correlacionan de manera constante (De Beni, Cornoldi, Carreti & Meneghetti, 2003 ; Abusamra et al., 2010). El modelo que se grafica a continuación, los autores han definido a modo de hipótesis la relación de estas diferentes áreas, identificando, un núcleo que corresponde al contenido (conformadas por habilidades de base), uno que corresponde a la elaboración (conformada por los procesos de integración de la información) y otro que corresponde a la metacognición (encargados en habilidades de monitoreo y control). Según los autores, estos núcleos confluyen en la capacidad lectora.

1

Flujo de relación entre las áreas intervinientes en la comprensión textual



Este modelo incluye once componentes de comprensión lectora, segmentado en áreas, que pueden ser evaluadas de manera independiente, esta es una ventaja para poder detectar, en alumnos escolarizados de 9 a 12 años, dificultades especificas en la comprensión.

Las áreas constituyentes de este modelo son:

1. Esquema Básico del texto: Esta área refiere a reconocer la estructura de un texto, donde se puedan reconocer: personajes, hechos, cuándo suceden, qué es lo que sucede y establecer una causalidad. Se evalúa entonces, la capacidad de reconocer la tipología textual y por los contenidos seleccionados, la idea es que el alumno se percate de los distintos tipos textuales.

[1] Flujo de relación entre las áreas intervinientes en la comprensión lectora. (Extraído de Abusamra, et.al., 2010)

2. Hechos y secuencias: En este punto, el lector deberá reconocer la secuencia de los hechos de una manera organizada, teniendo en cuenta los diferentes tipos textuales que se han incluido. Se evaluará la capacidad de construir la secuencia de los hechos, así como también la capacidad inferencial, cuando los hechos no estén explícitos en el texto y deban ser inferidos por nexos causales y temporales.

3. Semántica léxica: La semántica léxica está referida al léxico mental, es decir a la cantidad de palabras que un sujeto ha aprendido a lo largo de su desarrollo, con su respectivo significado. Esta área evalúa la habilidad para acceder al léxico mental previamente mencionado y recuperación de las palabras, atendiendo los significados y las relaciones entre ellas.

4. Estructura sintáctica: La sintaxis refiere a las relaciones que se establecen entre las palabras que forman una oración, estas relaciones se ordenan de manera jerárquica que genera una estructura particular. En esta área se evalúa la capacidad de comprensión de un texto sobre la base de los elementos sintácticos constituyentes.

5. Cohesión textual: En este nivel, se entiende a la cohesión, como la integración de las diferentes partes del texto con el fin de obtener una coherencia global. El lector podrá construir esa relación entre las partes del texto, a través de conectores, anáforas, etc. En esta área se evalúa la capacidad de los alumnos para detectar conectores entre los elementos.

6. Inferencias: Las inferencias tienen la característica de incluir información que no está expresada explícitamente en el texto, está ligada a poder construir significado y lograr una comprensión integral.

7. Intuición del texto: La intuición del texto, es considerado como una capacidad meta cognitiva que consiste en evaluar la dificultad de un texto, distinguiendo partes importantes, diferenciándolas de las secundarias

8. Jerarquía del texto: En esta área se vincula la capacidad de establecer el argumento principal de un texto y agrupar por orden de relevancia las diferentes partes de un texto. Mediante esta selección que realiza, deberá mantener en su memoria aquella información considerada como importante mientras se avanza en la lectura, para poder abstraer, interpretar y finalmente integrar lo leído.

9. Modelos mentales: Los modelos mentales o modelos de situación están basados en representaciones que los sujetos realizan acerca de los personajes, objetos y hechos mencionados en el texto. Estos tiene la característica de ir actualizándose a medida que se lleva adelante la lectura. Estas representaciones se efectúan con la información explicita del texto y con el conocimiento previo que tiene el lector.

10. Flexibilidad: la flexibilidad es otro rasgo de la metacognición que refiere a las estrategias utilizadas de manera adecuada para obtener éxito en la comprensión. En esta área se evalúa la capacidad que tiene el lector, para cambiar estrategias para poder adaptarlo a los diferentes objetivos que se le presenten.

11. Errores e incongruencias: Esta área se basa en la capacidad para detectar errores e incongruencias en un texto, también es considerado como un rasgo de la metacognición, ya que se evalúa la capacidad de atenerse a los objetivos propuestos por la tarea lectora, preguntándose si está actuando de manera adecuada, regulando y modificando su acción si encuentra irregularidades.

5. Objetivos

5.1 Objetivo General

Comparar la comprensión lectora entre niños de 5º y 7º grado de la escuela San Vicente de Paul en el año 2013.

5.2 Objetivos específicos

1)- Analizar la comprensión lectora en niños de 5º grado en diferentes áreas, de la escuela San Vicente de Paul en el año 2013.

2)- Analizar la comprensión lectora en niños de 7º grado en diferentes áreas, de la escuela San Vicente de Paul en el año 2013.

3)- Establecer si existen diferencias significativas entre niños de 5º y 7º grado de la escuela San Vicente de Paul, según las distintas áreas de comprensión lectora en el año 2013.

6. Metodología

El tipo de diseño que se realizo fue de carácter cuanti - cualitativo descriptivo y transversal.

6.1 Participantes

La muestra se conformó con 57 alumnos del nivel primario, de los cuales 26 corresponden a 5º y 31 a 7º grado. De la cantidad total de alumnos 24 pertenecen al sexo femenino y 33 pertenecen al sexo masculino. Todos los participantes han sido voluntarios, siendo de esta manera una muestra no probabilística.

Población

Todos los alumnos de 5º y 7º grado del Instituto San Vicente de Paul, de gestión privada, ubicado en Capital Federal, Argentina. 2013

Unidad de Análisis

Cada uno de los alumnos de 5º y 7º grado del Instituto San Vicente de Paul.

6.2 Instrumento para la recolección de datos

Se administró el Test Leer para Comprender (TLC) de Abusamra et al. (2010). Éste es un instrumento para evaluar la comprensión de textos, desarrollado sobre la base de un modelo que integra once componentes básicos del nivel textual (De Beni et al., 2003). La propuesta es la evaluación selectiva de las diferentes áreas a evaluar: Esquemas básicos del texto (α= 0,71), Hechos y secuencias (α=0,74), Semántica léxica (α=0,73) , Estructura sintáctica (α=0,70), Cohesión textual (α= 0,76), Inferencias (α= 0,77), Intuición del texto (α=0,66), Jerarquía del texto (α= 0,74), Modelos mentales (α= 0,69), Flexibilidad mental (α= 0,79), Errores e incongruencias (α= 0,69).

Cada área del test, contiene 12 ítems con ejercicios a resolver, con formato multiple choice con cuatro opciones de respuestas.

Si bien el orden de la toma es indistinto, se tomó la recomendación propuesta por los creadores, comenzando a administrar las áreas de núcleo de contenido y luego con las de elaboración.

6.3 Procedimiento

Se administraron dos áreas por día, 3 veces por semana, durante el lapso de quince días. La última área se administró sola, simplemente porque administrarse en conjunto con 2 áreas, podría haber resultado excesivo y cansador para los alumnos.

La evaluación fue llevada a cabo de forma colectiva en el aula y con la docente presente, durante el lapso de una hora que fue suficiente para evaluar dos áreas.

Para la ejecución de la tarea, se les aclaró a los alumnos que los ejercicios a realizar no recibían calificación alguna, y también, que solo una de las opciones planteadas era la correcta. Los ejercicios fueron entregados impresos a cada alumno y una vez que finalizaron se les agradeció su colaboración.

Para la puntuación individual se asignó un punto por pregunta correcta y cero por error u omisión, de esta manera en cada área la puntuación fue de 0 a 12.

El análisis de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS versión 15,0.

7. Resultados

Dado que en la muestra algunas de las variables resultaron ser anormales, se utilizaron estadísticos no paramétricos.

Tabla 1: Descripción de la muestra de ambos grados

GRADO	AREA	N	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
QUINTO GRADO	EBDT	26	4	11	8,53	1,83
	HYB	26	3	12	8,07	2,34
	SL	26	5	12	7,96	2,02
	ESDT	26	5	12	7,92	1,74
	CT	26	4	12	8,15	2,03
	INFER	26	3	12	8,00	2,40
	IDT	26	2	11	7,38	2,28
	JDT	26	3	12	7,73	2,49
	MM	26	1	11	6,80	2,40
	FM	26	1	12	7,07	2,71
	EEI	26	1	10	5,46	2,51
SEPTIMO GRADO	EBDT	31	7	12	9,58	1,54
	HYB	31	5	12	9,29	1,65
	SL	31	4	12	9,48	2,03
	ESDT	31	1	12	9,29	2,32
	CT	31	4	12	9,80	2,37
	INFER	31	3	12	9,06	2,20
	IDT	31	3	12	9,19	2,02
	JDT	31	5	12	8,29	2,19
	MM	31	3	11	7,93	2,12
	FM	31	2	12	8,29	2,51
	EEI	31	5	12	8,80	2,12

En esta tabla se puede observar como varían las medias entre 5º y 7º grado, siendo en todas, más altas las de 7º que las de 5º.

En la primera área, 7º grado puntúa más alto que en 5º como se ha expresado anteriormente, indicando que los niños en 7º grado logran un mejor reconocimiento del esquema básico textual, pudiendo identificar personajes, lugares y tiempos.

En la segunda (HYS), tercera (SL) y cuarta (ESDT) área también se pueden observar que las medias de 7º grado han obtenido mejores resultados que en 5º.

En el área 5 correspondiente a la cohesión textual, 5º grado puntúa menos que los de 7º, siendo que para los alumnos de 5º grado les resulta más complejo

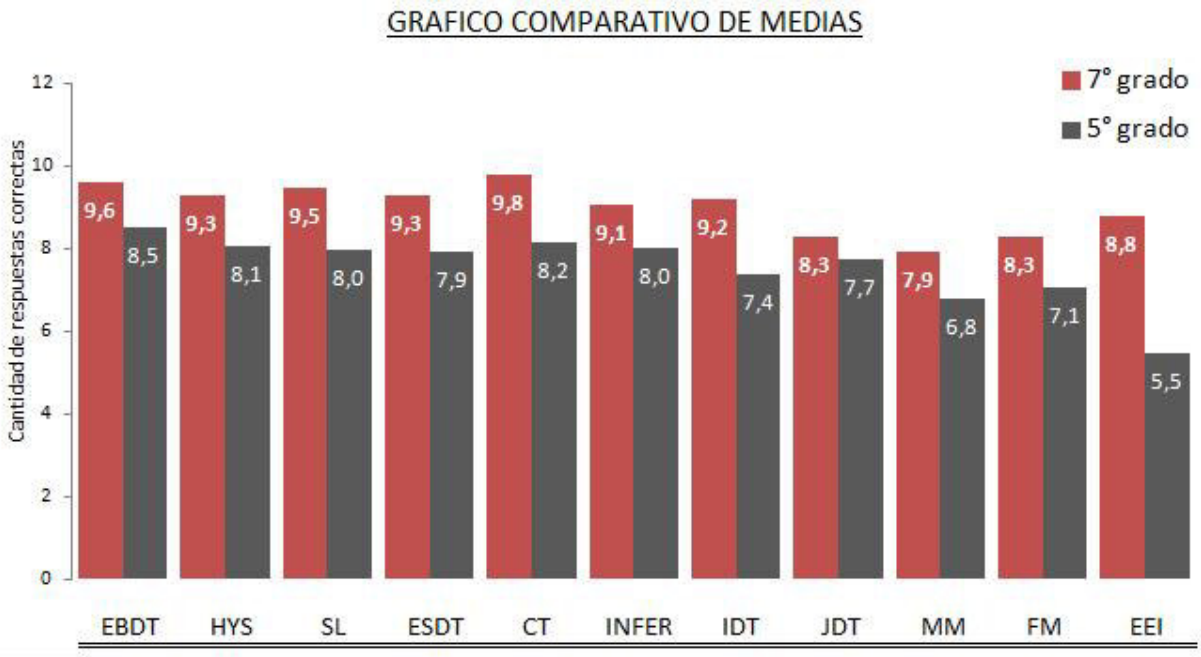
detectar elementos cohesivos en el texto que permiten una mejor comprensión y mayor coherencia textual.

En el área 7 que corresponde a la intuición del texto también se observa una diferencia entre alumnos de 5º y 7º grado, siendo las puntuaciones de 7º grado más favorables que las de 5º.

Una diferencia mayor se observa en el área 9 correspondiente a los modelos mentales, siendo más dificultoso para los alumnos de 5º grado.

Una gran diferencia se observa en el área 11 (EEI), siendo los alumnos de 7º grado más hábiles para identificar errores e incongruencias textuales que los chicos de 5º.

Gráfico Nro. 1



	EBDT	HYS	SL	ESDT	CT	INFER	IDT	JDT	MM	FM	EEI
5° grado	8,5	8,1	8,0	7,9	8,2	8,0	7,4	7,7	6,8	7,1	5,5
7° grado	9,6	9,3	9,5	9,3	9,8	9,1	9,2	8,3	7,9	8,3	8,8

A partir de los datos descriptivos obtenidos y las diferencias que se observan en ellos, se realizó una prueba U de Man whitney para verificar estas diferencias y saber de esta manera si realmente eran significativas.

.Tabla 2

AREA	Estadístico "Z"	Sig. asintót. (bilateral)
EBDT	-2,102	,036
HYS	-2,408	,016
SL	-2,819	,005
ESDT	-3,073	,002
CT	-2,966	,003
INFER	-1,833	,067
IDT	-3,279	,001
JDT	-0,825	,410
MM	-1,796	,073
FM	-1,890	,059
EEI	-4,448	,000

Se encontraron diferencias significativas en las siguientes áreas:

En el área 1, esquema básico del texto, ($Z=-2,102$; $p<0,05$) se observa una diferencia significativa entre 5º y 7º grado.

En el área 3, semántica léxica, ($Z=-2,819$;$p<0,05$) se evidencia una diferencia significativa entre 5º y 7º grado.

En el área 4, estructura sintáctica, ($Z=-3,073$;$p<0,05$) se evidencia una diferencia significativa entre 5º y 7º grado.

En el área 5, cohesión textual, ($Z=-2,966$;$p<0,05$) se evidencia una diferencia significativa entre 5º y 7º grado.

En el área 7, intuición del texto, ($Z=-3,297;p<0,05$) se evidencia una diferencia significativa entre 5º y 7º grado.

En el área 11, errores e incongruencias, ($Z=-4,448;p<0,05$) se evidencia una diferencia significativa entre 5º y 7º grado.

8. Conclusiones

El propósito de este trabajo fue comparar la calidad de comprensión lectora en niños que concurren a 5º y 7º grado en diferentes áreas, basadas en el modelo multicomponencial (De Beni et al., 2003).

A partir de los resultados obtenidos se concluyó que en todas las áreas evaluadas en el test, los alumnos de 7º grado obtuvieron puntuaciones más elevadas que los de 5º. Sin embargo las puntuaciones de 5º grado en la mayoría de las áreas no han sido tan bajas, centrándonos en las medias obtenidas.

A continuación se detallaran las diferencias significativas que se han hallado, prestándole mayor importancia a la última área correspondiente a Errores e incongruencias, ya que es en esta donde se observan bajas puntuaciones.

En cuanto a las diferencias encontradas en las áreas de contenido (Esquema básico del texto y semántica léxica) y de elaboración (Estructura sintáctica y cohesión textual) si bien son significativas las diferencias, los puntajes obtenidos de 5° grado y 7° grado no son tan bajos, como los resultados en las áreas de metacognición (Intuición del texto, errores e incongruencias).

Como ya se ha mencionado las estrategias metacognitivas corresponden a la capacidad de los sujetos de regular y monitorear sus procesos comprensivos, es decir evaluar la complejidad de un texto o una parte de él y poder separar las ideas principales de las secundarias y poder interpretar indicios gráficos como el subrayado, los términos en negrita, que indiquen que son relevantes en el texto.

En este estudio se encontraron diferencias significativas, con respecto a las áreas de metacognición entre ambos grados, en el cual 5º ha obtenido puntuaciones más bajas, estos resultados se encuentra en sintonía con las primeras investigaciones de Brown, que indica que la habilidad metacognitiva se desarrolla con la edad y con las experiencias de estudio que hayan atravesado, otras investigaciones (De Beni, Palladino y Pazzaglia, 1995; Cornoldi, De Beni y Pazzaglia, 1996) confirman y amplían esta teoría, explicando que esta habilidad

evoluciona de forma progresiva en los niños desde 3° grado hasta 3° año de la secundaria y que está muy ligada con otros aspectos metacognitivos , como la capacidad de identificar anomalías e incongruencias en un texto o fragmento.

Estas diferencias encontradas, plantean la necesidad de rever la cantidad de estrategias de aprendizaje que se han empleado en las escuelas, enfatizando las metacognitivas, a partir del 2° ciclo de educación primaria correspondiente a 4°, 5°, 6° y 7° grado.

Una buena herramienta para favorecer y enriquecer las competencias en esta área, sería que los docentes propicien contextos favorables para la discusión e intercambio entre pares, permitiendo que los alumnos menos favorecidos puedan enriquecerse de aquellos que poseen mayores herramientas, para poder desarrollar el potencial. También podrían realizarse talleres especializados en fomentar y estimular la capacidad de control y regulación de la tarea, donde cada alumno pueda expresar que comprendió y lo que no comprendió, para esto es necesario que se genere un clima de apoyo y confianza, entre pares y docentes, caso contrario, es probable que los comprendedores menos favorecidos no muestren interés en participar por la dificultad que presentan y el taller en este caso no sería beneficioso para los que más lo necesitan.

Este estudio podría ampliarse evaluando específicamente las áreas de metacognición, implementar un programa que pueda favorecer esta capacidad y luego compararlo para observar si se pudo favorecer esta habilidad.

Otra investigación posible en el futuro, es la de evaluar las representaciones mentales que tienen los docentes en cuanto a la comprensión lectora y cuál es la relevancia que estos le atribuyen a la comprensión, siendo de gran importancia para la enseñanza eficaz de la misma.

En conclusión, la comprensión de textos no se limita meramente a poder comprender para adquirir contenidos que se imparten en las escuelas, sino que

también permite el acceso a la cultura y fomentar el desarrollo de ciudadanos críticos, creativos capaces de aportar nuevas ideas a nuestra sociedad.

Considero que esta es la razón por la cual es tan importante seguir investigando sobre el tema y plantearse nuevos interrogantes que aporten a esta competencia, a fin de mejorar tanto el nivel educativo de los niños y los jóvenes, como las estrategias didácticas empleadas por los docentes.

Bibliografía

Abusamra, V., Caroceti, R., Raiter, A. y Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Revista Psico*, 3, (pp.352-361).

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2010). *Test Leer para comprender.* Buenos Aires: Paidós.

Abusamra, V., Casajùs, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (2011). *Programa leer para comprender*. Buenos Aires: Paidós.

Argentina, Gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires (2001) *Actualización curricular 7º grado.* CABA.

Argentina, Ministerio de educación, ciencia y tecnología (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos: un estudio en escuelas de nuestro país Proyecto DINIECE-UNICEF.* Buenos Aires: Autor.

Atkinsson, R.C. & Shiffrin, R.M (1968). Human Memory: A proposed system and its control processes. *The psychology of learning and motivation.*Vol 2 (pp 89-195).

August, D. L., Flavell, J. H. & Clift, R. (1984). Metacognitive Skills of reading. *Reading research quarterly* 20 (pp 569-582).

Baddeley,A (1986) *Working memory*. New York: Oxford University Press.

Braslavsky, B. (2005/2008). *Enseñar a entender lo que se lee* (1ª Reimpresión). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Brown, A. L. (1981). *Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts.* En ML Kamil (eds.), Directions in reading research and instruction (pp 21-43). Washington DC, National reading conference.

Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M.M. & Burin, D (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Researc*h, 2, (pp. 99-111).

Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L., Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 3, (pp. 996-1005).

Castorina, J. A. & Carretero, M. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación (1).* Buenos Aires: Paidós.

Chase, W.G & Ericsson, K. A (1982). Skill and working memory*. The psychology of learning and motivation,* 16, (pp. 1-58).

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos, teoría y práctica de la enseñanza*, *20,* (pp.6-15).

Daneman, M. & Carpenter, P. (1980). Individual differences in working memory and Reading*. Journal of verbal behavior*, 19, (pp 450-466).

De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1995*). La compresione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: Utet.

De Beni, R., Palladino, P., Pazzaglia, F. & Cornoldi, C (1998). Increases in intrution errors and working memory deficit of poor comprehenders. Quarterly journal of experimental psychology, 51, (pp. 305-320).

De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti,B y Meneghetti,B (2003) Nuova Guida alla Comprensione del testo. Volume 1. Trento: Erickson.

De Vega, M. & Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español.* Madrid: Trotta.

Elosúa, M.R., Gutiérrez, F., García Madruga, J.A, Luque, J.A., & Gárate, M (1996) Adaptación española del Reading Span test de Daneman y Carpenter. *Psicothema,* nº 2, (pp. 383-395).

Ericsson, K.A & Kintsch, W (1995). Long term working memory. *Psychological review*, 102, (pp.211-245).

Geva, E., (1985). Mejora de la comprensión de textos, mediante diagramas de flujo. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, (pp.45-66).

Ferreres, A., Abusamra, V. & Squillace, M. (2010, Septiembre*). Competencias Básicas: Comprensión de textos y oportunidades educativas*. Ponencia presentada en el congreso Iberoamericano de educación Metas 2021. Buenos Aires, Argentina.

Flavell, J. H., Beach, D. R., & Chinsky, J. M. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development,* 37, pp 283-299.

García Madruga, J.A & Martin Cordero, J. I (1987), Aprendizaje, comprensión y retención de textos. Madrid: UNED.

García Madruga, J. A., Elosùa, M. R., Gutierrez, F., Luque, J. L. & Gàrate, M. (2006). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Buenos Aires: Paidós.

Garner, R. y Reis, R. (1981) Monitoring and resolving comprehension obstacle: An investigation of spontaneous text lookbacks among upper-grade good and poor comprehenders. *Reading research quarterly*, 16 (pp 69-582).

Gutiérrez – Braojos, C., Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, Vol. 16 Nº1 (pp 183-202).

Jaramillo Arana, A., Montaña de la Cadena, G., Rojas Reina, L.M (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2, (pp. 0)

Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Cambridge University press.

Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de educación (2001) *Primer estudio internacional compartido sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (PERCE).*Santiago de Chile.

Leal Ladrón de Guevara, A. L & Subiabre, J (2011). Narrativa en contexto: Propuesta pedagógica para mejorar la comprensión lectora. *Horizontes Educacionales,* 1, (pp. 9-17).

León, J. A. (2004). *Un nuevo enfoque de la competencia lectora basado en diferentes tipos de comprensión*. Ponencia presentada en el seminario de primavera 2004 de fundación Santillana, Madrid, España.

Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2009). *Informe del programa PISA Programme for international students assessment.* Argentina.

Molinari Maroto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje* (5ª Ed.). Buenos Aires: Eudeba.

Navalón, C., Ato, M. & Ravadan, F (1989). El papel de la memoria de trabajo en la adquisición lectora en niños de habla castellana. *Infancia y aprendizaje*, 45, (pp.85-106).

Operativo Nacional de evaluación ONE (2010*). Censo de finalización de la educación secundaria*. Argentina.

Organización de las naciones unidas para la educación la ciencia y la cultura (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) Aportes para la enseñanza de la Lectura*. Santiago de Chile.

Paris, Scott G.,Lipson, Marjorie Y., & Wixson, Karen K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology,* 8, (pp 293-316).

Peredo Merlo, M.A., (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 48, (pp. 221-242).

Piacente, I. T., Tittarelli, A.M, (2009) *Aprendizaje del lenguaje escrito. Su evaluación.* Argentina: Universidad Nacional de la plata.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño* (14ª Ed.). Madrid: Morata.

Radvansky, G. & Copeland, D.E (2001). Working memory and situational model updating. *Memory and cognition*, 29, (pp. 1073- 1080).

Romero, R. F, Torrado Pachón, M. C, Mondragón, S.P, Pérez Vanegas, C (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista colombiana de psicología*, 12, (pp. 85-98).

Sole, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos Teoría y práctica de la educación,* 20, (pp. 16-23).

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically In C. C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). New York: Guilford Press.

Valles Aràndiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de psicología, 11, (*pp.49-61).

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vigotsky, L.S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.

ANEXOS

ÁREA 1

➲ Leer el siguiente cuento tradicional y responder las preguntas.

El tigre y el zorro

Cierto día, el zorro encontró al tigre comiendo una presa y le pidió que le convidara parte de ella, pero el tigre se negó. El vengativo zorro esperó a que el tigre se durmiera y entonces le ató a la cola una bolsa llena de avispas, que hacían un fuerte zumbido. El zorro, con una voz de alarma, gritó:

—¡Rápido, huyamos que viene un ejército armado!

El tigre comenzó a correr desesperadamente, entre los árboles, llevando siempre detrás el ruido que producían los que creía sus perseguidores. Cuando se dio cuenta de la broma, juró vengarse.

Al rato, se tendió en medio de la cueva y simuló estar muerto, mientras su compañera invitaba para el velorio al quirquincho, al cuervo, a la comadreja y al león, que era el rey. La tigresa también invitó al zorro al velorio.

El astuto zorro llegó hasta la puerta y vio cómo estaban velando al tigre; pero siempre desconfiado, dijo:

—Yo voy a creer que el tigre está muerto sólo si mueve la cola.

El tigre, para convencerlo, sacudió fuertemente la cola. Entonces el zorro, dando media vuelta, dijo:

—Muerto que mueve la cola no está muerto.

Y echando a correr, exclamó:

—¡Patitas, para cuándo si no son para ahora!

Adaptación de un cuento tradicional anónimo.

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

1. ¿En qué lugar se desarrolla la historia?

A. En la playa.
B. En la ciudad.
C. En el campo.
D. En la selva.

2. ¿Por qué se quiere vengar el zorro?

A. Porque el tigre se hizo pasar por muerto.
B. Porque el tigre le ató una bolsa de avispas.
C. Porque el tigre no quiso convidarle comida.
D. Porque el tigre no lo invitó a su fiesta.

3. De los animales presentes en esta historia, ¿quién ata una bolsa a la cola de quién?

A. La comadreja al cuervo.
B. El zorro al tigre.
C. El cuervo al tigre.
D. El tigre al zorro.

4. ¿Cuál de estas características no es propia del zorro?

A. Tímido.
B. Desconfiado.
C. Inteligente.
D. Rencoroso.

5. ¿Cuánto duran los hechos que se cuentan en esta historia?

A. Un mes.
B. Una semana.

C. Unos minutos.
D. Unas horas.

6. ¿Por quién cree el tigre que está siendo perseguido?

A. Por un conjunto de avispas.
B. Por una bolsa voladora.
C. Por el zorro.
D. Por un ejército armado.

➲ Leer la siguiente noticia y responder las preguntas.

PENSABA QUE DIOS SE HABÍA OLVIDADO DE ELLA
Murió la mujer más vieja del mundo
Tenía 122 años, estaba casi sorda y ciega. Conoció a Vincent Van Gogh.

Falleció ayer la persona más vieja del mundo en un geriátrico de Arlès, el mismo pueblo donde había nacido hace 122 años. Jeanne Calment decía que el secreto de su larga vida era el aceite de oliva y el vino oporto.

En el hogar de ancianos donde vivía informaron que estaba ciega, casi sorda y en silla de ruedas, pero mantenía su ácido humor y estaba lúcida. Solía decir que Dios se había olvidado de ella. Había nacido el 21 de febrero de 1875 en una familia de clase media. Se casó con un primo a los 22 años y dos años después tuvo a su única hija, madre de su único nieto.

Calment vivió siempre en Arlès en el sudoeste de Francia; en esa misma ciudad vivió Van Gogh durante un año y ella pudo conocerlo. Decía que era "feo como un piojo" y un hombre sucio, mal vestido y desagradable.

La mujer anduvo en bicicleta hasta los 100 años y dejó de fumar a los 120.

El alcalde de Arlès dice que el pueblo está triste porque ya pensaban que Calment era inmortal.

Margarita Mainé, en Lluvia de plata y otras noticias. *Buenos Aires: Sudamericana, 2004.*

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

7. ¿Cuál de estas oraciones describe mejor a la anciana?

A. Era fea como un piojo.
B. Estaba sucia, mal vestida y era desagradable.
C. No veía y casi no escuchaba pero comprendía todo.
D. Era muy agresiva.

8. ¿Por qué la anciana decía que Dios se había olvidado de ella?

A. Porque no le hacía los regalos que ella quería.
B. Porque pudo andar en bicicleta sólo hasta los 100 años.
C. Porque terminó su vida en un geriátrico.
D. Porque vivió muchos más años que el resto de la gente.

9. ¿Quién fue el esposo de Jeanne Calment?

A. Van Gogh.
B. Su primo.
C. El alcalde.
D. Arlès.

10. ¿Cómo son los personajes de esta historia?

A. Ni reales ni imaginarios.
B. Reales.
C. Imaginarios.
D. Reales e imaginarios.

➲ Leer el siguiente fragmento y redondear la respuesta correcta.

La intrusa

Ella tuvo la culpa, señor juez. Hasta entonces, hasta el día en que llegó, nadie se quejó de mi conducta. Puedo decirlo con la frente bien alta. Yo era el primero en llegar a la oficina y el último en irme. Mi escritorio era el más limpio de todos. Jamás me olvidé de cubrir la máquina de calcular, por ejemplo, o de planchar con mis propias manos el papel carbónico. El año pasado, sin ir más lejos, recibí una medalla del mismo gerente.

Pedro Orgambide, La buena gente.
Buenos Aires: Sudamericana, 1970.

11. ¿En qué lugar se desarrollan los hechos de este fragmento?

A. En una oficina.
B. En una librería.
C. En un juzgado.
D. En un banco.

12. El narrador de este fragmento escribe en:

A. 1ª persona.
B. 3ª persona.

ÁREA 2

➲ Leer la siguiente historia y responder las preguntas.

Dioses y hombres de Huarochirí

En tiempos muy antiguos, cuando los hombres morían, dejaban su cadáver, así nomás, tal como había muerto, durante cinco días. Al término de este plazo, dicen que se desprendía el alma del cuerpo, y se iba con un sonido "¡Sío!" como si fuera una mosca pequeña.

Dicen también que, en aquellos tiempos, los muertos regresaban a los cinco días. Y eran esperados con comidas y bebidas que preparaban sus familiares para festejar su regreso. "Ya regresé", decía el muerto a la vuelta. Y se sentía feliz en compañía de toda su familia.

Por esta causa, los hombres aumentaron y se multiplicaron. Ya era muy difícil encontrar alimentos porque el número de los hombres que habitaban la tierra era cada vez mayor. Tuvieron que sembrar en los lugares más extraños que uno se pueda imaginar. Vivían sufriendo.

Un día murió un hombre y su familia lo esperó. Se cumplió el plazo, llegó el quinto día, pero el hombre no apareció. Finalmente lo hizo en el sexto día. Su padre, su mujer y sus hermanos estaban muy enojados con él.

Al verlo, su mujer dijo enojada: "¿Por qué eres tan perezoso? Los demás hombres llegan sin fatiga. Tú, de este modo, me has hecho esperar inútilmente". Alzó un choclo y se lo arrojó al alma que acababa de regresar. Apenas recibió el golpe, sonó un sonido como "¡Sío!" y como zumbando, desapareció de nuevo. El cielo se puso completamente gris. Luego prosiguió una lluvia torrencial por tres días. Se dice que desde entonces, los muertos ya no vuelven más.

Capítulo XXVII de Dioses y hombres de Huarochirí, *traducción de J.M. Arguedas.*

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

1. ¿Con qué fin se dejaba el cadáver de un muerto durante cinco días?

A. Para que sus familiares no lo extrañaran y pudieran verlo todos los días.
B. Para que su alma pudiera desprenderse de su cuerpo.
C. Para que pudieran comer y beber lo que quisieran.
D. Para que los dioses lo miraran.

2. ¿Por qué los hombres se multiplicaron?

A. Porque los muertos regresaban a la tierra.
B. Porque cada año nacían más bebés.
C. Porque aprendieron a resolver operaciones matemáticas.
D. Porque el alma se desprendía del cuerpo.

3. ¿Por qué la mujer se enojó con su marido cuando éste volvió?

A. Porque se asustó al verlo tan pálido y desmejorado.
B. Porque no le gustaron los regalos que el marido le trajo.
C. Porque había hecho enojar a los dioses.
D. Porque había llegado un día más tarde de lo habitual.

4. Según la explicación de este mito, los muertos ya no vuelven porque:

A. Era muy caro viajar a la tierra.
B. Una mujer arrojó un choclo al alma de su marido.
C. Una mujer se asustó al ver el alma de su marido.
D. Cada vez que venían, llovía torrencialmente por tres días.

5. ¿Por qué era muy difícil conseguir alimentos en la antigüedad?

A. Porque los muertos no se iban nunca y había más hombres para comer.
B. Porque los dioses se comían toda la comida de las familias.

C. Porque no sabían sembrar.
D. Porque todos los pueblos eran muy pobres.

6. Elegí la oración que explica mejor lo que hacían los antiguos con sus muertos.

A. Apenas alguien moría, los antiguos mantenían su cuerpo y alma en una cámara de frío, durante más de cinco años, de modo que se pudiera investigar su vuelta a la vida.
B. Apenas alguien moría, los antiguos dejaban quince días su cuerpo solo y en un lugar bien oscuro para que el alma se desprendiera y subiera al cielo.
C. Apenas alguien moría, los antiguos dejaban su cuerpo tendido al aire libre durante cinco días, esperando que su alma se desprendiera para luego regresar a la tierra.
D. Apenas alguien moría, los antiguos reclamaban a los dioses la vuelta del muerto durante cinco días, a cambio de comidas y bebidas.

➲ Leer los siguientes textos y ordenar los hechos como se muestra en el ejemplo.

Ejemplo.:
Los chicos pidieron milanesas para la cena. En dos horas llegarán del partido y María está preparando todo para que nadie se ponga de malhumor.

Acción anterior	Acción actual	Acción posterior
Los chicos pidieron milanesas.	María está preparando todo.	Llegarán del partido.

7.

En estos días la banda está tocando en Buenos Aires y reúne multitudes en cada presentación. Desde sus inicios, han grabado siete discos y pronto sacarán a la venta uno nuevo.

Acción anterior	Acción actual	Acción posterior

8.

No tengo dudas de que obtendrá un reconocimiento por su talento. Cuando era chico escribía cosas insólitas y esto puede verse en la novela que está terminando ahora.

Acción anterior	Acción actual	Acción posterior

➲ Detectar cuál es el problema que aparece en la siguiente indicación. Elegir, entre las opciones, cuál sería la indicación adecuada.

9. "No te olvides de llevar la malla en un bolso de mano para poder ir enseguida a la playa, meterte al mar y ahí mismo ponerte la malla."

A. No te olvides de llevar a mano la malla para ponértela en el micro si hace calor.
B. No te olvides de llevar la malla en un bolso de mano para ponértela para ir a cenar.
C. No te olvides de llevar la malla bien guardada en la valija para no perderla en el viaje.
D. No te olvides de llevar la malla en un bolso de mano para ponértela enseguida, ir a la playa y meterte al mar.

10. En dos de estos relatos las distintas cosas que hicieron los chicos están contadas de una manera confusa o ridícula. Sólo uno narra en orden lo que hicieron estos chicos. ¿Cuál es ?

A. Los últimos días nos estuvimos yendo a dormir justo antes de cenar. Primero siempre nos dan el postre y recién después podemos comer la comida. En la merienda no nos dejan comer mucho, para que a la noche no estemos tan llenos. La pileta está buenísima y casi todos los días nos metemos y apenas salimos nos ponemos la malla.

B. La estamos pasando muy bien. Los últimos días nos fuimos a dormir un ratito después de cenar. La comida de la mamá es muy rica y si comemos todo lo que nos sirve nos dan unos postres riquísimos. Para la merienda nos hace tortas y budines, pero no comemos mucho para no estar llenos a la noche. Como están haciendo días tan lindos y soleados, cuando nos levantamos nos ponemos la malla, nos metemos a la pile y apenas salimos nos secamos bien para no enfermarnos.

C. La estamos pasando re bien aunque esta casa es un poco rara. La comida de la mamá es medio fea, pero los postres que hace el papá son ricos. Primero nos dan el postre y después, el que quiere, come la comida. En el desayuno de ayer comimos bife con ensalada y después al ratito nos juntamos todos a cenar. Nosotros ya estábamos sin hambre así que no comimos. Los días están siendo re lindos, pero a la pileta siempre nos metemos de noche.

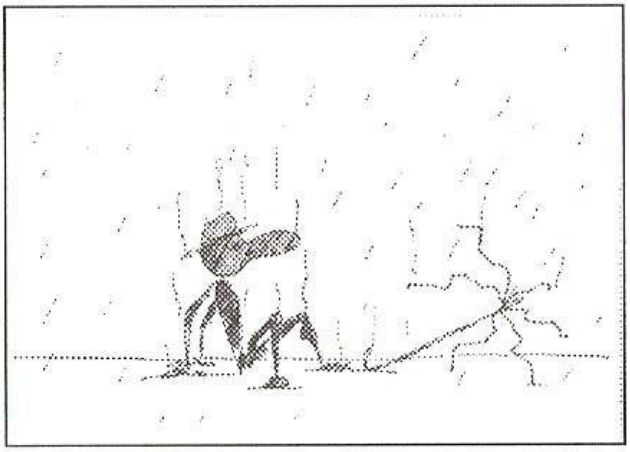
11. Numerar en el orden correcto las instrucciones para hacer esta torta.

- ○ *Batir todo hasta que quede espumoso.*
- ○ *Hornear durante cincuenta minutos.*
- ○ *Poner azúcar, huevos y harina en un recipiente.*
- ○ *Decorar la torta con chocolate rallado.*
- ○ *Poner la mezcla en un molde enmantecado.*

12. Para entender la historieta hay que poner en orden los dibujos. ¿Cuál de las opciones es la correcta?

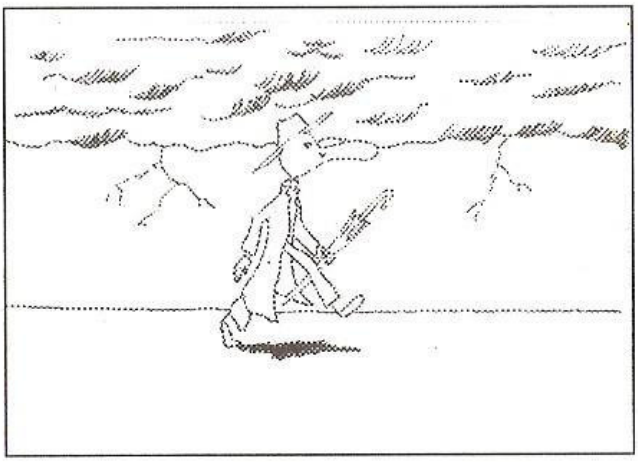
A. 1 2 3 4.
B. 3 2 4 1.
C. 2 3 4 1.
D. 4 2 1 3.

1.

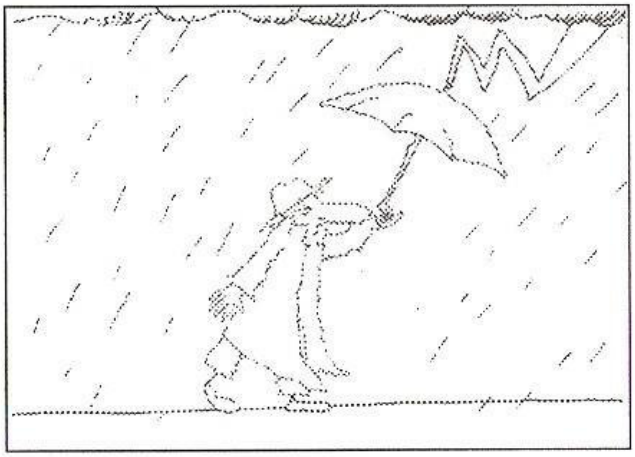


2.

3.



4.



ÁREA 3

➲ Leer el siguiente fragmento y responder las preguntas.

La caída de la casa Usher

De aquel aposento, de aquella mansión hui aterrado. Afuera seguía la tormenta con toda su ira cuando me encontré cruzando la vieja avenida. De pronto surgió en el sendero una luz extraña y me volví para ver de dónde provenía, pues la casa y sus sombras ***quedaban a mis espaldas****. El* ***resplandor*** *venía de la luna llena, roja como la sangre, que brillaba ahora a través de aquella fisura casi imperceptible dibujada en zigzag desde el tejado del edificio hasta la base. Mientras la contemplaba, la figura se ensanchó rápidamente, pasó un furioso soplo de torbellino (…) y a mis pies el profundo estanque se cerró sombrío, silencioso, sobre los restos de la Casa Usher.*

Edgar Allan Poe, Cuentos completos.
Barcelona: Edhasa, 2009.

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

1. La frase "quedaban a mis espaldas" resaltada en el texto:

A. Que alguien venía corriendo detrás de él.
B. Que alguien le tocaba la espalda.
C. Que le dolía la espalda.
D. Que la casa había quedado atrás.

2. La palabra "resplandor" resaltada en el texto podría reemplazarse por:

A. Lastimadura.
B. Grito.
C. Brillo.
D. Tambor.

➲ Leer con atención el siguiente cuento y responder las preguntas.

Un creyente

***Al caer la tarde**, dos desconocidos se encuentran en los oscuros pasillos de una galería. Con un ligero escalofrío, uno de ellos dijo:*

*—Este lugar es **siniestro**. ¿Usted cree en fantasmas?*

—Yo no —respondió el otro. ¿Y usted?

—Yo sí —dijo el primero y desapareció.

George Loring Frost, "Un creyente", en Borges, J. L.; Bioy Casares, A. y Ocampo, S., Antología de la Literatura Fantástica.
Buenos Aires: Sudamericana, 1977.

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

3. ¿Qué palabra o expresión similar podrías utilizar para reemplazar "al caer la tarde"?

A. A la madrugada.
B. Al caer granizo.
C. Al resbalar la tarde.
D. Al anochecer.

4. "Siniestro" significa:

A. Aburrido.
B. Aterrador.
C. Genial.
D. Sinfónico.

➲ Leer la siguiente historia y responder las preguntas.

Martina en pocos días se va de campamento a un viaje de varios meses por toda América. Como sabe que va a pasar por zonas de volcanes, tornados, huracanes y terremotos muy fuertes, ***tuvo la precaución*** *de averiguar muy bien el pronóstico del tiempo en los distintos lugares que iba a visitar. La asustó un poco leer que en México estaba pronosticado un* ***huracán que amenazaba con arrasar varios kilómetros*** *para el momento en que ella iba a estar allí. Pero se alegró al saber que en Panamá anunciaban un clima espectacular para los cuatro días que ella pensaba acampar por esa zona.*

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

5. ¿Cuál de las siguientes opciones reemplazaría mejor la frase "tuvo la precaución" de la línea 3?

A. Tuvo la provocación.
B. Tuvo la imprudencia.
C. Tuvo el valor.
D. Tuvo el cuidado.

6. ¿Qué quiere decir la expresión "huracán que amenazaba arrasar varios kilómetros"?

A. El viento del huracán iba a explorar una zona de varios kilómetros.
B. Los vientos del huracán serían tan fuertes como para destruir una zona muy grande.

C. El pronóstico amenazaba a la gente para que corriera varios kilómetros.
D. El huracán iba a refrescar una zona de varios kilómetros.

➲ Leer los siguientes diálogos y responder las preguntas. Redondear en cada caso la respuesta correcta.

Dos amigos se encuentran en la calle y uno le pregunta al otro:
—¿Cómo te fue en el examen de manejo?
Algo apenado, el más alto responde:
—Me tomaron algunas señales de tránsito pero yo ***no sabía un pepino.***

7. "No sabía un pepino" en este caso significa:

A. Que no sabía lo que eran los pepinos.
B. Que no le gustaban los pepinos.
C. Que no sabía nada.
D. Que le tomaron demasiadas señales.

Mariana se muda la próxima semana. Llama por teléfono a su hermano y le dice:
—Ya que tenés un auto grande, ¿me ayudarías con la mudanza?
Su hermano sin dudarlo le dice:
*—¿Qué? ¿****Te falta un tornillo****?*

8. "Te falta un tornillo" en este caso significa:

A. Que Mariana está loca.
B. Que Mariana fue a comprar tornillos.
C. Que el hermano no entiende lo que dice Mariana.
D. Que el hermano va a prestarle a Mariana un tornillo.

➲ Cambiar las palabras que aparecen en negrita para que el siguiente texto pueda entenderse. Redondear en cada caso la respuesta correcta.

Ulises, también llamado "el pequeño fantasma" por ser el hijo más chico de la familia, es fantasma desde hace mucho tiempo. El hecho de no poder conseguir amigos lo tenía muy preocupado: todos salían corriendo al verlo. Su amistad con Ámbar empezó un día que ella estaba sola ***sobre*** *su casa. Ámbar temblaba de* ***alegría*** *mientras Ulises se le acercaba, pero el pequeño fantasma era muy simpático y finalmente terminaron por comprenderse. Ahora son inseparables. Van juntos a todos lados y nadie se da cuenta. Una de las ventajas que tiene el ser un fantasma.*

9. En el texto, la palabra "sobre" debería ser reemplazada por:

A. Arriba.
B. En.
C. Con.
D. Desde.

10. En el texto, la palabra "alegría" debería ser reemplazada por:

A. Miedo.
B. Sueño.
C. Frío.
D. Dolor.

➲ Elegir qué palabra corresponde a cada una de las definiciones que te presentamos a continuación. Redondear la respuesta correcta.

11. *"Expresar buen humor contrayendo los músculos de la cara y emitiendo sonidos particulares".*

A. Estornudar.
B. Contraer.

C. Reír.
D. Bostezar.

12. ***"Historia o narración de la vida de una persona".***

A. Biología.
B. Cuento.
C. Historieta.
D. Biografía

ÁREA 4

➲ Leer las siguientes oraciones y responder las preguntas.

1. Los ladrones escapan, en moto el policía los sigue.

¿Quién va en moto? .....

2. Lucía aparece en todas las oraciones que siguen. ¿En cuál de ellas Lucía realiza la acción expresada por el verbo?

A. Lucía salió de su casa para ir a comprar un mapa.
B. De repente, Lucía fue sorprendida por alguien que gritaba su nombre.
C. Era su amiga Malena que la paró y le dijo: "Lucía, ¿puedo ir a tu casa y hacemos juntas la tarea?
D. Malena acompañó a Lucía a la librería.

3. Martín le dice a su amigo: "De noche no me quedo despierto." ¿Qué quiere decir?

A. De noche estoy despierto.
B. De noche miro la tele.
C. De noche duermo.
D. De noche no duermo.

4. ¿En qué caso Luis no piensa en los demás?

A. Carla dice que Luis piensa siempre en ella.
B. Carla dice que Luis piensa siempre en los demás.
C. Carla dice que Mario siempre piensa en Luis.
D. Carla dice que Luis piensa siempre en sí mismo.

5. Tomás le dice a su amigo: "Está buenísimo este chocolate, me lo regaló Pedro ayer." ¿A qué se refiere la palabra "lo"?

A. A Pedro.
B. Al chocolate.
C. A Tomás.
D. Al amigo.

6. Mateo le dice a su amigo: "Clara le regaló zapatillas nuevas a la prima". ¿A qué se refiere la palabra "le"?

A. A la prima.
B. A Clara.
C. A Mateo.
D. A las zapatillas.

7. Redondear la opción correcta en cada una de las parejas que aparecen en negrita.

Estaba patinando en el club de mi barrio y cuando estaba dando ***UNA/ LA*** *vuelta en el aire trastabillé al apoyar* ***UN / EL*** *pie izquierdo y me caí sobre una rodilla.* ***UNA/LA*** *señora que no conocía, apenas me vio, le fue a contar a mi mamá.* ***UNA/LA*** *señora le dijo que me llevara al médico. Ahora me duele la cabeza,* ***UN / EL*** *ojo izquierdo y* ***UNA / LA*** *rodilla. También me quedó doliendo* ***UNA / LA*** *mano en la que ya había tenido el yeso, pero por suerte no me lastimé* ***UNA / LA*** *nariz.*

8. **Señalar en cuál de las oraciones que siguen no se dice quién cuenta el cuento.**

   A. Para hacerlo dormir, los padres le cuentan un cuento a su hijo.
   B. Para hacer dormir a los nietos, los abuelos cuentan un cuento.
   C. Para hacer dormir a los chicos, los adultos les cuentan un cuento.
   D. Para hacerlos dormir, a los chicos les cuentan un cuento.

9. **¿En cuál de estos casos el bebé se despierta?**

   A. "Si hubiesen dejado de hacer tanto ruido, no habrían despertado al bebé."
   B. "Si siguen haciendo tanto ruido, van a despertar al bebé."
   C. "Si no hubiesen dejado de hacer tanto ruido, habrían despertado al bebé."
   D. "Cuando dejen de hacer tanto ruido, voy a despertar al bebé."

10. **¿Cuál es el significado del titular: "Un auto fue chocado por un camión en la entrada de la autopista por causas aún desconocidas"?**

    A. Un camión fue chocado por un auto.
    B. Un auto chocó a un camión.
    C. Un camión chocó a un auto.
    D. Un auto y un camión fueron chocados por un desconocido.

11. **¿Cuál es el significado de la oración: "Al cocodrilo mordió el pato mientras la víbora se acercaba"?**

    A. El cocodrilo mordió al pato.
    B. El pato mordió al cocodrilo.
    C. El pato mordió a la víbora.
    D. La víbora mordió al cocodrilo.

12. ¿Cómo transformarías la pregunta "¿Cecilia cortó las flores?" en un deseo? Redondear la respuesta correcta.

A. No sé si Cecilia cortó las flores.
B. ¡Cecilia, cortá las flores!
C. Ojalá que Cecilia haya cortado las flores.
D. Cecilia no cortó las flores.

ÁREA 5

➲ Leer el siguiente fragmento del cuento "Los sueños".

De pronto un rosa vio al pájaro. Un pájaro verde en el cielo rosa.
—¡¿Qué es eso?! —gritaron todos con rosado grito.
*Y empezaron a tirar**le** tomates rosas.*
*Y los violetas empezaron con los tomates violetas, los celestes con los tomates celestes, los dorados con los dorados, **los color berenjena con sus tomates color berenjena**.*
*Y el pájaro planeaba, iba y volvía por el aire, subía, se hamacaba y jugaba en medio del tiroteo de tomates de colores. De vez en cuando **alguno** lo alcanzaba y entonces él lo picoteaba y estaba encantado porque los tomates según su color tenían un riquísimo sabor diferente.*

Laura Devetach, El hombrecito verde y su pájaro.
Buenos Aires: Colihue, 1988.

➲ Responder las siguientes preguntas redondeando la respuesta correcta.

1. ¿A qué se refiere la palabra "le" resaltada en negrita en la línea 3?

A. El habitante rosa.
B. El cielo rosa.
C. El tomate verde.
D. El pájaro verde.

2. ¿A qué se refiere la palabra "alguno" resaltada en el texto?

A. Cualquier tomate.
B. El pájaro verde.
C. El tomate rosa.
D. Cualquier pájaro.

3. Con la expresión "los color berenjena con sus tomates color berenjena" el narrador quiere decir:

A. Los habitantes de color berenjena comen tomatès de color berenjena.
B. Los habitantes de color berenjena tiran berenjenas de color berenjena.
C. Los habitantes de color berenjena tiran tomates de color berenjena.
D. Los habitantes de color berenjena tiran berenjenas de color tomate.

➲ Leer con atención los siguientes fragmentos y responder las preguntas. Redondear en cada caso la respuesta correcta.

El partido estaba organizado para las nueve de la mañana. Los chicos estaban tan dormidos que no escucharon el despertador y cuando abrieron los ojos ya eran las diez y media. Ninguno iba a llegar a tiempo al partido.

4. ¿Por qué ninguno iba a llegar a tiempo al partido?

A. Porque no podían abrir los ojos para ver qué hora era.
B. Porque el despertador no sonó a tiempo.
C. Porque el despertador sonó antes de lo que esperaban.
D. Porque ninguno escuchó el despertador cuando sonó.

A Sofía le gustan mucho los animales desde muy chiquita y quiere festejar su cumpleaños en el zoológico. Mariana le tiene mucho miedo a los animales, sin embargo, va a tomar fuerzas para ir al cumpleaños de su mejor amiga.

5. **"Mariana tiene que juntar fuerzas para ir al cumpleaños de su mejor amiga..."**

   A. a pesar de que a Sofía le encantan los animales.
   B. a pesar de que le tiene mucho miedo a los animales.
   C. a pesar de que su amiga festeje su cumpleaños en un zoológico para molestarla.
   D. a pesar de que a Mariana le gustaban los animales desde chiquita.

6. **Leer el siguiente fragmento y completar los espacios en blanco con las opciones que aparecen a continuación. Sólo se puede usar una vez cada palabra.**

QUIÉNES - DÓNDE - QUÉ - CUÁNTO - CÓMO

Lucas no podía dormir. Miró el reloj. Eran las dos de la mañana. En su cabeza daban vueltas muchas preguntas para las cuales no tenía ninguna respuesta. ¿(1) _____ escaparon los ladrones si todas las salidas estaban bloqueadas? ¿(2) _____ escondieron las joyas robadas? ¿Por qué los ladrones no se habían llevado ningún otro objeto del museo? ¿(3) _____ eran sus posibles cómplices? ¿(4) _____ pretendían los ladrones dejando encendidas las luces de la entrada? ¿(5) _____ tardarían en salir de su escondite?

➲ En las siguientes oraciones, redondear el hecho que ocurrió primero.

7. ***Antes de que empezara la lluvia, Noé terminó de preparar el arca.***

   A. Empezó la lluvia.
   B. Noé terminó de preparar el arca.

8. ***Después de que mi mamá dice "mirá Pauli", siempre viene una explicación.***

   A. Mi mamá dice "mirá Pauli".
   B. Viene una explicación.

9. ***La nave del pirata Akad el Nariz naufragó antes de que mi abuela empezara la escuela.***

   A. La nave del pirata Akad el Nariz naufragó.
   B. Mi abuela empezó la escuela.

10. ***Gaspar decidió caminar sobre sus manos después de que se cansó de usar sus pies.***

    A. Gaspar decidió caminar sobre sus manos.
    B. Gaspar se cansó de usar sus pies.

➲ Leer el siguiente fragmento y responder las preguntas.

Cartas a Papá Noel

Hola Papá Noel, soy Clara.

Te quiero mucho. Hoy fuimos a la playa y tomamos un helado. Tengo seis años. En patín jugué al hockey y ningún día lo había jugado con palo para que no nos lastimáramos. Ahora patino bien y el siete de diciembre va a haber una clase para que los padres vean que no nos lastimamos, pero vos no podés venir porque sos papá, pero Noel, que es distinto. Pero a lo mejor si querés vení lo mismo, total en la entrada nunca se fijan. Te pido un Max Steel, un disfraz de doctora verde, lapiceras de color verde oscuro y claro, celeste, azul oscuro, un juguete de Chicas Superpoderosas, una Barbie con vestido de casamiento, una estrellita, una luna, un sol, una flor, un árbol con naranjitas, una nube, una piedra, un pez, un ángel, una vaca, una abeja, un abanico y un acordeón.

Te mando un beso,

Clara

* * *

Querida Clara: en este momento no tengo patines ni hockey.
Lo lamento. ¿Te gustaría pedir otros regalos?
Afectuosamente,

Papá Noel

* * *

A5-5

Querido Papá Noel: nada que ver. Tenés que leer bien las cartas. Lo del hockey con patines es algo que hice: mi pedido era lo otro. Y de paso quiero cambiar el disfraz de doctora verde. Que sea uno de verdad, blanco. La piedra no; ayer encontré una. Mejor traeme más estrellitas.

Te mando otro beso, chau.

Clara

Luis Maria Pescetti, Nadie te creería.
Buenos Aires: Alfaguara, 2004.

➲ Redondear en cada caso la respuesta que consideres correcta.

11. ¿Cuál de estas cosas Clara no le pide a Papá Noel en su carta?

A. Una luna.
B. Un abanico.
C. Lapiceras de colores.
D. Patines para jugar al hockey.

12. ¿Por qué Clara finalmente no quiere la piedra?

A. Porque quiere más estrellitas.
B. Porque prefiere un disfraz de doctora de verdad.
C. Porque encontró una.
D. Porque se enojó con Papá Noel.

ÁREA 6

➲ Leer el siguiente fragmento y responder las preguntas.

Inquietante profecía del mago Jeremías en el día del Bautismo del príncipe Tasilo

El hijo de nuestros amados reyes tendrá una vida excepcional: su reinado será brillante –como ya no se guarda ***memoria*** *de reinado alguno– o catastrófico para nuestro pueblo.*

Hay un signo que así lo señala y es la repetición del número nueve en su (1)_____ Veamos:

○ *Nació el día nueve del noveno mes a las nueve de la noche de la novena luna llena del año.*

○ *Es el único hijo que la reina Cósima dio a luz después de nueve años de matrimonio.*

○ *A la muerte de su padre, el principito será proclamado como rey Tasilo 99°.*

○ *En el mismo día de su nacimiento, Ortilia, la giganta custodia de la corte real, puso nueve huevos, cosa que no ocurría desde hace 999 años.*

○ *Su esposo, el gigante Cocoliso, se desmayó nueve veces consecutivas al conocer la grata noticia ya que dentro de noventa años serán nueve los pichones del gigante* ***que nacerán para continuar la custodia de la torre****.*

Elsa Borneman, El último mago o Bilembambudín.
Buenos Aires: Alfaguara, 2004.

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

1. ¿Qué palabra insertarías en el espacio (1) de la oración?

A. Trabajo.
B. Viaje.
C. Destino.
D. Misión.

2. La palabra "memoria" resaltada en el fragmento puede ser sustituida por:

A. Silencio.
B. Recuerdo.
C. Elogio.
D. Olvido.

3. La expresión "que nacerán para continuar la custodia de la torre" resaltada en el texto significa:

A. Los pichones continuarán la construcción de la torre.
B. Los pichones nacerán dentro de la torre.
C. Los pichones alcanzarán la altura de la torre.
D. Los pichones continuarán el trabajo de sus padres.

➲ Leer la continuación del fragmento anterior.

Proclamación de nuestro rey Tasilo 99°

*En una **ceremonia totalmente privada**, que se realizó en la torre real y cuyas **alternativas** se transmitieron por los altoparlantes del reino, (...) nos hemos enterado de que nuestro príncipe se proclamó rey: Lo hizo él mismo en la soledad de la torre a la que no permitió (2)_____ alguno.*

Elsa Borneman, El último mago o Bilembambudín.
Buenos Aires: Alfaguara, 2004.

4. ¿Qué palabra insertarías en el espacio (2) de la oración?

A. Ataque.
B. Trastorno.
C. Acceso.
D. Rastro.

5. La expresión "ceremonia totalmente privada" resaltado en el texto quiere decir:

A. Fiesta totalmente suspendida.
B. Celebración totalmente íntima.
C. Acto totalmente formal.
D. Ceremonia totalmente prohibida.

➲ Leer con atención los siguientes fragmentos y responder las preguntas.

Decorativas chimeneas en un barrio de nuestro reino

Por orden real, todos los habitantes del barrio ubicado en el ***tercer nivel del reino*** *deberán instalar,* ***por lo menos tres chimeneas*** *distintas sobre los tejados de sus casas y arbitrar los medios para que sus humos surquen constantemente el cielo. Originalísima idea de nuestro rey que –sin dudas– posee un talento decorativo fuera de lo común.*

Elsa Borneman, El último mago o Bilembambudín.
Buenos Aires: Alfaguara, 2004

➲ Redondear en cada caso la respuesta que consideres correcta.

6. ¿Cuál interpretación de las que siguen te parece mejor para la expresión "tercer nivel del reino" resaltada en el fragmento?

A. Tercer piso.
B. Tercer subsuelo.

C. Tercer grado.
D. Tercer límite.

7. ¿Cuál interpretación de las que siguen te parece mejor para la expresión "por lo menos tres chimeneas" resaltada en el fragmento?

A. Menos de tres chimeneas.
B. Tres o más chimeneas.
C. Más de tres chimeneas.
D. Sólo tres chimeneas.

➲ Leer con atención el fragmento e insertar las siguientes expresiones en los espacios en blanco.

A. Tanto disgusto.
B. Cuyo presidente.
C. Grandes expectativas.

*Cuando la expedición volvió al Puerto de Holanda fue recibida con (**8**)_____ y honores. De todos los aportes que hacía a la ciencia los que más abultaban eran los dibujos de Tadeo.*

*Tadeo entregó sus blocks a la Real Sociedad Científica de Ámsterdam (**9**)_____ era el zoólogo Gregorius Van der Veken.*

*El profesor Van der Veken era un sabio indiscutido, una celebridad mundial en la materia. De chico, en la escuela, había sido aplazado por su maestra de quinto grado por escribir en una prueba que los mamíferos ponían huevos. Ese episodio le provocó (**10**)_____ y humillación que se entregó con alma y vida al estudio de la zoología hasta que llegó a ser el más sabio conocedor de animales de toda Europa*

Ema Wolf, Historias a Fernández.
Buenos Aires: Sudamericana, 2003.

➲ Leer el siguiente fragmento y responder las preguntas.

Diciembre 17 de 1823

Mi muy querido amigo Toribio:

Te escribo en este día de tanto sufrimiento para todos nosotros. La fatalidad quiso que un rayo cayera sobre la Iglesia Matriz y la volara en mil pedazos junto con su altar mayor, la sacristía y tantas reliquias allí guardadas. ¿Quién hubiera osado imaginar que los dos bandos enemigos transformarían la casa de Dios en depósito secreto de pólvora e instrumentos de muerte? Aunque las noticias procedentes de Río de Janeiro sobre las rencillas entre portugueses y brasileños nos llevan desde tiempo a sospechar lo peor.

María Brandán Aráoz, Misterio en Colonia.
Buenos Aires: Santillana, 2001.

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

11. ¿Cuál de las siguientes expresiones del texto significa "recuerdos valiosos"?

A. Altar mayor.
B. Instrumentos de muerte.
C. Bandos enemigos.
D. Tantas reliquias.

12. ¿Cuál de las siguientes expresiones del texto significa "armas letales"?

A. Instrumentos de muerte.
B. Altar mayor.
C. Tantas reliquias.
D. Bandos enemigos.

ÁREA 7

➲ Leer los siguientes textos y responder las preguntas. Redondear en cada caso la respuesta correcta.

Rawson, Chubut. Alrededor de 40 ballenas ya se encuentran en las costas de Puerto Pirámide, en Península Valdés, brindando un espectáculo incomparable que el año pasado fue presenciado por más de 50 mil viajeros de todo el mundo, una cantidad similar a la que se espera para este año.

1. ¿Qué tipo de texto es el que leíste?

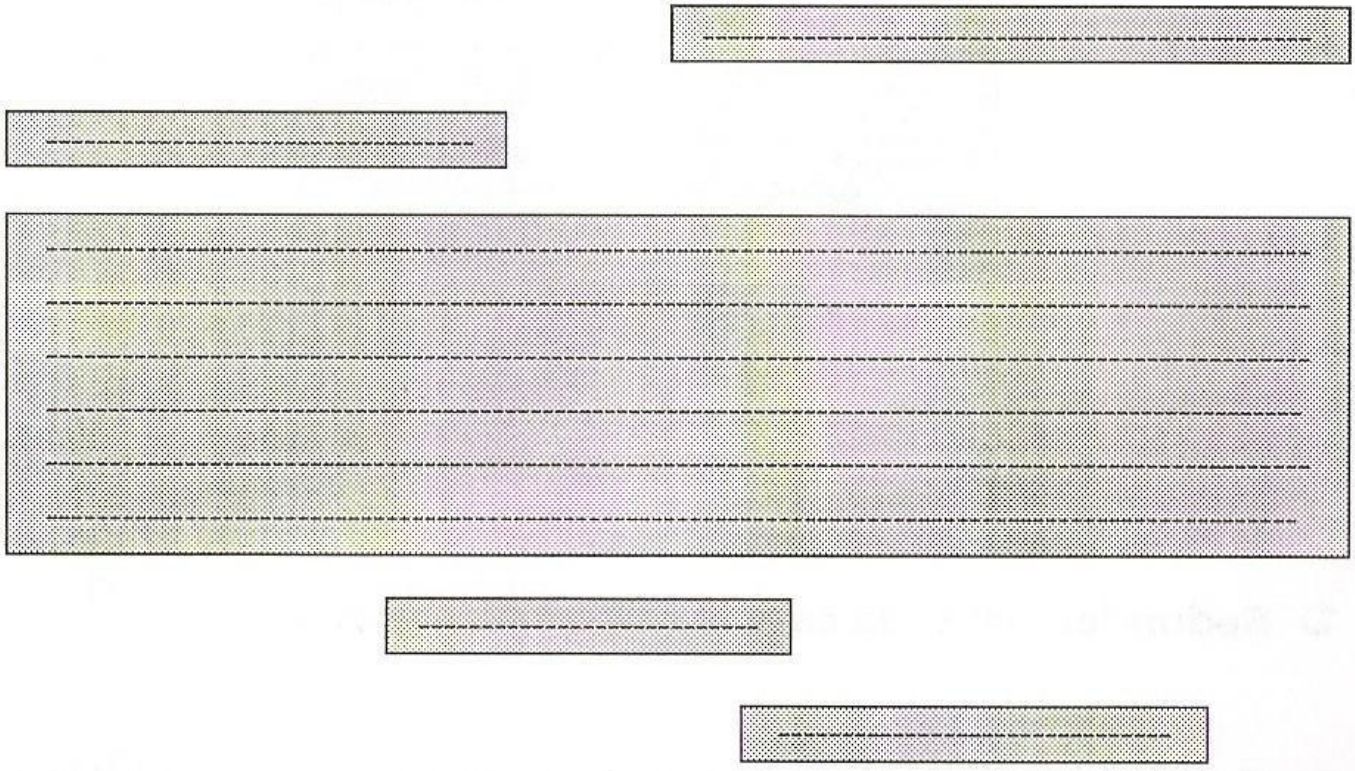
A. Cuento.
B. Instrucciones.
C. Noticia.
D. Carta.

Colocar el tablero entre los jugadores y repartir las fichas asignando a cada jugador un color. Los jugadores se turnarán para colocar las fichas en el tablero. El primer jugador que logre alinear cuatro fichas en forma horizontal, vertical o diagonal será el ganador.

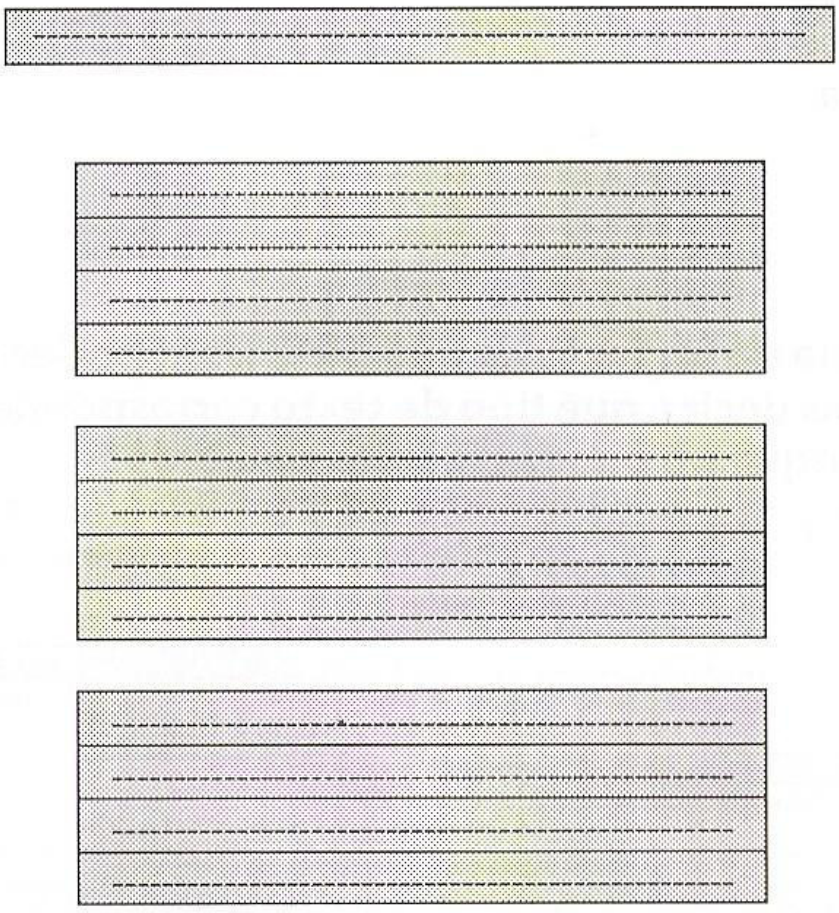
2. ¿Qué tipo de texto es el que leíste?

A. Cuento.
B. Instrucciones.
C. Noticia.
D. Carta.

➲ **La forma de un texto es una pista para poder reconocerlo. ¿Podrías decir a qué tipo de texto corresponde este esquema, aunque no puedas leer las palabras?**



3. **Este esquema es el de _____.**



4. **Este esquema es el de _____.**

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

5. **¿Cuál sería el tema de un texto titulado "El asombroso Club de la Lupa no se rinde"?**

   A. Es la historia de un grupo de personas extraordinarias.
   B. Es el relato de una victoria deportiva.
   C. Es la descripción de los distintos usos de las lentes.
   D. Es una historia de detectives.

6. ¿Cuál sería el tema de un texto titulado "El día en que Galileo inventó el telescopio"?

A. Es la descripción del sistema solar.
B. Es la biografía de Galileo Galilei.
C. Es el relato de un invento importante.
D. Es la carta de Galileo a Copérnico.

➲ ¿Qué tipo de textos te sugieren los siguientes títulos?

7. "Tren descarrilado en zona oeste"

A. Un relato histórico.
B. Una noticia.
C. Una receta.
D. Un cuento.

8. "La guerra del Chaco"

A. Un relato histórico.
B. Una noticia.
C. Una receta.
D. Un libro de instrucciones.

9. "Pato a la naranja"

A. Un relato histórico.
B. Una noticia.
C. Una receta.
D. Un cuento.

10. Leer con atención y responder a qué tipo de texto corresponde el siguiente fragmento.

Dos ladrones destruyeron esta mañana la vidriera de un comercio de computación del barrio porteño de Floresta y sustrajeron valiosos equipos, informó la policía. El robo tuvo lugar a las 5 de la madrugada en un negocio situado en la calle Nazca 4442, donde dos hombres tomaron trozos de baldosa, destruyeron la vidriera y sustrajeron varios artículos. La escena fue observada por el playero de un estacionamiento cercano, que llamó a la policía, pero cuando la primera patrulla llegó al lugar, los delincuentes ya se habían escapado con la mercadería.

A. Una noticia periodística.
B. Un cuento.
C. Una carta.
D. Una información científica.

11. ¿Cuál es la pista que usaste para reconocer el tipo de texto?

A. Tiene introducción, nudo y desenlace.
B. Tiene diálogos entre los personajes.
C. Cuenta una historia de fantasía.
D. Cuenta, de manera detallada, un hecho real.

12. Buscar y subrayar las cuatro palabras o expresiones que NO permiten que este fragmento sea parte de un texto científico.

Con su peinado "punk" y sus colores intensos, los monos tití se cuentan entre los primates más atractivos de la Tierra. Estos ágiles animales de poco peso, tienen sus casuchas en las selvas tropicales de América del Sur. Su tamaño les permite desplazarse a mil entre los árboles atrapando insectos y otras clases de bicharracos como lagartijas, ranas y caracoles.

ÁREA 8

➲ **Cuestión de vida o muerte. Un barco en el que viajaba un grupo de científicos naufragó. La única esperanza de rescate es poder comunicarse con el puerto más cercano, pero el radio apenas funciona y sólo pueden enviar un mensaje de no más de cuatro palabras o frases. Leer el siguiente mensaje.**

Los tripulantes del barco Gaucho hemos naufragado en la isla Serpiente. Nuestra situación es muy crítica ya que hay heridos. Esperamos que puedan enviar urgente una lancha para rescatarnos.

1. ¿Qué conjunto de cuatro palabras o frases elegirías para que el rescate pueda realizarse? Redondear la letra del conjunto que corresponde.

A

Barco Gaucho
Rescatarnos
Hay
Heridos

B

Barco Gaucho
Urgente
Rescatarnos
Tripulantes

C

Barco Gaucho
Tripulantes
Lancha
Heridos

D

Barco Gaucho
Naufragado
Isla Serpiente
Heridos

2. La siguiente oración se escapó del fragmento que se presenta a continuación. ¿Podrías señalar con una cruz el lugar [ ] que le corresponde dentro del fragmento?

A veces volvía tan cansado que no quería regresar y decía que al día siguiente iría por ellos.

Voy a contar un secreto. [ ] Cuando yo era chico a mi mamá se le salía la cabeza.[ ] Era insoportable verla así. [ ] Temía que nunca volviera a colocársela, entonces yo debía hacerlo. [ ] También pasaba que mi padre regresaba del trabajo sin sus brazos y yo debía señalarle que se los había olvidado. [ ] Pero yo no aguantaba la idea de que alguien los tomara y no volvieran a aparecer. [ ] Entonces los buscaba.

Luis María Pescetti, Nadie te creería.
Buenos Aires: Alfaguara, 2004.

➲ Redondear la respuesta que consideres correcta.

3. ¿En qué te hace pensar el título del fragmento "Heridas con gusanos"?

A. En un olor exótico.
B. En un espectáculo conmovedor.
C. En un sonido intenso.
D. En una sensación desagradable.

➲ Leer el fragmento y responder las preguntas.

Probablemente ver una herida por la que se pasean los gusanos sea algo realmente asqueroso para mucha gente. Pero dejando de lado la repugnancia, los gusanos pueden llegar a ser muy beneficiosos para los heridos, como se sabe desde hace bastante tiempo.

El caso mejor documentado es el de dos soldados que durante la Primera Guerra Mundial quedaron abandonados en el campo de batalla con heridas muy graves. Los encontraron luego de una semana en la que lograron salvar su vida gracias a la acción benefactora de las larvas sobre sus heridas.

En 1931, el médico W. S. Baer comunicó que había tenido éxito en la curación de una infección ósea por aplicación de las larvas. Posteriormente el tratamiento cayó en desuso, debido a lo repugnante que resultaba.

Adaptación del texto "Heridas llenas de gusanos", de M.A. Gómez. El Rincón de la Ciencia *n°6. Mayo de 2000.*

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

4. Indicar el argumento principal del fragmento.

A. Los gusanos ayudaban a los heridos a morir mejor.
B. Los gusanos ayudaban a curar las heridas.
C. Los heridos comían gusanos y se salvaban.
D. Los gusanos infectaban las heridas.

5. ¿Cuál es la información más importante para comprender el fragmento?

A. El tratamiento cayó en desuso.
B. Dos soldados quedaron abandonados con heridas graves.
C. Los gusanos ayudaban a eliminar las infecciones.
D. Ver una herida con gusanos es realmente asqueroso.

6. ¿Qué título le pondrías al siguiente fragmento?

A pesar de que la invención del dulce de leche se la adjudican Chile, Uruguay y Perú, en la Argentina, un relato con características de leyenda popular dice que cuando Lavalle fue a parlamentar con Rosas aquel 24 de junio en la estancia La Celedonia, de Cañuelas, la criada que estaba a cargo de la lechada (leche caliente azucarada) con la que Rosas tomaba el mate, entró en pánico al ver a Lavalle recostado en el camastro de su patrón. Fue por eso que la lechada se pasó de cocción y dio origen al dulce de leche.

Vicente Muleiro, Don Perro de Mendoza.
Buenos Aires: Alfaguara, 2003.

A. La preparación del dulce de leche.
B. La leyenda del dulce de leche.
C. La siesta de Lavalle.
D. La receta de la criada.

7. ¿Cuál es la frase más importante para comprender el siguiente fragmento?

El hecho ocurrido en el restaurante Moreno fue muy particular. Se trata de un lugar conocido y tradicional en el que cenan personalidades del espectáculo local. Alrededor de las once, llegaron tres hombres bien vestidos que se sentaron y pidieron unas copas de vino. Unos minutos después, uno de los hombres se paró frente a la puerta, otro se encaminó hacia la caja y el tercero anunció a los clientes que era un asalto, amenazándolos con una pistola y una supuesta granada.

A. "El hecho ocurrido en el restaurante Moreno fue muy particular."
B. "Llegaron tres hombres bien vestidos."
C. "El tercero anunció a los clientes que era un asalto."
D. "Uno de los hombres se paró frente a la puerta."

8. De los datos que se presentan a continuación, hay un dato que NO es necesario para calcular el perímetro de un triángulo. Subrayarlo.

Tengo un triángulo isósceles hecho de papel glacé celeste. Su base mide 3 cm. y uno de sus lados iguales mide 4 cm.

➲ Leer el siguiente problema.

Juan logró ahorrar $7 por semana durante 10 semanas. Si quiere comprarse una pelota que cuesta $140, ¿cuánta plata tiene que ahorrar todavía?

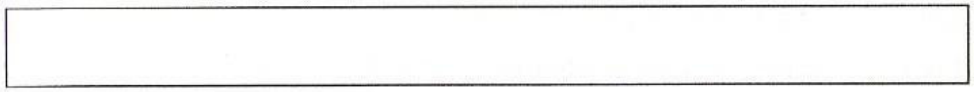
9. ¿Cuál de las siguientes frases tiene la información más importante para resolver el problema? Redondear la respuesta correcta.

A. Juan ahorró $7 por semana durante 10 semanas y la pelota cuesta $140.
B. Juan necesita ahorrar más plata todavía para comprar la pelota.
C. La pelota que quiere Juan cuesta $140.
D. Juan está ahorrando para comprarse una pelota nueva.

➲ Los textos que vas a leer a continuación son los resúmenes de los argumentos de tres películas. Escribir en los recuadros el título apropiado para cada uno.

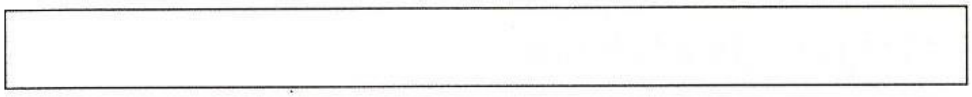
A. El tesoro del lago
B. Los genios
C. La búsqueda

10.



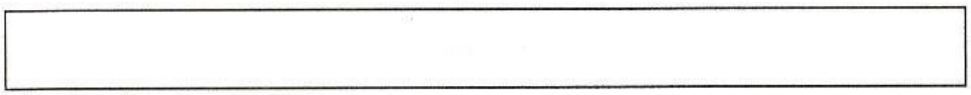
El explorador Ben Gates se ve de nuevo envuelto en una increíble aventura en la que se relacionan capítulos desconocidos de la historia con tesoros ocultos. Cuando una página del diario del asesino de Abraham Lincoln sale a la luz, el tatarabuelo de Ben se ve involucrado como el principal conspirador del asesinato. Decidido a probar la inocencia de su ancestro, Ben y su equipo emprenden un viaje para intentar descubrir lo que realmente sucedió.

11.



Franklin está disfrutando de las vacaciones de verano en la casa del lago cuando su familia recibe la inesperada visita de la tía Lucy, una arqueóloga entregada en cuerpo y alma a la caza de tesoros. La abuela de Franklin se acuerda entonces de su propio "tesoro", una caja que había enterrado cuando era pequeña. Pero al revivir su pasado, cae enferma de forma repentina. Franklin y sus amigos deciden encontrar la caja que podría salvar a su abuelita.

12.



Dos niños descubren una misteriosa caja con dispositivos extraños que ellos confunden con juguetes. A medida que los niños juegan con estos artefactos, comienzan a mostrar niveles más y más elevados de inteligencia. Los padres perciben que algo extraordinario está sucediendo. La situación empieza a estar fuera de control. Los niños se concentran en estos objetos extraños, y en la importante misión para la cual parecen haber sido enviados.

ÁREA 9

➲ Leer el siguiente fragmento y responder la pregunta redondeando la respuesta correcta.

Juan Pablo está viendo fotos de su niñez. En una de ellas está toda la familia: hermanos, padres, primos, tíos y abuelos. Según recuerda, para que la foto saliera bien, se habían ordenado por altura, y en la primera fila se ubicaban los niños, luego los de mediana estatura y más atrás los más altos. Sus padres, que eran de mediana estatura, quedaron ubicados en un costado de la foto.

1. ¿Cuál es la ubicación de Juan Pablo en la foto?

A. Juan Pablo está delante de sus padres.
B. Juan Pablo está al lado de sus padres.
C. Juan Pablo está detrás de sus padres.
D. Juan Pablo está detrás de todos.

➲ Leer los siguientes tres textos y responder las preguntas. Redondear en cada caso la respuesta correcta.

El engaño

Rulo el mapache era un ladronzuelo que había robado dos salmones a Roco, el oso. Cuando se dispuso a comer los salmones para la cena, sintió a su espalda un gruñido de oso que lo dejó inmóvil. La voz ronca le dijo: "Deja mis salmones y vete antes de que...", y sin terminar de escuchar la frase, Rulo salió corriendo.

Más tarde, Rulo se encontró con la hiena que le dijo que el zorro se había hecho pasar por el oso para quedarse con los salmones. En ese momento, sin saber qué hacer, Rulo se quedó arañando el suelo y pataleando.

Adaptación de la Nuova Guida alla Comprensione del Testo, *de De Beni y colaboradores.*
Trento: Erickson, 2003.

2. ¿Cómo se siente al final Rulo?

A. Está enojado.
B. Está tranquilo.
C. Está preocupado.
D. Es indiferente a la noticia.

3. ¿Por qué Rulo se sintió así?

A. Porque la hiena se rió de él.
B. Porque el oso se comió los salmones.
C. Porque el zorro lo asustó.
D. Porque el zorro lo engañó.

La historia de Lisa

La oficina en la que trabaja Lisa se encuentra en el centro histórico. Es una zona en la que no es fácil encontrar estacionamiento permitido. Aquella mañana Lisa salió tarde de su casa: su despertador no sonó y por lo tanto tuvo que hacer todo a las apuradas. Después de cuarenta y cinco minutos de viaje, Lisa estaba cerca de la oficina, cansada y con bastante malhumor. Con la poca paciencia que le quedaba, estacionó el auto en el primer espacio que encontró libre.

A eso de las cinco, cuando terminó su trabajo, Lisa volvió a buscar el auto, pero para su sorpresa descubrió que no estaba donde lo había dejado; sólo entonces se dio cuenta de que muy cerquita, en la vereda, había un cartel que decía "Prohibido estacionar." (...)

Adaptación de la Nuova Guida alla Comprensione del Testo, *de Rossana De Beni y colaboradores.*
Trento: Erickson, 2003.

4. ¿Qué ocurrió con el auto de Lisa?

A. Se lo llevó otra persona por error.
B. Se lo llevó remolcado una grúa de la policía.
C. Uno de sus compañeros le hizo una broma y lo cambió de lugar.
D. Se lo robaron.

5. ¿Cómo se sentirá Lisa luego de haber descubierto que el auto no estaba más?

A. Tranquila.
B. Decidida.
C. Preocupada.
D. Feliz.

➲ Leer la continuación del fragmento anterior.

(...) Cuando llegó al depósito de autos remolcados, Lisa le preguntó al guardia si estaba el suyo. Contrariamente a cuanto había imaginado, el hombre le comunicó a Lisa que no había llegado ningún auto con la patente indicada.

Adaptación de la Nuova Guida alla Comprensione del Testo, *de Rossana De Beni y colaboradores. Trento: Erickson, 2003.*

6. ¿Qué sucedió finalmente con el auto de Lisa?

A. Se lo chocaron.
B. Se lo llevó remolcado una grúa de la policía.
C. Se lo olvidó en su casa.
D. Se lo robaron.

La casa de Matías

Mi casa tiene dos pisos. En el piso de abajo apenas se entra, a la derecha, está el living; enfrente de la puerta de entrada, la cocina y a la izquierda, el estudio de mi papá. En el segundo piso, la habitación de mis papás está sobre el living; sobre la cocina está la habitación de mi hermano y a la izquierda está mi cuarto.

7. En la planta baja de la casa, justo debajo de la habitación de Matías ¿Qué se encuentra?

A. La cocina.
B. El living.
C. El estudio del papá.
D. El comedor.

➲ Leer la continuación del fragmento anterior.

Entrando en mi habitación, a la izquierda está la ventana. Mi cama se encuentra en la pared opuesta a la ventana. El armario está al lado de la cama y mi escritorio está debajo de la ventana, de modo que la luz llegue directo. A la izquierda de mi escritorio, hay un póster de mi equipo preferido.

Adaptación de la Nuova Guida alla Comprensione del Testo, *de Rossana De Beni y colaboradores. Trento: Erickson, 2003.*

8. Entrando en la habitación de Matías, ¿dónde se encuentra la cama?

A. A la izquierda de la puerta.
B. A la derecha de la puerta.
C. Frente a la puerta.
D. Junto a la ventana.

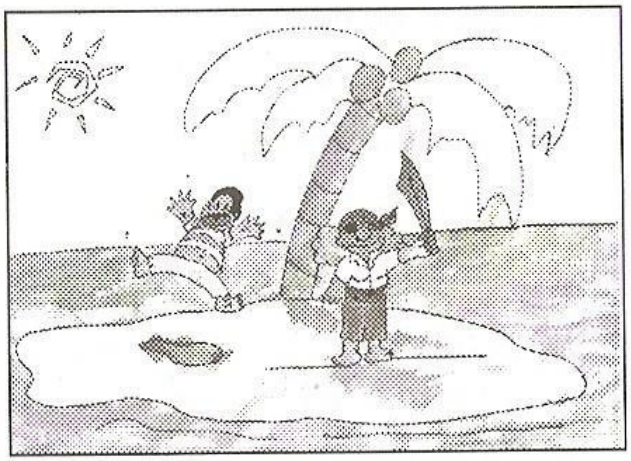
➲ Leer con atención el siguiente fragmento.

Mil años antes de que mi abuela empezara la escuela, naufragó cerca de una remota y deshabitada isla del Pacífico la nave del pirata Akad El Nariz.

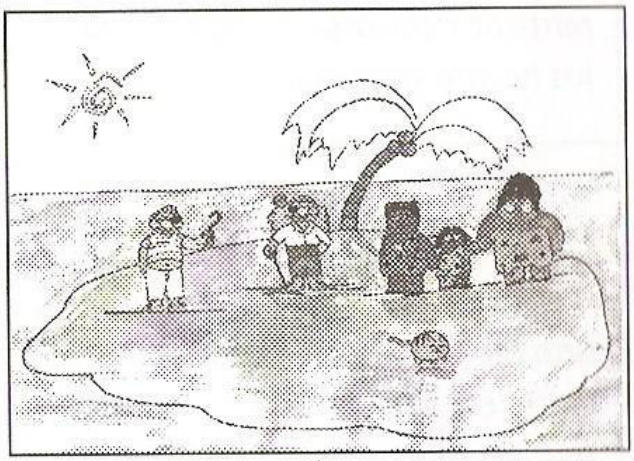
De los cien tripulantes que acompañaban al pirata, solo pudieron nadar hasta la isla un hombre y una mujer de quienes únicamente se sabe que tenían dos enormes narices cada uno y el pelo negro.

Ricardo Mariño, Cuentos ridículos.
Buenos Aires: Sudamericana, 1996.

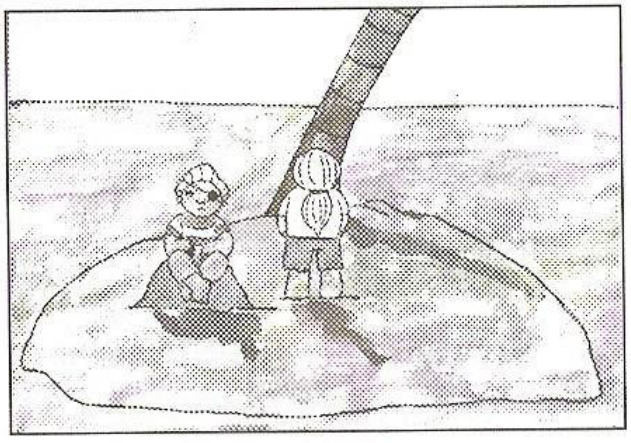
9. ¿Cuál de estos dibujos representa mejor lo que dice este fragmento?



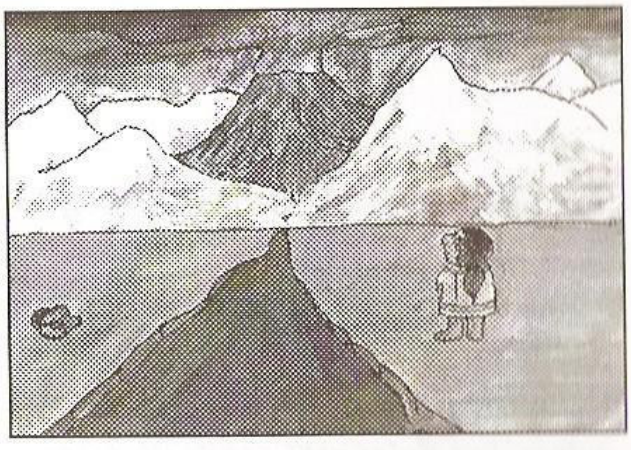
A



B



C



D

10. Julia quiere comprarle a su sobrina un libro para las vacaciones. Sabe que a ella le gusta leer, especialmente historias que suceden en el futuro. Por eso, lee las contratapas para elegir el libro indicado. ¿Con cuál de estos libros se quedará? Redondear la opción que consideres correcta.

A

Una colección de cuentos situados en diferentes momentos de la Historia de nuestro país, como la fundación de Buenos Aires, las invasiones inglesas o la primera expedición al glaciar Perito Moreno. Entretenidos y curiosos, plantean un modo diferente de acercarse desde la ficción a los hechos del pasado argentino.

B

La historia comienza con el diluvio y con Noé intentando organizar la entrada de los animales dentro del arca. Continúa con los siniestros planes de los lobos hambrientos para alimentarse durante el largo viaje. Pero un hermoso animalito llamado Tiborante tratará de impedir que los lobos logren su propósito.

C

"Raros peinados" es la historia de una familia de brujos poco convencionales. Ellos viven como todo el mundo, pero poseen dones especiales como volar, materializar las cosas o cambiar el clima. Val, la protagonista, es una de las jóvenes brujas de la familia.

D

Es la historia de Montag, capitán de una poderosa brigada de bomberos en Marte, cuya misión es volar en su nave intergaláctica a un extraño y horroroso mundo de robots, en el que se queman libros. Él deberá, junto a sus compañeros, salvar la última biblioteca.

➲ Leer con atención la siguiente definición.

El objeto está formado por una serie de gajos dispuestos circularmente alrededor de un eje central vertical en el que cada gajo apoya sus lados rectos mientras todos los lados curvos dan hacia el exterior, dando como resultado una especie de esfera. Los gajos están rodeados por una cubierta bien colorida y perfumada que los protege del exterior.

11. ¿De qué objeto se trata?

A. De una manzana.
B. De una pelota de fútbol.
C. De una naranja.
D. De una torta.

12. Escribir dos palabras o expresiones que te permitieron descubrir cuál era el objeto.

A) _____ **B)**_____

ÁREA 10

1. **Subrayar en el siguiente texto dos palabras de cuatro sílabas y redondear dos palabras con tilde.**

Un día, Hugo se cayó de la bicicleta y volvió a casa con un tropezón y varios moretones. La tía, como Hugo era su invitado en las vacaciones, se asustó muchísimo. Ella era una de esas tías que se asustan exageradamente por todo.

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

2. **Para realizar la tarea anterior tuviste que:**

   A. Entender todo el fragmento.
   B. Entender algunas partes del fragmento.
   C. Buscar todas las palabras de cuatro sílabas.
   D. Encontrar sólo las cuatro palabras que se piden.

3. **Si ahora tuvieras que decir de qué se trata el fragmento sin volver a leerlo, seguramente tendrías algunas dificultades. ¿Por qué?**

   A. Porque es un fragmento que contiene palabras difíciles.
   B. Porque para realizar la tarea anterior no era necesario entender.
   C. Porque el fragmento es demasiado breve y sin sentido.
   D. Porque no hay ilustraciones.

➲ Elegir y redondear la opción más adecuada.

4. Para saber de memoria un texto es necesario:

A. Conocer la vida del autor.
B. Poder repetir las palabras del texto.
C. Estar atento a las dificultades ortográficas.
D. Conocer las reglas de puntuación.

5. Para contar de qué se trata un texto hay que:

A. Saber leer rápidamente.
B. Tener una pronunciación correcta.
C. Haberlo leído y comprendido.
D. Subrayar las palabras más difíciles.

6. Para hacer un resumen de un texto es útil:

A. Identificar las informaciones importantes del texto.
B. Conocer las reglas de puntuación.
C. Saber copiar las palabras del texto.
D. Identificar las palabras más largas.

➲ Leer el siguiente texto y responder las preguntas.

Una trenza tan larga

Nunca le habían cortado el pelo ni siquiera se lo habían recortado Margarita no quería por eso lo tenía tan largo larguísimo su trenza negra alcanzaba a cubrir una cuadra cuando Margarita dormía su trenza se estiraba por el dormitorio se doblaba por la sala seguía por el balcón y desde el tercer piso de la casa caía hacia la calle saliendo por la ventana que dejaban abierta a propósito para peinarse Margarita viajaba una vez por semana al campo con su mamá su papá su abuela y sus dos hermanas mayores allá sobre el ancho verde la destrenzaban luego la cepilla-

ban por turno para no cansarse sus dos hermanas siempre protestando porque esa tarea las aburría

Una vez, en plena labor del cepillado, los sorprendió un fuerte viento. El pelo de Margarita se levantó entonces, abriéndose en abanico.

—¡Una nube negra! —gritaron los campesinos. —¡Tormenta! —mientras pájaros, libélulas, mariposas, langostas y vaquitas de San Antonio quedaban enredados. Lejos de preocuparse, Margarita estaba contenta:

—¡Mi pelo canta! —decía al escuchar los pájaros piando en él.— ¡Uso las más lindas hebillas! —aseguraba el verse adornada por tantas vaquitas de San Antonio.

—¡Debemos cortarle el pelo! —chillaban mamá, papá y la abuela.

—¡Bien corto! –agregaban las hermanas.

Otra vez, su pelo suelto en la noche campesina se llenó de bichitos de luz. ¡Era tan hermoso verlo! ¡Parecía un retacito de la misma noche bordado con estrellitas!

El problema más grande se presentó la mañana en que Margarita debió ir a la escuela por primera vez.

—¡Tendremos que cortarle el pelo! —dijeron sus hermanas riendo. La mayor tenía una melenita castaña que apenas le rozaba los hombros… La mediana, escasos rulitos apretados en coronita rubia… Ninguna de las dos lograba que el pelo les creciera tanto como a la más chica…

—Te recogeré la trenza en un rodete, Margarita… —le dijo esa mañana su mamá – ¡Manos a la obra! –se escuchó a la abuela.

¡Ay! Era tan pesado que Margarita no pudo moverse…

¡Ay! Era tan alto que Margarita no pudo salir de su casa… ¡Llegaba hasta el techo!

Elsa Borneman, Cuentos de Maravillas.
Buenos Aires: Alfaguara, 2005.

➲ Redondear en cada caso la respuesta correcta.

7. La lectura del primer párrafo fue más difícil porque:

A. Habla de un tema difícil.
B. No tiene signos de puntuación.
C. Tiene oraciones muy largas.
D. Tiene muchas palabras esdrújulas.

8. Al leer atentamente el texto, te vas a dar cuenta de que el primer párrafo no tiene signos de puntuación. ¿Te resultaría difícil encontrar las palabras que comienzan con la letra "D" en un párrafo sin puntuación?

A. No, porque la puntuación no es necesaria para hacer el ejercicio.
B. Sí, porque fue más difícil comprender el texto.
C. Sí, porque la puntuación es necesaria para hacer el ejercicio.
D. No, porque en este texto no hay palabras que comiencen con "D".

9. ¿Cuál fue el problema que tuvo Margarita con su trenza para ir a la escuela?

A. Sus hermanas quieren cortarle el pelo.
B. Su abuela está cansada de peinarla.
C. El rodete de Margarita era muy pesado y alto.
D. El pelo de Margarita se llenó de bichitos.

10. Para responder a la pregunta anterior, ¿qué es más conveniente?

A. Leer atentamente todo el texto palabra por palabra.
B. Prestar atención a la puntuación.
C. Leer en voz alta el texto con una correcta pronunciación.
D. Buscar esa información en el texto.

11. ¿Cuál de los siguientes títulos te parece que refleja mejor lo que ocurre en esta historia?

A. El aburrimiento de las hermanas.
B. La alegría de toda la familia.
C. El viaje semanal al campo.
D. Las dificultades de tener el pelo tan largo.

12. ¿Qué es lo más conveniente para elegir el título de un texto?

A. Conocer las reglas de la gramática.
B. Conocer el significado de todas las palabras.
C. Identificar la información más importante del texto.
D. Leer velozmente el texto.

ÁREA 11

➲ **En cada uno de los siguientes recuadros, el escritor se equivocó al escribir UNA palabra. Buscar la palabra equivocada y subrayarla.**

1. La jirafa es un insecto que pica.

2. Como tenía hambre, me cociné un helado al horno.

➲ **En cada uno de los siguientes fragmentos hay UNA palabra incorrecta en las partes que están en negrita. Subrayarla y reemplazarla por la palabra correcta.**

Una artista

***Decidió por lo mejor era empezar pintando fruta**, como habían hecho todos los artistas célebres. A eso se le llama "naturaleza muerta". Consiste en poner unas cuantas frutas adentro de una frutera y pintarlas de modo que salgan lo más parecidas posibles.*

3. **La palabra correcta sería: _____.**

Cuando llegó el otoño, juntó manzanas y peras de la quinta. ***Las acomodó desde la frutera****, puso la frutera sobre la mesa del comedor y pintó.*

4. **La palabra correcta sería: _____.**

➲ La mamá de Pedro le da varias indicaciones para su primer día de clases:

"Prestale atención a todo lo que te dice la maestra. Tenés que hablar en silencio con tus compañeros. No te olvides de copiar toda la tarea del pizarrón. ¡Ah! ¡Y no pierdas los lápices nuevos!"

Ema Wolf, Fámili. *Buenos Aires: Sudamericana, 2000.*

5. **Pedro está confundido porque una de esas indicaciones no la puede cumplir. ¿Cuál es?**

   A. Hablar en silencio con los compañeros.
   B. Prestar atención a la maestra.
   C. Copiar la tarea del pizarrón.
   D. No perder los lápices.

6. **En las oraciones que siguen, algunas comas se corrieron de su lugar. ¿Podrías volver a ponerlas donde corresponde para que las oraciones tengan sentido?**

   ○ *Cuando Julio come, el helado de chocolate se siente muy contento.*
   ○ *Mientras Teresa cocina, el arroz escucha música.*
   ○ *Juan, para estudiar, el aparato digestivo se encerró en su cuarto.*
   ○ *Chicos, después de lavarse, las manos preparan la mesa.*

7. Indicar qué palabra habría que corregir en los siguientes grafitis.

Mi novio parecemos una bestia.
La Bella

Debería corregir la palabra _____.
La palabra corregida quedaría así: _____.

* * *

Tení un corazón de piedra.
Una estatua

Debería corregir la palabra _____.
La palabra corregida quedaría así: _____.

* * *

Nunca poderé estudiar derecho.
El Jorobado de Notre Dame

Debería corregir la palabra _____.
La palabra corregida quedaría así: _____.

8. En los siguientes colmos, las respuestas se mezclaron. Colocar en cada cuadrado el número de respuesta que corresponde.

¿Cuál es el colmo de un perro? ☐
1 Volar bajo la lluvia sin piloto.

¿Cuál es el colmo de un avión? ☐
2 No tener ni un pelo de tonto.

¿Cuál es el colmo de un pato? ☐
3 Tener pocas pulgas.

¿Cuál es el colmo de un pelado? ☐
4 Andar a pata.

Graciela Repún, Colmos. *Buenos Aires: El Ateneo, 2001.*

➲ Leer con atención el siguiente texto.

¡Aquí en el campo ya está todo pintado! —dijo García, y poniendo sus pinceles y sus latas vacías de pintura recién compradas dentro de una valija, partió hacia la ciudad, con muchas ganas de usar sus materiales para darle color a todas las cosas. Estaba seguro de que le iban a alcanzar para pintar toda la ciudad. Tomó el tren y después de viajar largas horas, llegó a su destino. —¡Es totalmente gris esta ciudad! —exclamó. ***"¡Aquí sí podré trabajo como pintor!*** *—y ahí nomás detuvo al primer hombre con el que se cruzó y le ofreció sus servicios. —¿Quiere que le pinte su sobretodo y su sombrero? Soy pintor... En cinco minutos puedo cambiarle ese color gris por un color más* ***infeo****...*

9. En la primera oración del texto hay una idea contradictoria que debería cambiarse para que el texto tenga sentido. ¿Cuál es?

A. Las latas de pintura están llenas, pero deberían estar vacías.
B. Las latas de pintura no alcanzan para pintar lo que García quiere.
C. Las latas de pintura están vacías, pero deberían estar llenas.
D. García se olvidó de comprar las latas de pintura.

10. En la frase "¡Aquí sí podré trabajo como pintor!". ¿Qué palabra es incorrecta?

A. Podré
B. Trabajo
C. Como
D. Pintor

11. ¿Por qué palabra la reemplazarías?

_____

12. ¿Cuál de las siguientes palabras te parece que significa "infeo" en este texto?

A. Feo
B. Bueno
C. Brillante
D. Lindo