

UNIVERSIDAD PRIVADA “ANTONIO GUILLERMO URRELO”



ESCUELA DE POSGRADO



Maestría en Gestión de la Educación

El efecto de la estrategia SPLR2 en la Metacomprensión Lectora de las estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita” Cajamarca 2019

Presentada en cumplimiento parcial de los requerimientos para optar el grado académico de Maestro en Gestión de la Educación

Bach. Cecilia Haydeé Ágreda Pereira

Bach. Roberto Carlos Pérez Salazar

Asesor: Dr. Fernando Martín Vergara Abanto

Cajamarca – Perú

Enero 2020

COPYRIGHT © 2020

Cecilia Haydeé Ágreda Pereira

Roberto Carlos Pérez Salazar

Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONIO GUILLERMO URRELO

MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

APROBACIÓN DE MAESTRIA

El efecto de la estrategia SPLR2 en la Metacomprensión Lectora de las estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita” Cajamarca 2019

Presidente: Dr. Víctor Hugo Delgado Céspedes

Secretario: Dr. Víctor Hugo Montenegro Díaz

Vocal: Mg. Gabriela Janeth Aliaga Zamora

Asesor: Dr. Fernando Martín Vergara Abanto

Cajamarca, enero del 2020

A:

Nuestros hijos, por entender qué mediante el proceso de elaboración de esta tesis, fue necesario realizar sacrificios como momentos a su lado, y otras situaciones que demandan tiempo, tiempo del cual los dueños eran ellos

Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado en la vida

Mario Vargas Llosa

AGRADECIMIENTOS

- A la Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo por la oportunidad de seguir capacitándonos con docentes de calidad.
- A la Institución Educativa Emblemática “Santa Teresita”, Directora, Subdirectores y estudiantes de 5to. de secundaria, por el apoyo y las facilidades brindadas por permitirnos aplicar nuestro programa, ya que sin ello la magnitud de este aporte no hubiese sido posible.
- A nuestro respetado asesor Dr. Fernando Martín Vergara Abanto, por la confianza en nuestro trabajo y su capacidad para guiar nuestras ideas y habernos facilitado siempre los medios suficientes en la elaboración, ejecución y culminación del presente informe de tesis.

CONTENIDO

Introducción	5
Capítulo 1. El problema.	8
1.1. Descripción de la realidad problemática.	8
1.2. Formulación del problema	11
Problema general	11
Problemas específicos:	11
1.3. Objetivos de la investigación.	11
Objetivo general.	11
Objetivos específicos.	11
1.4. Justificación.	12
Capítulo 2. Marco teórico.	14
2.1. Antecedentes de la investigación.	14
A nivel internacional	14
A nivel nacional.	15
A nivel local.	17
2.2. Bases teóricas.	19
2.2.1. Metacomprensión lectora	19
Teorías que sustentan la metacomprensión Lectora	19
Teoría de la Metacomprensión lectora de Fernández, Puente, Jiménez y Alvarado	19
Teoría de la metacomprensión lectora Collins y Smith	21
Teoría Burón	22
Definiciones de la metacomprensión	23
Metacognición	25
Metacomprensión y Comprensión Lectora	26
Componentes de metacomprensión de lectura	27
Definición de lectura	29
Comprensión Lectora	30
Enfoques de la comprensión lectora para la metacomprensión	31
Momentos de la lectura	33
Niveles de comprensión Lectora	33
Aplicación, interpretación y diagnóstico del inventario de estrategias de metacomprensión (IEM)	36
Habilidades que desarrollan las estrategias metacognitivas	37
2.2.2. Estrategia metacognitiva SPLR2	38
2.3. Definición de términos básicos.	39
2.4. Hipótesis	40

2.5.	Operacionalización de la variable.....	41
Capítulo 3. Método o estrategias metodológicas		44
3.1.	Tipo y alcance de la investigación.....	44
3.2.	Diseño de la investigación.....	44
3.3.	Población y muestra.....	45
3.3.1.	Población	45
3.3.2.	Muestra.....	46
3.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	47
3.4.1.	Técnica.....	47
3.4.2.	Instrumento.....	47
	Validez del instrumento	47
	Confiabilidad	48
3.5.	Técnica de análisis de datos.....	49
3.6.	Método de la investigación	49
3.7.	Aspectos éticos de la investigación.....	49
Capítulo 4:.....		50
4.1	. Resultados de la investigación.....	50
4.2.1	Resultados Pretest Grupo experimental y Control.....	50
4.2.1	Resultados Post Test.....	52
4.2	Discusión	62
5.1	Conclusiones	66
5.2	Recomendaciones	67
Apéndices.		68
	Apéndice A. Programa.....	68
	Apéndice B: Material de trabajo.....	98
	Apéndice C: Instrumento IEM.....	210
	Apéndice D: Validez del instrumento	214
	Apéndice E: Consentimiento Informado	216
Glosario		218
Referencias		221

Lista de abreviaturas

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes (PISA), cuyas siglas vienen del inglés Programme for International Student Assessment.

ECE: Evaluación Censal de Estudiantes.

SPLR2: Estrategia metacognitiva SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar).

ESCOLA: Escala de Conciencia Lectora.

IEM: Inventario de Estrategias Metacognitivas.

PV: Predicción y verificación.

RR: Revisión Rápida.

EPO: Establecimiento de propósitos y objetivos.

AUP: Auto preguntas.

CP: Conocimiento previos.

AUD: Resumen y aplicación de estrategias definidas.

Lista de tablas

Tabla 1 Diseño de Investigación.....	45
Tabla 2 Estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita” Cajamarca, 2019.....	45
Tabla 3 Estudiantes del quinto grado “A” y “B” de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita” Cajamarca, 2019.....	46
Tabla 4 Estadísticos número de participantes válido del grupo experimental Pretest.....	50
Tabla 5 Resultados obtenidos en el Pretest Grupo Experiencial.....	50
Tabla 6 Estadísticos número de participantes válido grupo control Pretest.....	51
Tabla 7 Resultados obtenidos en el Pretest Grupo Control.....	51
Tabla 8 Estadísticos número de participantes válido grupo experimental Postest.....	52
Tabla 9 Resultados Postest Grupo Experimental.....	53
Tabla 10 Estadísticos número de participantes válido grupo control Postest.....	54
Tabla 11 Resultados Postest Grupo Control.....	54
Tabla 12 Estadísticos Descriptivos del post test grupo experimental.....	55
Tabla 13 Estadísticos descriptivos del post test grupo control.....	55
Tabla 14 Resumen de procesamiento de casos.....	56
Tabla 15 Descriptivos de datos de grupo experimental y grupo control.....	56
Tabla 16 Pruebas de normalidad.....	57
Tabla 17 Prueba T – Estadísticas de grupo.....	60
Tabla 18 Prueba de hipótesis final: T de Student.....	60

Lista de figuras

Figura 1 Resultado obtenido en el Pretest del Grupo experimental.....	51
Figura 2 Resultado obtenido en el Pretest del Grupo control.....	52
Figura 3 Resultado obtenido en el Post Test del Grupo Experimental	53
Figura 4 Resultado obtenido en el Post Test del Grupo Control	55
Figura 5 Gráfico Q-Q de normalidad de Post-test para grupo 1	58
Figura 6 Gráfico Q-Q de normalidad de Post Test para grupo 2.....	58
Figura 7 Gráfico Q-Q de normalidad sin tendencia de Post test para grupo 1	59
Figura 8 Gráfico Q-Q de normalidad sin tendencia de Post Test para grupo 2	59
Figura 9 Gráfico Q-Q de normalidad sin tendencia de Post Test para grupo 1 y 2	60

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de la estrategia denominada SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) en la metacompreensión lectora de las estudiantes del 5to grado de Educación secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”. Se realizó un pretest, aplicando la estrategia SPLR2 al grupo experimental y se analizaron los resultados del post test de ambos grupos. La población estuvo conformada por las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, la elección de la muestra se hizo de forma intencionada no probabilística. Las estudiantes de la sección “A” del quinto de secundaria conformaron el grupo experimental y la sección “B” del quinto de secundaria el grupo de control. Para la elaboración de esta investigación se tuvo en cuenta un enfoque cuantitativo, con diseño cuasi-experimental administrando un estímulo para conseguir el resultado esperado; Por su propósito de investigación es aplicada de alcance explicativo, donde se utilizó el método hipotético-deductivo. Para evaluar la variable dependiente (Metacompreensión), se utilizó como instrumento el Inventario de Estrategias de Metacompreensión Lectora (IEM), propuesto por Schmitt, validado mediante el juicio de expertos y la confiabilidad estuvo determinada por el procedimiento Kuder- Richarson, arrojando un resultado muy confiable, al aplicar el Inventario de Metacompreensión en la prueba de inicio encontramos que las estudiantes tenían un bajo nivel metacompreensivo, al no poder identificar las estrategias adecuadas que las ayuden a alcanzar dicho nivel. Finalmente, se determinó el efecto de la estrategia SPLR2, en la la metacompreensión lectora de las estudiantes dotándolas de una estrategia que al ser controlada y regulada desarrolla en ellas habilidades lectoras.

Palabras clave:

Metacompreensión, estrategia, niveles de comprensión, lectura

Abstract

The research aimed to determine the effect of the strategy called SPLR2 (probe, ask, read, repeat and review) on the reading metacomprehension of students in the 5th grade of secondary education of the Educational Institution "Santa Teresita". A pretest was performed, applying the SPLR2 strategy to the experimental group and the results of the post test of both groups were analyzed. The population was made up of the students of the fifth grade of secondary education of the Educational Institution "Santa Teresita", the choice of the sample was made intentionally not probabilistic. Students in section "A" of the fifth year of high school formed the experimental group and section "B" of the fifth year of high school the control group. For the preparation of this research, a quantitative approach was taken into account, with a quasi-experimental design administering a stimulus to achieve the expected result; For its research purpose it is applied with an explanatory scope, where the hypothetical-deductive method was used. To evaluate the dependent variable (Metacomprehension), the Inventory of Reading Metacomprehension Strategies (EMI) proposed by Schmitt was used as an instrument, validated through expert judgment and reliability was determined by the Kuder-Richarson procedure, yielding a very high result. Reliable, when applying the Metacomprehension Inventory in the start-up test, we found that the students had a low metacomprehensive level, unable to identify the appropriate strategies to help them reach that level. Finally, the effectiveness of the SPLR2 strategy was determined, by significantly improving the reading metacomprehension of students by providing them with a strategy that, when controlled and regulated, develops reading skills in them.

Keywords:

Metacomprehension, strategy, levels of understanding, reading

Introducción

El presente trabajo titulado “Efecto de la estrategia SPLR2 sobre la metacomprensión lectora en estudiantes de secundaria de Cajamarca 2019”, buscó determinar el efecto de la estrategia denominada SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) en la metacomprensión lectora de las estudiantes del 5to grado de Educación secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”

Buscamos generar un aporte al conocimiento con la implementación de la estrategia SPLR2 y mejorar las capacidades de metacomprensión lectora de las estudiantes con el propósito de presentar una herramienta que, luego de ser analizada, pueda ser aplicada según los intereses, necesidades y cultura; influyendo a su vez en la comunidad educativa donde se desenvuelva y así optimizar los indicadores de metacomprensión lectora, dotándolas de herramientas para la vida académica, laboral y social.

En este proceso de búsqueda de la calidad educativa, se propone el uso de esta estrategia metacomprensiva para ser planificada y programada de manera ordenada y sistemática durante el año académico, promoviendo la creación de una red interna de apoyo pedagógico a docentes y estudiantes donde puedan analizar, discutir y entrenarse en la estrategia. El desarrollo de esta investigación con la subsiguiente aplicación de la estrategia SPLR2, permitirá a las estudiantes progresar y mejorar en sus aprendizajes, propiciando la adquisición de nuevas capacidades para repotenciar la metacomprensión lectora.

La metacomprensión lectora ha tenido a través del tiempo muchos avances por el interés que ha generado en las diferentes áreas del conocimiento y del desarrollo de la humanidad. Existe una gran motivación de los investigadores por desarrollar estrategias que

ayuden a potenciar los niveles de comprensión en los estudiantes y de esta manera formar lectores más competentes para beneficio de la sociedad.

Debido a esta inquietud el Perú fue partícipe de evaluaciones que hicieron que nos diéramos cuenta de la cruda realidad: los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

La Región Cajamarca presenta uno de los índices más bajos de comprensión lectora a nivel nacional, lo que repercute en el desarrollo local haciéndonos permanecer en un círculo vicioso de pobreza y subdesarrollo.

Así nace la imperiosa necesidad de brindar a los estudiantes herramientas como la Estrategia SPLR2 para mejorar dichos índices y formar lectores autónomos y capaces.

El presente trabajo de investigación está organizado en cinco capítulos, el primer capítulo contiene una breve descripción de la realidad problemática sobre las variables de estudio, el problema de investigación, del mismo modo en este apartado se ha considerado la justificación del estudio, teniendo en cuenta su relevancia científica y pertinencia social. También en este capítulo se establecieron los objetivos de la investigación.

El segundo capítulo está referido al marco teórico, el mismo que contiene los antecedentes, las diferentes teorías, conceptos, dimensiones relacionadas a las variables de estudio, asimismo se definen algunos términos básicos. Dentro de este capítulo está formulada la hipótesis de estudio, así como la operacionalización de las variables.

El tercer capítulo se refiere a los métodos utilizados en la investigación, en este apartado se consideró el tipo y nivel de investigación, el diseño de investigación, la población y muestra de estudio, se indican también las técnicas e instrumentos de investigación, las técnicas de análisis de datos; que nos permitieron contrastar la hipótesis de investigación; finalmente se hace referencia a los aspectos éticos de la investigación.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación, la discusión y el contraste de los resultados obtenidos.

En el capítulo cinco se presentan las conclusiones a las que arribamos, así como las recomendaciones pertinentes y para concluir, en las páginas finales se consideran los apéndices, así como las referencias bibliográficas de los autores citados para la presente investigación.

Capítulo 1. El problema.

1.1. Descripción de la realidad problemática.

La educación peruana tiene como propósito generar el desarrollo de competencias básicas y comunicativas que nos permitan responder a las demandas de nuestro tiempo. Es prioridad del estado orientar los aprendizajes para la resolución de múltiples situaciones cotidianas orientadas con la práctica pedagógica promoviendo la innovación y experimentación de nuevas metodologías y prácticas de enseñanza en las instituciones y programas educativos que garanticen la calidad en los resultados de aprendizaje. Ministerio de Educación (2016)

En tal sentido la competencia básica de comprender es importantísima ya que permite al estudiante integrar conceptos, desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y analítico, permitiendo al estudiante desarrollarse como un lector independiente y autónomo.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) inició en 1997 el Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes (PISA), cuyas siglas vienen del inglés Programme for International Student Assessment, que representa el compromiso de los gobiernos en examinar, de forma periódica y en un marco común internacional, los resultados de los sistemas educativos, medidos en función de los logros alcanzados por los estudiantes, proporcionando información confiable y comparable, con el fin de construir indicadores de logro educativo así como conocer el nivel de habilidades y destrezas necesarias que van adquiriendo los estudiantes para participar plenamente en la sociedad moderna, centrándose en dominios claves como matemática, ciencias y comprensión lectora, verificando si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas

efectivamente y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida, es decir un aprendizaje significativo. OCDE (2017)

Con el fin de conocer el nivel en el desarrollo de capacidades, habilidades y rendimiento académico, el Perú participó por primera vez en esta prueba el año 2000, obteniendo en comprensión lectora 327 puntos, y a nivel general el último lugar inhibiéndose de participar el año 2003 y 2006, poniendo en alerta al Ministerio de Educación que declaró en emergencia al sistema educativo a través de la R.M. 0853-2003ED, Directiva 063-2003 VMGP, D.S. 021 y 023 2003-GD, en la que se establecieron lineamientos específicos para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el área de comunicación por ser un área de vital importancia para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos desplegados en el informe presentado por el Ministerio de Educación (2007) se indica que los logros en comprensión de lectura se mantienen significativamente por debajo del nivel esperado. Geocities (2003)

Por otro lado, se adiciona la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), una evaluación estandarizada que anualmente realiza el Ministerio de Educación para conocer los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes del país. A partir del año 2015, esta evaluación se aplica a los estudiantes de 2º grado de secundaria de todas las instituciones educativas públicas y privadas del país. Minedu (2016)

En la región Cajamarca en los últimos años los resultados obtenidos por los estudiantes en la Evaluación Censal son preocupantes, evidenciamos una deficiente comprensión lectora y el uso inadecuado de estrategias metodológicas. El análisis y la reflexión sobre los resultados son clave para definir estrategias y actividades pedagógicas que apunten a mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes. Minedu (2016)

En la Institución Educativa “Santa Teresita” Cajamarca, según los resultados ECE 2015 y ECE 2016, podemos concluir lo siguiente: En el Nivel Satisfactorio, existe un crecimiento del 13.7% en el año 2016, en este año se obtuvo un 56.9% a diferencia del 2015 en el que sólo estuvieron el 43.2% en este nivel. En el Nivel En proceso, se observa un decrecimiento del 2.4% en el año 2016, ya que en este año se alcanzó el 34.9% de estudiantes; mientras que el año 2015 el 37.3% se encontraban en este nivel. En el Nivel En inicio, existe un decrecimiento del 10.6% en el año 2016 con respecto al 2015, pues en el 2016 tenemos al 8.2% de estudiantes en este nivel y el 2015 tenemos un 18.8%. En el Nivel Previo al Inicio existe un decrecimiento del 0.7% en el año 2016 con respecto al 2015, pues mientras que en el año 2015 el 0.7% de estudiantes se encontraban en este nivel, al año 2016 ya no se tiene a ninguna. En el nivel de inicio se encuentran el 8.2% de estudiantes, porcentaje alto que refleja el uso inadecuado de estrategias metodológicas, estos resultados distan mucho de llegar a ser los esperados. Minedu (2016)

Entonces ¿Cómo se pueden revertir estos resultados?, ¿Es importante el uso de estrategias de metacomprensión para mejorar la comprensión lectora? ¿La implementación estrategia SPLR2 podrá elevar los niveles de comprensión lectora de las estudiantes del 5to grado de Educación Secundaria de la institución Educativa “Santa Teresita” de Cajamarca?

La presente investigación tiene como objetivo brindar una herramienta que contribuya a mejorar la metacomprensión lectora en las instituciones educativas y sea un aporte científico para la sociedad.

1.2. Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es el efecto de la estrategia SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) en la metacompreensión lectora de estudiantes del 5to. Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019?

Problemas específicos:

¿Cuál es el nivel de metacompreensión lectora de las estudiantes del 5to. grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019?

¿De qué manera la estrategia de metacompreensión lectora mejora el nivel de comprensión de las estudiantes del 5to. Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca 2019?

¿En qué medida la aplicación de una estrategia de metacompreensión mejora el nivel de comprensión de las estuantes del 5to. Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca 2019?

1.3. Objetivos de la investigación.

Objetivo general.

Determinar el efecto de la estrategia SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) en la metacompreensión lectora de las estudiantes del 5to. Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019.

Objetivos específicos.

Identificar el nivel de metacompreensión de lectura en estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019, tanto en el grupo experimental como el grupo de control.

Aplicar la estrategia la estrategia SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) para mejorar la metacomprensión lectora en estudiantes del 5to. Grado “A” (grupo experimental) de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019.

Analizar los resultados del pre test y post test del grupo experimental y el grupo de control, para determinar el efecto de la estrategia SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) en la metacomprensión lectora de las estudiantes del 5to. Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019.

1.4. Justificación.

Este trabajo posee una relevancia científica, pues busca generar un aporte al conocimiento con la implementación de la estrategia SPLR2 para mejorar las capacidades de metacomprensión lectora de las estudiantes con el propósito de presentar una herramienta que, luego de ser analizada, pueda ser aplicada según los intereses, necesidades y cultura del grupo humano al cual se desee intervenir, influyendo a su vez en la comunidad educativa donde se desenvuelva y así optimizar los indicadores de metacomprensión. En este proceso de búsqueda de la calidad educativa, se propone una estrategia metacomprensiva para ser planificada y programada de manera ordenada y sistemática durante el año académico, promoviendo la creación de una red interna de apoyo pedagógico a docentes y estudiantes donde puedan analizar, discutir y entrenarse en la estrategia. El desarrollo de esta investigación con la subsiguiente aplicación de la estrategia SPLR2, permitirá a las estudiantes progresar y mejorar sus aprendizajes, propiciando la adquisición de nuevas capacidades para repotenciar la metacomprensión lectora.

La pertinencia social de la investigación, se justifica, dado que la metacomprensión lectora ha tenido a través del tiempo muchos avances por el interés que ha generado en las diferentes áreas del conocimiento y del desarrollo de la humanidad. Existe una gran motivación de los investigadores por desarrollar estrategias que ayuden a potenciar los niveles de comprensión en los estudiantes y de esta manera formar lectores más competentes para beneficio de la sociedad.

Debido a esta inquietud el Perú fue partícipe de evaluaciones que hicieron que nos diéramos cuenta de la cruda realidad: los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

La Región Cajamarca presenta uno de los índices más bajos de comprensión lectora a nivel nacional, lo que repercute en el desarrollo local haciéndonos permanecer en un círculo vicioso de pobreza y subdesarrollo.

Capítulo 2. Marco teórico.

2.1. Antecedentes de la investigación.

A nivel internacional

Jiménes (2004), en su investigación: *Metacognición y Comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala) en Madrid*. Con un muestreo estratificado, eligió colegios de forma aleatoria y estratificada. Llegó a la siguiente conclusión: si se pretende que el alumno aprenda a aprender, el método didáctico debe ser metacognitivo, es decir, los docentes tienen que saber por qué hacen lo que hacen y tienen que darse cuenta de las ventajas que tiene hacerlo de esta manera y no de otra.

Es en este ámbito en el que la escuela puede aportar una valiosa ayuda a la labor docente, señalando alteraciones en el proceso de aprehensión de conocimientos a través de la lectura.

Araujo (2016), realizó el estudio denominado “Metacompreensión lectora en estudiantes de educación media general en el Liceo Nacional Bolivariano “Batalla de Carabobo” municipio San Carlos, estado Cojedes”, tesis magistral sustentada en la Universidad de Carabobo, con la finalidad de determinar el proceso de metacompreensión lectora de los estudiantes de 4to y 5to año de educación media general en el Liceo Nacional Bolivariano “Batalla de Carabobo” La conclusión del estudio es que los estudiantes no son conscientes de la importancia de la actividad lectora que comprende seleccionar las estrategias adecuadas como medio para conseguir el fin de la comprensión lectora, no tienen ningún referente de conocimiento previo para establecer si usan o no una estrategia, de igual forma desconocen los factores epistemológicos que intervienen en la adquisición de su aprendizaje.

Altamirano (2013), realizó la investigación: Estrategias de Metacompreñión lectora en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje de la asignatura de Expresión Oral para los estudiantes del nivel superior del Instituto Superior Tecnológico “Juan Francisco Montalvo” de la ciudad de Ambato, Período 2009-2010. En la ciudad Ecuador. Su objetivo principal fue diagnosticar las diferentes estrategias de metacompreñión lectora que se adoptan para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El tipo de estudio que utilizó fue descriptivo de tipo documental. Llegó a las siguientes conclusiones: desconocimiento de los docentes sobre los diferentes tipos de estrategias de metacompreñión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral, el lenguaje y la comunicación y que los docentes no utilizan metodologías activas de metacompreñión lectora que permitan a los estudiantes ser los actores directos en la construcción del lenguaje y ellos ser facilitadores y guías del proceso.

A nivel nacional.

Dámecen (2012), realizó el estudio: Metacompreñión lectora y resolución de problemas de física en alumnos del quinto grado de secundaria del Callao. Trabajó con una muestra de 90 elementos, tuvo como objetivo general determinar si existe relación entre la metacompreñión lectora y la capacidad de resolución de problemas de Física, en los alumnos del Quinto grado de Secundaria de una institución educativa del Callao. El tipo de estudio fue descriptivo correlacional, ya que buscó especificar las propiedades importantes de las personas; y también se midió y evaluó diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. El instrumento que utilizó fue el cuestionario. Finalizando su estudio llegó a las siguientes conclusiones. El contraste de la primera hipótesis se observó que si existe relación directa y significativa en el nivel de planificación de la metacompreñión lectora y las estrategias de resolución de problemas de Física en los

alumnos de Quinto grado de secundaria. Ya que la planificación por ser un proceso metacognitivo donde el lector planifica el propósito de la lectura (la meta a alcanzar), elige las estrategias necesarias para alcanzar esa meta propuesta, y si es necesario corrige el problema identificado.

Gil (2015), realizó el estudio denominado “Nivel de uso de las estrategias de Metacomprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I. E. Estados Unidos – Comas – 2015”, tesis sustentada en la escuela de post grado de la Universidad Cesar Vallejo con la finalidad de conocer el nivel de uso de estrategias de metacomprensión lectora en los estudiantes del VII ciclo de educación secundaria de la I.E. Estados Unidos – Comas – 2015. Las conclusiones obtenidas demostraron que los estudiantes utilizan adecuadamente las estrategias de Metacomprensión lectora, con menor intensidad antes de la lectura, con mediana intensidad durante la lectura y de manera adecuada después de la lectura. Asimismo, el conocimiento metacomprensivo tuvo relación con la descripción de la tarea cognitiva en sí, que realiza el lector (estudiante) al identificar el título, las imágenes, imaginarse el contenido, la pronunciación, estableciendo una relación con los objetivos que persigue la lectura y la influencia de ésta en él.

Torres (2015), realizó el estudio denominado estrategia SPLR2: su eficacia en el desarrollo de la metacomprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa adventista americana - Juliaca 2014. Tesis sustentada en la escuela de postgrado de la Univeersidad Peruana Union. La conclusión del estudio fue que, de los 67 estudiantes seleccionados para la investigación tanto en el grupo control como en el grupo experimental, existen mejoras significativas en el grupo experimental, dejando así la evidencia de la efectividad de la estrategia y de la capacidad de conocer

reflexivamente el propio accionar del lector gracias a las estrategias y pautas establecidas por el docente.

A nivel local.

Briones (2016), esta investigación denominada Influencia de la aplicación comparativa de técnicas de comprensión de textos para mejorar la comprensión lectora de las estudiantes del Tercer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Emblemática “Santa Teresita” – 2016 buscó determinar la influencia de la aplicación comparativa de técnicas de comprensión de textos (subrayado/sumillado y subrayado/resumen) para mejorar la comprensión lectora; como un proceso consciente y responsable que implica tomar conocimiento sobre potencialidades y limitaciones que conlleven a la sólida formación de un lector competente en diversos contextos socioculturales acordes con intereses y necesidades personales. Los resultados permitieron comprobar que más del 60% de estudiantes del Grupo Experimental 1 y 2 que se ubican en inicio antes del tratamiento, disminuyó en 0% después de la aplicación del estímulo; mientras que los resultados del Grupo Control no son satisfactorios. Por lo tanto, la aplicación comparativa de técnicas de comprensión de textos evidencia diferencias estadísticamente significativas para mejorar la comprensión lectora. Finalmente, la hipótesis fue contrastada en la forma que ha sido formulada primigeniamente.

Castrejón (2014), este trabajo de investigación titulado Influencia de las estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I. E. “Rafael Loayza Guevara”, Cajamarca - 2014, tiene como propósito determinar la influencia que existe entre la aplicación de estrategias metacognitivas y los niveles de comprensión de textos escritos. La hipótesis general de este estudio es que existe una influencia directa y altamente significativa entre las estrategias

metacognitivas y la comprensión de textos escritos. El estudio se sustenta en tres teorías: la Epistemología Genética de Piaget, la Teoría Histórico Cultural de Vigotsky y el Procesamiento de Información de Robert Gagné; además, en tres enfoques de comprensión lectora: La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información, la lectura como proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional. La metodología utilizada fue la cuantitativa; tipo de investigación, experimental con diseño pre experimental; con un Grupo de Estudios de 151 estudiantes y los instrumentos aplicados para la obtención de datos fueron el pre y pos test. Al final de la investigación se determinó que la aplicación de estrategias metacognitivas tiene una influencia altamente significativa en el mejoramiento de la comprensión de textos escritos, puesto que en los niveles literal, inferencial y crítico hubo una mejora de 47.05 %, 34, 75 % y 53,86% respectivamente. Los resultados de la investigación demuestran que los objetivos se han cumplido y que la hipótesis ha sido confirmada.

Dávila (2015), la presente investigación muestra los resultados de la implementación de un programa de estrategias metacomprendivas para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes del 3° y 4° grado de Educación Secundaria de la I.E “Aníbal Díaz Bazán” de Chetilla. Este trabajo se realizó bajo el enfoque cuantitativo y orientado por el diseño pre experimental utilizando un grupo de estudio conformado por 66 estudiantes de ambos sexos que cursan el 3° y 4° grado. Se administró un pre test, luego un programa de implementación de estrategias metacomprendivas y finalmente un pos test para medir la influencia de dicho programa. Se evidencia que después de la aplicación del programa se mejoró significativamente la comprensión lectora del grupo de estudio. Por tanto, los resultados llevaron a concluir que el programa de estrategias metacomprendivas ejerció gran influencia en el mejoramiento de la comprensión lectora del grupo de estudios.

En efecto esta propuesta metodológica brinda un conocimiento científico para abordar el problema de la comprensión lectora.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Metacomprensión lectora

Teorías que sustentan la metacomprensión Lectora

Teoría de la Metacomprensión lectora de Fernández, Puente, Jiménez y

Alvarado

Los autores mencionados tomando en cuenta los modelos teóricos de la metacognición de Flavell y Brown (1987), construyeron un modelo teórico, donde exponen que el alumno reconoce su proceso lector y desarrolla habilidades, que le permiten controlar y regular este proceso de manera consciente y deliberada durante la lectura. Del mismo modo, distinguen dos importantes componentes de la metacomprensión: conocimiento y regulación.

El primer componente, es el conocimiento metacognitivo de la lectura y viene a ser la conciencia que poseen los lectores de sus recursos y la compatibilidad de estos en las demandas de la tarea, así como de los recursos disponibles. El conocimiento de la lectura implica conocer cuánto sabemos de un tema, de qué información disponemos, que información desconocemos, cuáles estrategias deberíamos utilizar y qué demandas son exigibles. El conocimiento acerca de la actividad mental durante la comprensión presenta algunas características que conviene destacar: es estable pues permanece con el paso del tiempo; es aprendida ya que puede comunicarse a otros; es falible puede creerse como cierto sin serlo objetivamente; es tardío, se manifiesta en las últimas etapas del desarrollo evolutivo.

El conocimiento presupone 3 tipos: declarativo, procedimental y condicional. El conocimiento declarativo y factual viene a ser lo que sabemos “acerca de nosotros mismo”, como lectores, y de los factores que influyen en el comportamiento lector. El conocimiento procedimental está relacionado a lo que sabemos sobre “cómo se hacen determinadas tareas” y a la secuencia de acciones requeridas para las ejecuciones lectoras. Desde hace años, se sabe que los individuos con elevado conocimiento procedimental utilizan sus habilidades de forma automática, lo que permite organizar acciones en secuencia de forma muy eficaz. Los estudiantes de psicología educativa sugieren que cuando se ayuda a los jóvenes estudiantes a incrementar su dominio procedimental estos progresan de modo significativo a la hora de resolver problemas en tiempo real. El conocimiento condicional hace referencia al conocimiento del “por qué” y el “cuándo” de los aspectos de la cognición; es decir, cuando y porque aplicar diferentes acciones cognitivas. En dicho conocimiento es importante distinguir entre las demandas de procesamiento de información requeridas ante diferentes situaciones de lectura. Por ejemplo, si se va a leer un texto sobre “El Sol como fuente de energía”, el conocimiento condicional nos permite abordarlo como un texto expositivo y no como uno narrativo, por lo que es muy poco probable que pensemos que, en un artículo como el referido, vayamos a encontrar elementos característicos de los textos narrativos (personajes, escenas, trama, etc.)

El segundo componente, que es la regulación de la metacompreensión, se refiere a las actividades que nos ayudan a controlar nuestros procesos de pensamiento y lectura. Estas actividades auto-reguladas pueden agruparse en torno a los siguientes procesos: planificación, supervisión y evaluación.

Planificar significa coordinar las estrategias dirigidas específicamente hacia un objetivo y controlar los procesos realizados. Normalmente implica la selección de

estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la lectura. Cuando un lector planifica la actividad debe tener en cuenta los conocimientos previos como requisito básico para la comprensión. La planificación es un proceso que normalmente se lleva a cabo previo al inicio formal de la actividad de leer.

Supervisar la lectura implica ajustar las estrategias en función de los propósitos, identificar los puntos principales del texto para descubrir la idea principal, activar los conocimientos previos, relacionar las ideas del texto para encontrar la organización, detectar los fallos de lectura, tomar las decisiones estratégicas para resolver el problema y hacerse preguntas relevantes durante la lectura, la supervisión se manifiesta durante la lectura.

Evaluar al finalizar la lectura, tanto el producto como el proceso. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas u que ha sucedido durante el desarrollo de la tarea. La evaluación es el proceso que permite conocer el nivel del logro.

Los procesos no necesariamente ocurren en el orden planteado, ya que la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación.

Fernández, Jiménez, Alvarado y Puente (2010)

Teoría de la metacompreensión lectora Collins y Smith

Collins y Smith (1982), ellos señalan que dentro de la enseñanza de la lectura (considerada más proceso que producto), se debería también enseñar también cómo construir interpretaciones de un texto permitiendo así supervisar la comprensión de este, así mismo indican que es necesario el uso de estrategias de lectura que permitan al estudiante comprobar si sus inferencias son correctas. Ellos explican este argumento diciendo que hay dos conjuntos de habilidades que son necesarios enseñar: uno incluye las destrezas para

supervisar la comprensión (el lector debe ir supervisando su procesamiento según va leyendo y así darse cuenta si se produce algún fallo en la comprensión. Ésta es la única manera de poder poner remedio a estos fallos de entendimiento. Estos fallos pueden darse en varios niveles: palabras, oraciones, relaciones entre oraciones y relaciones entre unidades más largas).

El segundo conjunto de habilidades de procesamiento lector que debe ser enseñado es la utilización de pistas que muestra un texto, para poder generar, evaluar y revisar hipótesis o inferencias sobre acontecimientos que suceden o sucederán durante la lectura. La enseñanza de este conjunto de habilidades se puede realizar en tres etapas: modelado (el profesor lee en voz alta el texto y hace los comentarios sobre todo lo que tiene que ver con el proceso de comprensión como generar hipótesis, localizar palabras desconocidas, buscar causas de mala comprensión, hacer comentarios críticos etc.), participación del estudiante (debe tomar parte activa durante todo el proceso), y lectura silenciosa (para estimular a los estudiantes que revisen sus procesos de comprensión y que formulen y verifiquen hipótesis mientras leen).

Teoría Burón

Burón (2016), propone que las estrategias de aprendizaje son “modos de aprender más y mejor con el mismo esfuerzo” Y sugiere tres tipos de estrategias que, si son entrenadas, pueden hacer más efectiva la comprensión lectora convirtiendo a los estudiantes en lectores autónomos y eficaces: Estrategias que permiten procesar la información: son las estrategias de

organización, de elaboración, de focalización, de integración y de verificación.

Estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información: estrategias generales y específicas. Estrategias para autorregular el procesamiento (metacomprensión), referidas a tres fases: la planificación, la supervisión o ejecución y la evaluación.

Definiciones de la metacomprensión

Puente (1994), afirma que la metacomprensión es la metacognición aplicada a la comprensión lectora. El término metacognición hace referencia al conocimiento del propio sistema cognitivo y a la subsiguiente regulación de las estrategias que se emplean para resolver un problema de aprendizaje. Metacomprensión se refiere al conocimiento que tiene el lector sobre las estrategias para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre esas estrategias para optimizar su comprensión lectora.

Díaz y Hernández (1999), afirman que la metacomprensión es el nivel más alto de comprensión lectora, cuyos procesos de comprensión llegan a ser comprendidos y autorregulados. Además, aclara que la metacomprensión incluye el grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje.

Schmitt (1990), sostiene que para una adecuada metacomprensión del texto es necesario que, durante todo el proceso de lectura, se lleve a cabo un monitoreo mediante el uso de diversas estrategias, las cuales están constituidas a su vez por dimensiones bien definidas:

Dimensión 1: predicción y verificación (PV)

Las estrategias de predicción y verificación, sirven para proponer un contexto, también implica directamente la activación y el uso de conocimientos previos, ya sea el

relacionados con el contenido del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto. Luego de establecer las predicciones durante la lectura se verifican las hipótesis, inclusive al final de la lectura. Estas estrategias de predicción y verificación, se efectúan antes, durante y después de la lectura.

Dimensión 2: revisión rápida (RR)

También llamada lectura panorámica, se produce cuando el ojo humano mira el material con la intención de encontrar una determinada información buscada por el cerebro. Es un proceso muy simple sólo busca encontrar la información específica en un texto.

Dimensión 3: establecimiento de propósitos y objetivos (EPO).

El propósito de la lectura determina la forma como el lector se dirigirá al texto, autorregulará su lectura y evaluará todo el proceso, consiste en plantear distintas acciones y operaciones que se realizarán desde ese momento, durante y después de todo el proceso de lectura.

Dimensión 4: auto preguntas (AUP)

Es muy importante que los estudiantes se formulen autopreguntas sobre el contenido del texto. Un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino se pregunta y se autopregunta. esto ayuda a los estudiantes a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto.

Dimensión 5: conocimientos previos (CP)

El uso del conocimiento previo tiene relación directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector sobre el tema, conceptos relacionados y terminología. Sin el conocimiento previo, sencillamente sería imposible encontrar algún significado a los textos no se tendría los elementos para poder interpretarlo, o para construir una alguna

representación por muy vaga que fuese ésta. De acuerdo con el instrumento esta estrategia se aplica antes, durante y después de la lectura.

Dimensión 6: resumen y aplicación de estrategias definidas (AED)

Son estrategias que ocurren durante y al final de la lectura, especialmente cuando ha concluido, la estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos y de los productos, en función por supuesto del propósito establecido, luego actividades estratégicas específicas que son concretadas. Según lo manifiestan las estrategias que se aplican en este acto tiene dos variables de la atribución del sentido: la identificación de las ideas principales y el resumen.

Metacognición

Para poder hablar de metacompreensión lectora es importante definir la metacognición ya que están íntimamente relacionados.

Baker y Brown” (citado por Cerchiaro & Paba, 2011) “La metacognición define como el grado de conciencia que se tiene acerca de las propias actividades mentales. Esto quiere decir que el sujeto es consciente de todo, del propio pensamiento y lenguaje, además consideran tres aspectos de la metacognición que están íntimamente relacionados: el conocimiento de sí mismo y de los propósitos del aprendizaje, el conocimiento de las operaciones mentales requeridas y la autorregulación de las mismas.

Sternberg (citado por Cerchiaro & Paba, 2011) “considera la metacognición como una dimensión de la inteligencia, que incluye entre otras, actividades de planeación, monitoreo y evaluación, considerados como metacomponentes o procesos ejecutivos de orden superior.” (p. 101) entonces la metacognición es el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos),

sus contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje.

Pinzás (2006), “La metacognición nos sirve para guiar el proceso de ejecución con el fin de hacerla de manera más inteligente, comprendiendo bien lo que hacemos y controlando nuestras estrategias” (p. 25). Por ello, decimos que la metacognición es el conjunto de procesos mentales que utilizamos cuando guiamos la manera como llevamos a cabo una tarea o una actividad.

Metacomprensión y Comprensión Lectora

Comprensión lectora

La comprensión de textos según Mateos (2001) “es un proceso complejo que exige del lector, al menos, tres importantes tareas: la extracción del significado, la integración de ese significado en la memoria, y la elaboración de las inferencias necesarias para una comprensión plena”.

Por lo tanto, el lector experto debe ser flexible en sus habilidades lectoras. Estas habilidades incluyen el uso de estrategias como hojear y revisar para extraer la información con el fin de conseguir un propósito específico: lectura rápida, lectura normal, lectura selectiva, lectura analítica o estudio. Los aspectos metacognitivos de estas avanzadas estrategias incluyen el saber que se lee de manera diferente en distintas situaciones, que existen “cosas” que se pueden hacer para memorizar, y que algunos métodos son más apropiados y eficientes que otros en situaciones específicas. La comprensión, en un sentido cognitivo, se puede medir por el grado en el cual un lector puede utilizar la información que ha leído.

Componentes de metacomprensión de lectura.

Con respecto a las componentes, Armbruster, Echols y Brown (1982), hablan de cuatro componentes de metacomprensión: características del lector (persona), tarea, texto, y estrategias.

Persona

El lector debe saber llevar a su conciencia éstas características (el grado de interés o motivación, las destrezas o habilidades y las deficiencias) que influyen en su aprendizaje y adaptarlas a su comportamiento como tal, ya que es una parte activa del proceso de lectura y debe saber que cada persona tiene una capacidad limitada para recordar grandes cantidades de información, por lo que el lector experto no sobrecarga su memoria intentando retener grandes trozos de texto, o demasiadas inconsistencias sin resolver, o demasiadas palabras desconocidas o frases abstractas. La edad del sujeto es una de las características que más influye en el tipo de estrategias metacognitivas a utilizar. El conocimiento previo (la amplitud del conocimiento que tiene una persona es uno de los mejores predictores de la facilidad con que aprenderá nuevos conocimientos. Suengas, Mayor y Gonzales (1995) .De la misma manera, un material arbitrario es difícil de comprender y retener, por lo que el lector experto intenta hacer el texto más significativo para él, encajando, en sus experiencias personales, el nuevo material. Gran parte de los aspectos referidos la variable persona han sido relacionados con la capacidad de supervisar actividades de aprendizaje. Aspectos a considerar son: el establecimiento de propósitos en la actividad lectora, modificación de la velocidad lectora en función de los propósitos, identificación de los elementos importantes del texto, análisis de la estructura del texto, activación del conocimiento previo, evaluación del texto, y detección de fallas.

Tarea

El lector puede tener una o varias tareas que realizar y varios objetivos que cumplir. En cualquier caso, es fundamental, en toda tarea de lectura, saber extraer el significado del texto. Para que se produzca el aprendizaje, los estudiantes deben ser conscientes que el propósito de la lectura es construir su significado. Aunque esto no le convierte en experto. El lector debe aprender cómo adaptar su comportamiento lector a las tareas específicas. Por ejemplo, hojear es una actividad que refleja que el estudiante está ajustando su modo de leer a las exigencias de la tarea, siempre y cuando ésta sea extraer las palabras informativas y no leer las palabras fáciles. Utilizar la lectura con distintos objetivos implica también realizarla de manera diferente y emplear los recursos cognitivos de manera distinta. Ello conlleva una representación interna de la tarea, con lo que las tareas pueden ser más o menos exigentes y necesitar mayor o menor esfuerzo Brown, Armbruster y Baker (citado por, Roa. p.45). No se lee igual una lista de la compra que un tema de historia del que el sujeto se va a examinar o que el listín telefónico cuando se está buscando un teléfono concreto, se trata de localizar una información simplemente o de estudiar para un examen o de leer por solo entretenimiento o de leer para explicárselo a un compañero o de leer para hacer un resumen. Asimismo, es importante la habilidad que tenga el lector para predecir con exactitud su ejecución en la tarea. Para los jóvenes lectores esto puede resultar difícil, pero con edad y experiencia en lectura, empiezan a fijarse en pistas que les dan información sobre cómo han realizado su tarea. Estas son variables importantes en metacognición de lectura. Las tareas pueden ser más o menos exigentes y requerir mayor o menor esfuerzo. Por ello: La ejecución efectiva de una tarea depende del grado de conciencia del individuo acerca de las demandas de procesamiento y de recuperación, así como también del nivel de habilidad del sujeto para adaptar la lectura con el fin de satisfacer tales demandas.

Texto

Se refiere a las características del texto que influyen en la comprensión y en la memoria. Factores como las ideas que expresa el texto, el vocabulario, la sintaxis, la claridad de las intenciones del autor, la presentación, el estilo, la coherencia, el interés y la familiaridad con el texto que tenga el lector, el tipo de texto (narrativo, expositivo o descriptivo), tienen influencia en el aprendizaje del estudiante. Con todo esto se puede decir que la estructura del texto influye en el aprendizaje (incluso si el aprendiz no es consciente de sus efectos), que el conocimiento del efecto de la estructura del texto depende de la edad y de la habilidad del lector, y que el lector puede optimizar su aprendizaje llegando a ser consciente de la estructura del texto y del efecto que tiene sobre su aprendizaje. Aspectos a considerar son: la dificultad para establecer diferencias entre textos fáciles y difíciles y tener conciencia de esa diferencia, identificación de los elementos importantes de un texto, reconocimiento de las limitaciones contextuales, reconocimiento y utilización de la estructura del texto, detección de anomalías, y confusiones en los textos.

Definición de lectura

Para hablar de metacompreensión lectora es indispensable definir la lectura como parte integrante en el desarrollo de la habilidad lectora para la mejora del aprendizaje.

Leer es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona. Es el proceso más importante de aprendizaje en el cual se utilizan un proceso fisiológico y mecánico, que consiste en llevar la vista sobre las líneas escritas del texto identificando los símbolos que van apareciendo; empero, hay otro proceso de abstracción mental donde se provoca una actividad cerebral que consiste en elaborar el significado de los símbolos visualizados. Para que haya una lectura se necesita de estos dos elementos o no sería aprovechable para el lector. Es con ese

fundamento aparece en escena el concepto de ‘comprensión’, como aquella función inherente a la lectura, pero no propia de ella, es así que podemos entender a la comprensión como: “La comprensión sería un proceso cognoscitivo, o el resultado de un conjunto de procesos cognoscitivos, consiguiendo la integración correcta de un nuevo conocimiento a los conocimientos preexistentes de un individuo”. Aranibar (2018)

Comprensión Lectora

Vargas y Molano (2017) la comprensión lectora es más definida como ‘lectura de comprensión’ o ‘lectura para el estudio’ y tiene como elementos la aprehensión o captación de los datos, retención y evocación de ello, la elaboración o integración de los conceptos y criterios resultantes y la aplicación de los mismos a la aparición de nuevos problemas.

Pinzás (2001) afirma que la lectura comprensiva: Es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructivo porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactivo porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementa con la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

Díaz y Hernández (1999) la interpretación de textos es un complejo proceso en el cual intervienen tres aspectos fundamentales que conllevan, a su vez una serie de elementos que se ponen en acción durante el proceso lector. El primero es el sujeto lector quien expresa intereses, actitudes, conocimientos previos, etc. El segundo sería el texto que lleva latentes las intenciones del autor de manera explícita e implícita y el tercero es el contexto donde se manifiestan las demandas específicas, las situaciones sociales, etc. Estos aspectos no sólo están presentes, sino que entran en acción al momento de realizar la lectura

caracterizando al proceso lector como una actividad interactiva. Sin embargo, es el lector quien construye, en esta interacción, desde su propio estilo de efectuar los procesamientos y presentar los productos de la comprensión imprimiéndoles rasgos personales que distinguen los estilos de cada lector.

La comprensión es el intercambio dinámico en donde el mensaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el mensaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos.

Enfoques de la comprensión lectora para la metacompreensión

A. Enfoque de Cassany

El enfoque del autor Cassany le otorga gran importancia a la lectura ya que la misma representa una parte trascendental en la vida cotidiana de las personas, en mayor grado en los niños, tanto en los aspectos relacionados con los resultados del aprendizaje como en su vida diaria. Cassany, Luna y Sáenz (2003) sostienen que: La lectura es uno de los aprendizajes más importantes trascendentales, poco discutidos e indiscutibles que proporciona la escuela, implica en el sujeto capacidades cognitivas superiores. Quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en gran parte su conocimiento.

Para llevar a cabo la comprensión se requieren de microhabilidades:

Percepción: El objetivo es adiestrar el comportamiento ocular del lector, con la intención de ganar velocidad y facilidad lectora.

Memoria: Puede dividirse en memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo proporciona una información muy escasa que reteniéndola nos proporciona el significado de algunas oraciones. Sin embargo, la memoria a largo plazo

recopila toda esa información retenida en la memoria a corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído.

Anticipación: Desarrolla la habilidad de los lectores a la hora de prever el contenido de un texto.

Lectura rápida (skimming) y lectura atenta (scanning): Son fundamentales y complementarias para el logro de una lectura eficaz y rápida. Raras veces nos tomamos el tiempo de leer palabra por palabra, sino que preferimos dar una lectura general, la cual nos permita obtener la información más relevante o de interés antes de realizar una lectura más detallada.

Inferencia: Nos ofrece información que no se encuentra de forma explícita en el texto.

Ideas principales: Permite al lector experto extraer determinada información de un texto concreto: ideas más importantes, ordenación de estas ideas, extracción de ejemplos, personajes, resumen del texto, punto de vista del autor del texto, enseñanzas, etc.

Estructura y forma: Aquí se trabajarán los aspectos formales de un texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos, etc.).

Leer entre líneas: Es ir más allá de lo expuesto en el texto, nos proporciona información del contenido que no se encuentra de forma explícita en el texto, sino que está parcialmente presente, que está escondido o que el autor lo da por entendido o supuesto.

Autoevaluación: Es la capacidad consciente o no de controlar el propio proceso de comprensión, puede abarcar desde antes de empezar la lectura hasta acabarla.

B. Enfoque de Solé

Para Solé la lectura se entiende como un acto vinculado con el contexto social y hace énfasis en la importancia de tener claro los propósitos de la lectura para enfocar la atención de lo que leemos hacia aquel resultado que queremos alcanzar, asevera que los lectores ejecutamos el acto de la lectura a través de un conjunto de experiencias y conocimientos que se ponen en juego al interactuar con un texto determinado.

Solé (2006), sostiene que: Enseñar a leer no es absolutamente fácil. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender.

Momentos de la lectura

Antes: Establecimiento del propósito, la elección de la lectura y lo que esperamos encontrar en dicha lectura.

Durante: Elementos que intervienen en el momento de leer, como la activación de nuestros conocimientos previos, la interacción entre nosotros como lectores y el discurso del autor, el contexto social.

Después: Sucede al concluir la lectura con la clarificación del contenido, a través de las relecturas y la recapitulación.

Además de estos tres momentos que nos expone Solé, es importante mencionar que, en el proceso de la lectura, realizamos una serie de actividades, denominadas estrategias, que generalmente realizamos de forma inconsciente y que nos permiten interactuar con el texto, y finalmente comprenderlo.

Niveles de comprensión Lectora

La lectura es un proceso dinámico, continuo y diferenciado, en el cual hay fases y estadios claramente definidos, diferentes unos de otros, y hasta contrapuestos, en donde interactúan: lector, texto y contexto. Los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas graduadas de menor a mayor complejidad. De allí la necesidad de cultivar habilidades de comprensión por ser éstas fundamentales en todo el proceso de asimilación de la lectura.

A. Nivel literal

Pinzás (2001) la comprensión lectora literal sucede cuando se comprende la información que el texto presenta explícitamente, decodificación de grafías localización y reconocimiento de la información. Es el primer paso en el desarrollo evolutivo de la comprensión, ya que, si un estudiante no comprende lo que el texto comunica, difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos aún hacer una lectura crítica. La comprensión literal sirve de base para los demás niveles de comprensión; pero también es necesaria cuando se leen textos informativos o expositivos, que ofrecen descripciones objetivas.

B. Nivel inferencial o interpretativo

Pinzás (2007), afirma que el nivel inferencial es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos, se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Esto se aprecia cuando el lector lee el texto y se da cuenta de las relaciones o contenidos implícitos, llegando a conclusiones de la lectura o identificando la idea central del texto. La información implícita del texto se puede referir a causas, consecuencias, semejanzas, diferencias, opiniones y conclusiones inferidas sobre las características de los personajes o sobre las acciones de los mismos, etc.

Pinzás (1995) señala que a través de las inferencias se descubren aspectos del texto como:

- ✓ Complementación de detalles que no aparecen en el texto.
- ✓ Conjetura de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir.
- ✓ Formulación de hipótesis acerca de los personajes.
- ✓ Deducción de enseñanzas.

C. Nivel crítico

Pinzás (2007) señala que este es el nivel más elevado de conceptualización, donde el lector emite juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo. El lector discrimina los hechos de las opiniones y logra integrar la lectura en sus experiencias propias. Este nivel es el más alto respecto de la comprensión lectora porque, además de los procesos anteriores, exige la opinión, el aporte, la perspectiva del lector respecto de lo que está leyendo; por lo que exige un conocimiento respecto del tema y de la realidad en el que el mismo se desarrolla, en este nivel, se deben trabajar y desarrollar las siguientes destrezas:

- ✓ Formulación de una opinión.
- ✓ Deducción de conclusiones.
- ✓ Predicción de resultados y consecuencias.
- ✓ Reelaboración del texto escrito en una síntesis propia.
- ✓ Juicio de verosimilitud o valor del texto.
- ✓ Separación de los hechos y de las opiniones.
- ✓ Juicio acerca de la realización buena o mala del texto.

- ✓ Juicio de la actuación de los personajes.
- ✓ Enjuiciamiento estético.

Aplicación, interpretación y diagnóstico del inventario de estrategias de metacomprensión (IEM)

El inventario de estrategias de metacomprensión lectora (IEM) fue propuesto por Schmitt (1990) y traducido por Meza y Lazarte (2007) está dividido en tres secciones y evalúa tres momentos en el proceso de la lectura. El primer momento consta de 10 ítems y en él se evalúan las estrategias metacomprensivas utilizadas antes de leer un texto como las estrategias que se miden son las de predicción, así como aquellas que ayudan a generar predicciones: la revisión rápida, la explicitación de conocimientos previos y las que ayudan a establecer propósitos u objetivos. El segundo momento consta de 10 ítems y evalúa las estrategias metacomprensivas utilizadas durante la lectura de un texto, las estrategias que se miden son las de verificación y, en menor medida, las de auto-preguntas, explicitación de conocimientos previos, uso del resumen y estrategias definidas. Y el último momento contiene 5 ítems orientados a evaluar las estrategias metacomprensivas usadas después de leer el texto, las estrategias que se miden implican una evaluación de las predicciones realizadas, de los propósitos u objetivos establecidos en un comienzo, de los conocimientos previos explicitados y de los principales puntos del texto. Cada ítem del inventario está acompañado de 4 alternativas de respuesta.

En situaciones prácticas los cuestionarios se consideran como una medida efectiva para la obtención y validez de información en metacomprensión y metacognición de los estudiantes, convirtiéndose para efectos de evaluación de lectura para los docentes un

medio eficaz a emplear para obtener un diagnóstico del nivel de conocimiento metacognitivos

Habilidades que desarrollan las estrategias metacognitivas

Puente (1994) Cuando se aprende una nueva información, la persona busca la manera más fácil de retener o aprender dicho conocimiento, esto significa que utiliza estrategias adecuadas para hacerlo. En toda comprensión lectora es necesario hacer uso de las diferentes estrategias personales o aquellas que se pueden aprender, esto permite tener conciencia del proceso de comprensión y controlarlo a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación El uso de estrategias metacognitivas apropiadas desarrolla las siguientes habilidades:

- ✓ Saber qué hacer cuando aparece una palabra desconocida.
- ✓ Saber qué leer y cómo leer.
- ✓ Saber por qué puede ser útil examinar superficialmente el texto.
- ✓ Ser consciente de que releer puede facilitar la comprensión.
- ✓ Comprender cómo las características de un párrafo impiden o facilitan la comprensión.
- ✓ Predecir lo que va a suceder en el texto.
- ✓ Tomar notas, subrayar.
- ✓ Resumir
- ✓ Comprende varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- ✓ Perseguir un propósito determinado.
- ✓ Meditar en el conocimiento y aplicarlo en otras situaciones.

2.2.2. Estrategia metacognitiva SPLR2

La estrategia metacognitiva SPLR2 obliga al estudiante a estar consciente de todos los pasos que involucra la metacomprensión, los controle antes, durante y después de ser ejecutados.

Burón (2016) argumenta que un estudiante puede aprender eficazmente sin haberle explicado qué es la metacognición, pero no puede ser eficaz en su aprendizaje sino trabaja metacognitivamente; no basta que el estudiante se dé cuenta que no entiende, necesita saber que estrategias debe usar para entender y para aprender a aprender, reflexionando acerca de sus propios procesos mentales y deduciendo por sí mismo qué estrategias son más eficaces. Así solamente podrá llegar a ser metacognitivamente maduro y autónomo.

La estrategia SPLR2 fue puesta en práctica por el Ministerio de Educación mediante una prueba piloto en instituciones públicas el año 2012, concluyendo que permite en los estudiantes la reflexión que este pueda realizar acerca de sus propios procesos de conocimiento de manera adecuada. Este “hacer conscientes” a los estudiantes de los procesos metacognitivos y mecanismos que utiliza mientras ejecuta una tarea, ayudar y aporta significativamente en el aprendizaje.

Los pasos para desarrollar esta estrategia son:

- ✓ Sondar la información: revisarla rápido. Implica observar títulos y subtítulos; gráficas, tablas y diagramas; notas introductorias; y resúmenes.
- ✓ Hacerse Preguntas sobre el material, por ejemplo ¿qué clase de información encontraré?
o ¿cuáles serán los puntos más importantes que el autor busca transmitir?

- ✓ Leer detenida y activamente la información con el objetivo de encontrar su significado. Una lectura activa implica subrayar, hacer esquemas, usar frases o signos que sirvan como claves, efectuar resúmenes, etc. Aquí es donde realmente se estudia el material.
- ✓ Repetir y revisar la información. Repetir, para fijar conceptos y datos, pero en las propias palabras. Revisar si se aprendió o no, «tomándose a sí mismo la lección»; encaso o no se pueda reproducir las ideas principales y los detalles más importantes del material, uno deberá someterse a nuevas sesiones de estudio.
- ✓ Repasar la información aprendida, para consolidarla en la memoria. Hay que asegurarse de que el primer repaso se efectúe poco después de haberla aprendido porque ese es un periodo crítico en el que ocurre la mayor cantidad de olvido.

2.3. Definición de términos básicos.

Lectura

Leer es comprender, y este acto implica el ejercicio de habilidades mentales superiores tales como: predecir, inferir, analizar, sintetizar, entre otras. El acto lector aporta conocimientos previos, establecer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que se sugiere, para finalmente construir significados posibles. De acuerdo a esto, la lectura no sólo depende de la construcción del texto, sino que involucra al lector, sus saberes, su visión de mundo, adaptándola al contexto en que se lee. Santiago, Castillo y Morales (2007)

Metacognición

La metacognición es el conocimiento sobre el propio conocimiento. Implica el examen activo de las tareas cognitivas que estamos realizando y la consiguiente regulación y organización de los procesos relacionados con la memoria, la atención, el cálculo, al

servicio de un objetivo concreto. Se trata del nivel de consciencia y conocimiento que tenemos sobre una tarea y su monitorización. Blasco y Allueva (2010)

Metacomprensión

La metacomprensión se puede definir como el conocimiento que tiene el sujeto sobre su comprensión y la actividad mental que necesita realizar para comprender.

La metacomprensión es el fin último que tiene la lectura al igual que es la base fundamental del aprendizaje y rendimiento escolar. Irrazabal (2010)

Estrategia de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son concebidas desde diferentes visiones y a partir de diversos aspectos. En el campo educativo han sido muchas las definiciones que se han propuesto para explicar este concepto. Schmeck (1998); Schunk (1991)“las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje”.

Estrategia metacognitiva SPLR2

Estrategia metacognitiva de estudio que obliga al estudiante a estar consciente de todos los pasos que involucra y los controle antes, durante y después de ser ejecutados.

Multi Lenguaje Documents

2.4. Hipótesis

La aplicación de la estrategia SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) causa un efecto positivo en la metacomprensión lectora de las estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019.

2.5. Operacionalización de la variable

Tabla 1

Operacionalización de variable independiente

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Variable dependiente: Metacompreñión Lectora	<p>Puente (1994) afirma que la metacompreñión es la metacognición aplicada a la comprenñión lectora. El término metacognición hace referencia al conocimiento del propio sistema cognitivo y a la subsiguiente regulaci3n de las estrategias que se emplean para resolver un problema de aprendizaje. Metacompreñión se refiere al conocimiento que tiene el lector sobre las estrategias para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre esas estrategias para optimizar su comprenñión lectora.</p>	<p>En la pr3ctica pedag3gica somos partícipes de las dificultades que encuentran los estudiantes durante el proceso de aprendizaje al enfrentar los diferentes tipos de exigencias, para lo cual requieren el manejo de diversas estrategias de metacompreñión lectora, que es saber acceder al conocimiento, y tener control del mismo.</p> <p>Como docentes mediadores del proceso de enseñanza - aprendizaje, debemos partir de un diagnóstico real de las capacidades, habilidades y estrategias con que cuentan los estudiantes con quienes se trabaja, ya que necesitamos formar estudiantes que sepan organizar y utilizar informaci3n, para enfrentarse a las exigencias del medio y tomar decisiones adecuadas, por ello es preciso considerar las estrategias de metacompreñión lectora.</p> <p>Consideramos importante la realizaci3n de la presente investigaci3n porque la utilizaci3n de la estrategia metacognitiva SPLR2 ayudar3 a que los estudiantes puedan incrementar el uso de estrategias metacognitivas en el proceso de enseñanza - aprendizaje, para que, producto de los resultados de esta investigaci3n pueda existir, si es necesario, un cambio en los patrones de enseñanza; beneficiando a la poblaci3n estudiantil de la ciudad de Cajamarca.</p>	<p>Dimensi3n 1: Predicci3n y verificaci3n (PV)</p> <p>Dimensi3n 2: Revisi3n r3pida (RR)</p> <p>Dimensi3n 3: Establecimiento de prop3sitos y objetivos (EPO).</p> <p>Dimensi3n 4: Auto preguntas (AUP)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sondea ✓ Pregunta ✓ Lee ✓ Repite ✓ Repasa ✓ Predice lo que se abordar3 en el texto. ✓ Verifica del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura. ✓ Se pone al tanto del númerode p3ginas que faltan para terminar de leer el texto. ✓ Realiza predicciones acerca del contenido del texto. ✓ Evalúa las predicciones ✓ Mira las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darle una idea sobre el contenido del texto. ✓ Se fija en los títulos para hacerse una idea del contenido del texto. ✓ Determina el por qu3 va realizar esta lectura. ✓ Utiliza las preguntas que formul3, como una raz3n v3lida para hacer la lectura. ✓ Logro de prop3sitos respecto de la lectura del texto. 	<p>Antes y luego de la aplicaci3n de la estrategia SPLR2 se aplicar3 el inventario de estrategias metacognitivas diseñado por Schmitt (1990), el mismo que ha sido adaptado por Meza (2007), consta de 25 items los cuales est3n distribuidos en seis dimensiones.</p> <p>Para el proceso se utilizar3n:</p> <p>Listas de cotejo</p> <p>Rúbricas</p> <p>Pr3cticas dirigidas</p> <p>Registros de evaluaci3n</p>

Dimensión 5:
Conocimientos
previos (CP)

- ✓ Formula preguntas que le gustaría responder a medida que lee el texto.
- ✓ Piensa que si puede responder algunas de las preguntas que se hizo al empezar la lectura.
- ✓ Trata de responder a las preguntas que el mismo las formuló.

Dimensión 6:
Resumen y
aplicación de
estrategias
definidas (AED)

- ✓ Piensa acerca de lo que ya sabe con respecto a las figuras del material de lectura.
 - ✓ Piensa en las ideas principales del Texto.
 - ✓ Imagina la importancia que tendrá al abordar los temas del texto.
 - ✓ Piensa en las ideas del texto y se imagina que le servirá para continuar leyendo.

 - ✓ Evalúa captando el sentido del texto, probando si puede repetir con sus propias palabras lo leído.
 - ✓ Deja de repetir los puntos principales de la lectura.
Vuelve a leer algunas partes o se adelanta en la lectura.
 - ✓ Repite los principales puntos de los expuesto para evaluar si lo comprendió o no el contenido del texto.
-

Capítulo 3. Método o estrategias metodológicas

3.1. Tipo y alcance de la investigación

El enfoque es cuantitativo porque se utilizó la recolección de datos para probar la hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Se trazó un plan para probar la hipótesis, se midieron las variables en el contexto del estudio, se analizaron las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos y se extrajeron una serie de conclusiones. Hernández, Fernández y Bautista (2016)

Es de diseño experimental porque se administró un estímulo o intervención para conseguir el resultado esperado. Hernández, Fernández y Bautista (2016)

Por su propósito es aplicada de alcance explicativo porque la investigación pretende establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian. Nos enfocamos en explicar porque ocurre el fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué y cómo se relacionan las variables. Hernández, Fernández y Bautista (2016)

3.2. Diseño de la investigación

Para el presente estudio corresponde un diseño experimental de tipo cuasi experimental según Hernández, Fernández y Bautista (2016) “al menos, una variable independiente para observar su efecto y la relación con una o más variables dependientes” “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento”.

Tabla 1*Diseño de Investigación*

Grupo experimental	pretest	tratamiento	postest
Ge I	O ₁	X	O ₂
Grupo control	pretest	---	postest
Gc I	O ₁	---	O ₂

Donde:

Ge : grupo experimental

Gc : grupo control

O₁ : pretest o medición inicial (metacomprensión de lectura)

X : estímulo o tratamiento

O₂ : postest o medición final (metacomprensión de lectura)**3.3. Población y muestra****3.3.1. Población**

Estuvo conformada por todas las estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución educativa emblemática “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019.

Tabla 2

Estudiantes del quinto grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita” Cajamarca, 2019

Sección	Mujeres	
	f	%
A	35	12.11
B	36	12.45
C	36	12.45
D	36	12.45
E	37	12.8
F	36	12.45
G	36	12.45
H	37	12.8
Total	289	100

Nota: Nóminas de matrícula, 2019.

3.3.2. Muestra

No probabilística de forma intencionada, porque la elección de los elementos no dependió de la probabilidad, sino con la intención de encontrar relaciones con las características de la investigación o los propósitos del investigador Hernández, Fernández y Bautista (2016). Estuvo conformada por las estudiantes de las secciones “A” (grupo experimental) y “B” (grupo de control), escogimos estas dos secciones por el fácil acceso y al conocer la realidad de las estudiantes, la secciones A y B muestran mayor disposición de trabajo, lo que las convierte en una muestra por conveniencia, además éstas expresaron su voluntad de ser parte de la investigación.

Tabla 3

Estudiantes del quinto grado “A” y “B” de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita” Cajamarca, 2019

Sección	Mujeres	
	f	%
A (Grupo experimental)	35	49.3
B (grupo de Control)	36	50.7
Total	71	100

Nota: Nóminas de matrícula 2019.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Técnica

Para recolectar la información referente a la variable dependiente (metacompreensión de lectura), se utilizó la técnica de la encuesta la que se define como “método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras el recojo de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” Hernández, Fernández y Bautista (2016), y como instrumento utilizó un cuestionario denominado Inventario de Estrategias Metacompreensivas que recolecta información en los niveles literal, inferencial y crítico; es decir para el análisis se tuvo en cuenta los resultados de las evaluaciones a las estudiantes tanto del grupo de control como del grupo experimental.

3.4.2. Instrumento

Como recurso de medición efectiva para registrar la información se utilizó el Inventario de estrategias Metacompreensivas. El inventario fue propuesto por Maribeth Schmitt (1990) El cuestionario fue traducido por Meza y Lazarte (2007). Está dividido en tres secciones, es decir, evalúa tres momentos en el proceso de la lectura. El primer momento consta de 10 ítems y en él se evalúan las estrategias metacompreensivas utilizadas antes de leer un texto. El Segundo momento también tiene 10 ítems, donde se evalúan las estrategias metacompreensivas utilizadas durante la lectura propiamente dicha de un texto. Y el último momento contiene 5 ítems orientados a evaluar las estrategias metas compreensivas utilizadas después de leer el texto.

Validez del instrumento

La validez del instrumento se realizó mediante juicio de expertos, que determinó el grado en que el instrumento refleja el dominio específico del contenido medido, este juicio de expertos pretendió tener estimaciones razonablemente buenas descartando errores probables en la

configuración del instrumento, para ello acudimos a profesionales probos, de trayectoria y renombre quienes accedieron juzgar de manera independiente la relevancia y congruencia de los reactivos con el contenido teórico, la claridad en la redacción y el sesgo o tendenciosidad en la formulación de los ítems.

Confiabilidad

Para determinar el coeficiente de confiabilidad, se utilizó el método Kuder Richardson, para determinar la ausencia de errores en la medida o el grado de consistencia de las puntuaciones obtenidas:

Kuder Richardson

$$r_{tt} = \left[\frac{n}{n-1} \right] \left[\frac{Var_t - \sum pq}{Var_t} \right] = 0.89 \quad \text{Muy Confiable el Instrumento}$$

En donde:

$r_{tt} =$	0.89	Coficiente de confiabilidad
$n =$	25	Número de ítems que contiene el instrumento
$Var_t =$	38.74	Varianza total de la prueba
$\sum pq =$	5.567	Sumatoria de la varianza individual de los ítems

Rangos Magnitud

0,81 a 1,00 Muy Alta

0,61 a 0,80 Alta

0,41 a 0,60 Modearada

0,21 a 0,40 Baja

0,01 a 0,20 Muy Baja

3.5. Técnica de análisis de datos

Después de recolectar la información, fue sometida al programa SPSS para hacer analizada mediante pruebas de normalidad y la prueba paramétrica de T Student, las mismas que son presentadas a través de tablas y figuras estadísticas con su respectiva interpretación y sobre la base de esto permitió realizar la discusión y determinar las conclusiones a las que arribamos.

3.6. Método de la investigación

En esta investigación se utilizó el método hipotético deductivo donde observamos el fenómeno que queríamos estudiar, luego propusimos una hipótesis para explicar dicho fenómeno, posteriormente hicimos una deducción de las consecuencias de la hipótesis y finalmente hicimos la verificación o comprobación de la veracidad de los enunciados deducidos comparándolos con la experiencia.

3.7. Aspectos éticos de la investigación

Para la presente investigación se consideró con respecto a los aspectos éticos de la investigación establecer como prioridad lo siguiente:

Se dio a conocer a los participantes sobre el balance favorable que lograrán con su participación en este proceso investigativo.

Consentimiento informado a las estudiantes, docentes, directora y padres de familia por tratarse de menores de edad (autorizaciones para el desarrollo de la investigación).

Respeto a los participantes (confidencialidad en la identidad de los sujetos de estudio) y la propiedad intelectual de los autores que se han consultado para el presente informe de tesis.

Capítulo 4:

4.1 . Resultados de la investigación

4.2.1 Resultados Pretest Grupo experimental y Control

Tabla 4

Estadísticos número de participantes válido del grupo experimental Pretest

Pretest		
N	Válido	32
	Perdidos	0

GRUPO=1

Nota: Número de participantes del grupo experimental para el pretest.

Tabla 5

Resultados obtenidos en el Pretest Grupo Experiemental

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Bajo	23	71,9	71,9	71,9
Medio	8	25,0	25,0	96,9
Alto	1	3,1	3,1	100,0
	32	100,0	100,0	

GRUPO=1

Nota: Se observa los resultados del pretest para el grupo experimental, donde el 71.9% se encuentran en el nivel bajo, el 25% en el nivel medio y el 3.1% en el nivel alto.

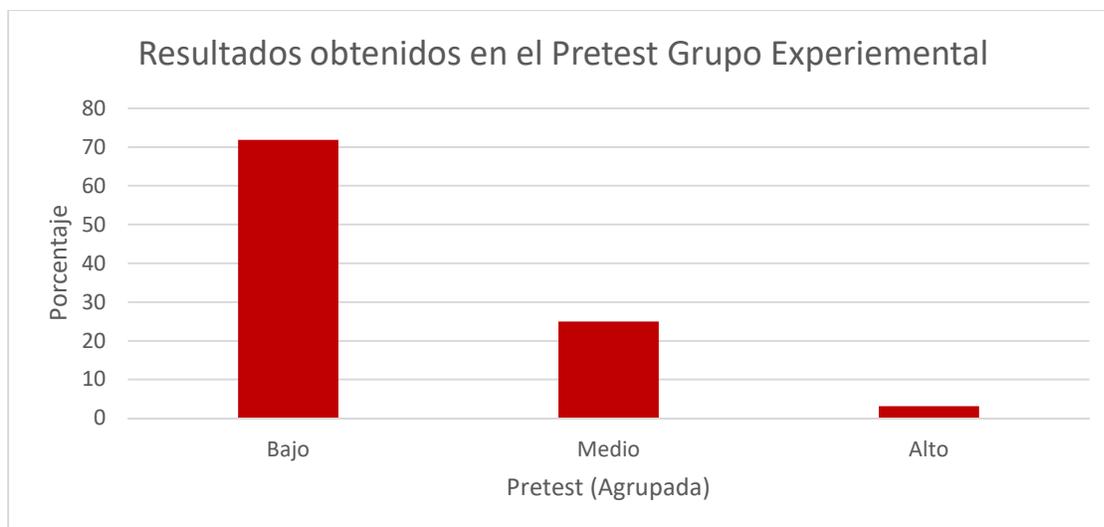


Figura 1. Resultado obtenido en el Pretest del Grupo experimental

Nota: Se observa los resultados del pretest para el grupo experimental, donde el 71.9% se encuentran en el nivel bajo, el 25% en el nivel medio y el 3.1% en el nivel alto.

Tabla 6

Estadísticos número de participantes válido grupo control Pretest

Pretest		
N	Válido	33
	Perdidos	0

GRUPO=2

Nota: Número de participantes del grupo control para el pretest.

Tabla 7

Resultados obtenidos en el Pretest Grupo Control

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Bajo	22	66,7	66,7	66,7
Medio	11	33,3	33,3	
Alto				100,0
	33	100,0	100,0	

GRUPO=2

Nota: Se observa los resultados del pretest para el grupo experimental, donde el 66.7% se encuentran en el nivel bajo, el 33.3% en el nivel medio y ninguna participante se encontró en el nivel alto.

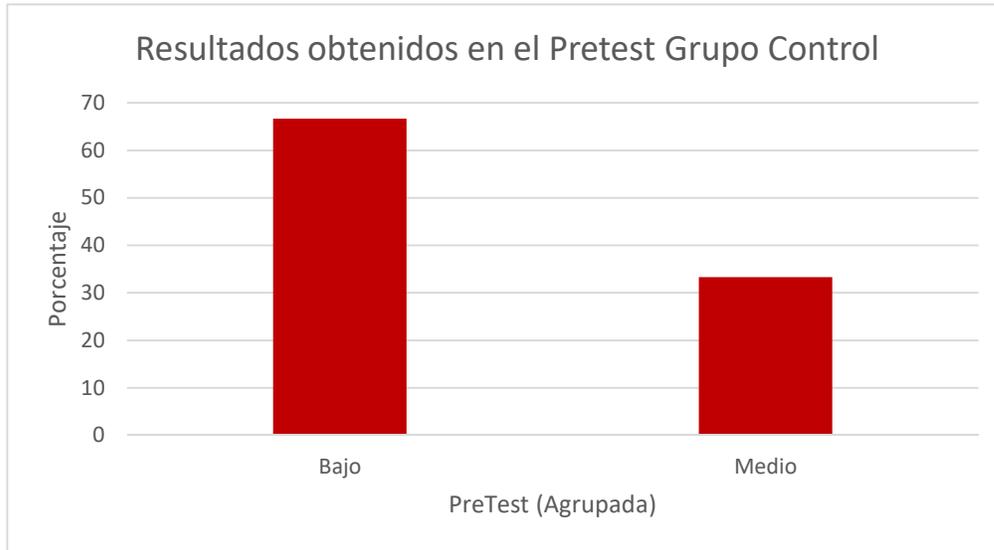


Figura 2. Resultado obtenido en el Pretest del Grupo control

Nota: Se observa los resultados del pretest para el grupo experimental, donde el 66.7% se encuentran en el nivel bajo, el 33.3% en el nivel medio y ninguna participante se encontró en el nivel alto.

4.2.1 Resultados Post Test

Tabla 8

Estadísticos número de participantes válido grupo experimental Postest

Post Test Grupo Experimental		
N	Válido	32
	Perdidos	0

a. GRUPO=1

Nota: Número de participantes del grupo experimental para el postest.

Tabla 9

Resultados Postest Grupo Experimental

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Bajo	8	25,0	25,0	25,0
Medio	23	71,9	71,9	96,9
Alto	1	3,1	3,1	100,0
	32	100,0	100,0	

a. GRUPO=1

Nota: Se observa los resultados del postest para el grupo experimental, donde el 25% se encuentran en el nivel bajo, el 71.9% en el nivel medio y el 3.1% en el nivel alto.

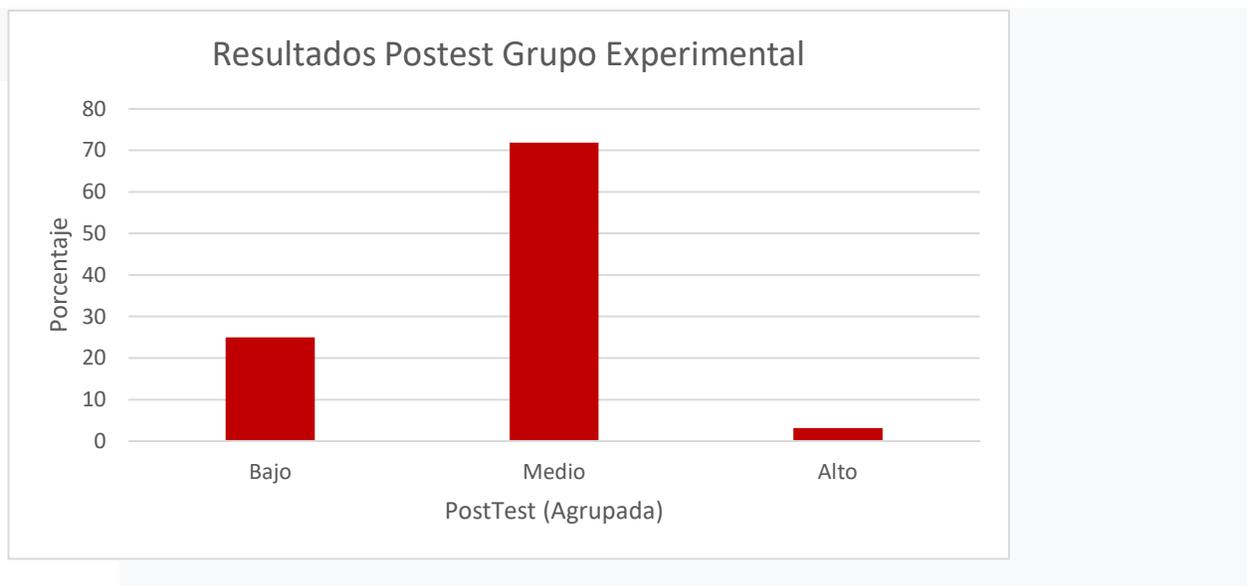


Figura 3. Resultado obtenido en el Post Test del Grupo Experimental

Nota: Se observa los resultados del postest para el grupo experimental, donde el 71.9% se encuentran en el nivel bajo, el 25% en el nivel medio y el 3.1% en el nivel alto.

Tabla 10*Estadísticos número de participantes válido grupo control Postest*

Post Test Grupo Control		
N	Válido	33
	Perdidos	0

GRUPO=2

Nota: Número de participantes del grupo control para el postest.**Tabla 11***Resultados Postest Grupo Control*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Valido	Porcentaje Acumulado
Bajo	22	66,7	66,7	66,7
Medio	9	27,3	27,3	93,9
Alto	2	6,1	6,1	100,0
	33	100,0	100,0	

GRUPO=2

Nota: Se observa los resultados del postest para el grupo control, donde el 66.7% se encuentran en el nivel bajo, el 27.3% en el nivel medio y el 6.1% en el nivel alto.

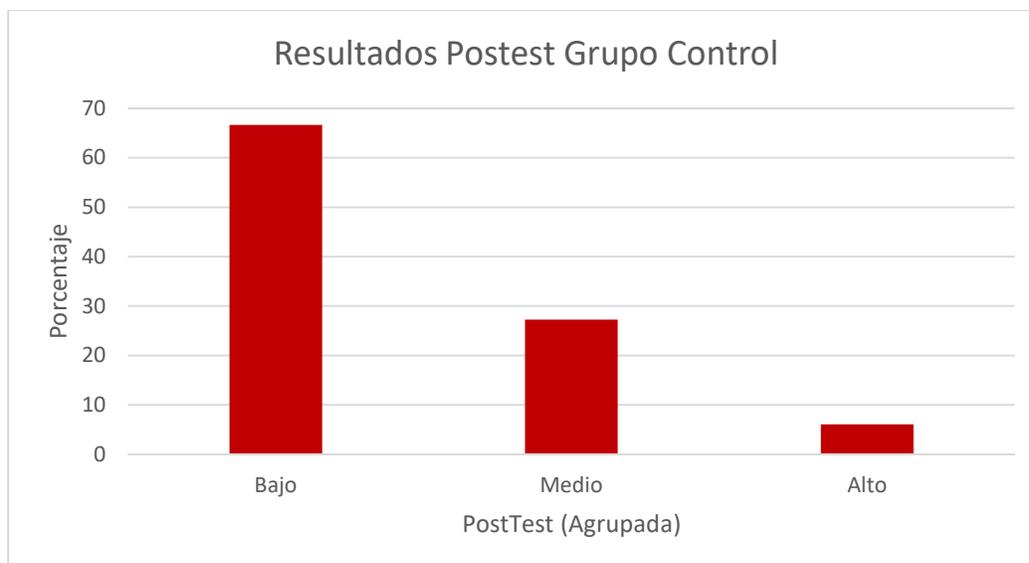


Figura 4. Resultado obtenido en el Post Test del Grupo Control

Nota: Se observa los resultados del postest para el grupo control, donde el 66.7% se encuentran en el nivel bajo, el 27.3% en el nivel medio y el 6.1% en el nivel alto.

Tabla 12

Estadísticos Descriptivos del post test grupo experimental

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Post Test	32	10	20	14,94	2,462
N válido (por lista)	32				

Nota: Se observa que en el grupo experimental para el postest en sus resultados encontramos un puntaje mínimo de 10, un máximo de 20 y una media de 14.94

Tabla 13

Estadísticos descriptivos del post test grupo control

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Post Test	33	4	20	11,39	4,344
N válido (por lista)	33				

Nota: Se observa que en el grupo experimental para el postest en sus resultados encontramos un puntaje mínimo de 4, un máximo de 20 y una media de 11.39

Tabla 14

Resumen de procesamiento de casos

Post Test	GRUPO	Válido		Casos perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
	1	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%
	2	33	100,0%	0	0,0%	33	100,0%

Nota: Se observa que tanto para el grupo experimental como para el grupo control el número de participantes válidos es del 100% y que no hay casos perdidos.

Tabla 15

Descriptivos de datos de grupo experimental y grupo control

Post Test	Grupo	Descriptivos	Estadístico	Desv. Error	
1		Media	14,94	,435	
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	14,05	
			Límite superior	15,83	
		Media recortada al 5%		14,93	
		Mediana		15,00	
		Varianza		6,060	
		Desv. Desviación		2,462	
		Mínimo		10	
		Máximo		20	
		Rango		10	
		Rango Intercuartil		4	
		Asimetría		,284	,414
		Curtosis		-,335	,809
		2		Media	11,39
	Límite inferior			9,85	

95% de intervalo de confianza para la media	Límite superior	12,93	
Media recortada al 5%		11,33	
Mediana		12,00	
Varianza		18,871	
Desv. Desviación		4,344	
Mínimo		4	
Máximo		20	
Rango		16	
Rango Intercuartil		7	
Asimetría		-,003	,409
Curtosis		-,660	,798

Nota: Observamos los datos estadísticos descriptivos del grupo experimental y del grupo control.

Tabla 16

Pruebas de normalidad

Post Test	Kolmogorov-Smimov a				Shapiro-Wilk		
	Grupo	Estadístico	gl.	Sig.	Estadístico	gl.	Sig.
1	,177	32	,012	,960	32	,281	
2	,100	33	,200	,963	33	,320	

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Nota: Se debe probar la normalidad para ver si se aplica prueba de hipótesis paramétrica o no paramétrica. Por ser grupos pequeños con menor a 50 participantes usamos la prueba Shapiro Wilk. El valor de Sig. es 0.281 para el grupo experimental y 0.320 para el grupo control y al ser ambos mayores a 0.05 trabajamos la prueba paramétrica de T de Student.

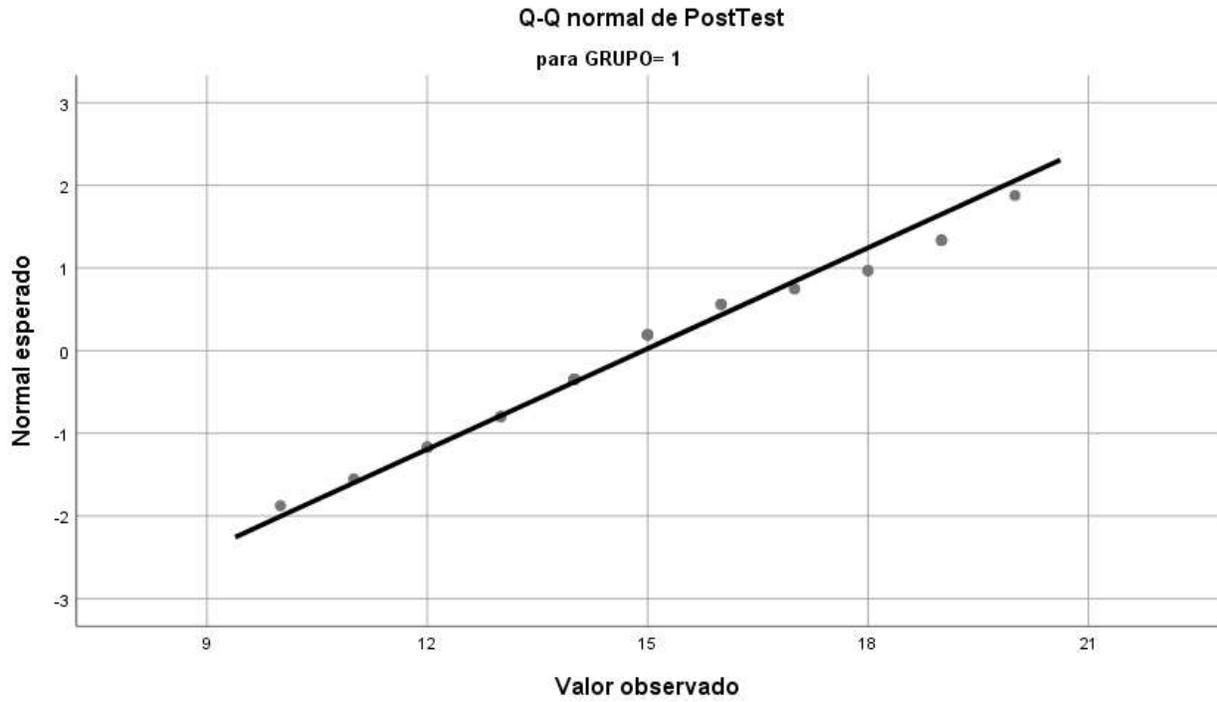


Figura 5. Q-Q de normalidad de Post-test para grupo 1

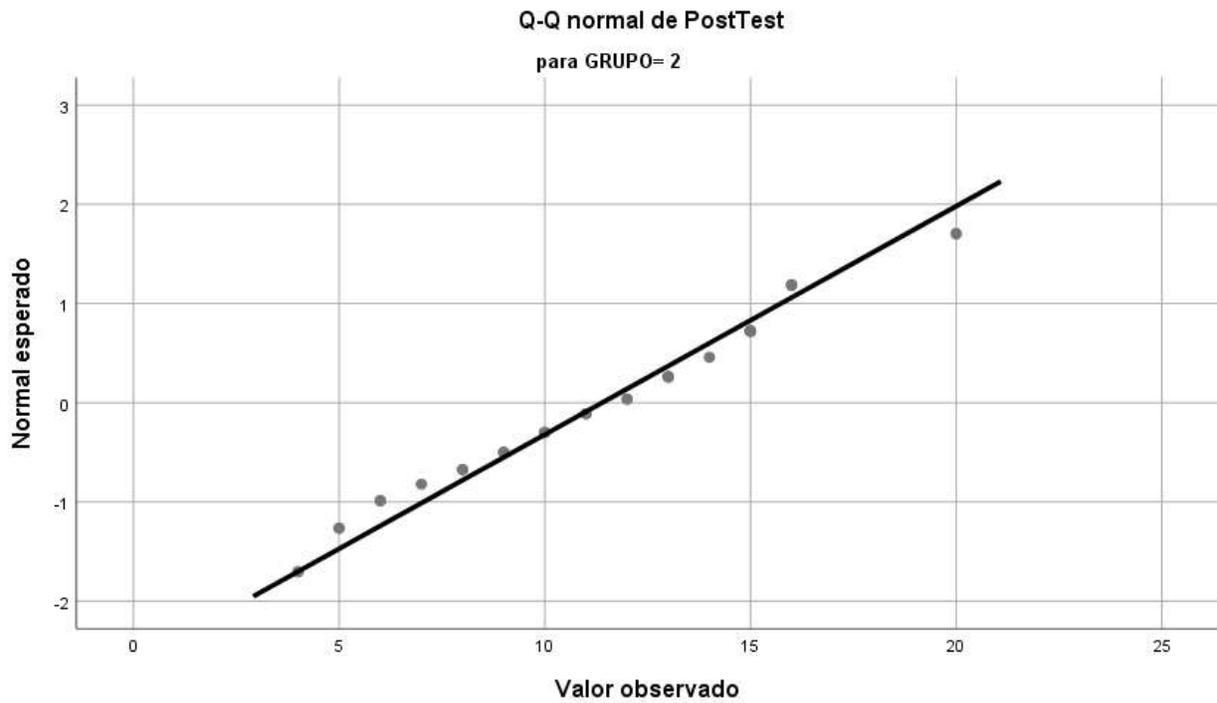


Figura 6. Q-Q de normalidad de Post Test para grupo 2

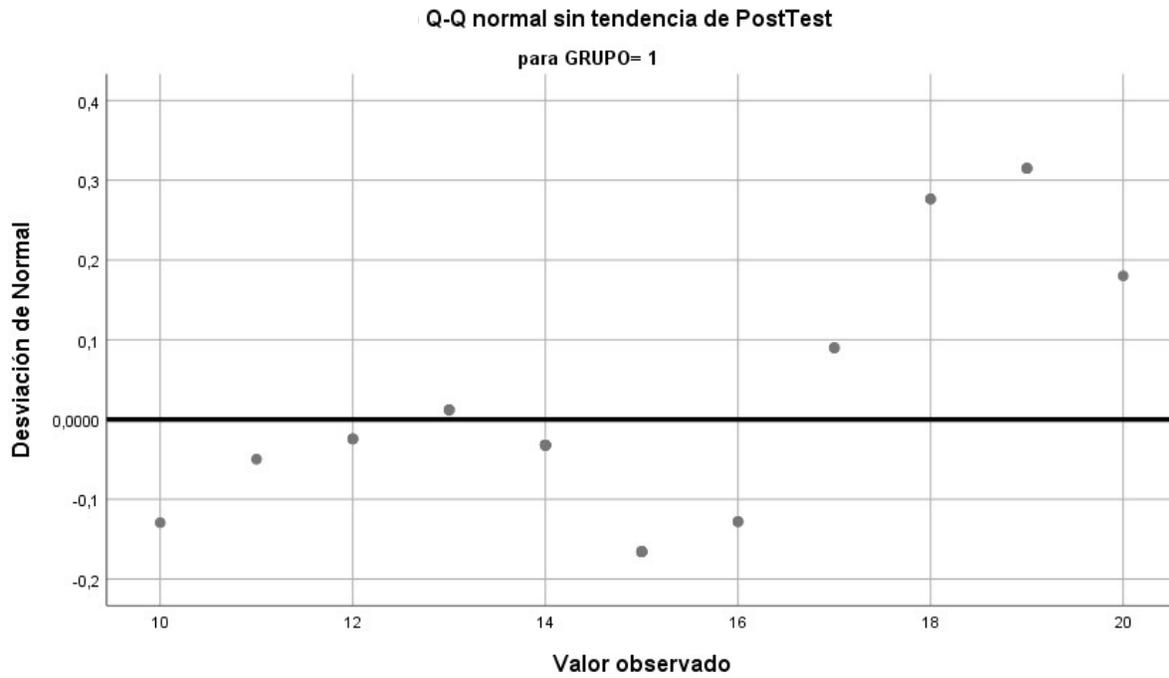


Figura 7. Q-Q de normalidad sin tendencia de Post test para grupo 1

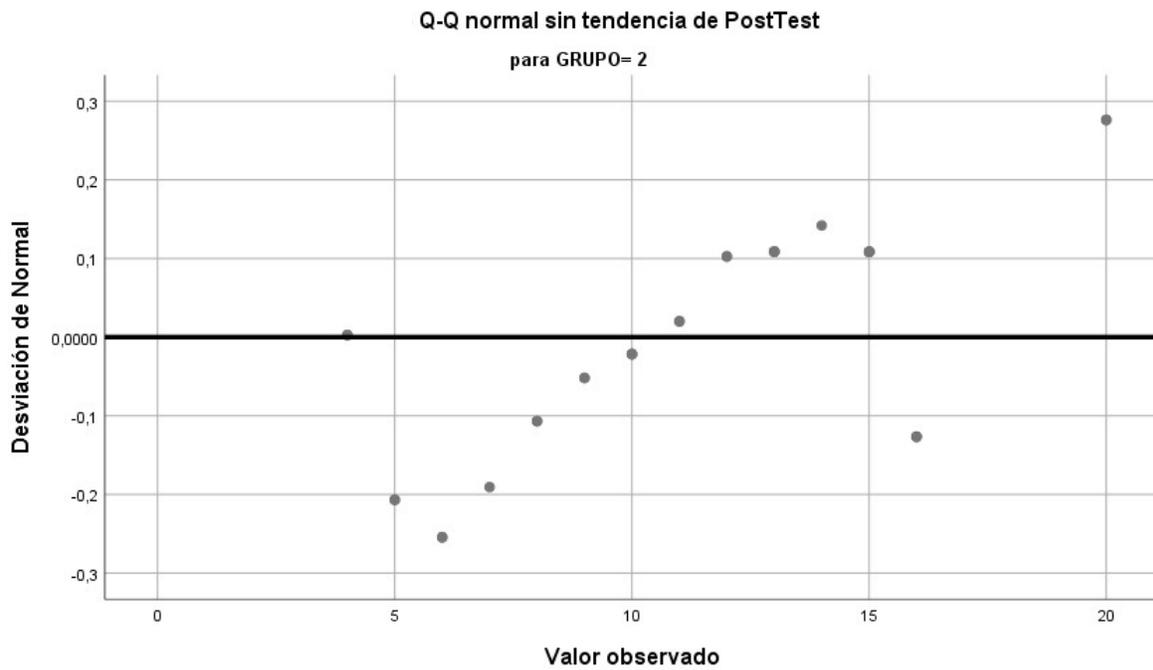


Figura 8. Q-Q de normalidad sin tendencia de Post Test para grupo 2

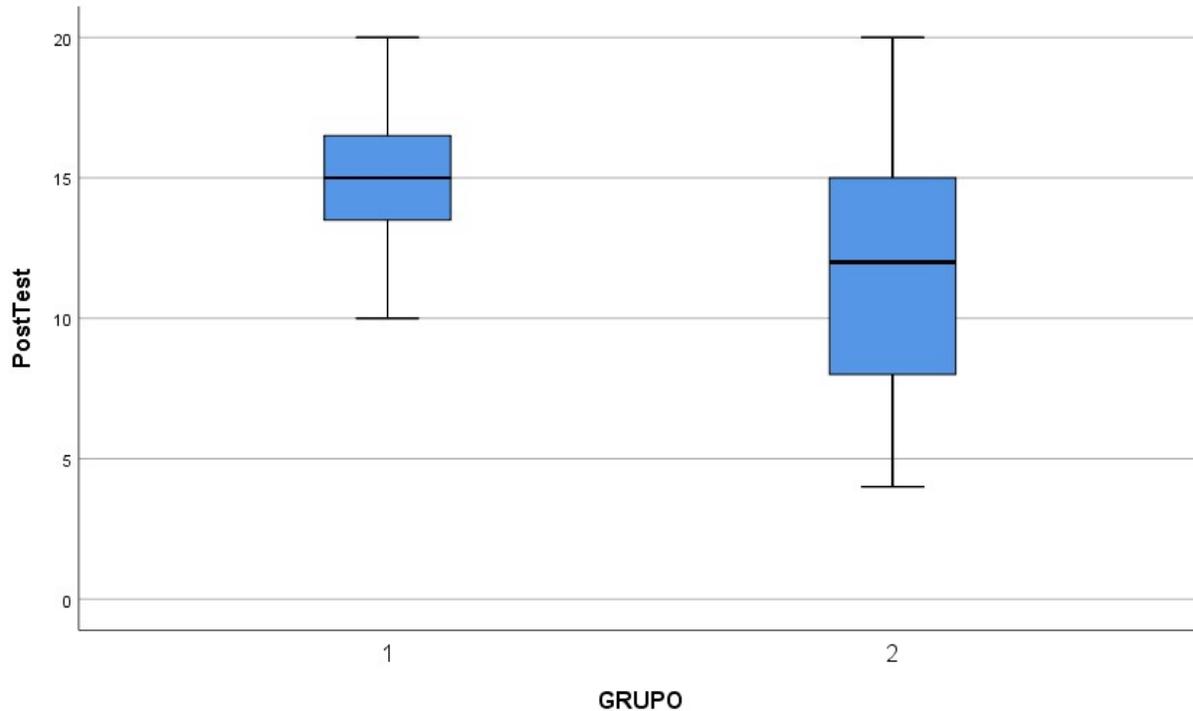


Figura 9. Gráfico Q-Q de normalidad sin tendencia de Post Test para grupo 1 y 2

Nota: Las figuras 5, 6, 7, 8 y 9 representan los valores observados en las pruebas de normalidad para el grupo experimental y el grupo control.

Tabla 17

Prueba T – Estadísticas de grupo

Post Test	GRUPO	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error Promedio
	1	32	14,94	2,462	,435
	2	33	11,39	4,344	,756

Nota: Se observa las medias de ambos grupos, donde el grupo experimental obtuvo una media de 14.94 y el grupo control una media de 11.39

Tabla 18

Prueba de hipótesis final: T de Student

Post Test	Prueba de Levene de igualdad de varianzas	Prueba t para igualdad de medias
-----------	--	----------------------------------

	f	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
Se asumen varianzas iguales	11,925	0,001	4,029	63	0,000	3,544	0,880	1,786	5,301
No se asumen varianzas iguales			4,061	50,938	0,000	3,544	0,872	1,792	5,295

Nota: Se observa la prueba de Levene donde f es mayor a 0.05 por lo tanto concluimos que las varianzas poblacionales son iguales es decir que nuestra muestra homogénea.
También se observa que t 4.029 y Sig. (bilateral) es 0.000 y al ser menor a 0.05 rechazamos la hipótesis nula porque el puntaje entre el grupo experimental y el grupo control no es el mismo.
Por todo esto concluimos que existe diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo control.

4.2 Discusión

Empezaremos haciendo un repaso de la metodología usada para esta experimentación. Se inició haciendo una prueba de entrada al grupo de control y al grupo experimental para conocer cuál es nivel inicial de metacompreñión lectora de las estudiantes. Durante 12 sesiones de aprendizaje se implementó la estrategia SPLR2 y finalmente se aplicó y una prueba final para evaluar cuál fue el efecto que causó la estrategia mencionada en el desarrollo metacompreñivo de las estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Santa Teresita. Los resultados obtenidos nos muestran que el puntaje promedio del grupo de control y el grupo experimental no es el mismo luego de aplicar el estímulo. Por lo tanto, queda demostrado que existe una diferencia significativa en el nivel de metacompreñión lectora entre el grupo de control y el grupo experimental al final de la experimentación.

Según los resultados obtenidos por Araujo (2016) los estudiantes no son conscientes del uso de estrategias para mejorar la comprensión lectora. Nosotros encontramos en la investigación que las estudiantes si usan como recursos algunas estrategias de comprensión lectora y ello facilitó la tarea de enseñarles la estrategia SPLR2 y que la regulen para conseguir habilidades metacompreñivas, teniendo como base el modelo teórico de Fernández, Puente, Jiménez y Alvarado, en donde exponen que el estudiante debería reconocer su propio proceso lector y desarrollar habilidades que le permitan regular y controlar de manera consciente y deliberada dicho proceso.

Altamirano (2010) en su investigación determinó que los docentes desconocen estrategias metacompreñivas para ser empleadas en el proceso de enseñanza. Al respecto nosotros encontramos que los docentes de la Institución Educativa donde hicimos la experimentación si

enseñan estrategias de comprensión lectora. Al implementar la estrategia propuesta por nosotros damos una alternativa adicional para mejorar los niveles de comprensión lectora.

Según Burón (2016), propone que las estrategias de aprendizaje son “modos de aprender más y mejor con el mismo esfuerzo” Y sugiere el uso de estrategias que, si son entrenadas, pueden hacer más efectiva la comprensión lectora convirtiendo a los estudiantes en lectores autónomos y eficaces.

En su estudio Gil (2017) demostró que los estudiantes usan adecuadamente las estrategias de comprensión lectora en los tres momentos de la lectura. En nuestro estudio conseguimos luego de algunas sesiones que las estudiantes usen de manera efectiva la estrategia planteada.

Observamos que en un inicio ellas usaban estrategias aprendidas con anterioridad lo cual fue reforzado por nosotros para que usen únicamente la estrategia que implementamos y así obtengamos resultados más concretos y con mínima intervención de factores externos. El uso de estrategias está orientada a procesar la información: son las estrategias de organización, de elaboración, de focalización, de integración y de verificación, resolver problemas de procesamiento de la información: estrategias generales y específicas, y para autorregular el procesamiento (metacomprensión), referidas a tres fases: la planificación, la supervisión o ejecución y la evaluación. Burón (2016)

Torres (2015) en su tesis llegó a la conclusión que después de aplicada la estrategia de metacomprensión existe una variación positiva en el grupo experimental respecto del grupo control dejando evidencia de la efectividad de la estrategia en los estudiantes. De la misma manera en nuestra investigación quedó demostrada la efectividad de la estrategia SPLR2 en la metacomprensión lectora de las estudiantes del grupo experimental comparadas con el grupo control que al contrario disminuyeron su nivel con respecto a la prueba de entrada. Esto puede deberse a diferentes factores que escapan a nuestra investigación.

Briones (2018) en su investigación determinó la importancia del uso de técnicas de comprensión de textos para mejorar la comprensión lectora aplicando estas técnicas al grupo experimental donde hubo un incremento del nivel de comprensión frente al grupo de control donde no se evidenció cambio alguno. En la investigación planteada por nosotros del mismo modo vimos un cambio significativo en el resultado final, donde el grupo experimental obtuvo mejores resultados en la prueba final frente al grupo de control donde no se aplicó la estrategia metodológica SPLR2.

En nuestra investigación vimos la marcada diferencia entre el grupo experimental confrontó con el grupo control luego de aplicar la estrategia de metacompreión al igual que Castrejon (2017) quien realizó un estudio donde buscó determinar la influencia del uso de estrategias metodológicas y los niveles de comprensión de textos escritos. En su investigación concluyó que existe diferencias altamente significativas en el uso de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión de textos comparado con estudiantes que no usan ninguna estrategia. .

En su investigación Dávila (2015) implemento un programa de estrategias metacomprensivas para mejorar la comprensión lectora. Se evidenció una gran influencia en el mejoramiento de la comprensión lectora del grupo de estudio luego de la aplicación del programa. De la misma manera en nuestra investigación aplicamos un programa que consistió en 12 sesiones de aprendizaje en las que se desarrolló la estrategia SPLR2 en el grupo experimental donde hubo un gran avance en la metacompreión lectora frente al grupo de control donde no se implementó el programa y por ende no hubo dicho avance. Tomando como referente a Collins y Smith (1982), en donde señalan que se debería enseñar construir interpretaciones de un texto permitiendo así supervisar la comprensión viendo la necesidad del uso de estrategias de lectura que permitan al estudiante comprobar si sus inferencias son correctas. Ellos explican este

argumento diciendo que hay dos conjuntos de habilidades que son necesarias enseñar: uno incluye las destrezas para supervisar la comprensión (el lector debe ir supervisando su procesamiento según va leyendo y así darse cuenta si se produce algún fallo en la comprensión. Ésta es la única manera de poder poner remedio a estos fallos de entendimiento. Estos fallos pueden darse en varios niveles: palabras, oraciones, relaciones entre oraciones y relaciones entre unidades más largas).

El segundo conjunto de habilidades de procesamiento lector que debe ser enseñado es la utilización de pistas que muestra un texto, para poder generar, evaluar y revisar hipótesis o inferencias sobre acontecimientos que suceden o sucederán durante la lectura. La enseñanza de este conjunto de habilidades se puede realizar en tres etapas: modelado (el profesor lee en voz alta el texto y hace los comentarios sobre todo lo que tiene que ver con el proceso de comprensión como generar hipótesis, localizar palabras desconocidas, buscar causas de mala comprensión, hacer comentarios críticos etc.), participación del estudiante (debe tomar parte activa durante todo el proceso), y lectura silenciosa (para estimular a los estudiantes que revisen sus procesos de comprensión y que formulen y verifiquen hipótesis mientras leen).

Capítulo 5.

5.1 Conclusiones

Las principales conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

- La estrategia SPLR2 tuvo un efecto positivo en el nivel de metacompreensión de las estudiantes del quinto de educación secundaria de la Institución Educativa Santa Teresita.
- El nivel de metacompreensión lectora de inicio de las estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Santa Teresita fue bajo según los resultados del pretest aplicado al grupo experimental y al grupo control.
- Se aplicó la estrategia SPLR2 en las estudiantes del grupo experimental en 12 sesiones de aprendizaje donde las estudiantes poco a poco fueron aprendiendo a regular la estrategia metacompreensiva.
- Se analizaron los resultados del postest del grupo experimental y del grupo control y se determinó la efecto del uso de la estrategia SPLR2 para mejorar el nivel de comprensión lectora de las estudiantes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Santa Teresita.

5.2 Recomendaciones

Basados en los resultados de la investigación brindamos las siguientes recomendaciones:

- Incluir el programa con la estrategia SPLR2 en la planificación anual de la Institución para promover la comprensión lectora en todos los niveles educativos dándoles a los estudiantes una herramienta más para incrementar sus capacidades metacomprendivas.
- Orientar a los estudiantes que no llegan a usar adecuadamente la estrategia SPLR2 para que sepan utilizar la herramienta metodológica en sus lecturas y así mejorar su nivel de metacomprensión.
- Enseñar a los docentes la estrategia SPLR2 con la finalidad que las desarrollen con los estudiantes y así mejoren estos el nivel de comprensión lectora. Esto dará como resultado la formación de lectores más efectivos en el futuro.
- Crear en los estudiantes conciencia de la importancia del uso de la estrategia SPLR2 para que la usen en las diferentes asignaturas y consigan comprender lo que leen mejorando así su rendimiento académico.
- Continuar con la implementación de la estrategia SPLR2 para mejorar la comprensión por ende la comunicación y la expresión oral en cada ámbito de sus vidas.
- Basándonos en los resultados de la investigación y su proceso, una vez implementada correctamente la estrategia, recomendamos profundizar el estudio con textos de mayor complejidad para determinar de qué manera los estudiantes regulan la estrategia SPLR2 en diversas lecturas ayudándoles a mejorar su comprensión lectora.

Apéndices.

Apéndice A. Programa

**Programa basado en los efectos de la estrategia SPLR2 en la Metacompreensión Lectora de las estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”
Cajamarca 2019**

I. Datos informativos.

- **Título: Efectos de la estrategia SPLR2 en la Metacompreensión Lectora de las estudiantes de Educación Secundaria Institución Educativa “Santa Teresita”
Cajamarca 2019**
- **Institución Educativa Emblemática: “Santa Teresita” Cajamarca**
- **Grado: Quinto**
- **Secciones: “A y B”.**
- **Duración: 12 semanas**
- **Inicio 28 de mayo de 2019**
- **Término 19 de agosto de 2019**
- **Responsables:**
LIC. Cecilia Haydeé Ágreða Pereira y C.D. Roberto Carlos Pérez Salazar
- **Asesor: Dr. Fernando Martín Vergara Abanto**

II. Presentación.

El presente trabajo titulado “El efecto de la Estrategia SPLR2 en la metacompreensión lectora de las estudiantes de secundaria de Cajamarca 2019”, busca determinar el efecto de la estrategia denominada SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) para mejorar el

desarrollo de las habilidades metacomprendivas de las estudiantes del 5to grado de Educación secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita” dotándolas de una serie de herramientas para la vida académica, laboral y social.

III. Conceptualización de la Estrategia Metacomprendiva SPLR2

La estrategia metacognitiva SPLR2 obliga al estudiante a estar consciente de todos los pasos que involucra la metacomprensión, los controle antes, durante y después de ser ejecutados.

La estrategia SPLR2 fue puesta en práctica por el Ministerio de Educación mediante una prueba piloto en instituciones públicas el año 2012, concluyendo que permite en los estudiantes la reflexión que este pueda realizar acerca de sus propios procesos de conocimiento de manera adecuada. Este “hacer conscientes” a los estudiantes de los procesos metacognitivos y mecanismos que utiliza mientras ejecuta una tarea, ayudar y aporta significativamente en el aprendizaje.

Los pasos para desarrollar esta estrategia son:

- ✓ Sondar la información: revisarla rápido. Implica observar títulos y subtítulos; gráficas, tablas y diagramas; notas introductorias; y resúmenes.
- ✓ Hacerse Preguntas sobre el material, por ejemplo ¿qué clase de información encontraré? o ¿cuáles serán los puntos más importantes que el autor busca transmitir?
- ✓ Leer detenida y activamente la información con el objetivo de encontrar su significado.
Una lectura activa implica subrayar, hacer esquemas, usar frases o signos que sirvan como claves, efectuar resúmenes, etc. Aquí es donde realmente se estudia el material.
- ✓ Repetir y revisar la información. Repetir, para fijar conceptos y datos, pero en las propias palabras. Revisar si se aprendió o no, «tomándose a sí mismo la lección»; encaso o no se

pueda reproducir las ideas principales y los detalles más importantes del material, uno deberá someterse a nuevas sesiones de estudio.

- ✓ Repasar la información aprendida, para consolidarla en la memoria. Hay que asegurarse de que el primer repaso se efectúe poco después de haberla aprendido porque ese es un periodo crítico en el que ocurre la mayor cantidad de olvido.

IV. Objetivos de la investigación.

4.1 Objetivo general.

Determinar el efecto de la estrategia SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) en la metacomprensión lectora de las estudiantes del 5to. Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019.

Objetivos específicos.

Identificar el nivel de metacomprensión de lectura en estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019, tanto en el grupo experimental como el grupo de control.

Aplicar la estrategia la estrategia SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) para mejorar la metacomprensión lectora en estudiantes del 5to. Grado “A” (grupo experimental) de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019.

Analizar los resultados del pre test y post test del grupo experimental y el grupo de control, para determinar el efecto de la estrategia SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) en la metacomprensión lectora de las estudiantes del 5to. Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita”, Cajamarca, 2019.

Evaluar la influencia de la estrategia metacomprendiva “SPLR2”, a través de la aplicación del post test al grupo experimental y al grupo de control.

Analizar los resultados del pre test y post test del grupo experimental y el grupo de control, según las dimensiones de la variable dependiente.

V. Justificación

Esta investigación busca generar un aporte al conocimiento con la implementación de la estrategia SPLR2 para mejorar las capacidades de metacompreñión lectora de las estudiantes con el propósito de presentar una herramienta que, luego de ser analizada, pueda ser aplicada según los intereses, necesidades y cultura del grupo humano al cual se desee intervenir, influyendo a su vez en la comunidad educativa donde se desenvuelva y así optimizar los indicadores de metacompreñión.

En este proceso de búsqueda de la calidad educativa, se propone una estrategia metacomprendiva para ser planificada y programada de manera ordenada y sistemática durante el año académico, promoviendo la creación de una red interna de apoyo pedagógico a docentes y estudiantes donde puedan analizar, discutir y entrenarse en la estrategia.

El desarrollo de esta investigación con la subsiguiente aplicación de la estrategia SPLR2, permitirá a las estudiantes progresar y mejorar sus aprendizajes, propiciando la adquisición de nuevas capacidades para repotenciar la metacompreñión lectora.

Dado que la metacompreñión lectora ha tenido a través del tiempo muchos avances por el interés que ha generado en las diferentes áreas del conocimiento y del desarrollo de la humanidad. Existe una gran motivación de los investigadores por desarrollar estrategias que ayuden a potenciar los niveles de comprensión en los estudiantes y de esta manera formar lectores más competentes para beneficio de la sociedad.

Debido a esta inquietud el Perú fue partícipe de evaluaciones que hicieron que nos diéramos cuenta de la cruda realidad: los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes.

La Región Cajamarca presenta uno de los índices más bajos de comprensión lectora a nivel nacional, lo que repercute en el desarrollo local haciéndonos permanecer en un círculo vicioso de pobreza y subdesarrollo.

VI. Recursos:

Humanos: Docente asesor de tesis, tesistas.

Materiales y equipos: Papel bond A4, separatas, laptop, equipo multimedia.

VII. Evaluación.

Se ejecutará durante toda la aplicación de la estrategia metacomprendensiva “SPLR2” y en tres momentos especiales.

- Entrada: Aplicación del pre test.
- Proceso: Listas de cotejo, rúbricas, prácticas dirigidas, registros de evaluación
- Salida: aplicación del post test

VIII. Cronograma de actividades de aprendizaje.

ACTIVIDAD EJECUCIÓN DEL PROYECTO	RESPONSABLES	DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO																OBSERVACIONES								
		Marzo				Mayo				Junio				Julio					Agosto				Setiembre			
		1	2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2		3	4	1	2	3	4		
1 Información acerca del proyecto	Tesistas	x																								
2 Consentimiento informado	Tesistas		x																							
3 Aplicación de IEM	Tesistas					x																				
4 Desarrollo de sesiones de aprendizaje con la implementación de la estrategia	Tesistas							x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
5 Aplicación de IEM	Tesistas																						x			
6 Presentación de resultados	Tesistas																						x			
7 Comunicación de resultados	Tesistas																						x			

IX. Sesiones de aprendizaje:

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°1

NOMBRE

“Comprendiendo textos escritos”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A	I	1	2
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	Obtiene información del texto escrito.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información, Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Respeta los diversos puntos de vista. 	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.</p> <p>Reflexiona sobre formas contenidas del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.</p> <p>Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p>
	Infiere e interpreta información del texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Justifica la elección o recomendación de textos argumentativos cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios Evalúa de manera permanente los avances de las acciones propuestas en relación con su eficacia y la eficiencia. Demuestra disposición para dialogar en equipo. 	
	Reflexiona y evalúa la forma. El contenido y contexto del texto		

SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES/ RECURSOS	TIEMPO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes reciben la información de la estrategia a utilizar SPLR2 para el desarrollo de la comprensión lectora. ☞ Dialogamos acerca de la importancia de la lectura y la comprensión lectora como medio para adquirir conocimientos e información. 		
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes utilizan el texto “Antología Literaria”, con la primera lectura titulada “El Cabulliwallah”, para aplicar estrategias antes, durante y después de la lectura. 		

	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Antes de la lectura, sondeamos la información de forma rápida y general, formulamos preguntas acerca del contenido. ☞ Durante la lectura, las estudiantes leen detenidamente, subrayan las ideas importantes, sumillan parafraseando el contenido y organizan la información. <i>(Obtiene información del texto escrito)</i> <p>Después de la lectura responden las preguntas propuestas para comprender mejor el texto, revisan y repasan nuevamente la lectura para verificar los datos. <i>(Infiere e interpreta información del texto)</i></p>		
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Retroalimentamos sobre algunos aspectos importantes a tener en cuenta en la lectura y comprensión, luego desarrollan un cuestionario metacognitivo. ☞ Cuestionario metacognitivo: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál fue mi propósito de lectura? ¿Qué aprendimos con respecto a la lectura? ¿Qué parte del texto me gustó más? ¿Por qué? ¿Lo que leí guarda relación con mi contexto o realidad? ¿Qué te pareció el uso de esta estrategia? Justifica ¿Estar consciente de las estrategias que utilizas te ayuda a comprender mejor? ¿Por qué? ¿Es importante aplicar estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión? ¿Por qué? ¿Qué estrategia que utilizo me parece que me ayuda a comprender mejor y obtener mejores resultados? <i>(Reflexiona y evalúa la forma. El contenido y contexto del texto)</i> 		

PRODUCTOS

Tangible	Subrayado, sumillado, organizador visual
Visible	Subraya las ideas importantes, sumilla el margen de la página, elabora organizador visual.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Lista de cotejo
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Investiga acerca de la vida del autor.**

.....
DOCENTE

V°B°.....

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°2

NOMBRE

“Comprendiendo textos escritos”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A	I	2	2
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	<p>Obtiene información del texto escrito.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma. El contenido y contexto del texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explica el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información, Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Respeta los diversos puntos de vista. ▪ Justifica la elección o recomendación de textos argumentativos cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre las relaciones de poder e ideologías de los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de tipos textuales y géneros discursivos, o de movimientos literarios Evalúa de manera permanente los avances de las acciones propuestas en relación con su eficacia y la eficiencia. Demuestra disposición para dialogar en equipo. 	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.</p> <p>Reflexiona sobre formas contenidas del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.</p> <p>Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES/ RECURSOS	TIEMPO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Dialogamos con las estudiantes acerca de las ideas en el texto y la importancia de saber a qué se refiere cada una. ☞ Destacamos también la importancia de la lectura y la comprensión lectora como medio para adquirir conocimientos e información. 		
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes aplican la estrategia SPLR2 para mejorar la comprensión y metacompreensión lectora de los textos propuestos. 	Separata	

	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes reciben la información relacionada con las ideas en el texto, subrayado y sumillado. <i>(Obtiene información del texto escrito)</i> ☞ Desarrollan las actividades propuestas y utilizan las estrategias pertinentes para identificar las ideas en el texto. <i>(Infiere e interpreta información del texto)</i> 		
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Retroalimentamos sobre algunos aspectos importantes a tener en cuenta en la lectura y comprensión, luego desarrollan un cuestionario metacognitivo. ☞ Cuestionario metacognitivo: ¿Cuál fue mi propósito de lectura? ¿Qué aprendimos con respecto a la comprensión de lectura? ¿Pude identificar las ideas en el texto con facilidad? ¿Mejoré mis estrategias de lectura? ¿de qué manera? <i>(Reflexiona y evalúa la forma. El contenido y contexto del texto)</i> 		

PRODUCTOS

Tangible	Identificación de ideas, subrayado, sumillado, resumen, organizador visual
Visible	Identifica las ideas, subraya las ideas importantes, sumilla el margen de la página, elabora resúmenes elabora organizador visual.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Lista de cotejo
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Implementa las estrategias propuestas de forma permanente.**

.....
DOCENTE

V°B°.....

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°3

NOMBRE

“Comprendiendo mejor los textos escritos”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A	II	3	2
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	<p>Obtiene información del texto escrito.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma. El contenido y contexto del texto</p>	<p>Explica la eficiencia de su estrategia de Comprensión de lectura para identificar el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada o abstracta. Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Evita actos discriminatorios para trabajar en equipo.</p>	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES/ RECURSOS	TIEMPO
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes se familiarizan con el uso de la estrategia metacognitiva SPLR2, para mejorar su comprensión lectora. ☞ Destacamos la importancia de la comprensión de lectura y la metacompreensión. 	DATA	
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Iniciamos con el entrenamiento en el uso de la estrategia metacognitiva SPLR2 y se establece el propósito de lectura. ☞ Las estudiantes desarrollan ejercicios de comprensión lectora teniendo en cuenta los momentos de lectura, antes, durante y después, ejecutan actividades de sondeo, preguntas de predicción; leen detenidamente, subrayan, sumillan, organizan la información, desarrollan 	SEPARATAS TEXTO ESCOLAR	

	preguntas de comprensión de la información y metacognición. ☞ Las actividades desarrolladas se evaluarán con una lista de cotejo y ficha de desempeño.		
CIERRE	☞ Retroalimentamos y luego desarrollan un cuestionario metacognitivo. ☞ Cuestionario metacognitivo: ¿Utilicé la estrategia adecuada para mejorar mi comprensión lectora? ¿Qué paso de la estrategia se puede quitar y/o añadir? ¿Qué me propongo para mejorar mi desempeño?		

PRODUCTOS

Tangible	Organizador visual
Visible	Elabora y presenta mapa conceptual o mental.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Ficha de desempeño
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Investigan el tema para complementar su organizador visual.**

.....
DOCENTE

V°B°

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°4

NOMBRE

“Aplicamos estrategias Metacomprendivas”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A	II	4	4
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita relevante, seleccionando datos específicos en un artículo de opinión con varios elementos complejos en su estructura y con información contrapuesta, así como vocabulario variado.	Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.
	Infiere e interpreta información del texto.	Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto. Deduce relaciones de causa-efecto en un artículo de opinión a partir de información de detalle y contrapuesta. Determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado.	Reflexiona sobre formas contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distingue la información relevante y complementaria en un artículo de opinión con estructura compleja. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Respeta los diversos puntos de vista. ▪ Deduce la intención del autor en un artículo de opinión, considerando la importancia de lo que se plantea. ▪ Opina sobre el contenido de un artículo de opinión, su organización textual, los recursos argumentativos que se emplean y la intención del autor. Evalúa de manera permanente los avances de las acciones propuestas en relación con su eficacia y la eficiencia. Demuestra disposición para dialogar en equipo. 	Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.

SECUENCIA DIDÁCTICA			
MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALE S/ RECURSOS	TIEMPO
INICIO	☞ Identificamos el tipo textual y mediante lluvia de ideas, definimos propósitos, intención, género y tipo textual.		
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes reciben el material y la guía para la aplicación de la estrategia metacognitivas de lectura SPLR2, teniendo en cuenta los momentos de lectura antes, durante y después. ☞ Las estudiantes aplican la estrategia metacomprendiva SPLR2 en 03 textos del tipo artículo de opinión. ☞ Identifican las ideas relevantes (tesis, argumentos y conclusión) ☞ Desarrollan las preguntas de comprensión de los niveles literal, inferencial y crítico. 		
CIERRE	☞ El desempeño de las estudiantes será evaluado mediante una lista de cotejo para la aplicación de la estrategia SPLR2 y para la comprensión de ideas una rúbrica.		

PRODUCTOS

Tangible	Subrayado, sumillado, organizador visual
Visible	Subraya las ideas importantes, sumilla el margen de la página, elabora organizador visual.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Lista de cotejo
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Elabora organizadores visuales.**

.....
DOCENTE

V°B°.....

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°5

NOMBRE

“Comprendiendo textos escritos”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A	II	5	4
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	<p>Obtiene información del texto escrito.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</p>	<p>Identifica información explícita, relevante y complementaria, seleccionando datos específicos en una infografía. Integra información explícita que se encuentra en distintas partes del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deduce relaciones lógicas a partir de información detallada del texto. Señala características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras y expresiones con sentido figurado. Deduce la intención del autor, considerando las diversas estrategias discursivas utilizadas en una infografía, las características del tipo textual y del género discursivo. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Respeta los diversos puntos de vista. ▪ Opina sobre el contenido de la infografía, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. Evalúa de manera permanente los avances de las acciones propuestas en relación con su eficacia y la eficiencia. Demuestra disposición para dialogar en equipo. 	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.</p> <p>Reflexiona sobre formas contenidas del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.</p> <p>Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES/ RECURSOS	TIEMPO
	☞ Identificamos el tipo textual y mediante lluvia de ideas, definimos propósitos, intención, género y tipo textual.		

INICIO			
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes reciben el material y la guía para la aplicación de la estrategia metacognitivas de lectura SPLR2, teniendo en cuenta los momentos de lectura antes, durante y después. ☞ Las estudiantes aplican la estrategia metacomprendiva SPLR2 en 03 textos del tipo artículo de opinión. ☞ Identifican las ideas relevantes (tesis, argumentos y conclusión) ☞ Desarrollan las preguntas de comprensión de los niveles literal, inferencial y crítico. 		
CIERRE	El desempeño de las estudiantes será evaluado mediante una lista de cotejo para la aplicación de la estrategia SPLR2 y para la comprensión de ideas una rúbrica.		

PRODUCTOS

Tangible	Subrayado, sumillado, organizador visual
Visible	Subraya las ideas importantes, sumilla el margen de la página, elabora organizador visual.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Lista de cotejo
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Elabora organizadores visuales.**

.....
DOCENTE

V°B°.....

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°6

NOMBRE

“Comprendiendo textos escritos”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A, B, C, D	II	6	2
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	<p>Obtiene información del texto escrito.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</p>	<p>Identifica información explícita, seleccionando datos específicos y detalles en un texto instructivo. Integra información explícita que se encuentra en distintas partes del texto instructivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deduce las relaciones lógicas de orden y secuencia, seleccionando información detallada en un texto instructivo. Señala el significado de palabras en contexto. ▪ Distingue lo relevante de lo complementario en un texto instructivo, organizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido, contrastando su experiencia y sus conocimientos con el contexto sociocultural en un texto instructivo. Deduce la intención del autor, considerando las estrategias discursivas utilizadas en un texto instructivo. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Respeta los diversos puntos de vista. ▪ Emite un juicio crítico sobre la intención del autor en un texto instructivo, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. Evalúa de manera permanente los avances de las acciones propuestas en relación con su eficacia y la eficiencia. Demuestra disposición para dialogar en equipo. 	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.</p> <p>Reflexiona sobre formas contenidas del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.</p> <p>Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES/ RECURSOS	TIEMPO
----------	-------------	----------------------	--------

INICIO	☞ Identificamos el tipo textual y mediante lluvia de ideas, definimos propósitos, intención, género y tipo textual.		
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes reciben el material y la guía para la aplicación de la estrategia metacognitivas de lectura SPLR2, teniendo en cuenta los momentos de lectura antes, durante y después. ☞ Las estudiantes aplican la estrategia metacompreensiva SPLR2 en 03 textos del tipo instructivo. ☞ Identifican las ideas relevantes (tesis, argumentos y conclusión) Desarrollan las preguntas de comprensión de los niveles literal, inferencial y crítico.		
CIERRE	El desempeño de las estudiantes será evaluado mediante una lista de cotejo para la aplicación de la estrategia SPLR2 y para la comprensión de ideas una rúbrica.		

PRODUCTOS

Tangible	Subrayado, sumillado, organizador visual
Visible	Subraya las ideas importantes, sumilla el margen de la página, elabora organizador visual.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Lista de cotejo
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Elabora organizadores visuales.**

.....
DOCENTE

V°B°.....

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°7

NOMBRE

“Comprendiendo textos escritos”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A	II	7	2
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	<p>Obtiene información del texto escrito.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</p>	<p>Identifica información explícita, seleccionando datos específicos y detalles en un texto narrativo. Integra información explícita que se encuentra en distintas partes del texto narrativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Deduce secuencias y relaciones lógicas, seleccionando información detallada en un texto narrativo. Señala el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado. Distingue lo relevante de lo complementario en un texto narrativo, diferenciando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido, contrastando sus conocimientos con el contexto sociocultural. Deduce la intención del autor, considerando las estrategias discursivas utilizadas en un texto narrativo. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Respeta los diversos puntos de vista. Opina sobre el contenido de un texto narrativo, los recursos textuales que se emplean y la intención del autor. Evalúa de manera permanente los avances de las acciones propuestas en relación con su eficacia y la eficiencia. Demuestra disposición para dialogar en equipo. 	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.</p> <p>Reflexiona sobre formas contenidas del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.</p> <p>Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES/ RECURSOS	TIEMPO
-----------------	--------------------	-----------------------------	---------------

INICIO	☞ Identificamos el tipo textual y mediante lluvia de ideas, definimos propósitos, intención, género y tipo textual.		
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes reciben el material y la guía para la aplicación de la estrategia metacognitivas de lectura SPLR2, teniendo en cuenta los momentos de lectura antes, durante y después. ☞ Las estudiantes aplican la estrategia metacomprendiva SPLR2 en 03 textos del tipo narrativo. ☞ Identifican las ideas relevantes (tesis, argumentos y conclusión) Desarrollan las preguntas de comprensión de los niveles literal, inferencial y crítico.		
CIERRE			

PRODUCTOS

Tangible	Subrayado, sumillado, organizador visual
Visible	Subraya las ideas importantes, sumilla el margen de la página, elabora organizador visual.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Lista de cotejo
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Elabora organizadores visuales.**

.....
DOCENTE

V°B°.....

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°8

NOMBRE

“Comprendiendo textos escritos”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A, B, C, D	I	8	2
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	<p>Obtiene información del texto escrito.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</p>	<p>Identifica información relevante en textos expositivos de formato múltiple con estructura compleja y vocabulario especializado. Integra información explícita que se encuentra en distintas partes del texto expositivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deduce relaciones de causa-efecto, problematización, comparación y descripción en textos expositivos de formato múltiple con vocabulario especializado. Deduce el tema, los subtemas y el propósito comunicativo de textos expositivos de formato múltiple que presente información especializada o abstracta. Explica la intención del autor, considerando las características de los textos expositivos. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Respeta los diversos puntos de vista. ▪ Opina sobre la organización textual (secuencias) de textos expositivos, considerando los efectos en los lectores, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. Evalúa de manera permanente los avances de las acciones propuestas en relación con su eficacia y la eficiencia. Demuestra disposición para dialogar en equipo. 	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.</p> <p>Reflexiona sobre formas contenidas del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.</p> <p>Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIAL ES/ RECURSOS	TIEMPO

INICIO	☞ Identificamos el tipo textual y mediante lluvia de ideas, definimos propósitos, intención, género y tipo textual.		
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes reciben el material y la guía para la aplicación de la estrategia metacognitivas de lectura SPLR2, teniendo en cuenta los momentos de lectura antes, durante y después. ☞ Las estudiantes aplican la estrategia metacomprendensiva SPLR2 en 03 textos del tipo instructivo de formato múltiple. ☞ Identifican las ideas relevantes. ☞ Desarrollan las preguntas de comprensión de los niveles literal, inferencial y crítico. 		
CIERRE	El desempeño de las estudiantes será evaluado mediante una lista de cotejo para la aplicación de la estrategia SPLR2 y para la comprensión de ideas una rúbrica.		

PRODUCTOS

Tangible	Subrayado, sumillado, organizador visual
Visible	Subraya las ideas importantes, sumilla el margen de la página, elabora organizador visual.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Lista de cotejo
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Investiga acerca de la vida del autor.**

.....
DOCENTE

VºBº.....

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°9

NOMBRE

“Comprendiendo textos escritos de distintos formatos”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A	I	9	2
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	<p>Obtiene información del texto escrito.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</p>	<p>Identifica información relevante en textos argumentativos de formato múltiple con estructura compleja y vocabulario especializado. Integra información explícita que se encuentra en distintas partes del texto argumentativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deduce relaciones lógicas en textos argumentativos de formato múltiple con estructura compleja, a partir de información de detalle y contrapuesta. Señala el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado. Deduce el propósito comunicativo del texto. Distingue la información relevante y complementaria en textos argumentativos de formato múltiple que presenta información especializada. Explica la intención del autor, considerando las características de los textos argumentativos. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Respeta los diversos puntos de vista. ▪ Sustenta su posición con base en los argumentos presentados en los textos argumentativos de formato múltiple, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. Evalúa de manera permanente los avances de las acciones propuestas en relación con su eficacia y la eficiencia. Demuestra disposición para dialogar en equipo. 	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.</p> <p>Reflexiona sobre formas contenidas del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.</p> <p>Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES/	TIEMPO
-----------------	--------------------	--------------------	---------------

		RECURSOS	
INICIO	☞ Identificamos el tipo textual y mediante lluvia de ideas, definimos propósitos, intención, género y tipo textual.		
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes reciben el material y la guía para la aplicación de la estrategia metacognitivas de lectura SPLR2, teniendo en cuenta los momentos de lectura antes, durante y después. ☞ Las estudiantes aplican la estrategia metacomprendiva SPLR2 en 03 textos del tipo argumentativo de formato múltiple ☞ Identifican las ideas importantes del texto (tesis, argumentos y conclusión) ☞ Desarrollan las preguntas de comprensión de los niveles literal, inferencial y crítico. 		
CIERRE			

PRODUCTOS

Tangible	Subrayado, sumillado, organizador visual
Visible	Subraya las ideas importantes, sumilla el margen de la página, elabora organizador visual.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Lista de cotejo
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Elabora organizadores visuales..**

.....
DOCENTE

V°B°.....

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°10

NOMBRE

“Comprendiendo textos escritos mejorando nuestra estrategia de metacompreensión”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A	I	2	2
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	<p>Obtiene información del texto escrito.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</p>	<p>Identifica información explícita, relevante y complementaria, seleccionando datos específicos y detalles en textos narrativos de estructura compleja y con información contrapuesta y ambigua. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deduce una relación lógica de secuencia entre las ideas, a partir de información explícita. Señala características implícitas de seres y determina el significado de palabras en contexto y de expresiones con sentido figurado en textos narrativos de estructura compleja. Explica la intención del autor, considerando los recursos textuales que emplea en textos narrativos de estructura compleja. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Respeta los diversos puntos de vista. ▪ Opina sobre el contenido de textos narrativos, considerando los recursos textuales que se emplean y la intención del autor. Emite un juicio crítico sobre la eficacia y validez de la información, considerando los efectos del texto en los lectores y contrastando su experiencia con el contexto sociocultural del texto. Evalúa de manera permanente los avances de las acciones propuestas en relación con su eficacia y la eficiencia. Demuestra disposición para dialogar en equipo. 	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.</p> <p>Reflexiona sobre formas contenidas del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.</p> <p>Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES/ RECURSOS	TIEMPO
INICIO	☞ Identificamos el tipo textual y mediante lluvia de ideas, definimos propósitos, intención, género y tipo textual.		
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes reciben el material y la guía para la aplicación de la estrategia metacognitivas de lectura SPLR2, teniendo en cuenta los momentos de lectura antes, durante y después. ☞ Las estudiantes aplican la estrategia metacomprendensiva SPLR2 en 03 textos del tipo narrativo. ☞ Identifican las ideas relevantes relacionadas con el inicio, nudo y desenlace. ☞ Desarrollan las preguntas de comprensión de los niveles literal, inferencial y crítico. 		
CIERRE	El desempeño de las estudiantes será evaluado mediante una lista de cotejo para la aplicación de la estrategia SPLR2 y para la comprensión de ideas una rúbrica.		

PRODUCTOS

Tangible	Subrayado, sumillado, organizador visual
Visible	Subraya las ideas importantes, sumilla el margen de la página, elabora organizador visual.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Lista de cotejo
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Elabora organizadores visuales.**

.....
DOCENTE

V°B°.....

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°11

NOMBRE

“Comprendiendo textos escritos utilizando estrategias de metacompreensión”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A	III	11	2
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	<p>Obtiene información del texto escrito.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</p>	<p>Identifica información explícita, seleccionando datos específicos y detalles en infografías. Integra información explícita que se encuentra en distintas partes de la infografía.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deduce las relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito, seleccionando información detallada en infografías. Distingue lo relevante de lo complementario en una infografía, diferenciando información en códigos lingüísticos e icónicos. Establece conclusiones sobre lo comprendido, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. Deduce la intención del autor, considerando las estrategias discursivas utilizadas y las características de una infografía. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Respeta los diversos puntos de vista. <p>Opina y emite un juicio crítico sobre el contenido de una infografía, considerando la estructura y características del texto, a partir de su experiencia y conocimiento del contexto sociocultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evalúa de manera permanente los avances de las acciones propuestas en relación con su eficacia y la eficiencia. Demuestra disposición para dialogar en equipo. 	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.</p> <p>Reflexiona sobre formas contenidas del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.</p> <p>Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES/	TIEMPO
-----------------	--------------------	--------------------	---------------

		RECURSOS	
INICIO	☞ Identificamos el tipo textual y mediante lluvia de ideas, definimos propósitos, intención, género y tipo textual.		
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes reciben el material y la guía para la aplicación de la estrategia metacognitivas de lectura SPLR2, teniendo en cuenta los momentos de lectura antes, durante y después. ☞ Las estudiantes aplican la estrategia metacomprendensiva SPLR2 en 03 textos del tipo expositivo. ☞ Identifican las ideas relevantes. ☞ Desarrollan las preguntas de comprensión de los niveles literal, inferencial y crítico. 		
CIERRE	El desempeño de las estudiantes será evaluado mediante una lista de cotejo para la aplicación de la estrategia SPLR2 y para la comprensión de ideas una rúbrica.		

PRODUCTOS

Tangible	Subrayado, sumillado, organizador visual
Visible	Subraya las ideas importantes, sumilla el margen de la página, elabora organizador visual.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Lista de cotejo
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Elabora organizadores visuales.**

.....
DOCENTE

V°B°.....

“AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN Y LA IMPUNIDAD”

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°12

NOMBRE

“Comprendiendo textos escritos con estrategias metacomprendivas”

DATOS INFORMATIVOS

ÁREA	GRADO	SECCIONES	UNIDAD	SESIÓN	HORAS
COMUNICACIÓN	QUINTO	A	III	12	2
DOCENTE			Inicio:	Término:	

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	ESTÁNDAR
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN LENGUA MATERNA	<p>Obtiene información del texto escrito.</p> <p>Infiere e interpreta información del texto.</p> <p>Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.</p>	<p>Identifica información explícita, seleccionando datos específicos de textos expositivos con estructura compleja. Integra información explícita que se encuentra en distintas partes de los textos expositivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Deduce la relación entre las ideas de textos expositivos con estructura compleja, organizándolas en gráficos. Distingue la información relevante de la complementaria en textos expositivos. Establece conclusiones sobre lo comprendido, contrastándolas con su experiencia, sus conocimientos y el contexto sociocultural del texto. Deduce la intención del autor, considerando el modo como emplea los recursos textuales en textos expositivos con estructura compleja. Organiza un conjunto de acciones en función del tiempo y de los recursos de que dispone. Respeta los diversos puntos de vista. Opina sobre el contenido de textos expositivos, considerando su estructura y características. Emite un juicio crítico sobre la validez de la información, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto. Evalúa de manera permanente los avances de las acciones propuestas en relación con su eficacia y la eficiencia. Demuestra disposición para dialogar en equipo. 	<p>Lee diversos tipos de textos con estructuras complejas, vocabulario variado y especializado.</p> <p>Reflexiona sobre formas contenidas del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta.</p> <p>Explica el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural en el que fue escrito.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	MATERIALES/ RECURSOS	TIEMPO

INICIO	☞ Identificamos el tipo textual y mediante lluvia de ideas, definimos propósitos, intención, género y tipo textual.		
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Las estudiantes reciben el material y la guía para la aplicación de la estrategia metacognitivas de lectura SPLR2, teniendo en cuenta los momentos de lectura antes, durante y después. ☞ Las estudiantes aplican la estrategia metacomprendiva SPLR2 en 03 textos del tipo artículo de opinión. ☞ Identifican las ideas relevantes (tesis, argumentos y conclusión) Desarrollan las preguntas de comprensión de los niveles literal, inferencial y crítico.		
CIERRE	El desempeño de las estudiantes será evaluado mediante una lista de cotejo para la aplicación de la estrategia SPLR2 y para la comprensión de ideas una rúbrica.		

PRODUCTOS

Tangible	Subrayado, sumillado, organizador visual
Visible	Subraya las ideas importantes, sumilla el margen de la página, elabora organizador visual.

EVALUACIÓN

AGENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Docente	Observación	Lista de cotejo
Estudiante	Cognitiva	Organizador visual
	Reflexiva	Cuestionario metacognitivo

TRANSFERENCIA

- ✓ **Elabora organizadores visuales.**

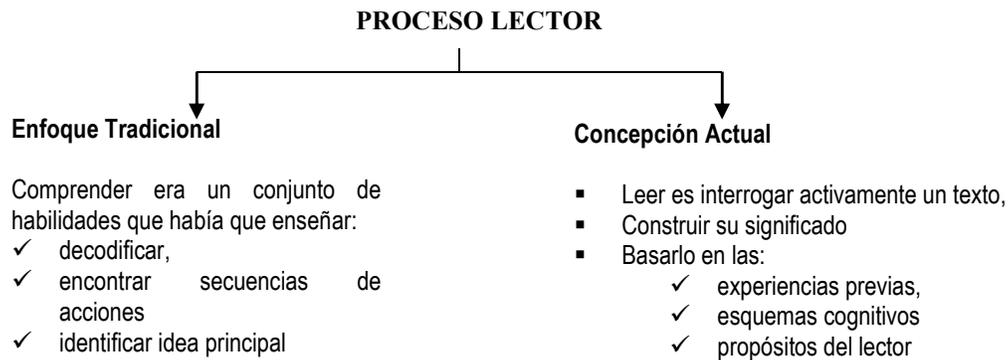
.....
DOCENTE

V°B°.....



Apéndice B: Material de trabajo

ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA.



¿QUÉ ES LEER?

- Leer es una práctica cultural.
- Consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado.
- Se basa en las experiencias previas, esquemas cognitivos y propósitos del lector.

Texto: Es una unidad coherente y cohesiva, de cualquier extensión, con sentido completo.

Ej.: discos del tránsito, poema, receta de cocina, noticia, una novela

Práctica cultural: Son actividades llevadas a cabo por grupos determinados, en situaciones específicas y cumplen funciones particulares.

Ej.: usos del lenguaje

Experiencias previas y esquemas cognitivos: Permite compartir con el grupo los conocimientos, pues se enriquecen interactivamente los esquemas cognitivos.

La ampliación del “corpus lingüístico” y expansión de conceptos sobre un tema, amplía la comprensión.

Propósitos que mueven a leer un texto: No se lee por leer. Se hace para satisfacer necesidades: comunicativas, informativas, estéticas. Esto motiva al lector a esforzarse por comprender un texto.

¿PARA QUÉ LEER?

Para desarrollar **competencias lingüísticas**.

Estas implican:

- ✓ saber leer y escribir
- ✓ ser capaz de comunicarse
- ✓ pensar críticamente
- ✓ razonar en forma lógica
- ✓ utilizar los avances tecnológicos del mundo actual

Las competencias están relacionadas con acciones, las que se realizan con propósitos determinados y un contexto dado.

Para desarrollar estas competencias se debe:

- ✓ enfrentar al alumno con experiencias comunicativas auténticas
- ✓ interactuar con sus pares
- ✓ interactuar con usuarios competentes del lenguaje
- ✓ proporcionar oportunidades reales de aprendizaje

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA

La Psicología Cognitiva y los educadores afirman que solo se aprende cuando se integra la información nueva dentro de un esquema o estructura cognitiva ya existente.

- Los **esquemas cognitivos** (o conocimientos previos) son estructuras que representan conceptos almacenados en la M.L.T.
- Los conocimientos previos inciden sobre la construcción del significado de los textos.
- Los lectores que poseen conocimientos más avanzados sobre un tema, son capaces de inferir a partir de él e incorporan mejor los nuevos conocimientos.

1. Activación de conocimientos previos

La activación y desarrollo de los conocimientos previos es importante cuando:

- ✓ Se lee un texto que requiere del conocimiento de determinados conceptos para entenderlo.
- ✓ Ciertos alumnos necesitan más conocimientos previos para entender mejor lo que se está leyendo.
- ✓ Un texto literario es desconocido por los alumnos.

Estrategias de enseñanza

1. Preguntas previas y formulación de propósitos.
2. Asociaciones de conceptos.

3. Mirada preliminar y predicciones basadas en la estructura de los textos.
4. Discusiones y comentarios.
5. Lluvia de ideas.
6. Mapa semántico o Constelación.
7. Guías de Anticipación.
8. Lectura en voz alta a los estudiantes.

1. Preguntas previas y formulación de propósitos

Propósitos:

- ✓ Activar el conocimiento previo de los alumnos.
- ✓ Mejorar la construcción del significado.
- ✓ Estimular la natural tendencia a la indagación.
- ✓ Activar sus esquemas cognitivos.

2. Técnica C- Q- A (Ogle, 1986)

- ✓ Permite activar el conocimiento previo de los lectores
- ✓ Determinar sus propósitos para leer **textos expositivos**
- ✓ Generar preguntas sobre el tema

¿En qué consiste?

Se focaliza la atención en **tres preguntas:**

- Dos **antes** de leer: ¿Qué sé de este tema?
 ¿Qué quiero aprender?
- Una **después** de leer: ¿Qué he aprendido?

ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DURANTE LA LECTURA

1. Inferencias y Predicciones

Estrategias utilizadas por los lectores expertos:

- Realizan inferencias de distinto tipo.
- Plantean preguntas sobre el texto.
- Revisan y comprueban su propia comprensión.
- Toman decisiones adecuadas ante los errores o “lagunas” en la comprensión.

Papel del maestro:

- Plantea actividades de lectura compartida.
- Ofrece “andamiajes” para una mejor comprensión y su control.
- Utiliza estrategias y promueve actividades de lectura independiente, por ej.: realizar predicciones sobre lo que se lee; detectar errores o incoherencias en un texto.

Pasos para enseñar a realizar inferencias (Holmes, 1983)

- Leer el texto a los alumnos y formular preguntas inferenciales.
- Estimular para formular hipótesis.
- Formular preguntas del tipo **sí o no** y responderlas.
- Encontrar, por descarte, la respuesta más plausible.
- Confeccionar **fichas de inferencia**.

2. Imágenes mentales y respuestas afectivas

Las imágenes mentales son importantes, porque:

- ✓ Aumentan la capacidad de memoria de trabajo, reuniendo los detalles en conjuntos mayores;
- ✓ Facilitan la creación de analogías o de comparaciones;
- ✓ Sirven de herramienta para estructurar y conservar en la memoria la información;
- ✓ Aumentan el grado de compromiso con el texto;
- ✓ Despiertan el interés por la lectura;
- ✓ Mejoran la comprensión lectora;
- ✓ Aumentan la capacidad para descubrir errores de comprensión.

También las **respuestas afectivas** son muy importantes en el proceso lector. El lector, al conmovirse con el texto, se compromete afectivamente con la lectura, la procesa más afectivamente y aumentan las posibilidades de comprenderlo.

Actividades que estimulan la creación de imágenes mentales y respuestas afectivas

Para textos narrativos:

- Pensar en situaciones análogas a episodios del texto y vividas por ellos.
- Dramatizar las escenas del texto creando los diálogos.
- Describir a los personajes; imaginar cómo se siente frente a una situación dada.
- Entrevistar a un personaje del texto. Preparar la entrevista.
- Escribir una carta, un mensaje, un diario de vida poniéndose en el lugar del personaje.
- Situarse en la época, lugar o momento en el cual transcurre la historia.
- Dramatizar el texto a través de títeres, teatro de mimos, marionetas.
- Crear una coreografía si el texto lo permite. Elegir la música apropiada.
- Crear poesías, canciones, pósters, dioramas, juegos y otras actividades de imaginación creativa.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DESPUÉS DE LA LECTURA

1. Recuerdo o Paráfrasis

Consiste en decir los contenidos de un texto con las propias palabras.

Importancia:

- Obliga a reorganizar los elementos del texto de manera personal.
- Aportan más información sobre lo que los alumnos piensan de la historia.

Pasos:

- Explicar la estrategia diciendo que al contar con las propias palabras se verifica si se ha comprendido.
- Realizar un ejemplo parafraseando una historia.
- Guiar a los alumnos en la lectura silenciosa y dar algunas claves para recordar. Ej.: ¿En qué momento sucede? ¿Cuál es el problema del personaje? etc.
- Trabajar agrupando en parejas para que parafraseen un texto por turno.
- Coevaluar la producción explicitando lo que le gustó a cada uno.
- Contestar una guía de análisis que incluya los elementos que hay que recordar.

2. Organizadores Gráficos

Consiste en mostrar la información obtenida de un texto de manera visual.

Requiere:

- Identificar la información importante del texto.
- Buscar las relaciones que se establecen entre las ideas principales, los detalles que las sustentan y otros ítems de información.

Los organizadores gráficos pueden ser usados antes, durante o después de la lectura. Si se utiliza antes, debe ser construido por el maestro para preparar y estimular la lectura. Para ser usado durante y después de leer, debe ser realizado por los alumnos y revela su manera de comprender el texto.

Tipos de Organizadores Gráficos

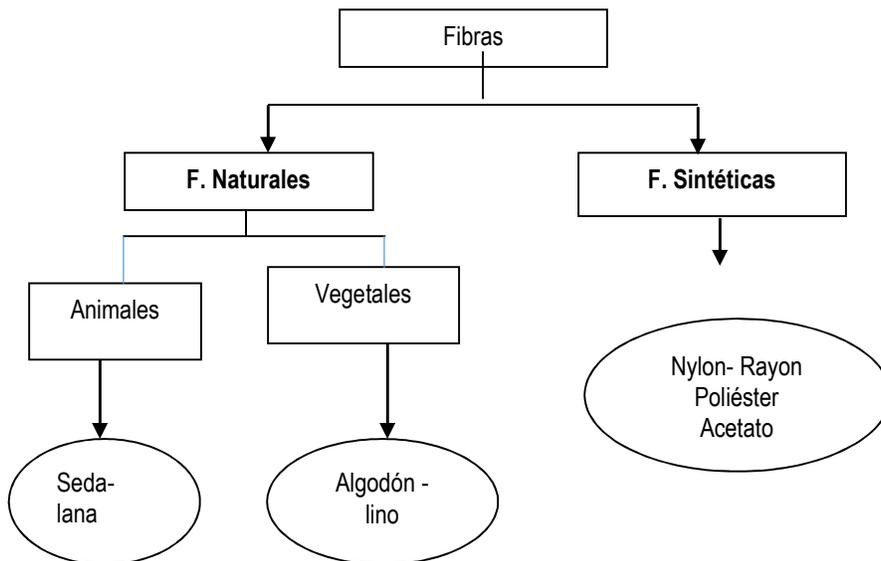
De:

- Causa/ efecto
- Analogía/ contraste
- Orden temporal: línea de tiempo
- Problema/ solución

Cómo realizar un organizador gráfico. Pasos:

- 1) Identificar los conceptos claves.
- 2) Identificar los términos claves.
- 3) Organizar los términos claves en un diagrama el cual puede adoptar distintas modalidades que dependen de la creatividad, experiencias previas y del orden y organización que el autor le dio al texto.

Por ejemplo



DEFINICIÓN DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA SPLR2

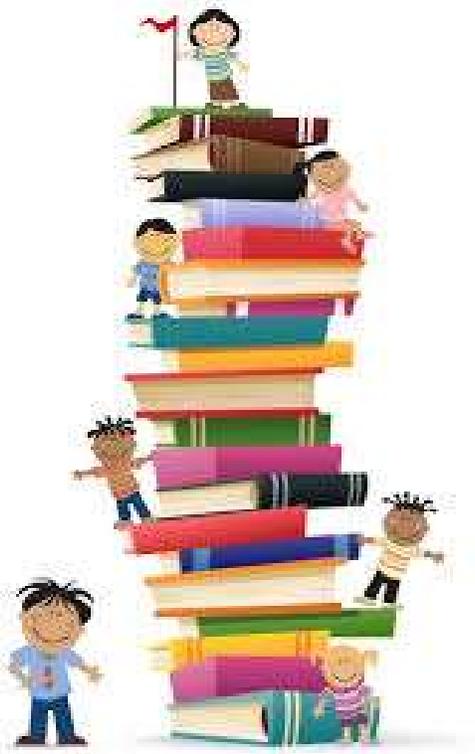
La estrategia metacognitiva SPLR2 obliga al estudiante a estar consciente de todos los pasos que involucra la metacompreensión, los controle antes, durante y después de ser ejecutados.

La estrategia SPLR2 fue puesta en práctica por el Ministerio de Educación mediante una prueba piloto en instituciones públicas el año 2012, concluyendo que permite en los estudiantes la reflexión que este pueda realizar acerca de sus propios procesos de conocimiento de manera adecuada. Este “hacer conscientes” a los estudiantes de los procesos metacognitivos y mecanismos que utiliza mientras ejecuta una tarea, ayudar y aporta significativamente en el aprendizaje.

Los pasos para desarrollar esta estrategia son:

- ✓ Sondar la información: revisarla rápido. Implica observar títulos y subtítulos; gráficas, tablas y diagramas; notas introductorias; y resúmenes.
- ✓ Hacerse Preguntas sobre el material, por ejemplo ¿qué clase de información encontraré? o ¿cuáles serán los puntos más importantes que el autor busca transmitir?
- ✓ Leer detenida y activamente la información con el objetivo de encontrar su significado. Una lectura activa implica subrayar, hacer esquemas, usar frases o signos que sirvan como claves, efectuar resúmenes, etc. Aquí es donde realmente se estudia el material.

- ✓ Repetir y revisar la información. Repetir, para fijar conceptos y datos, pero en las propias palabras. Revisar si se aprendió o no, «tomándose a sí mismo la lección»; encaso o no se pueda reproducir las ideas principales y los detalles más importantes del material, uno deberá someterse a nuevas sesiones de estudio.
- ✓ Repasar la información aprendida, para consolidarla en la memoria. Hay que asegurarse de que el primer repaso se efectúe poco después de haberla aprendido porque ese es un periodo crítico en el que ocurre la mayor cantidad de olvido.





Comprensión de Lectura 2: Estrategia SPLR2

NOMBRE Y APELLIDO: _____
GRADO Y SECCION: _____ N° DE ORDEN: _____ FECHA: _____

Tengo un sueño¹

Tipo de textual: argumentativo

Género textual: Artículo de opinión

Formato textual: continuo

Sueño que un día no muy lejano los humanos aceptemos la total continuidad orgánica que nos une con el resto de los animales y seamos capaces de actuar en consecuencia. Que respetemos sus derechos; que no los torturemos, esclavicemos y maltratemos atrozmente con ciego desdén a su dolor.

Que comprendamos de una maldita vez que son seres sintientes y no objetos. Dentro de unas décadas, nuestros hijos mirarán hacia atrás y se horrorizarán al ver cómo tratamos hoy a los animales, del mismo modo que hoy nos espantamos al recordar los desmanes de la esclavitud y de la segregación racial. Por eso he pedido prestadas las famosas palabras de Martin Luther King en aquella multitudinaria marcha de 1963. Seguro que ya hay lectores torciendo el gesto por mi osadía al unir la cuestión racial y el maltrato animal. Y, sin embargo, son problemas muy parecidos. En ambos casos son pura barbarie, ignorancia y rancios prejuicios. Los racistas que creen que un negro es inferior a ellos son como los energúmenos que piensan que un animal es una cosa con la que se puede cometer cualquier salvajada. O sea, seres profundamente incultos e incapaces de empatía. Por cierto, se ha demostrado que los maltratadores de animales lo son también de personas.

Según un importante estudio hecho en Escocia con psiquiatras, médicos de familia, asistentes sociales y policías, en el 86 % de las mujeres maltratadas que tenían animales de compañía, la mascota también había sufrido daños; y de un 30 % a un 88 % de los tipos condenados por exhibicionismo, acoso, violación, abuso familiar y asesinato tenían antecedentes de maltrato animal. Y estamos hablando de antecedentes policiales, o sea, que debieron ser especialmente brutales. A saber cuántos más quedaron en el anonimato. Deberíamos castigar con mucha más contundencia el abuso animal aunque solo fuera para defendernos nosotros mismos de los violentos.

Pero es que no se trata solo de autodefensa; es, sobre todo, una cuestión de ética, pura justicia elemental y desarrollo cívico. El progreso social pasó por la Declaración de los Derechos del Hombre del siglo XVIII; después, por la inclusión de la mujer en esos derechos; y ahora tendrá que pasar por el reconocimiento de los derechos de los demás seres vivos. Solo así podremos crecer y progresar.

El mundo se está moviendo en esa dirección, impulsado, sobre todo, por los avances científicos, que echan por tierra nuestro etnocentrismo. En 2012, trece eminentes neurocientíficos de las más importantes instituciones del mundo firmaron en la Universidad de Cambridge, junto con Stephen Hawking, el llamado Manifiesto de Cambridge, en el que declaran que las investigaciones demuestran que los animales conciencia. Y, hace un mes, una juez argentina ha reconocido el estatuto de persona *no humana* a una orangutana. En América hay varios procesos similares más en marcha, y también peticiones de *habeas corpus*. En España, como somos especialmente bárbaros y unos analfabetos, nos hemos puesto a hacer chistecitos con lo de *persona no humana*. Sin embargo, no nos parece nada raro que una empresa sea persona jurídica. La decisión de la juez argentina tan solo indica que considera que la orangutana tiene derechos (que es lo mismo que sucede con las empresas).

Los otros animales poseen menos inteligencia que los humanos, obvio (del mismo modo que una medusa no es igual que un perro), pero, en sus diversos grados, tienen conciencia, sufren y son inteligentes, algunos inteligentísimos, como los grandes simios, con quienes nos separa tan solo un 1 % del genoma. Somos tan semejantes a los simios que incluso podemos intercambiar transfusiones con los chimpancés y los bonobos. Y la gorila *Koko*, que aprendió el lenguaje de signos y entiende y usa varios miles de palabras, puntúa entre 70 y 95 en nuestros exámenes de inteligencia, lo que quiere decir que, si fuera una persona, se la consideraría de aprendizaje lento, pero no retrasada. Pero no nos limitemos a los primates; los elefantes tienen ritos de muerte, los cuervos fabrican herramientas, una collie ha demostrado que los perros entienden mil palabras... Y, sin embargo, ¿qué estamos haciendo con todas esas criaturas tan complejas con capacidad para amar, sentir y sufrir? Brutalidades. Aun así, las cosas están cambiando. Tengo un sueño, el sueño de la hermandad animal. No viviré para verlo, pero sé que está cerca. [...]

1 Tomado de Montero, R. (2016). Tengo un sueño. *El País*. Recuperado de <<https://goo.gl/Zx2mwQ>>

1. ¿Qué alternativa expresa el sueño de la autora del texto?

- a. El respeto a los derechos de los animales; sin tortura, esclavización ni maltrato.
- b. La continuidad orgánica nos une con todos los animales del mundo.
- c. Las personas deben ser capaces de actuar en consecuencia con sus ideales.
- d. Los animales son seres sintientes y, por lo tanto, importantes.

2. ¿Qué semejanza hay entre la esclavitud del ser humano y el maltrato animal?

- a. En ambos casos, las personas involucradas creen que los animales no tienen los mismos derechos que un ser humano.
- b. En ambos casos, se compara a los animales con las personas en torno a la situación de derechos.
- c. En ambos casos, se busca defender los derechos tanto de la persona como de los orangutanes.
- d. En ambos casos, las personas causantes de tales problemas son ignorantes y con rancios prejuicios.

3. La idea relevante en el tercer párrafo es:

- a. No se trata solo de autodefensa; es, sobre todo, una cuestión de ética.
- b. Pura justicia elemental y desarrollo cívico es la necesidad del progreso social.
- c. El progreso social implica el reconocimiento de los derechos de los demás seres vivos.
- d. Solo con la justicia elemental y el desarrollo cívico podremos crecer y progresar.

4. Considerando el tipo textual de “Tengo un sueño”, ¿cuál de las siguientes ideas indica la intención de la autora?

- a. Avanzar con los adelantos científicos del mundo y echar por tierra nuestro etnocentrismo.
- b. Convencer a los españoles, que son especialmente bárbaros, para que acepten la conciencia animal.
- c. Propiciar la aceptación de que los animales tienen conciencia posibilita el sueño de la hermandad animal.
- d. Reconocer a la orangutana como persona no humana posibilita el desarrollo de la conciencia humana.

5. ¿Qué párrafo del texto prefieres? ¿Por qué?

Los problemas de los otros peruanos²

Tipo de textual: argumentativo

Género textual: Artículo de opinión

Formato textual: continuo

Las encuestas dicen que la inseguridad ciudadana es el tema que más preocupa a los peruanos (un problema tan agudo que incluso ha generado una campaña ligada con el fujimorismo y que consiste, para variar, en naturalizar la violencia como antídoto contra la violencia). Cuando esas encuestas hablan de inseguridad ciudadana, se refieren a la multiplicación de los asaltos callejeros, los atracos en establecimientos públicos, las modalidades de robo en domicilios y locales comerciales, y al hecho de que incluso los delitos más anodinos se cometen hoy a mano armada.

Ese concepto de inseguridad ciudadana está asociado con nuestra idea de que ciudadanos son quienes viven en las ciudades, sujetos a su violencia. El problema, entonces, es el crecimiento de la criminalidad en Lima, donde vive un tercio de los peruanos, y cinco o seis otras ciudades populosas, y la aparición de bandas criminales en urbes medianas donde hasta hace poco la delincuencia no era organizada o era menos violenta. Eso significa que, como lo entendemos, el problema de la inseguridad ciudadana es el más preocupante en un universo que agrupa a la mitad de los peruanos. No es el que más angustia a la otra mitad, que vive en ciudades pequeñas o en pueblos o en caseríos, incluyendo al 23 % que vive en zonas rurales.

Por tanto, además de combatir el problema, que es real, tenemos dos tareas más por delante. La primera es dejar de usar el término *inseguridad ciudadana*, que parece implicar que los únicos ciudadanos son los de las urbes mayores. La segunda es enterarnos de cuáles son los problemas más angustiantes para la otra mitad de los peruanos, esos a quienes la prensa llama “pobladores” o “habitantes”, como si pertenecieran a otra categoría, una tan secundaria que ni siquiera sabemos, los demás, qué cosas entienden ellos como sus peores problemas. Por cierto, algo más que ignoramos es cómo perciben esos peruanos su propia seguridad, porque no solo en las urbes se tiene derecho a vivir seguro.

2 Tomado de Faverón, G. (2016). Los problemas de los otros peruanos. *La República*. Recuperado de <<https://goo.gl/D7x2Bs>>

1. ¿Cuál es el problema de la inseguridad ciudadana?

- a. La multiplicación de los asaltos callejeros
- b. El incremento de la criminalidad
- c. La delincuencia menos organizada o violenta
- d. Los delitos que se cometen a mano armada

2. ¿Qué se puede deducir del siguiente fragmento del texto?

“Ese concepto de inseguridad ciudadana está asociado con nuestra idea de que ciudadanos son quienes viven en las ciudades, sujetos a su violencia”.

- a. La inseguridad ciudadana no afecta a las personas que viven en las ciudades, debido a que no son ciudadanos.
- b. Los que están sujetos a la violencia son solo las personas que viven en pequeños caseríos.
- c. Las personas que viven en las ciudades son las únicas que no se ven afectadas por la inseguridad ciudadana.
- d. Los “pobladores” de los caseríos no son considerados ciudadanos, debido a que no viven en la ciudad y, por lo tanto, no se ven afectados por la inseguridad ciudadana.

3. ¿Cuál es el propósito del texto?

- a. Defender la idea que propone el autor sobre la inseguridad ciudadana.
 - b. Contrastar las dos realidades de la inseguridad ciudadana.
 - c. Indagar sobre el concepto de inseguridad ciudadana.
 - d. Alarmar a la población sobre la inseguridad ciudadana.
- 4. ¿Para qué sería importante emprender la segunda tarea pendiente identificada por el autor?**

- a. Para indagar los problemas sobre inseguridad ciudadana que se presentan en las ciudades.
- b. Para saber la opinión de la prensa sobre el tema.
- c. Para conocer los problemas de los peruanos de las ciudades pequeñas.
- d. Para informar sobre las diferencias entre los pobladores y los habitantes.

5. ¿Te parecen válidos los argumentos que plantea el autor para sustentar el tema central del texto? ¿Por qué?

¿La “otra” novela juvenil?³

Tipo de textual: argumentativo

Género textual: Artículo de opinión

Formato textual: continuo

En 1951, el norteamericano J. D. Salinger publicó *The Catcher in the Rye* (*El guardián entre el centeno*), una novela corta que, escrita desde la perspectiva de un adolescente, tuvo un éxito asombroso. Traducida a varios idiomas, se convirtió en una novela de culto que marcó a muchas generaciones que se vieron representadas en su protagonista, **Holden Caulfield**, un adolescente rebelde e inconforme que observa la hipocresía de la sociedad con pesimismo e ironía. Puede decirse que inició una suerte de nuevo “género”, el de la “novela juvenil” que instauraba el protagonismo de los jóvenes cuya voz hasta entonces había sido ignorada. [...] En realidad, pocos escritores habían escrito sobre su juventud mientras eran jóvenes; pero hacia mediados de los años 50, y principalmente en la década del 60, surge una generación de jóvenes que con un lenguaje coloquial y teniendo como referentes al cine, *rock*, TV, cómics, novela negra, ciencia ficción, escribieron sobre sus experiencias. La búsqueda de identidad, el descubrimiento del amor y del cuerpo, la brecha generacional, los conflictos políticos, el amor, el erotismo, las drogas, etcétera, fueron temas recurrentes. Las novelas con este tipo de contenido juvenil fueron grandes éxitos de ventas, pues por primera vez los jóvenes tenían voz; eran jóvenes escribiendo sobre jóvenes; es decir, la juventud se convirtió en tema literario. [...]

Siguiendo a Salinger, el “nuevo género juvenil” se caracterizó por su falta de rigidez, irreverencia y antisoledad, lenguaje muchas veces procaz y localista, preocupaciones del presente inmediato. Para muchos, el paso del tiempo convertiría a este género en intrascendente. Lo cierto es que las sucesivas generaciones continuaron escribiendo, con las variantes que las preocupaciones de cada época y lugar marcaban, novelas que se inscribían en este género: pensemos en la llamada “Generación X” formada por jóvenes nacidos en los años sesenta y que debe el nombre al título de la novela de Douglas Coupland, *Generation X: Tales for an Accelerated Culture*, publicada en 1991. O los “*Kronen*” en España, con José Luis Mañas. En Latinoamérica, escritores como Jaime Bayly en los 90, Sergio Galarza, Alberto Fuguet, entre muchos otros, se inscriben en este “nuevo” género que siempre crítico, desafiante, irónico y antisoledad habla con la voz de los jóvenes.

En la última década y media de lo que va del nuevo milenio se habla de “**novela juvenil**” en otros términos. Los jóvenes —o relativamente jóvenes autores— que hoy escriben las llamadas “novelas juveniles” no están interesados en seguir los pasos de sus antecesores. Pareciera que la irreverencia, la antisoledad, la rebeldía y un largo etcétera que marcó al género inaugurado por Salinger los saturó y prefirieron transitar por caminos menos oscuros, menos tortuosos. El resultado ha sido impresionante en lo que se refiere al éxito editorial alcanzado. Escritores como el italiano **Federico Moccia**, el español **Blue Jean** (seudónimo de **Francisco de Paula Fernández**) y **John Green**, entre muchos otros, han explorado temas relacionados con el amor, la amistad y las inseguridades adolescentes con personajes que usan celulares y están conectados por *WhatsApp* día y noche. Los jóvenes lectores y lectoras, bastante más jóvenes que los lectores de la “vieja” novela juvenil, se identifican con las aventuras amorosas —a las que no falta una cierta dosis de sexo y erotismo pero bastante controlado— de los jóvenes protagonistas y leen “de un tirón” estas novelas que escritas con un lenguaje sencillo, en capítulos muy cortos y con mucho diálogo que facilitan la lectura han encontrado la que parece ser la fórmula del éxito.

Las editoriales que publican esta ¿“nueva”? novela juvenil hablan de un *boom* en el que se suman el cine e internet; un *boom* que les ha permitido conquistar a un público adolescente que, si antes les fue esquivo, hoy es su más apasionado consumidor. Muchos lectores críticos sostienen que se trata de novelas sin ningún valor: repetitivas, ligeras, simples objetos de consumo; otros (y me incluyo) creen que estas novelas pueden despertar en los jóvenes el gusto por la lectura y desde allí el interés por explorar otros géneros, estilos, historias, lenguajes que no necesariamente respondan a las fórmulas del éxito, del *best seller* y de la influencia mediática.

³ Tomado de Pollarollo, G. (2015). ¿La “otra” novela juvenil? *PuntoEdu* (Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <<https://goo.gl/jHV8Bf>>

1. ¿A qué se debe que las nuevas novelas juveniles fueran un *boom* y tuvieran mucho éxito?

- a. Las novelas trataban sobre temas amorosos y de sexo, lo cual llamaba mucho la atención de los jóvenes de una determinada época.
- b. Las historias de las novelas eran muy entretenidas, lo cual motivó que todos los jóvenes de una determinada época las compraran.
- c. Las novelas causaron sensación dado que en esa época no se solía escribir sobre política, porque era un tema tabú.
- d. Las novelas eran escritas por los jóvenes de una determinada época, quienes eran los protagonistas de las historias y contaban sus experiencias.

2. Según la lectura, se podría decir que Holden Caulfield en la actualidad representa a los jóvenes:

- a. Que siempre están tratando de conquistar a una chica.
- b. Escritores que buscan inspiración para escribir.
- c. Que están en búsqueda de su identidad y se muestran rebeldes.
- d. Que sufren de algunas enfermedades incurables.

3. De acuerdo al texto, se puede concluir que en los años 50 y 60 la “vieja” novela juvenil tuvo un gran éxito debido a que:

- I. Los jóvenes no solían escribir sobre ellos mismos.
 - II. El tema tratado era sobre la política.
 - III. Los escritores eran personas de edad.
 - IV. Los jóvenes no tenían voz y su opinión no era tomada en cuenta.
- a. I y IV.
 - b. III y IV.
 - c. I y II.
 - d. II y IV.

4. ¿En qué párrafo el autor presenta un contraargumento al tratar de defender la “nueva” novela juvenil?

- a. Primer párrafo, dado que se menciona que las “viejas” novelas fueron grandes éxitos de venta pues por primera vez los jóvenes tenían voz.
- b. Segundo párrafo, dado que se menciona que más autores se unieron al nuevo género de la novela juvenil.
- c. Tercer párrafo, dado que se menciona que la “nueva” novela contiene capítulos muy cortos y con mucho diálogo que facilitan la lectura.
- d. Cuarto párrafo, dado que se menciona que muchos lectores críticos sostienen que las “nuevas” novelas no tienen ningún valor, o sea, son repetitivas, ligeras y simples objetos de consumo.

5. El autor manifiesta su opinión sobre la “otra” novela juvenil, ¿estás de acuerdo con él?, ¿por qué? Fundamenta.

Tipos textuales

Textos narrativos

Indican lo que les ocurre a uno o varios personajes (reales o ficticios) en un tiempo determinado, según una secuencia de hechos. Pueden ser ficcionales (por ejemplo, un cuento o una novela) o no ficcionales (por ejemplo, una línea de tiempo sobre sucesos históricos o el acta en la que se registran los principales hechos e ideas surgidos en una reunión).

Textos descriptivos

Indican las características o propiedades de un objeto. La información también puede partir de un punto de vista subjetivo (como la descripción valorativa de un lugar en un diario de viajes) o de un punto de vista objetivo (como la descripción de las funciones de un aparato en un manual técnico).

Textos expositivos / explicativos

Explican o desarrollan hechos, ideas o conceptos. Las ideas son analizadas en sus elementos constitutivos y como parte de un todo. Su finalidad es informar sobre un tema de interés a un público determinado (por ejemplo, un ensayo expositivo).

Textos argumentativos

Tienen como propósito convencer sobre un determinado punto de vista (tesis) respecto a un tema, a partir de las razones que lo sustentan. Algunos textos de este tipo son las cartas de reclamo, los artículos y columnas de opinión, etc. Suelen tener una carga persuasiva alta, pues buscan convencer al lector apelando a sustentos racionales o, muchas veces, a sustentos que no pasan por la racionalidad lógica (ejemplo claro de esto último son los textos publicitarios).

Textos instructivos - Werlich (1976)

Brindan recomendaciones o instrucciones para hacer (o evitar) algo. Tienen como objetivo orientar, enseñar al lector. Algunos ejemplos son los reglamentos, los manuales de instrucciones y las recetas.

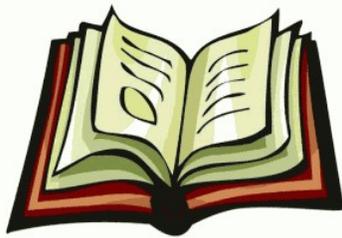
Textos dialógicos/conversacionales - Adam (1992)

Textos que presentan el intercambio de mensajes entre dos o más hablantes, es decir, en los que haya un diálogo. Por ejemplo, un guion teatral, una conversación por teléfono, una entrevista, entre otros. Para los textos poéticos, estamos considerando la clasificación que Adam en algún momento indicó como textos retóricos.

¿Por qué hablamos de géneros discursivos?

Las formas de comunicarnos, orales y escritas, han variado a lo largo del tiempo. No son las mismas que usaban nuestros abuelos. Ahora con los medios electrónicos se han diversificado. Para desarrollar las competencias comunicativas que permitan al estudiante aplicar el lenguaje según sus necesidades cotidianas de comunicación, es decir, expresar sus emociones y vivencias, dialogar, formarse una opinión, etc., se requiere abordar las **prácticas sociales del lenguaje o usos del lenguaje**, con los cuales se encuentran relacionados los géneros discursivos.

Estos géneros se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por eso, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes los identifican por su formato externo (continuo, discontinuo, mixto, múltiple) y por el contexto en el que se suelen producir (público o social, educacional, laboral y personal). **Cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada.** Así pues, permiten distinguir una receta médica de una receta de cocina, una noticia de un reportaje, un debate de una entrevista, un contrato de ventas de un registro de partida de nacimiento, entre otros.





Comprensión de Lectura 3: Estrategia SPLR2

NOMBRE Y APELLIDO: _____
GRADO Y SECCION: _____ N° DE ORDEN: _____ FECHA: _____

El aumento de la corrupción en el Perú¹

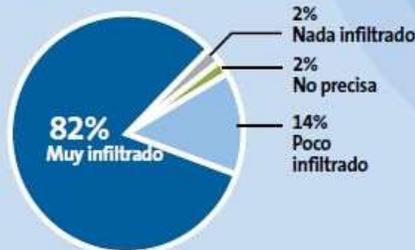
Tipo de textual: expositivo

Género textual: infografía

Formato textual: discontinuo

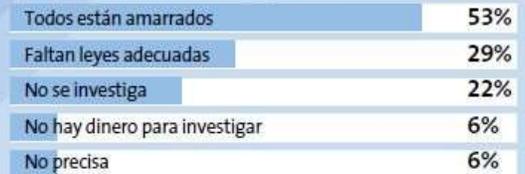
■ EL 82% ADVIERTE QUE EL CRIMEN ORGANIZADO SE INFILTRÓ EN LA POLÍTICA

¿Qué tan infiltrado o no cree que está el crimen organizado en la política?



■ EL 53% DE ENCUESTADOS CREE QUE LA CORRUPCIÓN NO SE SANCIONA PORQUE SE PRODUCEN "AMARRES" ENTRE LOS CORRUPTOS Y QUIENES DEBIERAN CASTIGARLOS

¿Por qué no se sanciona la corrupción?



¿De qué manera cree que se manifiesta el crimen organizado en la política?

38%	Financiamiento de campañas políticas con dinero ilícito
22%	Conexiones políticas con funcionarios en puestos clave
19%	Contrataciones públicas ficticias para lavar dinero
10%	Infiltración de grupos subversivos/terroristas

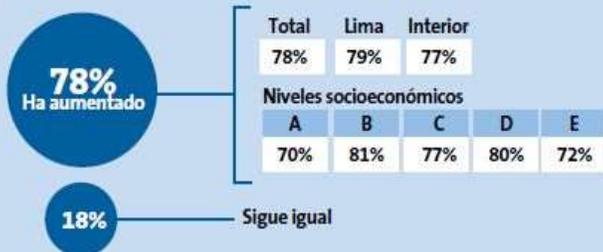
■ EL 55% CREE QUE LA CORRUPCIÓN SE SEGUIRÁ INCREMENTANDO

¿Cree que en los próximos 5 años la corrupción en el Perú...?



■ EL 78% CONSIDERA QUE LA CORRUPCIÓN AUMENTÓ EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

¿Cree que en los últimos 5 años la corrupción en el Perú...?



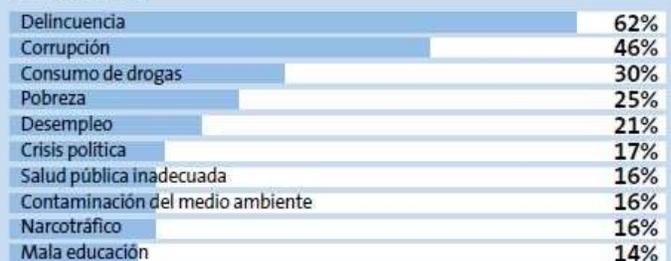
■ LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DEL ESTADO

¿Cuál le parece el principal problema que enfrenta el Estado y que le impide lograr el desarrollo del país?

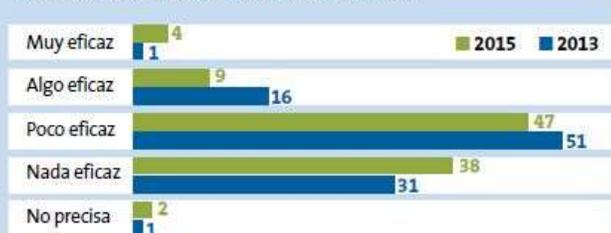


■ LA DELINCUENCIA Y LA CORRUPCIÓN, LOS PRINCIPALES PROBLEMAS DEL PAÍS

¿Cuáles de los siguientes son los tres principales problemas del país en la actualidad?



■ EL 85% PIENSA QUE EL GOBIERNO CENTRAL ES POCO O NADA EFICAZ EN LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN



Ficha técnica: Encuesta realizada por Ipsos Perú para Proética, capítulo peruano de Transparencia Internacional. Universo: hombres y mujeres mayores de 18 años de todos los niveles socioeconómicos, residentes en el ámbito urbano de las 16 principales ciudades del país. Muestra: 1,308 encuestas. Fecha de campo: del 28 de octubre al 16 de noviembre.

4. ¿Para qué el autor utilizó información estadística en el tema de la corrupción?

- a. Para que se pueda entender mejor la corrupción y así criticar la ineficacia del Estado y las autoridades.
- b. Para poner énfasis, en porcentajes, al aumento de la corrupción que existe en el Perú desde hace años.
- c. Para sustentar sus afirmaciones utilizando los porcentajes de las respuestas de los encuestados.
- d. Para resaltar la importancia de la opinión de los peruanos sobre la corrupción en nuestro país.

5. ¿Crees que el 82 % de la población peruana tiene razones para pensar que los políticos están vinculados con el crimen organizado? Justifica tu respuesta.

Tipo de textual: expositivo

Género textual: infografía

Formato textual: discontinuo



Responde las preguntas tomando en cuenta las orientaciones que brinda tu docente.

1. Una alternativa de solución ante la incapacidad policial es que:

- a. Se instalen cámaras de seguridad.
- b. Se contrate personal privado de seguridad.
- c. Se contraten más policías y serenos.
- d. Se instale una alarma contra robos.

2. Del siguiente cuadro comparativo, se deduce que:

	Paraguay	Chile
Civiles con armas	14,5 %	12,9 %
Desconfía del Estado	19,0 %	18,0 %
Desconfía de la Policía	39,5 %	12,2 %

- a. Los chilenos muestran poca desconfianza de la Policía, mientras que los paraguayos son quienes más usan armas.
- b. La población paraguaya se siente más insegura que la población chilena teniendo la necesidad de portar armas de fuego.
- c. Los chilenos desconfían más de la Policía que los paraguayos, mientras que los paraguayos confían más en el Estado.
- d. Los paraguayos desconfían más de la Policía, mientras que los chilenos confían más en el Estado.

3. ¿Cuál es una característica común que presentan las poblaciones de Perú y Bolivia de acuerdo con la información de la infografía?

- a. Tienen similar número de habitantes.
- b. Presentan un porcentaje elevado de civiles con armas.
- c. Presentan altos niveles de desconfianza con respecto a la Policía y al Estado.
- d. La delincuencia ha aumentado en ambos países en similar proporción.

4. ¿Cuál es la intención del autor de la infografía?

- a. Formar conciencia en los lectores acerca de la importancia de incrementar la seguridad personal y familiar en el hogar.
- b. Informar a los lectores acerca de las alternativas radicales de protección ante la incapacidad policial en Sudamérica.
- c. Presentar los porcentajes de civiles que usan armas en Sudamérica para tomar medidas al respecto.
- d. Persuadir a los lectores para que ya no usen armas, sino que demanden más bien un trabajo eficaz a las fuerzas policiales.

5 ¿Consideras adecuado que los civiles sudamericanos opten por el uso de armas de fuego para su seguridad frente a la incapacidad policial?, ¿por qué?, ¿qué se debería hacer?

Tipo de textual: expositivo

Género textual: infografía

Formato textual: discontinuo



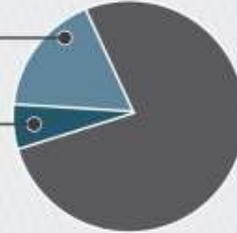
POCO EMPLEO FORMAL



En la región, la informalidad o el desempleo afectan a 30% de los jóvenes

27 millones de empleados trabajan de manera informal

8 millones suman los desempleados



Consecuencias



37% de los jóvenes tiene seguro de salud

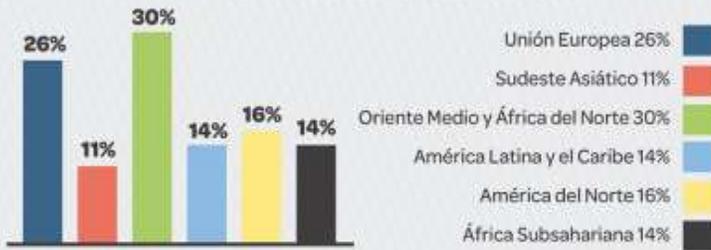
29.4% contribuye a un plan de pensiones

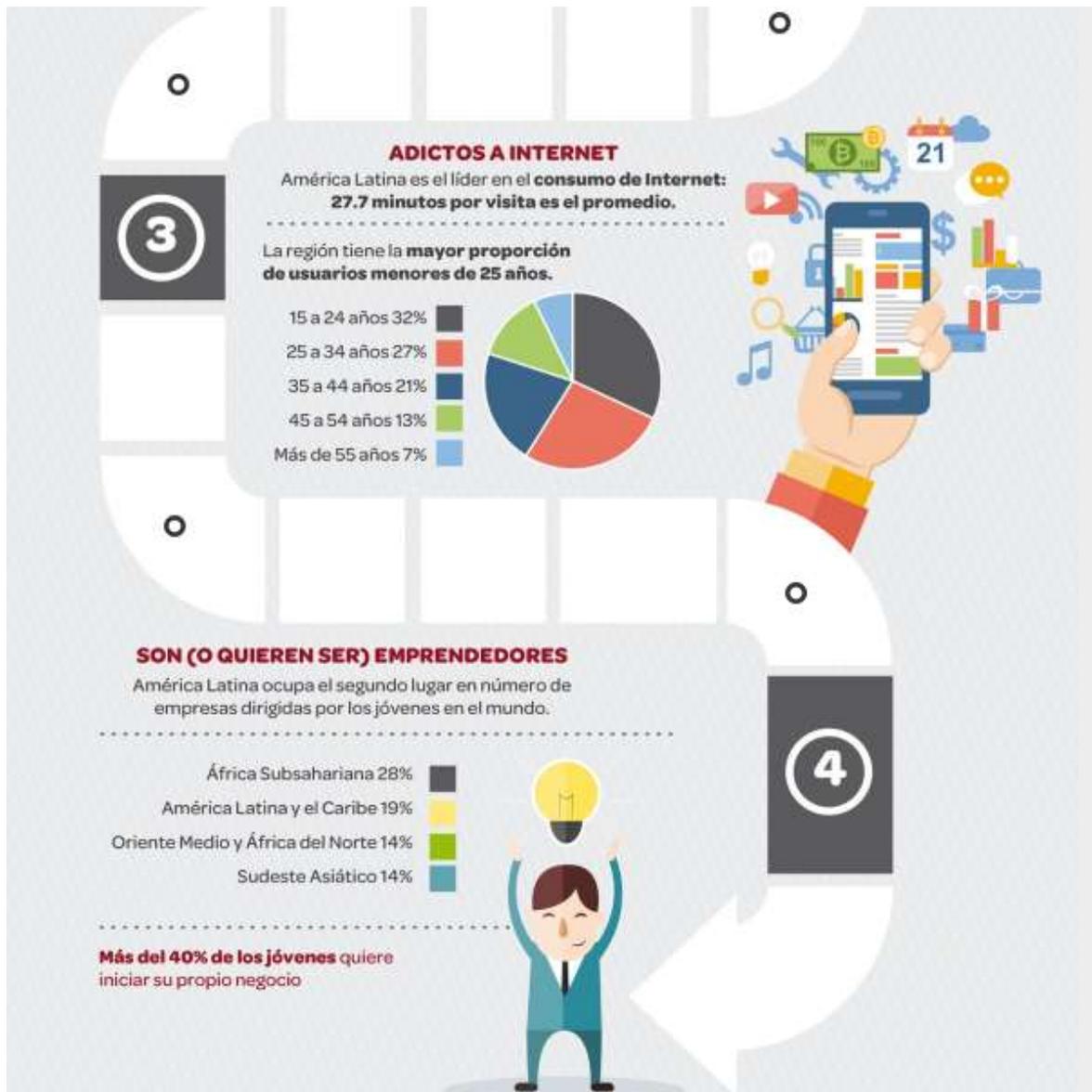
JOVEN

ADULTOS

El desempleo entre los jóvenes latinoamericanos es **tres veces superior** al nivel de los adultos.

TASA DE DESEMPLEO JUVENIL:





Responde las preguntas tomando en cuenta las orientaciones que brinda tu docente.

1. Uno de los retos para la juventud de América Latina y el Caribe es:

- Ser empleado en un trabajo formal, con beneficios de ley.
- Ser parte del grupo de jóvenes empleados en su especialidad.
- Liderar el consumo de internet para ampliar su formación.
- Ser emprendedores en la creación de empresas o negocios.

2. Según la infografía, ¿a qué se debe que los jóvenes trabajen de manera informal?

- a. A la poca oferta de empleos formales existentes.
- b. A la falta de experiencia debido a su juventud.
- c. A que los jóvenes no han culminado sus estudios.
- d. A su desconocimiento acerca del trabajo formal.

3. Considerando la realidad actual y la información que presenta la infografía, se puede concluir que:

- a. La poca oferta de empleos formales existentes obliga a los jóvenes a aceptar trabajos informales.
- b. La adicción a internet es un problema que debe superar la juventud para lograr el éxito integral.
- c. Los jóvenes no tienen apoyo para realizar estudios superiores, por eso quedan desempleados.
- d. Los jóvenes no tienen información acerca del trabajo formal, por eso no le dan mayor importancia.

4. ¿Cuál es la intención del autor de la infografía?

- a. Explicar cómo los beneficios son otorgados solamente a los adultos con empleos formales.
- b. Explicar por qué los jóvenes deben trabajar de manera formal si desean tener éxito laboral.
- c. Generar conciencia acerca del desarrollo de la juventud, a partir de la superación de sus retos.
- d. Comprender por qué los jóvenes están desempleados y, generalmente, buscando empleo informal.

5. ¿Consideras que el reto de los jóvenes de superar la adicción a internet es también un reto de los adolescentes?, ¿por qué?

6. ¿Consideras que la información que brinda el texto sobre la informalidad o desempleo es adecuada? Fundamenta tu respuesta.

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA
Estrategia SPLR2

Competencia	Capacidades	Desempeños
Lee diversos tipos de textos en lengua materna.	Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita, relevante y complementaria, seleccionando datos específicos en una infografía. Integra información explícita que se encuentra en distintas partes del texto.
	Infiere e interpreta información del texto.	Deduce relaciones lógicas a partir de información detallada del texto. Señala características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras y expresiones con sentido figurado. Deduce la intención del autor, considerando las diversas estrategias discursivas utilizadas en una infografía, las características del tipo textual y del género discursivo.
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Opina sobre el contenido de la infografía, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.

Antes de la lectura

Observan los textos 1, 2 y 3 “y utilizan estrategias y actividades para facilitar la comprensión.

Durante la lectura**Primer paso**

Realizan una lectura exploratoria de los textos 1, 2 y 3. Luego observan las infografías y prestan atención a la forma como se han organizado o distribuido los textos y los recursos gráficos.

Anticipan el contenido de la infografía a partir del título. Socializamos el sentido de los términos *corrupción*, *incapacidad policial* y *retos para la juventud*, a partir de una lluvia de ideas. Promovemos una conversación en la que citen ejemplos, expongan sus puntos de vista, infieran sus causas y consecuencias.

En equipos, reconocen todos los elementos de una infografía incluidas las ilustraciones (gráfico de torta, barras, cuadros), así como los títulos o subtítulos que se hayan empleado.

Prestan atención a todos los detalles de la infografía.

Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión.

Segundo paso

Leen atentamente los subtítulos prestando atención a la tipografía empleada (tipo de fuente, tamaño de letra, empleo de negrita o cursiva) para determinar los aspectos o subtemas que aborda la infografía. Por ejemplo:

Texto 1

Subtítulos	Aspectos o subtemas
El 85 % advierte que el crimen organizado se infiltró en la política.	<i>La infiltración de la delincuencia (crimen organizado) en la política.</i>

Texto 2

Subtítulos	Aspectos o subtemas

Texto 3

Subtítulos	Aspectos o subtemas

Desarrollan esta actividad en parejas para que puedan despejar sus dudas.

Tercer paso

Identifican y diferencian información clave tanto en los textos como en las ilustraciones, considerando desde la más llamativa o de mayor extensión hasta las pequeñas o breves que proporcionan detalles.

En el caso de símbolos o iconos definen sus significados y establecemos relaciones con otros elementos (textos o gráficos).

Realizan marcas después de leer las secciones o apartados de la infografía, para garantizar que hayan leído todo el texto.

Después de la lectura

Definimos la infografía mediante una lluvia de ideas

Infografía

Es un texto que se emplea en las publicaciones periodísticas. Dentro de sus principales ventajas, se halla la facilidad con que informa al lector sobre temas que pueden resultar complejos, ya que vincula recursos gráficos y textos en forma armónica y atractiva, pero a la vez con rigurosidad. Por ello, su lectura requiere de un conjunto de estrategias para una comprensión eficaz.

Cuarto paso

Formulan preguntas sobre cada aspecto o subtema. Por ejemplo:

Texto 1

Aspectos o subtemas	Preguntas
La infiltración de la delincuencia (crimen organizado) en la política.	<i>¿En qué áreas o aspectos se aprecia la infiltración del crimen organizado en la política?</i>

Texto 2

Aspectos o subtemas	Preguntas

Texto 3

Aspectos o subtemas	Preguntas

Responden las preguntas de comprensión del texto 1, 2 y 3 tomando en cuenta las actividades realizadas. Luego, en grupos, comparten las respuestas y, sobre todo, los procesos de lectura que tuvieron en cuenta.

Planteamos las siguientes preguntas:

– *¿Qué opinan de que la violencia y la corrupción representen los problemas más importantes para el país?*

– *¿Consideran que es una percepción o es la realidad?*

Comentamos sobre la importancia de aplicar estrategias cuando leemos textos discontinuos y, de forma específica, en una infografía.

1	2	3	4
Lectura exploratoria: favorece reconocer los elementos que constituyen el texto, así como el tema que se aborda.	Reconocimiento de los subtemas a partir de los subtítulos y elementos tipográficos	Identificación de conceptos clave considerando todos los elementos y la extensión de cada texto	Formulación de preguntas sobre los aspectos o subtemas de la lectura

Reflexionamos a partir de las siguientes preguntas:

– *¿Qué pasa si no presto atención a los elementos tipográficos en una infografía?*

– *¿Por qué toda la información es importante en una infografía?*

– *¿Cómo puedo mejorar mi comprensión de lectura de gráficos?*

– *¿Cuáles son los pasos clave que debo aplicar cuando leo una infografía? ¿Por qué?*





Comprensión de Lectura 4: Estrategia SPLR2

NOMBRE Y APELLIDO: _____
GRADO Y SECCION: _____ N° DE ORDEN: _____ FECHA: _____

Principios y buenas prácticas sobre la protección de las personas privadas de libertad en las Américas¹

Tipo de textual: instructivo

Género textual: Reglamento

Formato textual: continuo

(Fragmento)

Disposición general

A los efectos del presente documento, se entiende por “privación de libertad”: “Cualquier forma de detención, encarcelamiento, institucionalización o custodia de una persona, por razones de asistencia humanitaria, tratamiento, tutela, protección o por delitos e infracciones a la ley, ordenada por o bajo el control *de facto* de una autoridad judicial o administrativa o cualquier otra autoridad, ya sea en una institución pública o privada, en la cual no pueda disponer de su libertad ambulatoria. Se entiende entre esta categoría no solo a las personas privadas de libertad por delitos o por infracciones e incumplimientos a la ley, ya sean estas procesadas o condenadas, sino también a las personas que están bajo la custodia y la responsabilidad de ciertas instituciones, tales como hospitales psiquiátricos y otros establecimientos para personas con discapacidades físicas, mentales o sensoriales; instituciones para niños, niñas y adultos mayores; centros para migrantes, refugiados, solicitantes de asilo o refugio, apátridas e indocumentados; y cualquier otra institución similar destinada a la privación de libertad de personas”.

Dada la amplitud del anterior concepto, los siguientes principios y buenas prácticas se podrán invocar y aplicar, según cada caso, dependiendo de si se trata de personas privadas de libertad por motivos relacionados con la comisión de delitos o infracciones a la ley, o por razones humanitarias y de protección.

Principios generales

Principio I Trato humano

Toda persona privada de libertad que esté sujeta a la jurisdicción de cualquiera de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos será tratada humanamente, con irrestricto respeto a su dignidad inherente, a sus derechos y garantías fundamentales, y con estricto apego a los instrumentos internacionales sobre derechos humanos.

En particular, y tomando en cuenta la posición especial de garante de los Estados frente a las personas privadas de libertad, se les respetará y garantizará su vida e integridad personal, y se asegurarán condiciones mínimas que sean compatibles con su dignidad. Se les protegerá contra todo tipo de amenazas y actos de tortura, ejecución, desaparición forzada, tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes, violencia sexual, castigos corporales, castigos colectivos, intervención forzada o tratamiento coercitivo, métodos que tengan como finalidad anular la personalidad o disminuir la capacidad física o mental de la persona. No se podrá invocar circunstancias, tales como estados de guerra, estados de excepción, situaciones de emergencia, inestabilidad política interna u otra emergencia nacional o internacional, para evadir el cumplimiento de las obligaciones de respeto y garantía de trato humano a todas las personas privadas de libertad.

Principio II

Igualdad y no-discriminación

Toda persona privada de libertad será igual ante la ley y tendrá derecho a igual protección de la ley y de los tribunales de justicia. Tendrá derecho, además, a conservar sus garantías fundamentales y ejercer sus derechos, a excepción de

aquellos cuyo ejercicio esté limitado o restringido temporalmente, por disposición de la ley y por razones inherentes a su condición de personas privadas de libertad. Bajo ninguna circunstancia se discriminará a las personas privadas de libertad por motivos de su raza, origen étnico, nacionalidad, color, sexo, edad, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento, discapacidad física o mental o sensorial, género, orientación sexual o cualquiera otra condición social. En consecuencia, se prohibirá cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos internacionalmente reconocidos a las personas privadas de libertad.

No serán consideradas discriminatorias las medidas que se destinen a proteger exclusivamente los derechos de las mujeres, en particular de las mujeres embarazadas y de las madres lactantes; de los niños y niñas; de las personas adultas mayores; de las personas enfermas o con infecciones, como el VIH-SIDA; de las personas con discapacidad física, mental o sensorial; así como de los pueblos indígenas, afrodescendientes y de minorías. Estas medidas se aplicarán dentro del marco de la ley y del derecho internacional de los derechos humanos, y estarán siempre sujetas a revisión de un juez u otra autoridad competente, independiente e imparcial. Las personas privadas de libertad en el marco de los conflictos armados deberán ser objeto de protección y atención conforme al régimen jurídico especial establecido por las normas del derecho internacional humanitario, complementado por las normas del derecho internacional de los derechos humanos. Las medidas y sanciones que se impongan a las personas privadas de libertad se aplicarán con imparcialidad, basándose en criterios objetivos.

¹ Tomado de Comisión Interamericana de Derechos Humanos - OEA (2008). *Principios y buenas prácticas sobre la protección de las personas privadas de libertad en las Américas*. Recuperado de https://goo.gl/xWKCP_L

Responde las preguntas

1. Según el texto, ¿en qué situaciones una persona está privada de su libertad?

- I. Cuando está detenida por algún delito cometido.
 - II. Cuando está delicada de salud y se encuentra en un hospital.
 - III. Cuando está castigada por su mamá, sin salir de su dormitorio.
 - IV. Cuando está en silla de ruedas sin poder salir de su casa.
- a. I, II y IV. b. I y III. c. II, III y IV. d. I y II.

2. Si una persona privada de libertad es discriminada por su origen étnico, ¿qué sanción o consecuencia habría para la persona que cometió la discriminación?

- a. La persona que discriminó realizaría el pago de la reparación civil por faltar a la ley.
- b. La persona que discriminó debería pedir disculpas públicas por su falta.
- c. La persona que discriminó podría ser demandada por incumplir el principio II.
- d. La persona que discriminó podría ser demandada por incumplir el principio I.

3. Después de haber leído el fragmento, se puede concluir que las personas:

- a. Deben gozar de todos sus bienes, ya que se asegurarán todos sus derechos y deberes.
- b. Deben gozar de condiciones humanas mínimas compatibles con sus derechos humanos.
- c. Deben gozar de respeto e integridad, sobre todo, si se encuentran en América Latina.
- d. Deben recibir un trato humano que no ponga en riesgo su salud ni su integridad física.

4. ¿Con qué intención el autor presenta el concepto de privación de la libertad antes que trato humano, igualdad y no-discriminación?

- a. Con la intención de sensibilizarnos con el concepto de privación de la libertad, para así comprender la importancia del trato humano, la igualdad y la no-discriminación.
- b. Con la intención de establecer el concepto que plantea la CIDH, para aplicar buenas prácticas basadas en el trato humano, la igualdad y la no-discriminación.
- c. Con la intención de brindarnos una base de lo que se tratará posteriormente y reconocer lo más importante del concepto de privación de la libertad.
- d. Con la intención de hacernos comprender que trato humano, igualdad y no discriminación se presentan solo en el marco de la privación de la libertad.

5. Con base en la siguiente afirmación:

“Toda persona privada de libertad será igual ante la ley y tendrá derecho a igual protección de la ley y de los tribunales de justicia”.

6. ¿Consideras que las personas privadas de la libertad por haber cometido el delito de asesinato deben tener este derecho? ¿Por qué?

Reglamento Nacional de Tránsito²

Tipo de textual: instructivo

Género textual: Reglamento

Formato textual: continuo

TÍTULO IV **DE LA CIRCULACIÓN** **CAPÍTULO I** **DE LOS PEATONES Y EL USO DE LA VÍA**

Artículo 61°.- Obligaciones del peatón. El peatón debe acatar las disposiciones reglamentarias que rigen el tránsito y las indicaciones de los efectivos de la Policía Nacional del Perú, asignados al control del tránsito. Goza de los derechos establecidos en este Reglamento y asume las responsabilidades que se deriven de su incumplimiento.

Artículo 62°.- Inclusión en el concepto de peatón por extensión. Las reglas de tránsito para peatones también se aplican a las personas que usan sillas de ruedas para personas con discapacidad, andadores motorizados y carritos de compras, así como a los vehículos de niños, como triciclos y cochecitos.

Artículo 63°.- Derecho de paso del peatón en vías no semaforizadas. El peatón tiene derecho de paso sobre cualquier vehículo, en las intersecciones de las calles no semaforizadas ni controladas por efectivos de la Policía Nacional del Perú o por señales oficiales que adviertan lo contrario, siempre y cuando cruce la intersección de forma directa a la acera opuesta y no en forma diagonal, y lo haga cuando los vehículos que se aproximan a la intersección se encuentren a una distancia tal que no representen peligro de atropello.

Artículo 64°.- Derecho de paso del peatón en vías semaforizadas. El peatón tiene derecho de paso en las intersecciones semaforizadas o controladas por efectivos de la Policía Nacional del Perú o por señales oficiales, respecto a los vehículos que giren a la derecha o a la izquierda, con la luz verde.

Artículo 65°.- Derecho de paso del peatón en entradas o salidas de áreas de estacionamiento. El peatón tiene derecho de paso, respecto a los vehículos que cruzan la acera para ingresar o salir de áreas de estacionamiento.

Artículo 66°.- Preferencia de vehículos de emergencia y oficiales. El peatón no tiene derecho de paso respecto a los vehículos de emergencia autorizados, tales como vehículos de bomberos, ambulancias, vehículos policiales, de serenazgo, grúas y auxilio mecánico, y sobre los vehículos oficiales, cuando estos hagan uso de sus señales audibles y visibles.

Artículo 67°.- Circulación del peatón. El peatón debe circular por las aceras, bermas o franjas laterales, según el caso, sin utilizar la calzada ni provocar molestias o trastornos a los demás usuarios, excepto cuando deba cruzar la calzada o encuentre un obstáculo que esté bloqueando el paso, y, en tal caso, debe tomar las precauciones respectivas para evitar accidentes. Debe evitar transitar cerca del sardinel o del borde de la calzada.

Artículo 68°.- Cruce de la calzada. En intersecciones señalizadas, los peatones deben cruzar la calzada por la zona señalizada o demarcada especialmente para su paso. En las intersecciones no señalizadas, el cruce debe realizarse en forma perpendicular a la vía que cruza, desde una esquina hacia otra y, de ser el caso, atendiendo las indicaciones de los efectivos de la Policía Nacional del Perú. Debe evitar cruzar intempestiva o temerariamente la calzada.

Artículo 69°.- Uso de puentes y cruces subterráneos. En vías de tránsito rápido de acceso restringido, los peatones deben cruzar la calzada por los puentes peatonales o cruces subterráneos.

Artículo 70°.- Cruce según semáforos. En los lugares donde funcionen semáforos vehiculares, los peatones deben

cruzar la calzada durante el tiempo que los vehículos permanecen detenidos por la luz roja. Donde funcionen semáforos para peatones, estos deben cruzar la calzada al iluminarse el campo verde con el letrero “PASE” y se abstendrán de hacerlo cuando se ilumine el campo rojo con el letrero “ALTO”. Cuando el letrero “PASE” se vuelva intermitente, tiene el mismo significado que la luz ámbar y los peatones deben abstenerse de comenzar a cruzar la calzada.

Artículo 71°.- Uso de semáforos accionados por botones. En las intersecciones en las que existan semáforos peatonales accionados por botones, los peatones deben pulsar el botón y esperar que la señal cambie al letrero “PASE” para iniciar el cruce de la calzada.

² Tomado de Superintendencia de Transporte Terrestre de Personas, Carga y Mercancías (2009). *Reglamento Nacional de Tránsito*. Lima: Autor. Recuperado de <https://goo.gl/RYO5i>

Responde las preguntas

1. Según la información del artículo 66, ¿qué debe hacer una persona que vea venir una ambulancia o un vehículo de bomberos?

- a. Cruzar la pista más rápido para que los vehículos puedan pasar.
- b. Esperar a que el semáforo esté en verde para que pueda pasar.
- c. Detenerse para dar prioridad al pase de dichos vehículos.
- d. Adelantarse para que la ambulancia y los bomberos puedan pasar.

2. ¿Qué pasaría si un conductor no respetara los derechos del peatón?

- I. Podría ser denunciado por infringir los derechos del peatón.
 - II. Podría ocasionar un accidente de tránsito.
 - III. Podría cumplir una condena de varios años en la cárcel.
 - IV. Podría ser condenado si el peatón estuviera en silla de ruedas.
- a. Solo I. b. Solo II. c. III y I. d. I y II.

3. Con base en el fragmento leído del Reglamento Nacional de Tránsito, si un peatón fue atropellado al cruzar en diagonal en una intersección donde no hay semáforos, se puede deducir que:

- a. El conductor no respetó la circulación del peatón.
- b. El conductor no respetó las intersecciones señalizadas.
- c. El peatón no tomó medidas para evitar el accidente.
- d. El peatón no respetó el cruce perpendicular.

4. ¿Cuál es la intención del autor del Reglamento Nacional de Tránsito en el fragmento leído?

- a. Establecer normas de protección de peatones, que también se aplican a personas en sillas de ruedas.
- b. Reglamentar las obligaciones del peatón y las responsabilidades que se deriven de su incumplimiento.
- c. Determinar que el peatón tiene derecho de paso en entradas o salidas de áreas de estacionamiento.
- d. Dar a conocer la normatividad de obligaciones y derechos de circulación de los peatones.

5. Muchos evitan utilizar los puentes peatonales por diversos motivos, ¿cómo calificas a estas personas?, ¿por qué? Fundamenta con ejemplos desde tu experiencia.

Código de Ética Publicitaria³

Tipo de textual: instructivo

Género textual: Reglamento

Formato textual: continuo

TÍTULO II PRINCIPIOS GENERALES CAPÍTULO I

LEAL COMPETENCIA

Artículo 5°.- Leal competencia Todo anuncio debe respetar la leal competencia mercantil, evitando que este constituya un acto de competencia desleal.

Artículo 6°.- Confusión La publicidad no debe confundir a los agentes en el mercado respecto del origen empresarial de la actividad, el establecimiento, los productos o servicios ofertados, de manera tal que se considere que estos poseen un origen empresarial distinto al que realmente les corresponde. Infringe el presente Código la imitación del esquema general, el texto, el eslogan, la presentación visual, la música o efectos sonoros de otros mensajes publicitarios nacionales o extranjeros, siempre y cuando dicha imitación pueda dar lugar a confusión. Los actos de confusión pueden materializarse mediante la utilización indebida de bienes protegidos por las normas de propiedad intelectual. [...]

CAPÍTULO II VERACIDAD

Artículo 7°.- Principio de veracidad La publicidad no debe tener como efecto, real o potencial, la inducción a error a otros agentes en el mercado sobre la naturaleza, modo de fabricación o distribución, características, aptitud para el uso, calidad, cantidad, precio, condiciones de venta o adquisición y, en general, sobre los atributos, beneficios o condiciones que corresponden a los bienes, servicios, establecimientos o transacciones que el anunciante pone a disposición en el mercado; o inducir a error sobre los atributos que posee dicho anunciante, incluido todo aquello que representa su actividad empresarial. [...]

Artículo 9°.- Publicidad testimonial Configura infracción al principio de veracidad la difusión de publicidad testimonial no sustentada en experiencias auténticas y recientes de un testigo.

Artículo 10°.- Humor, fantasía y exageración Está permitido el uso del humor, la fantasía y la exageración en la publicidad, siempre que no induzca a error a los consumidores ni sean susceptibles de generar un acto de competencia desleal.



CAPÍTULO IV DECENCIA Y ADECUACIÓN SOCIAL EN LA PUBLICIDAD

Artículo 12°.- Principio de decencia y sexualidad en la publicidad Los anuncios publicitarios deberán respetar la dignidad de las personas y su intimidad, el núcleo familiar, el interés social, las instituciones públicas y privadas, las autoridades legítimamente constituidas y los símbolos patrios. En virtud de este principio, el mensaje publicitario no debe contener declaraciones o presentaciones visuales o de audio que ofendan, denigren o vulneren, entre otros, los derechos a la igualdad y a la no discriminación en razón de la raza, género, edad, religión, orientación sexual, nacionalidad, condición social, cultural o económica. La publicidad no deberá inducir a los destinatarios del mensaje publicitario a cometer un acto ilegal o perjudicial para su seguridad personal o la de terceros. El hecho de que un producto o servicio en particular pueda ser considerado indecente para algunas personas no significa que ello será suficiente para objetar su validez, por lo que deberá ser revisado en cada caso en concreto a los bienes, servicios, establecimientos o transacciones que el anunciante pone a disposición en el mercado; o inducir a error sobre los atributos que posee dicho anunciante, incluido todo aquello que representa su actividad empresarial. [...]

Artículo 9°.- Publicidad testimonial Configura infracción al principio de veracidad la difusión de publicidad testimonial no sustentada en experiencias auténticas y recientes de un testigo.

Artículo 10°.- Humor, fantasía y exageración Está permitido el uso del humor, la fantasía y la exageración en la publicidad, siempre que no induzca a error a los consumidores ni sean susceptibles de generar un acto de competencia desleal.

CAPÍTULO IV **DECENCIA Y ADECUACIÓN SOCIAL EN LA PUBLICIDAD**

Artículo 12°.- Principio de decencia y sexualidad en la publicidad Los anuncios publicitarios deberán respetar la dignidad de las personas y su intimidad, el núcleo familiar, el interés social, las instituciones públicas y privadas, las autoridades legítimamente constituidas y los símbolos patrios. En virtud de este principio, el mensaje publicitario no debe contener declaraciones o presentaciones visuales o de audio que ofendan, denigren o vulneren, entre otros, los derechos a la igualdad y a la no discriminación en razón de la raza, género, edad, religión, orientación sexual, nacionalidad, condición social, cultural o económica. La publicidad no deberá inducir a los destinatarios del mensaje publicitario a cometer un acto ilegal o perjudicial para su seguridad personal o la de terceros. El hecho de que un producto o servicio en particular pueda ser considerado indecente para algunas personas no significa que ello será suficiente para objetar su validez, por lo que deberá ser revisado en cada caso en concreto.

Artículo 13°.- Publicidad de servicios de contenido erótico La publicidad que promociona servicios de contenido erótico no debe ser difundida a un público distinto al adulto. Por tanto, la difusión de este tipo de publicidad está restringida a lugares, medios, soportes, espacios u horarios de circulación restringida para adultos.

Artículo 14°.- Explotación de la superstición y temor La publicidad deberá evitar toda forma de explotación de la superstición, la ignorancia, la credulidad y, excepto en casos especiales, del temor de los consumidores. Son casos especiales en que puede hacerse uso del temor aquellos en que el anuncio tenga como uno de sus objetivos promover la prudencia en determinadas actividades o desalentar conductas o actividades consideradas contrarias a la seguridad o salud del consumidor.

Tomado de Consejo Nacional de Autorregulación Publicitaria (2014). *Código de Ética Publicitaria / Código de Procedimientos*. Recuperado de <https://goo.gl/h9R2nC>

Responde las preguntas

1. De acuerdo al texto, cuando un mensaje publicitario contiene un testimonio falso que vulnera el derecho a la no discriminación racial de una familia, atenta contra:

- a. La publicidad testimonial y confusión.
- b. Los principios de decencia y la publicidad testimonial.
- c. Los principios de decencia, confusión y veracidad.
- d. La publicidad testimonial, confusión y veracidad.

2. De acuerdo al fragmento del Código de Ética Publicitaria, la falta al principio de veracidad se produce cuando:

- a. Las empresas ofertan productos y servicios de calidad dudosa, con relación a sus componentes y procesos.
- b. Los mensajes televisivos utilizan melodías de canciones conocidas, realizando imitación o plagio.
- c. Los mensajes publicitarios difunden información errónea sobre la naturaleza de un producto o servicio.
- d. Los anuncios publicitarios radiales difunden declaraciones auténticas, aunque no recientes.

3. Después de haber leído el fragmento del Código de Ética Publicitaria y considerando tu experiencia, señala el enunciado que presenta una conclusión del texto.

- a. En nuestro medio, la mayoría de anuncios inducen a cometer actos perjudiciales, como el consumo de cigarrillos, alcohol y comida chatarra, infringiendo el principio de decencia.
- b. En nuestro medio, existen anuncios publicitarios con imágenes que vulneran la dignidad e intimidad de las personas, infringiendo el principio de decencia.
- c. En nuestro medio, los anuncios considerados indecentes para algunas personas, como los que presentan mujeres con ropa ligera, no son inválidos, según el Código de Ética Publicitaria.
- d. En nuestro medio, la mayoría de anuncios hace uso del temor solo para desalentar conductas dañinas en el consumidor, respetando el principio de explotación al temor.

4. Señala el enunciado que presenta la intención del autor en el fragmento del Código de Ética Publicitaria.

- a. Orientar los procedimientos de los publicistas teniendo en cuenta los principios éticos.
- b. Dar a conocer las normas que velan por el respeto en todo tipo de publicidad.
- c. Fomentar mensajes publicitarios que no denigren o vulneren los derechos humanos.
- d. Difundir publicidad testimonial que represente la realidad, aunque no sea actual.

5. ¿Consideras que los mensajes publicitarios en nuestro medio, actualmente, respetan el Código de Ética Publicitaria? Explica tu respuesta con un ejemplo.

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA
Estrategia SPLR2

Competencia	Capacidades	Desempeños
Lee diversos tipos de textos en lengua materna.	Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita, seleccionando datos específicos y detalles en un texto instructivo. Integra información explícita que se encuentra en distintas partes del texto instructivo.
	Infiere e interpreta información del texto.	Deduce las relaciones lógicas de orden y secuencia, seleccionando información detallada en un texto instructivo. Señala el significado de palabras en contexto. Distingue lo relevante de lo complementario en un texto instructivo, organizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido, contrastando su experiencia y sus conocimientos con el contexto sociocultural en un texto instructivo. Deduce la intención del autor, considerando las estrategias discursivas utilizadas en un texto instructivo.
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Emite un juicio crítico sobre la intención del autor en un texto instructivo, contrastando su experiencia y conocimiento con el contexto sociocultural del texto.

Antes de la lectura

Las estudiantes mencionan textos que contengan pautas, recomendaciones, normas, indicaciones (decálogo, receta, manual de uso, etc.). Les explicamos que estos textos se denominan instructivos.

Planteamos las siguientes preguntas:

– *¿Qué tipo de estrategias debemos emplear cuando leemos un texto instructivo?*

– *¿Por qué debemos seguir determinado orden cuando leemos textos instructivos?*

Explicar las características y la intención del autor en textos instructivos.

Durante la lectura

• Los estudiantes leen en silencio el texto 1 “**Principios y buenas prácticas sobre la protección de las personas privadas de libertad en las Américas**” y aplican las siguientes estrategias:

- *Subrayan los subtítulos o apartados del texto.*
- *Señalan las palabras que desconozcan y buscan su significado en el diccionario.*
- *Resaltan las ideas que les parezcan importantes.*

• Desarrollaremos una estrategia para explicar las características y la intención del autor de un texto instructivo.

• Procedemos a una lectura y, en forma paulatina, desarrollan los pasos de la estrategia.

Texto 1

Estrategia	Apartados	¿Cómo organiza el autor la información?
Identificación del ordenamiento de la información. Se consideran apartados, números, letras, conectores de secuencia u otros elementos para vincular.	<i>Disposición general</i>	<i>Se organiza por apartados, lo cual permite ordenar la información de lo general a lo particular, en forma progresiva. Además, se precisan los subtemas que se abordan.</i>
	<i>Principios generales</i>	
	<i>Principio I</i> <i>Trato humano</i>	

Texto 2

Estrategia	Apartados	¿Cómo organiza el autor la información?
Identificación del ordenamiento de la información. Se consideran apartados, números, letras, conectores de secuencia u otros elementos para vincular.		

Texto 3

Estrategia	Apartados	¿Cómo organiza el autor la información?
Identificación del ordenamiento de la información. Se consideran apartados, números, letras, conectores de secuencia u otros elementos para vincular.		

Las estudiantes proponen ejemplos, considerando la intención de la estrategia.

• Continuamos con el siguiente paso de la estrategia: **Análisis de los códigos.**

Las estudiantes observan y comparan los textos 1, 2 y 3. Pueden valerse de las siguientes preguntas:

Preguntas	Respuestas
¿Qué códigos se han utilizado en los textos?	El texto 1 presenta código lingüístico, mientras que el texto 2 presenta código icónico y lingüístico.
¿Por qué el autor del texto 2 habrá utilizado el código icónico y el lingüístico?	Su intención es complementar o aclarar la información que presenta en los párrafos. De esta manera, la lectura se torna más ágil.
¿Por qué el autor del texto 1 habrá utilizado solo el código lingüístico?	Su intención ha sido detallar o explicar el tema o contenido que presenta.

Continuamos con la lectura del texto y procedemos a explicar el siguiente paso de la estrategia

Texto 1

Estrategia	Apartados	Ejemplos	¿Para qué el autor emplea este tipo de lenguaje?
Reconocimiento del tipo del lenguaje. Se emplea vocabulario claro y preciso, acorde al campo del saber, con terminología especializada.	<i>Disposición genera</i>	“... solicitantes de asilo o refugio, apátridas e indocumentados...”	Para expresar dominio del tema y que la información presentada es confiable.
	<i>Principio II Igualdad y no-discriminación</i>	“Las personas privadas de libertad en el marco de conflictos armados...”	

Texto 2

Estrategia	Apartados	Ejemplos	¿Para qué el autor emplea este tipo de lenguaje?
Reconocimiento del tipo del lenguaje. Se emplea vocabulario claro y preciso, acorde al campo del saber, con terminología especializada.			

Texto 3

Estrategia	Apartados	Ejemplos	¿Para qué el autor emplea este tipo de lenguaje?
Reconocimiento del tipo del lenguaje. Se emplea vocabulario claro y preciso, acorde al campo del saber, con terminología especializada.			

Después de la lectura

- Las estudiantes comparten sus opiniones a partir de las siguientes preguntas:

– *¿Qué opinas de que se proteja contra todo tipo de amenazas a las personas privadas de la libertad?*

– *De forma específica, se aborda la igualdad y la no-discriminación hacia las personas privadas de la libertad, ¿consideras necesario que este aspecto se aborde en este documento?*

- Tomando en cuenta las actividades realizadas, explican la intención del autor, considerando las características y el contenido del texto instructivo.

- Secuenciamos con los estudiantes la estrategia aplicada para explicar la intención del autor a partir de las características y el contenido del texto instructivo. Proponemos ejemplos de preguntas para ayudarlos a aplicar la estrategia en una nueva lectura.

1	Identificación del ordenamiento de la información	¿Cómo organiza el autor la información? ¿Por qué lo hace?	
2	Análisis de los códigos	¿Por qué el autor usa determinados tipos de códigos (lingüísticos o icónicos)?	

3	Reconocimiento del tipo de lenguaje	¿Por qué el autor emplea un lenguaje claro, directo y términos especializados?	
---	-------------------------------------	--	--

Planteamos las siguientes preguntas de metacognición:

– *¿Por qué debo ser cuidadoso con el lenguaje que empleo en un texto instructivo?*

– *¿Qué sucedería si no se escribieran reglamentos, normas, manuales o normas?*

– *¿Por qué resulta importante reconocer la intención del autor?*

– *Si tuviera que escribir un texto instructivo, ¿qué debería tomar en cuenta?*



Comprensión de Lectura 5: Estrategia SPLR2

NOMBRE Y APELLIDO: _____
GRADO Y SECCION: _____ N° DE ORDEN: _____ FECHA: _____

Estudio en escarlata₁

(Fragmento)

Tipo de textual: narrativo

Género textual: novela

Formato textual: continuo

Nos vimos al día siguiente, según lo acordado, para inspeccionar las habitaciones del 221B de Baker Street a que se había hecho alusión durante nuestro encuentro. Consistían en dos confortables dormitorios y una única sala de estar, alegre y ventilada, con dos amplios ventanales por los que entraba la luz. Tan conveniente en todos los aspectos nos pareció el apartamento y tan moderado su precio, una vez dividido entre los dos, que el trato se cerró de inmediato y, sin más dilaciones, tomamos posesión de la vivienda. Esa misma tarde procedí a mudar mis pertenencias del hotel a la casa, y a la otra mañana Sherlock Holmes hizo lo correspondiente con las suyas, presentándose con un equipaje compuesto de maletas y múltiples cajas. Durante uno o dos días nos entregamos a la tarea de desembalar las cosas y colocarlas lo mejor posible. Salvado semejante trámite, fue ya cuestión de hacerse al paisaje circundante e ir echando raíces nuevas. No resultaba ciertamente Holmes hombre de difícil convivencia. Sus maneras eran suaves y sus hábitos regulares. Pocas veces le sorprendían las diez de la noche fuera de la cama, e indefectiblemente, al levantarme yo por la mañana, había tomado ya el desayuno y enfilado la calle. Algunos de sus días transcurrían íntegros en el laboratorio de química o en la sala de disección, destinando otros, ocasionalmente, a largos paseos que parecían llevarle hasta los barrios más bajos de la ciudad. Cuando se apoderaba de él la fiebre del trabajo, era capaz de desplegar una energía sin parangón; pero a trechos y con puntualidad fatal, caía en un extraño estado de abulia, y entonces, y durante días, permanecía extendido sobre el sofá de la sala de estar, sin mover apenas un músculo o pronunciar palabra de la mañana a la noche. En tales ocasiones no dejaba de percibir en sus ojos cierta expresión perdida y como ausente que, a no ser por la templanza y limpieza de su vida toda, me habría atrevido a imputar al efecto de algún narcótico.

Conforme pasaban las semanas, mi interés por él y la curiosidad que su proyecto de vida suscitaba en mí fueron haciéndose cada vez más patentes y profundos. Su misma apariencia y aspecto externos eran a propósito para llamar la atención del más casual observador. En altura andaba antes por encima que por debajo de los seis pies, aunque la delgadez extrema exageraba considerablemente esa estatura. Los ojos eran agudos y penetrantes, salvo en los períodos de sopor a que he aludido, y su fina nariz de ave rapaz le daba no sé qué aire de viveza y determinación. La barbilla también, prominente y maciza, delataba en su dueño a un hombre de firmes resoluciones. Las manos aparecían siempre manchadas de tinta y distintos productos químicos, siendo, sin embargo, de una exquisita delicadeza, como innumerables veces eché de ver por el modo en que manejaba Holmes sus frágiles instrumentos de física. Acaso el lector me esté calificando ya de entrometido impenitente en vista de lo mucho que este hombre excitaba mi curiosidad y de la solicitud impertinente con que procuraba yo vencer la reserva en que se hallaba envuelto todo lo que a él concernía. No sería ecuánime, sin embargo, antes de dictar sentencia, echar en olvido hasta qué punto sin objeto era entonces mi vida, y qué pocas cosas a la sazón podían animarla. Siendo el que era mi estado de salud, solo en días de tiempo extraordinariamente benigno me estaba permitido aventurarme al espacio exterior, faltándome, los demás, amigos con quienes endulzar la monotonía de mi rutina cotidiana. En semejantes circunstancias, acogí casi con entusiasmo el pequeño misterio que rodeaba a mi compañero, así como la oportunidad de matar el tiempo probando a desvelarlo.

[...] El celo puesto en determinadas labores era notable, y sus conocimientos, excéntricamente circunscritos a determinados campos, tan amplios y escrupulosos que daban lugar a observaciones sencillamente asombrosas. Imposible resultaba que un trabajo denodado y una información en tal grado exacta no persiguieran un fin concreto.

El lector poco sistemático no se caracteriza por la precisión de los datos acumulados en el curso de sus lecturas. Nadie satura su inteligencia con asuntos menudos a menos que tenga alguna razón de peso para hacerlo así. Si sabía un número de cosas fuera de lo común, ignoraba otras tantas de todo el mundo conocidas. De literatura contemporánea, filosofía y política, estaba casi completamente en ayunas. Cierta vez que saqué yo a colación el nombre de Tomás

Carlyle, me preguntó, con la mayor inocencia, quién era aquel y lo que había hecho. Mi estupefacción llegó, sin embargo, a su cenit cuando descubrí por casualidad que ignoraba la teoría copernicana y la composición del sistema solar. El que un hombre civilizado desconociese en nuestro siglo XIX que la Tierra gira en torno al Sol se me antojó un hecho tan extraordinario que apenas si podía darle crédito.

—Parece usted sorprendido —dijo sonriendo ante mi expresión de asombro—. Ahora que me ha puesto usted al corriente, haré lo posible por olvidarlo. —¡Olvidarlo! —Entiéndame —explicó—, considero que el cerebro de cada cual es como una pequeña habitación vacía que vamos amueblando con elementos de nuestra elección. Un necio echa mano de cuanto encuentra a su paso, de modo que el conocimiento que pudiera serle útil o no encuentra cabida o, en el mejor de los casos, se halla tan revuelto con las demás cosas que resulta difícil dar con él. El operario hábil selecciona con sumo cuidado el contenido de ese vano disponible que es su cabeza. Solo de herramientas útiles se compondrá su arsenal, pero estas serán abundantes y estarán en perfecto estado. Constituye un grave error el suponer que las paredes de la pequeña habitación son elásticas o capaces de dilatarse indefinidamente. A partir de cierto punto, cada nuevo dato añadido desplaza necesariamente a otro que ya poseíamos. Resulta, por tanto, de inestimable importancia vigilar que los hechos inútiles no arrebaten espacio a los útiles.

—¡Sí, pero el sistema solar! —protesté.

—¿Y qué se me da a mí el sistema solar? —interrumpió ya impacientado—: dice usted que giramos en torno al Sol... Que lo hiciéramos alrededor de la Luna no afectaría un ápice a cuanto soy o hago.

¹ Tomado de Doyle, A. C. (1887). *Estudio en escarlata*. Recuperado de <https://goo.gl/twL6JQ>

Responde las preguntas:1

1. Selecciona el enunciado que precisa los detalles del apartamento que ocuparon Sherlock Holmes y su compañero.

- a. Dos confortables dormitorios y una sala comedor muy ventilada y amplia.
- b. Dos confortables dormitorios y una alegre sala de estar con dos amplios ventanales.
- c. Dos ventanales que alegraban la sala de estar y dos dormitorios amplios.
- d. Dos habitaciones muy cómodas, una cocina amplia y una alegre sala de estar.

2. De acuerdo con el texto, cuando Holmes trabajaba, lo hacía con toda energía porque:

- a. Era un hombre decidido y apasionado.
- b. Estaba decidido a no caer en la monotonía.
- c. Practicaba hábitos regulares cada día.
- d. Tenía la admiración de su compañero.

3. ¿Qué enunciado presenta una conclusión acerca de la apreciación que tiene el compañero sobre Holmes?

- a. El compañero se decepcionó de Holmes cuando descubrió que ignoraba la teoría copernicana.
- b. La salud del compañero de Holmes estaba tan deteriorada que pocas cosas lo animaban.
- c. La convivencia con Holmes era interesante, su compañero la valoraba mucho pues no tenía amigos.
- d. El celo que caracterizaba la labor de Holmes despertó la curiosidad de su compañero.

4. ¿Cuál es la intención del autor en el fragmento leído?

- a. Difundir las maravillas y debilidades de Sherlock Holmes, demostrando su sabiduría e ignorancia en algunos campos.
- b. Exponer la vida de Sherlock Holmes, desde el punto de vista de su compañero, que tanto lo conocía y lo admiraba.
- c. Describir una bella amistad entre Sherlock Holmes y su compañero, a pesar de sus diferentes formas de ser.
- d. Describir peculiaridades del aspecto físico, la forma de pensar y hábitos de Holmes, que generan admiración en su compañero.

5. ¿Consideras que es posible la convivencia respetuosa entre personas de perfiles muy distintos? Argumenta tu respuesta.

El color que cayó del cielo²

(Fragmento)

Tipo de textual: narrativo

Género textual: cuento

Formato textual: continuo

Al oeste de Arkham las colinas se yerguen selváticas, y hay valles con profundos bosques en los cuales no ha resonado nunca el ruido de un hacha. Hay angostas y oscuras cañadas donde los árboles se inclinan fantásticamente, y donde discurren estrechos arroyuelos que nunca han captado el reflejo de la luz del sol. En las laderas menos agrestes hay casas de labor, antiguas y rocosas, con edificaciones cubiertas de musgo, rumiando eternamente en los misterios de la Nueva Inglaterra; pero todas ellas están ahora vacías, con las amplias chimeneas desmoronándose y las paredes pandeándose debajo de los techos a la holandesa. Sus antiguos moradores se marcharon, y a los extranjeros no les gusta vivir allí. Los francocanadienses lo han intentado, los italianos lo han intentado y los polacos llegaron y se marcharon. Y ello no es debido a nada que pueda ser oído o visto o tocado, sino a causa de algo puramente imaginario. El lugar no es bueno para la imaginación y no aporta sueños tranquilizadores por la noche. Esto debe ser lo que mantiene a los extranjeros lejos del lugar, ya que el viejo Ammi Pierce no les ha contado nunca lo que él recuerda de los extraños días. Ammi, cuya cabeza ha estado un poco desequilibrada durante años, es el único que sigue allí y el único que habla de los extraños días; y se atreve a hacerlo, porque su casa está muy próxima al campo abierto y a los caminos que rodean a Arkham.

En otra época había un camino sobre las colinas y a través de los valles, que corría en mi recta donde ahora hay un marchito erial; pero la gente dejó de utilizarlo y se abrió un nuevo camino que daba un rodeo hacia el sur. Entre la selvaticidad del erial pueden encontrarse aún huellas del antiguo camino, a pesar de que la maleza lo ha invadido todo. Luego los oscuros bosques se aclaran y el erial muere a orillas de unas aguas azules cuya superficie refleja el cielo y reluce al sol. Y los secretos de los extraños días se funden con los secretos de las profundidades, se funden con la oculta erudición del viejo océano y con todo el misterio de la primitiva tierra. Cuando llegué a las colinas y valles para acotar los terrenos destinados a la nueva alberca, me dijeron que el lugar estaba embrujado. Esto me dijeron en Arkham, y como se trata de un pueblo muy antiguo lleno de leyendas de brujas, pensé que lo de embrujado debía ser algo que las abuelas habían susurrado a los chiquillos a través de los siglos. El nombre de “marchito erial” me pareció muy raro y teatral, y me pregunté cómo habría llegado a formar parte de las tradiciones de un pueblo puritano. Luego vi con mis propios ojos aquellas cañadas y laderas, y ya no me extrañó que estuvieran rodeadas de una leyenda de misterio. Las vi por la mañana, pero a pesar de ello estaban sumidas en la sombra. Los árboles crecían demasiado juntos, y sus troncos eran demasiado grandes tratándose de árboles de Nueva Inglaterra. En las oscuras avenidas del bosque había demasiado silencio, y el suelo estaba demasiado blando con el húmedo musgo y los restos de infinitos años de descomposición.

En los espacios abiertos, principalmente a lo largo de la línea del antiguo camino, había pequeñas casas de labor; a veces, con todas sus edificaciones en pie, y a veces con solo un par de ellas, y a veces con una solitaria chimenea o una derruida bodega. La maleza reinaba por todas partes, y seres furtivos susurraban en el subsuelo. Sobre todas las cosas pesaba una rara opresión; un toque grotesco de irrealidad, como si fallara algún elemento vital de perspectiva o de claroscuro. No me estuvo raro que los extranjeros no quisieran permanecer allí, ya que aquella no era una región que invitara a dormir en ella. Su aspecto recordaba demasiado el de una región extraída de un cuento de terror.

Pero nada de lo que había visto podía compararse, en lo que a desolación respecta, con el marchito erial. Se encontraba en el fondo de un espacioso valle; ningún otro nombre hubiera podido aplicársele con más propiedad, ni ninguna otra cosa se adaptaba tan perfectamente a un nombre. Era como si un poeta hubiese acuñado la frase después de haber visto aquella región. Mientras la contemplaba, pensé que era la consecuencia de un incendio; pero ¿por qué no había crecido nunca nada sobre aquellos cinco acres de gris desolación, que se extendía bajo el cielo como una gran mancha corroída por el ácido entre bosques y campos? Discurre en gran parte hacia el norte de la línea del antiguo camino, pero invade un poco el otro lado. Mientras me acercaba experimenté una extraña sensación de repugnancia, y solo me decidí a hacerlo porque mi tarea me obligaba a ello. En aquella amplia extensión no había vegetación de ninguna clase; no había más que una capa de fino polvo o ceniza gris, que ningún viento parecía ser capaz de arrastrar.

Los árboles más cercanos tenían un aspecto raquítico y enfermizo, y muchos de ellos aparecían agostados o con los troncos podridos. Mientras andaba apresuradamente vi a mi derecha los derruidos restos de una casa de labor y la negra boca de un pozo abandonado cuyos estancados vapores adquirirían un extraño matiz al ser bañados por la luz del sol. El

desolado espectáculo hizo que no me maravillara ya de los asustados susurros de los moradores de Arkham. En los alrededores no había edificaciones ni ruinas de ninguna clase; incluso en los antiguos tiempos, el lugar dejó de ser solitario y apartado.

Y a la hora del crepúsculo, temeroso de pasar de nuevo por aquel ominoso lugar, tomé el camino del sur, a pesar de que significaba dar un gran rodeo.

² Tomado de Lovecraft, H.P. (1927). *El color que cayó del cielo*. Recuperado de <<https://goo.gl/XJr3VZ>>

³ Erial. Dicese de la tierra o campo sin cultivar ni labrar. Sinónimos: yermo, páramo, tierra sin cultivar.

Responde las preguntas: 1

1. Según el texto, la única persona que continuaba habitando en ese lugar era:

- a. Una persona muy desquiciada.
- b. Una persona totalmente equilibrada.
- c. Una persona un poco trastornada.
- d. Una persona algo sensata.

2 ¿Por qué los extranjeros deciden no habitar el lugar?

- a. Porque provocaba sueños perturbadores.
- b. Por temor, principalmente, a las plantas y las casas.
- c. Porque creyeron en los cuentos de los vecinos.
- d. Porque el viejo Ammi Pierce contó la verdad.

3 A partir del texto, se puede concluir que los pobladores antiguos y extranjeros:

- a. Creyeron en las leyendas que se cuentan.
- b. Sintieron mucho temor por el embrujo.
- c. Dejaron el lugar por miedo al entorno.
- d. Consideraron que todo el pueblo era horrible.

4 ¿Qué expresión describe mejor la contemplación del “marchito erial”?

- a. La desolación.
- b. Una mancha corroída.
- c. La ceniza gris.
- d. El pozo abandonado.

5. Si te ofrecieran vacaciones en este lugar por una semana y con todo pagado, ¿aceptarías? Fundamenta tu respuesta utilizando la información presentada en el texto.

De los Hobbits³

(Fragmento)

Tipo de textual: narrativo

Género textual: novela

Formato textual: continuo

Los Hobbits son un pueblo sencillo y muy antiguo, más numeroso en tiempos remotos que en la actualidad. Amaban la paz, la tranquilidad y el cultivo de la buena tierra, y no había para ellos paraje mejor que un campo bien aprovechado y bien ordenado. No entienden ni entendían ni gustan de maquinarias más complicadas que una fragua, un molino de agua o un telar de mano, aunque fueron muy hábiles con toda clase de herramientas. En otros tiempos desconfiaban en general de la Gente Grande, como nos llaman y ahora nos eluden con terror y es difícil encontrarlos. Tienen el oído agudo y la mirada penetrante, y aunque engordan fácilmente y nunca se apresuran si no es necesario, se mueven con agilidad y destreza. Dominaron desde un principio el arte de desaparecer rápido y en silencio, cuando la Gente Grande con la que no querían tropezar se les acercaba casualmente, y han desarrollado este arte hasta el punto de que a los Hombres puede parecerles verdadera magia. Pero los Hobbits jamás han estudiado magia de ninguna índole y esas rápidas desapariciones se deben únicamente a una habilidad profesional, que la herencia, la práctica y una íntima amistad con la tierra han desarrollado tanto que es del todo inimitable para las razas más grandes y desmayadas.

Los Hobbits son gente diminuta, más pequeña que los Enanos; menos corpulenta y fornida, pero no mucho más baja. La estatura es variable, entre los dos y los cuatro pies de nuestra medida. Hoy pocas veces alcanzan los tres pies, pero se dice que en otros tiempos eran más altos. De acuerdo con el *Libro Rojo*, Bandobras Tuk, apodado el Toro Bramador, hijo de Isengrim Ñ, medía cuatro pies y medio y era capaz de montar a caballo. En los archivos de los Hobbits se cuenta que solo fue superado por dos famosos personajes de la antigüedad, pero de este hecho curioso se habla en el presente libro.

[...]

Es en verdad evidente que a pesar de un alejamiento posterior los Hobbits son parientes nuestros: están más cerca de nosotros que los Elfos y aun que los mismos Enanos. Antiguamente hablaban las lenguas de los Hombres, adaptadas a su propia modalidad, y tenían casi las mismas preferencias y aversiones que los Hombres. Mas ahora es imposible descubrir en qué consiste nuestra relación con ellos. El origen de los Hobbits viene de muy atrás, de los Días Antiguos, ya perdidos y olvidados. Solo los Elfos conservan algún registro de esa época desaparecida y sus tradiciones se refieren casi únicamente a la historia élfica, historia donde los Hombres aparecen muy de cuando en cuando; a los Hobbits ni siquiera se los menciona. Sin embargo, es obvio que los Hobbits vivían en paz en la Tierra Media muchos años antes que cualquier otro pueblo advirtiese siquiera que existían. Y como el mundo se pobló luego de extrañas e incontables criaturas, esta Gente Pequeña pareció insignificante. Pero en los días de Bilbo y de Frodo, heredero de Bilbo, se transformaron de pronto a pesar de ellos mismos en importantes y famosos, y perturbaron los Concilios de los Grandes y de los Sabios.

[...]

Antes de cruzar las Montañas, los Hobbits ya se habían dividido en tres ramas un tanto diferentes: los Pelosos, los Fuertes y los Albos. Los Pelosos eran de piel más oscura, cuerpo menudo, cara lampiña, y no llevaban botas; de manos y pies bien proporcionados y ágiles, preferían las tierras altas y las laderas de las colinas. Los Fuertes eran más anchos, de constitución más sólida; tenían pies y manos más grandes; preferían las llanuras y las orillas de los ríos. Los Albos, de piel y cabellos más claros, eran más altos y delgados que los otros: amaban los árboles y los bosques.

Los Pelosos tuvieron relación con los Enanos en tiempos remotos y vivieron durante mucho tiempo en las estribaciones montañosas. Fueron los primeros en desplazarse hacia el oeste y vagabundearon por Eriador hasta la Cima de los Vientos, mientras los otros permanecían en las Tierras Ásperas. Eran la especie más normal, representativa y numerosa de los Hobbits y también la más sedentaria y la que conservó durante más tiempo el hábito ancestral de vivir en túneles y cuevas.

Los Fuertes vivieron muchos años a orillas del Río Grande, el Anduin, y temían menos a los Hombres. Vinieron al oeste después de los Pelosos y siguieron el curso del Sonorona hacia el sur; muchos de ellos vivieron un tiempo entre Tharbad y los límites de las Tierras Brunas antes de volver al norte.

Los Albos, los menos numerosos, eran una rama nórdica, más amiga de los Elfos que el resto de los Hobbits y más hábil para el lenguaje y los cantos que para los trabajos manuales. Siempre habían preferido la caza a la agricultura. Cruzaron las montañas al norte de Rivendel y descendieron el Fontegrís. Muy pronto se mezclaron en Eriador con las ramas ya establecidas allí, pero como eran más valientes y más aventureros, se los encontraba a menudo como jefes o caudillos en los clanes de los Pelosos y los Fuertes. Todavía en tiempos de Bilbo, el fuerte carácter albo podía descubrirse aún en las grandes familias, tales como los Tuk y los Señores del País de Los Gamos.

⁴ Tomado de Tolkien, J. R. R. (1955). *El señor de los anillos: la comunidad del anillo*. Recuperado de <https://goo.gl/sVbVJH>

Responde las preguntas:

1. Según el texto, ¿quiénes son los Hobbits?

- Individuos más pequeños que los Enanos, muy sencillos y numerosos.
- Gente diminuta, más pequeña que los Enanos y menos fornida.
- Seres más pequeños que los Elfos y muy parecidos a los Enanos.
- Personajes diminutos, que evolucionaron de los Enanos.

2. Señala el enunciado que presenta las diferencias que impedían a los Hobbits vivir juntos.

- Preferían lugares diferentes: los Pelosos, en tierras altas; los Fuertes, en llanuras, y los Albos, en bosques.
- Tenían características distintas: los Pelosos eran de piel oscura; los Fuertes, anchos, y los Albos, altos.
- Se pelearon porque todos querían estar en las tierras altas, lejos de los ríos y de los árboles.
- Sus costumbres, pues los Pelosos no usaban botas, los Fuertes preferían la caza y los Albos cantaban.

3. Se puede concluir que los Hobbits representan un pueblo:

- Pacífico, que convivió muchos años con Elfos, Enanos y Grandes.
- Pacífico y tranquilo, que se desarrolló respetando la vida en todas sus formas.

- c. Tranquilo y laborioso, que evolucionó al punto de dividirse en ramas.
- d. Pasivo, que no salía de sus túneles, por lo que se fue extinguiendo.

4. ¿Cuál es la intención del autor al escribir “De los Hobbits”?

- a. Difundir las características físicas de los Hobbits.
- b. Describir la relación entre Hobbits, Elfos y Enanos.
- c. Narrar cómo evolucionaron los Hobbits en ramas.
- d. Dar a conocer la idiosincrasia de los Hobbits.

5. ¿Qué pretende dar a entender el autor con el uso de la frase subrayada en el siguiente fragmento del texto?

“... en los días de Bilbo y de Frodo, heredero de Bilbo, se transformaron de pronto a pesar de ellos mismos en importantes y famosos...”.

- a. El cambio ocurrió, aunque no se lo esperaban.
- b. Se transformaron, aunque iba en contra de su forma de ser.
- c. Cambiaron mucho, ya que era lo usual entre ellos.
- d. Se transformaron, pese a que ellos disfrutaban con la fama.

6. Los Albos, a menudo, eran jefes o caudillos en los clanes de los Pelosos y los Fuertes, pues eran más valientes y aventureros. ¿Estás de acuerdo con que los Albos fueran jefes la mayoría de veces? Sustenta tu posición frente a estas relaciones de poder.

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA
Estrategia SPLR2

Lectura del Texto 1

Antes de la lectura

Sondeamos la información (para cada texto) Luego nos organizamos en grupos, nos proponemos el siguiente reto: “Presentar a la clase, en un minuto, las cualidades que los distinguen como grupo. No pueden mencionar los nombres de sus compañeros o compañeras. Todas las integrantes del equipo deben intervenir. Presentan oralmente las cualidades que las distinguen.

Responden las siguientes preguntas:

– *¿En qué situaciones de la vida cotidiana resulta adecuado realizar descripciones?*

– *¿Qué efecto produce en el lector el empleo de las descripciones?*

– *¿Por qué se afirma que “describir es pintar con palabras”?*

– ¿Por qué debemos incluir descripciones cuando escribimos un cuento o una novela?

Plantean hipótesis sobre el título del texto 1: “Estudio en escarlata”:

La palabra *escarlata* tiene dos acepciones: (1) tejido de lana o lino adornado con marcas en forma de anillos o círculos. (2) Dicho de un color: rojo intenso. A partir de esta nueva información, ¿podrías plantear nuevas hipótesis en base a esta palabra?

¿Este término se puede aplicar para describir lugares y personas”? Propón dos ejemplos:

- *De color escarlata eran sus mejillas cuando se sonrojaba.*
 - *La montaña perdía su tono escarlata cuando llegaba la noche.*
-
-

Durante la lectura

- Desarrollan los siguientes pasos para identificar las secuencias descriptivas en textos narrativos.

Pasos de la estrategia durante la lectura

1º Identificar, resaltar o subrayar los adjetivos que caracterizan a personas y lugares, subrayar las acciones más importantes, luego resumir a manera de comentario.

2º Reconocer las comparaciones o metáforas, prestando atención al uso de las siguientes expresiones: *como, tan, parece*, y otras que busquen embellecer al personaje o lugar.

3º Identificar y subrayar las descripciones en las que se aprecien adjetivos, comparaciones o metáforas.

4º Ilustrar pasajes del texto en los que se aprecien estas descripciones.

- Realizaremos el modelado del texto “Estudio en escarlata”.

Estrategia Ejemplo	
1. Identificación de adjetivos. Nos indican las cualidades y características de los lugares y personajes.	<i>“(las habitaciones). Consistían en dos confortables dormitorios y una única sala de estar, alegre y ventilada, con dos amplios ventanales por los que entraba la luz”. (Lugar).</i> <i>“En altura andaba antes por encima que por debajo de los seis pies, aunque la delgadez extrema exageraba considerablemente esa estatura”. (Personajes)</i>
2. Reconocimiento de comparaciones y metáforas. Permiten imaginar al lector cómo son los	<i>“–Entiéndame –explicó–, considero que el cerebro de cada cual es como una pequeña habitación vacía que vamos amueblando con elementos de nuestra elección”. (Comparación).</i> <i>Cerebro (metáfora que alude a inteligencia).</i>

personajes o lugares.	
-----------------------	--

Luego identifican descripciones en las que se aprecien adjetivos, comparaciones o metáforas, y subrayan cada elemento. Toman en cuenta los ejemplos citados anteriormente.

Después de la lectura

Como último paso, **ilustran** algunos pasajes del texto en los que se aprecien estas descripciones. Proponemos los siguientes ejemplos

“Sherlock Holmes hizo lo correspondiente con las suyas, presentándose con un equipaje compuesto de maletas y múltiples cajas”.

“Los ojos eran agudos y penetrantes, salvo en los periodos de sopor a los que he aludido, y su fina nariz de ave rapaz le daba no sé qué aire de viveza y determinación”.

Las manos aparecían siempre manchadas de tinta y distintos productos químicos, siendo, sin embargo, de una exquisita delicadeza, como innumerables veces eché de ver por el modo en que manejaba Holmes sus frágiles instrumentos de física”.

“Solo de herramientas útiles se compondrá su arsenal, pero estas serán abundantes y estarán en perfecto estado”

Cuando ilustramos estamos aplicando una estrategia de lectura que nos permite fortalecer nuestro pensamiento visual y, por consiguiente, nuestra comprensión.

Explica la forma como el autor ha empleado los recursos textuales y el efecto que ha tenido en el lector. Pueden apoyarse en las siguientes preguntas:

– *¿Cómo se imaginan a los personajes a partir de las descripciones que emplea el autor?*

– *¿Qué caracteriza a los ambientes o lugares donde transcurre la historia? ¿Crees que el autor los ha descrito con eficacia? ¿Por qué?*

– *¿Las descripciones cumplen el propósito de imaginar cómo es el mundo en que transcurre la historia? ¿Cómo lo consigue?*

Lectura del texto 2
Aplicamos la misma estrategia.

En este texto se describen paisajes; por ello, es importante prestar atención a los elementos del lugar. Resultaría conveniente que emplear el diccionario para ser más precisos en la identificación de las descripciones. Ejemplos:

– *“húmedo musgo”*

– “*marchito erial*”

– “*desolado espectáculo*”, etc.

Ilustran la descripción que les parezca más interesante y escriben una nota de pie de imagen en la que expliquen la intención del autor.

Metacognición

– *Si un texto narrativo, cuento o novela, no contara con descripciones, ¿cómo se afectaría el texto?*

– *Si el autor saturara de descripciones un cuento o una novela, ¿qué sucedería?*

– *Si las descripciones no ayudaran a imaginar al personaje o lugar, ¿qué pasaría en la mente del lector?*

Lectura del texto 3

Aplicamos la misma estrategia.

Responden

– *¿Consideras que las ilustraciones tendrían directa relación con el texto? ¿Por qué?*

– *¿Qué estrategias utilizarás para identificar las descripciones en el texto que vas a leer?*



Comprensión de Lectura 6: Estrategia SPLR2

NOMBRE Y APELLIDO: _____
GRADO Y SECCION: _____ N° DE ORDEN: _____ FECHA: _____

El cóndor pasa: población de aves andinas en Perú puede irse en picada¹ (Texto1A)

Tipo de textual: expositivo

Género textual: artículo de divulgación

Formato textual: múltiple

El cóndor (*Vultur gryphus*) es un ave prehistórica que vive entre nosotros. Su distribución abarcaba desde el Atlántico hasta el Pacífico. Esto fue confirmado con los restos de un cóndor andino de 13 000 años de antigüedad hallados en las cavernas de Minas Gerais, Brasil (Herculano Alvarenga, 1993), y también de un cóndor californiano de unos 16 000 años que fue encontrado en Nueva York (Emslie, 1987).

Actualmente, en nuestra región se encuentra distribuido a lo largo de la cordillera de los Andes, desde Venezuela hasta Tierra del Fuego en Argentina y Chile, pasando por Bolivia y Brasil. Sin embargo, en Venezuela fue declarado extinto y en Colombia y Ecuador sus poblaciones son escasas.

El cóndor pasa

Según Fernando Angulo, investigador principal del Centro de Ornitología y Biodiversidad (CORBIDI), la población de cóndores en el Perú es de menos de 2500 ejemplares. El experto se basa en una última ficha de categorización de especies amenazadas. Los reportes de avistamiento de cóndores hablan de 16 regiones del país. Solo en Loreto, Ucayali y Madre de Dios nunca los hubo. Su hábitat es la zona altoandina. Y desde el altiplano tienen la costumbre de bajar a la costa, como en el caso de Paracas y Bayóvar. En Lima se los ve regularmente en el cañón de Santa Eulalia. El fotógrafo de naturaleza y guía de observación de aves, Alejandro Tello, lo ha documentado en un trabajo denominado “El cóndor andino forrajea en árboles no nativos en Lima”. Tello estima una población mayor a los 30 individuos que en algunas épocas del año pernoctan en colonias en las alturas de Santa Eulalia. [...]

Todo se compra

El cóndor andino tiene serias amenazas. Algunas comunidades aseguran haber visto al cóndor cazar a sus ganados, no creen que sea un carroñero. Por eso, la gente envenena pumas, zorros, perros y los colocan en los precipicios para que el cóndor muera al alimentarse. Al Yawar Fiesta de Apurímac (“fiesta de sangre”) se le ha hecho cargamontón en los últimos tiempos, básicamente por el mismo grupo que se manifiesta en contra de las corridas de toros. Y es que la cantidad de cóndores ya no es la misma que antes. Precisamente, el Yawar Fiesta simboliza el enfrentamiento entre el ave, que representa lo andino, y el toro, que personifica a lo hispano. La reducción de esta especie es alarmante, afirma Yury Ortiz, alcalde de Cotabambas, uno de los pueblos donde esta fiesta tiene más tradición: “Hace 30 o 40 años, había una cantidad considerable de cóndores. Matábamos un caballo como carnada y venían 30 o 40 cóndores al día. Hoy vienen unos dos, tres, cuatro o cinco”. Rob Williams, director de la Sociedad Zoológica de Fráncfort, descubrió que existía tráfico de plumas y huesos de cóndores en el Cusco, utilizados en artesanía. Al mismo conservacionista le ofrecieron un cóndor disecado por el valor de 2500 soles. La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza la cataloga como una especie casi amenazada, ya que sufre la pérdida de su hábitat y el envenenamiento por la ingesta de animales intoxicados o de los propios cebos envenenados colocados ilegalmente por cazadores y ganaderos. En el Perú, nos hemos contentado con un decreto supremo (N.º 034-2004-AG) que declara el ave “en peligro”, pero en la práctica se hace muy poco al respecto.

Sumando esfuerzos

¿Cómo están procediendo nuestras autoridades? El Ministerio de Agricultura tiene diseñado implementar un plan nacional para la conservación del cóndor. Para empezar, falta un censo poblacional real, en el que se utilice la telemetría satelital, debido a que el cóndor puede alejarse hasta 1000 kilómetros en busca de alimento. El ambientalista Heinz Plenge es el coordinador del llamado Grupo Cóndor del Perú, formado en noviembre del 2011, y tiene la esperanza de

que el ministro del Ambiente apoye el tema. Aunque —sostiene— que la Dirección General Forestal y de Fauna Silvestre pertenece al Ministerio de Agricultura cuando debería estar en el Ministerio del Ambiente. A decir del investigador Fernando Angulo, “es necesario empezar una evaluación seria de la población de cóndores en el país, liderada por el Estado peruano, para saber su situación real, las amenazas a las que está sometida la especie y la mejor forma de combatirlas. Es urgente empezar con esto cuanto antes”.

1 Tomado de Reyna, I. (2013). El cóndor pasa: población de aves andinas en Perú puede irse en picada. *Rumbos del Perú*. Recuperado de <<https://revistarumbos.lamula.pe/2013/04/10/el-condor-pasa-poblacion-de-aves-andinas-en-peru-puede-irse-en-picada/rumbos/>>

El cóndor andino² (Texto1B)

El cóndor andino habita en las más altas montañas andinas. Puede volar a más de 7000 metros de altura y planear durante horas sin mover las alas. Vive fácilmente hasta los 85 años. Es el ave más grande y de mayor envergadura del mundo, la que vuela a mayor altura y por más tiempo, ya que aprovecha las corrientes térmicas de aire cálido. Así, puede mantenerse en el cielo por horas, planeando en el aire helado de las montañas, en el aire caliente del desierto, al lado del mar o en zonas borrascosas y lluviosas de Sudamérica.

Características

El cóndor andino es considerado una de las aves más grandes y pesadas. Tiene una envergadura de alas que alcanza los 3,5 metros; los machos, de mayor volumen que las hembras, pesan unos 11,5 kg. Pueden medir casi un metro y llegar a la cintura de un hombre. Su plumaje es negro como el hollín, con una gran zona blanca en las alas. Esta se localiza en la cara superior. Tiene una cabeza desnuda de un color rojo pálido y los machos poseen en la frente una cresta carnosa prominente. En el cuello y en las patas poseen plumas para que no se les impregnen de sangre cuando come. Un rasgo característico es su calvicie, que la obtiene al meter la cabeza dentro del cuerpo de los animales. Carece de laringe y por eso no emite sonidos ni cantos como lo hacen las otras especies de aves.

Reproducción

Para anidar escogen, generalmente, cuevas en grandes paredes rocosas verticales, protegidas del viento y la intemperie. Las dimensiones de los nidos son altamente variables. Depositán el único huevo directamente sobre el sustrato arenoso de las cuevas, en el cual han creado una depresión presionando el pecho contra el sustrato. Igualmente, utilizan el pico para dar forma final a los bordes. Este comportamiento se ha observado especialmente en los machos. Los pichones, al nacer, son muy débiles y están cubiertos por un plumón gris blanquecino. Los padres le dan de comer alimento fácil de digerir, ablandado y entibiado en el buche. Estos permanecen más de un año en el nido. La cría tarda dos años en alcanzar su maduración total.

Alimentación

El cóndor se alimenta, por lo general, de animales muertos. Una vez localizada la carroña, los cóndores no descienden a comer de manera inmediata, sino que se limitan a volar sobre el cadáver o se posan en algún lugar desde donde este se vea claramente. Uno o dos días pueden pasar hasta que finalmente se acercan. Comienzan a alimentarse en los puntos más accesibles o blandos de los cadáveres, es decir, ojos, lengua, ano, ubre o testículos, abdomen y entrepierna.

Comportamiento social

- Los jóvenes y los adultos sin pareja posan en grupos durante la noche y las parejas posan juntas. Grupos grandes se congregan alrededor de una carroña.
- El cóndor de los Andes se reproduce cada dos años. En épocas cuando escasea la comida, es probable que no se reproduzca.
- El cóndor andino produce un cortejo nupcial para atraer a su pareja. Los cóndores dan pasos de atrás hacia adelante con sus alas abiertas y al mismo tiempo cloquean y sisean.

Simbolismo

Aparece como símbolo patrio en los escudos de armas de Bolivia (búsqueda de horizontes sin límites), Chile (fuerza), Colombia (libertad y orden) y Ecuador (poderío, grandeza y valor). También, en el del estado venezolano de Mérida (actitud de emprender vuelo) y en el primer escudo del Perú (1820). Además, aparece en el escudo de la hispanidad, representado junto al águila de San Juan.

Responde las preguntas 1

1. Señala la alternativa que contiene la información común en los textos 1 A y 1 B.

- a. El cóndor mora en toda la cordillera de los Andes, pero en Venezuela está extinto.
- b. El cóndor es un ave que habita en las más altas montañas andinas.
- c. El cóndor es el ave más grande y de mayor envergadura de todo el mundo.
- d. El cóndor puede volar a más de siete mil metros y vivir hasta los 85 años.

2. ¿Cuál de los siguientes enunciados establece la relación de efecto- causa entre las ideas de los textos 1 A y 1 B?

- a. El Yawar Fiesta está cuestionado, debido a que la cantidad de cóndores ya no es la misma.
- b. Los cóndores se reproducen cada dos años, pero cuando no hay comida, no pueden hacerlo.
- c. Los cóndores retrasan su tiempo de reproducción, porque se ven amenazados por envenenamiento.
- d. El cóndor peligra, por eso el Ministerio de Agricultura diseñó un plan de conservación a nivel nacional.

3. Señala el enunciado que muestra información relevante de ambos textos.

- a. La mitad de los países de América del Sur considera que el cóndor representa su identidad social y los valores por los que lucha.
- b. La evaluación de cóndores es urgente, por eso el Ministerio de Agricultura tiene un plan de conservación del cóndor.
- c. El cóndor es comercializado en Cusco, existe tráfico de plumas y huesos de cóndores e incluso se vende disecado.
- d. Las parejas de cóndores posan juntas y se reproducen cada dos años, siempre y cuando estén bien alimentadas.

4. Selecciona la alternativa que explica la intención del compilador al presentar los textos de manera conjunta.

- a. Exponer información sobre el cóndor, el texto 1 A presenta las amenazas al cóndor y el texto 1 B complementa con datos informativos.
- b. Persuadir al lector para su conservación, el texto 1 A expone el comportamiento social del cóndor y el texto 1 B presenta sus características.
- c. Difundir información complementaria del cóndor, el texto 1 A plantea los peligros del cóndor andino y el texto 1 B, los esfuerzos por cuidarlo.
- d. Reconocer la importancia del cóndor, el texto 1 A plantea los esfuerzos por conservarlo y el texto 1 B, lo que simboliza en varios países sudamericanos.

5. Ahora que conoces la amenaza en la que se encuentra este animal, ¿qué podrías hacer desde tu comunidad? Sustenta tu posición.

¿Qué es el plagio académico?³ (Texto2A)

Tipo de textual: expositivo

Género textual: artículo de divulgación

Formato textual: múltiple

Definimos plagio o deshonestidad académica al acto de usar trabajos, ideas o palabras de otra persona como si fueran propios. El plagio se aplica en trabajos de clase, investigaciones, gráficos, examen, *software*, fotografías, etc. Podemos calificar el plagio como intencionado o inconsciente por desconocimiento en lo que es la deshonestidad académica.

Se comete plagio cuando entregamos un trabajo ajeno a un profesor como si fuera propio; al comprar trabajos en Internet; cuando copiamos sentencias, frases, párrafos o ideas de trabajos ajenos sin dar crédito al autor original; cuando copiamos cualquier tipo multimedia sin mencionar al autor; cuando nos basamos en una idea o frase de otro para escribir un nuevo trabajo y no damos crédito al autor de la idea. Donde comúnmente se realiza el plagio es en obras científicas y literarias: tesis, documentales, obras cinematográficas, música, programas de computadora, bases de datos, audiovisuales, arte.

En la actualidad existen diversas herramientas de base tecnológica que nos ayudan a combatir la deshonestidad académica en las universidades; por ejemplo: Safeassign, The Plagiarism, Checker, Plagiarism Detect y Viper. Además de las herramientas que nos ayudan a evitar el plagio a nivel académico, existe la Ley de Derechos de Autor que

protege el derecho moral del autor de toda creación literaria, científica o artística y le reconoce derecho de dominio sobre las producciones de su pensamiento, ciencia o arte.

Plagio en la universidad⁴ (Texto2B)

El plagio no escapa a ningún nivel educativo, y si bien ha existido siempre, con la revolución digital se ha acrecentado notoriamente, ya que es más cómodo copiar. Internet provee grandes cantidades de texto de mejor calidad y la diversidad de fuentes disponibles dificulta su detección.

David Caldevilla Domínguez, doctor en Ciencias de la Información y profesor de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), explicó que “antes de la revolución digital, los universitarios acudían a las bibliotecas para realizar sus trabajos, y aunque evidentemente podían copiar todo el contenido de un libro, era un trabajo mucho más laborioso que pulsar dos botones del teclado de un ordenador [...]. Gracias a la tecnología, esto ahora no se consigue, ya que muchos estudiantes ni se molestan en parafrasear, o siquiera leer, lo que obtienen de la Red”. Con respecto a las causas que llevan a los jóvenes al plagio, un estudio de J. Agnes, de 2008, afirma que la principal razón es la falta de tiempo (82 %), seguido por la comodidad (81 %), el hecho de que todos lo hagan (30 %), que no exista riesgo (18 %) o que el profesor no note la diferencia (17 %).

A nivel internacional, diversos estudios han ahondado en la realidad del plagio en la educación superior. La Universidad Pública de Navarra (UPNA) recoge algunos de los resultados y revela que el interés por el análisis del plagio comienza en 2000. Algunos de los estudios cifran el uso del material ajeno en un 40 % - 50 % y algunos incluso arriban a cifras de hasta el 75 %. Asimismo, la mayoría de ellos señalan a los hombres y a los estudiantes de carreras técnicas como los que más plagian, por encima de las mujeres y los estudiantes de humanidades y ciencias sociales.

Una encuesta de la UIB de 2009 a 1025 alumnos de todos los cursos señala que un 69,2 % afirmó haber copiado fragmentos de textos sin citarlos, un 82,9 % no indicó fuentes de gráficos e imágenes, y un 19,5 % aseguró nunca referenciar la fuente en la que obtuvo la información. Universia llevó a cabo una encuesta entre 560 alumnos de diversas titulaciones y universidades en 2008 y algunos de los resultados fueron especialmente alarmantes, como el hecho de que un 24 % dijo haber realizado un trabajo para otra persona, un 29 % presentó trabajos ajenos de cursos anteriores, un 35 % ha compuesto íntegramente un trabajo a partir de fragmentos extraídos de sitios web y un 27 % inventó o falseó datos. Hoy hay una gran confusión en torno a qué es “conocimiento común”, que no requiere atribución o cita, y qué no, afirman los expertos.

Plagio en las publicaciones científicas

En enero, ArXiv, el archivo importante de publicaciones científicas digitales perteneciente a la Universidad de Cornell, presentó un informe mundial sobre el plagio en la ciencia, en el que cotejó más de 757 000 publicaciones. Descubrió que la práctica está más extendida en países emergentes como China, Irán, India o Egipto, mientras que en los países más desarrollados los porcentajes de plagio son menores. Además, indica que 1 de cada 16 autores cae en el autoplagio, copiando frases literales de artículos anteriores. Asimismo, reconoce la llamada “superposición de texto”, donde no solo los propios autores plagian sus propios artículos, sino que, además, se utilizan artículos de terceros sin citar. Los resultados revelan que 1 de cada 1000 autores copia al menos un párrafo de los artículos y no cita o atribuye la información a una fuente.

¿Por qué se ha disparado la presencia del plagio en la educación?

Recientemente, el Pew Research Center de Estados Unidos descubrió que el 55 % de los presidentes de las universidades del país piensa que el plagio ha aumentado en los últimos 10 años, y el 89 % considera que la tecnología ha sido el factor determinante en este incremento. “Desconozco cuánto de ello se asocia con la noción de que todo se vale y cuánto se relaciona con una falta total de comprensión”, explica el profesor de Secundaria, Chris Cooper.

Por su parte, la directora del Centro Internacional de Integridad Académica de la Universidad de Clemson, Teddi Fishman, considera que existen herramientas para identificar el plagio, como Turnitin.com, que actualmente es utilizada por 10 000 instituciones de 126 países y está disponible en 13 idiomas. Sin embargo, los estudiantes parecen estar siempre dos pasos más adelante. “Me preocupa que estemos enseñando a los jóvenes a evadir la detección del plagio en lugar de a citar fuentes y crear a partir de sus propias ideas”, se lamenta. Entretanto, el docente Michael Mazenko no cree que “tengamos una generación de tramposos. Algunos argumentan que a causa de la tecnología se han vuelto mejores en ello, pero no creo que sea peor que en el pasado, aunque puede que tengamos más herramientas

para atraparlos hoy gracias a la tecnología”. Fishman sostiene que, para aclarar las confusiones que muchos jóvenes tienen en torno a qué materiales son de “uso comunitario” y cuáles son de autoría, es fundamental “concentrarse en una cultura de integridad, donde seamos capaces de orientar a los estudiantes a tomar buenas decisiones y a razonar los problemas éticos que presenta el plagio”.

Tomado de Soria Moreno, Gustavo (2013). ¿Qué es el plagio académico? Centro para el Desarrollo Docente e Innovación Educativa. Recuperado de <<https://goo.gl/oDUpxi>>

4 Tomado de Universia España (2015). ¿Es común el plagio en la universidad? Universia. Recuperado de <https://goo.gl/rPd7Rm>

Responde las preguntas

1. Señala la alternativa que contiene información de los textos 2 A y 2 B.

- a. El plagio se realiza comúnmente en obras científicas y literarias, principalmente, debido a la falta de tiempo de los jóvenes.
- b. La tecnología facilita la búsqueda de diversas fuentes de apoyo, lo que aumenta el índice de plagio en los universitarios.
- c. Los estudiantes solo copian información, ya ni siquiera se molestan en parafrasear o leer lo que obtienen de internet.
- d. El plagio representa un problema ético, por lo que debemos enseñar a los estudiantes a tomar buenas decisiones.

2. Señala el enunciado que presenta información contrapuesta entre los textos leídos.

- a. La tecnología ayuda a los investigadores, pero brinda demasiada información.
- b. La tecnología facilita el plagio, pero también ayuda a detectarlo.
- c. La tecnología detecta el plagio, pero brinda nuevas herramientas de seguridad.
- d. La tecnología facilita la búsqueda de datos, pero permite la detección del plagio.

3. De acuerdo con los textos, señala la alternativa que, a manera de conclusión, presenta una solución ante el plagio.

- a. Una cultura de integridad, que promueva ética y buenas decisiones en los estudiantes, posibilitará la erradicación del plagio como acto de deshonestidad académica.
- b. Un sistema de seguimiento a los estudiantes, que garantice asesoría en el honesto procesamiento de las grandes cantidades de información que provee internet.
- c. Un programa que generalice el uso de Turnitin.com como herramienta para identificar el plagio total o parcial en todo tipo de textos y, asimismo, en multimedia.
- d. Una política de calidad que destierre el “todo se vale” y que más bien siembre el sentido ético del valor de la producción de ideas y el respeto por la autoría.

4. ¿Cuál es la secuencia de subtemas que presenta el texto 2 A?

- a. Definición de plagio - Cómo se realiza - Dónde se realiza - Prevención tecnológica - Ley de Derechos de Autor
- b. Introducción sobre el plagio - Descripción - Efectos - Prevención - Ley
- c. Problema - Causas - Efectos - Soluciones - Leyes
- d. Presentación - Problema del plagio - Investigación - Prevención - Ley

5. Luego de haber leído ambos textos, ¿cuál será tu posición frente al plagio al realizar tus actividades escolares como trabajos, tareas y monografías?

Dormir la siesta combate el estrés⁵ (Text03A)

Tipo de textual: expositivo

Género textual: artículo de divulgación

Formato textual: múltiple

Investigadores del Allerghey College de Pennsylvania (EE. UU.) demuestran que una siesta diaria de al menos 45 minutos hace que disminuya la presión arterial de quienes han sufrido un día de estrés con mucha tensión psicológica.

Según afirman en el último número de la revista *International Journal of Behavioral Medicine*, las largas jornadas

laborales, el trabajo por turnos, la televisión e Internet están afectando en la calidad del sueño, hasta el punto de que los ciudadanos duermen una media de casi dos horas diarias menos que hace medio siglo. Esto afecta a la salud a largo plazo y, de hecho, hay estudios que relacionan la falta de sueño con un mayor riesgo de hipertensión y problemas cardiovasculares. Para tratar de reducir este impacto, los investigadores Ryan Brindle y Sarah Conklin analizaron si dormir la siesta podría influir en la recuperación cardiovascular después de una prueba de estrés mental. Para ello, seleccionaron a 85 universitarios sanos que fueron divididos en dos grupos, de modo que a algunos de los participantes se les asignaba una hora al día en la que podían dormir durante al menos 60 minutos. Al mismo tiempo, los estudiantes completaron unos cuestionarios para evaluar la calidad del sueño y conocer su actividad diaria, mientras que también se midió su presión arterial y el ritmo cardíaco. De este modo, observaron que la siesta parecía tener un efecto reparador en los estudiantes, ya que, aunque en todos la presión arterial y el ritmo cardíaco aumentaba durante el inicio de su jornada, aquellos que dormían siesta presentaban un descenso de ambos marcadores. Estos resultados eran más evidentes cuando los estudiantes dormían entre 45 y 60 minutos al día. Según los investigadores, “los hallazgos sugieren que la siesta puede acelerar la recuperación cardiovascular después de una situación de estrés mental”.

Tomado de Sanz, E. Dormir la siesta combate el estrés. Revista *Muy interesante*. Recuperado de <https://goo.gl/olh1AY>

Las horas de sueño profundo refuerzan la memoria⁶ (Texto3B)

En la víspera de un examen es común escuchar que es mejor irse a dormir que pasar la noche en vela estudiando, ya que el sueño sirve para consolidar lo aprendido. El refuerzo de la memoria durante la noche ya había sido probado científicamente, pero ha sido una nueva investigación de la Universidad de Brown (EE. UU.) la que ha revelado que esta actividad cerebral se produce durante la fase del sueño de onda lenta y no durante la fase REM. La investigación partió del análisis exhaustivo de la actividad cerebral nocturna de nueve participantes para establecer una medición de referencia. Durante la segunda etapa del experimento, los nueve tuvieron que aprender una secuencia concreta de golpes de dedos. A cuatro de ellos se les permitió dormir, mientras que a los otros seis se les mantuvo despiertos como grupo de control. Ambos sectores tuvieron que reproducir la secuencia horas después, resultando los participantes en vela menos habilidosos y precisos a la hora de ejecutarla.

El análisis electromagnético concluyó que los cambios cerebrales se originaban en el área motora suplementaria de la corteza cerebral y que se producían durante la fase de onda lenta, una fase de sueño profundo que precede a la fase REM en la que las ondas cerebrales son amplias y el ritmo respiratorio es muy lento. “El sueño no es solo una pérdida de tiempo. Es una actividad intensiva para el cerebro que ayuda a consolidar el aprendizaje, porque hay más energía disponible o porque las distracciones son menores”, explicaba Yuka Sasaki, coautora del estudio, a la agencia de noticias SINC.

⁶ Martínez, L. Las horas de sueño profundo refuerzan la memoria. Revista *Muy interesante*. Recuperado de <https://goo.gl/gGmxXE>

Responde las preguntas

1. Según el texto 3 A, las siestas tienen carácter reparador porque:

- Reducen notablemente el estrés que sufren los estudiantes.
- Ayudan en la aceleración de la recuperación cardiovascular.
- Contribuyen a la superación de una situación de estrés mental.
- Disminuyen la tensión psicológica en la mayoría de los estudiantes.

2. Teniendo en cuenta la lectura de los textos 3 A y 3 B, ¿qué alternativa presenta una idea común en ambos textos?

- En ambos textos, encontramos solo factores que aportan a la calidad del sueño, la memoria y el aprendizaje.
- De ambos textos se desprende que las habilidades cognitivas y motoras se consolidan en el sueño.
- Ambos textos exponen resultados y conclusiones de investigaciones correlacionales.
- Ambos textos citan investigaciones realizadas en universidades y declaraciones de los investigadores.

3. ¿Cuál es el tema que se puede encontrar en ambos textos?

- El efecto positivo del sueño
- El fortalecimiento de los procesos mentales
- Los resultados de investigaciones experimentales
- El efecto reparador del sueño profundo

4. Señala el enunciado que representa la intención de los autores de ambos textos.

- Persuadir al lector de cuidar su sueño profundo.

- b. Comparar resultados de estudios experimentales.
 - c. Exponer la importancia del sueño en nuestra vida.
 - d. Describir acciones para prevenir enfermedades.
- 5. Luego de haber leído los textos, ¿qué harías ante la siguiente situación?**

La profesora de Ciencia y Tecnología comunicó que rendirán un examen mañana, entonces tu compañero Rodolfo te comenta que, para estudiar más, se amanecerá leyendo. ¿Qué le dirías a Rodolfo? ¿Por qué?

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA
Estrategia SPLR2

Lectura del texto 1

Antes de la lectura: Sondeamos la información de la separata.

• Planteamos las siguientes preguntas:

– Considerando los títulos, ¿qué contenido se abordará en el texto?

1.

2.

3.

4.

5.

6.

– ¿Por qué se utilizan subtítulos en los textos?

– ¿Crees que es importante que las ideas en un texto escrito estén organizadas y tengan secuencia?

– ¿Sabes en qué consiste una secuencia textual?

Identificar las secuencias textuales en textos expositivos.

Durante la lectura

• Explicamos que los textos expositivos tienen como propósito informar y explicar sobre un determinado tema. Para ello, el autor emplea conectores y marcadores textuales (palabras o expresiones lingüísticas) con el fin de establecer relaciones lógicas entre los párrafos y oraciones. Su empleo permite determinar una secuencia textual.

Secuencias textuales	
Temporal.	Se organizan los eventos en una sucesión o serie que se rige por un orden que puede ser cronológico, cíclico u otro que permita entender la ubicación de los eventos en el tiempo. Los marcadores más frecuentes son: <i>en primer lugar, después, a continuación, por último.</i>
Causa-efecto.	La información se organiza sobre la base de relaciones causales, es decir, algunos elementos funcionan como causa y otros como efecto o consecuencia. Entre los marcadores típicos de la estructura de causa-efecto están las propias palabras <i>causa</i> y <i>consecuencia</i> , y algunos conectores como <i>porque, puesto que, de manera que, por consiguiente, etc.</i>
Problema-solución.	Mediante este esquema se presenta, por una parte, la información que corresponde a uno o varios problemas y, por otra, la que alude a las posibles soluciones. Son marcadores textuales de esta estructura las propias palabras <i>problema</i> y <i>solución</i> o algunos de sus sinónimos (<i>conflicto, crisis, medidas</i>).
Comparación.	En este caso, los contenidos se organizan sobre la base de semejanzas y diferencias entre los contenidos contrastados. En esta estructura se emplean marcadores que expresan la analogía (<i>asimismo, de la misma manera</i>) o el contraste (<i>en cambio, sin embargo, a diferencia de</i>).
Descripción.	La información se presenta a modo de enumeración de elementos con el fin de describir o caracterizar el asunto del cual se está hablando. Se puede describir, por ejemplo, un paisaje, un cuadro, un instrumento científico, una persona, etc.

• Preguntamos:

– ¿Por qué es importante reconocer las secuencias textuales cuando leemos?

– ¿Qué tipo de secuencias textuales dominarán en los siguientes textos?

• Desarrollamos los siguientes pasos de la estrategia

Estrategia Ejemplo	
<p>Deducción del tema y subtemas.</p> <p>• Para el tema. Planteamos las siguientes preguntas: - <i>Cuando el autor decidió escribir el texto, ¿sobre qué quiso escribir?</i> - <i>¿Sobre qué aspecto se desarrolla todo el contenido?</i></p> <p>• Para los subtemas. Aplicamos la técnica del subrayado considerando las siguientes preguntas: - <i>¿Qué palabras se repiten?</i> - <i>¿Cuáles son las palabras clave?</i></p>	<p><i>La resolución de las preguntas permite identificar lo siguiente:</i> <i>El autor quiso escribir sobre el cóndor: sus características y las amenazas que enfrenta. Ello se ratifica en los subtítulos, como “Sumando esfuerzos”.</i> <i>La información que se presenta es sobre el cóndor: sus características, hábitat, peligros que enfrenta; la cual se detalla en sus subtítulos.</i> <i>En el primer párrafo se repite el término “cóndor” en tres ocasiones. Por ello, la palabra clave es “cóndor”.</i> <i>En el segundo párrafo, se precisa en la primera oración</i></p>

<p>- ¿En qué oraciones se encuentran las ideas más importantes?</p> <p>Las respuestas serán las ideas que subrayemos. Aplicamos la técnica del sumillado, tomando en cuenta el contenido de cada párrafo. Plantearemos las siguientes preguntas:</p> <p>- ¿Qué dice del tema?</p> <p>- ¿De qué habla este párrafo?</p>	<p>que la población es de menos de 2500 ejemplares, por lo que se infiere que se encuentran en amenaza.</p>
<p>Reconocimiento de la secuencia textual</p> <p>Revisamos la información sobre las secuencias textuales (cuadro resumen). Identificamos y subrayamos con diferentes colores los marcadores textuales o términos que hagan referencia a las relaciones lógicas. Formulamos preguntas que comprendan el contenido de la secuencia textual.</p>	<p>En el texto “El cóndor pasa: población de aves andinas en Perú puede irse en picada”, se identifica en el subtítulo “Todo se compra” (párrafo 1) una relación causal: “Algunas comunidades aseguran haber visto al cóndor cazar a sus ganados, no creen que sea un carroñero. Por eso, la gente envenena pumas, zorros, perros y los colocan en los precipicios para que el cóndor muera al alimentarse”. Para el texto “El cóndor andino”, podemos formular las siguientes preguntas:</p> <p>- ¿Qué caracteriza a la pluma de esta ave?</p> <p>- ¿Cómo se reproduce esta especie?</p> <p>La resolución de ambas preguntas nos permite reconocer una secuencia descriptiva.</p>
<p>Explicación de la intención de la secuencia textual</p> <p>Planteamos preguntas para reconocer la intención que el autor se propone al elegir una secuencia textual.</p>	<p>Para el texto “El cóndor pasa: población de aves andinas en Perú puede irse en picada”, formulamos la siguiente pregunta: ¿Por qué el autor ha optado por la secuencia causal en el primer texto? Porque quiere enfatizar las consecuencias del actual estado del cóndor. Sobre el texto “El cóndor andino”, preguntamos: ¿De qué manera la secuencia descriptiva le permitió al autor lograr su propósito comunicativo? Permitted que el lector conociera al cóndor andino en forma completa (desde sus características físicas hasta el simbolismo)</p>

Después de la lectura

Comentamos y reflexionamos:

- Explican la intención del autor, tomando en cuenta su contenido y empleo de la secuencia textual. Las siguientes preguntas les pueden ayudar a organizar sus respuestas:

- ¿De qué manera se complementan ambos textos?

- ¿Por qué el tema planteado en ambos textos es relevante para el Perú?

- ¿Es necesario difundir los problemas o amenazas que enfrenta esta especie?

- ¿De qué manera la secuencia textual permite que el autor alcance su objetivo?

- Aplican los pasos de la estrategia, diferenciando cada uno de los pasos que llevaron a cabo.

Paso 1	Conocer las características de los textos expositivos de formato múltiple.
Paso 2	Leer en silencio el texto y consultar el diccionario si fuera necesario.
Paso 3	Deducir el tema a partir de preguntas. Deducir los subtemas, aplicando las técnicas del subrayado y el sumillado.
Paso 4	Reconocer la secuencia textual: - Diferenciar cada secuencia textual. - Identificar los marcadores textuales o términos que hagan referencia a las relaciones lógicas. - Formular preguntas sobre el contenido de la secuencia textual.
Paso 5	Explicar la intención de la secuencia textual: Plantear preguntas para reconocer la intención del autor al elegir una secuencia textual.

Lectura del texto 2

¿Qué aspectos del plagio aborda el texto?

Tema	
Secuencia textual	
Intención de la secuencia textual	

Metacognición del aprendizaje

– ¿Qué pasos o procedimientos empleé para identificar las secuencias textuales?

– ¿Qué dificultades se me presentaron en la aplicación de las estrategias para identificar las secuencias textuales? ¿Qué hice para superarlas?

– ¿Por qué es importante reconocer el tema antes de identificar las secuencias textuales?

– ¿En qué textos podré aplicar las estrategias que aprendí?

Lectura del texto 3

- Aplicamos las mismas estrategias.

Tema	
Secuencia textual	
Intención de la secuencia textual	



Comprensión de Lectura 7: Estrategia SPLR2

NOMBRE Y APELLIDO: _____
GRADO Y SECCION: _____ N° DE ORDEN: _____ FECHA: _____

Me gusta el Twitter¹

porque gracias a él ahora los nerds pueden ser celebridades y líderes de opinión

Tipo de textual: argumentativo

Género textual: artículo de opinión

Formato textual: múltiple

Me gusta el Twitter porque es la dictadura de la brevedad: ha decidido que la vida misma cabe en ciento cuarenta caracteres y sanseacabó. Di tu verdad y rómpete. Si algo tiene que explicarse con un par de letras más, es que no vale la pena explicarse. Adoro el Twitter porque adoro las paradojas: no hay forma de explicarle brevemente a nadie qué demonios es esta red social donde todos están publicando mensajes brevísimos. Defiendo el Twitter porque no es humilde en absoluto. Nació como un sistema para satisfacer el exhibicionismo de los nerds que, gracias a Internet, ahora son cuasicelebridades que necesitan comunicarle al mundo qué están haciendo. A cada minuto. Baño y sexo incluidos. Me gusta el Twitter porque al final resultó que no era tan inocente y que, en ciertos casos, hasta puede ser peligroso. Ahora es la Quinta Espada de la Revolución Digital, la manera más rápida y efectiva para informarte de las protestas durante las elecciones en Irán, cuando el gobierno suprimió los satélites para que los corresponsales extranjeros no pudieran transmitir al resto del mundo lo que ocurría y, entonces, los iraníes se volcaron a sus celulares para tuitear sus protestas. Soy feliz con el Twitter porque la cantidad de información que circula en sus venas es espeluznante. Agrega en tus contactos a los tuiteros correctos y listo. Desde la BBC hasta el tipo que no puede dejar de comentar ningún escándalo de la prensa de espectáculos, todos ellos terminan trabajando para ti y te cuentan en ciento cuarenta caracteres lo que está ocurriendo allá afuera. Ya no tienes que salir a buscar la información, ella te busca, ansiosa. Hay quienes, como los periodistas, nos pasamos la mitad de nuestros días esperando algo o a alguien. Y si no te acompaña un libro durante la espera, nada mejor que un Blackberry o un iPhone para entrar al Twitter y matar el tiempo. Me gusta el Twitter porque es cuestión de lanzar una pregunta al aire para salir de cualquier duda. ¿Por qué debería gustarme el Twitter? Porque gracias a él @franco626 es el más cool e informado de su oficina; porque es la única distracción online que no han podido bloquear en el trabajo de @aledu7; porque @breno ahora tiene la ilusión de que a la gente realmente le importa saber si desayunó; [...] porque el galán de telenovelas Christian Meier tuitea desde su smartphone cada link extraño que encuentra, cada chiste tonto que le envían y cada minuto de su vida, y entonces quizá yo no sea ni tan nerd ni tan exhibicionista después de todo. Me fascina el Twitter porque no he visto jamás a las personas que acabo de mencionar, pero siento una inquietante empatía con ellos. [...] Defiendo el Twitter porque pronto se volverá algo cotidiano, se esfumarán los debates a su alrededor y habrá pasado de moda. [...] Al final, me gusta el Twitter porque me gustan los amores efímeros.

¹ Tomado de Sifuentes, Marcos (2009). Me gusta el Twitter. *Etiqueta Negra*. Recuperado de <<https://goo.gl/av1L2c>>

Odio el Twitter²

porque lo que allí abunda son gritos de auxilio de solitarios que no saben cómo desenchufarse de la Internet

Desconfío del Twitter porque está condenado a ser un registro de los tiempos muertos de cada individuo conectado a Internet: la gente suele relatar sus actividades justo cuando no hace gran cosa (“Mastico un chicle bomba”, “Miro largamente mis uñas”), de modo que o bien la actividad que describo es tan poco absorbente que me permite hacer su recuento en “tiempo real”, o bien es a tal punto absorbente que no tiene cabida en el Twitter. Los cuernos del dilema de esta nueva interfaz conducen inevitablemente hacia lo inane, hacia un simple encabezado que no tiene texto debajo. Lo demás es alarde, minificción o necesidad desesperada de reconocimiento. ¿Qué estás haciendo? La pregunta que plantea esta red social puede parecer inocente, incluso trivial. Pero la avalancha de respuestas que ha provocado, con millones de personas describiendo en pocas palabras sus actividades cada segundo, casi se diría compulsivamente,

habla de una época dominada por la simplificación, lo mismo que por el morbo. Descreo del Twitter porque quien desde su teléfono móvil o desde sus horas de hastío frente a la computadora ha creído urgente propagar por el ciberespacio —esa versión *high-tech* de los cuatro vientos— el curso de su vida, no hace sino aportar su granito de arena

a la construcción del gran castillo de la banalidad. Desapruebo el Twitter porque allí la existencia no tiene la menor entidad sino hasta que es contada telegráficamente; porque cualquier acción carece de sustancia hasta que deja una estela escrita. Aborrezco el Twitter porque, al igual que esos turistas que nunca están plenamente en el lugar que visitan, tan preocupados se encuentran por tomar la foto que dé fe de que estuvieron allí, los acólitos del Twitter no hacen plenamente lo que dicen que están haciendo a causa de su mismo afán por informarlo. [...] No me gusta el Twitter porque, aunque se presente como una ocasión para el encuentro, ofrece un nuevo pretexto para el aislamiento. Como otras redes sociales (Facebook, Hi5, chat), promete la sociabilidad espectral de lo inalámbrico, la gélida camaradería de las pantallas electrónicas. Se ha hablado de las repercusiones de esta bitácora en miniatura en lo que ya con cierta superstición denominamos “la realidad”: su potencial para cambiar las cosas, para organizar revueltas en una sola tarde. Pero las revueltas se gestan con o sin mensajes SMS, y al final lo que circula en el Twitter tiene tan poca incidencia que nadie le presta demasiada atención. [...] Antes de escribir estas líneas desdeñaba la moda del Twitter, pero ahora la detesto. [...] el Twitter condensa el signo trágico de la impudicia de la sociedad contemporánea: canales de comunicación siempre abiertos para personas que no tienen nada que decir, para individuos aislados paradójicamente por la tecnología a los que, hay, solo les queda el consuelo del gorjeo. Porque lo que allí abunda son gritos de auxilio de solitarios que no saben cómo desenchufarse de la Internet.

2 Tomado de Amara, Luigi (2009). Odio el Twitter. *Etiqueta Negra*. Recuperado de <https://goo.gl/av1L2c>

1. A partir de la información brindada por los textos leídos, selecciona la alternativa que presenta ideas opuestas.

- a. Me gusta el Twitter porque es la dictadura de la brevedad. No me gusta el Twitter porque ofrece un nuevo pretexto para el aislamiento.
- b. Adoro el Twitter porque adoro las paradojas. Odio el Twitter porque nadie hace lo que dice en su afán por escribirlo.
- c. Me gusta el Twitter porque puede ser peligroso. No me gusta el Twitter porque revela información confidencial.
- d. Me fascina el Twitter porque me hace empático con todos. No me gusta el Twitter porque está lleno de solitarios.

2. Elige la alternativa que contenga la idea contrapuesta:

Uno de los textos sostiene que el Twitter es bueno porque brinda información, mientras que el otro texto...

- a. defiende que la veracidad de la información es real.
- b. sustenta que esa información es trivial.
- c. sustenta que esa información es de poca trascendencia.
- d. sustenta que esa información es detallada.

2. Luego de leer ambos textos, se puede concluir que:

- I. Twitter es la plataforma con más usuarios a nivel mundial, superando a Facebook y Hi5.
- II. Twitter no solo es una red social que aísla a las personas, también es una herramienta que las conecta.
- III. Twitter es empleado por personas solitarias que gritan ayuda y no pueden cortar con internet.
- IV. Twitter genera dos posturas en cuanto a su uso, pero ambas resaltan la difusión veloz de la información que posee.

- a. Solo I. b. II y IV. c. I y III. d. Solo IV.

4. Señala la opción que resulta ser un contraargumento del siguiente argumento:

“Desconfío del Twitter porque está condenado a ser un registro de los tiempos muertos de cada individuo conectado a Internet”

- a. Confío en Twitter porque consume mucho tiempo, como todo lo que resulta entretenido en el ciberespacio.
- b. Confío en Twitter porque la información que circula en sus venas cada vez adquiere más importancia.
- c. Confío en Twitter porque es la manera más rápida y efectiva de dar a conocer la problemática del mundo.
- d. Confío en Twitter porque me puedo convertir en una celebridad o un líder de opinión durante mi tiempo libre.

5 ¿Cuál es tu posición frente al Twitter, estás de acuerdo como el autor del texto 1 A o en desacuerdo como el autor del texto 1 B? Sustenta tu punto de vista con tus propios argumentos.

Defender la inocencia³

Tipo de textual: argumentativo

Género textual: artículo de opinión

Formato textual: múltiple

[...] Hace un par de semanas, la policía desbarató una organización dedicada hace 12 años a la prostitución infantil. Una de las antiguas víctimas del supuesto cabecilla, apodado la Bestia, ofrecía, previo pago, a sus dos hijas de 4 y 7 años a clientes internacionales de la red. Por otro lado, para nadie es una novedad que la prostitución infantil es una de las lacras de la minería ilegal. En un operativo se rescató a 69 niños puneños que eran trasladados a un campamento en Madre de Dios. Ahí no solo se depreda el medioambiente, sino la ilusión y el futuro de decenas de criaturas inocentes.

En la primera mitad del 2015 se presentaron 9495 denuncias de agresiones psicológicas, físicas y sexuales contra menores. Según diversos organismos, se han reportado 3917 casos de violencia física y psicológica contra adolescentes, y 5578 contra niños y niñas, de enero a junio del presente año. Sin embargo, lo más preocupante es que aún existen muchos casos que quedan sin denunciar. El Perú es un país abusivo con sus niños y ello lo corrobora un estudio de las Naciones Unidas. Ahí se señala que al menos seis de cada diez niños peruanos son víctimas a diario de castigos físicos y de otras formas de tratos humillantes, como insultos, en hogares y escuelas. Estos actos dejan una enorme secuela en el normal desarrollo de nuestra infancia porque los niños abusados serán, a no dudarlo, adultos abusadores.

[...] No es posible exigir cambios estructurales si no reflexionamos, en conjunto, sobre la manera como tratamos y valoramos a nuestra infancia. Hay que pensar que detrás de la mirada torva de un sicario o de un delincuente avezado existió alguna vez una criatura inocente socializada, quizá, en las calles peligrosas de la ciudad, sin amor, sin apoyo, sin valores y sin una perspectiva de futuro y, mucho menos, de esperanza. En un momento como el actual, en el que la ilusión parece abandonarnos, propongo iniciar una cruzada nacional en favor de una infancia feliz. Enseñando, también, a nuestros niños a ser agradecidos, a respetar al otro, a amar el saber más que el tener o el aparentar. Y tal vez en una generación o dos tengamos esa república de ciudadanos con la que soñamos.

³ Tomado de McEvoy, C. (2015, 28 de diciembre). Defender la Inocencia. *El Comercio*. Recuperado de <https://goo.gl/fWTM8V>

Estemos atentos al maltrato psicológico infantil⁴

La semana pasada nuestro Congreso aprobó la ley que prohíbe el castigo físico y humillante contra niños, niñas y adolescentes. La ley define el castigo físico como el uso de la fuerza con la intención de causar algún grado de dolor o incomodidad, mientras que castigo humillante es definido como cualquier trato denigrante, desvalorizador, ofensivo, estigmatizante o ridiculizador hacia el menor. Ya era hora de que nuestras leyes protejan a nuestros menores. Y sobre todo, ya era hora de incluir en ellas los maltratos psicológicos que los padres infligen en sus hijos. Es cierto que nuestras leyes deben cuidar que nuestros niños y jóvenes no sean maltratados físicamente, pero muchas veces lo que no se ve termina siendo mucho peor que lo que sí se ve. El daño psicológico que un padre o una madre puede infligir en sus hijos puede tener secuelas permanentes que pueden dañar la vida de una persona para siempre. Ser padres no es una tarea para la cual a uno lo educan, ni tampoco existe un manual preciso que uno debe seguir; sin embargo, un adecuado trato al menor es cuestión de sentido común, de amor y cariño y, sobre todo, de respeto. Todos somos permanentemente testigos de diversas formas de maltratos psicológicos a menores, pero muchas veces no caemos en la cuenta de que lo que estamos atestiguando es, efectivamente, un maltrato psicológico. Ejemplos para lo cual los jueces tendrán que saber estirar la ley son actitudes como desvalorizar, ofender y denigrar al otro padre ante los hijos aprovechando su

corta edad, o buscar que los menores sean testigos de actos de violencia familiar con la finalidad de manipular sus emociones. No hacer el mejor esfuerzo para que los menores se ausenten de situaciones de conflicto es también una forma de maltrato psicológico, al igual que las supuestas “conversaciones” sobre hechos desagradables en las cuales alguno de los padres solo quiere influenciar al menor en busca de un aliado.

Como siempre resalto en mis columnas, se trata simplemente de usar el sentido común para saber diferenciar maltrato de educación y no debemos tener temor a denunciar a todos aquellos que hacen sufrir a nuestros niños, sobre todo porque el daño puede ser irremediable y las verdaderas secuelas podrían no verse hasta muchas décadas después, cuando reparar el daño será prácticamente imposible.

Tomado de Aguirre, Ricardo (2015, 19 de diciembre). Estemos atentos al maltrato psicológico infantil. *Expreso*. Recuperado de <https://goo.gl/f2quXT>

1. Según el texto 2 B, una de las formas de maltrato psicológico infantil que no reconocemos como tal es:

- a. Culpar a los hijos por los problemas entre los padres.
- b. Cometer cualquier tipo de maltrato delante de los hijos.
- c. Mostrar violencia frente a personas extrañas.
- d. Pretender que los hijos sean aliados de uno de los padres.

2. De los siguientes enunciados, ¿cuál es la idea similar en los textos 2 A y 2 B?

- a. El Perú es uno de los países con mayor índice de violencia en Latinoamérica.
- b. Los actos de violencia durante la infancia dejan enormes secuelas permanentes.
- c. El ser padres es una tarea que implica brindar amor y protección a sus hijos.
- d. La solución definitiva para erradicar la violencia es iniciar una cruzada nacional.

3. Ten en cuenta ambos textos, ¿cuál es el propósito comunicativo que presentan?

- a. Defender a los niños de cualquier tipo de maltrato.
- b. Proteger a nuestros niños del maltrato que reciben.
- c. Promover una cruzada en favor de una infancia feliz.
- d. Presentar medidas de protección infantil ante el maltrato.

4. ¿Cuál es la intención del autor al proponer una cruzada nacional en favor de la infancia feliz?

- a. Erradicar el maltrato infantil físico y psicológico que se vive en nuestro país.
- b. Apreciarse cambios estructurales en nuestra sociedad, en torno al desarrollo de los niños y adolescentes.
- c. Enseñar a todos los peruanos a ser agradecidos, respetuosos y amantes del saber más que del tener.
- d. Entender que los actuales delincuentes alguna vez fueron niños infelices y sin amor.

5. ¿Cuál es tu opinión frente a la cruzada nacional en favor de una infancia feliz?

Sustenta tu posición con tus propios argumentos.

Semana de muertos

(Fragmento)

Tipo de textual: argumentativo

Género textual: artículo de opinión

Formato textual: múltiple

Hablar de accidentes de tránsito debería ser un asunto de Estado. Díganmelo a mí que debo reportarlo, cada noche, luchando por no mirar la pérdida de vidas con indiferencia, como parecen observar las autoridades responsables. Estamos contando muertos como si viviéramos en medio de la peor de las guerras. Pero, además de las vidas ‘llevadas de encuentro’, el país pierde más de tres mil millones de dólares anuales porque nuestra dirigencia es incapaz de liderar

una cruzada que minimice esta sangría, provocada básicamente por la laxitud de la autoridad y la incapacidad para la ejecución de medidas preventivas y de aplicación de la ley. Entre enero y marzo vamos enterrando a 156 peruanos, quienes fallecieron en accidentes de transporte masivo. Al año se realizan 70 millones de viajes interprovinciales. El transporte urbano realiza 15 millones de viajes diarios. El 80 % de la carga en el Perú se mueve por carretera y en camiones cada vez más grandes y pesados. ¿Qué estamos esperando? ¿No nos damos cuenta de que es necesario tomar este ‘toro mortal’ por las astas? Escucho a quienes dirigen nuestros destinos, desde el propio presidente de la República, lamentar cada evento. ¡Pero si deberían ser parte de la solución! ¿Por qué, de una vez por todas, no exigimos una legislación que forme una autoridad autónoma que tenga el poder y el presupuesto para aplicar una visión integral, que solucione el problema de seguridad vial? Así como están las cosas —el Ministerio de Transportes, la Municipalidad de Lima, las comunas distritales y los gobernadores regionales actúan por su cuenta, sin objetivos nacionales—, no habrá manera de afrontar el problema de fondo. No se trata de inventar la pólvora. Se trata de que quienes tienen a su cargo conducir el país no sigan “mirándose el ombligo” o las espaldas. Es imperativo encontrar soluciones integrales que logren una sociedad más civilizada, en la que la ley no exista para ser pisoteada. ¡Basta de lutos que pudieran prevenirse!

⁵ Tomado de Delta, Mónica (2015, 26 de marzo). Semana de muertos. *Perú21*. Recuperado de <https://goo.gl/ZdjqTh>

Sanciones que se lleva el viento⁶

¿Puede un país darse el lujo de perder USD 3000 millones al año? Parece que el Perú sí puede. Ese es el monto que, en promedio, pierde el Estado sumando las pérdidas materiales y de vida humana que generan los accidentes de tránsito, como el ocurrido la madrugada de ayer en la Panamericana Norte. Sería injusto afirmar que en el tema de transporte no se han realizado esfuerzos en los últimos años; sin embargo, las cifras de accidentes con consecuencias (muertos y heridos) aún son altas.

La Superintendencia de Transporte Terrestre de Personas, Carga y Mercancías (Sutran) afirma que el año pasado se registraron 78 000 accidentes en vías urbanas, nacionales y regionales, de los cuales el 2 % (1560) fue en vías nacionales. Para la Asociación de víctimas de accidentes de tránsito, las cifras son mayores: 101 307 para el 2014. Normas al respecto hay, pero está claro que las leyes no obran milagros, especialmente si nadie vela por su cumplimiento. La Sutran, que está adscrita al Ministerio de Transportes y Comunicaciones (MTC), trata de supervisar y sancionar a los infractores, pero mientras las sanciones no sean efectivas y, sobre todo, no sean informadas a todo el país, de nada servirán los operativos. Sutran elabora cada seis meses un índice de participación en accidentes de tránsito con los nombres de las 50 empresas con mayor número de accidentes, muertos y heridos.

Sería ideal mantener actualizada esta data (hoy figura solo a julio del 2014) y hacerla pública, para que los consumidores evitemos utilizar estas compañías. Asimismo, se debería dar a conocer a las empresas sancionadas por no contar con choferes de reemplazo, flota adecuada, conductores que manejan en estado de ebriedad, las que no cuentan con choferes en planilla, etcétera. La lista también debería incluir el nombre y apellido de los conductores sancionados.

Se necesita voluntad política para fiscalizar y sancionar ejemplarmente a las empresas infractoras, para que las normas no queden solo en el papel; de lo contrario, nada cambiará.

Texto

⁶ Tomado de Sanciones que se lleva el viento. (2015, 24 de marzo). *Gestión*. Recuperado de <<https://goo.gl/eESHXa>>

3B

1 Según el autor del texto 3 B, ¿qué medidas ejemplares debe tomar el Estado con relación a los accidentes de tránsito?

- Implantar nuevas normas que sancionen a todos los infractores recurrentes.
- Realizar operativos para capturar a infractores y denunciar a las empresas encargadas.
- Supervisar que los infractores no vuelvan a trabajar en cualquier empresa de transporte.
- Fiscalizar y sancionar a las empresas que infringen las normas.

2 ¿A qué se refiere el autor con la siguiente idea que es parte del texto 3 A?

“[...] Se trata de que quienes tienen a su cargo conducir el país no sigan ‘mirándose el ombligo’ o las espaldas”.

- a. Para el autor, las autoridades deben actuar de manera ejemplar e inmediata con los infractores.
- b. Para el autor, las normas implementadas por el Estado no solucionan la seguridad vial.
- c. El autor opina que el Estado no asume su responsabilidad ni toma las medidas necesarias.
- d. Para el autor, el problema de seguridad vial es tarea de todos incluyendo al Estado.

3. Luego de haber leído ambos textos, podemos concluir que:

- I. El problema no está en la implementación de nuevas leyes, sino en la supervisión del cumplimiento de las ya establecidas.
- II. La Sutran debe dar a conocer todas las empresas con infracciones de tránsito recurrentes para evitar su uso.
- III. Los accidentes de tránsito provocan grandes pérdidas económicas y humanas en nuestro país.
- IV. Se debe formar una autoridad autónoma para solucionar los problemas de seguridad vial.

a. Solo I. b. II y IV. c. I y III. d. Solo IV.

4. ¿Con qué finalidad se han agregado datos estadísticos en ambos textos?

- a. Brindar información numérica detallada para comprender cuantitativamente el texto.
- b. Persuadir al lector de utilizar estas compañías que presentan infracciones o están sancionadas.
- c. Analizar el número de accidentes de tránsito que han ocurrido durante los últimos años.
- d. Sustentar las afirmaciones sobre los accidentes de tránsito con información concreta y objetiva.

5 El autor del texto 3 B señala que la supervisión y sanción de infracciones le corresponde principalmente a la Sutran. ¿Coincides con esta postura? ¿Por qué?

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA
Estrategia SPLR2

Antes de la lectura: Sondeamos la información de la separata
Responde:

– *¿Es necesario practicar deporte? ¿Por qué?*

– *¿Deberíamos apoyar en las actividades del hogar? ¿Por qué?*

– *¿Es importante leer? ¿Por qué?*

– *¿Qué tradiciones del Perú deberían promoverse? ¿Por qué?*

– ¿Qué es argumentar?

– ¿Cuáles fueron los argumentos que los convencieron?

• Explicamos que los argumentos, como ya lo hemos analizado en sesiones anteriores, son razones que utilizamos para convencer a otros de que la tesis planteada es verdadera o válida. Argumentamos en muchas situaciones, como cuando pedimos permiso a nuestros padres, solicitamos un nuevo plazo de entrega de un trabajo, etc.

• Planteamos las siguientes preguntas:

– ¿Qué características debe tener un argumento para que sea eficaz?

– ¿Cómo puedo reconocer la validez de un argumento?

Durante la lectura

Procesos de comprensión.

- Realizamos la lectura *scanning* para buscar información específica luego una revisión panorámica de la lectura e identifican en una primera aproximación aquellas palabras que no conozcan para deducir su significado utilizando el contexto o el diccionario (*red social, exhibicionismo, tuitear, online, link, absorbente, ciberespacio...*).
- Realizamos la segunda lectura con mayor profundidad y detenimiento con el propósito de analizar la información.

Planteamos las siguientes preguntas para reflexionar sobre el tema propuesto en el texto. Las preguntas nos servirán para generar la reflexión y mediar el aprendizaje:

– ¿Con qué propósito los autores escribieron los textos?

– ¿Consideras que este tema es importante para ti? ¿Por qué?

– ¿Los autores manifiestan su posición sobre el Twitter mencionando argumentos a favor y en contra?
 ¿Con cuál de estas dos posiciones estás de acuerdo? ¿Por qué?

– ¿Qué entiendes por entrar al Twitter y matar el tiempo? Da un ejemplo.

– ¿Cuál es la tesis que se plantea en cada uno de los textos? ¿Cómo las identificaron?

Después de la lectura

Revisamos la definición de tesis e identificamos en el texto qué idea cumple esta condición.

Tesis <i>Es una afirmación que se pone en debate para ser aceptada o refutada.</i>	El autor precisa en las primeras líneas del texto: <i>“Me gusta el Twitter porque es la dictadura de la brevedad”</i> . Una afirmación que puede ser refutada o aceptada: <i>“El Twitter me gusta”</i> , y ofrece una razón: <i>“Es la dictadura de la brevedad”</i> . Al final del texto, ratifica: <i>“... me gusta el Twitter porque me gustan los amores efímeros”</i> . Nuevamente presenta la afirmación: <i>“El Twitter me gusta”</i> , y ofrece otra razón: <i>“porque me gustan los amores efímeros”</i> (de corta duración). La tesis del autor es, entonces: El Twitter les gusta a las personas.
--	--

Establecemos una relación entre la tesis y sus argumentos.

- Formulamos la siguiente pregunta: *¿Por qué afirma el autor que... (tesis)?*
- Organizamos un esquema que tendrá como punto de inicio la tesis. Posteriormente, buscaremos en el texto los argumentos que la fundamenten, empleando la pregunta: *¿Por qué?*

Tesis	¿Por qué?	Argumentos
El Twitter les gusta a las personas.		<i>Las personas se informan en forma breve y sin rodeos.</i>
		<i>La información llega en forma más rápida desde cualquier lugar del mundo.</i>
		<i>Se obtiene respuesta a dudas de todo tipo en forma muy rápida.</i>
		<i>Se volverá cotidiano y pasará de moda.</i>

Tesis	¿Por qué?	Argumentos

Tesis	¿Por qué?	Argumentos

Relacionamos los argumentos con su respectivo tipo.

- Leemos las definiciones de tipos de argumentos. Luego establecemos relaciones entre los argumentos y su respectivo tipo.

Tipos de argumentos	Ejemplos
Argumentación por citación: se indica o nombra a las personas o instituciones expertas en el tema.	<i>Las personas obtienen información de diversas fuentes, como la BBC.</i> - Los corresponsales extranjeros informan de manera rápida lo que sucede en el mundo.
Argumentación por comprobación: se utilizan datos informativos y estadísticos.	- Comunica de forma precisa: solo ciento cuarenta caracteres.
Argumentación por razonamiento: se usan relaciones de causa-efecto.	- Obtienes respuestas inmediatas a tus inquietudes.

Paso 1	Identificamos el concepto de tesis: es importante tener muy claro ¿qué es una tesis?
Paso 2	Leemos el texto argumentativo de forma analítica.
Paso 3	Identificamos (subrayamos) en el texto argumentativo la tesis, considerando su definición.
Paso 4	Establecimos una relación entre la tesis y sus argumentos. 4.1. Utilizamos la pregunta <i>¿Por qué el autor afirma (tesis)?</i> 4.2. Organizamos la tesis y los argumentos en un esquema.
Paso 5	Relacionamos los argumentos con su respectivo tipo.

Metacognición:

– ¿Por qué es importante identificar los tipos de argumentos?

– ¿Por qué resulta conveniente realizar esquemas cuando leo textos argumentativos?

– ¿De qué manera puedo formar un juicio de opinión a partir de la lectura de textos argumentativos?

– *¿Qué debo tener en cuenta para identificar la tesis de un texto argumentativo?*



Comprensión de Lectura 8: Estrategia SPLR2

NOMBRE Y APELLIDO: _____
GRADO Y SECCION: _____ N° DE ORDEN: _____ FECHA: _____

La señorita Cora¹

(Fragmento)

Tipo de textual: narrativo

Género textual: cuento

Formato textual: continuo

No entiendo por qué no me dejan pasar la noche en la clínica con el nene, al fin y al cabo, soy su madre y el doctor De Luisi nos recomendó personalmente al director. Podrían traer un sofá cama y yo lo acompañaría para que se vaya acostumbrando, entró tan pálido el pobrecito como si fueran a operarlo enseguida, yo creo que es ese olor de las clínicas, su padre también estaba nervioso y no veía la hora de irse, pero yo estaba segura de que me dejarían con el nene. Después de todo tiene apenas quince años y nadie se los daría, siempre pegado a mí, aunque ahora con los pantalones largos quiere disimular y hacerse que es hombre grande. La impresión que le habrá hecho cuando se dio cuenta de que no me dejaban quedarme, menos mal que su padre le dio charla, le hizo poner el pijama y meterse en la cama. Y todo por esa mocosa de enfermera, yo me pregunto si verdaderamente tiene órdenes de los médicos o si lo hace por pura maldad. Pero bien que se lo dije, bien que le pregunté si estaba segura de que tenía que irme.

No hay más que mirarla para darse cuenta de quién es, con esos aires de vampiresa y ese delantal ajustado, una chiquilina de porquería que se cree la directora de la clínica. [...] Pero mañana por la mañana, eso sí, lo primero que hago es hablar con el doctor De Luisi para que la ponga en su lugar a esa mocosa presumida. Habrá que ver si la frazada abriga bien al nene, voy a pedir que por las dudas le dejen otra a mano. Pero sí, claro que me abriga, menos mal que se fueron de una vez, mamá cree que soy un chico y me hace hacer cada papelón. Seguro que la enfermera va a pensar que no soy capaz de pedir lo que necesito, me miró de una manera cuando mamá le estaba protestando...

Está bien, si no la dejaban quedarse qué le vamos a hacer, yo soy bastante grande para dormir solo de noche, me parece. Y en esta cama se dormirá bien, a esta hora ya no se oye ningún ruido, a veces de lejos el zumbido del ascensor que me hace acordar a esa película de miedo que también pasaba en una clínica, cuando a medianoche se abría poco a poco la puerta y la mujer paralítica en la cama veía entrar al hombre de la máscara blanca...

La enfermera es bastante simpática, volvió a las seis y media con unos papeles y me empezó a preguntar mi nombre completo, la edad y esas cosas. Yo guardé la revista en seguida porque hubiera quedado mejor estar leyendo un libro de veras y no una fotonovela, y creo que ella se dio cuenta, pero no dijo nada, seguro que todavía estaba enojada por lo que le había dicho mamá y pensaba que yo era igual que ella y que le iba a dar órdenes o algo así. Me preguntó si me dolía el apéndice y le dije que no, que esa noche estaba muy bien. “A ver el pulso”, me dijo, y después de tomármelo anotó algo más en la planilla y la colgó a los pies de la cama. “¿Tienes hambre?”, me preguntó, y yo creo que me puse colorado porque me tomó de sorpresa que me tuteara, es tan joven que me hizo impresión. Le digo que no, aunque era mentira porque a esa hora siempre tengo hambre. “Esta noche vas a cenar muy liviano”, dijo ella, y cuando quise darme cuenta ya me había quitado el paquete de caramelos de menta y se iba. [...] Al rato vino mamá y qué alegría verlo tan bien, yo que me temía que hubiera pasado la noche en blanco el pobre querido, pero los chicos son así, en la casa tanto trabajo y después duermen a pierna suelta, aunque estén lejos de su mamá que no ha cerrado los ojos la pobre. [...] El doctor De Luisi entró para revisar al nene y yo me fui un momento afuera porque ya está grandecito, y me hubiera gustado encontrármela a la enfermera de ayer para verle bien la cara y ponerla en su sitio nada más que mirándola de arriba abajo, pero no había nadie en el pasillo. Casi en seguida salió el doctor De Luisi y me dijo que al nene iban a operarlo a la mañana siguiente, que estaba muy bien y en las mejores condiciones para la operación, a su edad una apendicitis es una tontería. [...]

La enfermera de la tarde se llama la señorita Cora, se lo pregunté a la enfermera chiquita cuando me trajo el almuerzo; me dieron muy poco de comer y de nuevo pastillas verdes y unas gotas con gusto a menta [...]. El nene de mamá ya no está tan garifó como ayer, se le nota en la cara que tiene un poco de miedo, es tan chico que casi me da lástima. Se sentó de golpe en la cama cuando me vio entrar y escondió la revista debajo de la almohada. La pieza estaba un poco

fría y fui a subir la calefacción, después traje el termómetro y se lo di. “¿Te lo sabes poner?”, le pregunté, y las mejillas parecía que iban a reventársele de rojo que se puso. Dijo que sí con la cabeza y se estiró en la cama mientras yo bajaba las persianas y encendía el velador. Cuando me acerqué para que me diera el termómetro seguía tan ruborizado que estuve a punto de reirme, pero con los chicos de esa edad siempre pasa lo mismo, les cuesta acostumbrarse a esas cosas...

1 Tomado de Cortázar, J. (1966). *Todos los fuegos el fuego*. Recuperado de <https://goo.gl/j7XWQz>

Responde las preguntas

1. ¿Cuál de los siguientes enunciados se afirma en el texto?

- a. El director recomendó al doctor De Luisi de manera especial.
- b. El nene entró pálido como si fueran a operarlo enseguida.
- c. La madre estaba segura de que ella y su esposo se quedarían con su hijo.
- d. La enfermera se creía la directora general de la clínica.

2. Indica el orden en que ocurren los sucesos en el texto.

- I. La enfermera no deja a la madre quedarse con el nene.
 - II. El nene es internado en la clínica.
 - III. La enfermera trajo el termómetro y el nene se puso rojo.
 - IV. La madre y el doctor De Luisi conversan acerca de la operación del nene.
 - V. La enfermera le toma el pulso al nene.
- a. I - III - IV - V - II
 - b. II - III - I - IV - V
 - c. II - I - V - IV - III
 - d. I - II - IV - III - V

3. ¿Cuál de los enunciados contiene una conclusión a partir de la lectura?

- a. Los adolescentes son más autónomos de lo que piensan sus madres.
- b. Las madres siempre son protectoras, incluso con sus esposos.
- c. Los padres son más débiles para enfrentar situaciones de salud.
- d. Los médicos y las enfermeras no están siempre capacitados.

4. Lee el siguiente fragmento:

Habrá que ver si la frazada abriga bien al nene, voy a pedir que por las dudas le dejen otra a mano. Pero sí, claro que me abriga, menos mal que se fueron de una vez, mamá cree que soy un chico y me hace hacer cada papelón”

5. Luego deduce: ¿con qué intención el autor empleó las estrategias de monólogo interior y perspectiva múltiple?

- a. Quería presentar lo que la madre y el hijo sienten al mismo tiempo frente a la situación planteada en el fragmento.
- b. Quería presentar una situación retadora a los lectores al explicar los sentimientos tanto de la madre como del hijo.
- c. Quería presentar las características de madre e hijo, de manera diferente e interesante para los lectores.
- d. Quería presentar lo que piensan tanto la madre como el hijo, para comprender mejor la situación comunicativa.

5. El personaje principal es tratado de distinta manera por su madre y por la enfermera, ¿cómo se siente con respecto a los tratos que ellas le dan? ¿Cómo hubieras reaccionado tú si hubieras estado en esta situación? Justifica tu respuesta.

La vecina orilla²

(Fragmento)

Tipo de textual: narrativo

Género textual: cuento

Formato textual: continuo

No sé por qué, pero cuando los viejos fueron a despedirme a Carrasco, y sobre todo cuando iba camino del avión y miré hacia arriba y los vi juntos, y a la vez separados, levantando las manos para saludarme, la vieja arrimando los nudillos a los lentes porque seguramente habría aparecido algún lagrimón, y yo mismo carajo, refregándome un ojo con la mano que me quedaba libre, bueno cuando los vi allí, como la pareja inexplicable que siempre fueron, quizás

más unidos por mí, me vino de alguna parte un lejanísimo recuerdo, tan lejano que al principio creí que no era mío, pero sí era, porque después, en el avión, o sea ahora, sentado en la fila nueve (donde está la puerta de emergencia y hay más sitio para acomodar estas largas piernas que Dios me ha dado) me pongo a completar el recordito, y lo voy apuntando con detalles, hasta que casi lo reconstruyo del todo, y decido empezar precisamente con él esta libreta de apuntes, que acaso nadie lea, o quizá sí. Y es de este modo: la familia estaba almorzando, es decir los mayores: mi viejo y mi vieja (que entonces era menos viejo), el abuelo y el tío, y quizá alguien más, y yo, que tenía cuatro o cinco años, andaba en el triciclo recién estrenado, y me iba al jardín y entraba otra vez haciendo un ruido con la boca que creía igualito al del Ómnibus interdepartamental, y el viejo me hacía señas para que no armara tanto bochinche y yo no le hacía caso. Y de pronto vino y en medio de uno de mis mejores bocinazos me agarró de la oreja y vi hasta la constelación de Orión, aunque en ese entonces desconocía su nombre. Por aquellos tiempos no era vengativo.

Tampoco ahora lo soy, pero vaya a saber por qué mecanismo emocional, o simplemente deportivo, dejé con toda frialdad el triciclo frente a la puerta, arrimé una silla, me senté junto a mi tío, y le zampé al viejo este inesperado testimonio “Anoche miré bajo la mesa, y vos y Clarita tenían las piernas juntas”. Mamá abrió unos ojos de este tamaño, no me lo olvidó; el viejo apretó los labios y me miró con una terrible resignación. Casi como un anticristo que ordenara: “Impedid que los niños vengan a mí” o quizá sencillamente: “Botija podrido”, lo cierto es que a partir de ese momento el viejo y la vieja pasaron como tres meses sin hablarse. Y mamá me sugería en voz alta: “Decile a tu padre que te dé dinero para la leche”. Y el viejo también tenía su iniciativa: “Decile a tu madre que hoy no vendré a cenar”. Por supuesto, Clarita no se apareció más por nuestro hogar dulce hogar y hoy me atrevo a creer que al viejo le gustaba mucho aquella gurisa (como diez años menor que él y como cinco menor que mi mamá) delgada, rubia, de ojos verdolaga, con cara de sueño, no de pesadilla, y que tenía un modo tranquilo de mirar, y manos delgadas y suaves, con unas venitas azules, casi imperceptibles que todo el mundo percibía, incluso un estúpido de cinco (¿o serían seis?) años como el suscrito. Porque en verdad se necesita ser estúpido para haberle arruinado la vida al pobre viejo con ese comentario jodido. Sobre todo, porque creo que a Clarita también le gustaba el viejo. Simplemente habrá tenido miedo de la presencia acalambrante de mamá, que desde el pique le tomó cierta inquina. Yo no diría que eran celos de esposa desconfiada.

Más bien se trataba de un odio hecho y derecho, cultivado lentamente y palmo a palmo. Cuando la azafata se acerca a ofrecerme la coca cola de rigor, estoy en pleno mea culpa. Nadie me quita el marote que, con esa maldita intervención, lo siniestré para siempre al viejo. Porque ya entonces se llevaba muy mal con la vieja. Casi diría que no se llevaban. Nunca he visto dos tipos tan distintos y tan deshechos el uno para el otro.

El viejo siempre fue un sujeto sensible, cálido, demasiado tímido, para mi gusto, todo lo culto que puede ser un casi ingeniero (que no es lo mismo, pero siempre un poquito más que un ingeniero). Siempre ha sido un buen lector, le gusta la pintura y la música, y por suerte no cree, como alguno de sus casi colegas, que la vida es un logaritmo. Mamá en cambio es bastante terca (para plantearlo sin subjetivismo, cosa vedada a un hijo amantísimo, habría que decir que es terca como una mula), reseca en sus sentimientos (solo se conmueve con sus penurias, nunca con las ajenas), orgullosa de su enciclopédica ignorancia, refracta a la lectura y a las artes en general, hábil en tareas manuales, de buen fondo (aunque para encontrarlo haya que hacer tremenda prospección), más propensa al reproche que a la tolerancia, en fin: un hueso duro de roer. Creo que hubo dos cosas que impidieron la verdadera liberación (también llamada segunda independencia) del viejo: a) mi investigación en la submesa que hizo fracasar desde el inicio una relación que prometía, y b) el incurable catolicismo de mi progenitor, que le nublabla siempre la posibilidad de un divorcio que después de todo habría sido su salvación y su rescate.

Si me atengo a mis vagos recuerdos, Clarita era alegre, tan simpática que hasta me había conquistado a mí. Más de una vez he pensado, ahora que ya tengo mis diecisiete años (por otra parte, dignamente cumplidos en una celda), que me gustaría encontrar, no a Clarita, claro, ya que hoy debe ser, si todavía vive, una vieja de treinta y ocho años, pero sí a una mujercita que fuese hoy como era Clarita cuando arrimaba, bajo la mesa, sus lindas piernas a los pantalones del viejo.

² Tomado de Benedetti, M. (1994). *La vecina orilla*. Recuperado de <https://goo.gl/vtrCGV>

Responde las preguntas

1. Según el texto, ¿qué acción le hizo recordar al narrador la infidelidad de su padre?

- El estar tan cómodo en el avión con suficiente espacio para estirar sus piernas.
- El ver a sus padres despidiéndose de él, juntos y a la vez separados.
- El querer registrar en su libreta parte de su historia personal y familiar.
- El sentir culpa por haber comentado de niño la cercanía entre su padre y Clarita.

2. Indica el orden en el cual se presentan los hechos en el cuento.

- El narrador hace *mea culpa* sobre lo que hizo.

II. El narrador cuenta que sus padres no hablaron por tres meses.

III. El narrador recuerda cómo era Clarita.

IV. El narrador sube al avión.

V. El narrador cuenta lo sucedido bajo la mesa.

a. IV, V, II, I, III. b. I, III, II, V, IV. c. IV, I, V, II, III. d. I, IV, V, I, II, III.

3. **¿Cuál de los enunciados corresponde a la siguiente expresión: "... me agarró de la oreja y vi hasta la constelación de Orión"?**

a. Es una expresión sarcástica para comunicar con exagerado énfasis que dolió demasiado.

b. Es una expresión en sentido figurado para manifestar que el jalón de oreja le dolió demasiado.

c. Es una expresión fantástica que representa la capacidad de extrapolar del joven.

d. Es una expresión exagerada para denotar que el dolor físico fue muy intenso.

4. **¿Cuál es el propósito del autor al evocar un hecho de la niñez del personaje?**

a. Reflexionar que con su comentario la relación de sus padres se daña, aunque ya se llevaban mal.

b. Analizar que por su comentario y el catolicismo de su padre no se dio la "verdadera liberación".

c. Desahogar su culpa por haber ocasionado la separación de su familia.

d. Entender que estaba pasando por un momento complicado en su vida.

5. **¿Crees que es posible que una pareja pueda superar una situación similar a la de la historia? Justifica tu respuesta.**

Los ojos hacen algo más que ver³

Tipo de textual: narrativo

Género textual: cuento

Formato textual: continuo

Después de cientos de miles de millones de años, pensó de súbito en sí mismo como Ames. No la combinación de longitudes de ondas que a través de todo el universo era ahora el equivalente de Ames, sino el sonido en sí. Una clara memoria trajo las ondas sonoras que él no escuchó ni podía escuchar.

Su nuevo proyecto le aguzaba sus recuerdos más allá de lo usualmente recordable. Registró el vórtice energético que constituía la suma de su individualidad y las líneas de fuerza se extendieron más allá de las estrellas. La señal de respuesta de Brock llegó. Con seguridad, pensó Ames, él podía decírselo a Brock. Sin duda, podría hablar con cualquiera. Los modelos fluctuantes de energía enviados por Brock comunicaron:

—¿Vienes, Ames?

—Naturalmente.

—¿Tomarás parte en el torneo?

—¡Sí! —Las líneas de fuerza de Ames fluctuaron irregularmente—. Pensé en una forma artística completamente nueva. Algo realmente insólito.

—¡Qué despilfarro de esfuerzo! ¿Cómo puedes creer que una nueva variante pueda ser concebida tras doscientos mil millones de años? Nada puede haber que sea nuevo. Por un momento Brock quedó fuera de fase e interrumpió la comunicación, y Ames se apresuró en ajustar sus líneas de fuerza. Captó el flujo de los pensamientos de otros emanadores mientras lo hizo; captó la poderosa visión de la extensa galaxia contra el terciopelo de la nada, y las líneas de fuerza pulsada en forma incesante por una multitudinaria vida energética, discurriendo entre las galaxias.

—Por favor, Brock —suplicó Ames—, absorbe mis pensamientos. No los evites. Estuve pensando en manipular la Materia. ¡Imagínate! Una sinfonía de Materia. ¿Por qué molestarse con Energía? Es cierto que nada hay de nuevo en la Energía. ¿Cómo podría ser de otra forma? ¿No nos enseña esto que debemos experimentar con la Materia?

—¡Materia!

Ames interpretó las vibraciones energéticas de Brock como un claro gesto de disgusto.

—¿Por qué no? —dijo—. Nosotros mismos fuimos Materia en otros tiempos... ¡Oh, quizás un trillón de años atrás!

¿Por qué no construir objetos en un medio material? O con formas abstractas, o... escucha, Brock... ¿Por qué no

construir una imitación nuestra con Materia, una Materia a nuestra imagen y semejanza, tal como fuimos alguna vez?

—No recuerdo cómo fuimos —dijo Brock—. Nadie lo recuerda.

—Yo lo recuerdo —dijo Ames con seguridad—. No he pensado sino en eso y estoy comenzando a recordar. Brock, déjame que te lo muestre. Dime si tengo razón. Dímelo.

—No. Es ridículo. Es... repugnante.

—Déjame intentarlo, Brock. Hemos sido amigos desde los inicios cuando irradiamos juntos nuestra energía vital, desde el momento en que nos convertimos en lo que ahora somos. ¡Por favor, Brock!

—De acuerdo, pero hazlo rápido. Ames no sentía aquel temblor a lo largo de sus líneas de fuerza desde... ¿desde cuándo? Si lo intentaba ahora para Brock y funcionaba, se atrevería a manipular la Materia ante la Asamblea de Seres Energéticos que, durante tanto tiempo, esperaban algo novedoso. La Materia era muy escasa entre las galaxias, pero Ames la reunió, la juntó en un radio de varios años-luz, escogiendo los átomos, dotándola de consistencia arcillosa y conformándola en sentido ovoide.

—¿No lo recuerdas, Brock? —preguntó suavemente—. ¿No era algo parecido? El vórtice de Brock tembló al entrar en fase.

—No me obligues a recordar. No recuerdo nada.

—Existía una cúspide y ellos la llamaban cabeza. Lo recuerdo tan claramente como te lo digo ahora. —Efectuó una pausa y luego continuó—. Mira, ¿recuerdas algo así? Sobre la parte superior del ovoide apareció la «cabeza».

—¿Qué es eso? —preguntó Brock.

—Es la palabra que designa la cabeza. Los símbolos que representan el sonido de la palabra. Dime que lo recuerdas, Brock.

—Había algo más —dijo Brock con dudas—. Había algo en medio. Una forma abultada surgió.

—¡Sí! —exclamó Ames—. ¡Es la nariz! —Y la palabra «nariz» apareció en su lugar—. Y también había ojos a cada lado: «Ojo izquierdo..., ojo derecho». Ames contempló lo que había conformado, sus líneas de fuerza palpitaban lentamente. ¿Estaba seguro que era algo así?

—La boca y la barbilla —dijo luego— y la nuez de Adán y las clavículas. Recuerdo bien todas las palabras. —Y todas ellas aparecieron escritas junto a la figura ovoide.

—No pensaba en estas cosas desde hace cientos de millones de años —dijo Brock—. ¿Por qué me haces recordarlas? ¿Por qué?

Ames permaneció sumido en sus pensamientos.

—Algo más. Órganos para oír. Algo para escuchar las ondas acústicas. ¡Oídos! ¿Dónde estaban? ¡No puedo recordar dónde estaban!

—¡Olvidalo! —gritó Brock—. ¡Olvidate de los oídos y de todo lo demás! ¡No recuerdes!

—¿Qué hay de malo en recordar? —replicó Ames, desconcertado.

—Porque el exterior no era tan rugoso y frío como eso, sino cálido y suave. Los ojos miraban con ternura y estaban vivos y los labios de la boca temblaban y eran suaves sobre los míos.

Las líneas de fuerza de Brock palpitaban y se agitaban, palpitaban y se agitaban.

—¡Lo lamento! —dijo Ames—. ¡Lo lamento!

—Me has recordado que en otro tiempo fui mujer y supe amar, que esos ojos hacían algo más que ver y que no había nadie que lo hiciera por mí... y ahora no tengo ojos para hacerlo. Con violencia, ella añadió una porción de materia a la rugosa y áspera cabeza y dijo:

—Ahora, deja que ellos lo hagan —y desapareció. Y Ames vio y recordó que en otro tiempo él fue un hombre. La fuerza de su vórtice partió la cabeza en dos y partió a través de las galaxias siguiendo las huellas energéticas de Brock, de vuelta al infinito destino de la vida. Y los ojos de la destrozada cabeza de Materia aún centelleaban con lo que Brock colocó allí en representación de las lágrimas. La cabeza de Materia hizo lo que los seres energéticos ya no podían hacer y lloró por toda la humanidad y por la frágil belleza de los cuerpos que abandonaron un billón de años atrás.

³ Tomado de Asimov, Isaac. (1969). *Los ojos hacen algo más que ver*. Recuperado de <https://goo.gl/ekT7Af>

Responde las preguntas

1. Ames quiso construir una imitación de él, con materia, porque:

- Necesitaba recordar cómo era antes.
- Deseaba que Brock recordara quién era antes.
- Tenía la ilusión de generar una materia igual a ellos.
- Quería crear algo completamente novedoso.

2. Del texto se puede afirmar que Ames es:

- I. Ingenioso.
- II. Altruista.
- III. Inteligente.
- IV. Dádivoso.

a. I y IV. b. II y III. c. I y III. d. IV y II.

3. Señala la idea que se concluye a partir del siguiente fragmento:

“La cabeza de Materia hizo lo que los seres energéticos ya no podían hacer y lloró por toda la humanidad y por la frágil belleza de los cuerpos que abandonaron un billón de años atrás”.

- a. La dimensión material del ser humano contribuye a la expresión de emociones y sentimientos.
- b. La belleza interior de las personas permanece en el tiempo y sobrevive a lo material.
- c. El recuerdo de su amistad hizo que la cabeza de Materia lloró por toda la humanidad.
- d. Las personas perseverantes siempre pueden lograr las metas que se proponen.

4. Toma como referencia lo expresado por Brock, ¿a qué se alude con el título “Los ojos hacen algo más que ver”?

- a. A la parte física del ser humano que contribuye a la expresión de emociones y sentimientos.
- b. A que el sentido de la vista es el más importante para la comunicación de los seres humanos.
- c. A que usamos nuestros ojos para percibir el mundo externo y valorarlo.
- d. A que la carencia del sentido de la vista le recuerda a Brock lo que alguna vez fue.

5. Lee el siguiente fragmento del texto:

“[...] Los ojos miraban con ternura y estaban vivos [...] esos ojos hacían algo más que ver y que no había nadie que lo hiciera por mí... y ahora no tengo ojos para hacerlo”.

5. ¿Por qué se lamenta Brock? ¿Qué importancia tienen los ojos para la comunicación de los seres humanos? Explica.

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA
Estrategia SPLR2

Antes de la lectura

Sondeamos y preguntamos:

– *¿Cuáles son los cuentos o novelas que más les han gustado?*

Presentamos el siguiente fragmento del cuento “Los merengues”, de Julio Ramón Ribeyro, y procedemos a leer en voz alta para marcar los tonos y enfatizar las características de los personajes.

“Apenas su mamá cerró la puerta, Perico saltó del colchón y escuchó, con el oído pegado a la madera, los pasos que se iban alejando por el largo corredor. Cuando se hubieron definitivamente perdido, se abalanzó hacia la cocina de kerosene y hurgó en una de las hornillas malogradas. ¡Allí estaba! Extrayendo la bolsita de cuero, contó una por una las monedas –había aprendido a contar jugando a las bolitas– y constató, asombrado, que había cuarenta soles. Se echó veinte al bolsillo y guardó el resto en su lugar. No en vano, por la noche, había simulado dormir para espionar a su mamá. Ahora tenía lo suficiente para realizar su hermoso proyecto. Después no faltaría una excusa. En esos callejones de Santa Cruz, las puertas siempre están entreabiertas y los vecinos tienen caras de sospechosos. Ajustándose los zapatos, salió desalado hacia la calle”.

A continuación, preguntamos:

– ¿Quién es el protagonista del relato? ¿Cómo lo imaginan?

– ¿En qué lugar transcurren los hechos? ¿Qué caracteriza a este lugar?

– ¿Cómo es el lenguaje que emplea el autor?

– ¿Cómo ha conseguido el autor atraer nuestra atención?

– ¿De qué recursos textuales se ha valido?

Explicamos a las estudiantes que, en forma conjunta, desarrollaremos una estrategia que nos permita identificar la intención del uso de técnicas narrativas en textos narrativos, como el texto 1 **“La señorita Cora”**.

A partir del título, preguntamos por el acontecer de la historia:

– ¿A qué podrá dedicarse la señorita Cora?

– ¿Será una persona mayor o joven?

– ¿De qué creen que se tratará el texto?

Explicamos el empleo de los recursos textuales en textos narrativos.

Aplicación de estrategias para la comprensión.

Durante la lectura

- Realizamos una lectura comprensiva con el propósito de analizar la información.
- El propósito es identificar los recursos que usa el autor.
- Reconocemos a los personajes y las acciones que realizan para saber cómo se presentan los hechos, en qué tiempo, en qué orden, quién está contando la historia. Preguntamos:

– ¿Por qué la madre se encuentra inquieta? ¿Qué opina de la enfermera que atiende a su hijo?

– ¿Qué le preocupa al hijo? ¿Por qué la enfermera le parece simpática?

– ¿Por qué la enfermera siente lástima por el paciente?

– ¿Qué personaje o quién está contando la historia?

- Comprueban si las hipótesis que plantearon a partir del título fueron correctas. Identificamos las técnicas narrativas.
- El autor emplea recursos textuales para provocar determinados efectos en el lector. Estos reciben el nombre de técnicas narrativas y su uso se vincula con el estilo del autor. A continuación, presentamos algunas de las técnicas:

Punto de vista del narrador	El orden o secuencia de los hechos
Desde la primera persona: - Narrador protagonista (autobiografía real o ficticia). El narrador es el personaje principal y realiza las acciones que cuenta. - Narrador personaje secundario. El narrador es un testigo que ha asistido al desarrollo de los hechos. A veces, los testigos son varios. Se denomina perspectiva múltiple, multiperspectivismo o punto de vista caleidoscópico.	Lineal o cronológica: - El discurso (historia) sigue el orden natural de los hechos.
Desde la segunda persona: - Supone un desdoblamiento del yo. El narrador crea el efecto de estar contándose la historia a sí mismo o a un yo desdoblado.	Ruptura temporal: - Flashback (retrospección o analepsis). El narrador traslada la acción al pasado. - Flashforward (anticipación o prolepsis). El narrador anticipa acciones, se adelanta en el tiempo.
Desde la tercera persona: - Narrador omnisciente (que todo lo sabe). Aquel cuyo conocimiento de los hechos es total y absoluto. Sabe lo que piensan y sienten los personajes.	- Contrapunto. Varias historias se entrecruzan a lo largo de la narración. - Circular. El texto se inicia y se acaba del mismo modo.

Tomando en cuenta el fragmento de “Los merengues” y la información sobre las técnicas narrativas, identifican su empleo respondiendo las siguientes preguntas:

Sobre el punto de vista del narrador:

– ¿Qué narrador ha utilizado el autor?

– ¿Es testigo o protagonista de los hechos?

– ¿Sabe todo de la historia o solo conoce lo que observa?

Sobre el orden o secuencia de los hechos

– ¿Cómo están ordenados los hechos?

– ¿Se presentan en forma lineal o se producen cambios de tiempo?

- Leen la información sobre las características de las técnicas narrativas. A continuación, planteamos preguntas o actividades que consideren manejo de información y lectura del texto.

Sobre el orden de los hechos	- Elabora una línea de tiempo con los hechos más significativos del relato. - ¿Cómo se presenta el orden de los hechos en el texto? ¿Por qué crees que el autor optó por seguir un orden lineal?
Sobre el punto de vista del narrador	- ¿Qué tipos de narradores se han utilizado en el relato? <i>En este caso, se aprecian tres voces que cuentan la historia: la madre, el nene y la enfermera. Por lo tanto, se ha empleado la perspectiva múltiple.</i> - ¿Qué efecto hubiese tenido en la historia si el autor empleaba un narrador omnisciente?

¿Cómo la **identificación de las técnicas narrativas** contribuye a comprender la intención del autor?

Promovemos el comentario de la lectura en cuanto al rol que cumplen los personajes, la eficacia de las técnicas narrativas y los prejuicios que afectan las relaciones. En este caso, la madre descalifica a la enfermera por ser joven.

– *¿De qué manera se pueden erradicar los prejuicios en nuestra sociedad?*

Después de la lectura

Repasamos la estrategia

1.º Asociación del título con el contenido del texto.	Anticipamos el posible acontecer de la historia.
2.º Formulación de preguntas sobre el acontecer de la historia.	Identificamos los hechos que suceden, el orden en que se presentan, los personajes que participan, el narrador que cuenta la historia.
3.º Identificación de las técnicas narrativas	- Relacionamos la teoría sobre técnicas narrativas con pasajes de la lectura donde se aprecian. - Planteamos preguntas que nos permitan identificar la intención del autor cuando emplea técnicas narrativas.

Lectura del texto 2

- Leen el texto 2 “**La vecina orilla**” y aplican las estrategias.

Metacognición del aprendizaje

- Planteamos las siguientes preguntas para la reflexión:

– *¿Qué habilidades de comprensión lectora he fortalecido?*

– *¿Cómo identifiqué los recursos narrativos que emplea el autor?*

– *¿Qué pasaría si no reconociera los recursos narrativos en un texto?*

– *¿Cómo aplicaría estas estrategias para analizar otros cuentos o novelas?*

Lectura del texto 3

- Isaac Asimov fue un genial escritor reconocido por sus asombrosas obras de ciencia de ficción.
- Leen el texto 3 “**Los ojos hacen algo más que ver**” y aplican las estrategias trabajadas antes de desarrollar las preguntas de comprensión lectora.



Comprensión de Lectura 9: Estrategia SPLR2

NOMBRE Y APELLIDO: _____
GRADO Y SECCION: _____ N° DE ORDEN: _____ FECHA: _____

TEXTO 1

Tipo de textual: expositivo Género textual: infografía Formato textual: discontinuo

CDN@25 LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO **Derecho a la salud** **CEPAL unicef**

La situación de la niñez y adolescencia en América Latina y el Caribe con relación al derecho a la salud muestra avances en materia de inmunización y controles médicos regulares, aunque refleja desafíos pendientes en cuanto a maternidad adolescente.

Logros
Aumentó la proporción de vacunas del Programa Ampliado de Inmunización (financiada por los gobiernos de la región)

2002 > **83,2%** 2011 > **89,3%**

Este derecho está consagrado en los artículos 24 y 25 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)

Deudas
La maternidad adolescente apenas se ha reducido en la última década
Esta situación se expresa con mayor fuerza en los hogares de menores ingresos y menor nivel educativo
Si se compara esta problemática con el resto del mundo, la región sólo es superada por los países africanos

Políticas sociales
Países con avances significativos hacia el acceso universal a la salud: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Jamaica, México y Perú

Seguro Médico Popular: garantiza el acceso al sistema de salud para quienes no están cubiertos por el sistema de seguridad social

Sistema Unificado de Salud: coordinación de efectores

Estrategia de Salud Familiar: visitas a las familias y actividades comunitarias

Seguro Integral: reducción de la mortalidad infantil, eliminación de tasas y copagos

Plan Auge: tratamientos para enfermedades prioritarias, parámetros para la calidad de la atención

Fuente: América Latina a 25 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño, CEPAL - UNICEF (2014)

1 Tomado de Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *Derecho a la salud*. [Infografía]. Recuperado de <https://goo.gl/PtiLoC>

Responde las preguntas:

1 En cuanto a la problemática de la maternidad adolescente, la infografía expone que:

- a. La maternidad adolescente en América Latina y el Caribe se ha superado ampliamente en esta última década.
- b. La maternidad adolescente se manifiesta, sobre todo, en lugares y hogares con mayores ingresos económicos.
- c. La maternidad adolescente es un problema de todo el mundo, solo está superada en los países africanos.
- d. La maternidad adolescente se evidencia, con mayor frecuencia, en los hogares de menor nivel educativo.

2 ¿Por qué consideras que la maternidad adolescente se ha reducido apenas en la última década?

- a. Porque las adolescentes proceden de hogares pobres.
- b. Por el descuido de los padres y los profesores.
- c. Por la falta de información, educación y consejo.
- d. Por la falta de educación en los hogares.

3 ¿Cuáles son las secciones de información que presenta la infografía?

I. Avances en la situación de los niños y adolescentes de América Latina y el Caribe en relación con el derecho a la salud.

II. Derecho a la salud, consagrado en los artículos 24 y 25 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN).

III. Acciones realizadas por el Programa Ampliado de Inmunización en el periodo 2002- 2011, financiadas por los gobiernos.

IV. Políticas sociales exitosas que se han aplicado en países de la región para lograr el acceso universal a la salud.

V. Logros concretos alcanzados en la región en el periodo 2002-2011 en el tema de inmunización.

a. I, IV y V. b. II, III y IV. c. III, IV y V. d. I, III y V.

4 ¿Cuál es la intención del autor de la infografía?

- a. Exponer los planes de cada país con respecto a los beneficios en salud, en la Convención sobre los Derechos del Niño.
- b. Dar a conocer los avances y necesidades con respecto al derecho a la salud infantil-adolescente en América Latina y el Caribe.
- c. Destacar los avances de América Latina y el Caribe respecto de la disminución total de la maternidad temprana.
- d. Proponer que adoptemos proyectos parecidos a los demás países de América Latina con respecto a los sistemas de salud.

5 ¿Por qué crees que aún existe el problema de la maternidad adolescente? Fundamenta tu respuesta con un ejemplo de tu entorno o un caso tomado de la televisión.

TEXTO 2



2 Tomado de Rodríguez, Xavier (2016). América Latina le declara la guerra a un mosquito. [infografía]. *Diario 24 horas*. Recuperado de <https://goo.gl/sB66Wx>

Responde las preguntas:

1 En los siguientes enunciados, coloca verdadero (V) o falso (F) según sea el caso:

- () La microcefalia es un fallo en la formación de las neuronas.
- () El virus se transmite por vía placentaria-sanguínea.
- () El país más afectado de todos fue Uganda.

() Los casos posibles de bebés con microcefalia en Brasil ascienden a 3381.

- a. F - V - F - V
- b. V - V - F - F
- c. F - F - V - V
- d. V - F - V - F

2 De acuerdo con la infografía, los bebés pueden contraer el zika estando en el vientre de sus madres, por lo tanto:

- a. Ninguna mujer gestante debe ingresar a Brasil.
- b. Las mujeres gestantes en Brasil deben estar en cuarentena.
- c. Todas las mujeres embarazadas deben utilizar repelente.
- d. En Brasil, las mujeres embarazadas deben usar repelente.

3 ¿A qué se refiere la frase resaltada en negrita en el siguiente extracto del mapa incluido en la infografía?

“Plan AUGE: tratamientos para enfermedades prioritarias, parámetros para la calidad de la atención”

- a. A que se hicieron propuestas para mejorar la calidad de la atención en salud.
- b. A que se analizó el problema de la escasa calidad de atención a los pacientes.
- c. A que se determinaron criterios para atender las enfermedades prioritarias.
- d. A que se establecieron puntos de referencia para medir la calidad de la atención.

4 ¿Cuál es la intención del autor al informar los riesgos del zika?

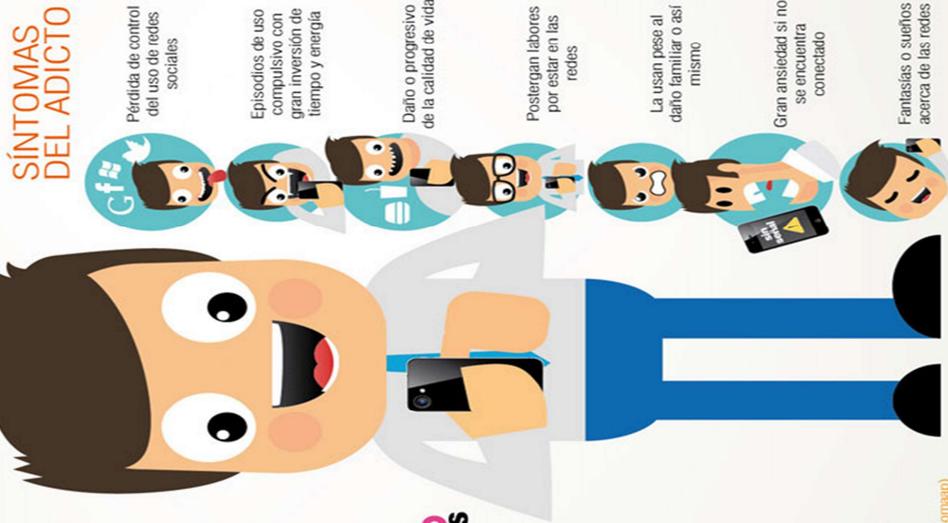
- a. Promover una campaña de embarazos controlados.
- b. Impulsar la regulación del turismo en los países afectados.
- c. Fomentar una cultura de prevención en mujeres embarazadas.
- d. Estimular la toma de conciencia en las autoridades de salud.

5 ¿Consideras importante la difusión de esta infografía actualmente?, ¿por qué?

TEXTO 3

3 de cada 10 usuarios ADICTOS a las REDES SOCIALES

Cada vez más personas están siendo atrapadas por las redes sociales, ya que tres de cada 10 usuarios de entre 15 a 25 años que usan Twitter o LinkedIn confesaron ser adictos a éstas, de acuerdo con la Sociedad Mexicana de Autores de las Artes Plásticas (Somaap)



ADICTOS A LAS REDES SOCIALES

3 de cada **10** usuarios
Entre 15 y 25 años

54% Hombres
46% Mujeres

SEXO



TIPOS DE CLASE ECONÓMICA

A, B, C Y D+.
85% de los adictos

ntmx Diseño y Arte: Oscar Aguilar
Investigación y Redacción: Mónica Fuentes

Fuente: Nulimex, Sociedad Mexicana de Autores de las Artes Plásticas (Somaap)

RAZONES PARA ESTAR EN LAS REDES

Más de 6 horas

56%
Porque les gusta

30%
Para tener amigos

17%
Para enterarse de lo que pasa

PREFIEREN REDES A RELACIONES INTERPERSONALES

\$ 80%
"Es más barato"

78%
"Resulta ser más cómodo"

30%
"Es seguro"

14%
"Presupone más autenticidad y libertad"

NOTA IMPORTANTE

En abril pasado, la Asociación dio a conocer que 54 por ciento de los hombres estableció relaciones humanas virtuales, de las cuales sólo 11 por ciento derivó en relaciones personales

Responde las preguntas:

1 Según el texto, ¿por qué los adolescentes y jóvenes hacen uso excesivo de las redes sociales?

- a. Porque les agrada hacerlo.
- c. Porque así tienen amigos sinceros.

- b. Porque se mantienen informados.
- d. Porque es cómodo, barato y seguro.

2 Alfredo, generalmente, no realiza sus labores escolares, pero todo el tiempo coloca like y comentarios en varias redes sociales; por ello, puede deducirse que:

- a. El adolescente pertenece al 70 % de usuarios de redes.
- b. Las redes sociales no están bien controladas.
- c. Los padres no regulan el uso de las redes sociales.
- d. La adicción a las redes sociales lo está envolviendo.

3 A partir de la información presentada en la infografía, podemos concluir que:

- a. Los adictos pierden velozmente el control de su vida.
- b. Los adictos poco a poco se van alejando de su familia.
- c. Los adictos no cuidan su salud física y emocional.
- d. Los adictos terminan perdiendo la vida.

4 ¿A qué se refiere la frase *episodios de uso compulsivo* en el texto?

- a. A las situaciones críticas generadas por el uso del teléfono celular.
- b. A los momentos de necesidad urgente de usar el teléfono celular.
- c. A las reacciones violentas por la falta de uso del teléfono celular.
- d. A los problemas psicológicos causados por el uso del teléfono celular.

5 ¿Cómo te autorregulas o qué harías para evitar caer en la adicción a las redes sociales?

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA

Estrategia SPLR2

Antes de la lectura

Sondeamos la información de toda la separata

Lectura del texto 1

- Indicamos que leeremos varias infografías y desarrollaremos un conjunto de estrategias para alcanzar nuestro propósito.

Durante la lectura

Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión.

- Las estudiantes realizan una lectura exploratoria del texto 1 “**Derecho a la salud**” para que observen cómo está organizado y para que indiquen las partes o elementos que conozcan. Recordemos que las infografías son textos discontinuos y pueden leerse de diferentes maneras: de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo o, en algunos casos, siguiendo el orden determinado por el autor.
- Luego realizamos la segunda lectura para profundizar sobre la información del texto. En esta lectura, pedimos a las estudiantes que reparen en las partes que contiene el texto.
- Complementamos esta actividad explicando la siguiente información. Solicitamos que, en forma paralela, señalen con flechas los elementos y comenten la relación con la información que se presenta.

Elementos	Ejemplos
a. Título	Expresa el tema del que trata la infografía. <i>Derecho a la salud</i>
b. Bajada	Es opcional. Explica brevemente el tema <i>No presenta.</i>
c. Texto	Describe o narra lo que aparece en las imágenes. <i>Aumentó la proporción de vacunas del Programa Ampliado de Inmunización (financiado por los gobiernos de la región).</i>

d. Gráficos	Representa visualmente uno o varios aspectos del tema. Pueden ser dibujos, fotografías, mapas, diagramas, cuadros estadísticos, etc. <i>Se identifica la imagen de una niña que recibe una vacuna oral, el mapa de América del Sur y América Central, el ícono de una casa, entre otros.</i>
e. Fuente	Indica de dónde se ha obtenido la información. <i>América Latina, a 25 años de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño.</i>
f. Créditos	Señala el autor del texto. Suele escribirse con una tipografía de menor tamaño para no distraer la atención del lector. <i>Cepal - Unicef (2014)</i>

Explicamos que, para poder reflexionar sobre la forma y contenido del texto, es preciso identificar la información que ofrece cada elemento o sección de la infografía.

• Los estudiantes releen el texto e identifican lo siguiente:

Elementos	Ejemplos
Textos. La información se enfatiza, amplía, detalla o se precisa en los subtítulos (si los tuviera) o con una tipografía especial.	<i>Se identifican mediante los subtítulos tres aspectos sobre el derecho a la salud: Deudas, Logros y Políticas sociales. En el caso del aspecto “Deudas”, si leemos el contenido del primer párrafo, este se refiere a la situación actual de la niñez y la adolescencia con respecto al derecho a la salud.</i>
- Gráficos. Dibujos, símbolos o cuadros estadísticos que representan o precisan información.	<i>Mediante los íconos de una madre gestante y una casa, se recalca que la desatención es más grave para las madres adolescentes y los hogares de menores recursos. También, mediante el empleo del mapa de América del Sur y América Central, se precisan las políticas sociales en Brasil, Chile, Perú y México.</i>

Las estudiantes reconocen información significativa en textos y gráficos. Pedimos que presten atención a la tipografía y reconozcan su intención. De igual manera, explican oralmente el significado de algunos símbolos.

Después de la lectura

Comentamos y reflexionamos sobre el contenido del texto.

• Planteamos las siguientes preguntas para reflexionar sobre el tema propuesto en el texto. Las preguntas nos servirán para generar la reflexión y mediar el aprendizaje.

– ¿Por qué es necesario identificar los elementos de una infografía?

– ¿Cómo hemos reconocido la información relevante del texto?

– ¿Por qué la información gráfica es importante?

Comentamos que la última actividad que debemos realizar consiste en reconocer las relaciones lógicas (causa-efecto, problema-solución, comparación, etc.) que presenta la infografía. Destaquemos que este proceso es muy importante

– *¿Qué procedimientos debo seguir para interpretar expresiones con sentido figurado?*

Lectura del texto 3

• A modo de motivación:

– *¿Por qué se afirma que existe adicción a las redes sociales?*

– *¿Cómo crees que sería un mundo sin redes sociales?*



Comprensión de Lectura 10: Estrategia SPLR2

NOMBRE Y APELLIDO: _____
GRADO Y SECCION: _____ N° DE ORDEN: _____ FECHA: _____

La desigualdad extrema nos perjudica a todos¹

(Fragmento)

Tipo de textual: expositivo

Género textual: artículo de divulgación

Formato textual: continuo

La desigualdad extrema debilita el crecimiento económico que ayuda a la mayoría

La idea de que hacer frente a la desigualdad es perjudicial para el crecimiento económico está muy extendida. Sin embargo, varios datos recientes demuestran de forma contundente que las desigualdades extremas son perjudiciales para el crecimiento.

En los países donde la desigualdad económica es extrema, el crecimiento no es tan duradero y el crecimiento futuro se ve debilitado. Recientemente, economistas del FMI han documentado que la desigualdad económica ha contribuido a provocar la crisis financiera mundial. Resulta obvio que el argumento del “crecimiento” como justificación para no enfrentarse a la desigualdad económica ya no se sostiene. La desigualdad extrema también disminuye el impacto del crecimiento en la reducción de la pobreza. En muchos países, el crecimiento económico ya se ha convertido en una fuente inesperada de ingresos para los más acaudalados de la sociedad. Por ejemplo, el PIB per cápita de Zambia creció una media del 3 % anual entre 2004 y 2013, haciendo que Zambia se incorporase a la categoría de países de renta media-baja del Banco Mundial. A pesar del crecimiento, el número de personas que viven por debajo del umbral de pobreza de 1,25 dólares al día aumentó del 65 % en 2003 al 74 % en 2010.

[...] Investigaciones de Oxfam y del Banco Mundial indican que la desigualdad es el eslabón perdido que explica por qué una misma tasa de crecimiento puede dar lugar a distintos índices de reducción de la pobreza.

La desigualdad económica es causa de disparidades en los ámbitos sanitario y educativo, y en términos de oportunidades de futuro

El género, la casta, la raza, la religión, la etnicidad y otra serie de identidades que se atribuyen a las personas desde que nacen también desempeñan un papel importante a la hora de crear divisiones entre ricos y pobres. En México, las tasas de mortalidad materna entre las mujeres indígenas son seis veces más altas que la media nacional, y tan elevadas como en muchos países africanos. En Australia, los pueblos aborígenes y los isleños del estrecho de Torres son los principales afectados por la pobreza, el desempleo, las enfermedades crónicas y la discapacidad; sus habitantes tienen más probabilidades de morir jóvenes y de acabar en la cárcel. La desigualdad económica también genera enormes diferencias en cuanto a las oportunidades de futuro: las personas más pobres lo tienen todo en contra en términos educativos y de esperanza de vida. El último Programa Nacional de Encuestas Demográficas y de Salud ha demostrado el modo en que la pobreza interactúa con la desigualdad económica y otras desigualdades, creando “trampas de desventaja” que hundan a los más pobres y excluidos, sin dejarles salir del pozo. El 20 % más pobre de la población etíope tiene una probabilidad tres veces mayor de no ser escolarizada que el 20 % más rico. Si se tienen en cuenta los efectos de la desigualdad de género en la desigualdad urbano-rural y en la desigualdad económica, la brecha entre ricos y pobres es mucho mayor. La probabilidad de no ir nunca al colegio es seis veces mayor para las mujeres pobres de zonas rurales que para los hombres ricos de zonas urbanas. Si no se llevan a cabo esfuerzos deliberados para abordar esta injusticia, esta se perpetuará y afectará a las hijas y nietas de estas mujeres.

¿Cuáles son las causas de que la desigualdad se haya disparado?

Muchas personas consideran que la desigualdad es, en cierto modo, inevitable; o una consecuencia necesaria de la globalización y el desarrollo tecnológico. Sin embargo, las experiencias de distintos países a lo largo de la historia ponen de manifiesto que, en realidad, son las elecciones políticas y económicas deliberadas las que han generado una mayor desigualdad. Existen dos poderosos factores políticos y económicos que exacerban la desigualdad y que explican en gran medida las extremas desigualdades actuales: el fundamentalismo de mercado y el secuestro democrático por parte de las élites.

Fundamentalismo de mercado: la fórmula de la desigualdad actual

Durante los últimos 300 años, la economía de mercado ha proporcionado prosperidad y una vida digna a cientos de

millones de personas en Europa, América del Norte y el sudeste asiático. Sin embargo, tal y como ha demostrado el economista Thomas Piketty en su libro *El capital en el S. XXI*, sin la intervención del Estado, la economía de mercado tiende a concentrar la riqueza en manos de una pequeña minoría, provocando el aumento de la desigualdad. A pesar de ello, el pensamiento económico de los últimos años ha estado dominado por un enfoque de “fundamentalismo de mercado”, que insiste en defender que solo es posible alcanzar un crecimiento económico sostenido reduciendo la intervención estatal y dejando que los mercados funcionen por sí mismos. Sin embargo, este enfoque debilita la regulación y la fiscalidad necesarias para mantener la desigualdad bajo control. Podemos sacar conclusiones claras de la historia reciente. En las décadas de 1980 y 1990, las crisis de deuda sometieron a los países de América Latina, África, Asia y el antiguo bloque soviético a un torrente de desregulación, rápidos recortes del gasto público, generosos recortes fiscales para las empresas y las personas ricas y una competición por debilitar los derechos laborales. La consecuencia fue una mayor desigualdad. En el año 2000, los niveles de desigualdad habían alcanzado máximos históricos en América Latina [...].

El secuestro democrático por parte de las élites ha agravado la desigualdad

Durante mucho tiempo, la influencia y los intereses de las élites políticas y económicas han reforzado la desigualdad. El dinero compra el poder político, que los más ricos y poderosos utilizan para afianzar aún más sus injustos privilegios. El acceso a la justicia también suele estar en venta, de forma legal o ilegal, y los costos judiciales y el acceso a los mejores abogados garantizan impunidad a los poderosos. Los resultados se manifiestan de forma obvia en las desequilibradas políticas fiscales y los laxos sistemas normativos actuales, que privan a los países de ingresos fundamentales para financiar los servicios públicos, además de favorecer prácticas corruptas y debilitar la capacidad de los gobiernos para luchar contra la pobreza y la desigualdad. Tanto en los países pobres como en los ricos, las élites utilizan su mayor influencia política tanto para ganarse el favor de los gobiernos (por ejemplo, en forma de exenciones fiscales, contratos privilegiados, concesiones de tierra y subvenciones) como para oponerse a la introducción de políticas que puedan fortalecer los derechos de la mayoría. En Pakistán, por ejemplo, el patrimonio neto promedio de los parlamentarios es de 900 000 dólares y, sin embargo, solo algunos de ellos tributan, lo cual debilita la inversión en sectores que, como la educación, la atención sanitaria y la pequeña agricultura, pueden desempeñar

un papel esencial a la hora de reducir la pobreza y la desigualdad.

¹ Tomado de Oxfam Internacional (2014). *Iguales. Acabemos con la desigualdad extrema. Es hora de cambiar las reglas*. Reino Unido: Autor. Recuperado de <<https://goo.gl/4kXjN4>>

Responde las preguntas:.

1 Según el texto, en los países de extrema desigualdad económica, el crecimiento futuro:

- a. Se ve debilitado.
- b. Es muy duradero.
- c. Está en peligro.
- d. Avanza igual solo.

2 A partir de la información presentada en el texto, ¿cómo podría solucionarse el problema de la desigualdad en el mundo?

- I. Aplicando penas carcelarias más severas para los que se enriquecen ilegalmente.
 - II. Permitiendo que todos los mercados del mundo funcionen con total libertad.
 - III. Fortaleciendo la intervención del Estado para controlar los mercados.
 - IV. Aplicando medidas democráticas para combatir la influencia política de las élites.
- a. I y II.
 - b. II y IV.
 - c. III y IV.
 - d. I y III.

3 A partir de la información presentada en el texto, se puede concluir que, actualmente, en nuestro país:

- a. Los pobres están condenados a las decisiones y los caprichos de los ricos.
- b. La corrupción de los poderosos solo privilegia sus necesidades personales y familiares.
- c. La democracia en nuestro país no está secuestrada, está muerta.
- d. La desigualdad en el Perú es fruto de la corrupción de adinerados y políticos.

4 Según el texto, el fundamentalismo de mercado defiende la idea de que el Estado debe reducir su intervención y, por otro lado, las élites políticas y económicas han reforzado la desigualdad al incentivar el tráfico de favores y otras formas de corrupción. ¿Qué opinas del papel del Estado y de los políticos en esta situación?

5 Teniendo en cuenta la información brindada en el texto y el contexto en que vivimos, ¿crees que es posible superar la desigualdad en nuestro país? Explica tu respuesta con un ejemplo.

La mujer y el síndrome de la doble jornada²

Tipo de textual: expositivo

Género textual: artículo de divulgación

Formato textual: continuo

La mayoría de los varones no siente como propias tareas que casi todas las mujeres consideran como parte de su universo: cocinar, lavar, asear, cuidar niños y atender otras labores domésticas. El problema es grave cuando a las labores propias de un hogar se agregan trabajos remunerados fuera de casa. En esa situación, se configura el síndrome de la doble jornada.

Historia de un fenómeno discriminador

La revolución industrial cambió la forma de encarar la sociedad. Las mujeres se integraron al mundo laboral. Hasta ese momento la única expectativa social de las mujeres eran las tareas hogareñas. El matrimonio era el único horizonte para la mayoría de las mujeres. El acceso a la educación y otros factores de movilidad social estaban vedados para el mundo femenino.

Eso producía un ciclo vicioso, como no estaban calificadas para mejores trabajos por carecer de educación formal, tenían que conformarse con trabajos mal remunerados. El acceso a la educación y mejores leyes permitió a las mujeres ingresar al mundo del trabajo con mejores perspectivas.

Eso permitió que muchas accedieran a profesiones previstas habitualmente para varones y mejores ingresos. No obstante, pese a los avances, persistió el considerar la responsabilidad diferenciada de la mujer frente al hogar y los hijos.

Discriminación

Aun cuando la mujer provee con recursos financieros, siguen considerándose dichos ingresos como “complementarios”. Incluso en familias donde la mujer aporta lo mismo o aún más que el varón, no se considera su aporte como vital o de la misma importancia relativa que el recurso monetario del marido.

A pesar de que ambos, varón y mujer, trabajen fuera del hogar, se siguen considerando la labor doméstica y el cuidado de los niños como tareas femeninas.

Muchas mujeres trabajadoras tienen problemas de conciencia porque sienten que, de algún modo, se están saliendo de los cánones de las “abuelas”, quienes consideraban que una mujer se preparaba para “atender” al marido y a los hijos, discurso que con diversos matices aún se mantiene.

El principio de igualdad que no se vive

Persiste el mito de que a los hijos nadie los puede educar como una mujer, o que la cocina es ámbito femenino. Dicha concepción estereotipada provoca el fenómeno de la doble jornada.

Un típico varón llega a su casa con la expectativa de que la comida esté preparada, la ropa limpia, los hijos atendidos y las múltiples tareas del hogar realizadas. Muy pocos toman conciencia de que, si ambos trabajan, lo justo es compartir tareas. Ulrich Beck, en su libro *La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad* (Barcelona: Paidós, 1999), sostiene que el concepto de igualdad se entiende de manera diferente para varones y mujeres. Para ellas, igualdad es “más educación, mejores oportunidades laborales, menos trabajo doméstico... para ellos significa contrariamente: más competencia, renuncia a la carrera, más trabajo doméstico”.

Efectos del problema

Un estudio exploratorio, dirigido por investigadores de la Universidad Autónoma de México, demostró que “en su

gran mayoría, las mujeres siguen siendo las que realizan el trabajo doméstico, lo cual demuestra que a pesar de que ellas se han insertado al trabajo asalariado, la distribución de las labores domésticas no ha sufrido cambios equivalentes dentro del hogar”.

El estrés que provoca que a las mujeres se les exija eficacia tanto en el mundo laboral como en sus funciones domésticas influye en su calidad de vida. Persiste, además, la paradoja de entender que el cuidado de niños y la mantención de hogares estables es de primera importancia; no obstante, se considera el trabajo doméstico como “no productivo”; por eso, normalmente no es rentado ni tampoco figura en las estadísticas de ingresos, tal como revelan los estudios.

Tomado de Núñez, Ángel (2010). La mujer y el síndrome de la doble jornada.

Responde las preguntas:

1 Según el texto, ¿a qué se denomina síndrome de la doble jornada?

- a. Cuando la mujer se dedica a cocinar y cuidar a los niños.
- b. Cuando el hombre tiene dos trabajos remunerados.
- c. Cuando la mujer trabaja como padre y madre.
- d. Cuando una persona trabaja en el hogar y fuera de casa.

2 De acuerdo al texto, la revolución industrial posibilitó que las mujeres se integraran al mundo laboral; sin embargo:

- a. El cuidado del hogar y de los hijos siguió recayendo en ellas.
- b. Los hombres asumieron más trabajo doméstico.
- c. La labor profesional resultó un reto imposible de cumplir.
- d. Los hijos se perjudicaron con la ausencia de sus madres.

3 Una idea relevante que se puede extraer de la información desarrollada en el subtema “Discriminación” es:

- a. Los ingresos que la mujer aporta al hogar son considerados siempre como complementarios.
- b. El aporte vital en el hogar es siempre el del hombre, aunque la mujer coopere con más dinero.
- c. La labor doméstica y el cuidado de los niños siguen siendo considerados como tareas femeninas.
- d. Las mujeres trabajadoras siempre se sienten mal por no poder “atender” a sus hijos en un 100 %.

4 ¿Con qué intención el autor trabaja el contenido del subtema “Historia de un fenómeno discriminador”?

- a. Para explicar cómo el rol de ambos ha evolucionado en el tiempo.
- b. Para presentar los cambios cronológicos en el papel de la mujer.
- c. Para exponer lo difícil que ha sido superar la discriminación.
- d. Para mostrar los fallidos procesos de cambio en el rol de la mujer.

5 Después de haber leído el texto y teniendo en cuenta que la mujer asume diversas tareas laborales y domésticas a la vez, ¿qué crees que debería suceder para que se revalorice y reivindique a la mujer?

Fundamenta tu respuesta.

Síndrome del corazón roto: ¿infarto o tristeza?3

Tipo de textual: expositivo

Género textual: informe

Formato textual: continuo

Está comprobado que sufrir un rechazo amoroso, recibir una mala noticia como la inesperada muerte de un familiar o sufrir un severo disgusto puede debilitar de forma grave al corazón.

Incluso, podríamos sufrir de lo que popularmente se denomina “síndrome del corazón roto”, un fallo cardíaco que tiene los mismos síntomas que el infarto de miocardio, como dolor en el pecho y dificultad para respirar, pero sin sus graves consecuencias. Como sucede con muchas enfermedades que se han descrito recientemente, la miocardiopatía por estrés es una patología aún poco conocida. El síndrome de disfunción apical transitoria o de takotsubo, llamada así por ser similar a una vasija abombada y con el cuello estrecho, usada tradicionalmente entre los pescadores nipones para atrapar pulpos, fue descrito por primera vez en la década de 1990 en Japón.

La enfermedad se caracteriza por ser similar a un infarto de miocardio, con una debilidad cardiaca transitoria, en la cual la parte del corazón afectada (el ventrículo izquierdo) adquiere una forma similar a la de la vasija. Se produce en personas sin estrechamiento de las arterias coronarias y su pronóstico es generalmente benigno, con una mortalidad intrahospitalaria inferior al 5 %, pero pueden producirse complicaciones graves en uno de cada cinco casos. Sin embargo, casi todos los enfermos se recuperan completamente de la debilidad cardiaca tras unas semanas. En el 90 % de los casos, esta enfermedad es provocada por un estrés muy fuerte y súbito. Algunos estudios apuntan que ese desmesurado estrés produce la liberación repentina de grandes dosis de catecolaminas, unas sustancias similares a la adrenalina que, en dosis muy altas, tienen un efecto tóxico en el corazón; es decir, producen un aumento de la frecuencia cardiaca, generan una contracción del corazón más fuerte de lo habitual y provocan un daño en el músculo cardiaco, que, por fortuna, normalmente es transitorio. En, aproximadamente, un 80 % de los casos, afecta a mujeres posmenopáusicas de entre 60 y 75 años. Ellas tienen poco o ningún factor de riesgo cardiovascular (no fumadora; con colesterol, tensión y azúcar normales), pero sufren un episodio de gran estrés psíquico o físico.

Episodios de estrés psíquico

Este se asocia con la muerte de un familiar, el diagnóstico de una enfermedad grave, los cada vez más frecuentes problemas económicos, el miedo, la ira, los conflictos en las relaciones matrimoniales y los problemas financieros.

Episodios de estrés físico

Este se relaciona con enfermedades agudas como el ictus, los ataques de asma y tratamientos como las cirugías o la quimioterapia. Aunque se ha investigado mucho sobre el tema, se desconoce por qué es tan frecuente entre las mujeres. Por suerte, se recuperan completamente en tres o cuatro días y no sufren ningún tipo de secuela.

3 Adaptado de Martínez-Sellés, M. (2014, 9 de setiembre). Síndrome de corazón roto: ¿infarto o sponcio? [Web log post]. Recuperado de <<https://goo.gl/Q44JWa>>

Responde las preguntas:

1 Según el texto, está comprobado que sufrir un rechazo amoroso, recibir una mala noticia como la inesperada muerte de un familiar o sufrir un severo disgusto pueden:

- a. Causar un infarto de miocardio.
- b. Romper el corazón con un síndrome.
- c. Liberar grandes dosis de catecolaminas.
- d. Debilitar de forma grave al corazón.

2 De acuerdo con el texto, los episodios de estrés psíquico se asocian con la muerte de un familiar, el diagnóstico de una enfermedad grave, los problemas económicos, los conflictos en las relaciones matrimoniales, entre otros. ¿Qué sentimientos y emociones causarán el estrés en las personas que experimentan estas situaciones?

- a. Miedo, enojo, preocupación, enfado y tristeza.
- b. Empatía, impotencia, enfado, fortaleza e ira.
- c. Furia, esperanza, indignación y desilusión.
- d. Angustia, cólera, fragilidad y resignación.

3 Con relación al texto leído, podemos concluir que:

- a. Las personas que tienden a estresarse con frecuencia están más expuestas a que les rompan el corazón.
- b. El síndrome del corazón roto puede ocasionarse por la intensa alegría, el dolor profundo o la ira.
- c. El estado de ánimo, los sentimientos y las emociones en una persona pueden ocasionarle un fallo cardiaco.
- d. El estrés psíquico o físico es el causante de todos los problemas cardiacos de las personas.

4 ¿Cuál es el propósito del texto leído?

- a. Exponer cómo el síndrome del corazón roto se desarrolla, sobre todo, en mujeres mayores.
- b. Informar acerca de las causas y consecuencias del síndrome del corazón roto.
- c. Dar a conocer las causas y consecuencias del síndrome del corazón roto en toda persona.
- d. Mostrar cómo las personas se enferman del corazón con mayor frecuencia.

5 ¿Conoces algún caso en el que una persona sufre del síndrome del corazón roto? ¿Crees que es tan frecuente como se indica en el texto? Fundamenta.

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA

Estrategia SPLR2

Antes de la lectura

- Presentamos el juego: “¿Qué pasaría si...?”.

¿Qué pasaría si...



- no hubiera energía eléctrica en este momento?
- el verano durara todo el año en el Perú?
- los celulares no existieran?
- los cuentos infantiles no tuvieran final?
- las mentiras no existieran?
- no pudiéramos tener mascotas?

Por ejemplo: *¿Qué pasaría si no hubiera energía eléctrica en este momento?*

- A continuación, en conjunto, verificamos la validez de las respuestas. Podemos apoyarnos en las siguientes preguntas:

– *¿Todas las respuestas son coherentes o lógicas?*

– *¿Qué tipo de relación existe entre la afirmación y sus respuestas?*

– *¿Cómo reconozco la relación causa-efecto o problema-solución?*

– *Cuando escribimos o leemos, ¿por qué es importante establecer las relaciones entre las ideas?*

Lectura del texto 1

Durante la lectura

Reconocemos del tema y el contenido del texto.

- Indicamos que realicen una lectura en silencio del texto 1 “**La desigualdad extrema nos perjudica a todos**”. Durante esta lectura, las estudiantes deducen el tema y reconocen el contenido del texto.

Para ello aplican técnicas, como el subrayado, las anotaciones al margen (para reconocer los subtemas que se abordan en los apartados) y la formulación de preguntas.

Elementos	Ejemplos
<i>¿De qué trata el texto leído?</i>	A partir de la lectura del título, los subtítulos, las ideas que enfatiza el autor y el detalle de situaciones, se puede definir que el tema es: <i>La desigualdad que se vive en los países.</i>
<i>¿Qué tipo de información presenta el autor?</i>	Mediante los subtítulos y su respectivo contenido, se puede identificar la información. - <i>La desigualdad económica y sus consecuencias en la salud y la educación</i> - <i>Causas del incremento de la desigualdad</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Causa de la desigualdad: el fundamentalismo del mercado - Causa de la desigualdad: los intereses de las élites políticas y económicas
--	--

Identificamos de las relaciones entre las ideas.

• Explicamos que realizaremos una segunda lectura para comprender las relaciones textuales. Los estudiantes reconocen las marcas textuales (conectores o marcadores) que presentan los textos expositivos de estructura causa-efecto o problema-solución. Además, diferencian términos o expresiones que indiquen las relaciones entre las ideas, como *problema, alternativa, razón, resultado*, etc.

Por ejemplo:

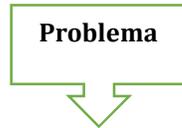
“Recientemente, economistas del FMI han documentado que la desigualdad económica ha contribuido a provocar la crisis financiera mundial”.

La expresión indica una relación de consecuencia.

Representamos gráficamente la relación entre las ideas.

• Presentamos los siguientes gráficos para que reconozcan los tipos de relaciones, como **causa-efecto**, en el que algunos elementos funcionan como causa y otros como efecto o consecuencia de un hecho o fenómeno; **problema-solución**, en el que se presenta una situación problemática y, a continuación, propuestas o alternativas de solución; y **comparación o contraste**, en el cual se exponen semejanzas y diferencias entre dos o más seres, objetos o fenómenos. Explicamos que su uso permite comprender la intención del autor al relacionar de esta manera sus ideas.

• **Relación de causa-efecto:**

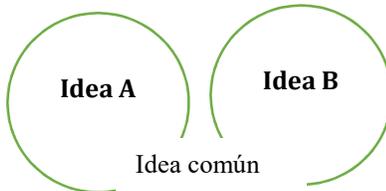


• **Relación de problema-solución:**



• **Relación de comparación/contraste:**

Idea A	Idea B



Ejemplo:



Destacamos que identificar las relaciones entre las ideas y graficarlas nos permite aclarar la intención del autor. En este caso, mediante estos recursos, el autor enfatiza los efectos de la desigualdad en diversos ámbitos.

Después de la lectura

- ✓ Reconocemos el tema y el contenido del texto.
- ✓ Las técnicas del subrayado, anotaciones al margen y la formulación de preguntas.

- ✓ Identificamos las relaciones entre las ideas mediante el reconocimiento de marcas textuales, términos que indiquen relaciones.
- ✓ Representamos gráficamente la relación entre las ideas.
 - La observación de gráficos.
 - La identificación del gráfico que corresponda a la relación entre ideas del texto.

Lectura del texto 2

Utilizamos las mismas estrategias.

Metacognición

- Promovemos la reflexión sobre los procesos de lectura realizados, mediante las siguientes preguntas:
 - *¿Qué procedimientos debo seguir para representar en gráficos las relaciones entre las ideas de un texto?*

- *¿Por qué debo aprender a graficar las relaciones entre las ideas de un texto?*

- *¿Cómo aplicaré las estrategias en textos literarios?*

Lectura del texto 3

Utilizamos las mismas estrategias.

- A modo de motivación, se les pregunta:
 - *¿Creen que una decepción amorosa puede ocasionar un problema cardiaco?*

- *¿Todas las enfermedades del corazón estarán asociadas al mal funcionamiento de este órgano?*

Argumentamos:

- El problema de conciencia que afrontan las mujeres que trabajan

- El concepto de que el trabajo doméstico es “no productivo”

- Los mitos alrededor de la crianza de los hijos

• Las estudiantes argumentan sobre los prejuicios que enfrentan las mujeres: si son ciertos o qué se puede hacer para superarlos.



Comprensión de Lectura 11: Estrategia SPLR2

NOMBRE Y APELLIDO: _____
GRADO Y SECCION: _____ N° DE ORDEN: _____ FECHA: _____

Debate: ¿El voto debe ser voluntario? ₁

El voto debe ser libre
(Federico Salazar B. / Periodista)

Tipo de textual: argumentativo

Género textual: artículo de opinión

Formato textual: múltiple

La elección de autoridades es un derecho de los ciudadanos. Así lo reconoce la Constitución (artículo 2, inciso 17). Se trata de los derechos fundamentales de la persona. El derecho a elegir autoridades es, a su vez, consistente con otros derechos fundamentales. Por ejemplo, la libertad personal, así como las libertades de conciencia, de opinión y de expresión y la de reserva sobre convicciones políticas. Todas ellas consagran la libertad de la persona. Tener un derecho no equivale a ejercerlo. Tengo derecho a trabajar, pero la ley no me obliga a hacerlo. Tengo derecho al libre tránsito, **pero la ley no puede obligarme a salir a correr por las calles como Forrest Gump**. En relación con la elección de autoridades, sin embargo, la legislación nos obliga a ejercer el derecho de votación. La ley supone que nuestra elección solo puede ser una: ejercer el voto.

Una elección de una sola opción, obviamente, no es elección. Si no hay elección, no hay derecho. **Somos adultos y ciudadanos completos** cuando elegimos si vamos o no a estudiar, si trabajamos o no, si caminamos o no por las calles. No somos adultos y ciudadanos completos cuando se trata de elegir a las autoridades.

La ley dice: “Si decides no ejercer tu derecho, te multamos”. La ley, además, es discriminatoria, porque crea mayor obligación al que menos dinero tiene. Si tienes dinero, pagas y no votas. Si no tienes dinero..., ¡anda nomás a votar! El voto debe ser libre, absolutamente libre, por una razón moral. Cada persona debe tener la facultad de elegir si ejerce o no su derecho a votar. La ley y la propia Constitución, sin embargo, son contradictorias al respecto. El voto, dice la misma Constitución, “es personal, igual, libre, secreto y obligatorio...”. ¿Libre y obligatorio al mismo tiempo? Nadie debe imponerme cómo votar; pero ¿puede alguien imponerme votar? [...]

La libertad de decidir si uso o no mi derecho es la raíz moral de este. **Arrancada esa libertad de raíz**, ¿cómo puedo tomar en serio el ejercicio de esa obligación? ¡No estamos preparados!, se dirá. ¡Caeríamos en manos de los partidos organizados! ¡Los terroristas se organizan mejor y ellos arrasarían en las elecciones!

No estaremos preparados para ser libres si no somos libres. La organización no es garantía de triunfo, sino la motivación. [...] El argumento detrás de esta posición es: el peruano es tonto, flojo e irresponsable. Mejor, lo obligamos a ir a votar. Y mejor, obligamos más a los más pobres, porque ellos son más tontos. [...]

Habrà una mejor elección cuando seamos libres. El voto libre no vendrà de un decreto o una reforma gubernativa. Vendrà de un proceso de adaptación y aprendizaje. El punto inicial para el cambio es reconocer que tenemos el derecho, no la obligación, de elegir a nuestras autoridades. A partir de ahí, todo puede cambiar. Sobre todo, la calidad de los resultados.

No es el momento
(Raúl Castro / Presidente del PPC)

El Perú es, sin duda, uno de los países donde sus ciudadanos tienen uno de los menores índices de acatamiento de las normas legales. Estos desconocen, incumplen o buscan formas creativas para eludir las leyes que norman los aspectos más elementales de nuestra sociedad. La escasa conciencia cívica no se ha ido incrementando. Por el contrario, ha crecido la informalidad y el comportamiento antisistema. En este contexto, el voto obligatorio es una de

las pocas características que nos sigue uniendo y que nos hace partícipes de ciudadanía; y que, conforme se produzca un proceso de maduración democrática, nos irá enseñando que debemos ser absolutamente serios y responsables en la toma de nuestras decisiones.

Eliminar el voto obligatorio significaría destruir la poca consistencia cívica ciudadana (y aun de peruanidad) que todavía la enorme mayoría respetamos. El Perú es un país con una democracia muy débil, donde campea la corrupción y un creciente proceso de desinstitucionalización de las entidades públicas (y también privadas en algunos casos), a lo que le sumamos el bajo índice de acatamiento de las normas y el alto grado de improvisación en el manejo de los asuntos públicos. Todo esto genera una difícil gobernabilidad en un país todavía altamente incomunicado físicamente y con desentendimientos y desencuentros entre sus pobladores.

En este contexto, la ingobernabilidad es un peligro creciente que afecta el orden interno y la estabilidad que el país necesita para crecer y desarrollarse. Además de generar precedentes sobre la imposición de hechos ilegalmente consumados a las autoridades de turno. Así tenemos que estas son elegidas por los ciudadanos y, en algunos casos, revocadas por ellos en una comedia democrática cuando no han alcanzado un porcentaje importante de apoyo popular. Por ello, la legitimidad de las autoridades para generar gobernabilidad y acatamiento es fundamental; un alcalde elegido con el 30 % de los votos sobre una votación en la cual solo el 40 % de la población ha concurrido a votar es políticamente insostenible en el Perú. Esta afirmación no requiere mayor investigación, pues **es pan de cada día**, y si lo trasladamos a la elección presidencial o parlamentaria la cosa simplemente se repite. Pero la razón principal es “la igualdad ante la ley”. El esnobismo hacia el voto voluntario o facultativo promovido por algunos sectores se sustenta fundamentalmente en que una gran parte de la población no tiene suficiente criterio para decidir libre y conscientemente por quién votar. Es decir, **es un ciudadano de segunda categoría**.

Mientras en el Perú subsista la mala educación, el analfabetismo, la marginación de sectores tan amplios de la población, la pobreza y la falta de oportunidades, así como la imposibilidad de informar adecuadamente a los ciudadanos de sus derechos, deberes y obligaciones, no es posible el voto voluntario, pues se convierte en un mecanismo desintegrador donde las autoridades carecerán de legitimidad y en el que el sistema irá cada vez vaciándose de contenido y de dignidad hacia la persona humana. La tan mentada igualdad lamentablemente no existe todavía. En países vecinos ya se ve críticamente el voto voluntario. No es lo mismo el voto facultativo en un país desarrollado que en un país como el nuestro. Simplemente no es el momento.

¹ Tomado de Salazar, Federico y Castro, Raúl (2014). Debate: ¿El voto debe ser voluntario?. *El Comercio*. Recuperado de <<https://goo.gl/YqAriQ>>

Responde las preguntas

1. Según la información que presenta el texto “El voto debe ser libre”, habrá una mejor elección cuando:

- Se implemente un proceso de adaptación y aprendizaje para los adultos peruanos.
- El voto sea libre y no impuesto por un decreto o una reforma gubernativa.
- Cambien los procesos de elecciones, incluyendo el tratamiento de los resultados.
- Se reconozca que tenemos el derecho, no la obligación, de elegir a nuestras autoridades.

2. Según el texto “No es el momento”, ¿qué medidas contribuirían al voto voluntario en el Perú?

- La eliminación de la pobreza y la marginación, así como el mejoramiento del nivel educativo.
- La capacitación a todos en el proceso electoral y el acatamiento a las normas legales.
- La generación de la conciencia cívica y la habilitación de carreteras en todo el país.
- La erradicación del analfabetismo y la desinstitucionalización de entidades.

3. Señala la alternativa que presenta los argumentos principales que, en cada texto, reflejan los puntos de vista de los autores sobre los peruanos y el voto. Texto “El voto debe ser libre” Texto “No es el momento”

	Texto “El voto debe ser libre”	Texto “No es el momento”
a.	Los peruanos que no votan deben pagar multa.	No existe aún verdadera igualdad ante la ley.
b.	Libre y obligatorio es el ejercicio de votar.	Los peruanos son ciudadanos sin criterio al voto.

c.	Los peruanos tienen el derecho a votar libremente.	Los peruanos no están listos para votar libremente.
d.	Los peruanos pagan multas para librarse del voto	Los peruanos eligen candidatos y los revocan

4. **¿Con qué intención crees que en ambos textos se presentan algunas expresiones en negritas?**

5. **Tal y como señalan los textos, en nuestro país, actualmente, el voto es obligatorio. ¿Cuál es tu posición al respecto? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo? ¿Por qué?**

Alumnos sumisos y profesores autoritarios²

(Fragmento)

Tipo de textual: argumentativo

Género textual: artículo de opinión

Formato textual: múltiple

[...] ¿Sería legítimo que un conductor desobedeciera las normas de tráfico de su ciudad porque le parece que están mal hechas? A lo mejor tiene razón, pero aun así, debe obedecerlas. ¿Esto quiere decir que el tráfico exige conductores sumisos y acríticos? Sumisos sí, pues de lo contrario la circulación sería imposible, pero no tienen por qué ser acríticos.

Quien crea que el semáforo que está en tal sitio debiera estar ubicado en tal otro, y que tal calle de dirección única estaría mejor siendo de doble dirección, puede denunciarlo, proponer cambios u ofrecerse a sí mismo para mejorar las cosas presentándose para alcalde. Pero, mientras tanto, debe obedecer. Obedecer sumisamente una ley de la cual se discrepa no es ser acrítico. Y ahora la cuestión decisiva: ¿no están entre nuestros alumnos los futuros jueces, que habrán de juzgar obedeciendo unas leyes con las cuales no siempre estarán de acuerdo? [...] ¿No están entre nuestros alumnos los futuros conductores que habrán de conducir obedeciendo unas normas de tráfico y unas órdenes de los agentes con las cuales no siempre estarán de acuerdo? Si esto es así, ¿no sería bueno ir enseñando a nuestros alumnos un poco de obediencia, la misma obediencia que tendrán que practicar cuando sean jueces, profesores o conductores? Y si han de aprender obediencia, la educación ha de ser necesariamente autoritaria. Y hay que decirlo sin complejos. Según alguno de los eminentes pedagogos, entre las contradicciones de la escuela está la de pretender “conseguir buenos demócratas en una institución jerarquizada”. Esta afirmación oculta dos despropósitos. El primero, que una sociedad democrática también es una sociedad jerarquizada: la diferencia con la dictadura está en que los ciudadanos podemos elegir y deponer a nuestros jefes.

Pero por muy democrática que una sociedad sea, han de mandar en la carretera los policías de tráfico, en la facultad el decano, en la aeronave la tripulación y en la clase el profesor. El segundo, que con ese argumento nos cargamos la educación en sí misma. ¿Para qué sirve la autoridad de los padres? Pues para educar a los hijos. ¿Y para qué es necesario educar a los hijos? Para que puedan en el futuro prescindir de la autoridad de los padres. ¡Qué contradicción! Aprender a prescindir de la autoridad de los padres obedeciendo a los padres. ¿Cómo vamos a enseñar a hacer una cosa obligando a hacer la contraria? Pues así es, y quien lo considere tan aberrante, que no se dedique a

educar. Decía Chesterton, que “no puede haber una educación libre, porque si dejáis a un niño libre, no le educaréis”. Esto es así porque, en principio, ningún niño quiere ser educado. De lo contrario, una ley de educación obligatoria sería tan superflua como una ley que obligara a beber cuando se tiene sed. El gobierno, según quienes abominan de la educación autoritaria, tendría que limitarse a construir centros de enseñanza, igual que construye fuentes, y luego dejar que los niños se acerquen a ellos guiados por el mismo instinto que lleva a los sedientos a acercarse a las fuentes.

Ahora mismo, cuando se habla de convertir a los docentes en autoridad pública, dicen algunos que la autoridad hay que ganársela. Quienes así opinan están confundiendo dos cosas distintas. Un juez, para ejercer su función, necesita estar dotado de una autoridad que le permita mantener el orden en la sala de audiencias y sancionar las malas conductas que durante el juicio se puedan producir. Si no fuera así, su labor sería inviable. Ahora bien, es cierto que la autoridad moral de un juez se la tiene que ganar él, con la serenidad de sus actuaciones, la imparcialidad de sus juicios y la ecuanimidad de sus sentencias. Una cosa es la autoridad o el prestigio moral que pueda uno adquirir a lo largo de su vida por su buen hacer profesional (y es cierto que eso se lo tiene que ganar cada cual), y muy otra cosa la autoridad que se pueda necesitar para el ejercicio cotidiano de su profesión (y esa sí debe estar reconocida por ley). La polémica de si la autoridad del profesor debe ser avalada por una ley o si debe ganársela por sí mismo es falsa, porque en ella se está utilizando la palabra “autoridad” con dos significados distintos. Ahora bien, muchos de quienes la plantean saben que es una falsa polémica, confunden adrede los dos significados de la palabra autoridad, para no tener que admitir algo que atenta contra la corrección política y contra la propia imagen, siempre tan gratificante, de vanguardista y novedoso. Pero esto es empeñarse en negar algo que es de sentido común: que para que una escuela funcione, el profesor ha de mandar y los alumnos han de obedecer.

2 Tomado de Moreno, R. (2011, 28 de abril). Alumnos sumisos y profesores autoritarios. [Web log post]. *Tercera cultura*. Recuperado de <https://goo.gl/EomYfN>

Autoridad en las aulas³

(Fragmento)

La autoridad es esencial en los procesos educativos. Autoridad entendida como aquella relación en la que las personas se confieren un respeto derivado del saber, la coherencia, el buen hacer y el reconocimiento mutuo. En este sentido, la autoridad es un valor que otra persona o personas nos otorgan y que deja las puertas abiertas para iniciar procesos de aprendizaje compartidos. Así definida, la autoridad va ligada a la construcción de la propia identidad y asociada, por tanto, a procesos de emancipación y libertad.

A pesar de que son muchos los factores institucionales y sociales que contribuyen a mermar y cercenar la autoridad docente, también es cierto que, a pesar de ello, muchos docentes gozan del reconocimiento de los alumnos y de sus familias, tienen autoridad y la utilizan para educar con respeto y afecto. Una mirada crítica sobre lo que acontece en los centros educativos nos puede dar ciertas claves de análisis: [...]

No concita la misma autoridad una profesora que tiene en cuenta la diversidad existente en su aula e intenta dar atención a todos y todas propiciando una organización del aula que favorezca el trabajo cooperativo, que otra profesora que dispone a los alumnos en filas de uno y se pasa toda la hora explicando lo que ella cree esencial para los alumnos/as y expulsando a los que se despistan o no la siguen. No inspira la misma autoridad una maestra comprometida en la lucha contra las desigualdades que trata de integrar en el aula a todo el alumnado, que otra que trabaja solo para los mejores y cree que todos los demás sobran en las enseñanzas medias y deberían estar en no se sabe muy bien dónde, ni le importa, deseando tan solo que salgan de su aula y no la molesten.[...]

No, no es cierto que la mayoría de los alumnos/as rechace la autoridad, sino que lo que rechazan son las formas en las que algunos adultos tratan de imponer su poder. Rechazan el autoritarismo que no atiende a las demandas razonables. Los educadores corremos actualmente el riesgo de defender el autoritarismo frente a todos los alumnos para poder sancionar *ipso facto* las conductas disruptivas, acosadoras y violentas de las minorías. La rebeldía ante los abusos de poder debería ser una constante en el mundo educativo. Deberíamos potenciarla para desarrollar valores, actitudes y prácticas democráticas. [...]

Abundando en esa idea, suele ser frecuente asociar la autoridad a la ausencia de conflicto y acatamiento de normas. Conviene insistir en que el conflicto es inherente a la naturaleza humana y, además, una fuente de aprendizaje. Como dice Manuel Delgado: “Lo realmente difícil no es tanto hacer penetrar la idea de que los conflictos son inevitables,

sino cómo explicar que en el fondo son necesarios. Es decir, no existe ninguna posibilidad de que una sociedad como la nuestra pueda manejarse, pueda incluso avanzar, si no es precisamente por ese combustible que el conflicto mismo le presta. Mejor dicho, el combustible es el propio conflicto. Erróneamente, se supone que la alternativa a las injusticias, a las asimetrías, a las desigualdades, es una especie de armonía universal, que, en la medida que es imposible, nos exime de hacer nada a fondo. La escuela ha de ser conflictiva. Solamente puede llegar a ser enriquecedora, solamente puede aspirar a cambiar un poco para bien, en la medida en que asuma dicha conflictividad. [...]”.

[...] una norma se respeta mucho más si la sentimos como propia, si creemos en su bondad, en su utilidad para la convivencia. Entramos así en otro aspecto esencial de la educación frecuentemente olvidado: educar en la responsabilidad y para la democracia. A los niños y jóvenes a nuestro cargo les privamos del ejercicio de la responsabilidad dándoles todo hecho y dejándoles muy poco espacio para la participación en todo aquello que ocupa sus vidas. Rara vez les permitimos opinar o tomar decisiones sobre casi nada y, sin embargo, a continuación les pedimos que sean responsables al máximo. Si para la consecución de cualquier objetivo hace falta un entrenamiento y es necesario errar para aprender, ¿cuándo les permitimos tomar decisiones y equivocarse en lo que realmente les afecta?

[...] Para ello, hay que profundizar en dos cuestiones claves: la convivencia y la participación. Vivir juntos, haciendo juntos, significa dar sentido a las instituciones y actividades humanas, significa “que las normas se construyen desde el interior, en función de los proyectos que las personas asumen, del futuro que esperan, de la sociedad que quieren construir” (P. Meirieu: *El mundo no es un juguete*). Educarnos para ser libres, para construir un mundo mejor, sigue siendo la utopía necesaria para no perder la ilusión ni la esperanza, requisitos indispensables para vivir mejor. ¡No organizamos obediencias, sino entusiasmos!

3 Tomado de Ángeles Llorente, M^a (2009). Autoridad en las aulas. [Web log post]. *Dignidad y compromiso*. Recuperado de <https://go.gl/Rz3Zm2>

Responde las preguntas

1. Según la información presentada en el texto 2 A, para que una escuela funcione:

- a. El docente debe ser autoritario y los estudiantes, sumisos.
- b. El maestro impone autoridad y los estudiantes deben acatar.
- c. El profesor ha de mandar y los estudiantes han de obedecer.
- d. El educador debe ganarse la autoridad con sus estudiantes.

2. De acuerdo con el texto 2 A, ¿qué pasaría si las personas no obedeciéramos leyes y normas?

- a. En la sociedad habría descontrol, desorden, desigualdad e injusticia.
- b. Las personas viviríamos tranquilas, sin tener que obedecer a nadie.
- c. El Estado no sería necesario, pues las personas decidiríamos todo.
- d. El país entraría en democracia, porque las personas decidiríamos.

3. En el texto 2 B, el autor sostiene que la autoridad del maestro debe ser ganada.

¿Qué contraargumento sustenta el autor del texto 2 A?

- a. La autoridad del maestro debe, simplemente, obedecerse para que la escuela funcione.
- b. La palabra *autoridad* tiene dos significados: ejercer el mando y prestigio.
- c. La autoridad moral debe ganarse con el buen desempeño profesional del docente.
- d. La autoridad necesaria para el ejercicio profesional debe estar reconocida por ley.

4. En el texto 2 B, ¿cómo es el autoritarismo que rechazan los estudiantes?

- a. Se impone sin escuchar otras opiniones, desarrolla el pensamiento crítico.
- b. Lo aplican los maestros indiferentes, formar estudiantes obedientes.
- c. Ignora los pedidos razonables, busca sancionar y no desarrolla valores.
- d. Se opone a la democracia, confunde el concepto de autoritarismo.

5. Desde tu experiencia escolar, ¿cómo ejercen la autoridad tus profesores?,

¿consideras que deben ejercerla de esa forma? Justifica tu respuesta con ejemplos.

3A Las vacunas deben ser obligatorias⁴

Tipo de textual: argumentativo

Género textual: artículo de opinión

Formato textual: múltiple

La muerte del niño de Olot —el primer caso de difteria detectado en España desde 1986— vuelve a poner sobre la mesa la necesidad de imponer por ley la vacunación en un país donde muchos progenitores se niegan a inmunizar a sus hijos por creencias que carecen de bases científicas. Una decisión que supone un peligro para el menor y para la sociedad, y que en casos extremos ocasiona tragedias como esta, provocada por la desinformación de unos padres que, creyendo que hacían lo mejor para su hijo, lamentan hoy una pérdida irreparable.

El niño fallecido ayer en el hospital Vall d’Hebron de Barcelona llevaba ingresado desde el 30 de mayo. Tenía seis años. Pese a que la vacuna contra la difteria está recomendada por las autoridades sanitarias en el calendario voluntario de vacunación infantil, sus padres optaron por no suministrársela, aunque sí lo hicieron al resto de sus hijos tras el contagio de su hermano. Cabe resaltar, a modo de ejemplo, que ocho compañeros del niño infectado eran portadores de la bacteria, pero no han desarrollado la enfermedad al estar inmunizados.

Esta fatalidad innecesaria ha suscitado el lógico debate sobre si son los padres o Sanidad quien debe decidir sobre la vacunación infantil. La ley únicamente regula la posibilidad de forzar a una familia a vacunar a sus hijos en caso de un grave riesgo concreto para la salud pública. [...] Hay que dejar claro que las únicas vacunas que pueden tener efectos adversos graves son aquellas que están en fase de estudio. Y aun así, se trata de incidentes excepcionales. En cambio, no vacunar a los niños afecta a la salud pública y, como ha alertado la Real Academia de Farmacia de Cataluña, aumenta el riesgo de despertar enfermedades en extinción: véase la difteria (buscar en Google)

La prevención de enfermedades mediante vacunas es uno de los grandes hitos de la medicina y ha logrado erradicar la mortalidad infantil. Por ello, resulta irresponsable que, mientras cada año las vacunas salvan 3 000 000 de vidas (las mismas que se pierden por falta de acceso a ellas), en los países desarrollados se le impida a un niño estar inmunizado. La vacunación de los menores no puede depender de una decisión arbitraria de los padres: nadie puede creerse con el derecho de poner en peligro la vida de sus hijos.

⁴ Editorial. (2015). Las vacunas deben ser obligatorias. *El Mundo*. Recuperado de <<http://www.elmundo.es/opinion/2015/06/28/558ef32046163fa0178b457c.html>>, el 13 de julio de 2017.

3B Los riesgos de las vacunas⁵

Es tiempo de detener el ocultamiento del debate sobre la seguridad de las vacunas, convocando a los padres preocupados por las reacciones vacunales y por los derechos de oponerse a las vacunas. [...] Los padres aman a sus hijos y quieren protegerlos, pero las vacunas, como las enfermedades para las que estas han sido diseñadas, llevan un impredecible riesgo de lesión o muerte. [...]

A pesar de que hay leyes de vacunación obligatoria contra viruela, varicela, hepatitis B y polio, estas no contienen cláusula de excepción para los derechos de los padres. Más de 200 nuevas vacunas se están desarrollando para todo, desde la adicción a la cocaína hasta las enfermedades de transmisión sexual como el sida, que serán candidatas a futura obligatoriedad. Algunos niños son de mayor riesgo biológico que otros para reaccionar a las vacunas.

[...] Anualmente, 12 000 a 14 000 reportes de hospitalización, lesión y muerte siguiendo a las vacunaciones son efectuadas al VAERS (Sistema de Registro de Eventos Adversos a la Vacunación), y aun alrededor del 90 % de los médicos fallan en reportar estas reacciones. El Programa Nacional de Compensación de Lesiones Vacunales ha pagado más de 1200 millones de dólares en daños, dejando a 3 de cada 4 víctimas vacunales a su propio arbitrio. Mientras tanto, debido a una compleja red de leyes federales y estatales, médicos y laboratorios productores continúan beneficiándose, no asumiendo ninguna responsabilidad económica por los daños y las muertes debido a las

vacunas. Algunos padres están tratando de salvar a sus hijos de médicos que no quieren reconocer pasadas reacciones a las vacunas, quienes están decididos literalmente a vacunar a sus hijos hasta la muerte. [...]

El índice de enfermedades crónicas e incapacidades en niños es al momento elevado. Los niños reciben en Texas 39 dosis de 12 diferentes vacunas para su ingreso escolar, mientras el cerebro y el sistema inmune se están desarrollando al máximo. Hay crecientes evidencias y basamento de científicos, médicos y padres, quienes consideran que las exageradas políticas de vacunación han contribuido al dramático incremento de asma, alergias, trastornos de aprendizaje, autismo, desórdenes en la atención, diabetes y otras enfermedades crónicas neuroinmunes.[...]

Referencias epidémicas de médicos y agentes oficiales de salud pública confunden a los padres, por la exageración de los riesgos de la enfermedad y los beneficios de la vacunación, mientras minimizan y frecuentemente niegan los riesgos de las vacunas. Se está explicando por qué está creciendo el número de padres informados que presionan durante las sesiones legislativas reclamando los derechos sobre qué vacunas deben recibir sus hijos y cuándo ellos deben recibirlas.

La vacunación es un procedimiento médico que acarrea un riesgo inherente de lesión o muerte, y es tiempo de que nuestros legisladores conozcan que cada padre en Texas merece recibir información veraz e imparcial sobre enfermedades y vacunas que le permita tomar una informada y voluntaria decisión sobre la vacunación de sus hijos.

5 Tomado de Richardson, D. (2015). Los riesgos de las vacunas. [Web log post] *Libre vacunación*. Recuperado de <<https://goo.gl/JjAkYo>>

Responde las preguntas:

1. Según el texto 3A, las únicas vacunas que pueden tener efectos adversos graves son aquellas que:

- a. Están en mal estado de conservación.
- b. Están en fase de estudio.
- c. No son indicadas por los médicos.
- d. Se aplican fuera de fecha.

2. Según la información presentada en ambos textos, el procedimiento médico de la vacunación tiene efectos diversos, como:

- a. Reacciones favorables y adversas en los niños vacunados.
- b. Riesgo inherente de lesión o de muerte prematura.
- c. Inmunidad a algunas enfermedades e incremento de otras.
- d. Asma, alergias, autismo, diabetes y otros males crónicos.

3. En el texto 3 B, uno de los argumentos que se presenta en contra de la vacunación obligatoria de los niños es:

- a. Las vacunas en los centros de salud no son confiables y en las clínicas son muy costosas.
- b. Los médicos confunden a los padres, minimizando los riesgos de las vacunas y sus efectos.
- c. El desarrollo de nuevas vacunas se incrementa cada año, optimizando sus efectos positivos.
- d. El nivel de riesgo de muerte de los niños que reciben vacunas es posible predecir.

4. En el texto 3 A, ¿para qué el autor empieza su escrito informando sobre la muerte de un niño?

- a. Para situar en un contexto real sus ideas a favor de la vacunación.
- b. Para narrar con detalle las circunstancias en que falleció el niño.
- c. Para relacionar la muerte del niño con el descuido de sus padres.
- d. Para explicar científicamente los riesgos a que se exponen los niños no vacunados.

5. Luego de haber leído los textos, ¿consideras que está bien la obligatoriedad de las vacunas en nuestro país? Fundamenta tu respuesta con un ejemplo.

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA *Estrategia SPLR2*

Antes de la lectura

- Organizamos grupos de cuatro participantes y les asignamos un rótulo con una expresión:

- *Mi amiga es un terremoto: no sabemos qué hacer con él.*
- *Esa decisión colocó a Paula entre la espada y la pared.*
- *En la final de 100 m, Ernesto corrió como Usain Bolt.*
- *Tiene el ánimo por los suelos.*
- *Mi corazón saltó de alegría cuando conocí los resultados.*

Las estudiantes leen y explican el significado de la expresión que les tocó, reconocen la diferencia entre el sentido literal y figurado de las expresiones que empleamos. Solicitamos que mencionen otros ejemplos de expresiones con sentido figurado.

Lectura del texto 1

Durante la lectura

Desarrollaremos una estrategia para inferir el significado de palabras, expresiones y frases con sentido figurado en textos argumentativos.

Identificamos el tema y la tesis.

- Las estudiantes realizan una primera lectura global y en silencio. Luego, en una segunda lectura, aplican las técnicas de subrayado, notas al margen y formulación de preguntas, para identificar el tema y la tesis que plantea el autor. Al terminar la lectura, completan el siguiente cuadro:

Título	“El voto debe ser libre”	“No es el momento”
Tema. ¿De qué trata el texto leído?	<i>El voto ciudadano</i>	<i>El voto obligatorio</i>
Tesis. ¿Cuál es la postura del autor sobre el tema?	<i>Los ciudadanos tenemos el derecho a votar, pero no la obligación.</i>	<i>El voto obligatorio nos hace partícipes de la ciudadanía.</i>

Reconocemos los argumentos.

- Las estudiantes identifican en el texto los argumentos que validen las respectivas tesis. Recordamos que el autor puede utilizar citas, datos estadísticos, relaciones causa-efecto u otros recursos que refuercen su tesis.

Título	“El voto debe ser libre”	“No es el momento”
Tesis	<i>Los ciudadanos tenemos el derecho a votar, pero no la obligación.</i>	<i>El voto obligatorio nos hace partícipes de la ciudadanía.</i>
Tema	<i>Los ciudadanos tenemos el derecho a votar, pero no la obligación.</i>	<i>El voto obligatorio nos hace partícipes de la ciudadanía.</i>
Argumentos	<i>La Constitución precisa que la elección de autoridades es un derecho de los ciudadanos, pero, como todo derecho, no equivale necesariamente a ejercerlo.</i>	<i>Es un indicador de igualdad ante la ley: todos los ciudadanos tienen el derecho de votar.</i>

- Propiciamos la reflexión sobre la tesis y los argumentos que plantean los autores. Podemos emplear las siguientes preguntas:

– *¿Por qué resulta necesario que el voto sea obligatorio en el Perú?*

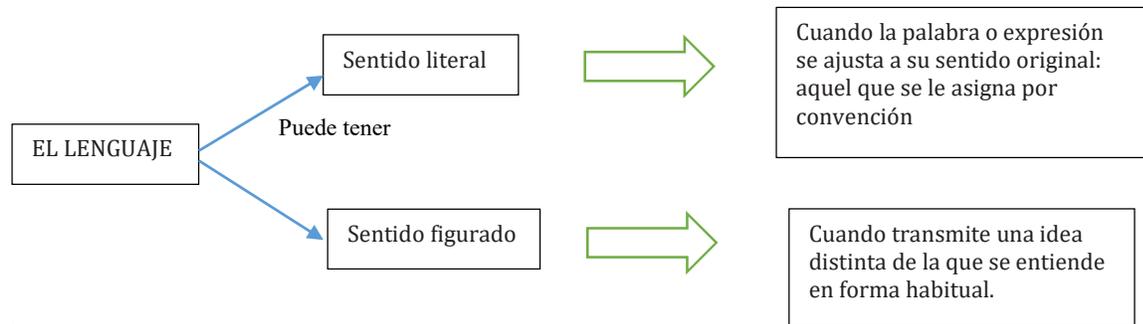
– *¿Compartes la tesis del autor que hacerlo obligatorio va en contra de nuestros derechos?*

– ¿Crees que el voto sería más responsable si no fuera obligatorio?

- Solicitamos a los estudiantes que identifiquen otros argumentos a partir de la socialización.

Después de la lectura

- Presentamos a los estudiantes información sobre el sentido literal y el figurado.



Ejemplos:

Sentido literal: “*Está mal del corazón*”.

El sentido de la expresión es que está padeciendo una complicación cardíaca.

Sentido figurado: “*Está mal del corazón*”.

De acuerdo al contexto previo que se debe conocer, el sentido es que alguien sufre por el rompimiento de una relación amorosa.

Para construir expresiones con sentido figurado, se utilizan figuras literarias o retóricas, como:

El símil o comparación	Se establecen semejanzas y diferencias entre dos objetos, personas, situaciones. Para expresarla, se utilizan las siguientes expresiones: <i>tal como, igual que, así como, se parece</i> , etc. Por ejemplo: Caminó muy lento como una tortuga. (Se relaciona la lentitud con la tortuga.)
La metáfora	“Es la aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión” (RAE). Por ejemplo: Ese libro era una puerta al saber. (La puerta se entiende como acceso al conocimiento).

Identificamos de expresiones con sentido figurado.

- Las estudiantes identifican las expresiones con sentido figurado, tomando en cuenta lo siguiente:
 - Presencia de metáforas, comparaciones u otros recursos del lenguaje.
 - Activación de nuestros conocimientos previos (muchas de estas expresiones las hemos escuchado o utilizado en otros contextos).
 - Reconocimiento del tema que aborda el texto.
 - Contexto en el cual se emplea la expresión.

Título	“Debate: ¿El voto debe ser voluntario?”	
	“El voto debe ser libre”	“No es el momento”
Expresiones con sentido figurado	“¿Caeríamos en manos de los partidos organizados!”.	“Así tenemos que estas (autoridades) son elegidas por los ciudadanos y en algunos casos revocadas por ellos en una comedia democrática cuando no han alcanzado un porcentaje importante de apoyo popular”.
Significado	En el caso de “ manos ” es una metáfora que hace referencia a control o dominio de acuerdo con el contexto de la lectura.	El término “ comedia ” tiene connotación de broma; es decir, el acto democrático se convierte en un acto gracioso cuando no se elige de manera seria.

- Los estudiantes interpretan el sentido figurado de las expresiones que están destacadas en negrita en ambas lecturas.

Estrategia

1 Identificación del tema y la tesis	<ul style="list-style-type: none"> - Leemos el texto en silencio. - Aplicamos las técnicas de subrayado, notas al margen y formulación de preguntas. - Planteamos preguntas para reconocer el tema y la tesis.
2 Reconocimiento de los argumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificamos en el texto argumentos que fundamenten la tesis (citas, datos estadísticos, casos, etc.). - Formulamos preguntas para corroborar que la tesis y los argumentos tengan relación.
3 Identificación de expresiones con sentido figurado	<ul style="list-style-type: none"> - Identificamos las expresiones con sentido figurado, considerando: <ul style="list-style-type: none"> • Las definiciones de metáforas, comparaciones u otros recursos del lenguaje. • Los conocimientos previos sobre expresiones con sentido figurado que hemos leído o escuchado. • La relación entre las expresiones con el tema y el contexto del texto.

Lectura del texto 2

- Acompañamos el trabajo de aplicación de estrategias y orientamos en el uso de los cuadros de análisis empleados, de esta manera podremos tener más claras las ideas.
- A partir de la lectura de ambos textos, promovemos una puesta en común sobre el sentido del término “autoridad”. ¿Qué entienden por este concepto y por qué resulta necesario comprender su significado?

Reflexionamos con los estudiantes a partir de las siguientes preguntas:

– ¿Qué aportan las expresiones con sentido figurado a un artículo de opinión?

– ¿Cómo debo construir expresiones con sentido figurado?

– ¿Qué procedimientos debo seguir para interpretar expresiones con sentido figurado?

Lectura del texto 3

• Leen los textos 3 A “**Las vacunas deben ser obligatorias**” y 3 B “**Los riesgos de las vacunas**”, que apliquen las estrategias de lectura aprendidas y que respondan las preguntas de comprensión lectora.

• Motivamos la lectura de ambos textos promoviendo estrategias de anticipación:

– *¿Qué podemos afirmar a partir de la lectura de ambos títulos?*

– *¿Por qué la vacunación será un tema de interés?*



Comprensión de Lectura 12: Estrategia SPLR2

NOMBRE Y APELLIDO: _____
GRADO Y SECCION: _____ N° DE ORDEN: _____ FECHA: _____

Ética para Amador₁

Prólogo

Tipo de textual: argumentativo

Género textual: ensayo

Formato textual: continuo

A veces, Amador, tengo ganas de contarte muchas cosas. Me las aguanto, estate tranquilo, porque bastantes rollos debo pegarte ya en mi oficio de padre como para añadir otros suplementarios disfrazados de filósofo. Comprendo que la paciencia de los hijos también tiene un límite. Además, no quiero que me pase lo que a un amigo mío gallego que cierto día contemplaba pacíficamente el mar con su chaval de cinco años.

El mocoso le dijo, en tono soñador: «Papi, me gustaría que saliéramos mamá, tú y yo a dar un paseo en una barquita, por el mar». A mi sentimental amigo se le hizo un nudo en la garganta, justo encima del de la corbata: «¡Desde luego, hijo mío, vamos cuando quieras!». «Y cuando estemos muy adentro —siguió fantaseando la tierna criatura— os tiraré a los dos al agua para que os ahoguéis». Del corazón partido del padre brotó un berrido de dolor: «¡Pero, hijo mío...!». «Claro, papi. ¿Es que no sabes que los papás nos dais mucho la lata?». Fin de la lección primera. Si hasta un crío de cinco años puede darse cuenta de eso, me figuro que un gamberro de más de quince como tú lo tendrá ya requetesabido. De modo que no es mi intención proporcionarte más motivos para el parricidio de los ya usuales en familias bien avenidas. Por otro lado, siempre me han parecido fastidiosos esos padres empeñados en ser «el mejor amigo de sus hijos».

Los chicos debéis tener amigos de vuestra edad: amigos y amigas, claro. Con padres, profesores y demás adultos es posible en el mejor de los casos llevarse razonablemente bien, lo cual es ya bastante. Pero llevarse razonablemente bien con un adulto incluye, a veces, tener ganas de ahogarle. De otro modo no vale. Si yo tuviera quince años, lo que ya no es probable que vuelva a pasarme, desconfiaría de todos los mayores demasiado «simpáticos», de todos los que parece como si quisieran ser más jóvenes que yo y de todos los que me dicesen por sistema la razón. Ya sabes, los que siempre están con que «los jóvenes sois cojonudos», «me siento tan joven como vosotros» y chorradas por el estilo. ¡Ojo con ellos! Algo querrán con tanta zalamería. Un padre o un profesor como es debido tienen que ser algo cargantes o no sirven para nada. Para joven ya estás tú.

De modo que se me ha ocurrido escribirte algunas de esas cosas que a ratos quise contarte y no supe o no me atreví. A un padre soltando el rollo filosófico hay que estarle mirando a la jeta, mientras se pone cara de cierto interés y se sueña con el liberador momento de correr a ver la tele. Pero un libro lo puedes leer cuando quieras, a ratos perdidos y sin necesidad de dar ninguna muestra de respeto: al pasar las páginas bostezas o te ríes si te apetece, con toda libertad. Como la mayor parte de lo que voy a decirte tiene mucho que ver precisamente con la libertad, es más propio para ser leído que para ser escuchado en sermón. Eso sí, tendrás que prestarme un poco de atención (aproximadamente la mitad de la que dedicas a aprender un nuevo juego de ordenador) y tener algo de paciencia, sobre todo en los primeros capítulos. Aunque comprendo que es poner las cosas bastante más difíciles, no he querido ahorrarte el esfuerzo de pensar paso a paso ni tratarte como si fueses idiota. Soy de la opinión, que no sé si compartirás, de que cuando se trata a alguien como si fuese idiota es muy probable que si no lo es llegue pronto a serlo... ¿De qué me propongo hablarte? De mi vida y de la tuya, nada más ni nada menos. O si prefieres: de lo que yo hago y de lo que tú estás empezando a hacer. En cuanto a lo primero, a lo que hago, quisiera contestarte por fin a una pregunta que me planteaste a bocajarro hace muchos años —ya ni te acordarás— y que en su día quedó sin respuesta. Debías tener unos seis años y pasábamos el verano en Torreloredones. Esa tarde, como las otras, yo estaba tecleando con desgana en mi Olivetti portátil, encerrado en mi cuarto, ante una foto de la cola de una gran ballena, erguida y chorreante sobre el mar azul. Os oía jugar a ti y a tus primos en la piscina; os veía correr por el jardín. Perdona la cursilada confidencial: me sentía pringoso de sudor y de felicidad. De pronto te llegaste hasta la ventana abierta y me dijiste: «Hola. ¿Qué estás maquinando?». Contesté cualquier bobada

porque no era el caso de empezar a explicarte que intentaba escribir un libro de ética. Ni a ti te interesaba lo que pudiera ser la ética ni estabas dispuesto a prestarme atención durante mucho más de tres minutos. Quizá solo querías que supiese que estabas ahí: ¡como si yo pudiera olvidarlo alguna vez, entonces o ahora! Pero ya te llamaban los otros y te fuiste corriendo. Yo seguí maquinando dale que te pego y es ahora, casi diez años más tarde, cuando me decido por fin a darte explicaciones sobre esa cosa rara, la ética, de la que me sigo ocupando.

Un par de años más tarde y también en nuestro miniparaiso de Torrelodones, me contaste un sueño que habías tenido. ¿A que tampoco te acuerdas? Estabas en un campo muy oscuro, como de noche, y soplaba un viento terrible. Te agarrabas a los árboles, a las piedras, pero el huracán te arrastraba sin remedio, igual que a la niña de *El mago de Oz*. Cuando ibas zarandeado por el aire, hacia lo desconocido, oíste mi voz («yo no te veía, pero sabía que eras tú», precisaste) diciendo: «¡Ten confianza! ¡Ten confianza!». No sabes el regalo que me hiciste contándome esa rara pesadilla: ni en mil años que viva podría pagarte el orgullo de aquella tarde en que supe que mi voz podía darte ánimos. Pues bueno, todo lo que voy a decirte en las páginas siguientes no son más que repeticiones de ese único consejo una y otra vez: ten confianza. No en mí, claro, ni en ningún sabio, aunque sea de los de verdad, ni en alcaldes, curas ni policías. No en dioses ni diablos, ni en máquinas, ni en banderas. Ten confianza en ti mismo. En la inteligencia que te permitirá ser mejor de lo que ya eres y en el instinto de tu amor, que te abrirá a merecer la buena compañía. Ya ves que esto no es una novela de misterio, de esas que hay que leer hasta la última página para saber quién es el criminal. Tengo tanta prisa que empiezo por descubrirte en el prólogo la última lección. Quizá sospeches que estoy tratando de comerte el coco y en cierto sentido no vas desencaminado. Verás, muchos pueblos antropófagos abren —o abrían— el cráneo de sus enemigos para comer parte de su cerebro, en un intento de apropiarse así de su sabiduría, de sus mitos y de su coraje. En este libro te estoy dando a comer algo de mi propio coco y también aprovecho para comerte un poco el tuyo. No sé si sacarás mucha pitanza de mis sesos: quizá solo unos bocados de la experiencia de un príncipe que no todo lo aprendió en los libros. Por mi parte, quiero apropiarme a mordiscos de una buena porción del tesoro que te sobra: juventud intacta. Que nos aproveche a ambos.

1 Tomado de Savater, Fernando (1991). *Ética para Amador*. Recuperado de <<https://goo.gl/BjS3Js>>

Responde las preguntas

1. Según el prólogo de *Ética para Amador*, el autor menciona que repetirá una y otra vez el siguiente consejo:

- a. Confía siempre en los mayores.
- b. Ten confianza en ti mismo.
- c. Sé amigo de tus padres.
- d. Cultiva amistad con tus padres.

2. Según el texto, se debe desconfiar de los adultos zalameros y joviales en extremo, que siempre dan la razón a los jóvenes, porque:

- a. El comportamiento extremo denota desequilibrio.
- b. Los jóvenes necesitan adultos que los orienten.
- c. El rol de los adultos no es caer bien, sino orientar.
- d. Los adultos deben mostrar siempre compostura.

3. Cuando un adulto de tu entorno te aconseja tal y como el autor lo hace en el prólogo leído, ¿qué puedes concluir?

4 ¿Para qué se han usado los dos puntos en la siguiente cita del texto?

“Por mi parte, quiero apropiarme a mordiscos de una buena porción del tesoro que te sobra: juventud intacta”.

- a. Para anteceder una cita textual.
- b. Para anteceder la explicación o conclusión de lo que se ha afirmado.
- c. Para preceder una breve enumeración de ideas.
- d. Para conectar dos ideas que están muy relacionadas entre sí.

5 ¿Consideras importantes los consejos de los adultos? Explica tu respuesta detallando la situación de aprendizaje más significativa que hayas tenido frente al consejo de un adulto.

República²

Introducción

Tipo de textual: expositivo

Género textual: enciclopedia

Formato textual: continuo

A escribir. El republicanismo es una tarea que implica dificultades: inmersos como estamos en momentos críticos, las angustias y contradicciones del presente se extienden necesariamente a la revisión que hacemos del pasado, marcando el camino de las reflexiones que surgen en la labor de intentar explicar qué es lo que ha sucedido en los 180 años de vida independiente que tenemos. Hemos terminado golpeados el siglo pasado, saliendo recién de la explosión del fenómeno terrorista que tantas muertes y pérdidas ocasionó al país, y con nuestras instituciones de gobierno atravesadas por la corrupción, lastre que —como el terrorismo— ha causado graves daños económicos y morales a la nación. Actualmente, nuestra precaria democracia evidencia las mismas taras de épocas pasadas: incapacidad de los políticos de turno, desorden generalizado, demandas postergadas de grandes sectores de la población, urgencia de cambios y falta de una política definida que otorgue un rumbo certero a la nave del Estado. Esa es la perspectiva presente de la que estamos partiendo en este ejercicio de recorrer los avatares de nuestra vida como República independiente.

Más si se revisa la historia de nuestra República, veremos que en muchas ocasiones los peruanos hemos chocado contra los mismos obstáculos que entorpecen la marcha nacional en la actualidad. Una y otra vez —cambiando solamente fechas, nombres propios y algunas circunstancias— se han presentado insensateces políticas, intereses particulares, estallidos revolucionarios, caudillos mesiánicos, masas desconcertadas y otras constantes que han impedido nuestro desarrollo como una República fuerte.

Por fortuna para nuestro país, al lado de tantos vicios, también han sabido iluminar el camino decenas de peruanos ilustres, muchos de ellos tratados mezquinamente por la historia, que, sin embargo, cargó de elogios a otros tantos que debieran merecer una evaluación menos indulgente. Ha habido en el Perú voces notables que en determinados momentos se alzaron sobre la confusión y las miserias cotidianas de nuestra vida republicana. En este volumen hemos pretendido rescatar esas figuras para darles el reconocimiento que cicateramente se les ha negado, pues el mejor homenaje que se les puede rendir es recoger sus enseñanzas para no repetir los errores del pasado. Y lo más importante: la República del Perú es una obra colectiva en la que han participado millones de peruanos anónimos desde la década de 1820. Ignorados por las páginas oficiales, entre ellos tenemos multitudes de hombres y mujeres que forjaron

² Tomado de Cayo, P. (2004). República. En *Enciclopedia Temática del Perú*. Volumen III. Lima: *El Comercio S. A.*

Responde las preguntas

1. Ten en cuenta la información brindada en el texto, ¿qué causó graves daños económicos y morales a la nación?

- a. La corrupción de los políticos.
- b. Las demandas postergadas.
- c. El terrorismo y la corrupción.
- d. El terrorismo de los años 80.

2. Según el texto, el Perú sigue siendo una República en formación, debido a que:

- a. Está pendiente la tarea de desarrollar de igual manera a todas las personas.
- b. Se tienen que garantizar las posibilidades para el desarrollo integral y calidad de vida de los peruanos.
- c. Se debe cumplir con el compromiso de otorgar óptimas condiciones de vida.
- d. Se tienen que asegurar óptimas condiciones de vida para todos los p

3. A partir de la información sobre el Perú republicano, se puede concluir que:

- a. La República del Perú revela problemas pasados que actualmente no han sido superados.
- b. El Perú como República no logra superar las consecuencias nefastas del terrorismo.
- c. Los peruanos que realmente han aportado al desarrollo del Perú permanecen anónimos.
- d. La esencia del texto radica en recorrer los avatares de nuestra vida como República independiente.

4. ¿Cuál es la intención del autor al redactar esta introducción?

- a. Presentar los sucesos más representativos de la historia de la República del Perú, desde sus inicios hasta la actualidad.
- b. Reconocer a peruanos ilustres, muchos de ellos tratados mezquinamente por la historia, recogiendo sus enseñanzas para no seguir errando.
- c. Homenajear a los peruanos anónimos para compensar lo que se les ha negado, detallando su talento y sus aportes en adelante.
- d. Exponer los problemas vigentes desde el inicio de la República, destacando el aporte de los peruanos anónimos en los avances logrados.

5. ¿Crees posible lograr que el Perú sea un mejor lugar para vivir?, ¿de qué depende?

Sustenta tu respuesta con un ejemplo.

El hombre bicentenario³

Introducción

Tipo de textual: narrativo

Género textual: anécdota

Formato textual: continuo

En los dos primeros volúmenes de mis cuentos completos (este es el segundo) reúno más de cincuenta relatos, y todavía quedan muchos más para volúmenes futuros. Debo admitir que incluso a mí me deja un poco atónito. Me pregunto dónde encontré tiempo para escribir tantos cuentos, considerando que también he escrito cientos de libros y miles de ensayos. La respuesta es que me he dedicado a ello durante cincuenta y dos años sin pausa, de modo que todos estos cuentos significan que ya soy una persona de cierta edad. Otra pregunta es de dónde saqué las ideas para tantas historias. Me la plantean continuamente.

La respuesta es que, al cabo de medio siglo de elaborar ideas, el proceso se vuelve automático e incontenible. [...] Lo cierto es que cualquier cosa me hace pensar en un cuento. Mi cuento favorito en esta compilación es “El hombre bicentenario”. Poco antes de iniciarse el año 1976, el del bicentenario de Estados Unidos, una revista me pidió que escribiera un cuento con ese título.

—¿Acerca de qué? —pregunté.

—Acerca de cualquier cosa. Solo tenemos el título.

Reflexioné. Ningún hombre puede ser bicentenario, pues no vivimos doscientos años. Podría ser un robot, pero un robot no es un hombre. ¿Por qué no un cuento sobre un robot que desea ser hombre? De inmediato comencé “El hombre bicentenario”, que terminó por ganar un premio Hugo y un Nebula.

En cierta ocasión, mi querida esposa Janet tenía un fuerte dolor de cabeza, pero aún así se sintió obligada a prepararle la cena a su amante esposo. Resultó ser una cena exquisita y —como soy un amante esposo— comenté: —Deberías tener jaquecas más a menudo. Y ella me arrojó alguna cosa y yo escribí el cuento “Versos luminosos”.

Un joven colega murió en 1958 y le hicieron una simpática nota necrológica en el *New York Times*. Fue en aquellos viejos tiempos en que los escritores de ciencia ficción no gozaban de gran notoriedad. Me puse a cavilar si, cuando yo pasara a la gran máquina de escribir del cielo, el *New York Times* se dignaría mencionarme a mí también. Hoy sé que lo hará, pero entonces no lo sabía. Así que tras muchas cavilaciones escribí “Necrológica”.

Una vez tuve una discusión acalorada con el director de una revista. Él deseaba que yo introdujera una modificación en un cuento y yo me negaba; no por pereza, sino porque pensaba que estropearía el cuento. Al final, se salió con la suya (como es habitual), pero yo me desquité escribiendo “El dedo del mono”, que es una buena descripción de lo que sucedió. La directora de una publicación me pidió una vez que escribiera un cuento sobre un robot femenino, pues hasta aquel momento todos mis robots eran masculinos. Acepté sin objeciones y escribí “Intuición femenina”.

Lo que mejor recuerdo de ese cuento es que no entendí que la mujer lo quería para ella. Creí que me estaba dando un consejo desinteresado. En consecuencia, cuando terminé el cuento y otro director me pidió uno con toda urgencia, me dije: “Pues ya lo tengo”. Y cuando la directora se enteró recibí una lluvia de insultos.

Algunos cuentos surgen cuando otra persona hace un comentario casual. Cuentos tales como “Reunámonos” y “Lluvia, lluvia, aléjate” son ejemplos de ello. No me siento culpable por inspirarme en frases ajenas. Ya que los demás no van a hacer nada con ellas, ¿por qué no usarlas?

Pero lo cierto es que los cuentos surgen de cualquier cosa. Solo hay que mantener los ojos y los oídos abiertos y la imaginación en marcha. Una vez, durante un viaje en tren, mi primera esposa me preguntó de dónde sacaba las ideas, y respondí: —De cualquier parte. Puedo escribir un cuento sobre este viaje en tren. —Y comencé a escribir a mano. Pero ese cuento no figura en este volumen.

3 Tomado de Asimov, Isaac. (1998). *El hombre bicentenario y otros cuentos*. Santiago de Chile: Ediciones B.S.A.

Responde las preguntas

1. Según lo que señala Isaac Asimov, ¿de dónde saca las ideas para escribir tantas historias?

- a. De experiencias familiares.
- b. De cualquier situación.
- c. De anécdotas vividas.
- d. De experiencias amicales.

2. A partir del oficio del narrador, se puede decir que:

- a. Aplica la técnica de expulsión de emociones.
- b. Inventa palabras de manera automática.
- c. Crea cuentos como medio de expresión y queja.
- d. Utiliza la escritura solamente para hacer catarsis.

3. ¿Cuál es el propósito del texto?

- a. Narrar las experiencias que motivaron la creación de sus cuentos más reconocidos.
- b. Exhibir todas las anécdotas de su vida, reflejadas en sus creaciones literarias.
- c. Enseñar cómo crear un cuento a partir de todo tipo de experiencias de vida.
- d. Mostrar lo difícil que resulta la creación de historias para un escritor.

4. ¿Con qué intención se plantea la pregunta en la siguiente cita?

“No me siento culpable por inspirarme en frases ajenas. Ya que los demás no van a hacer nada con ellas, ¿por qué no usarlas?”.

- a. Iniciar el proceso de autoanálisis.
- b. Explicar al lector sus motivaciones.
- c. Despertar la imaginación del lector.
- d. Motivar la reflexión en el lector.

5. Lee la siguiente cita:

“Una vez tuve una discusión acalorada con el director de una revista. Él deseaba que yo introdujera una modificación en un cuento y yo me negaba; no por pereza, sino porque pensaba que estropearía el cuento. Al final, se salió con la suya (como es habitual), pero yo me desquité escribiendo ‘El dedo del mono’, que es una buena descripción de lo que sucedió”.

Teniendo en cuenta el fragmento anterior, ¿qué relación existe entre la obra que escribe el autor y su vida personal? Explica.

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA
Estrategia SPLR2

Antes de la lectura

- Los estudiantes responden las siguientes preguntas:
– *¿Qué les pareció la anécdota que se presentó en el texto?*

– *¿Cómo leyeron sus compañeros el texto? ¿Cuál fue el tono que dominó en el relato? ¿Cómo se dieron cuenta?*

– *¿Qué sensación les produce el texto?*

– *¿Cuál habrá sido la intención del autor al presentar este relato?*

-
-
- Recordamos que todo texto tiene un tono y que el autor escribe con una intención.

Lectura del texto 1

Durante la lectura

- Solicitamos que, en caso de hallar palabras que desconozcan, las consulten en el diccionario, ya que pueden impedir reconocer el tono. Por ejemplo, una frase graciosa, puede pasar desapercibida si desconocemos su significado: *“De modo que no es mi intención proporcionarte más motivos para el parricidio de los usuales en familias bien avenidas”*.

- Las estudiantes responden preguntas sobre la actitud del autor.
– *¿Cómo describirían la actitud del autor con respecto a la relación con su hijo?*

– *¿Cómo lo sabemos?*

-
-
- Planteamos la diferencia entre tono y propósito del autor, a través de la información siguiente:

Tono	Propósito del autor
Es la forma de comunicar la actitud del autor o narrador en un texto, la cual revela su subjetividad: sus sentimientos o emociones. El tono puede ser: serio, coloquial, humorístico, sereno, formal, trágico, misterioso, moralista, culto, sombrío, irónico, etc.	Revela la intención comunicativa del autor la cual, con frecuencia, no se manifiesta de forma explícita. Estos pueden ser diversos: informar sobre un hecho, convencer sobre un determinado punto de vista, entretener, explicar un fenómeno.

- A partir de la explicación, las estudiantes establecen la relación entre el tono y el propósito del autor.

Criterios para reconocer el tono	Ejemplos del texto	Propósito del autor
Detalles específicos que el autor eligió incluir	<i>“Un par de años más tarde y también en nuestro miniparaiso de Torrelodones, me contaste un sueño que habías tenido”.</i>	¿Para qué el autor optó por incluir estos hechos? <i>Incluyó el recuerdo del sueño para informar que la relación con Amador es muy cercana (él le cuenta sus sueños).</i>
- Palabras o expresiones que el autor utiliza	Palabras: <i>confianza, regalo, orgullo, ánimos</i>	¿Para qué el autor emplea estas palabras? <i>Todas estas palabras que eligió el autor tienen una connotación positiva: están vinculadas a reconocimiento. El autor las emplea para expresar el orgullo y el amor que se siente por el hijo.</i>
	Expresiones, como <i>“¿A que tampoco te acuerdas?”</i> para dirigirse a Amador.	¿Para qué el autor utiliza estas expresiones? <i>Para demostrar que conoce muy bien a Amador, es capaz de evocar recuerdos que quizás ni él recuerda.</i>
- Empleo de figuras literarias	Establece una comparación entre cómo, al igual que a la niña de <i>El mago de Oz</i> , el huracán arrastraba a Amador (en el sueño).	¿Para qué el autor comparó ambos hechos? <i>Los compara para lograr que el lector relacione la historia que presenta con sus experiencias.</i>
	<i>“En este libro te estoy dando a comer algo de mi propio coco y también aprovecho para comerte un poco el tuyo”.</i> (Metáfora: coco)	¿Para qué el autor utilizó esa metáfora? <i>Emplea una metáfora de tipo coloquial para aproximarse más a los jóvenes, indicando que sus conocimientos y aprendizajes personales (coco) los compartirá con Amador con el deseo de que algo quede en él.</i>
	<i>“ni en mil años que viva podría pagarte el orgullo de aquella tarde en que mi voz podía darte ánimos”</i> (hipérbole).	¿Para qué el autor utilizó esa metáfora? <i>Para enfatizar ideas que reafirmen el vínculo cercano con Amador.</i>

Relación tono-propósito del autor

- El escritor utiliza cierta “voz” para transmitir sus ideas. Esa “voz” (tono) a menudo revela la actitud del autor hacia el tema que desarrolla.
- La identificación del tono permite comprender mejor las ideas que expone el autor y su propósito de escribir.
- La elección del tipo de tono y el propósito del autor no se presenta de forma explícita; por lo tanto, como lectores, tenemos el desafío de deducir por qué fue escrito y, además, profundizar en el sentido del texto.

Responden lo siguiente para cada texto:

¿Cuál es el tono y el propósito del autor?

lectura:

– *¿Qué debo tener en cuenta para establecer una relación entre el tono y el propósito del autor?*

– *¿Qué consejos le podré dar a un lector que desea identificar el tono en un texto literario?*

– *¿Qué pasaría si el autor empleara variedad de tonos en un texto?*

– *¿Cuál es la utilidad de la estrategia aplicada?*

Lectura del texto 3

• Indicamos a las estudiantes que leerán de forma autónoma el texto 3 “**El hombre bicentenario**”. Para ello, aplicarán las estrategias de lectura trabajadas antes de desarrollar las preguntas de comprensión lectora.

• A modo de motivación, responden las siguientes preguntas:

– *Tomando en cuenta el título y la ilustración, ¿de qué tratará el texto?*

– *¿Qué puedes inferir de los personajes del texto a partir de la ilustración?*

Apéndice C: Instrumento IEM

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA – IEML

INSTRUCCIONES: Piense acerca de lo que Ud. podría hacer para comprender mejor un texto antes, durante y después de su lectura. Lea cada una de las listas de cuatro enunciados y decida cuál de estos ayudaría más. Indique la letra del enunciado que Ud. escogió en la hoja de respuestas.
Recuerde, debe responder lo que Ud. HACE, no lo que piensa que debe hacer.

Gracias

I. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar más a comprender un texto ANTES de leerlo.

1. Antes de empezar a leer:

- A. Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
- B. Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.)
- C. Trato de predecir lo que se abordará en el texto.
- D. Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído

2. Antes de empezar a leer:

- A. Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
- B. Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.
- C. Anoto todas las palabras que no conozco.
- D. Evalúo si el texto tiene sentido.

3. Antes de empezar a leer:

- A. Pido a alguien que me lea el texto.
- B. Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.
- C. Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
- D. Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.

4. Antes de empezar a leer:

- A. Reviso si faltan páginas en el material de lectura.
- B. Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a).
- C. Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura.
- D. Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece.

5. Antes de empezar a leer:

- A. Determino por qué voy a realizar esta lectura.
- B. Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
- C. Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.
- D. Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto.

6. Antes de empezar a leer:

- A. Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.
- B. Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto.
- C. Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
- D. Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.

7. Antes de empezar a leer:

- A. Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.
- B. Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.
- C. Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.
- D. Pienso en un mejor título para el material de lectura.

8. Antes de empezar a leer:

- A. Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.
- B. Cuento el número de páginas que tiene la lectura.
- C. Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer.
- D. Leo el texto a alguien, en voz alta.

9. Antes de empezar a leer:

- A. Práctico en voz alta la lectura de este texto.
- B. Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.
- C. pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.
- D. Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.

10. Antes de empezar a leer:

- A. Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.
- B. Observo si las palabras tienen más de un significado.
- C. Imagino como serán abordados los temas en el texto.
- D. Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.

II. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar a comprender mejor el texto

DURANTE su lectura:

11. Mientras estoy leyendo:

- A. Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.
- B. Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.
- C. Reviso las figuras para ver si les falta algo.
- D. Evalué si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.

12. Mientras estoy leyendo:

- A. Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.
- B. Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.
- C. Leo sólo el comienzo y el final del texto para enterarme de su contenido.
- D. Me salto las partes que me son difíciles.

13. Mientras estoy leyendo:

- A. Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.)
- B. Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.
- C. Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto.”
- D. Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.

14. Mientras estoy leyendo:

- A. Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.
- B. Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.
- C. Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.
- D. Agrego detalles que faltan a las figuras.

15. Mientras estoy leyendo:

- A. Hago que otra persona me lea el material.
- B. Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.
- C. Identifico el aspecto más importante en el texto.
- D. Evalué si mis predicciones son correctas o no.

16. Mientras estoy leyendo:

- A. Averiguo si los ejemplos son reales.
- B. Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.
- C. No miro las figuras porque me podría confundir.
- D. Leo el texto a alguien en voz alta.

17. Mientras estoy leyendo:

- A. Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.
- B. Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.
- C. Leo el material silenciosamente.
- D. Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.

18. Mientras estoy leyendo:

- A. Trato de ver si mis predicciones están siendo correctas o no.
- B. Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he “comido” ninguna palabra.
- C. Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.
- D. Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.)

19. Mientras estoy leyendo:

- A. Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.
- B. Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.
- C. Reviso cuántas palabras del texto ya conozco.
- D. Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones a cerca de lo que se seguirá tratando en él.

20. Mientras estoy leyendo:

- A. Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no, tengan sentido.
- B. Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.
- C. Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.
- D. Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.

III. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que más le pueda ayudar a comprender un texto DESPUÉS de leerlo:

21. Después de haber leído un material:

- A. Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores.
- B. Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura.
- C. Pienso si logre mi propósito respecto de la lectura del texto.
- D. Subrayo las causas y los efectos.

22. Después de haber leído un material:

- A. Subrayo la idea principal.
- B. Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí
- C. Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente.
- D. Práctico la lectura del texto en voz alta.

23. Después de haber leído un material:

- A. Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata.
- B. Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario.
- C. Pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.
- D. “Adivino” qué tema se tocará luego en el texto.

24. Después de haber leído un material:

- A. Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas.
- B. Leo las partes más importantes en voz alta.
- C. Hago que alguien me lea el texto en voz alta.
- D. Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.

25. Después de haber leído un material:

- A. Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.
- B. Práctico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien.
- C. Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.
- D. Hago una lista de las cosas que comprendí mejor.

**PROTOCOLO DE RESPUESTAS
INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE METACOMPRESIÓN LECTORA (IEML)**

Apellidos y Nombres:.....
Edad:.....

ITEM	PREGUNTA	ALTERNATIVAS				PUNTAJE
		A	B	C	D	
ANTES DE LA LECTURA	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					
DURANTE LA LECTURA	11					
	12					
	13					
	14					
	15					
	16					
	17					
	18					
	19					
	20					
DESPUÉS DE LA LECTURA	21					
	22					
	23					
	24					
	25					
SUMATORIA						

Nivel de diagnóstico: _____

Apéndice D: Validez del instrumento

Juicio de experto sobre la pertinencia de la encuesta que será aplicada a los estudiantes

Instrucciones:

Coloque en cada casilla un aspa correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada Ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTA	ESCALA				
	MUY ADECUADA	ADECUADA	REGULARM ADECUADA	POCO ADECUADA	INADECUADA
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

Nombre y Apellido: _____

Grado Académico: _____ Firma: _____

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, _____, identificado con DNI N° _____,
de profesión _____ con el grado de _____, ejerciendo
actualmente como _____, en la Institución _____

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario),
a los efectos de su aplicación a las estudiantes del 5to Grado de Educación Secundaria de la I. E. Emb. “Santa Teresita”

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				
Amplitud de contenido				
Redacción de los Ítems				
Claridad y precisión				
Pertinencia				

Cajamarca, junio de 2019.

Firma

Apéndice E: Consentimiento Informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a las participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la Lic. Cecilia Agreda Pereira y C.D. Roberto Pérez Salazar, de la Universidad Privada “Antonio Guillermo Urrelo”. La meta de este estudio es determinar el efecto de la estrategia denominada SPLR2 (sondear, preguntar, leer, repetir y repasar) para mejorar el desarrollo de las habilidades metacomprendivas de las estudiantes del 5to grado de Educación secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita” dotándolas de una serie de herramientas para la vida académica, laboral y social.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá completar una o varias encuestas, o lo que fuera según el caso. La aplicación de la estrategia se desarrollará mediante sesiones de aprendizaje programadas semanalmente en donde las estudiantes aplicarán las habilidades de metacomprensión adquiridas con desarrollo de la estrategia SPLR2.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que esto lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación.

Nombre del padre de familia

Firma

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por:

He sido informada de que la meta de este estudio es:

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas. ()

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informada de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a la Lic. Cecilia Ágreda Pereira o al C.D. Roberto Pérez a los teléfonos 961827980 y 999349415 respectivamente.

Glosario

Sondear:

Es el procedimiento y resultado de sondear. Este verbo refiere las indagaciones o encuestas que se llevan a cabo para obtener un primer panorama acerca de algún tema.

Leer:

Proceso de aprehensión de determinadas clases de información contenidas en un soporte particular que son transmitidas por medio de ciertos códigos, como lo puede ser el lenguaje. Es decir, un proceso mediante el cual se traducen determinados símbolos para su entendimiento

Repetir:

Volver a hacer lo que se había hecho, o decir lo que se había dicho.

Repasar:

Es el acto y la consecuencia de repasar (inspeccionar o revisar algo nuevamente, observar algo por encima).

Habilidades:

Es la capacidad y disposición para algo. El concepto puede usarse para nombrar al grado de competencia de un sujeto frente a un objetivo. Es importante destacar que la habilidad puede ser innata o desarrollada a partir del entrenamiento, la práctica y la experiencia.

Metacomprensión:

La metacomprensión es la capacidad de monitorizar el grado de comprensión lectora. Trabajar esta habilidad puede ser una buena estrategia para mejorar el aprendizaje de la lectura.

Capacidad:

Circunstancia o conjunto de condiciones, cualidades o aptitudes, especialmente intelectuales, que permiten el desarrollo de algo, el cumplimiento de una función, el desempeño de un cargo, etc.

Estrategia:

Serie de acciones muy meditadas, encaminadas hacia un fin determinado.

Metacognición:

También conocida como teoría de la mente, es un concepto que nace en la psicología y en otras ciencias de la cognición para hacer referencia a la capacidad de los seres humanos de imputar ciertas ideas u objetivos a otros sujetos o incluso a entidades.

Texto:

Origen en el latín textus, la palabra texto describe a un conjunto de enunciados que permite dar un mensaje coherente y ordenado, ya sea de manera escrita o a través de la palabra. Se trata de una estructura compuesta por signos y una escritura determinada que da espacio a una unidad con sentido.

Significado:

Es el sentido o la significación de una palabra o de una expresión. El término procede del verbo significar, vinculado al signo de una idea o de algo material y a aquello que, por convención o imitación, representa otra cosa distinta.

Proceso:

Proceso educativo abarca diversas acciones que tienden a la transmisión de conocimientos y valores. Hay personas que se dedican a enseñar y otras que reciben dichas enseñanzas, aprendiendo de las mismas. Puede decirse, por lo tanto, que en el proceso educativo se distinguen el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Percepción:

Noción de percepción deriva del término latino perceptio y describe tanto a la acción como a la consecuencia de percibir (es decir, de tener la capacidad para recibir mediante los sentidos las imágenes, impresiones o sensaciones externas, o comprender y conocer algo).

Memoria:

Memoria (vocablo que deriva del latín memoria) es una facultad que le permite al ser humano retener y recordar hechos pasados. La palabra también permite denominar al recuerdo que se hace o al aviso que se da de algo que ya ha ocurrido, y a la exposición de hechos, datos o motivos

Anticipación:

Acción de anticipar en el tiempo la ejecución de una cosa o anticiparse una cosa.

Inferencia:

Extraer un juicio o conclusión a partir de hechos, proposiciones o principios, sean generales o particulares.

Autoevaluación:

Evaluación o valoración de los propios conocimientos, aptitudes, etc.

Referencias

- Alai*. (01 de diciembre de 2006). Obtenido de <https://www.alainet.org/es/active/14976>
- Allueva , P. (27 de junio de 2017). *La Mente es Maravillosa*. Obtenido de <https://lamenteesmaravillosa.com/que-es-la-metacognicion/>
- Altamirano Alvarado, A. (21 de noviembre de 2013). *Repositorio Universidad Técnica de Ambato*. Obtenido de <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/5923>
- Araníbar , N. (03 de junio de 2018). *Comprensión lectora. Enfoque integral*. Lima_ Perú: Lumbreras.
- Araníbar, E. N. (s.f.). *La Lectura y la Comprensión Lectora*. Obtenido de STUDYLIB: <https://studylib.es/doc/4986355/la-lectura-y-la-compresion-lectora>
- Araujo Rodríguez, R. (abril de 2016). Obtenido de <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/3251>
- Araujo Rodriguez, R. (2016). *Repositorio Institucional Universidad de Carabobo*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/123456789/3251>
- Armbruster, B., Echols , C., & Brown, A. (1982). *Reader and text-studying strategies*. N.Y: Academic Press.
- Barker, L. (1994). *Metacognición, lecturay educación científica.Una didactica de las ciencias, procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique.
- Blasco Serrano, A. C., & Allueva Torres , P. (2010). *Redalyc.org*. Obtenido de La metacomprensión en relación con las comprensión lectora: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326076.pdf>
- Briones Fernández , D. (2016). *Repositorio de la Universidad Nacional de Cajamarca*. Obtenido de <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/2494>

- Briones Fernández, D. (2018). *Universidad Nacional de Cajamarca Repositorio Institucional*.
Obtenido de <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/2494>
- Burón Orejas, J. (1997). *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Burón Orejas, J. (2016). *Enseñar a aprender. Introducción a la Metacognición*. España: Ediciones Mensajero.
- Carballo Mendivil, B. (4 de Marzo de 2013). *Pensamiento de sistemas*. Obtenido de <https://pensamientodesistemasaplicado.blogspot.com/2013/03/definiendo-el-alcance-de-una.html>
- Cassany, D., Luna, M., & Sáenz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2001). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 1-22.
- Cassany, D., Luna, M., & Sáenz, G. (2001). Enseñar Lengua. En *Enseñar Lengua* (pág. 41). España: GRAO.
- Castrejón Palomino, J. (2014). *Repositorio Universidad Nacional de Cajamarca*. Obtenido de <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/1908>
- Castrejon Palomino, J. (2017). *Universidad Nacional de Cajamarca Repositorio Institucional*.
Obtenido de <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/1908>
- Cavalié Apac, F. (21 de Enero de 2013). *Servindi*. Obtenido de <https://www.servindi.org/actualidad/80784>
- Chávez Sambano, M., Saltos-Vivas Chone, M., & Saltos Dueñas, C. (2015). *Revista Científica Dominio de las Ciencias*. Obtenido de <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/707>
- Collins, A., & Smith, E. (1982). *Teching de Process of Reding Comprehension*. N. Y.: Ablex.

Comunicación Efectiva: Metacomprensión. (25 de noviembre de 2009). Obtenido de <http://hablarmasmejor.blogspot.com/2009/11/metacomprension.html>

Crespo, N. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Signos*, 33-48 97-115. Obtenido de CRESPO, Nina María .

Curriculo Nacional de la Educación básica. (2016).

Dámacen Ysla, L. (2012). *Repositorio USIL.* Obtenido de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1143>

Dávila Díaz, W. (2015). *Repositorio Universidad Nacional de Cajamarca .* Obtenido de <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/1581>

Dávila Díaz, W. (2015). *Universidad Nacional de Cajamarca Repositorio Institucional.* Obtenido de <http://repositorio.unc.edu.pe/handle/UNC/1581>

Diaz Barriga, A., & Hernández Rojas , G. (1999). *Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención.* México: McGray Hill.

Diaz Barriga, A., & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo.* México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista.* México: McGraw Hill.

Díaz, H. (12 de Marzo de 2009). *EDUCARED.* Obtenido de http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafioseducacion/2009/03/12/a_proposito_de_la_movilizacion/

Diccionario de psicología científica y filosófica. (s.f.). Obtenido de <https://www.e-torredabel.com/Psicologia/Vocabulario/Metodo-Hipotetico-Deductivo.htm>

Educación, M. d. (9 de Noviembre de 2016). *Oficina de medición de la Calidad de los Aprendizajes*. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-censal-de-estudiantes-2016/>

Educación, M. d. (Marzo de 2019). *Unidades didácticas y sesiones de aprendizaje INGLÉS de 1° a 5° Currículo Nacional*. Obtenido de http://www.lapizarradeldocente.com/2019/03/unidades-de-didacticas-y-sesiones-de_90.html

El lenguaje y las destrezas de lectura y escritura. (s.f.). Obtenido de <https://www.elnuevodia.com/suplementos/bienestar/nota/ellenguajeylasdestrezasdelecturayescritura-1395179/>

El nuevo día.com. (s.f.). Obtenido de <https://www.elnuevodia.com/suplementos/bienestar/nota/ellenguajeylasdestrezasdelecturayescritura-1395179/>

Enseñanza de la Lengua. (6 de Noviembre de 2016). Obtenido de <https://julioj14.blogspot.com/2017/06/area-de-ingles-como-lengua-extranjera.html>

Escoriza Nieto, J. (2005). Enseñanza de las Estrategias de Comprensión del Lenguaje Escrito: Selección y secuenciación de objetivos y contenidos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 1-32.

Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós-Ibérica.

Etimologías. (s.f.). Obtenido de <http://etimologias.dechile.net/?interculturalidad>

Fernández Lozano, M., Jiménez Rodríguez, v., Alvarado Izquierdo, J., & Puente Ferreras, A. (2010). La Escala de Conciencia Lectora un instrumento para evaluar metacognición y Funciones ejecutivas en tareas de lectura. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 95-116.

- Franco Ortiz de Zarate, M. (2015). *Revalorización Docente*. Obtenido de <https://slideplayer.es/slide/5651905/>
- Gavilán , M. (1999). *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a05.htm>
- Geocities. (setiembre de 2003). *Magisterio y Formación Docente en el Contexto de la Emergencia Educativa*. Obtenido de Consejo Nacional de Educación. Documento de Trabajo:
http://www.geocities.ws/cne_magisterio/5/EmergenciaEducativa_Magisterio.htm
- Gil Pérez, J. (2015). *Repositorio de la Universidad César Vallejo*. Obtenido de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/16407?show=full>
- Gil Pérez, J. Y. (2017). *Repositorio UCV - Universidad César Vallejo*. Obtenido de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/16407>
- Heise, M. (2001). *Interculturalidad, Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Inversiones Hatey S.A.C.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado , C., & Bautista Lucio, P. (2016). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Bautista Lucio, M. (2016). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Gray Hill.
- Inga Rupay, J. J. (2014). *La Referencia*. Obtenido de <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/3263>
- Inga, M. (2016). Diagnóstico de la Movilización Nacional por la Comprensión Lectora: Módulos 1, 2 y 3. *Investigación Educativa*, 30.
- Irrazabal , N. (2010). *Metacomprensión y comprensión lectora*. Buenos Aires: Conicet.

- Irrazabal, N. (2007). Metacompreension y Comprensión Lectora. En N. Irrazabal, *Subjetividad y procesos cognitivos* (págs. 43-60). Buenos Aires.
- Jarama, V. (2 de Setiembre de 2017). *Punto y coma*. Obtenido de <http://www.puntoycoma.pe/economia/la-verdadera-revalorizacion-de-la-carrera-docente>
- Jiménes Rodríguez, V. (2004). *Repositorio de la producción académica en abierto de la UCM*. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/5337/>
- Manzo Huaquil, L. E., & Westerhout Morales, C. (Setiembre de 2003). *Propuesta para una educación intercultural para contextos urbanos*. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/cultura2/CuadernosInterculturales1.pdf>
- Mateos, M. (2001). *Matacognición y Educación*. Buenos Aires: Aiqui.
- Meza Borja, A., & Lazarte Torriani, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Meza, A., & Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Fondo Editorial URP.
- Minedu. (2016). *UMC Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluaciones-censales/>
- Ministerio de Educación. (12 de Marzo de 2009). *EDUCARED*. Obtenido de http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafios-de-la-educacion/2009/03/12/a_proposito_de_la_movilizacion/
- Ministerio de Educación. (2016). *PDF Currículo Nacional de la Educación Básica*. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (Mayo de 2017). *Talleres de Profundización*. Obtenido de <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/desempenoinicial/>
- Multi Lenguaje Documents*. (s.f.). Obtenido de <https://vdocuments.site/11estrategiasa.html>

Natalia Rosario, A. (s.f.). *Docplayer*. Obtenido de Docplayer: <https://docplayer.es/9264088-La-lectura-y-la-comprension-lectora.html>

NataliaRosario, A. E. (s.f.). *Docplayer*. Obtenido de <https://docplayer.es/9264088-La-lectura-y-la-comprension-lectora.html>

OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el desarrollo*. Obtenido de Programa para la evaluación Internacional de alumnos:
https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

Organización para la cooperación y desarrollo UNESCO Programade los indicadores Mundiales de la Educación. (2001). *Docentes para las escuelas del mañana- Análisis de los indicadores educativos*.

Pérez, E. J. (s.f.). *La Comprensión Lectora*. Obtenido de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/45aa6c54-66da-418f-a535-8090c98cb9c4>

Pinzás G., J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Editorial de la Pontifica Universidad Católica del Perú.

Pinzás García, J. (2006). *Guía de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.

Pinzás, J. (1995). *Leer pensando. Introducción a la lectura. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Perú. Lima serie fundamentos de la lectura.

Pinzas, J. (2001). *Leer pensando, Introducción a la Visión Contemporánea de la Cultura*. En J. PINZAS. LIMA: PUCP.

Pinzás, J. (2007). *Estrategias Metacognitivas para desarrollar las Comprensión Lectora*. Lima: Metrocolor.

- Puente Ferreras, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
- Puente Ferreras, A. (1994). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid: Cepe.
- Raffino, M. E. (28 de Febrero de 2019). *Concepto de*. Obtenido de <https://concepto.de/cultura/#ixzz5mJ1wZ6D1>
- Ramírez Aramburú, J. R. (2017). *Cybertesis UNMSM*. Obtenido de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/6005>
- Rello Segovia, J. (2017). *Tesis doctorales en red*. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.158372>
- Riquelme, M. (26 de febrero de febrero de 2018). *Estrategias Metodológicas*. Obtenido de <https://www.webyempresas.com/estrategias-metodologicas/>
- Rojas, F. (junio de 2001). Obtenido de <https://www.ecured.cu/Aprendizaje>
- Santiago G., Á. W., Castillo P., M. C., & Morales, D. L. (2007). *Scielo.org.com*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Santiago G., A., Castillo P., M., & Morales, D. (31 de octubre de 2007). *Scielo.org*. Obtenido de Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Schmeck, R. (1998). *An introduction to strategies and styles of learning*. New York: Plenum Press.
- Schmitt, J. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43.
- Schmitt, J. (1998). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*.
- Schunk, D. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.

- Significados: descubrir lo que significa, conceptos y definiciones.* (s.f.). Obtenido de <https://www.significados.com/estrategia/>
- Solé, I. (2001). Las posibilidades para un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. En *Las posibilidades para un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora* (pág. 91). Barcelona: GRAO.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona : Graó.
- Solis Fonseca, G. (24 de Agosto de 2005). *Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú*. Obtenido de http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1716&a=articulo_completo
- Suengas , A., Mayor, J., & Gonzales, J. (1995). *Estrategias Metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
- Torres Acurio, J. (2015). *Repositorio de Tesis Uiversidad Peruana Unión*. Obtenido de <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/repositorio.upu.edu.pe/UPEU/358>
- Torres Acurio, J. (12 de diciembre de 2015). *Repositorio Universidad Peruana Unión*. Obtenido de <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/358>
- Vanden Eynden, M. (2 de Diciembre de 1980). *Enseñanza de Idiomas en la Educación Peruana*. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/4877>
- Vázquez Gonzalez, E. (2016). *Tesis doctorales en red*. Obtenido de <http://Eprints.ucm.es/40468/1/T38130.pdf>
- Vargas Rodríguez , L., & Molano López , V. (2017). Enseñanza de la Comprensión Lectora, Referentes conceptuales y Teóricos . *P y A Pensamiento y Acción*.
- Vargas, Tobias. (1990). "Como leer para aprender". Colombia: Espacio.
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad en la educación - UNICEF*. Obtenido de https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf