



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**La formulación de preguntas en el nivel inferencial
para la comprensión de textos continuos en los
estudiantes de un centro preuniversitario privado de
Lima – 2019**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica

AUTOR

Diego Efraín SALAZAR PISFIL

ASESOR

Miguel Gerardo INGA ARIAS

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Salazar, D. (2022). *La formulación de preguntas en el nivel inferencial para la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima – 2019*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Diego Efraín Salazar Pisfil
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	42580739
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-2583-0823
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Miguel Gerardo Inga Arias
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07302193
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1588-0181
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Edgar Froilán Damián Núñez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08056163
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Giovanni Jeffrey Corvetto Castro
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09885052
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Reyna Luisa Cruz Shuan
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06045575
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Julia Teves Quispe
Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	23865799
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.2.2. Educación básica
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: La Molina Latitud: -12.0786267 Longitud: -76.9504867573685
Año o rango de años en que se realizó la investigación	febrero 2019 - diciembre 2019
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 17-DUPG-FE-2022-TR

En la ciudad de Lima, a los 17 días del mes de febrero de 2022, siendo la 1:00 p.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS EN EL NIVEL INFERENCIAL PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS CONTINUOS EN LOS ESTUDIANTES DE UN CENTRO PREUNIVERSITARIO PRIVADO DE LIMA - 2019**, para optar el **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **MUY BUENO**, con la calificación de **DIECISIETE (17)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Didáctica de la Comunicación en la Educación Básica** al Bach. **DIEGO EFRAÍN SALAZAR PISFIL**.

En señal de conformidad, siendo las 2:22 p.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. EDGAR FROILÁN DAMIÁN NÚÑEZ
Presidente

Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS
Asesor

Dr. GIOVANNI JEFFREY CORVETTO CASTRO
Jurado Informante

Dra. REYNA LUISA CRUZ SHUAN
Jurado Informante

Dra. JULIA TEVES QUISPE
Miembro del Jurado

DEDICATORIA

A Dios, por la sabiduría y las oportunidades que me
sigue brindando día a día.

A mis padres, María Mercedes y Porfirio, por su infinito
amor, dedicación y valores.

A mis hermanos; Eder, Stefania y Luis, por sus
sonrisas y admiración mutua.

A mi esposa Lady y a nuestra hija Constanza, por ser
ambas el aliciente que se necesita para seguir
adelante.

Y a los «Gallagers»; Marco, Abraham y Neyser, por
vuestra imperecedera amistad.

AGRADECIMIENTO

Mi profundo agradecimiento a mi asesor y decano de la Facultad de Educación, Miguel Inga Arias; a los jurados informantes, por el interés y ayuda para esta investigación; y a mi alma mater, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, decana de América.

ÍNDICE GENERAL

	pág.
Aceptación o veredicto del jurado examinador	II
Dedicatoria	IV
Agradecimiento	V
Índice general	VI
Índice de tablas	X
Índice de figuras	XII
Resumen	XIV
Abstract	XV
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1. Situación problemática	1
1.2. Formulación del problema	4
1.2.1. Problema general	4
1.2.2. Problemas específicos	4
1.3. Justificación del problema	5
1.3.1. Justificación teórica	5
1.3.2. Justificación práctica	5
1.4. Objetivos	6
1.4.1. Objetivo general	6
1.4.2. Objetivos específicos	6
1.5. Fundamentación y formulación de las hipótesis	6
1.5.1. Hipótesis general	6
1.5.2. Hipótesis específicas	7
1.6. Identificación de las variables	7
1.6.1. Variable independiente	7
1.6.2. Variable dependiente	8
1.7. Clasificación de las variables	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	9
2.1. Marco epistemológico de la investigación	9

2.2. Antecedentes de la investigación	11
2.2.1. Antecedentes internacionales	11
2.2.2. Antecedentes nacionales	13
2.3. Bases teóricas	15
2.3.1. ¿Leemos o descodificamos?	15
2.3.2. La comprensión lectora	17
2.3.3. Niveles de comprensión	18
2.3.3.1. Primera propuesta	19
2.3.3.2. Segunda propuesta	19
2.3.3.2.1. Nivel literal	19
2.3.3.2.2. Nivel inferencial	20
2.3.3.2.3. Nivel crítico-valorativo	20
2.3.4. Niveles de comprensión lectora y los tipos de preguntas	21
2.3.4.1. Preguntas por traducción	23
2.3.4.1.1. Por sentido contextual	23
2.3.4.1.1.1. Las relaciones semánticas	23
2.3.4.1.1.1.1. La sinonimia	23
2.3.4.1.1.1.1. La antonimia	31
2.3.4.1.1.2. El contexto	32
2.3.4.1.1.3. Relaciones semánticas contextuales	38
2.3.4.2. Preguntas por interpretación	40
2.3.4.2.1. Por tesis y el argumento	40
2.3.4.2.1.1. El texto argumentativo	41
2.3.4.2.1.2. Estructura del texto argumentativo	42
2.3.4.2.1.2.1. La tesis	42
2.3.4.2.1.2.2. Los argumentos	43
2.3.4.2.2. Por tema e idea principal	43
2.3.4.2.2.1. El tema	43
2.3.4.2.2.2. La idea principal	44
2.3.4.2.3. Por compatibilidad e incompatibilidad	45
2.3.4.2.3.1. La compatibilidad	45
2.3.4.2.3.2. La incompatibilidad	46
2.3.4.2.4. Por inferencia	47
2.3.4.2.4.1. La inferencia	47

2.3.4.2.4.2. Estructura de una inferencia	47
2.3.4.2.4.3. Tipos de inferencia	48
2.3.4.2.4.4. Inferencia y argumentación	53
2.3.4.3. Preguntas por extrapolación	54
2.3.4.3.1. La extrapolación	54
2.3.4.3.1.1. Características	55
2.3.4.3.1.2. Tipos de extrapolación	55
2.3.5. El texto	56
2.3.5.1. Organización del discurso y del texto	57
2.3.5.1.1. La coherencia textual	57
2.3.5.1.1.1. Lineal, secuencial o local	57
2.3.5.1.1.2. Global	58
2.3.5.1.1.3. Pragmática	58
2.3.5.1.2. La cohesión textual	58
2.3.5.1.2.1. Mecanismos de cohesión	58
2.3.5.2. Formato del texto	62
2.3.5.2.1. Los textos discontinuos	62
2.3.5.2.1.1. Tipos de textos discontinuos	62
2.3.5.2.2. Los textos continuos	66
2.3.5.2.2.1. Tipos de textos continuos	66
2.3.5.2.2.1.1. Por su objetivo comunicativo	70
2.3.5.2.2.1.2. Por la modalidad textual	71
2.3.5.2.2.1.3. Por el tipo de discurso	72
2.4. Glosario de términos	75
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	78
3.1. Operacionalización de variables	80
3.2. Tipificación de la investigación	83
3.3. Diseño de la investigación	84
3.4. Unidad de análisis	85
3.5. Población de estudio	85
3.6. Instrumentos de recolección de datos	86
3.6.1. Técnicas de recolección de datos	86
3.6.2. Instrumentos de recolección de datos	86

3.6.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos	87
3.6.3.1. Validez de los instrumentos	87
3.6.3.2. Confiabilidad de los instrumentos	88
3.6.4. Procedimiento para la recolección de datos	89
3.7. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	89

CAPÍTULO IV: TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPOTESIS

90

4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados	90
4.2. Pruebas de hipótesis	112
4.3. Discusión de resultados	115
4.4. Adopción de decisiones	117

CONCLUSIONES 118

RECOMENDACIONES 120

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121

ANEXOS 129

1. Instrumentos de recolección de datos	130
2. Validación juicio de expertos	138
3. Prueba de confiabilidad estadística KR-20	140
4. Matriz de consistencia	143
5. Sesiones de aprendizaje	146
6. Fichas de lectura	180
7. Fichas para pruebas de pretest y postest	213

ÍNDICE DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Clasificación de las variables	8
Tabla 2. Taxonomía de Bloom	19
Tabla 3. Niveles de comprensión lectora	21
Tabla 4. Niveles de comprensión lectora, tipos de preguntas y objetivos	21
Tabla 5: Los conectores lógicos	60
Tabla 6: Tipos de textos por la función del lenguaje	67
Tabla 7: Tipos de textos por el contenido temático	68
Tabla 8: Tipos de textos según la función del emisor	69
Tabla 9: Operacionalización de variable independiente «Formulación de preguntas en el nivel inferencial»	80
Tabla 10: Operacionalización de variable dependiente «Comprensión de textos continuos»	82
Tabla 11: Criterios de la investigación	83
Tabla 12: Cantidad de aulas del centro preuniversitario privado de Lima	85
Tabla 13: Formulación de preguntas en el nivel inferencial	87
Tabla 14: Comprensión de textos continuos	87
Tabla 15: Puntajes obtenidos a nivel del pretest	91
Tabla 16: Comparación de las medias a nivel del pretest	92
Tabla 17: Puntajes obtenidos a nivel del postest	93
Tabla 18: Comparación de las medias a nivel del postest	94
Tabla 19: Comparación de las medias para el resultado global del pretest y postest	95
Tabla 20: Resultados según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial a nivel del pretest	96
Tabla 21: Comparación de las medias según la formulación de preguntas por traducción a nivel del pretest	98
Tabla 22: Resultados según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial a nivel del postest	99

Tabla 23: Comparación de las medias según la formulación de preguntas por traducción a nivel del postest	100
Tabla 24: Resultados según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del pretest	101
Tabla 25: Comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del pretest	103
Tabla 26: Resultados según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del postest	104
Tabla 27: Comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del postest	105
Tabla 28: Resultados según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del pretest	106
Tabla 29: Comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del pretest	108
Tabla 30: Resultados según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del postest	109
Tabla 31: Comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del postest	110
Tabla 32: La formulación de preguntas en el nivel inferencial en el grupo experimental	112
Tabla 33: La formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial en el grupo experimental	113
Tabla 34: La formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial en el grupo experimental	114
Tabla 35: La formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial en el grupo experimental	115

ÍNDICE DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Niveles de comprensión	19
Figura 2. Contexto y texto	39
Figura 3. Tesis y argumentos	42
Figura 4. Premisas y conclusión	48
Figura 5. Tipos de preguntas en un cuestionario	86
Figura 6. Puntajes obtenidos a nivel del pretest	91
Figura 7. Comparación de las medias a nivel del pretest	92
Figura 8. Notas obtenidas a nivel del postest	94
Figura 9: Comparación de las medias a nivel del postest	95
Figura 10. Comparación de las medias para el resultado global del pretest y postest	96
Figura 11. Resultados según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial a nivel del pretest	97
Figura 12. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por traducción a nivel del pretest	98
Figura 13. Resultados según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial a nivel del postest	99
Figura 14. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por traducción a nivel del postest	100
Figura 15. Resultados según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del pretest	102
Figura 16. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del pretest	103
Figura 17. Resultados según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del postest	105
Figura 18. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del postest	106
Figura 19. Resultados según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del pretest	107

Figura 20. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del pretest	108
Figura 21. Resultados según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del postest	110
Figura 22. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del postest	111
Figura 23. Comparación de las medias para el resultado global de la formulación de preguntas en el nivel inferencial en el pretest y postest	112

RESUMEN

El objetivo que se planteó para el desarrollo de esta indagación fue saber si la formulación de preguntas inferenciales mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima. Esta indagación se ejecutó desde un enfoque cuantitativo; con diseño cuasiexperimental, pues las personas tanto del grupo experimental como del control no fueron asignadas al azar y no fueron emparejadas, esto debido a que los grupos ya estaban constituidos, es decir, existían con antelación a la experimentación (45 estudiantes por grupo). La técnica que se empleó fue la encuesta y el instrumento: el cuestionario con pretest y postest, cuyo coeficiente de confiabilidad fue de 0.093085389 (excelente). El análisis de los resultados fue de tipo descriptivo y se tomó como referencia la varianza, la media y la desviación estándar, además se hizo uso de la estadística paramétrica t-Student a un rango de significancia de $<0,05$. Los resultados estadísticos obtenidos fueron de 0,00000000000003, demostrándose de este modo que la formulación de preguntas en el nivel inferencial sí mejora la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario privado de Lima.

Palabras clave: formulación de preguntas, nivel inferencial, comprensión lectora, textos continuos.

ABSTRACT

The following research was developed aiming at knowing if the formulation of inferential questions improves the understanding of continued texts at a private institute in Lima. This is a quantitative approach inquiry, with quasi-experimental design, (people in the control and experimental group were not assigned randomly and were not paired due to the fact that the groups were already formed. They existed before the experiment). The technique used was the survey and the instrument: the questionnaire with pretest and posttest, whose reliability coefficient was 0.093085389 (excellent). Results were analyzed and detailed accordingly. They were based on statistical average, standard deviation and the variance. Moreover, parametric statistics was applied at the level of $<0,05$. Statistics results were 0,00000000000003. It was demonstrated that the inferential questions formulation improves the understanding of continued texts in students at a private institute in Lima.

Key words: question formulation, inferential level, reading comprehension, continued texts.

CAPÍTULO I

Introducción

1.1. Situación problemática

Diversas expectativas educativas inciden, principalmente, en lograr en el educando un mayor desarrollo en la comprensión global de un texto; sin embargo, esta va desligada del conocimiento teórico-práctico que debería poseer todo estudiante a la hora de afrontar una pregunta. Es trascendental, entonces, que para que los discentes no corran el riesgo de no saber responder diversas interrogantes en una evaluación estos deben dominar la información teórica desde el nivel primario.

Resulta, por tanto, pertinente preguntarnos: ¿Y en qué consiste entonces el comprender un texto? “Consiste en lograr un aprendizaje a partir de la buena decodificación y la interpretación profunda del contenido, estructura e intencionalidad de un texto” (Caycho y Salas, 2013, p. 80). Es por ello que todo estudiante debe mostrar una participación activa dentro de este proceso de aprendizaje.

Empero esto no es una labor sencilla, para ello se necesita incidir en la profundización de toda la literatura que involucre el enseñar al estudiante a afrontar la resolución de los diversos tipos de preguntas y, aún más, si esta se enmarca específicamente en el nivel inferencial.

Pues, en los últimos años, en el Perú comprender un texto y responder adecuadamente a las preguntas que se plantean en torno a él, se ha vuelto

un dolor de cabeza para muchos estudiantes en todos los niveles académicos, ya que instruir a nivel del pensamiento debería ser “el criterio fundamental de la calidad de la educación” (Martínez, 2002, p. 11). Sin embargo, en nuestro país esto no es así.

A nivel mundial, diversas evaluaciones estandarizadas como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) demuestra que solo el 27% (3° grado) y 24% (6° grado) de los estudiantes de educación primaria solo logran desarrollar la comprensión literal e inferencial de un texto (UNESCO, 2019, pp. 89-91).

Esta problemática también se evidenció en la evaluación efectuada, en el año 2013, por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) donde el Perú se posicionó en el último lugar entre todos los países participantes a nivel de Latinoamérica.

La nota promedio que establece la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para el rubro de comprensión lectora de la prueba PISA es de 494, 501 y 496 para matemáticas, ciencias y comprensión lectora respectivamente. Sin embargo, Perú no solo obtuvo puntajes muy lejanos a este promedio, sino que ocupó el último lugar en todas las categorías. 368, 373 y 384 fueron las notas que obtuvieron, todas superadas por los otros 64 países participantes de la evaluación. Perú también ha participado en las evaluaciones del 2001 y el 2009. En esta última prueba, ocupamos el penúltimo lugar en ciencia y el antepenúltimo lugar en matemática y comprensión lectora. (El Comercio, 2013)

Y a nivel local (Lima Metropolitana) la Evaluación Muestral (EM 2019) nos refleja que en el área de Comunicación (Lectura) en el 2° grado de primaria los estudiantes obtuvieron los siguientes resultados: Solo el 1.8% alcanzó el Nivel En inicio (menos de 458 puntos), el 53.4% logró el Nivel En proceso (entre 458 y menor que 584 puntos) y el 44.9% consiguió el Nivel Satisfactorio (mayor o igual que 584 puntos); obteniendo así una Medida Promedio (MP) de 579 puntos. En tanto que en la EM 2019 en el 4° grado de primaria los resultados fueron los siguientes: el 2.1% de estudiantes se ubicó en el Nivel

Previo al inicio (menor que 357 puntos), el 17.8% logró el Nivel En inicio (entre 357 y menor que 445 puntos), el 35.7% consiguió el Nivel En proceso (entre 445 y menor que 522 puntos) y el 44.4% se ubicó en el Nivel Satisfactorio (mayor o igual que 522 puntos); obteniendo una MP de 512 puntos. Finalmente, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE 2019) el 2º grado de secundaria evidenció los siguientes resultados: el 7.3% se ubicó en el Nivel Previo al inicio (menor que 505 puntos), el 37.1% logró el Nivel En inicio (entre 505 y menor que 581 puntos), el 33% logró el Nivel En proceso (entre 581 y menor que 641 puntos) y el 22.5% se ubicó en el Nivel Satisfactorio (Mayor o igual que 641); alcanzado así una MP de 593 puntos (MINEDU, 2019, pp. 6-12).

Esta álgida situación educacional pone en evidencia factores asociados en común, los cuales son (por mencionar algunos):

- Equidad y calidad en los aprendizajes,
- Procesos de enseñanza-aprendizaje,
- Gestión de la institución educativa, etc.

Estos resultados no solo pone en alerta a maestros, sino también a los padres de familia y a la comunidad en general, pues debemos considerar que quienes participaron de estas evaluaciones son (actualmente) estudiantes quienes serán, a corto plazo, el pilar fundamental de nuestra sociedad. Estudiantes que están demostrando un bajo nivel académico, con un pobre nivel de aprendizaje significativo, donde predomina el aprendizaje mecánico, irreflexivo y reproductivo; estudiantes sin el desarrollo pleno de criticidad y opinión propia.

Entonces, ¿cómo ayudar a desarrollar apropiadamente la comprensión de lectura del discente? Ante lo expuesto se ha visto necesario investigar si la formulación de preguntas en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima. De confirmarse la hipótesis, entonces se desea proponer que esta indagación pueda ser ampliada y aplicada, en futuras investigaciones, a los diversos niveles de la Educación Básica Regular y, por qué no, en el nivel de

educación superior para que sirva de aporte en este proceso de aprendizaje. Pues, la lectura considerada como un acto enrevesado debe fomentar el desarrollo de habilidades, impulsar la independencia del pensamiento e incrementar el horizonte de todo ser humano en su anhelo de alcanzar y producir conocimiento, por consiguiente acrecentar su nivel de rendimiento académico.

1.2. Formulación del problema

Ante la situación planteada, surge lo siguiente:

1.2.1. Problema general

¿En qué medida la formulación de preguntas en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima?

1.2.2. Problemas específicos

PE1: ¿En qué medida la formulación de preguntas de traducción en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima?

PE2: ¿En qué medida la formulación de preguntas de interpretación en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima?

PE3: ¿En qué medida la formulación de preguntas de extrapolación en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima?

1.3. Justificación del problema

1.3.1. Justificación teórica

Una de las razones que justifica la presente investigación es el serio problema que tiene nuestro país en el área de la comprensión de lectura. Por ello resulta oportuno saber si la formulación de preguntas en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

Esto con la finalidad de plantear, en principio, si el conocimiento teórico de cada uno de los cinco tipos de ítems que se desarrollan en las tres dimensiones a nivel inferencial (traducción, interpretación y extrapolación) ayudan al estudiante a comprender mejor y tener una base argumentativa sólida para desarrollar adecuadamente un texto.

1.3.2. Justificación práctica

Esta indagación posee una “justificación práctica, pues tratará de resolver problemas prácticos” (Carrasco, 2006, p. 43). Ya que, tiene por primer objeto responder la siguiente interrogante:

¿Por qué necesitamos desarrollar en los estudiantes el nivel inferencial? [...] Porque estamos involucrando, esto es, estamos creando, como se advierte desde muchos medios de comunicación, una generación de analfabetos “funcionales”. (Sánchez, 2003, p. 83)

Y para promover lo anterior, en segundo lugar, desde el punto de vista práctico. Se busca lograr este propósito aplicando una prueba de pretest y postest a un grupo control y otro experimental. Y dentro del proceso investigativo desarrollar un máximo de 10 sesiones de clase en el grupo experimental para que ellos pueden conocer y dominar el aspecto teórico-práctico de la formulación de preguntas a nivel inferencial para

comprender y resolver adecuadamente los diferentes tipos de preguntas en los diversos textos continuos que se propongan.

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar, identificar y demostrar en qué medida la formulación de preguntas en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

1.4.2. Objetivos específicos

OE1: Determinar en qué medida la formulación de preguntas de traducción en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

OE2: Identificar en qué medida la formulación de preguntas de interpretación en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

OE3: Demostrar en qué medida la formulación de preguntas de extrapolación en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

1.5. Fundamentación y formulación de las hipótesis

Para resolver el problema planteado formulamos las siguientes hipótesis:

1.5.1. Hipótesis general

La formulación de preguntas en el nivel inferencial sí mejora la comprensión de textos continuos en estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

1.5.2. Hipótesis específicas

H1: La formulación de preguntas de traducción en el nivel inferencial sí mejora la comprensión de textos continuos en estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

H2: La formulación de preguntas de interpretación en el nivel inferencial sí mejora la comprensión de textos continuos en estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

H3: La formulación de preguntas de extrapolación en el nivel inferencial sí mejora la comprensión de textos continuos en estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

1.6. Identificación de las variables

Como afirma Arias “una variable es una característica o cualidad, magnitud o cantidad susceptible de sufrir cambios y es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una investigación” (2006, p. 68).

Debido a que la formulación de preguntas en el nivel inferencial posee un impacto significativo en la comprensión de textos continuos, se efectúa la definición de variables gracias a los indicadores estándares utilizados en otras indagaciones.

1.6.1. Variable Independiente

(X) Formulación de preguntas en el nivel inferencial

Refieren a las preguntas que el lector pueda llegar a entender (hacer conclusiones) a partir de relacionar ideas que se planteen en un texto. Estas pueden estar bajo las dimensiones de traducción, de interpretación y de extrapolación.

Dimensiones

(X₁) Por traducción

(X₂) Por interpretación

(X₃) Por extrapolación

1.6.2. Variable Dependiente

(Y) Comprensión de textos continuos

Como lo expresa OCDE, sobre los textos continuos, “son aquellos textos que se distribuyen en párrafos, estos a su vez pueden formar parte de estructuras mayores, como apartados, capítulos y/o libros” (2004, p. 100).

Dimensiones

(Y₁) Por la modalidad textual

(Y₂) Por el tipo de discurso

1.7. Clasificación de las variables

Tabla 1. Clasificación de las variables

CLASIFICACIÓN	FORMULACIÓN DE PREGUNTAS EN EL NIVEL INFERENCIAL	TEXTOS CONTINUOS
Por la función que cumple la hipótesis	Independiente	Dependiente
Por su naturaleza	Cuantitativa	Cuantitativa
Por la posesión de la característica	Continua	Continua
Por su valor de medición	Ordinal	Ordinal
Por el ambiente en que se realiza	Campo	Campo

Fuente. Datos tomados de Hernández, Fernández y Baptista (2014).

CAPÍTULO II

Marco teórico

Dentro de este apartado se abordan los aspectos relacionados con el marco epistemológico, los antecedentes de la investigación, los fundamentos o bases teóricas vinculadas con las variables: Formulación de preguntas en el nivel inferencial y Comprensión de textos continuos, así como la definición de términos básicos cuyo significado específico se corresponde con el ámbito de la investigación y la conceptualización de las variables respectivas, ya mencionadas.

2.1. Marco epistemológico de la investigación

La epistemología es pues “la reflexión crítica sobre la investigación científica y su producto, el conocimiento, en otras palabras, es la ciencia de la ciencia” (Bunge, 1980, p. 15). Por ello, esta sección se centra “en el proceso creativo de la producción científica más que en el proceso argumentativo” (Ato, López y Benavente, 2013, pp. 1038-1039).

Por tanto, resulta imperante considerar un enfoque epistemológico que nos permita inquirir en nuestro problema de investigación con mayor interés y en un determinado contexto.

Para direccionar nuestra indagación se considerará lo propuesto por Guba y Lincoln quienes señalan cuatro paradigmas bajo este enfoque que son: “positivismo y sus versiones postpositivistas, teoría crítica y posturas ideológicas relacionadas y, finalmente, el constructivismo” (2002, p. 113).

En tal sentido, esta investigación será sustentada bajo el paradigma positivista, el cual “también recibe el nombre de científico-naturalista, racionalista-cuantitativo, científico-tecnológico y sistemático -gerencial” (Martínez, 2013, p.2). Además que tiene “como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos” (Ramos, 2015, p. 10).

El positivismo se inició como un modelo de investigación en las ciencias físicas o naturales y posteriormente se lo adoptó en el campo de las ciencias sociales. En esta intervención del positivismo en aspectos sociales, la metodología de generación del conocimiento se basa en procedimientos de análisis de datos como los establecidos en las ciencias exactas. (Ricoy, 2006)

Con esto se busca incidir en la respuesta a las tres preguntas que propone este paradigma.

En primer lugar la pregunta ontológica: la realidad es absoluta y totalmente aprehensible por el ser humano, es regida por las leyes y mecanismos naturales. En segundo término, la pregunta epistemológica. En la relación entre el conocedor y lo que puede ser conocido, en el positivismo existe un dualismo y objetivismo, en donde el investigador y el objeto de estudio son totalmente independientes. Finalmente, la pregunta metodológica, las respuestas a una pregunta de investigación son interesantes, siempre y cuando, se puedan realizar mediciones sobre el fenómeno de estudio. En esta perspectiva son válidos los métodos experimentales, en los cuales se manipulen de forma intencionada las variables independientes en diversos niveles de experimentación. (Ramos, 2015, p. 11)

La investigación, por ello, se desarrolló tomando en cuenta el enfoque cuantitativo. Ya que se buscó analizar los datos obtenidos para comprobar la hipótesis propuesta. Obteniendo de este modo un propósito aplicativo porque su principal objetivo se basa en resolver problemas prácticos.

Y por el tipo de medio para la obtención de datos es documental pues la fuente de información está basada en una encuesta, utilizando para el recojo de datos el instrumento denominado cuestionario con pretest y postest.

2.2. Antecedentes de investigación

Según afirma Flores, “los antecedentes registran el proceso y los resultados de las investigaciones y estudios previo realizados en torno a las variables que intervienen en el fenómeno científico seleccionado” (2011, p. 102).

En seguida, se presentan algunos estudios a nivel internacional y nacional, relacionados con las variables en cuestión y que pueden aportar con la investigación propuesta.

2.2.1. Antecedentes internacionales

López y Campo (2018), en Cali, Colombia, en su investigación titulada: “Desarrollo de la comprensión inferencial a través de la lectura de los libros álbum en los estudiantes del grado segundo de primaria de la institución educativa Alberto Mendoza Mayor sede: Juan Bautista Palomino”, buscó como principal objetivo el trasladar los diversos niveles de inferencia considerando como instrumento pedagógico la lectura de libros álbumes. Asimismo, las investigadoras desarrollaron una secuencia didáctica con modelo cualitativo. En principio se realizó una prueba diagnóstica y luego implementaron la secuencia didáctica como estrategia pedagógica. Los resultados concluyeron que los discentes mostraron un avance gradual hacia el nivel inferencial.

Melero (2018), en Santiago de Chile, Chile, en su investigación que denominó: “Relación entre estrategias de lectura literal e inferencial y la comprensión lectora en estudiantes de segundo año medio”, quiso identificar qué estrategias usan los estudiantes de este nivel (secundario medio) a la hora de resolver sus lecturas de carácter explícito e implícito

y si esto evidencia alguna relación con la comprensión de lectura. En este sentido utilizó un test de lectura y, posteriormente, aplicó una entrevista a los estudiantes participantes. Como conclusión obtuvo que dichos estudiantes hacen uso frecuente de estrategias de recuerdo, búsqueda de información y relectura global y local. Por tanto, se estas estrategias muestran lectores más competentes.

Abril y Torres (2017), en Ambato, Ecuador, en su investigación denominada: “Diseño de una estrategia didáctica para la comprensión lectora en la enseñanza de lengua y literatura de los alumnos de tercer año de educación básica de la Unidad Educativa Aníbal Salgado Ruíz”, se planteó como principal objetivo el diseñar una estrategia didáctica para la mejora en la comprensión de lectura, pues de parte del estudiante se desconocía la existencia de estrategias. Para ello desarrolló un enfoque cualitativo y se elaboraron encuestas. Como conclusión se obtuvo que haciendo uso de la Autorreflexión con las técnicas e indicadores adecuados los resultados son positivos para el logro del objetivo planteado.

Camargo (2012), en Bogotá, Colombia, en su investigación la cual denominó: “La comprensión lectora inferencial en un grupo de estudiantes universitarios de un programa de inglés como lengua extranjera”, tuvo como finalidad diagnosticar la relación entre el perfil del lector en inglés y su capacidad para hacer inferencias tipo puente y elaborativas. Esta investigación fue realizada en estudiantes del VI semestre de la Licenciatura en Filología y Lenguas Extranjeras. El diseño utilizado fue de tipo no experimental transeccional. Concluyó que, según el perfil del lector en el procesamiento inferencial, se consiguió establecer diferencias significativas.

Salas (2012), en Monterrey, México, realizó la investigación titulada: “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León”, uno de sus objetivos fue responderse a la pregunta: ¿Cuál es el

nivel de desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel medio superior? Asimismo, buscó cumplir con dos propósitos: (1) el de averiguar y explicar los logros y dificultades de estos estudiantes, y (2) plantear estrategias y operaciones en base a las fuentes teóricas investigadas. Esta investigación, además, se aplicó en un grupo de 312 estudiantes de la unidad de aprendizaje de literatura del tercer semestre (2010). Se tomó en consideración la descripción de los niveles utilizado por las pruebas PISA y de ENLACE (encargado del diagnóstico académico en los diversos niveles en temas vinculados con planes y programas de estudio).

2. 2. 2. Antecedentes nacionales

García (2016), en la ciudad de Arequipa – Perú, realizó una investigación titulada: “Comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes de cuarto año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSA 2015-B”, con una muestra de 83 estudiantes, mediante investigación descriptiva, con diseño descriptivo simple y utilizando la técnica test de comprensión lectora. Donde sus resultados concluyeron que gran parte de ellos se encuentran en fase de comprender de modo satisfactorio diversos textos (expositivos y argumentativos). En consecuencia recomienda un programa de intervención, no sin antes mencionar que los estudiantes deben mejorar dicha competencia.

Núñez (2016), en la ciudad de Lima – Perú, en su indagación denominada: “Relación entre dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013”. Investigación de tipo básico cuyos resultados aportarán en el conocimiento científico, de nivel descriptivo y correlacional. La primera variable (dominio semántico) abordó dimensiones como: Vocabulario en contexto, sinónimos en contexto, antónimos, parónimos, homónimos, hiperónimos e hipónimos y marcadores textuales (50 ítems). Mientras que la segunda variable (comprensión lectora) consideró los tres niveles

de comprensión (47 ítems). Sus instrumentos mostraron una fiabilidad aceptable de 0,891 (para el dominio semántico) y 0,657 (para la comprensión lectora). Su muestra estuvo de un total de 70 estudiantes. Finalmente, sus resultados concluyeron una relación significativa global de 0,693 entre ambas variables. Y a nivel de dimensiones se obtuvo una relación media de 0,453 en el nivel literal; una relación débil de 0,276 en el nivel Inferencial; y una relación baja de 0,369 en el nivel criterial.

Mauricio (2016), en la ciudad de Lima – Perú, en su investigación denominada: “Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Educación Física de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta - Chosica, 2016”. Se planteó como objetivo saber si existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora. Con un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y diseño no experimental transversal correlacional. Cuyo instrumento fueron dos cuestionarios de tipo Likert. Obtuvo la siguiente conclusión: las estrategias de aprendizaje ($r=0,727$) tienen relación directa y significativa con la comprensión lectora ($p < .000$).

Manrique (2013), en la ciudad de Lima – Perú, en su investigación titulada: “Desempeño semántico en niños peruanos de 5 años (PUCP)”, quiso describir las características del desempeño semántico en aspectos léxicos, campos semánticos y relaciones semánticas. Su muestreo fue no probabilístico, alcanzando a evaluar a un total de 1564 estudiantes de diversos centros educativos estatales de educación básica regular de las zonas norte, centro y sur del país. El instrumento en cuestión fue el *Sub teste vocabulário del Teste de Linguagem Infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática ABFW* (versión adaptada del portugués). Sus resultados concluyeron que, a nivel de repertorio léxico y relaciones semánticas de inclusión de tipo jerarquización de significados, el sexo no influye en el desempeño de los estudiantes; no obstante, la edad y la región de pertenencia sí. Y, a nivel de campos

semánticos; el sexo, la edad y la región de pertenencia si influyen en su desempeño.

Bustamante y Silva (2012), en la ciudad de Lima – Perú, en su investigación denominada: “Nivel de comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla – Callao”, planteó saber qué niveles de comprensión poseen los estudiantes del segundo grado de una institución educativa. Con diseño descriptivo simple, con muestra no probabilística y utilizando un instrumento adaptado para esta indagación. Concluyeron que de los 99 discentes participantes, el 51,5% de ellos alcanzó el nivel textual; el 50,5% el nivel contextual mostrando un nivel medio de logro. Mientras que el 59,6% logró el nivel inferencial obtenido un nivel bajo de logro. Por lo que se sugirió una intervención pedagógica.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. ¿Leemos o descodificamos?

Cabe mencionar que hemos venido señalando que los estudiantes muestran serias limitaciones en el aprendizaje y comprensión cabal de un texto. Por ello, resulta imperante saber si todos estamos en la capacidad de leer.

Para ello revisaremos y mencionaremos diversas definiciones acerca de lo que implica la lectura.

Por ejemplo, Condemarín, Galdames y Medina manifiestan que “tenga presente que leer no significa solo la descodificación de un texto, sino que implica para el niño una activa búsqueda de significado, confirmando o rechazando sus hipótesis a partir de sus primeras aproximaciones a los textos escritos” (1996, p. 52).

Asimismo, otros autores señalan que:

La lectura no es un acto de descodificación de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados que presenta el texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto. (Mendoza, López y Martos, 1996, p. 86)

Incluso Calsamiglia y Tusón definen la lectura como:

El encuentro físico entre un texto y un receptor. Tradicionalmente se ha considerado la lectura como una actividad de descodificación, de naturaleza predominantemente pasiva. Las coordenadas en las que se ha estudiado el proceso de lectura ha tenido en cuenta el texto como un conjunto complejo de signos lingüísticos que hay que reconocer y comprender, y como un proceso mental de comprensión e interpretación. (1999, p. 84)

Finalmente, Niño alude la lectura como:

Un conjunto de acciones que corresponden a la fase complementaria de la comunicación escrita, es decir, a la comprensión por parte del segundo interlocutor (receptor). Reiteramos que estas acciones no se reducen a la simple identificación de las letras y demás signos gráficos de la escritura; más bien se trata de un proceso interpretativo en el que se implica lo más sublime y personal del lector, quien a través del mensaje escrito va en busca de la información, que genera el autor. (2003, p. 121)

Queda en evidencia que leer no es lo mismo que descodificar, pues lo primero implica una capacidad mayor en donde no se trata simplemente de repetir las palabras, oraciones o párrafos; sino de interiorizar y comprender el sentido de cada idea vertida por el autor. Es más, muchos

“tendemos a ver un texto como un papel repleto de palabras manuscritas” (Cassany, 2006, p. 18).

2.3.2. La comprensión lectora

La constante interacción entre el contenido del texto y el lector, queda regulada por la intencionalidad por la cual se lee el texto y por la activación de un conjunto de microprocesos que ayudan a la comprensión significativa de lo leído.

Por ello, se concibe como “un proceso constructivo y de interacción entre un lector -con sus expectativas y conocimientos previos- y un texto -con su estructura y contenidos-, en el cual a través de la lectura, se construyen nuevos significados” (EducarChile, 2015, p. 87).

Además, Caycho y Salas mencionan que “la comprensión lectora consiste en lograr un aprendizaje a partir de la descodificación y la interpretación profunda del contenido, al estructura e intencionalidad de un texto” (2013, p. 80).

Asimismo, Orrantia & Sánchez (1994) manifiestan que “la comprensión lectora consiste en penetrar en la lógica que articula las ideas en el texto, y extraer el significado global que da sentido a los elementos textuales” (p. 223).

Finalmente, Camba expresa que:

Leer es comprender, siempre que se lee se lo hace para entender sino carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa. La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no

podemos pretender una interpretación única y objetiva. (2012, p. 74)

Es así como, desde la perspectiva del investigador de este estudio la comprensión lectora, es un proceso interactivo que se lleva a cabo entre un lector y un texto, donde el lector, aprovecha sus conocimientos previos, extrae información de un texto con objeto de construir su conocimiento, un proceso que consiste en establecer relaciones, en saber destacar lo importante y pasar de los elementos aislados al sentido del todo. De aquí se desprende, que la comprensión lectora posee una serie de niveles, donde el lector elabora un significado en su interacción con el texto, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión.

2.3.3. Niveles de comprensión

Los niveles de comprensión lectora nos indican los distintos grados en el que un lector alcanza para la comprensión total del texto.

O como diría Niño, acerca de los niveles de comprensión que “precisan los grados de profundidad y amplitud en la comprensión de un texto escrito, aunque no existen límites tajantes entre unos y otros” (2003, p. 141).

Existen diversas clasificaciones acerca de los niveles de comprensión lectora, pero nos basaremos principalmente en dos de ellas.

La primera, basada en la *Taxonomía de Bloom*, y la segunda, en la que propone el MINEDU.

2.3.3.1. Primera propuesta

Tabla 2. **Taxonomía de Bloom**

NIVEL DE COMPRENSIÓN	CARACTERÍSTICAS
RETENCIÓN	El lector es capaz de obtener información explícita contenida en el texto.
TRADUCCIÓN	En este nivel el lector es capaz de expresar las palabras o frases del texto con nuevos términos.
INTERPRETACIÓN O INFERENCIAL	El lector puede jerarquizar los contenidos del texto, reconoce ideas implícitas y es capaz de distinguir las ideas pertinentes y no pertinentes del texto.
EXTRAPOLACIÓN	Nivel más complejo en la que el lector puede elaborar hipótesis conocimientos nuevos a partir de lo expresado en el texto.

Fuente. Datos tomados de Caycho y Salas (2013, p. 115).

2.3.3.2. Segunda propuesta

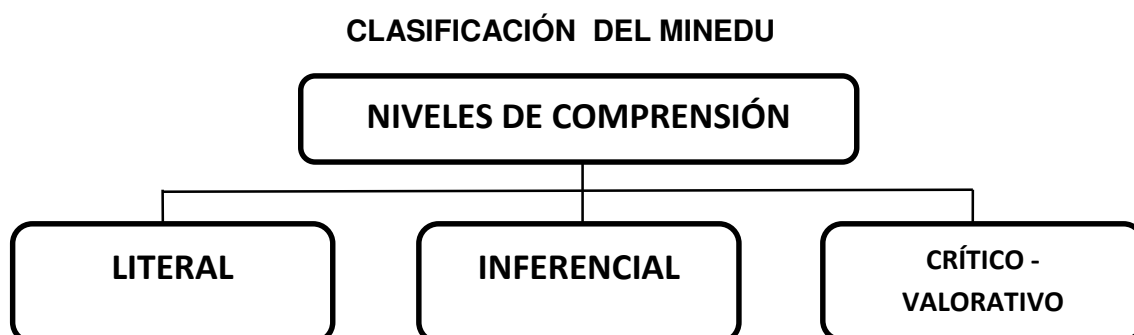


Figura 1. Niveles de comprensión

Fuente. Datos tomados de (MINEDU, 2007)

2.3.3.2.1. Nivel literal

En este nivel el lector, según indica Niño:

Refiere al hecho de reconocer y descifrar los signos convencionales de la escritura (descodificación), asociados a los significados corrientes e inmediatos. Cuando más, el lector puede llegar a dar cuenta del significado de las palabras y, de alguna idea general sobre el tema, sin profundizar en los contenido no establecer relaciones. Es la inmediata percepción de un escrito, por parte de un lector que conoce la lengua y los signos de la escritura. (2003, p. 141)

Asimismo el MINEDU expresa que este nivel:

Refiere a la aptitud o capacidad del lector de para evocar sucesos o hechos tal como aparecen expresados en el texto. Está guiado básicamente en los contenidos del texto, es decir, se atiende a la información reflejada o consignada en el texto. (2007, p. 55)

2.3.3.2.2. Nivel inferencial

Según el MINEDU este nivel:

Se caracteriza porque el lector, al analizar el texto, va más allá de lo expresado por el autor. Es capaz de colegir o inferir ideas que no han sido señaladas o expresadas de manera explícita en el texto, sino que han sido omitidas y que pueden ser deducidas por el lector. (2007, p. 56)

2.3.3.2.3. Nivel crítico – valorativo

Para llegar a este nivel el MINEDU señala que:

Es necesario realizar una lectura reflexiva, reposada; su finalidad es entender todo el texto. Permite al lector expresar opiniones y emitir juicios con relación al texto. Puede reflexionar sobre el contenido de este a fin de emitir un juicio crítico – valorativo o una

opinión sobre lo leído. En este nivel de lectura interviene la formación del lector, su aprendizaje previo, su criterio personal y su cultura. (2007, p. 56)

Por tanto, haciendo un cuadro comparativo entre las dos clasificaciones observamos lo siguiente:

Tabla 3. Niveles de comprensión lectora

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA	
Taxonomía de Bloom	MINEDU
Retención	Literal
Traducción	
Interpretación	Inferencial
Extrapolación	
	Crítico – valorativo

Fuente. Datos tomados de (Caycho y Salas, 2013, p. 116)

2.3.4. Niveles de comprensión lectora y tipos de pregunta

En este apartado, se mostrará la relación existente entre los niveles de comprensión lectora y los tipos de pregunta para evaluar a la misma que se proponen, sobre todo, en los exámenes de admisión de diversas universidades sean públicas o privadas.

Tabla 4. Niveles de comprensión lectora, tipos de preguntas y objetivos

NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA		TIPO DE PREGUNTA	OBJETIVO
Literal	Retención	Por retención	Evalúa la captación de la información directa del texto.

Inferencial	Traducción	Por sentido contextual	Expresa una idea del texto (palabra o frase) con otra equivalente.
	Interpretación	Por tesis y argumentos	Reconoce la postura del autor y la idea que sustenta la tesis.
		Por tema e idea principal	Identifica la información más relevante del texto, la idea que sintetiza la información vertida.
		Por compatibilidad o incompatibilidad	Contrasta la información del texto con la que no lo es.
		Por inferencia	Extrae una información no textual, pero que se deriva del texto.
	Extrapolación	Por extrapolación	Establece una predicción o hipótesis a partir del contenido del texto.

Fuente. Datos tomados de (Caycho y Salas, 2013, p. 117)

Como se pudo observar, el cuadro nos muestra que los diversos tipos de preguntas corresponden a un nivel de comprensión lectora determinado. Haremos pues hincapié en las preguntas del nivel inferencial, pues son las que se proponen (principalmente) en los exámenes de admisión.

A continuación, desarrollaremos teóricamente cada tipo de pregunta y lo que, específicamente, evalúa.

2.3.4.1. Preguntas de traducción

Son aquellas preguntas que expresan una palabra o frase en su sentido equivalente u opuesto (según sea el caso propuesto).

2.3.4.1.1. Por sentido contextual

Refiere al sentido que adquiere una palabra o frase considerando su entorno lingüístico o como afirma Casas “se da cuando se le pide al lector señalar el significado equivalente (sinonimia contextual) que adquiere una palabra o frase dependiendo del entorno lingüístico (contexto) en el cual se encuentre. Una variante de ello es señalar la antonimia contextual” (2011, p. 184).

Para esto, se teorizará primero hablando de lo que implica una relación semántica (sinonimia y antonimia); y en segundo lugar, se teorizará acerca del contexto y, por último, se relacionarán ambos conceptos.

2.3.4.1.1.1. Las relaciones semánticas

Al hablar de relaciones semánticas nos referimos a aquellas que se basan en el significado. Entre ellas tenemos: la sinonimia y la antonimia.

2.3.4.1.1.1.1. La sinonimia

Como refiere Regueiro “la sinonimia es la relación semántica y paradigmática/asociativa entre unidades léxicas diferentes en su significante, pero que comparten en su totalidad su significado lingüístico” (2010, p. 30).

Considerando, principalmente, su estudio y la nueva propuesta de clasificación para sinónimos, tenemos:

Tipología léxica de los sinónimos lingüísticos

A. Por la forma de las unidades léxicas en relación sinonímica

A.1. Sinónimos de base léxica diferente

Cuando dos términos de origen distinto que a través del proceso evolutivo lingüístico y de algunas de las muchas razones del cambio semántico llegan a compartir en español todos los semas de su significado lingüístico.

Ejemplos:

párrafo (“Fragmento de un texto en prosa constituido por un conjunto de líneas seguidas y caracterizado por el punto y aparte al final de la última”.) ***acápite*** (Am.)

omóplato (“Cada uno de los dos huesos anchos, casi planos, situados a uno y otro lado de la espalda, donde se articulan los húmeros y las clavículas”.) ***paletilla***. (Regueiro, 2010, p. 57)

A.2. Sinónimos de base léxica común

A.2.1. Sinónimos por prefijación

La formación de sinónimos con base léxica común por prótasis de fonemas, sílabas o prefijos es bastante frecuente en español, como la de a-, e-, en-, em-, des-, drogo-, hipo-, etc.

Ejemplos:

bajar (“Ir o moverse hacia abajo”.) ***abajar***

enagua (“Prenda interior femenina, similar a una falda y que se lleva debajo de esta”.) ***nagua***

tropezar (“Dicho de una persona: Dar con los pies en un obstáculo al ir andando, con lo que se puede caer”.)

entropesar

palidecer (“Ponerse pálido”.) **empalidecer**

disconforme (“No conforme”.) **desconforme**

dependencia (“Uso habitual de estupefacientes al que el drogadicto no se puede sustraer”.) **drogodependencia**

centauro (“Criatura mitológica, mitad hombre y mitad caballo”.) **hipocentauro**. (Regueiro, 2010, p. 59)

A.2.2. Sinónimos por sufijación

Como no podía ser de otro modo, el proceso derivativo mediante sufijación, dada su vitalidad en nuestra lengua, es fuente inagotable de sinónimos.

Ejemplos:

abundante (“Que abunda”.) **abundoso**

embriagador (“Que embriaga”.) **embriagante**

predicador (“Que predica”.) **predicante**

significador (“Que significa”.) **significante**

azulado (“Dicho de un color: Que tira a azul”.) **azulenco, azulejo**. (Regueiro, 2010, p. 62)

B. Por el contenido semántico de la relación sinonímica

B.1. Extensión del contenido semántico de la relación sinonímica completa (sinónimos monosémicos)

Dicha extensión será *completa* cuando la relación sinonímica comprenda la totalidad del contenido semántico de los términos relacionados: son sinónimos monosémicos y la relación que se establece entre ambos afecta a todo su contenido semántico, en una única y común significación lingüística.

Ejemplo:

escatófago (“Que ingiere excrementos”.) **coprófago**.
(Regueiro, 2010, p. 68)

B.2. Extensión del contenido semántico de la relación sinonímica selectiva (sinónimos acepcionales)

La polisemia es característica fundamental de las unidades del léxico estructurado, en general y más copioso; y la sinonimia generalmente no afecta al conjunto de sus acepciones, que es precisamente lo que piden muchos de los que niegan la sinonimia para reconocer sinónimos. En este caso, la sinonimia supone la selección de una determinada acepción, por lo que hablaremos de *extensión selectiva o acepcional*.

Ejemplo:

A: **confortar** (“Dar vigor, espíritu y fuerza a alguien”.)
fortalecer

B: **confortar** (“Animar, alentar, consolar a una persona afligida”.) **animar, consolar, alentar**. (Regueiro, 2010, p. 68)

C. Por la selección sinonímica en el uso lingüístico

C.1. Por la intencionalidad del emisor y la situación comunicativa: sinónimos estilísticos

Duchacek identifica como un grupo especial de sinónimos a “los que teniendo el mismo significado fundamental y los mismos elementos nocionales complementarios solo difieren por la expresividad”. (Regueiro, 2010, p. 76)

C.1.1. Por la intencionalidad y la afectividad del emisor: sinónimos afectivos

C.1.1.1. Sinónimos eufemísticos, hipocorísticos

En su primera acepción, *parir* es definido por el DRAE como “Dicho de una hembra de cualquier especie vivípara: Expeler en tiempo oportuno el feto que tenía concebido”. Como bien precisa el DUE, “con referencia a las mujeres, se sustituye en lenguaje pulido por *dar a luz*; pero *parir* es término usual en lenguaje familiar y también en lenguaje médico”. La relación conceptual y sintagmática con “mujer” influye en la selección estilística de los sinónimos *eufemísticos* de la serie, pero el significado lingüístico es el mismo. (Regueiro, 2010, p. 77)

C.1.1.2. Sinónimos despectivos, jocosos, despectivos, burlescos

Los nombres calificativos de defectos cuentan con sinonimias prolíficas en español de uso informal y coloquial, en las que se incluyen sinónimos festivos, burlescos, despectivos.

Ejemplos:

torpe (“Rudo, tardo en comprender”.) **corto, lerdo, gahnápiro, incapaz, marmolillo, obtuso, zote**; coloq. despect.: **abanto, adoquín, alcornoque, animal, asno, besugo, bodoque, bruto, bruto, cabeza dura, calabaza, calabacín, cazurro, cebollino, cenutrio, ceporro, cerrado, cerrado de mollera, leño, madero, merluzo, pollino, pedazo de alcornoque, zoquete**. (Regueiro, 2010, p. 78)

C.1.2. Por las relaciones entre los interlocutores y el nivel de formalidad del texto: sinónimos contextuales

C.1.2.1. Sinónimos formales

La selección léxica es uno de los rasgos distintivos de la mayor o menor formalidad de un texto, más notoria en el caso del escrito.

Ejemplo:

partera (“Mujer que, sin tener estudios o titulación, ayuda o asiste a la parturienta”.) **comadrona, matrona oftalmólogo** (“Especialista en oftalmología”.) **oculista odontólogo** (“Especialista en odontología”.) **dentista.** (Regueiro, 2010, p. 79)

C.1.2.2. Sinónimos informales, coloquiales

El léxico español es abundante en sinonimias informales y coloquiales para nombres calificativos de significado negativo.

Ejemplo:

prostituta (“Persona que mantiene relaciones sexuales a cambio de dinero”.) **araña, bagasa, baldonada, buscona, cantonera, chuquisa, cortesana, gorrana, hetaira, meretriz, mujerzuela, ninfa, pecadora, pelandusca, pellejo, pendón, pingo, puta, ramera, suripanta, zorra, zurrona.** (Regueiro, 2010, p. 80)

C.2.1. Por la competencia lingüístico-comunicativa del hablante: sinónimos de registro

C.2.1.1. Sinónimos de registro culto

Ante la subida desmesurada de los precios, la mujer que acude al mercado podrá decir “Estos precios son un *robo*/una *estafa*/un *latrocinio*/un *ladrocinio*”. El empleo de una u otra

forma dependerá de su cultura y de su competencia léxica sinonímica.

Ejemplo:

robo (“Acción y efecto de robar”.) **estafa, latrocinio, ladrocinio.** (Regueiro, 2010, p. 80).

C.2.1.2. Sinónimos populares y vulgares

Las hablas populares y las jergas de la marginalidad enriquecen las series sinonímicas con un gran número de unidades, muchas de ellas de carácter jocosos, burlescos, críptico, peyorativo, etc.

Ejemplo:

cárcel (“Local destinado a reclusión de presos”.) formales: **presidio, penal, penitenciaría**; coloqs. pops.y jergs.: **chirona, gayola, trena, trullo, talego, chihera, chirola; cacerola, cafúa, canasta, capacha, capacho, cufa, estaribel, estaro, jaula, juiciosa, tipa.** (Regueiro, 2010, p. 81)

C.2.2. Por el dominio y el género textual

C.2.2.1. Sinónimos generales

Las series sinonímicas pueden tener sinónimos generales y sinónimos de dominio especializado, respectivamente, de la lengua estándar; y los que ofrecen términos especializados, técnicos, literarios, o científicos, los que Duchacek denomina sinónimos especiales, porque “proceden de lenguas especiales”. (Regueiro, 2010, p. 81)

C.2.2.2. Sinónimos de dominio especializado: Sinónimos literarios, técnicos y científicos

El estilo y la situación comunicativa determinan que el hablante seleccione *albura* o *albor*, en lugar de *blancura*, tres sinónimos inequívocos, que pueden emplearse en los mismos contextos sin afectar el significado lingüístico, pero que el usuario escoge por sus especiales connotaciones expresivas. (Regueiro, 2010, p. 82)

C.2.3. Por la actualidad de los signos en relación, en el sistema y en el uso

C.2.3.1. Sinónimos usuales, neologismos

Se consideran usuales los sinónimos que, independientemente de su tiempo original de incorporación al léxico de la lengua, mantienen su vitalidad en el uso de cualquier región del amplio territorio de habla española.

Ejemplo:

lejura desus. (“Parte muy lejana”.) **lejanía**

seguranza desus. (“Cualidad de seguro”.) **seguridad.**

(Regueiro, 2010, p. 84)

C.2.3.2. Sinónimos desusados, antiguos

La adopción y adaptación de términos foráneos referidos a realidades nuevas lleva también a la creación de *geosinónimos neológicos*.

Ejemplo:

personal computer es *ordenador personal* en España; y *computadora personal* en América. (Regueiro, 2010, p. 84)

2.3.4.1.1.1.2. La antonimia

Consiste en la “relación entre dos unidades léxicas en la que se focalizan los rasgos (de significado o de sentido) diferenciales, sobre el fondo de una base común” (Varo, 2007, p.12).

Tipología léxica de los antónimos

A. Por la forma de su estructura

A.1. Antónimos morfológicos

Son aquellos que comparten el mismo lexema, además, se construyen añadiéndoles prefijos.

Ejemplos:

comunicar – incomunicar

peinado – despeinado

ordinario – extraordinario

típico – attípico

A.2. Antónimos léxicos

Son aquellos que no comparten el mismo lexema, tampoco se les añaden prefijos.

Ejemplos:

llano – accidentado

locuaz – callado

palmario – secreto

tosco – delicado

B. Por la oposición de sus significados

Blecua (1999) nos refiere respecto a esto que:

B.1. Antónimos graduales

Aunque sean opuestas, las palabras tienen diferentes niveles de significación (niveles semánticos); por ejemplo: invisible – visible, pero hay ciertos grados entre ambas palabras, por ejemplo: translúcido o transparente.

B.2. Antónimos complementarios

Una palabra elimina con su significado a la otra; por ejemplo: hablar – callar, cuyos conceptos se eliminan entre sí, porque no hay grados intermedios ni se puede estar en ambos estados a la vez.

B.3. Antónimos recíprocos

Son palabras que se implican en su significado, esto es, uno conlleva al otro; por ejemplo, entrar – salir, pues no se puede abandonar un lugar (salir) sin antes haber tenido acceso al mismo (entrar), y viceversa. (p. 145)

2.3.4.1.1.2. El contexto

Considerando diversas investigaciones acerca del contexto se menciona la relevancia que este adquiere en la interpretación de un mensaje, para ello tomaremos en cuenta lo señalado por Camps et al., donde se manifiesta que:

Las investigaciones de Nustrand se sitúan ya desde sus inicios en una orientación sociocognitiva que, además tiene en cuenta las interacciones grupales en el desarrollo del mismo proceso de escritura. Así pues, se desarrollan estudios que se interesan no solo por la situación inmediata de producción, sino por los aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla la comunicación, y que conforman las formas de usar el lenguaje. En este enfoque los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman. (2013, p. 23)

Incluso recalca que errores en la interpretación de un escrito no se deben a la falta de dominio del lenguaje sino al desconocimiento de la situación académica.

En el ámbito de los estudios sobre los procesos de composición escrita, especialmente en los Estados Unidos, muy pronto se alzaron voces que relacionaban la diversidad de los procesos a factores que dependían de las situaciones en que estos se desarrollaban y a los contextos sociales y culturales que los condicionaban. Se oponían así a las explicaciones puramente internas al sujeto que escribe y a la contraposición entre los procesos seguidos por los expertos y los novatos. Por ejemplo, Shaughness interpreta que muchos errores de los no expertos no se deben únicamente a la falta de dominio del lenguaje escrito en sí mismo, sino al desconocimiento de las situaciones académicas que dan lugar a usos específicos del lenguaje. [...] Cabe mencionar los trabajos de Bronckart y su equipo en la universidad de Ginebra. Según este autor, cuando lo extralingüístico puede intervenir en el control y gestión de lo que es lingüístico, es decir, puede intervenir en lo que es representado en el lenguaje, entonces podemos hablar de contexto. (Camps et al., 2013, p. 23)

A. Algunas aproximaciones al concepto de contexto

A continuación señalaremos definiciones que tratan de explicar lo que sería el contexto.

González advierte que:

Para hacerlo existen diferentes posibilidades; pero, en todo caso, la primera cuestión que debe atenderse en la lectura de textos es hacer recapacitar a los alumnos sobre el contexto de producción –de dónde proceden quién es el autor, cuáles los destinatarios– y la intención con que fueron redactados. (2001, p. 278)

Contexto (Del lat. *contextus*) “1. m. Entorno lingüístico del que depende el sentido de una palabra, frase o fragmento determinados. 2. m. Entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho”. (Real Academia Española, 2018)

Por ello, Calsamiglia y Tusón señalan que:

Así, un enunciado como el siguiente:

B – está ocupado

Solo cobra su sentido concreto y específico si consideramos su entorno lingüístico, sentido que será bien diferente si se ha producido en (I) o en (II):

(I) A – vengo a hablar con el señor director

B – está ocupado

(II) A – voy al baño

B – está ocupado”. (1999, p. 87)

En tanto que Jakobson expresa que “para que sea operante, el mensaje requiere un contexto de referencia que el destinatario pueda captar, ya verbal, ya susceptible de verbalización” (1974, p. 113).

Mientras que Firth expone que “el contexto de la situación atiende a los *participantes*, sus *acciones comunicativas* (verbales y no verbales), aquellas *características del entorno físico* que resulten relevantes para el evento y los efectos que prodúcela acción verbal” (1935, p. 209).

Asimismo Coseriu menciona lo siguiente:

[...] en todo momento, lo que efectivamente se dice es menos de lo que se expresa y se entiende. Mas ¿cómo es posible que lo hablado signifique y se entienda más allá de la lengua? Tal posibilidad está dada por las actividades expresivas complementarias y, sobre todo, por las circunstancias del hablar, o sea, por los entornos. (1967, p. 225)

Finalmente, Levinson expresa que:

¿A qué podemos llamar entonces contexto? En primer lugar debemos distinguir entre las situaciones reales de enunciación en toda su multiplicidad de rasgos, y la selección de solamente aquellos rasgos que son culturalmente y lingüísticamente pertinentes en cuanto a la producción e interpretación de enunciados. (1983, p. 57)

B. Dimensiones del contexto

Considerando lo señalado tenemos que:

Podríamos afirmar, siguiendo los planteamientos de Goodin y Duranti que el contexto incorpora elementos de orden diverso. En efecto, esos autores distinguen cuatro dimensiones en la configuración contextual:

- 1) La localización o marco socioespacial
- 2) El comportamiento no verbal
- 3) La lengua como contexto
- 4) el contexto extrasituacional

La dimensión física o localización, en que se desarrolla y se enmarca un evento comunicativo, así como la imagen mental – psicosocial – que de esa localización o entorno se representan quienes participarán en el evento y que pueden reconocer a través de la interpretación del conjunto de parámetros temporales y espaciales que se activan, fundamentalmente a través de la deixis. Ese conjunto de parámetros se constituye, como decíamos antes, en algo así como en un marco de actuación, un entramado que restringe y orienta en cuanto a qué tipo de comportamiento comunicativo sea el apropiado.

El comportamiento no verbal constituye la segunda de las dimensiones que consideran estos autores. En la comunicación existen una serie de factores no verbales – elementos cinésico, prósemicos y vocalizaciones, en cuanto a la oralidad, y elementos iconográficos en la escritura– que se crean contexto y actúan como indicios de contextualización para quien debe realizar la tarea interpretativa.

La tercera dimensión tiene que ver con *los usos lingüísticos* mismos. Las relaciones fóricas y demás marcas de cohesión, las secuencias textuales, los géneros discursivos, el registro que se utiliza, son formas concretas en que la lengua misma se comporta como creadora de contexto y como guía para la interpretación.

Por último, hemos de considerar *los factores extrasituacionales*, que comprenden básicamente el conocimiento previo de todo tipo que nos permite reconocer dónde estamos y qué puede pasar o qué está pasando, se trata del conocimiento que nos permite llevar a cabo un cierto número de presuposiciones basadas en los que consideramos conocimiento compartido entre quienes participan en un evento determinado; esto incluye, por ejemplo, los guiones, que proveen instrucciones, indicaciones o pautas para la producción e interpretación de los enunciados que son apropiados para cada secuencia de una actividad dada. Ya que se supone que un evento está formado por un conjunto de secuencias en las que los enunciados se organizan también, a su vez, secuencialmente. (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 126)

C. Diversidad del concepto de contexto

Finalmente, luego de mencionar diversos acercamientos al concepto *contexto*, tenemos que:

- 1) El contexto como *situación*, entendida como realidad objetiva que condiciona la producción textual y que incluye la situación en que se realiza la tarea y las características del destinatario. Los modelos cognitivos consideraban esta realidad desde el punto de vista de la representación que de ella tiene el escritor.
- 2) El contexto como *comunidad discursiva*. Parte de la idea de que los entornos de uso del lenguaje escrito, las diversas comunidades discursivas, constituyen contextos compartidos que permiten dar sentido e interpretar los textos. Podríamos denominarlo también contexto social, por cuanto definen roles y formas de participación específica. El conocimiento de estos

contextos se construye socialmente, participando en dichas comunidades.

3) El contexto como *esfera de actividad humana* en que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural. En este enfoque la diversidad de elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) puede considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra, y no etiquetas excluyentes. (Camps et al., 2013, p. 24)

2.3.4.1.1.3. Relaciones semánticas contextuales

Como expresa Gonzáles:

Se debe enseñar a los alumnos a reconocer los diferentes *ámbitos del discurso* y los *mundos de referencia* –o competencia enciclopédica– en que se desarrolla el acto de comunicación; los parámetros de la *situación comunicativa*, que incluyen los *papeles de los participantes* que, entre otras cosas, explican su carácter más o menos formal. Los alumnos deben aprender a interpretar las *intenciones* de los enunciadores, a reconocer la *función comunicativa* de los textos y a formular como receptores las *hipótesis* adecuadas acerca de todo ello. Deben tomar conciencia de la *intertextualidad* o *competencia textual*, es decir, de la existencia de formas socialmente compartidas de organizar la interacción verbal. (2011, p. 296)

Es por ello, que resulta importante analizar el contexto para saber el sentido que adquiere el término señalado.

Por tanto, la palabra DESGASTAR adquiere el sentido semejante de RECONCOMER (Dicho de un problema, una preocupación, etc.: Desazonar, incomodar a alguien.), y el sentido opuesto de SOSEGAR (Aquietar las alteraciones del ánimo, mitigar las turbaciones y movimientos o el ímpetu de la cólera e ira.).

Respuesta: clave D.

2.3.4.2. Preguntas de interpretación

Una pregunta por interpretación exige un mayor nivel de participación del lector. Al contestar una pregunta de interpretación, este debe interiorizar la información para responder acertadamente.

En las preguntas de interpretación, tenemos

2.3.4.2.1. Por tesis y el argumento

Cuando se pregunta por la tesis y el argumento se recurre, principalmente, a un tipo de texto, este es el texto argumentativo.

Para ello, teorizaremos primero acerca de lo que es un texto argumentativo para luego señalar sus elementos que lo conforman (tesis y argumento).

2.3.4.2.1.1. El texto argumentativo

Antes de ahondar en la explicación acerca de lo que es un texto argumentativo, primero, debemos preguntarnos: ¿Qué significa argumentar? Para Niño “significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (2003, p. 229).

Mientras que Hernández y Rellán consideran que “es exponer razones que justifican una determinada idea u opinión” (2005, p. 70).

A partir de lo expuesto concluimos que en la argumentación se observa la opinión o postura de un autor respecto a un tema determinado.

A. Definiciones de texto argumentativo

Un texto argumentativo “es aquel texto que pretende persuadir al lector de la validez de la postura o tesis del autor, valiéndose para ello de determinados argumentos” (Caycho & Salas, 2013, p. 134).

Mientras que Casas define el texto argumentativo del siguiente modo:

El autor defiende una tesis con el fin de convencer o persuadir al lector de que es plausible. Su propósito, por lo tanto, es conativo, tiene que ver con el oyente, con el destinatario. Dado que la argumentación puede ser refutadora o confirmadora, el texto se puede entender como persuasivo o disuasivo. (2011, p. 144)

Y para Niño refiere que:

El texto argumentativo va más allá de la simple información o exposición de un conocimiento: su objetivo es formular razones para sustentar una verdad, o plantear una opinión, a fin de convencer al lector para que acepte nuestro punto de vista y se adhiera a él, para que adopte una determinada actitud, tome una decisión o ejecute una acción. (2003, p. 228)

2.3.4.2.1.2. Estructura del texto argumentativo

Todo texto argumentativo presenta dos elementos fundamentales, estos son:



Figura 3. Tesis y argumentos

Fuente. Datos tomados de (Casas, 2006)

2.3.4.2.1.2.1. La tesis

La pregunta tesis refiere en señalar la postura o punto de vista de un autor respecto a un tema determinado. Casas afirma que “es el punto de vista que el autor expresa en torno a la cuestión (tema o asunto). La posición puede ser del tipo probatio (afirmar una tesis) o confutatio (rechazar una tesis)” (2011, p. 144).

Modos de formular una tesis

Se formula de manera breve, concreta y sencilla, evitando el uso de términos ambiguos.

- Tiene que estar constituida por oraciones completas, con sentido, y sintácticamente correctas.
- Debe estar escrita en modo afirmativo.

- Tienen que aparecer las palabras clave referidas a la idea u opinión en torno a la que se construirá la argumentación. (Hernández y Rellán, 2005, p. 75)

2.3.4.2.1.2.2. Los argumentos

Son las razones que me ayudan a sustentar, probar o demostrar una tesis, o como expresa Casas “son las razones plausibles que se usan para sustentar la posición o el punto de vista” (2011, p. 144).

Modos de formular los argumentos

- Cada fundamento debe dar una razón por la que se sostiene la opinión enunciada.
- Han de fundamentarse sólidamente con ejemplos, datos, cifras, citas de personas, etc.
- No deben incluirse afirmaciones que contradigan la opinión o que constituyan una excepción a la misma.
- Los fundamentos deben ser lo más concretos posible.
- Los fundamentos no deben repetirse entre sí; no hay que repetir la opinión expresada con otros términos. (Hernández y Rellán, 2005, p. 79)

2.3.4.2.2. Por tema e idea principal

La pregunta por el tema refiere a señalar el asunto del texto (idea general) mientras que la pregunta por la idea principal refiere a identificar aquella idea que desarrolle el asunto o tema del texto (idea más importante).

2.3.4.2.2.1. El tema

- ✓ Es la idea más general del texto.
- ✓ Es el asunto del que trata un texto.

- ✓ Se formula como una frase nominal o una sola palabra.
- ✓ Pregunta: ¿De qué o quién(es) se habla en el texto?

Ejemplo

TEXTO

El charango es un instrumento de cuerda principalmente usado en la región de la cordillera de los Andes, con origen en la región del altiplano andino. Posee cinco cuerdas dobles, aunque hay variaciones con menos o más cuerdas, pero casi siempre en cinco órdenes o juegos.

El tema del texto es EL CHARANGO.

2.3.4.2.2. La idea principal

- ✓ Es la idea más importante del texto.
- ✓ Es el desarrollo del tema.
- ✓ Se formula mediante una oración (proposición que posee sujeto y verbo conjugado).
- ✓ Pregunta: ¿Qué es lo más importante que se dice del tema?

Ejemplo

TEXTO

El charango es un instrumento de cuerda principalmente usado en la región de la cordillera de los Andes, con origen en la región del altiplano andino. Posee cinco cuerdas dobles, aunque hay variaciones con menos o más cuerdas, pero casi siempre en cinco órdenes o juegos.

La idea principal del texto es EL CHARANGO ES UN INSTRUMENTO DE CUERDA CUYO ORIGEN ES LA REGIÓN DEL ALTIPLANO ANDINO.

2.3.4.2.3. Por compatibilidad e incompatibilidad

Las preguntas por compatibilidad e incompatibilidad buscan contrastar la información del texto sean estas coherentes o no.

2.3.4.2.3.1. La compatibilidad

Constituye en señalar una afirmación de alguna idea vertida en el texto sea esta explícita o implícita. “Una idea compatible se define porque guarda consistencia con el texto” (Casas, 2011, p. 186).

Esta a su vez se puede dividir en:

- A) **Compatibilidad literal o explícita:** en este tipo de compatibilidad el discente debe identificar ideas (principales, secundarias o complementarias) expresas directamente en el texto.
- B) **Compatibilidad inferencial o implícita:** en este segundo tipo de compatibilidad el estudiante debe ser capaz de desprender información (concluir) a partir de la relación que establezca entre ideas expresas en el texto. Este tipo de compatibilidad da origen a la llamada inferencia (propiamente dicha).

Ejemplo

YA LLEVO DOS AÑOS POSTULANDO PARA INGRESAR A LA UNIVERSIDAD Y CADA AÑO ME IMPLICÓ DOS CICLOS.

- 1) Llevo cuatro ciclos postulando para ingresar a la universidad.

Compatibilidad inferencial o implícita

- 2) Voy postulando dos años para ingresar a la universidad.

Compatibilidad literal o explícita

Modos de preguntas para la compatibilidad

- Se CONDICE con el texto ...

- Es CONGRUENTE con el texto ...
- Es COHERENTE con lo expresado...
- Es CONVERGENTE con lo dicho...
- Resulta COMPATIBLE sostener que...
- Es VERDADERO afirmar que...
- Se ASOCIA con lo expresado que...

2.3.4.2.3.2. La incompatibilidad

Constituye en señalar la oposición o falsedad de una idea vertida en el texto sea esta explícita o implícita. “Una idea incompatible constituye una negación de alguna idea expresa del texto o de una idea que se infiera válidamente de él” (Casas, 2011, p.186).

Esta a su vez se puede dividir en:

- A) ***Incompatibilidad literal o explícita***: en este primer tipo de incompatibilidad el estudiante debe ser capaz de identificar la negación de alguna idea del texto que se exprese de forma directa.
- B) ***Incompatibilidad inferencial o implícita***: este tipo de incompatibilidad se basa en la identificación, por parte del discente, de la negación de una idea que se desprenda del texto a partir de establecer relaciones entre premisas que se encuentren en el mismo.

Ejemplo

YA LLEVO DOS AÑOS POSTULANDO PARA INGRESAR A LA UNIVERSIDAD Y CADA AÑO ME IMPLICÓ DOS CICLOS.

A) Es mi primer año postulando para ingresar a la universidad.

Incompatibilidad literal o explícita

B) Es mi quinto ciclo de preparación para la universidad.

Incompatibilidad inferencial o implícita

Modos de preguntas para la incompatibilidad

- No se CONDICE con el texto ...
- Es INCONGRUENTE con el texto ...
- No es COHERENTE con lo expresado...
- Es DIVERGENTE con lo dicho...
- Resulta INCOMPATIBLE sostener que...
- Es FALSO afirmar que...
- Se DISOCIA con lo expresado que...

2.3.4.2.4. Por inferencia

Una pregunta por inferencia busca hacer explícito lo implícito mediante un razonamiento en donde se considere las ideas vertidas en el texto.

2.3.4.2.4.1. La inferencia

En tal sentido Inga refiere que “se trata de un proceso natural que sirve para obtener la información implícita de un texto” (2011, p. 54). Además “requiere de un alto grado de abstracción por parte del lector” (Ochoa, Mesa, Pedraza & Orlando, 2017, p. 256). O como lo define García “una inferencia (razonamiento, deducción, argumentación o argumento) es una operación lógica que consiste en derivar a partir de la verdad de ciertas proposiciones conocidas como premisas la verdad de otra proposición conocida como conclusión” (2009, p. 65). Por tanto, este tipo de pregunta refiere en buscar una conclusión; es decir, la información implícita a partir de ideas mencionadas en los enunciados iniciales.

2.3.4.2.4.2. Estructura de una inferencia

Toda inferencia consta de:



Figura 4. Premisas y conclusión

Fuente. Datos tomados de (Casas Navarro, 2004)

“La conclusión de una inferencia es la proposición que afirma sobre la base de las premisas” (García, 2009, p. 65).

2.3.4.2.4.3. Tipos de inferencias

A. Inferencias deductivas

García señala que:

Son aquellas que van de lo general a lo particular. Aquí su conclusión deriva necesariamente de las premisas.

Ejemplo

- Marcelo es juez o fiscal. (Premisa mayor)
- No es fiscal (Premisa menor)
- Luego, es juez (Conclusión). (2009, p. 66)

Tenemos:

A.1. Premisa mayor y premisa mayor

Niño plantea lo siguiente:

La premisa mayor refiere en señalar una idea general y la premisa menor señala una idea particular. Pero la conclusión que se obtiene es particular y necesaria.

Ejemplo

- Los estudiantes del colegio Speaking hablan bien el inglés.
(Premisa mayor)

- José María es estudiante del colegio Speaking.
(Premisa menor)
- Luego José María habla bien el inglés.
(Conclusión). (2003, p. 232)

A.2. Premisa explícita y premisa tácita

En este caso, tanto en la premisa explícita o tácita pueden estar contenidas las ideas generales o particulares; sin embargo, la premisa tácita o implícita contiene información adicional.

Ejemplo

- En un mundo feliz, no existirían escritores.
(Premisa explícita)
- Los escritores viven de la infelicidad del mundo.
(Premisa tácita)
- Los temas abordados por un escritor son la injusticia, pobreza, mentira, etc. (Conclusión)

A.3. Implicancia

En esta forma de deducción, se muestra una única premisa.

Ejemplo

- En el Perú solo puede haber un gobernante a la vez, por ello Ollanta Humala gobernó en 2011. (Premisa única)
- Pedro Pablo Kuczynski no fue presidente en ese año.
(Conclusión)

B. Inferencias inductivas

Es aquella que va de lo particular a lo general. Aquí la conclusión no se sigue necesariamente de las premisas estas solamente la hacen probable.

Ejemplo

- En la historia republicana del Perú.
(Premisa menor)
- Todos los presidentes han sido varones.
(Premisa mayor)
- Luego, el próximo presidente del Perú será un varón.
(Conclusión)

Tenemos:

B.1. Basados en la observación y la experiencia

Niño nos propone que:

Se basan en la constatación directa de los hechos.

Ejemplo

- Sí es época de lluvia y no conviene que, por salud, te mojes.
(Premisa)
- Esta es una buena razón para que no salgas.
(Conclusión). (2003, p. 230)

B.2. Mediante ejemplos

Weston nos manifiesta que:

Ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización.

Ejemplo

- El derecho de las mujeres a votar fue ganado solo después de una lucha. (Premisa 1)
- El derecho de las mujeres a asistir a los colegios secundarios y a la universidad fue ganado solo después de una lucha. (Premisa 2)
- El derecho de la mujer a la igualdad de oportunidades en el trabajo está siendo ganado solo con la lucha. (Premisa 3)
- Por lo tanto, todos los derechos de las mujeres son ganados solo después de luchar. (Conclusión). (2005, p. 35)

B.3. Por analogía

Weston nos propone que:

Este tipo de argumento en vez de multiplicar los ejemplos para apoyar una generalización, discurren de un caso o ejemplo específico a otro ejemplo, argumentando que, debido a que los dos ejemplos son semejantes en otro aspecto más específico.

Ejemplo

- La gente sabe que tiene que llevar su coche a la revisión de forma regular, de otro modo se pueden producir problemas de mayor envergadura. (Premisa 1)
- Los cuerpos de las personas son similares a los coches, porque también los cuerpos humanos pueden desarrollar problemas, si no se revisan de forma regular. (Premisa 2)
- Por lo tanto, la gente también debería acudir a un chequeo y una revisión de forma regular. (Conclusión). (2005, p. 48)

B.4. De autoridad

[...] tenemos que confiar en otros –personas, organizaciones u obras de referencia más documentadas– para que nos expliquen gran parte de lo que necesitamos saber sobre el mundo.

Ejemplo

- Un informe tabulado de todas las evaluaciones de los cursos de los estudiantes del Instituto Topheavy en los últimos tres años, realizado por una comisión autorizada, muestra que solo el 5% de todos los estudiantes respondió “Sí” cuando fue preguntado sobre las clases en el Topheavy promovían la imaginación y el libre intercambio de ideas.

(Premisa)

Por lo tanto, las clases en el Topheavy rara vez promueven la imaginación y el libre intercambio de ideas.

(Conclusión). (Weston, 2005, p. 59)

B.5. Por las causas

La prueba de una afirmación sobre las causas es habitualmente una correlación entre dos acontecimientos o tipos de acontecimientos.

Ejemplo

- En los últimos veinte años, los niños han visto más y más televisión. (Premisa 1)
- En el mismo periodo, los resultados de las pruebas de admisión a la universidad han descendido contantemente. (Premisa 2)
- Ver televisión arruina nuestra mente.

(Conclusión). (Weston, 2005, p. 75)

2.3.4.2.4.4. Inferencia y argumentación

En este punto señalaremos que existe una relación muy ligada entre la inferencia y la argumentación.

Según advierte Casas:

En los textos argumentativos, la inferencia juega un rol crucial porque esta noción se asocia con el razonamiento (estos es, la cadena de razones). La inferencia, en términos generales, es el razonamiento que consiste en obtener una conclusión determinada a partir de un conjunto de premisas. Se ve, pues, con claridad que hay una ligazón fuerte entre inferencia y argumentación. Inclusive, podríamos decir que toda argumentación debe apoyarse en una inferencia o en una cadena de inferencias. (2006, p. 354)

Por su estructura, las inferencias pueden ser

A. Inmediatas o directas

Se definen así porque en ellas se llega a la conclusión a partir de una sola premisa.

Ejemplo

- Algunos franceses son “poetas malditos”.
(Premisa)
- Ergo, algunos “poetas malditos” son franceses.
(Conclusión). (Casas, 2006, p. 354)

B. Mediatas o indirectas

Son las que no tienen una estructura no tan simple, en la media en que se apoyan, por lo menos, dos premisas. Así, a

partir de una premisa no se puede llegar a la conclusión, se requiere el concurso de otra premisa que establezca el nexo entre la premisa mayor y la conclusión.

Ejemplo

- Si los huambisas son aguarunas, se dedican al arte del tejido.
(Premisa mayor)
- Los huambisas no se dedican al arte del tejido.
(Premisa menor)
- Luego, los huambisas no son aguarunas.
(Conclusión). (Casas, 2006, p. 355)

2.3.4.3. Preguntas de extrapolación

Las preguntas de extrapolación desarrollan la capacidad del lector para identificar una condición supuesta a partir de las ideas vertidas en el texto.

2.3.4.3.1. La extrapolación

“Consisten en realizar una lectura metatextual en la medida en que se presenta una condición que va más allá del texto” (Casas, 2011, p. 187).

La formulación de la extrapolación suele hacerse mediante el empleo de condicionales subjuntivos.

Ejemplo:

- Si mañana lloviera, no saldría de casa.
Si mañana no lloviera → proposición subjuntiva
saldría de casa → consecuencia condicional

2.2.4.3.1.1. Características

- “Implica superar la lectura textual, con miras a instaurar el ansiado objetivo de la lectura crítica.
- En este sentido, la extrapolación se puede definir como una estrategia de pensamiento crítico” (Casas, 2011, p. 119).

2.2.4.3.1.2. Tipos de extrapolación

A. Extrapolación cognitiva

Radica en hacer un cambio en las ideas del autor y determinar las consecuencias que se deriva de esa operación.

Ejemplo

El filósofo René Descartes es considerado como el padre de la filosofía moderna. Su intento de hallar un método lógico-matemático para el conocimiento filosófico ha sido enormemente influyente en la historia de la filosofía posterior. Quizás su aportación más revolucionaria fue considerar al sujeto pensante (el “cogito”) como la piedra angular de todo conocimiento; esta importancia del sujeto y del conocimiento apuntará ya a las temáticas típicas de la filosofía de la modernidad.

Si Descartes hubiese sostenido que la ciencia se origina en la observación, habría sido calificado de EMPIRISTA. (Casas, 2011, p. 120)

B. Extrapolación referencial

Radica en modificar las condiciones del referente textual y determinar el efecto que proyecta esta actividad.

Generalmente, se aplica el contenido del texto a otra situación (otra época, espacio, disciplina, etc.).

Ejemplo

Los consejos que los vendedores deben seguir para mantener y acrecentar una buena cartera de clientes son, además de brindarles un buen servicio, no agobiarlos con productos que no necesiten, facilitarles las condiciones de pago de su deuda y visitarlos oportunamente. Esto ha probado que los clientes mantienen el interés en los productos que se les ofrecen y un nivel de compras a un ritmo sostenido.

Si aplicáramos las conclusiones sobre las técnicas de ventas al ámbito de la amistad, consideraríamos que ES RECOMENDABLE SER OPORTUNOS Y NO AGOBIAR A LOS AMIGOS CON NUESTROS PROBLEMAS. (Casas, 2011, p. 120)

2.3.5. El texto

Según manifiesta Inga “el texto es un conjunto de enunciados en torno a una unidad temática sustentada en los principios de jerarquía, coherencia y cohesión” (2007, p. 47).

Asimismo, Beaugrande y Dressler expresan que un texto debe “satisfacer siete normas: *coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e intertextualidad*; las dos primeras están centradas en el texto; las demás en el usuario” (1981, p. 35).

Por tanto, todo texto concebido como un conjunto de ideas debe poseer tres principios fundamentales: la coherencia (ligada al eje temático), la cohesión (ligada a la interdependencia gramatical), y la jerarquía (ligada a la importancia de ideas vertidas en el texto).

2.3.5.1. Organización del discurso y del texto

2.3.5.1.1. La coherencia textual

La coherencia textual es señalada como el sentido lógico que debe poseer un texto para que pueda ser comprendido. Así, pues Conté (1988) refiere que:

El término coherencia tiene dos acepciones. En una primera, coherencia se define negativamente, como no-contradictoriedad: ausencia de contradicción; en este sentido, un texto coherente sería, entre otras cosas, un texto sin contradicciones. En la segunda acepción, se significa la conexión de las partes en un todo: la interrelación de los distintos elementos del texto. En opinión de la autora, la primera propiedad, la no-contradictoriedad, no sería una propiedad necesaria de los textos, sino una cualidad contingente.

Al hablar de coherencia, aludimos a los mecanismos que comprenden un texto como el resultado de un equilibrio entre la progresión y la redundancia informativa. Van Dijk establece tres clases de coherencia:

2.3.5.1.1.1. Lineal, secuencial o local

Es la que se mantiene entre las proposiciones expresadas por oraciones o secuencias de oraciones conectadas por medio de relaciones semánticas.

2.3.5.1.1.2. Global

Está determinada por las macroestructuras textuales. Caracteriza al texto como una totalidad —en términos de conjuntos de proposiciones y secuencias completas—.

2.3.5.1.1.3. Pragmática

Se da en la adecuación permanente entre el texto y el contexto (las condiciones específicas de los interlocutores, la intención comunicativa, el tiempo, el lugar y demás circunstancias extraverbales). (1978, p. 178)

2.3.5.1.2. La cohesión textual

La cohesión es “el conjunto de mecanismos de los que se sirve un texto para asegurar la conexión entre sus componentes, esto es, la relación que deben presentar las diferentes partes que forman el texto” (Evangelista, 2014, p. 228).

Asimismo, “la estabilidad de un texto, como sucede con cualquier tipo de sistema, se mantiene gracias a la continuidad de los elementos que la integran” (Beaugrande y Dressler, 1981).

2.3.5.1.2.1. Mecanismos de cohesión

Los mecanismos que intervienen en este proceso son los siguientes: *repetición, sustitución, proformas, paráfrasis, elipsis, los conectores lógico-textuales, entre otros.*

A. Repetición

Según Gutiérrez este mecanismo consiste en “la reaparición de un mismo elemento de la realidad puede efectuarse por medio de diferentes expresiones” (2002, p. 43).

Ejemplo:

- Juan está jugando con la **pelota**. Es la **pelota** que le regalaron sus padres.

B. Paráfrasis

Para Evangelista consisten en “la repetición de un mismo contenido, pero transmitido mediante expresiones lingüísticas distintas” (2014, p. 232).

Ejemplo:

- La robótica se ocupa del diseño y la construcción de robots, es decir, **de máquinas automáticas que pueden programarse para que realicen tareas más o menos complejas.**

C. Sustitución

Este mecanismo de cohesión estriba en “reemplazar un elemento léxico por otro para evitar así la repetición de un mismo término en el texto. Puede darse por sinónimos, hiperónimos e hipónimos, proformas, pronombres” (Evangelista, 2014, p. 232).

Ejemplo:

- **La contaminación ambiental** es perjudicial para los seres vivos. Es decir, **la polución** deteriora el medio ambiente en el que vivimos.

D. Elipsis

Como expresa Evangelista este mecanismo refiere en “suprimir la información que se juzga que el receptor conoce y, por lo tanto, la puede identificar perfectamente” (2014, p. 233).

Ejemplo:

- Yo salgo del trabajo a las cinco de la tarde; mientras que Juan, **(sale)** a las ocho de la noche.

E. Conectores lógico-textuales

Como expresan Tavera y Mauchi “los conectores lógicos son elementos que permiten la vinculación lógica de todas las oraciones al interior de un párrafo” (2015, p. 48).

Es por ello que los conectores lógico-textuales cumplen con una función principal que es la de servir de nexos entre palabras, oraciones o proposiciones.

Tenemos:

Tabla 5. Los conectores lógicos

TIPO	FUNCIÓN	CONECTOR	EJEMPLO
Copulativos o Aditivos	Permite agregar alguna información complementaria o en el mismo sentido a lo anteriormente planteado. (Tavera & Mauchi, 2015, p. 48)	<i>y, ni, también, inclusive, otro sí, es más, asimismo, más aún, por otro lado, por otra parte, no solo..., sino también, hasta, incluso, además.</i>	La marea sube y baja dos veces al día. (Gómez, 2011, p. 252)

(Real Academia Española, 2011, p.

172)

Disyuntivos	Señala la posibilidad de elegir entre dos o más oraciones o enunciados. (Tavera & Mauchi, 2015, p. 49)	<i>o, u</i> (Real Academia Española, 2011, p. 169)	¿Prefieres estar cerca <u>o</u> lejos de la pantalla? (Gómez, 2011, p. 252)
Adversativos o Contraste	Establece una oposición entre dos oraciones o proposiciones. (Tavera & Mauchi, 2015, p. 49)	<i>pero, empero, sin embargo, no obstante, mas, sino, en cambio, por el contrario</i> (Real Academia Española, 2011, p. 169)	Intenté avisarte, <u>pero</u> no me dio tiempo. (Gómez, 2011, p. 252)
Concesivos	Señala obstáculos o impedimentos parciales, que no llegan a contradecir un hecho central. (Tavera & Mauchi, 2015, p. 49)	<i>aunque, si bien, pese a que, a pesar de que, aun cuando</i> (Real Academia Española, 2011, p. 170)	<u>Aunque</u> te parezca imposible, eres capaz de conseguir lo que quieres. (Gómez, 2011, p. 254)
Causales	Relaciona oraciones a partir de la causalidad o razón que una guarde con la inmediatamente anterior. (Tavera & Mauchi, 2015, p. 49)	<i>porque, pues, ya que, a causa de que, debido a que, por el hecho de que, en vista de que, puesto que</i> (Real Academia Española, 2011, p. 170)	El suelo está mojado <u>porque</u> llovió. (Gómez, 2011, p. 254)
Consecutivos	Relaciona oraciones a partir de la consecuencia o deducción que una guarde con la inmediatamente anterior. (Tavera & Mauchi, 2015, p. 49)	<i>luego, ergo, así, por consiguiente, por eso, por ello, en consecuencia, de modo que, por esta razón</i> (Real Academia Española, 2011, p. 170)	El agua es un elemento conductor, <u>luego</u> conviene mantenerla alejada de los aparatos eléctricos. (Gómez, 2011, p. 257)

Condicionales	Expresa una situación hipotética o posible. (Tavera & Mauchi, 2015, p. 50)	<i>si, si bien, siempre y cuando, siempre que, en tanto que, a condición de que</i> (Real Academia Española, 2011, p. 170)	Si apagas la luz, ahorrarás energía. (Gómez, 2011, p. 254)
Aclarativos	Expresa el mismo contenido aunque de una manera mucho más sencilla o, por el contrario, más detallada. (Tavera & Mauchi, 2015, p. 50)	<i>o sea, es decir, en otras palabras, dicho de otro modo, en otros términos</i> (Real Academia Española, 2011, p. 170)	Ayuntamiento y casa consistorial son sinónimos, es decir , tienen el mismo significado. (Gómez Torrego, 2011)
Ejemplificadores	Amplía el contenido de la información mediante casos concretos. (Tavera & Mauchi, 2015, p. 50)	<i>por ejemplo, verbigracia, a modo de ejemplo, para ilustrar</i> (Real Academia Española, 2011, p. 170)	Me gusta leer los cómics de superhéroes, por ejemplo , he leído mucho sobre el Capitán América.

Fuente. Datos tomados de (Gómez, 2011), (Real Academia Española, 2011) y (Tavera & Mauchi, 2015)

2.3.5.2. Formato del texto

Según la OCDE “existen textos discontinuos y continuos” (2004, p. 100).

2.3.5.2.1. Los textos discontinuos

Según señala ODCE este tipo de textos:

[...] (o documentos, como también se les conoce) pueden clasificarse de dos maneras. Por un lado está el enfoque basado en la estructura formal utilizada en el trabajo de Kirsch y Mosenthal (1989-1991) que clasifica los textos por la forma

en que se organizan las listas subyacentes en la elaboración de los distintos tipos de textos discontinuos. Este enfoque es útil para entender las similitudes y diferencias entre los tipos de texto discontinuo. El otro método de clasificación se basa en las descripciones habituales del formato de los textos. Este segundo enfoque es el empleado en la clasificación de textos discontinuos del proyecto OCDE/PISA. (2004, p. 102)

2.3.5.2.2.1. Tipos de textos discontinuos

La ODCE clasifica los textos discontinuos “por el formato, como se ha indicado, ofrece una perspectiva conocida para describir los tipos de textos discontinuos que se pueden incluir en la evaluación” (2004, p. 103).

A. Los cuadros y gráficos

“Son representaciones icónicas de datos. Se emplean en la argumentación científica y también en periódicos y revistas para mostrar información de tipo numérico y tabular en un formato visual” (ODCE, 2004, p. 103).

B. Las tablas y matrices

Como señala la ODCE:

Las tablas son matrices formadas por filas y columnas. Normalmente, las entradas de cada columna y cada fila comparten algunas propiedades y, por ello, las etiquetas de la columna y de la fila forman parte de la estructura de información del texto. Algunos ejemplos de tablas son los horarios, las hojas de cálculo, los formularios de pedidos y los índices. (2004, p. 103)

C. Las ilustraciones

Para la ODCE estas:

Suelen acompañar a las descripciones técnicas (p. ej., para identificar visualmente las piezas de un electrodoméstico), a los textos expositivos y a las instrucciones (p. ej., para mostrar cómo se instala un electrodoméstico). Es útil efectuar una distinción entre ilustraciones de procedimiento (cómo hacer algo) y de proceso (cómo funciona algo). (2004, p. 103)

D. Los mapas

Este tipo de texto discontinuo como señala la OCDE:

Indican las relaciones geográficas entre lugares. Existen muchos tipos de mapas, como los mapas de carreteras, que marcan las distancias y vías de comunicación existentes entre lugares concretos, o los mapas temáticos, que indican las relaciones existentes entre lugares y características sociales o físicas. (2004, p. 103)

E. Los formularios

La ODCE define a los formularios como:

Son textos con una estructura y formato específicos, que requieren que el lector responda de determinada manera a preguntas concretas. Los formularios se emplean en numerosas organizaciones para recopilar datos y suelen contener formatos de respuesta estructurados o precodificados. Algunos ejemplos típicos de este tipo de textos son los impresos para las declaraciones de Hacienda,

los formularios de inmigración, los formularios de visado o de solicitud, los cuestionarios estadísticos, etc. (2004, p. 103)

F. Las hojas informativas

A este tipo de texto discontinuo, la ODCE la describe como:

Presentan la información de forma resumida y estructurada, con un formato pensado para que el lector pueda encontrar fácil y rápidamente datos específicos. Las hojas informativas pueden contener varias disposiciones del texto, junto con listas, tablas, cifras y características de formato complejas (encabezados, fuentes, sangría, márgenes, etc.), para resumir y destacar la información. Los horarios, listas de precios, catálogos y programas son ejemplos de este tipo de texto discontinuo. (2004, p. 103)

G. Los avisos y anuncios

Este tipo de texto discontinuo está diseñado para inducir al lector a:

Hacer algo, p. ej., adquirir bienes o servicios, asistir a encuentros o reuniones, elegir un candidato para un cargo público, etc. La intención de estos documentos es persuadir al lector. Ofrecen algo y requieren tanto la atención como la acción del lector. Entre los documentos con este tipo de formato se encuentran los anuncios, invitaciones, convocatorias, advertencias y notas. (OCDE, 2004, p. 104)

H. Los vales y cupones

Estos “certifican que su propietario tiene derecho a ciertos servicios. La información que contienen debe ser suficiente para mostrar si el comprobante es válido o no. Entre los textos de este tipo se encuentran los tickets, facturas, etc.” (ODCE, 2004, p. 104).

I. Los certificados

Según expresa ODCE:

Son reconocimientos escritos de la validez de un acuerdo o contrato. Su formalización atañe más al contenido que al formato. Normalmente requieren la firma de una o más personas autorizadas y con competencia para atestiguar la veracidad de lo que se declara. Las garantías, expedientes académicos, diplomas, contratos, etc. son documentos que presentan estas propiedades. (2004, p. 104)

2.3.5.2.2. Los textos continuos

Como afirma ODCE “los textos continuos están normalmente formados por oraciones que, a su vez, se hallan organizadas en párrafos. Los párrafos pueden formar parte de estructuras mayores, como apartados, capítulos y libros” (2004, p. 102).

2.3.5.2.2.1. Tipos de textos continuos

En la comprensión lectora existen diversas clasificaciones en lo que respecta a textos dependiendo las características que estos posean. Así González nos expresa que:

Al tratar de la estructura de los textos, en repetidas ocasiones se ha tenido que aludir al tipo, superestructura o esquema del

texto como elemento fundamental de la planificación y de la comprensión; es decir, a lo que Beaugrande y Dressler denominan *intertextualidad*". Los tipos o géneros de textos concretos son convenciones sociales y constituyen uno de los conocimientos psico-socio-verbales necesarios a los hablantes, que los identifican como apropiados para determinadas metas. Ahora bien, estos conocimientos no son universales no "innatos"; es evidente que a los hablantes les resulta fácil identificar intuitivamente los géneros textuales – anuncio, receta culinaria, noticia periodística, editorial, poema, novela...- característicos de sus ámbitos de; puede, en cambio, resultarles difícil o imposible la adecuada interpretación de otros géneros menos familiares para ellos. En el juego de la comunicación literaria, muchos "efectos de texto" pueden perderse por falta de esta habilidad". (2011, p. 246)

Asimismo se propone la siguiente clasificación:

Tabla 6. Tipos de textos por la función del lenguaje

POR LA FUNCIÓN DEL LENGUAJE	FINALIDAD	ESTRUCTURA	GÉNEROS EN LOS QUE SE MANIFIESTA
NARRATIVO	Informar de hechos y acciones que se desarrollan en el tiempo.	Introducción + Complicación + Evaluación y Reacción + Resolución + Moralidad.	Parábola, chiste, noticia de sucesos, relato teatral, fácula, relato oral, relato histórico, cine, historieta...
DESCRIPTIVO	Presentar las relaciones entre cosas, no según un orden temporal – causal, sino según un orden	Propiedades y partes. Propiedades, cualidades y funciones.	Dentro de numerosas actividades discursivas, prensa, publicidad, guías turísticas, catálogos

	jerárquico, regulado por la estructura de un léxico disponible.	Partes: propiedades y partes. Relaciones de espacio, de tiempo y de semejanza.	comerciales, relatos, descripciones técnicas, instrucciones, memorias.
ARGUMENTATIVO	Exponer opiniones y rebatirlas con el fin de convencer, persuadir o hacer creer.	Premisas + Argumentos + Tesis.	Discurso judicial o político, anuncio publicitario, ensayo, sermón, debate, crítica de espectáculos, artículo editorial.
EXPLICATIVO	Mostrar las relaciones de causa que relacionan los hechos o las palabras.	¿Por qué? + Porque + Evaluación.	Textos del ámbito académico, folletos explicativos, circulares de instituciones...
CONVERSACIONAL-DIALOGAL	Preguntar, prometer, agradecer, excusarse.	Serie de intervenciones de dos o más interlocutores.	Teatro, coloquio, entrevista, interrogatorio...

Fuente. Datos tomados de (Adam, 1987, p. 101)

Una clasificación más, se da a partir de su **contenido temático**, es decir, por la temática abordada en la lectura. Casas señala que “cada temática condiciona un tipo de desarrollo, una dinámica en el juego de las ideas. [...] presentamos una clasificación tripartita: textos científicos, textos filosóficos y textos literarios” (2011, p. 148).

Tabla 7. Tipos de textos por el contenido temático

POR EL CONTENIDO TEMÁTICO	FUNCIÓN	CARACTERÍSTICAS
----------------------------------	----------------	------------------------

CIENTÍFICO	Es aquel texto cuya temática gira en torno a las ciencias, tanto las naturales como las sociales.	Enfocan las manifestaciones materiales e inmateriales de las sociedades. Prima en ellos el uso del método científico.
LITERARIO	Es aquel en los que se manifiesta principalmente la función poética del lenguaje, ya sea como elemento primordial (poesía) o secundario (ensayo).	Conjuga el mensaje con la búsqueda de la belleza, a través de las combinaciones de las palabras. Existen varias especies con características propias: la novela, la poesía, el cuento y el teatro.
FILOSÓFICO	Es aquel texto que se enfoca en expresar teorías y opiniones sobre temas trascendentales de la realidad.	Al igual que los científicos tienen carácter divulgativo o especializado. La mayoría tiene naturaleza argumentativa.

Fuente. Datos tomados de (Caycho y Salas, 2013, p. 152-154).

Otra clasificación se podría dar considerando **la función del emisor: singular, dual o plural.**

La clasificación de los textos escritos que veremos en el esquema siguiente distingue las modalidades textuales en función del objetivo comunicativo, la presentación del mensaje y el área de conocimiento al que pertenece el tema del texto. Se sigue en él una de las clasificaciones más extendidas. (Martín, 2009, p. 118)

Tabla 8. Tipos de textos según la función del emisor

OBJETIVO	MODALIDAD TEXTUAL	TIPO DE DISCURSO
COMUNICATIVO		
Informativos	Descripción	Humanístico
Prescriptivos	Exposición	Científico-técnico
Persuasivos	Narración	Jurídico-administrativo

Estéticos	Argumentación	Publicitario
		Periodístico
		Literario

Fuente. Datos tomados de (Martín, 2009, p. 118)

2.3.5.2.2.1.1. Por su objetivo comunicativo

Considerando esta clasificación Yagüe nos expresa lo siguiente: “La intención comunicativa es el propósito, la meta o finalidad que quiere conseguir, por medio de su discurso, el emisor al participar en un acto comunicativo” (2019).

Tenemos:

A. Informativos

Como manifiesta Casas “el autor presenta un conocimiento poniendo énfasis en que su presentación tiene el fin de que el lector se entere de nuevos datos acerca de un tema” (2011, p. 140).

B. Prescriptivos

Este tipo de textos “ayudan al receptor dirigiendo, enseñando, ordenando o aconsejándole realizar determinadas acciones, por tanto predomina la función apelativa” (Yagüe, 2019).

C. Persuasivos

Se señala que “son aquellos en los que el emisor intenta incidir en la forma de pensar del receptor, intentan convencerte de tomar postura ante un hecho o asunto, proporcionándote argumentos, ya sea con razones o apelando a tus sentimientos” (Yagüe, 2019).

D. Estéticos

Este tipo de textos tiene por objetivo principal el de “producir belleza y con ella la de conmover al receptor, además de divertir, alegrar o deleitar; por tanto no tienen ninguna finalidad práctica inmediata” (Yagüe, 2019).

2.3.5.2.2.1.2. Por la modalidad textual

Según esta clasificación los textos aluden a “la finalidad social que estos cumplen” (Caycho y Salas, 2013, p. 132).

Tenemos:

A. Descriptivos

Según Caycho y Salas este tipo de texto “comunica al lector los rasgos de aquello que presenta, sea este un objeto abstracto o concreto” (2013, p. 133).

B. Expositivos

Como expresa Niño este tipo de texto “se basa en el propósito de informar o dar a conocer las diversas facetas o aspectos de un tema, para lo cual aprovecha la descripción objetiva y también la narración verídica” (2003, p. 226).

C. Narrativos

Son aquellos textos que “relatan hechos que les suceden a unos personajes en un contexto, lugar y tiempo determinados” (Caycho & Salas, 2013, p. 132).

D. Argumentativos

Como manifiesta Casas los textos argumentativos son aquellos en donde “el autor defiende una tesis con el fin de convencer o persuadir al lector de que es plausible. Su propósito, por lo tanto, es conativo” (2011, p. 144).

2.3.5.2.2.1.3. Por el tipo de discurso

Al realizar esta clasificación “se tiene en cuenta la variación lingüística, pues forman parte de un uso específico que se hace de la lengua culta, se trata por tanto, de variedades tanto diastráticas (nivel culto de la lengua) como diafásicas (registros)” (Yagüe, 2019).

Tenemos:

A. Humanístico

Este tipo de textos consideran:

[...] temas relacionados con el ser humano, el pensamiento, las relaciones sociales o la lengua. Como su temática es amplia, se distinguen dos grupos:

A.1. Los que pertenecen a las **ciencias sociales** se centran en la sociedad; por tanto, describen y analizan la realidad social, el derecho, la economía, la sociología, la política, etc. Los textos de este ámbito son más técnicos y específicos.

A.2. Los que forman parte de las **ciencias humanas** que se centran en el individuo y tienen un papel preponderante en la formación humana, como la filosofía, la filología o la estética. Los textos son más especulativos y abstractos, tienden a la reflexión. (Yagüe, 2019)

B. Científico-técnico

Son aquellos textos “cuya temática gira en torno a las ciencias” (Caycho y Salas, 2013, p. 153).

C. Jurídico-administrativo

Este tipo de texto según Martín tiene “función preceptiva, de ordenamiento social y de carácter normativo” (2009, p. 247).

Atendiendo al emisor se distinguen tres tipos:

C.1. Textos legales

Entre estos se incluyen a “la Constitución, la ley orgánica, la ley ordinaria, decretos, órdenes ministeriales” (Martín, 2009, p. 248).

C.2. Textos judiciales

Aquí tenemos a la “demanda, sentencia, recurso o apelación, notificación, edicto” (Martín, 2009, p. 248).

C.3. Textos administrativos

Podemos señalar a los siguientes: “instancia, carta formal, currículum vitae, notificación, actas, permisos, certificados, informes, anuncios, reclamación” (Martín, 2009, p. 248).

D. Publicitario

Son aquellos de “carácter comercial, cuya función es apelativa y poética” (Martín, 2009, p. 248).

Según el fin perseguido, se distinguen tres clases de publicidad:

D.1. La publicidad comercial, “dirigida a la venta de productos o a la contratación de servicios” (Yagüe, 2019).

D.2. La publicidad institucional, “orientada a la modificación de la conducta de los ciudadanos (donación de sangre, prevención de enfermedades, etc.)” (Yagüe, 2019).

D.3. La propaganda política o ideológica, “destinada a que la opinión pública haga suyas ciertas ideas” (Yagüe, 2019).

E. Periodístico

Este tipo de textos “aparecen fuertemente condicionados por el hecho de ser transmitidos a través de los medios de comunicación de masas” (Yagüe, 2019).

Y considerando sus modalidades textuales, tenemos: “la radio, la televisión, el periodismo escrito” (Martín, 2009, p. 250).

F. Literario

Cuando se habla de este tipo de texto se señala que “manifiesta principalmente la función poética del lenguaje, ya sea como elemento primordial (poesía) o secundario (como ensayo)” (Caycho & Salas, 2013, p. 151).

Luego de observar las diferentes clasificaciones respecto al texto debemos señalar, como observación relevante, que la denominación que reciban (dependiendo de sus características, función o tipo de discurso), estas no resultan ser exclusivas.

Pues en la actualidad podemos observar un texto híbrido de función argumentativa y científica a la vez, ya que un texto argumentativo necesitaría argumentos objetivos para defender su tesis; o también podríamos encontrar un texto de función argumentativa con contenido literario, humanístico o científico.

2.4. Glosario de términos

Argumento: Es la razón por la cual un autor se vale para defender, sustentar o demostrar su punto de vista respecto a un tema o tesis.

Compatibilidad: Es la afirmación de alguna idea expresada implícita o explícitamente en un texto.

Comprensión lectora: Capacidad cognitiva de poder procesar lo explícito, asociarlo, relacionarlo con el contexto y situación (lo implícito) y valorativo.

Contexto: Es el entorno lingüístico del que se vale una palabra o frase para adquirir un sentido determinado.

Extrapolación: Refiere en señalar un supuesto considerando determinados cambios en las características del texto.

Formulación de preguntas en el nivel inferencial: Refiere a las diversas modalidades (traducción, interpretación o extrapolación) en las que se plantea una interrogante en un texto.

Idea principal: Refiere a la idea que sintetiza lo más importante de un texto.

Incompatibilidad: Es la negación de alguna idea expresada implícita o explícitamente en un texto.

Inferencia: Es una conclusión o información implícita que se extrae a partir de otras ideas vertidas en un texto.

Preguntas por extrapolación: Consisten en realizar una lectura metatextual en la medida en que se presenta una condición que va más allá del texto

Preguntas por interpretación: Una pregunta por interpretación exige un mayor nivel de participación del lector. Al contestar una pregunta de interpretación, este debe interiorizar la información para responder acertadamente.

Preguntas por traducción: Son aquellas preguntas que expresan una palabra o frase en su sentido equivalente u opuesto (según sea el caso propuesto).

Tema: Refiere a aquella idea general que alude al asunto de un texto.

Texto: Unidad comunicativa, lo que quiere decir que la esencia del texto radica en la intencionalidad de transmitir un determinado mensaje.

Texto argumentativo: Es aquel en donde se muestra una postura respecto a un tema determinado y cuyo objetivo principal es persuadir o convencer al lector.

Texto científico: Es aquel texto relacionado al campo de las ciencias (biología, química, física, etc.).

Textos continuos: Son aquellos que están formados por oraciones, que a su vez, están organizados en párrafos, y estos pueden formar parte de estructuras mayores.

Texto expositivo: Es aquel en donde se presentan hechos de la realidad y cuya característica principal es la objetividad.

Texto filosófico: Es aquel texto que se enfoca en expresar teorías y opiniones sobre temas trascendentales de la realidad.

Texto humanístico: Es aquel en donde se desarrollan temas referentes al campo de las letras (historia, geografía, lingüística, etc.).

Texto literario: Es aquel en donde prima la función poética del lenguaje.

CAPÍTULO III

Metodología de la investigación

Según manifiesta Cárdenas “como medimos los fenómenos o conceptos de interés es clave en una investigación porque es cómo observamos el mundo, qué miramos y cómo lo valoramos” (2018, p. 15). Por tanto, el proceso de identificación de indicadores es una de las partes esenciales en esta investigación. El paso de conceptos abstractos a indicadores medibles se denomina proceso de operacionalización.

A continuación clasificamos las variables y sus respectivas dimensiones:

Variable Independiente

Formulación de preguntas en el nivel inferencial

- Por traducción
- Por interpretación
- Por extrapolación

Variable Dependiente

Comprensión de textos continuos

- Por la modalidad textual
- Por el tipo de discurso

3.1. Operacionalización de variables

Tabla 9. Operacionalización de variable independiente «Formulación de preguntas en el nivel inferencial»

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	VALORACIÓN
Formulación de preguntas en el nivel inferencial	Refiere a las diversas modalidades (traducción, interpretación o extrapolación) en las que se plantea una interrogante en un texto.	Para determinar el conocimiento de la formulación de preguntas en el nivel inferencial se aplicará un cuestionario (pretest y postest) a los estudiantes con el fin de medir las dimensiones: Por traducción, por interpretación y por extrapolación; con el objetivo de alcanzar los objetivos propuestos.	Por traducción	1.1. Expresa una palabra o frase del texto en su sentido equivalente.	8, 13	Excelente 18-20
				1.2. Señala una palabra o frase del texto en su sentido opuesto.	2, 18	
			Por interpretación	2.1. Identifica el tema del texto propuesto.	1,11	Regular 11-14
				2.2. Reconoce la idea principal en el texto.	12	
				2.3. Identifica la tesis propuesta por el autor del texto.	6, 16	
				2.4. Reconoce el argumento que respalda la tesis del autor.	7, 17	
				2.5. Contrasta la información del texto con la que no lo es.	3, 14	
	2.6. Identifica información que se ha señalado en el texto.	19	Deficiente 0-10			
	2.7. Extrae información que se deriva del texto.	4, 9				

Por extrapolación	3.1. Establece una predicción o hipótesis a partir del contenido del texto.	5, 10, 15, 20
-------------------	---	---------------

Fuente. Elaboración propia

Tabla 10. Operacionalización de variable dependiente «Comprensión de textos continuos»

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	VALORACIÓN
Comprensión de textos continuos	Son aquellos que están formados por oraciones, que a su vez, están organizados en párrafos, y estos pueden formar parte de estructuras mayores.	Para determinar el conocimiento de los textos continuos se aplicará un cuestionario (pretest y postest) a los estudiantes con el fin de medir las dimensiones: Por la modalidad textual y por el tipo de discurso; con el objetivo de alcanzar los objetivos propuestos.	Por la modalidad textual	1.1. Comprende textos argumentativos que exponen opiniones con el fin de convencer o persuadir.	Texto 2 y 4	Muy fácil 5
			Por el tipo de discurso	1.2. Entiende textos expositivos que informan, describen o explican algo de manera lógica, clara y ordenada.	Texto 1 y 3	Fácil 4
				2.1. Comprende textos humanísticos vinculados a las ciencias sociales.	Texto 1	Moderado 2-3
				2.2. Interpreta correctamente textos humanísticos relacionados a las ciencias humanas.	Texto 4	Difícil 1
				2.3. Interioriza las ideas de textos científico-técnicos cuya temática gira en torno a las ciencias.	Texto 3	Muy difícil 0
2.4. Discierne textos literarios que manifiestan principalmente la función poética.	Texto 2					

Fuente. Elaboración propia

3.2. Tipificación de la investigación

La presente investigación se ejecutó desde el enfoque cuantitativo, pues busca analizar datos para probar hipótesis mediante la medición numérica.

Por el nivel de profundidad es explicativa porque busca el porqué de los hechos y establece relaciones de causa–efecto.

Por su propósito es aplicada pues su principal objetivo se basa en resolver problemas prácticos, con un margen de generalización limitado.

Por el tipo de estudio es experimental porque “el evento planeado y llevado a cabo por el investigador a fin de recoger evidencia referente a lo que indica la hipótesis” (Ary, Cheser y Razavieh, 1992); con diseño cuasi-experimental porque “no es posible realizar la asignación aleatoria, sino se ha tomado grupos intactos” (Hernández et al., 2014, p. 151).

Por el número de variables es bivariable pues se desea dedicar especial atención a dilucidar y cuantificar la relación entre las variables: La formulación de preguntas en el nivel inferencial y comprensión de textos continuos.

Por el tiempo de aplicación de la variable es longitudinal, ya que la variable de estudio es medida en dos o más ocasiones; por ello, de realizar comparaciones (antes – después) son entre muestras relacionadas.

Y por el tipo de medio para la obtención de datos es documental pues la fuente de información está basada en una encuesta, utilizando para el recojo de datos el instrumento denominado cuestionario.

Tabla 11. Criterios de la investigación

Criterios de la investigación	
Por el tipo de enfoque	<i>Cuantitativa</i>
Por el nivel de profundidad	<i>Descriptiva</i>
Por el tipo de propósito	<i>Aplicada</i>

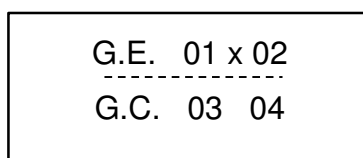
Por el tipo de estudio	<i>Experimental</i>
Por el método de contrastación de variables (diseño)	<i>Cuasi-experimental</i>
Por el número de variables	<i>Bivariable</i>
Por el tiempo de aplicación de la variable	<i>Longitudinal</i>
Por el tipo de medio para la obtención de datos	<i>Documental</i>

Fuente. Elaboración propia

3.3. Diseño de la investigación

Como ya hemos mencionado, la presente investigación según su estudio se considera experimental con diseño cuasiexperimental, porque “no es posible realizar la asignación aleatoria, sino se ha tomado grupos intactos” (Hernández et al., 2014, p. 151), con grupo control y otro experimental. Por el número de variables es bivariable pues se desea dedicar especial atención a dilucidar y cuantificar la relación entre las variables: La formulación de preguntas en el nivel inferencial y comprensión de textos continuos.

A continuación, el diseño quedará representado en el siguiente esquema:



Donde:

G.E.: Grupo experimental

G.C.: Grupo control

X: manipulación o desarrollo de la variable independiente

01 y 03 corresponden al pretest

02 y 04 corresponden al posttest

Únicamente al grupo experimental se le aplicó la variable independiente; vale decir, se le instruyó al dominio de la formulación de preguntas en el nivel

inferencial en diez clases con un tiempo total de veinte horas pedagógicas (dos horas cada una).

3.4. Unidad de análisis

El objeto de estudio son los discentes de un centro preuniversitario de Lima (ciclo 2019-I).

3.5. Población de estudio

La población está conformada por los estudiantes del ciclo 2019-I que se encontraban asignados así:

Tabla 12. Cantidad de aulas del centro preuniversitario privado de Lima

AULAS	ESTUDIANTES	GRUPO
A	45	Control
B	45	Experimental
C	45	
D	45	
E	45	
F	45	
TOTAL	270	90

Fuente. Secretaría del centro preuniversitario privado de Lima.

Para la indagación se seleccionó a los estudiantes de las aulas A y B (muestra), pues en esta institución se distribuyen a los estudiantes de acuerdo a la experiencia y tiempo que tienen en el centro preuniversitario, así tenemos que los de las aulas A, B, C y D corresponden a los estudiantes con menos experiencia y tiempo en el centro preuniversitario; y las aulas E y F corresponden a aquellos estudiantes con más experiencia y tiempo en el centro preuniversitario.

La muestra fue elegida de modo intencional considerando la poca experiencia que tenían estas aulas, por tanto, se eligió al aula A (experimental) y al aula B (control).

3.6. Instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas de recolección de datos

Según Cárdenas “la encuesta es un instrumento para recolectar datos. [...] Se conoce por encuesta a la técnica de investigación que, mediante un instrumento de preguntas y categorías de respuesta, y una muestra de actores, permite obtener datos cuantitativos” (2018, p. 22).

Para la recolección de datos en la presente investigación se utilizó la técnica de la encuesta.

3.6.2. Instrumentos de recolección de datos

Como manifiesta Cárdenas el cuestionario es el “conjunto de preguntas y categorías de respuesta” (2018, p. 22).

Por ello, el instrumento que se utilizó fue el cuestionario con preguntas cerradas de elección u opción múltiple, con pretest y postest.

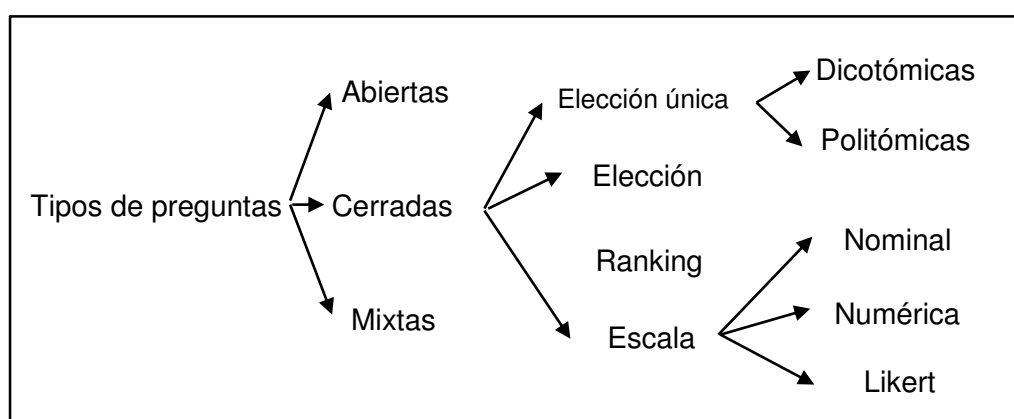


Figura 5. Tipos de preguntas en un cuestionario

Fuente. Datos tomados de (Cárdenas, 2018, p. 23)

Descripción del instrumento utilizado

La prueba de comprensión lectora estuvo conformada por cuatro textos continuos (expositivo-humanístico, argumentativo-literario, expositivo-científico y argumentativo-filosófico), cada uno de ellos con cinco preguntas. Cada texto poseía, además, la siguiente estructura: un enunciado que formula una interrogante y cuatro opciones posibles de respuesta. El estudiante debía elegir solo una, si su respuesta era correcta obtendría un punto (1) y si no lo era, se le calificaba con cero (0). El tiempo de duración fue de 50 minutos.

Para la variable independiente

Tabla 13. Formulación de preguntas en el nivel inferencial

Dimensión	Instrumento	Ítems
Por traducción	Cuestionario	
Por interpretación	(pretest y postest)	20 ítems
Por extrapolación		

Fuente. Elaboración propia

Para la variable dependiente

Tabla 14. Comprensión de textos continuos

Dimensión	Instrumento	Ítems
Por la modalidad textual		
Por el tipo de discurso	Cuestionario (pretest y postest)	4 textos

Fuente. Elaboración propia

3.6.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos

3.6.3.1. Validez de los instrumentos

Como señala Hernández et al. “la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (2014, p. 200).

En cuanto a la validación (instrumento) se procedió por el denominado juicio de expertos (docentes de la UNMSM) que señalaron que el instrumento a aplicar resultó con una valoración de excelente.

Además se ejecutó una prueba piloto (previamente) en el aula D del mismo centro preuniversitario privado que contaba con un número igual de estudiantes (45) a las aulas donde se aplicarían el cuestionario con pretest y postest. Esto con la finalidad de detectar problemas en el contenido, construcción y estructura de cada uno de los veinte ítems propuestos.

3.6.3.2. Confiabilidad de los instrumentos

Para Hernández et al. “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (2014, p. 200).

Para su confiabilidad, se empleó el modelo estadístico Kuder Richardson – 20 (KR – 20), pues se trataba de ítems dicotómicos donde Correcto (C) tenía una calificación igual a 1 e Incorrecto (I) tenía una calificación igual a 0.

Y tomando en cuenta a los autores (George & Mallery, 2003) donde plantean la siguiente escala de valoración:

1. Coeficiente alfa city hall leader a 0.9 es excelente
2. Coeficiente alfa entre 0.8 y 0.9 es bueno
3. Coeficiente alfa entre 0.7 y 0.8 es aceptable
4. Coeficiente alfa entre 0.6 y 0.7 es cuestionable
5. Coeficiente alfa entre 0.5 y 0.6 es pobre

6. Coeficiente alfa menor a 0.5 es inaceptable

Se obtuvo un coeficiente total de 0.093085389, el cual nos indica que el instrumento es valorado como excelente (véase el anexo n. °3).

3.6.4. Procedimiento para la recolección de datos

La recolección de datos se realizara mediante un cuestionario, en los cuales se explicó el objetivo y los fines de estudio a cada sujeto encuestado.

3.7. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Para recolectar y examinar los resultados de forma adecuada se empleó el programa Excel donde se realizó el vaciado de todos los puntajes obtenidos, a los cuales se les asignó un valor para posteriormente ser analizados por medio de tablas y gráficos.

CAPÍTULO IV

Trabajo de campo y proceso de contraste de la hipótesis

4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados

En el presente capítulo se muestra los datos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos diseñados (pretest y postest). Estos resultados resultan información valiosa para determinar en qué medida la formulación de preguntas en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

4.1.1. Análisis descriptivo del pretest y postest

4.1.1.1. Aplicación y análisis del pretest

La muestra de estudio estuvo compuesta por dos grupos: uno control de 45 estudiantes pertenecientes al “aula A”, y otro, denominado grupo experimental, también, con 45 estudiantes pertenecientes al “aula B”. Estos grupos ya se encontraban conformados, es decir, eran grupos intactos.

En principio, a los dos grupos en cuestión se les aplicó un pretest para determinar cuánto conocían acerca de la formulación de preguntas en el nivel inferencial de comprensión lectora de textos continuos.

Posteriormente, se le instruyó al grupo experimental al dominio de la formulación de preguntas en el nivel inferencial en diez clases con un tiempo total de veinte horas pedagógicas (dos horas cada una).

Los datos obtenidos en el pretest han sido procesados considerando los lineamientos estadísticos que permitan manejar, analizar e interpretar adecuadamente la información.

Tabla 15. Puntajes obtenidos a nivel del pretest

NOTA	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	CANTIDAD	PORCENTAJE	CANTIDAD	PORCENTAJE
0 – 10	26	57,777%	33	73,333%
11 – 14	19	42,222%	12	26,666%
15 – 17	0	0%	0	0%
18 – 20	0	0%	0	0%
TOTAL	45	100%	45	100%
MEDIA	9,5333		8,7555	
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	2,4642904		2,901062153	

Fuente. Matriz de datos

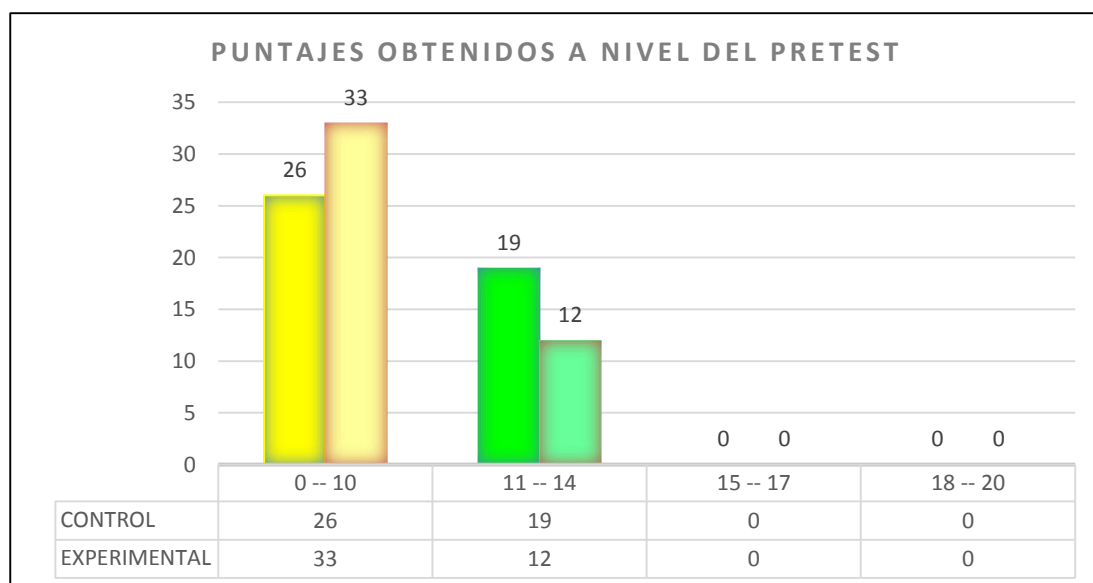


Figura 6. Notas obtenidas a nivel del pretest

Fuente. Matriz de datos

En la *tabla 15* y *figura 6* se observa que, respecto a las notas obtenidas por los estudiantes del grupo control en el pretest, un 57,777% (26) de estudiantes obtuvo notas deficientes, es decir, entre 0 y 10; y el 42,222% (19) de ellos, alcanzó notas regulares, es decir, entre 11 y 14. Ninguno de ellos alcanzó notas buenas (15-17) o excelentes (18-20).

Mientras que las notas obtenidas por los estudiantes del grupo experimental en el pretest, un 73,333% (33) de estudiantes obtuvo notas deficientes, es decir, entre 0 y 10; y el 26,666% (12) de ellos, alcanzó notas regulares. Ninguno de ellos obtuvo notas buenas, es decir, entre 15 y 17; ni notas excelentes, es decir, entre 18 y 20.

Tabla 16. Comparación de las medias a nivel del pretest

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Control (AULA A)	45	9,5333	2,4642904
Experimental (AULA B)	45	8,7555	2,901062153

Fuente. Matriz de datos

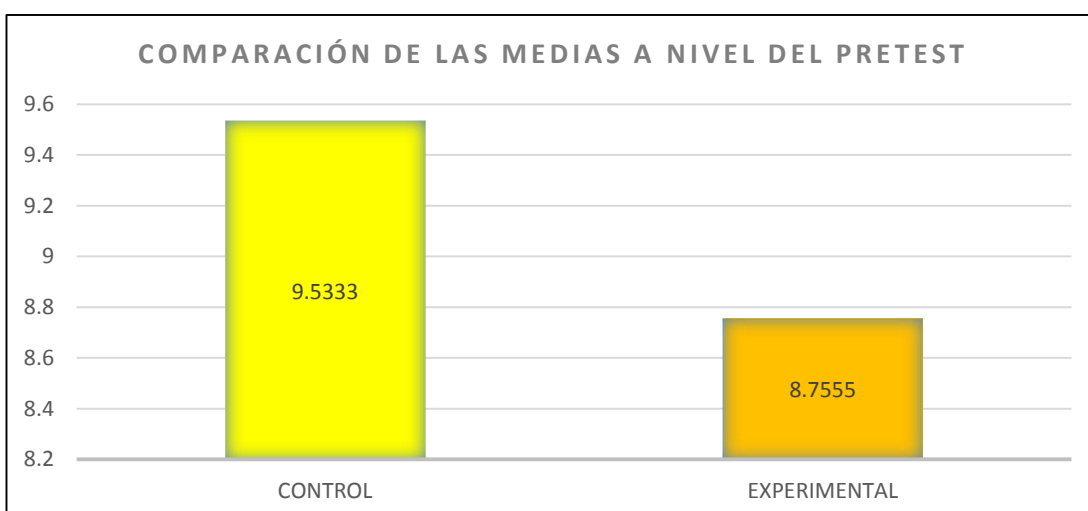


Figura 7. Comparación de las medias a nivel del pretest

Fuente. Matriz de datos

En cuanto al resultado global en el pretest, se observa en la *tabla 16* y *figura 7* que tanto el grupo control como experimental obtuvieron notas deficientes. Sin embargo, el grupo control logró un mayor promedio (9,5333) respecto al grupo experimental (8,7555).

Además, en la *tabla 16* se aprecia una mayor variabilidad de parte del grupo experimental presentando de esta manera diferencias significativas con el grupo control.

4.1.1.2. Aplicación y análisis del postest

La aplicación del postest se ejecutó luego de las 10 sesiones de aprendizaje. Con el grupo control se trabajó de manera tradicional, en cambio, el grupo experimental se desarrolló el conocimiento teórico y práctico de la formulación de preguntas en el nivel inferencial (preguntas de traducción, de interpretación y de extrapolación).

Tabla 17. Puntajes obtenidos a nivel del postest

NOTA	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	CANTIDAD	PORCENTAJE	CANTIDAD	PORCENTAJE
0 – 10	15	33,333%	4	8,888%
11 – 14	29	64,444%	19	42,222%
15 – 17	1	2,222%	18	40%
18 – 20	0	0%	4	8,888%
TOTAL	45	100%	45	100%
MEDIA	10,8888889		14,0888	
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	2,551489959		2,6613584	

Fuente. Matriz de datos

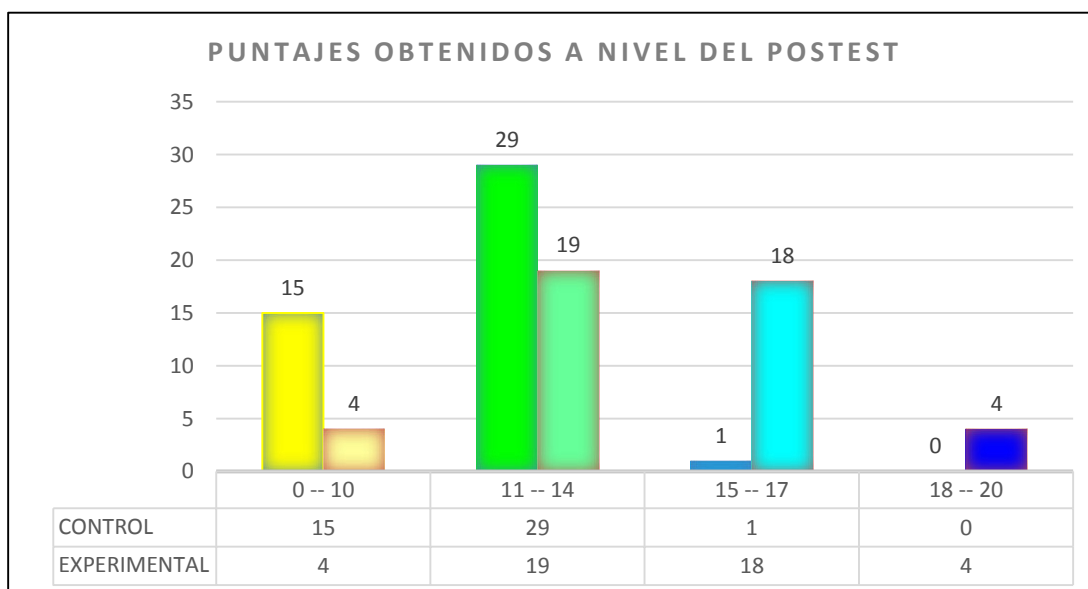


Figura 8. Puntajes obtenidos a nivel del postest

Fuente. Matriz de datos

En la *tabla 17* y *figura 8* se observa que, respecto a las notas obtenidas por los estudiantes del grupo control en el postest, un 64,4% (29) de estudiantes obtuvo notas regulares, es decir, entre 11 y 14; el 33,333% (15) de ellos, alcanzó notas deficientes, es decir, entre 0 y 10; y solo el 2,222% (1) obtuvo notas buenas, es decir, entre 15 y 17. Ninguno de ellos alcanzó notas excelentes (18-20).

Por otro lado, las notas obtenidas por los estudiantes del grupo experimental en el postest, un 42,222% (19) de estudiantes obtuvo notas regulares, es decir, entre 11 y 14; el 40% (18) de ellos, alcanzó notas buenas, es decir, entre 15 y 17; el 8,888% (4), alcanzó notas excelentes, es decir, entre 18 y 20; y de igual manera el 8,888% (4), obtuvo notas deficientes, es decir, entre 0 y 10.

Tabla 18. Comparación de las medias a nivel del postest

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Control (AULA A)	45	10,88888889	2,551489959
Experimental (AULA B)	45	14,0888	2,6613584

Fuente. Matriz de datos

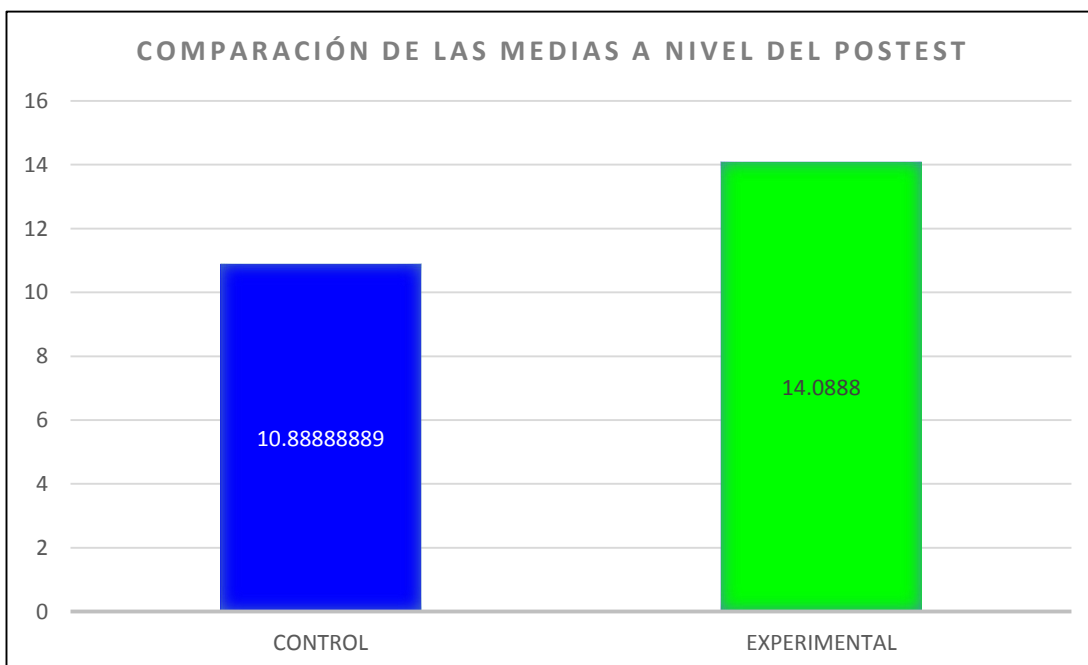


Figura 9. Comparación de las medias a nivel del postest

Fuente. Matriz de datos

En cuanto al resultado global en el postest, se observa en la *tabla 18* y *figura 9* que el grupo experimental obtuvo un promedio mayor (14,0888) alcanzando así notas regulares, respecto al grupo control (10,88888889) que nuevamente obtuvo notas deficientes.

Además, en la *tabla 18* se aprecia una mayor variabilidad, aunque mínima, de parte del grupo experimental presentando de esta manera diferencias significativas con el grupo control.

4.1.1.3. Comparación de las medias para el resultado global del pretest y postest

Tabla 19. Comparación de las medias para el resultado global del pretest y postest

GRUPO	PRUEBA	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Control (AULA A)	PRETEST	9,5333	2,4642904
Control (AULA A)	POSTEST	10,88888889	2,551489959
Experimental (AULA B)	PRETEST	8,7555	2,901062153
Experimental (AULA B)	POSTEST	14,0888	2,6613584

Fuente. Matriz de datos

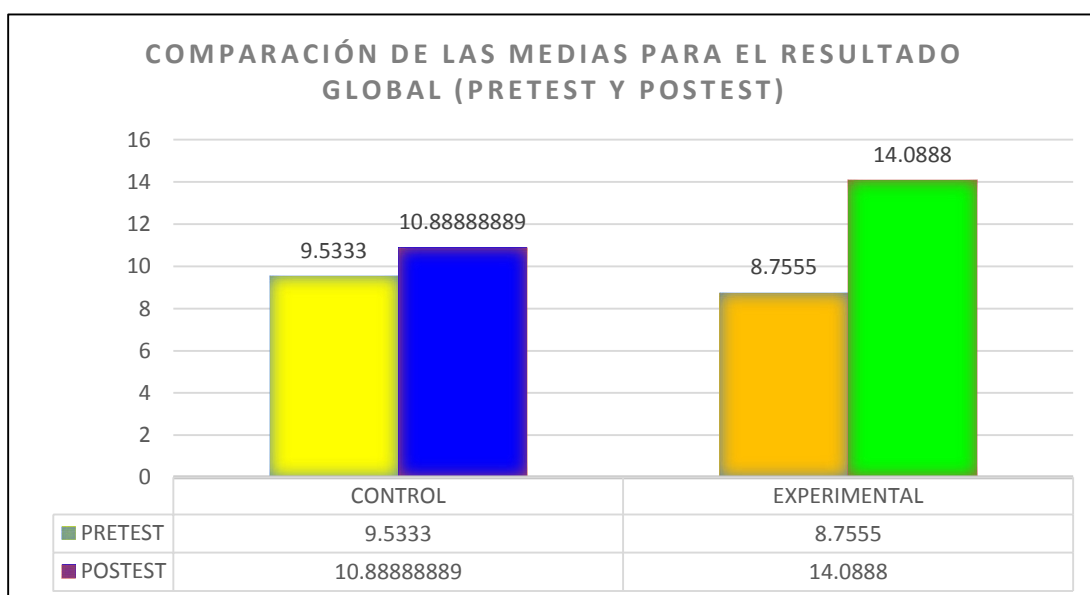


Figura 10. Comparación de las medias para el resultado global del pretest y postest

Fuente. Matriz de datos

Considerando los resultados globales entre las medias, observamos en la *tabla 19* y *figura 10* que si bien en el grupo control hubo una mejora en el promedio obtenido, pues en el pretest alcanzó una media de 9,5333 y en el postest obtuvo una media de 10,88888889; no obstante, éstas fueron notas deficientes.

Y en el caso del grupo experimental, también hubo una mejora en el promedio obtenido, ya que en el pretest obtuvo una media de 8,7555 y en el postest, una media de 14,0888. Sin embargo, nos damos cuenta que se pasó de una nota deficiente a una regular.

4.1.2. Análisis según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial en los textos continuos a nivel del pretest y postest

4.1.2.1. Análisis según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial a nivel del pretest

Tabla 20. Resultados según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial a nivel del pretest

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS POR TRADUCCIÓN EN EL NIVEL INFERENCIAL	PRETEST GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	CANTIDAD	PORCENTAJE	CANTIDAD	PORCENTAJE
0	0	0%	1	2%
1	3	7%	4	9%
2	9	20%	14	31%
3	18	40%	22	49%
4	15	33%	4	9%
TOTAL	45	100%	45	100%
MEDIA	3		2,5333	
DESVIACIÓN ESTÁNDAR GLOBAL	0,43422055		0,483238609	

Fuente. Matriz de datos

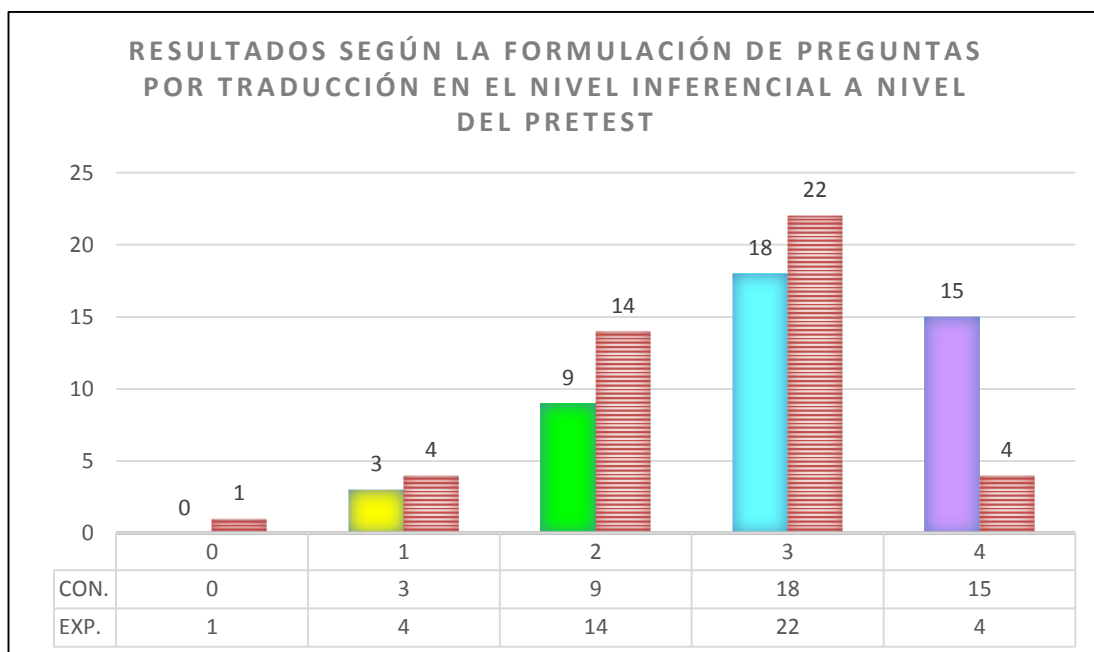


Figura 11. Resultados según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial a nivel del pretest

Fuente. Matriz de datos

En la *tabla 20* y *figura 11* se observa que, en el pretest respecto a la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial por el grupo control; el 40% (18) de estudiantes obtuvo 3 puntos; el 33% (15) de ellos pudo obtener 4 puntos, el 20% (9) de estudiantes alcanzó a obtener 2 puntos; y el 7% (3) de ellos obtuvo solo 1 punto.

Por otra parte, el grupo experimental en el pretest; el 49% (22) de estudiantes alcanzó a obtener 3 puntos; el 31% (14) de ellos obtuvo 2 puntos; el 9% (4) de ellos obtuvo 4 y 1 punto, respectivamente; y el 2% (1) de ellos no obtuvo punto alguno (0).

4.1.2.2. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por traducción a nivel del pretest

Tabla 21. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por traducción a nivel del pretest

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Control (AULA A)	45	3	0,462137889
Experimental (AULA B)	45	2,5333	0,48476799

Fuente. Matriz de datos

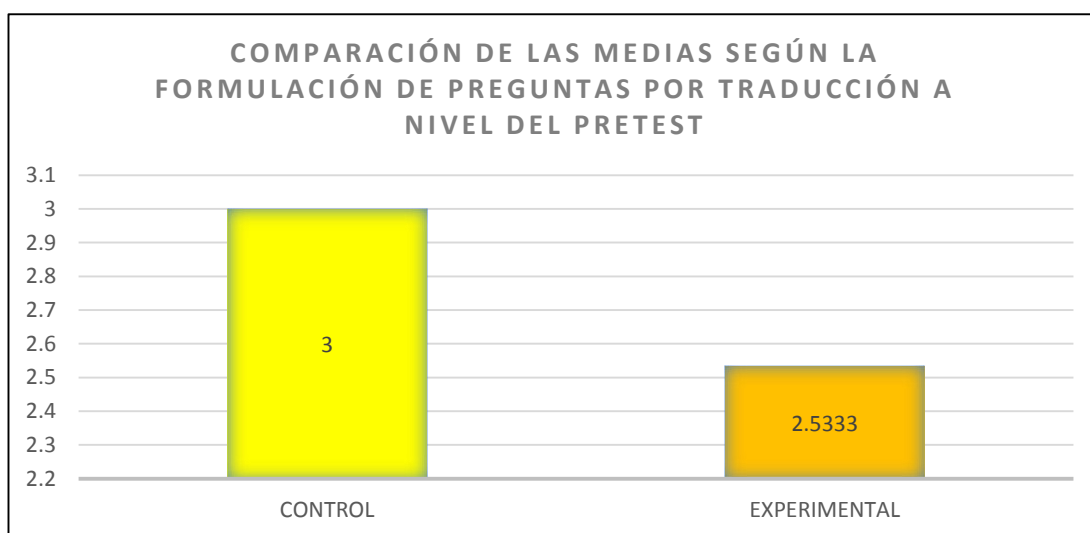


Figura 12. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por traducción a nivel del pretest

Fuente. Matriz de datos

En cuanto a la comparación de las medias, según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial (pretest), se observa en la *tabla 21* y *figura 12* que el grupo control obtuvo una media mayor (3) respecto al grupo experimental (2,5333).

Además, en la *tabla 21* se aprecia una mayor variabilidad de parte del grupo experimental, aunque mínima, presentando de esta manera diferencias significativas con el grupo control.

4.1.2.3. Análisis según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial a nivel del postest

Tabla 22. Resultados según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial a nivel del postest

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS POR TRADUCCIÓN EN EL NIVEL INFERENCIAL	POSTEST			
	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	CANTIDAD	PORCENTAJE	CANTIDAD	PORCENTAJE
0	0	0%	0	0%
1	0	0%	0	0%
2	8	18%	5	11%
3	11	24%	16	36%
4	26	58%	24	53%
TOTAL	45	100%	45	100%
MEDIA	3,4		3,4222	
DESVIACIÓN ESTÁNDAR GLOBAL	0,358067438		0,373717546	

Fuente. Matriz de datos

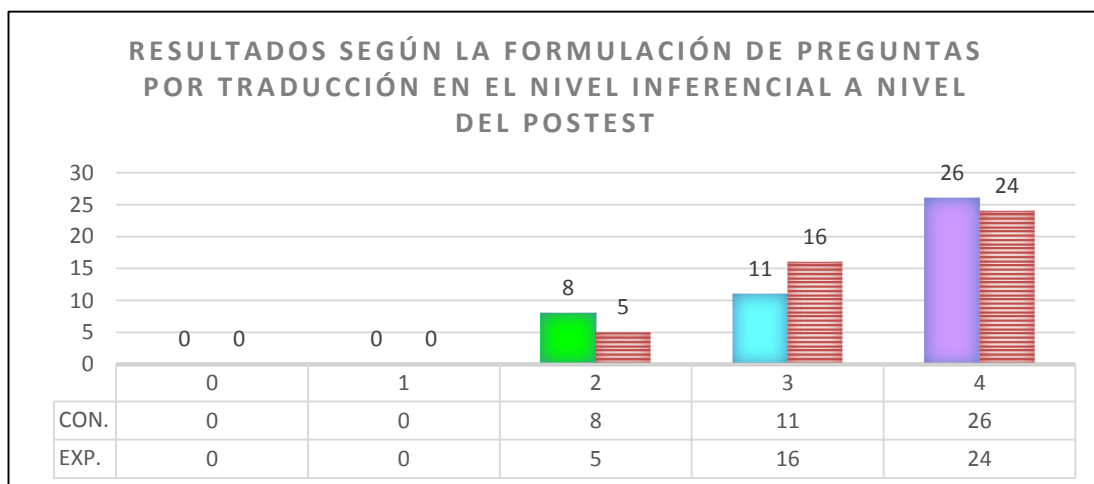


Figura 13. Resultados según la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial por texto continuo a nivel del postest

Fuente. Matriz de datos

En la tabla 22 y figura 13 se observa que, en el postest respecto a la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial por el grupo control; el 58% (26) de estudiantes obtuvo 4 puntos; el 24% (11)

de ellos pudo obtener 3 puntos, y el 18% (8) de estudiantes alcanzó a obtener 2 puntos.

Por otra parte, el grupo experimental en el postest; el 53% (24) de estudiantes alcanzó a obtener 4 puntos; el 36% (16) de ellos obtuvo 3 puntos; y el 11% (5) de ellos obtuvo 2 puntos.

4.1.2.4. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por traducción a nivel del postest

Tabla 23. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por traducción a nivel del postest

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Control (AULA A)	45	3,4	0,462137889
Experimental (AULA B)	45	3,4222	0,48476799

Fuente. Matriz de datos

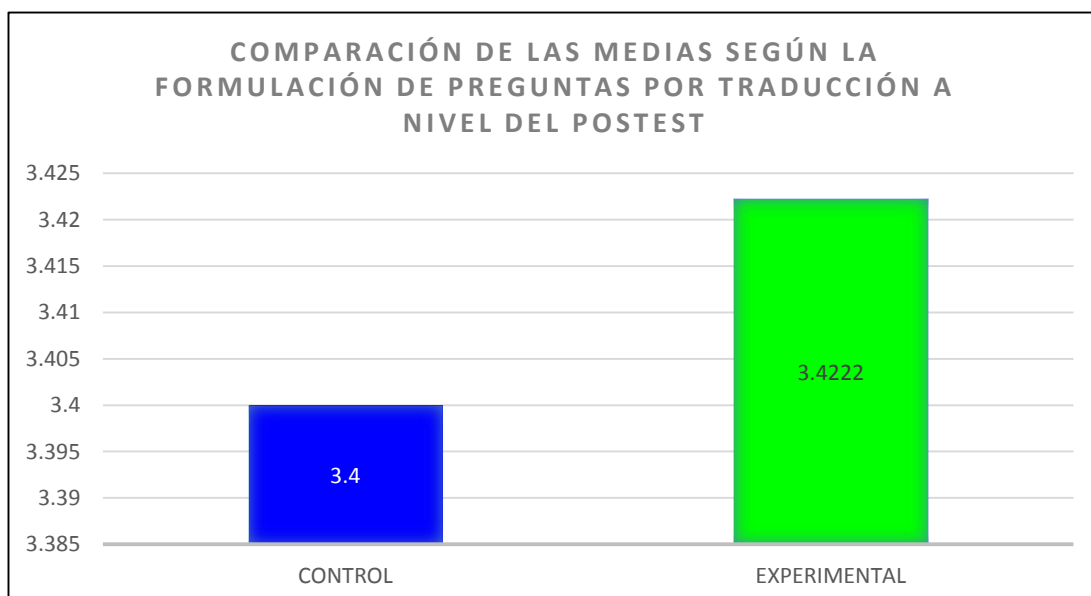


Figura 14. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por traducción a nivel del postest

Fuente. Matriz de datos

En cuanto a la comparación de las medias según la formulación de preguntas por traducción a nivel del posttest, se observa en la *tabla 23* y *figura 14* que el grupo experimental obtuvo una media mayor (3,4222) respecto al grupo control (3,4).

Además, en la *tabla 23* se aprecia una mayor variabilidad de parte del grupo experimental presentando de esta manera diferencias significativas con el grupo control.

4.1.3. Análisis según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del pretest y posttest

4.1.3.1. Análisis según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del pretest

Tabla 24. Resultados según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del pretest

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS POR INTERPRETACIÓN EN EL NIVEL INFERENCIAL	PRETEST			
	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	CANTIDAD	PORCENTAJE	CANTIDAD	PORCENTAJE
0	0	0%	1	2%
1	0	0%	0	0%
2	3	6,6%	2	4%
3	3	6,6%	9	20%
4	7	16%	1	2%
5	10	22%	7	16%
6	7	16%	7	16%
7	7	16%	8	18%
8	5	11%	9	20%
9	3	6,6%	1	2%
10	0	0%	0	0%
11	0	0%	0	0%
12	0	0%	0	0%
TOTAL	45	100%	45	100%
MEDIA	5,5777		5,5333	
DESVIACIÓN ESTÁNDAR GLOBAL	0,499222924		0,498947563	

Fuente. Matriz de datos

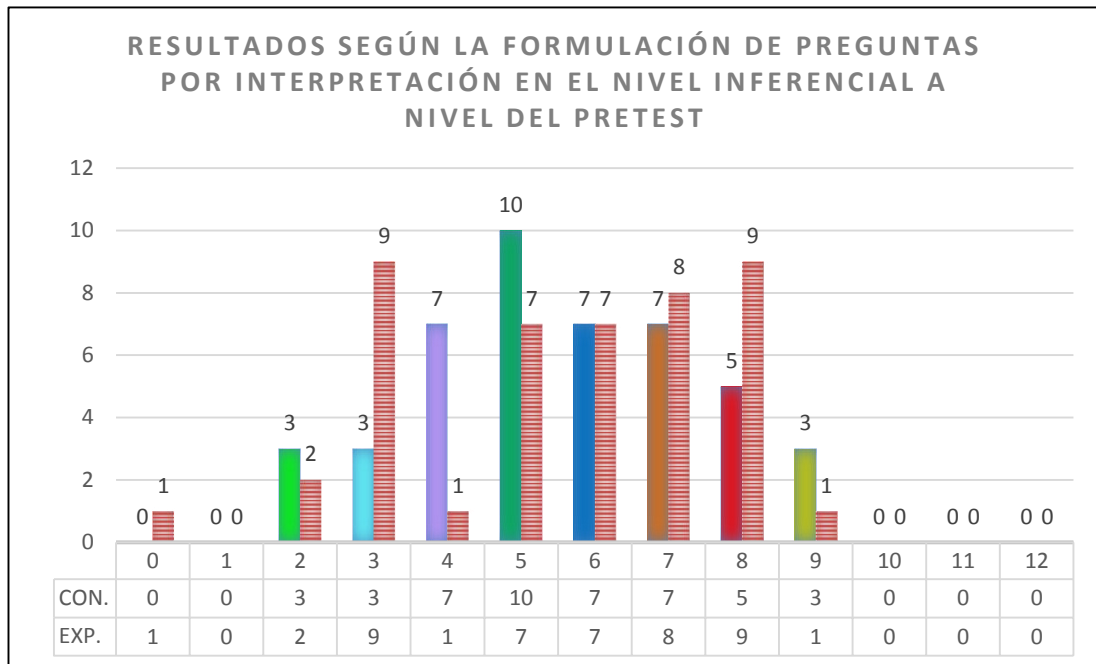


Figura 15. Resultados según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del pretest

Fuente. Matriz de datos

En la *tabla 24* y *figura 15* se observa que, en el pretest respecto a la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial por el grupo control; el 22% (10) de estudiantes obtuvo 5 puntos; el 16% (7) de ellos pudo obtener 7, 6 y 4 puntos, respectivamente; el 11% (5) de ellos obtuvo 8 puntos; y el 6,6% (3) de estudiantes alcanzó a obtener 9, 3 y 2 puntos, respectivamente.

Por otra parte, el grupo experimental en el pretest; el 20% (9) de estudiantes alcanzó a obtener 8 y 3 puntos, respectivamente; el 18% (8) de ellos obtuvo 7 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 6 y 5 puntos, respectivamente; el 4% (2) de ellos alcanzó a obtener 2 puntos; y el 2% (1) de ellos obtuvo 9, 4 y 0 puntos, respectivamente.

4.1.3.2. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del pretest

Tabla 25. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del pretest

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Control (AULA A)	45	5,5777	0,499222924
Experimental (AULA B)	45	5,5333	0,498947563

Fuente. Matriz de datos

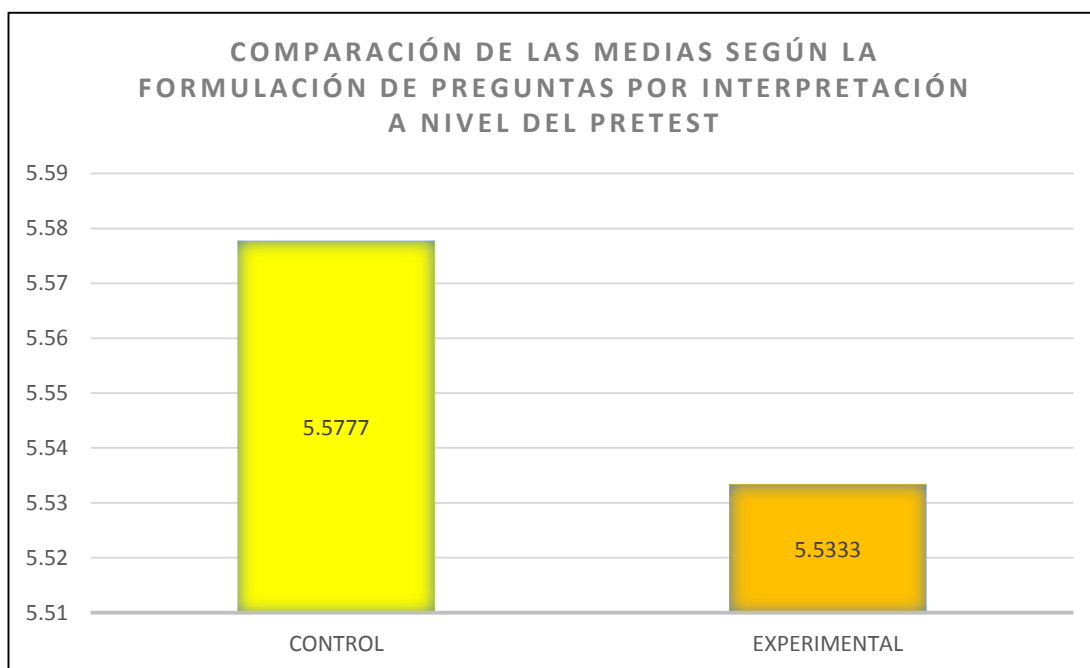


Figura 16. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del pretest

Fuente. Matriz de datos

En cuanto a la comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del pretest, se observa en la *tabla 25* y *figura 16* que el grupo control obtuvo una media mayor (5,5777) respecto al grupo experimental (5,5333).

Además, en la *tabla 25* se aprecia una mayor variabilidad de parte del grupo control, aunque mínima, presentando de esta manera diferencias significativas con el grupo experimental.

4.1.3.3. Análisis según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del postest

Tabla 26. Resultados según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del postest

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS POR INTERPRETACIÓN EN EL NIVEL INFERENCIAL	POSTEST			
	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	CANTIDAD	PORCENTAJE	CANTIDAD	PORCENTAJE
0	0	0%	0	0%
1	1	2%	0	0%
2	1	2%	0	0%
3	2	4%	0	0%
4	6	13%	1	2%
5	4	9%	0	0%
6	9	20%	4	9%
7	10	22%	10	22%
8	7	16%	7	16%
9	5	11%	8	18%
10	0	0%	5	11%
11	0	0%	7	16%
12	0	0%	3	6,6%
TOTAL	45	100%	45	100%
MEDIA	6,1777		8,6444	
DESVIACIÓN ESTÁNDAR GLOBAL	0,500243876		0,449233373	

Fuente. Matriz de datos

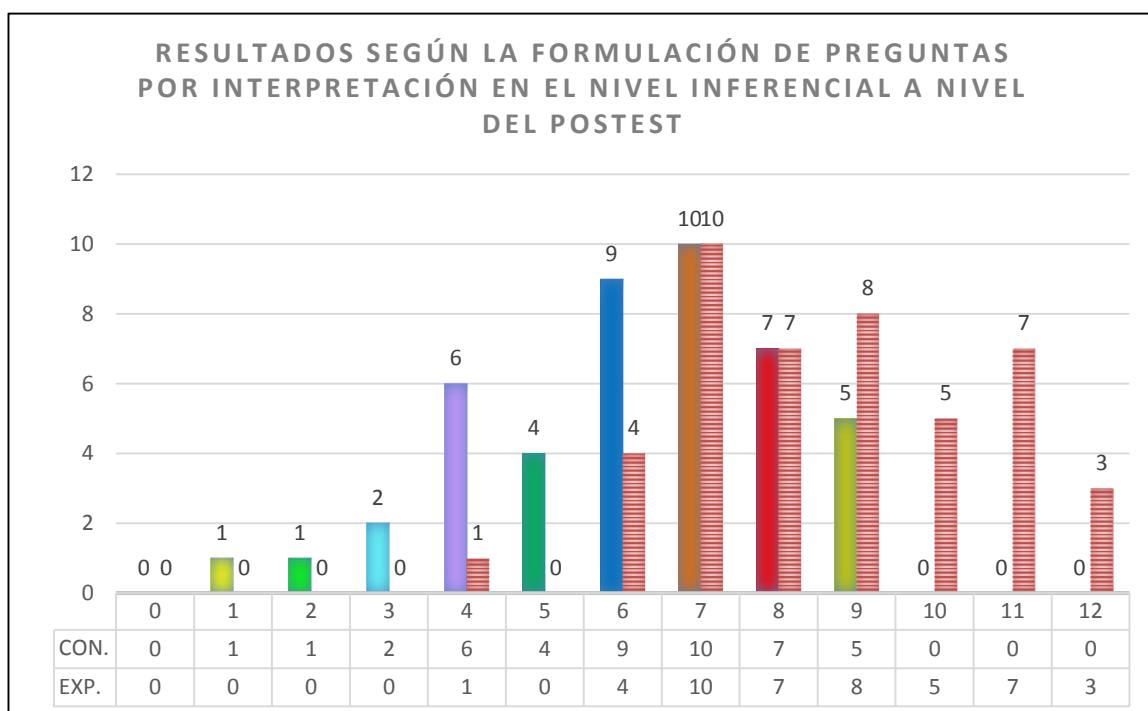


Figura 17. Resultados según la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial a nivel del postest

Fuente. Matriz de datos

En la *tabla 26* y *figura 17* se observa que, en el postest respecto a la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial por el grupo control; el 22% (10) de estudiantes obtuvo 7 puntos; el 20% (9) de ellos pudo obtener 6 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 8 puntos; el 13% (6) de estudiantes alcanzó a obtener 4 puntos; el 11% (5) de ellos obtuvo 9 puntos; el 9% (4) de ellos alcanzó 5 puntos; el 4% (2) de ellos obtuvo 3 puntos; y el 2% (1) de ellos pudo obtener 2 y 1 punto, respectivamente.

Por otra parte, el grupo experimental en el postest; el 22% (10) de estudiantes alcanzó a obtener 7 puntos; el 18% (8) de ellos obtuvo 9 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 11 y 8 puntos, respectivamente; el 11% (5) de ellos alcanzó a obtener 10 puntos; el 9% (4) de ellos obtuvo 6 puntos; el 6,6% (3) de ellos alcanzó a obtener 12 puntos; y el 2% (1) de ellos obtuvo 4 puntos.

4.1.3.4. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del postest

Tabla 27. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del postest

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Control (AULA A)	45	6,1777	0,500243876
Experimental (AULA B)	45	8,6444	0,449233373

Fuente. Matriz de datos

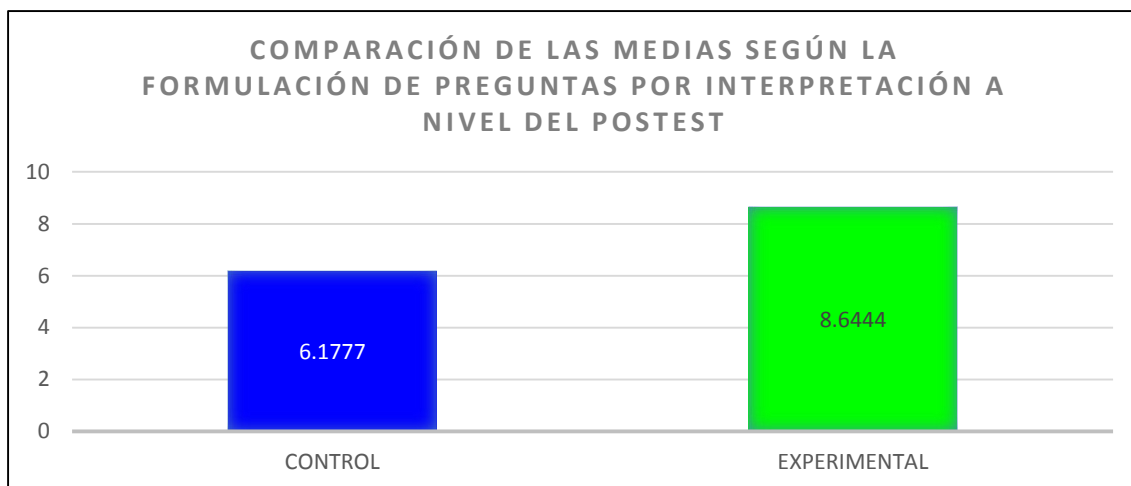


Figura 18. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del postest

Fuente. Matriz de datos

En cuanto a la comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del postest, se observa en la *tabla 27* y *figura 18* que el grupo experimental obtuvo una media mayor (8,6444) respecto al grupo control (6,1777).

Además, en la *tabla 27* se aprecia una mayor variabilidad de parte del grupo control presentando de esta manera diferencias significativas con el grupo experimental.

4.1.4. Análisis según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial en los textos continuos a nivel del pretest y postest

4.1.4.1. Análisis según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del pretest

Tabla 28. Resultados según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del pretest

PRETEST

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS POR EXTRAPOLACIÓN EN EL NIVEL INFERENCIAL	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	CANTIDAD	PORCENTAJE	CANTIDAD	PORCENTAJE
0	13	29%	24	53%
1	23	51%	14	32%
2	7	16%	5	11%
3	2	4%	1	2%
4	0	0%	1	2%
TOTAL	45	100%	45	100%
MEDIA	0,95555		0,68888	
DESVIACIÓN ESTÁNDAR GLOBAL	0,427594139		0,37862668	

Fuente. Matriz de datos

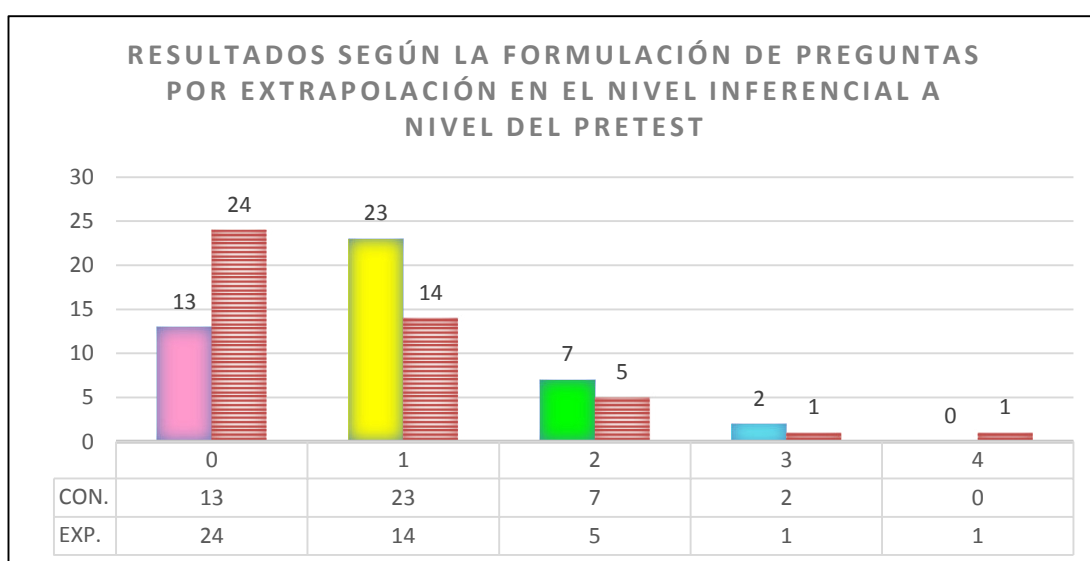


Figura 19. Resultados según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del pretest

Fuente. Matriz de datos

En la *tabla 28* y *figura 19* se observa que, en el pretest respecto a la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial por el grupo control; el 51% (23) de estudiantes obtuvo 1 punto; el 29% (13) de ellos no pudo obtener punto alguno, el 16% (7) de estudiantes alcanzó a obtener 2 puntos; y el 4% (2) de ellos obtuvo 3 puntos.

Por otra parte, el grupo experimental en el pretest; el 53% (24) de estudiantes no obtuvo punto alguno; el 32% (14) de ellos obtuvo 1 punto;

el 11% (5) de ellos obtuvo 2 puntos; y el 2% (1) de ellos alcanzó a obtener 3 y 4 puntos, respectivamente.

4.1.4.2. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del pretest

Tabla 29. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del pretest

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Control (AULA A)	45	0,95555	0,427594139
Experimental (AULA B)	45	0,68888	0,37862668

Fuente. Matriz de datos

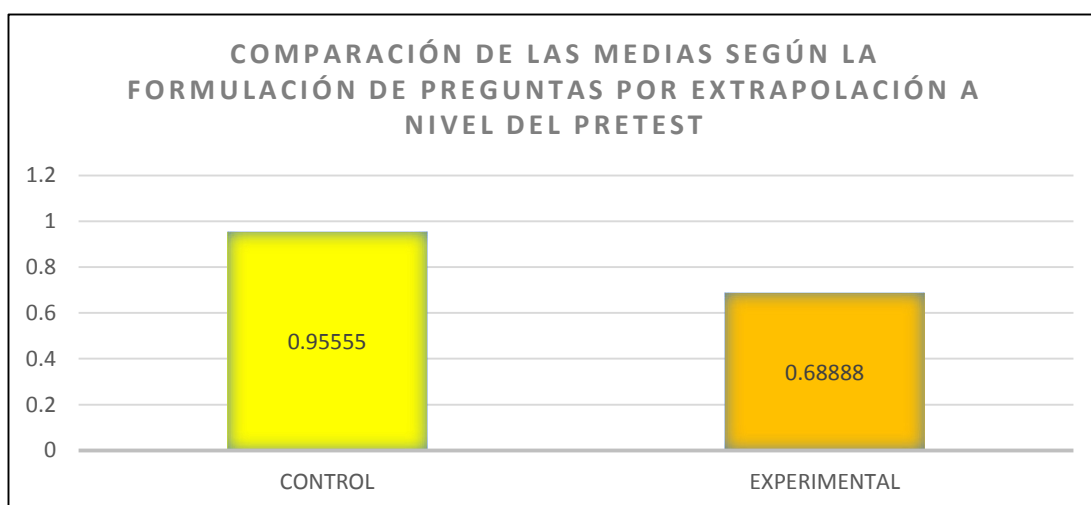


Figura 20. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del pretest

Fuente. Matriz de datos

En cuanto a la comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del pretest, se observa en la *tabla 29*

y figura 20 que el grupo control obtuvo una media mayor (0,9555) respecto al grupo experimental (0,6888).

Además, en la tabla 29 se aprecia una mayor variabilidad de parte del grupo control, aunque mínima, presentando de esta manera diferencias significativas con el grupo experimental.

4.1.4.3. Análisis según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del postest

Tabla 30. Resultados según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del postest

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS POR EXTRAPOLACIÓN EN EL NIVEL INFERENCIAL	POSTEST GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	CANTIDAD	PORCENTAJE	CANTIDAD	PORCENTAJE
0	7	16%	4	9%
1	20	44%	7	16%
2	15	33%	19	42%
3	3	7%	10	22%
4	0	0%	5	11%
TOTAL	45	100%	45	100%
MEDIA	1,3111		2,1111	
DESVIACIÓN ESTÁNDAR GLOBAL	0,470712708		0,500620348	

Fuente. Matriz de datos

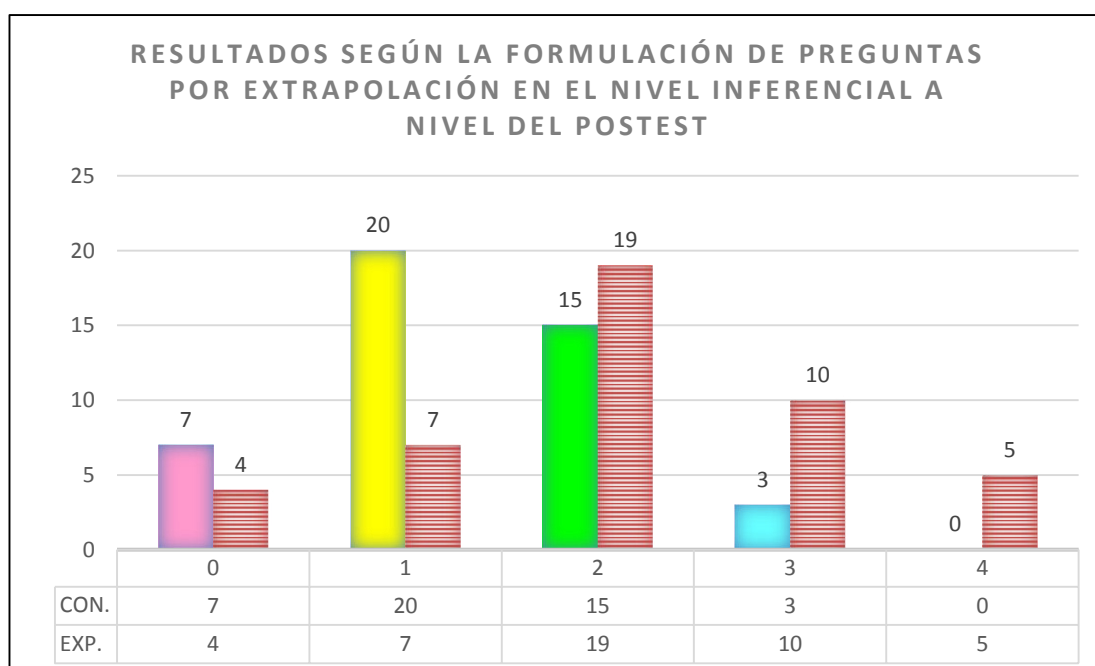


Figura 21. Resultados según la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial a nivel del postest

Fuente. Matriz de datos

En la *tabla 30* y *figura 21* se observa que, en el postest respecto a la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial por el grupo control; el 44% (20) de estudiantes obtuvo 1 punto; el 33% (15) de ellos obtuvo 2 puntos, el 16% (7) de estudiantes no alcanzó punto alguno; y el 7% (3) de ellos obtuvo 3 puntos.

Por otra parte, el grupo experimental en el postest; el 42% (19) de estudiantes obtuvo 2 puntos; el 22% (10) de ellos obtuvo 3 puntos; el 16% (7) de ellos obtuvo 1 punto; el 11% (5) de ellos pudo obtener 4 puntos; y el 9% (4) de ellos no obtuvo punto alguno.

4.1.4.4. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del postest

Tabla 31. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del postest

GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Control (AULA A)	45	1,3111	0,470712708
Experimental (AULA B)	45	2,1111	0,500620348

Fuente. Matriz de datos

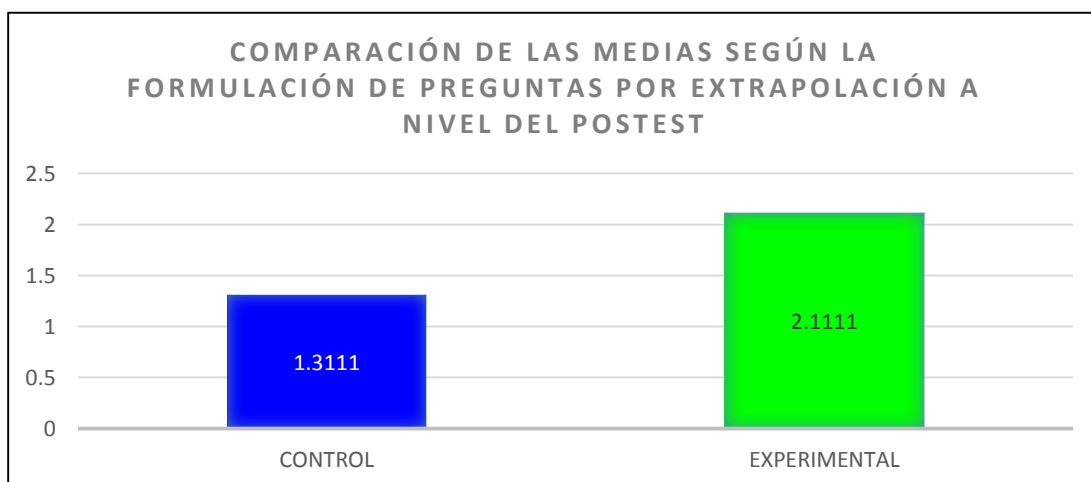


Figura 22. Comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del postest

Fuente. Matriz de datos

En cuanto a la comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del postest, se observa en la *tabla 31* y *figura 22* que el grupo experimental obtuvo una media mayor (2,1111) respecto al grupo control (1,3111).

Además, en la *tabla 31* se aprecia una mayor variabilidad de parte del grupo experimental presentando de esta manera diferencias significativas con el grupo control.

4.1.5. Comparación de las medias para el resultado global de la formulación de preguntas en el nivel inferencial en el pretest y postest

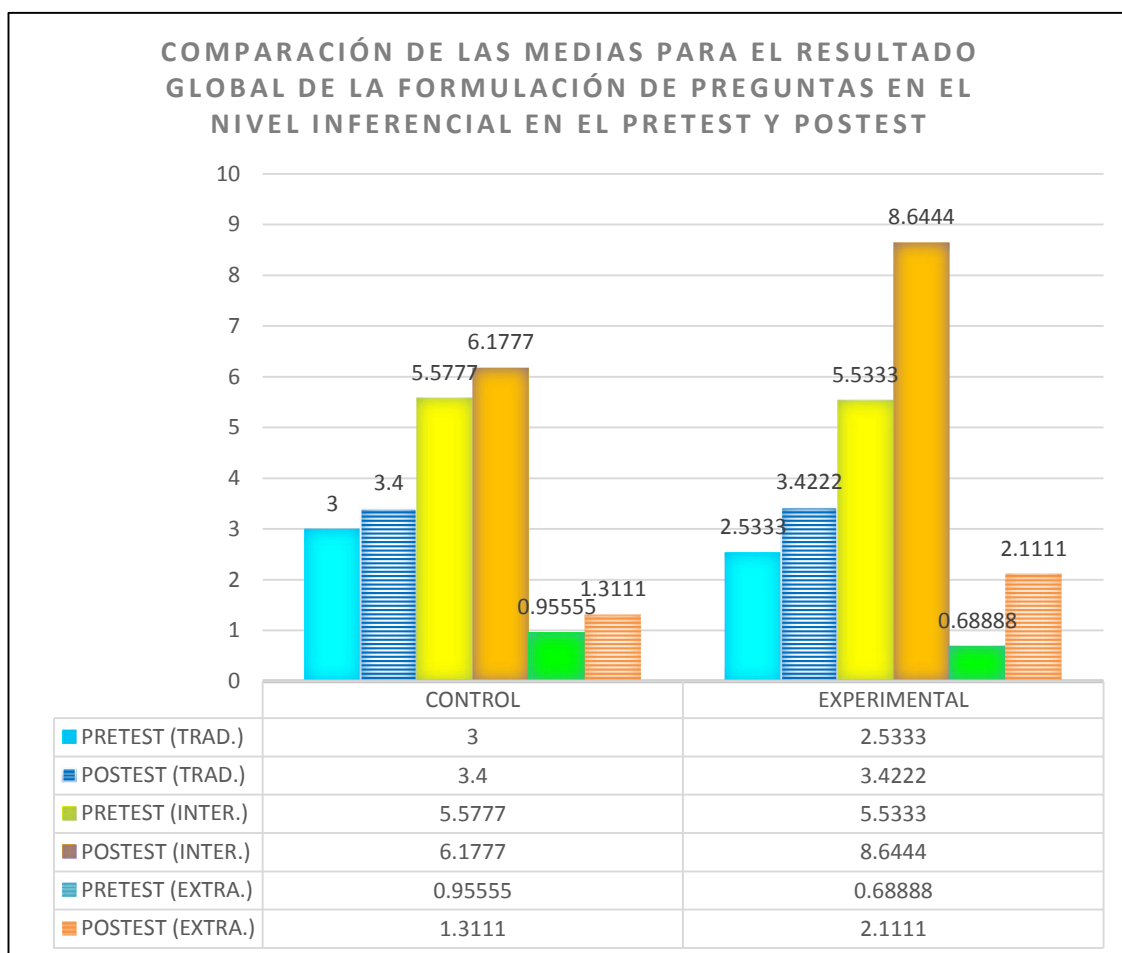


Figura 23. Comparación de las medias para el resultado global de la formulación de preguntas en el nivel inferencial en el pretest y postest

Fuente. Matriz de datos

Como se observa en el *figura 23*, en cuanto a la comparación de las medias para el resultado global de la formulación de preguntas en el nivel inferencial en el pretest y postest, si bien estas medias (por traducción, por interpretación y por extrapolación) aumentaron tanto para el grupo control como para el experimental en el postest; se percibe en el grupo experimental un mayor crecimiento en el promedio respecto al grupo control.

4.2. Pruebas de hipótesis

Hipótesis general

Hipótesis Nula (H_0): La formulación de preguntas en el nivel inferencial no mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.

Hipótesis Alternativa (H_1): La formulación de preguntas en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.

Tabla 32. La formulación de preguntas en el nivel inferencial en el grupo experimental

<i>Grupo Experimental</i>	<i>Formulación de preguntas</i>	
Media	8.755555556	14.08888889
Varianza	8.416161616	7.082828283
Observaciones	45	45
Varianza agrupada	7.749494949	
Grados de libertad	88	
Estadístico t	-9.087685465	
P($T \leq t$) dos colas	0.00000000000003	
Valor crítico de t (dos colas)	1.987289865	

Fuente. Datos tomados de la Prueba t Student

Regla de decisión

Si alfa (Sig) > 0,05; Se acepta H_0 y se rechaza H_1

Si alfa (Sig) < 0,05; Se rechaza H_0 y se acepta H_1

Hipótesis específica 1

Hipótesis Nula (H_0): La formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial no mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.

Hipótesis Alternativa (H_1): La formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.

Tabla 33. La formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial en el grupo experimental

<i>Grupo experimental - Por traducción</i>	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
Media	2.533333333	3.422222222
Varianza	0.754545455	0.476767677
Observaciones	45	45
Varianza agrupada	0.615656566	
Grados de libertad	88	
Valor crítico de t (una cola)	1.662354029	
P(T<=t) dos colas	0.0000005	
Valor crítico de t (dos colas)	1.987289865	

Fuente. Datos tomados de la Prueba t-Student

Regla de decisión

Si alfa (Sig) > 0,05; Se acepta H_0 y se rechaza H_1

Si alfa (Sig) < 0,05; Se rechaza H_0 y se acepta H_1

Hipótesis específica 2

Hipótesis Nula (H_0): La formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial no mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.

Hipótesis Alternativa (H_1): La formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.

Tabla 34. La formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial en el grupo experimental

<i>Grupo experimental - Por Interpretación</i>	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
Media	5.533333333	8.644444444
Varianza	4.618181818	3.688888889
Observaciones	45	45
Varianza agrupada	4.153535354	
Grados de libertad	88	
Valor crítico de t (una cola)	1.662354029	
P(T<=t) dos colas	0.000000001	
Valor crítico de t (dos colas)	1.987289865	

Fuente. Datos tomados de la Prueba t-Student

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta H_0 y se rechaza H_1

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza H_0 y se acepta H_1

Hipótesis específica 3

Hipótesis Nula (H_0): La formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial no mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.

Hipótesis Alternativa (H_1): La formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.

Tabla 35. La formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial en el grupo experimental

<i>Grupo experimental - Por extrapolación</i>	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
Media	0.688888889	2.111111111
Varianza	0.855555556	1.191919192
Observaciones	45	45
Varianza agrupada	1.023737374	
Grados de libertad	88	
Valor crítico de t (una cola)	1.662354029	
P(T<=t) dos colas	0.000000002	
Valor crítico de t (dos colas)	1.987289865	

Fuente. Datos tomados de la Prueba t Student

Regla de decisión

Si alfa (Sig) > 0,05; Se acepta H_0 y se rechaza H_1

Si alfa (Sig) < 0,05; Se rechaza H_0 y se acepta H_1

4.3. Discusión de resultados

El propósito de la presente investigación fue determinar, identificar y demostrar en qué medida la formulación de preguntas en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

Luego de la intervención se observó evidencias significativas de la formulación de preguntas en el nivel inferencial para la comprensión de textos continuos en los estudiantes del grupo experimental; en otras palabras, mejoraron significativamente en las preguntas por traducción, por interpretación y por extrapolación.

Por lo cual, los detalles descriptivos en la formulación de preguntas en el nivel inferencial muestra que estos cambios se dieron de modo efectivo. Los resultados evidencian los cambios que ocurrieron del pretest al postest.

Por ejemplo, en cuanto a las medias, respecto a las notas obtenidas en el pretest, se observa que el grupo control logró un mayor promedio (9,5333) respecto al grupo experimental (8,7555), aunque ambos grupos dentro de las notas consideradas deficientes. Por otra parte, respecto a las notas obtenidas en el postest, se observa que el grupo experimental obtuvo un promedio mayor (14,0888) alcanzando así notas regulares, respecto al grupo control (10,88888889) que nuevamente obtuvo notas deficientes.

En cuanto a la comparación de las medias obtenidas en el pretest respecto a la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial, se observa que el grupo control obtuvo una media mayor (3) respecto al grupo experimental (2,5333). En cambio, en las medias obtenidas en el postest, se observa que el grupo experimental obtuvo una media mayor mínima (3,4222) respecto al grupo control (3,4).

Considerando la comparación de las medias según la formulación de preguntas por interpretación a nivel del pretest, se observa que el grupo control obtuvo una media mayor (5,5777) respecto al grupo experimental (5,5333). No obstante, en las medias obtenidas en el postest, se observa que el grupo experimental obtuvo una media mayor (8,6444) respecto al grupo control (6,1777).

Por otro lado, en la comparación de las medias según la formulación de preguntas por extrapolación a nivel del pretest, se observa que el grupo control obtuvo una media mayor (0,9555) respecto al grupo experimental (0,6888). Sin embargo, en las medias obtenidas en el postest, el grupo experimental obtuvo una media mayor (2,1111) respecto al grupo control (1,3111).

4.4. Adopción de decisiones

La presente investigación a través de los resultados obtenidos mediante el análisis de la estadística paramétrica t-Student, me permite adoptar las siguientes decisiones:

En primer lugar, a partir del valor en el estadístico que resultó menor a 0,05 (0,000000000000003) entonces se puede afirmar que el nivel de significancia resulta relevante ($p < 0,05$). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). En otras palabras, la formulación de preguntas en el nivel inferencial sí mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.

En segundo lugar, a partir del valor en el estadístico que resultó menor a 0,05 (0,0000005) entonces se puede afirmar que el nivel de significancia resulta relevante ($p < 0,05$). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). En otras palabras, la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial sí mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.

En tercer lugar, a partir del valor en el estadístico que resultó menor a 0,05 (0,0000000001) entonces se puede afirmar que el nivel de significancia resulta relevante ($p < 0,05$). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). En otras palabras, la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial sí mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario de Lima.

Finalmente, a partir del valor en el estadístico que resultó menor a 0,05 (0,000000002) entonces se puede afirmar que el nivel de significancia resulta relevante ($p < 0,05$). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_1). En otras palabras, la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial sí mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.

CONCLUSIONES

En la investigación sobre la formulación de preguntas en el nivel inferencial para la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima, se llega a las siguientes conclusiones.

1. Los resultados evidenciaron, a través del análisis de la estadística paramétrica t-Student, que el valor obtenido por el grupo experimental en el postest fue de 0,00000000000003 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ($p < 0,05$). Por lo tanto, este estudio demostró que la formulación de preguntas inferenciales sí mejoraron la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

2. Los resultados alcanzados en la dimensión de preguntas por traducción (mediante la estadística paramétrica t-Student) en el postest por el grupo experimental fue de 0,0000005 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ($p < 0,05$). Por ello, la formulación de preguntas por traducción sí mejoró la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

3. Los resultados obtenidos en la dimensión de preguntas por interpretación (mediante la estadística paramétrica t-Student) en el postest por el grupo experimental fue de 0,0000000001 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ($p < 0,05$). Por lo que, la formulación de preguntas por interpretación sí mejoró la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

4. Finalmente, los resultados alcanzados en la dimensión de preguntas por extrapolación (mediante la estadística paramétrica t-Student) en el postest por el grupo experimental fue de 0,000000002 entonces se pudo afirmar que el nivel de significancia resultó relevante ($p < 0,05$). Es consecuencia, la

formulación de preguntas por extrapolación sí mejoró la comprensión de textos continuos de un centro preuniversitario de Lima.

RECOMENDACIONES

Según las conclusiones dadas en la presente investigación se propone.

Para los investigadores:

1. Aplicar esta investigación a otras instituciones, no solo en el nivel preuniversitario sino en el nivel que involucre a la Educación Básica Regular (EBR).
2. Incrementar el tamaño y el tipo de población (EBR), a fin de lograr mayores beneficios en futuras investigaciones.
3. Adecuar la investigación a otros niveles de comprensión: nivel literal o nivel crítico-valorativo.
4. Adaptar y aplicar la investigación a otros tipos de textos, como por ejemplo, los denominados textos discontinuos.

Para los docentes:

5. Profundizar y ampliar el conocimiento teórico-práctico de la formulación de preguntas en el nivel inferencial para la comprensión de textos continuos en beneficio del propio docente y, principalmente, del estudiante.
6. Desarrollar e Impulsar programas educativos que involucren tanto a la formulación de preguntas en el nivel inferencial y a los textos continuos para facilitar un mejor desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, J. F. y Torres, M. G. (2017). *Diseño de una estrategia didáctica para la comprensión lectora en la enseñanza de lengua y literatura de los alumnos de tercer año de educación básica de la Unidad Educativa "Aníbal Salgado Ruíz"*. [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Ecuador]. Repositorio Institucional PUCESA. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1938>
- Adam, J. (1987). *Tipos de secuencias textuales elementales*. Nathan Université.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Ary, D., Cheser, L., y Razavieh, A. (1992). *Introducción a la investigación pedagógica*. Interamericana.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (octubre de 2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), p. 1038-1059.
- Beaugrande, R., y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Blecua, J. (1999). *Diccionario general de sinónimos y antónimos: lengua española*. Vox.
- Blog: Tipos de argumentos. (2016, 03 de marzo). *Clases de argumentos*. Tipos de argumentos. <http://tipodeargumentos.blogspot.com/?view=classic>
- Bunge, M. (1980). *Epistemología, ciencia de la ciencia*. Ariel.
- Bustamante, G. I. y Silva, C. M. (2012). *Nivel de comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de una institución educativa de Ventanilla*

– *Callao*. [tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
Repositorio Institucional USIL.
<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1325>

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.

Camargo, M. I. (2012). *La comprensión lectora inferencial en un grupo de estudiantes universitarios de un programa de inglés como lengua extranjera* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional PUJ. <http://hdl.handle.net/10554/12338>

Camba, M. (s. f.). *La lectura*. Idóneos. https://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/compcion_lectora/

Camps, A., Colomer, T., Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., y Felipe, S. (2013). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. GRAÓ.

Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa*. trAndeS.

Carrasco, S. (2006). *Metodología de la investigación científica*. Editorial San Marcos.

Casas, R. (2004). *La inferencia en la comprensión lectora. Escritura y pensamiento*. Fondo editorial UNMSM.

Casas, R. (2006). *Redacción general. Un enfoque pragmatolinguístico*. Grupo Editorial Megabyte.

Casas, R. (2011). *Razonamiento verbal*. Fondo Editorial UNMSM.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.

Caycho, C., y Salas, F. (2013). *Razonamiento verbal*. Lumbreras Editores.

Condemarín, M., Galdames, V., y Medina, A. (1996). *Taller de lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. CEPE.

Conté, M. (1988). *Condiciones de consistencia: investigación lingüística textual*. Pavia.

Coseriu, E. (1967). *Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar*. Gredos.

El Comercio. (2013, 03 de diciembre). *Evaluación PISA: el ránking completo en el que el Perú quedó último*. El Comercio. <https://archivo.elcomercio.pe/sociedad/lima/evaluacion-pisa-ranking-completo-que-peru-quedo-ultimo-noticia-1667838>

Educar Chile. (s. f.). *Habilidades de comprensión lectora: ¿cuáles son y cómo desarrollarlas?* Consultado el 13 de mayo de 2019. <https://www.educarchile.cl/habilidades-de-compresion-lectora-cuales-son-y-como-desarrollarlas>

Espín, G. I. (2010). *Las estrategias metodológicas y su incidencia en la comprensión lectora de los estudiantes de octavo año del Instituto Superior Tecnológico Experimental Luis A. Martínez durante el año lectivo 2009-2010* [tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional UTA. <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/5943>

Evangelista, D. (18 de octubre de 2017). La cohesión y mecanismos de cohesión en la composición de textos. *Lengua y Sociedad*, 14(1), p. 228.

Firth, J. (1935). *The technique of semantics*. Oxford University Press.

Flores, J. (2011). *Construyendo la tesis universitaria. Guía didáctica*. Garden Graf S.R.L.

García, H. M. (2016). *Comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes de cuarto año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSA 2015-B* [tesis de maestría, Universidad Nacional San Agustín]. Repositorio Institucional UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2991>

- García, O. (2009). *Elementos de lógica*. Editorial e Imprenta Wari S.A.C.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update*. Allyn & Bacon.
- Gómez, L. (2011). *Análisis Morfológico. Teoría y práctica*. Ediciones SM.
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Cátedra.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. In Denman, C. y Haro, J. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (p. 113-145). La Sonora
- Gutiérrez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Arco Libros.
- Hernández, S., Fernández, R., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. 6ta edición*. Mac Graw Hill Editores.
- Hernández, G., y Rellán, C. (2005). *Aprendo a escribir 3. Exponer y argumentar*. Sociedad general española de Librería, S.A.
- Inga, M. (julio de 2007). Estrategias metacognitivas para la Comprensión y Producción de textos Continuos. *Investigación Educativa*, 11(20), p. 45-60.
- Inga, M. (2008). Investigación del papel de la memoria operativa, la inferencia y competencia gramatical en la comprensión lectora. *Investigación Educativa*, 12(22), p. 141-170.
- Inga, M. (30 de junio de 2014). Procesos metacognitivos y lectura. *Investigaciones Educativas*, 4(7), p. 42-54.
- Inga, M., Rojas, P., y Varas, F. (2015). Estrategias didácticas inferenciales en el desarrollo de la comprensión lectora. *Alma máter segunda época*, (2), p. 131-141.
- Jakobson, R. (1974). *Ensayos de lingüística general*. Ariel S.A.
- Levinson, S. (1983). *Pragmática*. Teide.

- López, G. M. y Campo. L. K. (2018). *Desarrollo de la comprensión inferencial a través de la lectura de los libros álbum en los estudiantes del grado segundo de primaria de la institución educativa Alberto Mendoza Mayor sede: Juan Bautista Palomino* [tesis de maestría, Universidad Icesi]. Repositorio Institucional Icesi. http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/84585
- Lovón, M. (2017, 05 de marzo). *La estructura del texto argumentativo*. Lenguaje y redacción. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/lenguaje/2017/03/05/la-estructura-del-texto-argumentativo/>
- Manrique, E. S. (2013). *Desempeño semántico en niños peruanos de 5 años* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5018>
- Martín, R. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Síntesis.
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO.
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítica. Recuperado de http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Mauricio, J. F. (2016). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de Educación Física de la Facultad de Pedagogía y Cultura Física de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta - Chosica, 2016* [tesis de maestría, Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2091>

- Melero, P. (2018). *Relación entre estrategias de lectura literal e inferencial y la comprensión lectora en estudiantes de segundo año medio*. [tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152361>
- Mendoza, A., López, A., y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal.
- MINEDU. (2007). *Comunicación. Serie 1 para docentes de secundaria. Fascículo 4: La comprensión de textos a partir de situaciones comunicativas*. Empresa Editora El Comercio.
- MINEDU. (2013). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú*. Biblioteca Nacional del Perú.
- MINEDU. (2019). *Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*. Ministerio de Educación.
- Niño, V. (2003). *Competencias en la Comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Ecoe Ediciones.
- Núñez, K. C. (2016). *Relación entre dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013* [tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de Tesis Digitales Cybertesis UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/7218>
- OCDE. (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. OCDE.
- Ochoa, J.; Mesa, S.; Pedraza, Y. y Orlando, E. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, (20), 249-263.
- Orrantia, J., y Sánchez, E. (1994). *Evaluación del lenguaje escrito*. Siglo XXI Editores.

- Ramos, C. (junio de 2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, (23)1, p. 10.
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Editorial Planeta Colombina S.A.
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la Lengua Española* (edición del tricentenario). Consultado el 12 de marzo de 2019. <https://dle.rae.es/diccionario>
- Regueiro, M. (2010). *La sinonimia*. Arco/Libros, S.L.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31(1), p. 11-22.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León] Repositorio Académico Digital UANL. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/3230>
- Sánchez, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Ediciones Santillana.
- Sánchez, E. (2003). *¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar?* Santillana.
- Selltiz, C., Wrightsman, L., y Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Ediciones Rialp.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- Tavera, E., y Mauchi, B. (2015). *Manual de Redacción y Comunicación*. PUCP.
- UNESCO. (2019). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe?* Editorial Salesianos.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Ediciones Paidós.

Varo, C. (2007). *La antonimia léxica*. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L.

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Ariel.

Yagüe, I. (s. f.). *Tipos de textos según la intención comunicativa*. Aula Z.
<https://aulaz.org/CAST/LIBROS/BLOQUES%20LENGUA/TEXTOS/3TiposTexto-2Intencion.html>

ANEXOS

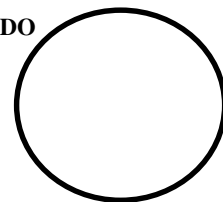
Anexo n° 1

Instrumentos de recolección de datos – Pretest y Postest



PUNTAJE OBTENIDO

PRUEBA DE EVALUACIÓN – PRETETS
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO



Código del estudiante: _____

Aula: _____ Ciclo: _____

La siguiente evaluación trata de una prueba conformada por cuatro textos continuos (expositivo-humanístico, argumentativo-literario, expositivo-científico y argumentativo-filosófico), cada uno de ellos con cinco preguntas. Cada texto posee la siguiente estructura: un enunciado que formula una interrogante, a continuación se presentan cuatro opciones posibles de respuesta. Debes elegir solo una; si tu respuesta es correcta obtendrás un punto (1) y si no lo es, se te calificará con cero (0). El tiempo de duración de la prueba es de un máximo de 60 minutos.

TEXTO N°1

El cifrado César es uno de los primeros métodos de traducción conocidos históricamente. Julio César lo usó para enviar órdenes a sus generales en los campos de batalla. Consistía en escribir el mensaje con un alfabeto que estaba formado por las letras del alfabeto latino desplazadas tres posiciones a la derecha. El receptor del mensaje conocía la clave secreta y podía descifrarlo fácilmente haciendo el desplazamiento inverso con cada letra del mensaje. Pero para el resto de la gente que pudiese **accidentalmente** ver el mensaje, el texto carecía de sentido.

Aparentemente es un cifrado muy débil y poco seguro, pero para la época de Julio César no era de conocimiento general, la idea de ocultar el significado de un texto mediante cifrado. De hecho, que un mensaje estuviese escrito ya era un modo de asegurar la confidencialidad frente a la mayoría de la población analfabeta de la época.

Adaptado de www.dma.fi.upm.es

1. El tema del texto es

- A) los textos cifrados a lo largo de la historia.
- B) el cifrado César como método de traducción.
- C) los mensajes carentes de sentido de Julio César.
- D) la novedosa forma de comunicación del emperador.

2. El antónimo contextual de la palabra «accidentalmente» es

- A) casualmente.
- B) osadamente.
- C) deliberadamente.
- D) libremente.

3. No resulta compatible afirmar con respecto al cifrado César que

- A) el mensaje que se escribía constaba de letras muy parecidas al del alfabeto latino.
- B) sirvió como forma de comunicación secreta cuando se estaba en un contexto bélico.
- C) fue utilizado por el emperador romano para enviar imperativos a sus generales.
- D) todo receptor del mensaje no siempre conocía el *modus operandi* del método utilizado.

4. De lo señalado en el texto se puede inferir que si Julio César quería enviar el siguiente mensaje a sus generales: «atacaralamanecer», este estaba escrito para ellos como:

- A) «recenamalaracata».
- B) «uhfhpdodñdudfdwd».
- C) «cvcectcncñogegt».
- D) «dwdfdudñdodphfhu».

5. Si en la actualidad se utilizara el cifrado César sin alterar sus parámetros, entonces

- A) habría revolucionado la manera de enviar mensajes.
- B) el mundo aún estaría viviendo una época de guerras.
- C) este método sería valorado como inaccesible y fiable.
- D) sería considerado como un método sencillo y dudoso.

TEXTO N°2

En la mitología griega, Menelao y Paris son los famosos rivales en el triángulo de amor que involucraba a Helena. El primero de ellos, cuyo nombre puede interpretarse como «la cólera del pueblo», pertenecía a una familia, la de los Átridas, marcada por la maldición divina. En cuanto al segundo, forma parte de ese grupo de héroes que, como el tebano Edipo, fueron abandonados por sus padres al poco de nacer para evitar el cumplimiento de alguna aciaga profecía, en este caso la destrucción de Troya. Su nombre en realidad es doble, pues los pastores que lo recogieron lo llamaron Alejandro («el que protege»), un detalle que podría aparecer anecdótico si no fuera por el hallazgo de los archivos de la capital hitita, Hattusa (actual Turquía): el desciframiento de varias tablillas de arcilla en hitita y acadio que han permitido identificar a un tal Alaksandu de Wilusa, nombre este que se cree corresponde al griego de Alejandro de Ilión (Troya). Además, la datación de esos documentos hacia el año 1280 a.C. coincide con el marco temporal en que la tradición y la arqueología sitúan la guerra troyana. ¿Significa eso que el tal Alaksandu fue Paris y que, tal como relata la leyenda, visitó Esparta, raptó a su reina y provocó una guerra que solo acabó con la destrucción de su propia ciudad y con la muerte de su familia y la de él mismo? A pesar de lo tentador de la propuesta, resulta **aventurado** ir más allá solo por la semejanza de unos nombres y algunos detalles.

Adaptado de *El rapto de Helena* (2017). Gredos. España

6. La tesis del autor del texto es:

- A) Según la traducción de varias tablillas de arcilla en hitita y acadio se afirma que Alaksandu de Wilusa fue Alejandro de Ilión.
- B) Gracias a los hallazgos de los archivos en la capital hitita de Hattusa se cree que Alejandro de Ilión fue amigo cercano de Paris.
- C) El triángulo amoroso más famoso de la mitología griega fue el que protagonizaron Helena junto a Menelao de Esparta y Paris de Troya.
- D) Resulta aventurado afirmar que Alaksandu fue Paris, aun cuando existan coincidencias de nombres y datos sobre la guerra de Troya.

7. El argumento que sustenta la tesis planteada en el texto es:

- A) Se sabe que Paris al raptar a Helena, esposa de Menelao, produjo la destrucción de su propia familia y la de su propia patria, cumpliéndose así la profecía del oráculo.
- B) Alejandro de Ilión tenía las mismas características que describían a Alaksandu de Wilusa («el que protege»), pues ambos habían sido abandonados por sus padres al nacer.
- C) Según la datación de unas tablillas de 1280 a.C., se piensa que Paris fue en realidad Alaksandu de Wilusa; sin embargo, los datos apuntan hacia el rey Menelao de Esparta.
- D) Es posible, mas no seguro, que Alaksandu de Wilusa fuese Alejandro de Ilión (Paris); incluso una datación de documentos coincide con el marco temporal de la guerra troyana.

8. El sinónimo contextual de «aventurado» es

- A) arriesgado.
- B) fortuito.
- C) impresionante.
- D) apremiante.

9. Se colige del texto que tanto Paris, Menelao y Edipo compartían en común

- A) la patria.
- B) la tragedia.
- C) la rivalidad.
- D) la valentía.

10. Si el autor del texto hubiese afirmado que Alaksandu fue Paris, probablemente

- A) la datación sobre la guerra troyana también sería desestimada.
- B) ya habrían aparecido nuevos estudios que refutarían lo propuesto.
- C) los datos mencionados no serían señalados como meras coincidencias.
- D) las tablillas de arcilla también habrían identificado a otros personajes griegos.

TEXTO N°3

La neuroplasticidad tiene un papel especialmente relevante cuando determinadas partes del encéfalo sufren una lesión o no se desarrollan correctamente. Por ejemplo, una mujer china, cuya vida se desarrollaba con normalidad, a los veinticuatro años recibió la noticia, gracias a un examen médico, de que no tenía cerebelo. Este componente del sistema nervioso central es una de las estructuras con mayor densidad de neuronas, y en principio resulta imprescindible para vivir. La función principal de esta área es la de integrar las vías sensitivas y las motoras a través de una gran cantidad de haces nerviosos que la conectan con otras estructuras encefálicas y con la médula espinal. En otras palabras, el cerebelo integra toda la información recibida de los sentidos para emitir las órdenes que recibe nuestro aparato locomotor a través de la corteza cerebral primero, y de las vías motoras después.

Sin embargo, si bien esta paciente presentó problemas para hablar y caminar desde pequeña, el resto de las células nerviosas disponibles se las **arreglaron** para organizarse de manera que pudiesen sustituir el componente que faltaba. Gracias a la neuroplasticidad había suplido el déficit y llevaba una vida normal.

Adaptado de Triglia, Regader y García-Allen (2018) *¿Qué es la inteligencia?* Madrid. Bonal letra Alcompas

11. El texto trata sobre

- A) las funciones del encéfalo.
- B) el sistema nervioso central.
- C) la importancia del cerebelo.
- D) la función de la neuroplasticidad.

12. La idea principal del texto es

- A) una de las funciones principales del encéfalo es la de integrar las vías sensitivas y motoras a través de una cantidad considerable de haces nerviosos.
- B) el cerebelo reúne toda la información recibida de los sentidos para transmitir las órdenes que recibe del aparato locomotor a través de la corteza cerebral.
- C) el sistema nervioso central es una de las estructuras con mayor densidad de neuronas y resulta indispensable para la supervivencia de todo ser humano.
- D) la neuroplasticidad posee una función primordial en casos en los que determinadas partes del encéfalo sufren daño o no se desarrollan apropiadamente.

13. El término «arreglaron», en el texto, quiere decir

- A) adaptaron para lograr un fin.
- B) enmendaron los daños provocados.
- C) mejoraron las funciones obtenidas.
- D) compusieron los órganos malogrados.

14. Es falso afirmar respecto al cerebelo que

- A) integra toda la información recibida por medio de los sentidos.
- B) envía órdenes al aparato locomotor a través de las vías motoras.
- C) es innecesario tenerlo, en principio, de lo contrario pereceríamos.
- D) es una de las estructuras con mayor concentración de neuronas.

15. Si la mujer china de veinticuatro años hubiese tenido una vida llena de problemas por su falta de cerebelo, seguramente

- A) además de los problemas para hablar y caminar, mostraría inconvenientes para pensar.
- B) nuestro organismo no tendría la capacidad de desarrollar la llamada neuroplasticidad.
- C) la neuroplasticidad revelaría serias deficiencias al momento de suplir este centro nervioso.
- D) la médula espinal y los haces nerviosos también mostrarían muchas carencias en su desarrollo.

TEXTO N°4

Preguntémonos qué diferencia hay entre sentir y pensar. Podrían parecer lo mismo, pero no son iguales. Santo Tomás de Aquino (1225-1274), siguiendo a Aristóteles en su realismo, distingue entre la sensación y el pensamiento mediante la idea del orden. Conocer es tan característico de los sentidos como de la inteligencia, pero conocer el orden es **privilegio** de la mente, no de la sensibilidad. Ver orden significa relacionar; y ser capaz de conocer relaciones, es ser capaz de ver lo igual y lo distinto, lo más y lo menos, lo superior y lo inferior, la causa y el efecto; significa también conocer el fin, los medios y el modo como se ordenan al fin. Relacionar es pensar, porque significa poder instrumentar (ordenar algo a un fin); o también, comparar elementos entre sí como subordinado y superior.

Adaptado de Fernández Burillo, S. (2014). *Curso de filosofía elemental*. Emancipación obrera. Tolima

16. La tesis del autor del texto es:

- A) El sentir y el pensar parecen lo mismo, pero no lo son.
- B) El orden puede diferenciar entre lo igual y lo distinto.
- C) Conocer es facultad de la mente y no de los sentidos.
- D) Santo Tomás de Aquino fue un adepto de Aristóteles.

17. El argumento que sustenta la tesis planteada en el texto es:

- A) Santo Tomás de Aquino señala la diferencia entre el sentir y el pensar a través de la idea del orden.
- B) Relación es pensamiento, pues significa instrumentar o compararlos entre sí como subordinado y superior.
- C) El conocer es característico de los sentidos y de la inteligencia, aunque esta facultad es propia de la primera.
- D) La idea del orden determina conocer el fin, es decir, los planteamientos que nos llevan a la consecución de este.

18. El sentido opuesto que adquiere palabra «privilegio» es

- A) aplazamiento.
- B) desventaja.
- C) retraso.
- D) desprecio.

19. Es coherente con lo expresado en el texto que el orden

- A) solo ve igualdad.
- B) muestra un final.
- C) denota relación.
- D) no compara.

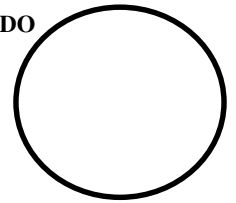
20. Si Aristóteles hubiese considerado que la idea de orden también es privilegio de la sensibilidad, quizá

- A) habría señalado que el pensamiento es más complejo.
- B) Santo Tomás de Aquino no habría sido su más fiel seguidor.
- C) de todos modos habría diferenciado entre el sentir y el pensar.
- D) no consideraría una distinción entre sensación y pensamiento.



PUNTAJE OBTENIDO

PRUEBA DE EVALUACIÓN – POSTETS
UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO



Código del estudiante: _____

Aula: _____ **Ciclo:** _____

La siguiente evaluación trata de una prueba conformada por cuatro textos continuos (expositivo-humanístico, argumentativo-literario, expositivo-científico y argumentativo-filosófico), cada uno de ellos con cinco preguntas. Cada texto posee la siguiente estructura: un enunciado que formula una interrogante, a continuación se presentan cuatro opciones posibles de respuesta. Debes elegir solo una; si tu respuesta es correcta obtendrás un punto (1) y si no lo es, se te calificará con cero (0). El tiempo de duración de la prueba es de un máximo de 60 minutos.

TEXTO N°1

La Antigua Grecia se caracterizó por ser una sociedad patriarcal, donde la mujer quedaba sujeta a la figura masculina, y por tanto, carecía de toda libertad. Las mujeres vivían en las sombras, sin voz ni voto. De ahí, que fuese inconcebible la relación entre un hombre y una mujer en términos de amistad, o en una mera relación entre iguales. Sin embargo, sí que existieron casos donde las mujeres pudieron entablar una relación personal con los varones, tal y como atestiguan los relatos sobre las vidas de ciertas mujeres y sus relaciones con la clase política de la polis e intelectuales, entre otros. ¿Pero quiénes eran estas mujeres? Se trata de las hetairas, mujeres libres, independientes, que ejercían la prostitución, y que disponían de una **esmerada** educación, y que llegaron a disfrutar de una gran influencia y prestigio social. Solían vestir con una ligera gasa que permitía contemplar sus encantos e incluso llevaban un pecho descubierto. Los más importantes políticos, artistas y filósofos gozaban de su compañía.

Gracias a las hetairas había mujeres en la vida pública griega, ya que las esposas oficiales tenían que estar recluidas en las casas. Entre las hetairas más famosas destacaron: Aspasia de Mileto, quien tuvo gran influencia en la vida cultural y política en la Atenas del Siglo de Pericles; y Friné dentro del mundo del arte, quien vivió con cierta discreción, acudiendo a tertulias literarias y artísticas.

Adaptado de <https://losojosdehipatia.com.es/cultura/historia/frine-la-hetaira-mas-bella-de-grecia/>

1. El tema del texto es

- A) las hetairas en la antigua sociedad griega.
- B) la Antigua Grecia como sociedad patriarcal.
- C) la mujer como elemento subordinado al varón.
- D) Aspasia y Friné como las primeras hetairas en Grecia.

2. El antónimo contextual de la palabra «esmerada» es

- A) desprevvenida.
- B) desproveída.
- C) descuidada.
- D) vedada.

3. Resulta incompatible respecto a las hetairas sostener que

- A) solían vestir con prendas ligeras para así exhibir sus encantos.
- B) Aspasia de Mileto y Friné estuvieron entre las que más destacaron.
- C) políticos, artistas e incluso filósofos se deleitaban con su compañía.
- D) debido al oficio que ejercían, no gozaban de buena reputación y prestigio.

4. Se infiere del texto que en la Antigua Grecia

- A) las hetairas eran las únicas mujeres en ese tiempo.
- B) se consideraba a la mujer como un ser inferior.
- C) su sociedad se caracterizó por ser patriarcal.
- D) solo a los hombres les interesaba la política.

5. Si en la Antigua Grecia no hubiesen existido las hetairas, entonces

- A) las esposas oficiales habrían asumido un papel más protagónico.
- B) no habrían existido las prostitutas en este tipo de sociedad antigua.
- C) los políticos, artistas y filósofos no tendrían con quien entretenerse.
- D) no habría habido participación de la mujer en la vida pública griega.

TEXTO N°2

La faceta de creador y benefactor de la humanidad de Prometeo va indisociablemente unida a la de rebelde, pues es por favorecer a la humanidad por lo que se subleva contra la autoridad legítima, pero titánica, de Zeus. La rebeldía, sin embargo, conlleva el castigo, y eso es lo que sufre el titán y lo que le trasmite a su figura esa aura trágica que tantas y tantas obras de arte ha inspirado a lo largo de la historia. Pero el hijo de Jápeto no es el único rebelde de la mitología o las religiones. Resulta tentador relacionarlo con el rebelde por antonomasia del cristianismo: Satán, el más bello de los arcángeles que se alzó contra Dios y, por ello, fue castigado para toda la eternidad, pero ahí acaban las similitudes entre ellos, en el acto de rebeldía, pues sus **motivaciones** son muy diferentes. En el caso de Prometeo, lo que le lleva a oponerse a una fuerza omnipotente es el amor que siente hacia los seres humanos. En cierta medida, su rebeldía, tiene mucho de sacrificio, pues el bien de la humanidad solo se consigue a través del dolor y el sufrimiento. Es por esa razón que algunos apologetas del cristianismo, como Tertuliano, vieron en él un símbolo de Jesucristo. Satán, en cambio, es egoísta, se opone a Dios porque quiere ocupar su trono. La envidia, la ambición, el odio y el deseo de grandeza son sus únicas metas. Y cuando cae, lejos de someterse a la voluntad divina, lo que hace es continuar su lucha en la Tierra, tentado y abocando a la perdición a esos mismos hombres y mujeres por los que Prometeo se había sacrificado.

Adaptado de *Prometeo y el secreto del fuego*. (2017). Gredos. España

6. La tesis propuesta por el autor del texto es:

- A) La figura de creador y bienhechor de la humanidad de Prometeo va necesariamente ligada a la figura de rebelde de Satanás.
- B) Satán es el rebelde por antonomasia; sin embargo, Prometeo surge como un sublevado mucho más benevolente para la humanidad.
- C) Tanto Prometeo como Satán comparten una similitud: el acto de rebeldía, mas sus motivos respecto a ella resultan muy disímiles.
- D) Para Tertuliano, Prometeo es un personaje que se asemeja al símbolo de Jesucristo, debido a la abnegación que este muestra hacia el hombre.

7. El argumento que sustenta la tesis anterior es:

- A) Satán a diferencia de Prometeo tuvo metas más ambiciosas, es por ello que se enfrenta a una figura mucho más poderosa: Dios, pues no solo lo reta sino que anhela quedarse con su trono.
- B) Prometeo y Satán se rebelan contra Zeus y Dios, respectivamente, empero las motivaciones del segundo son la ambición y el deseo de grandeza, mientras que para el primero, es el amor que siente hacia los seres humanos.
- C) Tanto Prometeo como Satán muestran diferencias muy marcadas en cuanto a sus personalidades y modo de proceder, empero el primero, resultó ser mucho más egoísta, y el segundo, mucho más abnegado y sacrificado.
- D) A lo largo de la humanidad han surgido personajes que se rebelan contra una autoridad, únicamente se debe destacar las figuras de Prometeo y Satanás, ya que estos han sido los únicos que retaron al más fuerte de su época.

8. La palabra «motivaciones» adquiere el sentido de

- A) emociones.
- B) pasiones.
- C) inspiraciones.
- D) razones.

9. Podemos colegir del texto que Satán

- A) creía tener las condiciones para llegar a ser un dios.
- B) es considerado como el rebelde por antonomasia.
- C) es egoísta y llevó a la perdición a los hombres.
- D) era uno de los arcángeles más bellos de Dios.

10. Si Prometeo hubiese sido un ser humano común y corriente, entonces sería considerado como un

- A) heterodoxo.
- B) ortodoxo.
- C) altruista.
- D) misántropo.

TEXTO N°3

Hace menos de dos siglos que el monje agustino y gran naturalista Gregor Mendel, tras largos años cruzando y mezclando distintas plantas de guisante, descubrió las leyes que hoy conocemos como herencia genética. Nada podía hacerle pensar, en aquel tiempo de ciencia incipiente, que apenas ciento cincuenta años después, la investigadora estadounidense Jennifer Doudna y la francesa Emmanuelle Charpentier, desarrollarían una técnica capaz de editar, ya no el ADN de los guisantes, sino el propio genoma humano donde está contenida toda nuestra información genética. La llamada técnica CRISPR es una especie de **tijera molecular** que hace posible la eliminación de un material genético indeseado y la introducción de otro más favorable.

Gracias a esta técnica, hoy, por primera vez, los científicos pueden alterar, borrar y reorganizar de forma rápida y precisa el ADN, el principal constituyente del material genético de casi cualquier organismo vivo, incluido el de nuestra especie. Durante los últimos años, esta tecnología de edición ha transformado la biología.

La sencillez de la técnica posee un enorme potencial, y ya ha provocado su rápida difusión y uso en diferentes países y continentes. Las aplicaciones son numerosas: desde los modelos transgénicos en la investigación básica, la agricultura y la ganadería, hasta el desarrollo de nuevos fármacos y la posible cura de enfermedades genéticas.

Es precisamente en este ámbito donde, empleando modelos animales, investigadores de todo el mundo la han utilizado en sus laboratorios para aprender a corregir importantes defectos genéticos, entre ellos, las mutaciones causantes de enfermedades, como la distrofia muscular o la fibrosis quística, así como para eliminar el virus de la hepatitis B, una infección vírica hepática que afecta a más de 250 millones de personas en el mundo.

Adaptado de National Geographic (2017) *El genoma humano*. México. RBA Editores

11. El tema del texto anterior es

- A) la llamada técnica CRISPR.
- B) las leyes de Gregor Mendel.
- C) la ley de la herencia genética.
- D) el denominado genoma humano.

12. La idea principal del texto es

- A) tras largos años cruzando y mezclando distintas plantas de guisante, el naturalista Gregor Mendel, pudo descubrir sus leyes.
- B) tras el descubrimiento de su existencia y comprensión de su mecanismo los seres humanos, hoy en día, podemos alterar el genoma.
- C) actualmente, los científicos pueden modificar, borrar y reestructurar en un corto tiempo y de modo exacto el ADN, gracias a la técnica CRISPR.
- D) la simplicidad de la llamada técnica CRISPR, le ha atribuido un gran potencial y ha provocado su inmediata difusión en el mundo científico.

13. La frase «tijera molecular» en el texto adquiere el sentido de

- A) instrumento quirúrgico.
- B) dispositivo de extirpación.
- C) técnica de edición genética.
- D) herramienta para cortar y pegar.

14. Resulta incompatible aseverar respecto a la aplicación de la técnica CRISPR que

- A) ha llegado a curar múltiples enfermedades.
- B) ha favorecido la agricultura y ganadería.
- C) se ha aplicado en modelos transgénicos.
- D) ha desarrollado nuevos medicamentos.

15. Si la técnica CRISPR no se hubiese difundido rápidamente entre diferentes países y continentes, esto se debería probablemente a que

- A) su simplicidad habría sido considerada inferior a otras.
- B) no se consideraría que posee una ingente potencialidad.
- C) los investigadores que la estudiaban no tendrían auspicio.
- D) sus aplicaciones solo servirían para la agricultura y ganadería.

TEXTO N°4

¿Es una meta el amor? El escritor español Ramón José Sender, en su libro *Tres Ejemplos de Amor y una Teoría*, dice en la conclusión que el amor no existe como logro, como un bien que se alcanza o como una meta que se conquista. En el amor, dice Sender, solo existe la busca del amor, o menos castizamente hablando, la búsqueda, esto es, el camino hacia el amor. El amor no es una realidad quieta y fija, sino un devenir, un proceso: discurre y transcurre.

Si amar es un arte, entonces el devenir del amor es una ocurrencia natural. Un arte que se detenga y estanque, dejará de evolucionar y comenzará a **morir**. Y con el amor, sucede lo mismo. Por ello, no hay una obtención del amor. El amor no es estático, sino dinámico, y por eso mismo no puede detenerse.

Distingo entre el sentimiento amoroso y la pasión amorosa. Esta última es propia del enamoramiento y el erotismo. Es apetente y posesiva. El sentimiento del amor, en cambio, se compone de afecto, ternura y cariño; y también comprende, claro está, la atención dilecta para con nuestra pareja y el cuidado y la preocupación por ella. Consiste, además, en procurar que la persona amada alcance lo que se juzga su bien. Por 'bien' debemos entender el desarrollo de la personalidad, el enriquecimiento espiritual, la expansión de conciencia, y la adquisición y desenvolvimiento de valores.

Adaptado de <https://elcomercio.pe/luces/vida-social/meta-amor-columna-marco-aurelio-denegri-159136-noticia/>

16. La tesis propuesta por el autor del texto es:

- A) El amor es un arte y ocurrencia natural.
- B) No hay una consecución del amor.
- C) No es lo mismo amor que pasión amorosa.
- D) El amor procura el cuidado y preocupación por el otro.

17. El argumento que sustenta la tesis del autor es:

- A) El sentimiento amoroso denota apetencia y posesión.
- B) Si se estanca, el amor, involucionará y comenzará a morir.
- C) El amor no es estático sino dinámico, por ello no se detiene.
- D) Al ser un sentimiento activo, el amor busca constantemente el placer.

18. El sentido opuesto del término «morir», según el contexto, es

- A) brotar.
- B) emerger.
- C) manar.
- D) originarse.

19. Se asocia con lo expresado en el texto respecto a la pasión amorosa que

- A) posee características disímiles al amor.
- B) difiere del erotismo y enamoramiento.
- C) se compone de afecto, ternura y cariño.
- D) procura por el bien de la persona amada.

20. Si en una pareja de enamorados uno de ellos sintiese que el otro le pertenece, entonces

- A) manifestaría su amor a plenitud.
- B) revelaría la llamada pasión amorosa.
- C) mostraría firmeza en sus sentimientos.
- D) evidenciaría una forma peculiar de amar.

Anexo n° 2

Validación juicio de expertos (pretest y postest)

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO
PRUEBA DE EVALUACIÓN – PRETETS**

APRECIACIÓN CUALITATIVA

CRITERIOS	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Presentación del instrumento	X			
Claridad en la redacción de los ítems		X		
Pertinencia de la variable con los indicadores	X			
Relevancia del contenido		X		
Facilidad de la aplicación	X			

OBSERVACIONES: NINGUNA

Validado por: Dr. Jorge Leoncio RIVERA MUÑOZ		C.D.: 059323
Profesión:	DOCENTE UNIVERSITARIO	
Lugar de trabajo:	UNMSM – FACULTAD DE EDUCACION	
Cargo que desempeña:	DOCENTE PREGRADO Y POSGRADO	
Lugar y fecha de validación.	Lima, 11 de julio del 2020	
		
DNI:08742823		

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO
PRUEBA DE EVALUACIÓN – POSTETS**

APRECIACIÓN CUALITATIVA

CRITERIOS	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Presentación del instrumento	X			
Claridad en la redacción de los ítems	X			
Pertinencia de la variable con los indicadores		X		
Relevancia del contenido		X		
Facilidad de la aplicación	X			

OBSERVACIONES: NINGUNA

Validado por: Dr. Jorge Leoncio RIVERA MUÑOZ		C.D.: 059323
Profesión:	DOCENTE UNIVERSITARIO	
Lugar de trabajo:	UNMSM – FACULTAD DE EDUCACION	
Cargo que desempeña:	DOCENTE PREGRADO Y POSGRADO	
Lugar y fecha de validación:	Lima, 11 de julio del 2020	
		
DNI:08742823		

Anexo n° 3

Prueba de confiabilidad estadística KR-20

ITEMS																					
n. °	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	TOTAL
1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	13
2	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	14
3	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	17
4	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	12
5	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	13
6	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	16
7	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	16
8	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
9	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	12
10	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	13
11	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	12
12	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	11
13	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	12
14	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	16
15	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	13
16	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	13
17	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	11
18	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	15
19	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	12
20	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	10
21	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	10

22	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	13
23	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	12
24	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	12
25	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	15
26	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	16
27	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	15
28	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	13
29	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	15
30	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	14
31	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	14
32	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	13
33	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	12
34	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	12
35	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	10
36	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	11
37	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	13
38	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	13
39	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	8
40	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	13
41	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	7
42	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	17
43	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	12
44	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	11
45	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	14
P	0.622 2222 2	0.644 44444	0.644 44444	0.733 33333	0.577 77778	0.711 11111	0.622 22222	0.644 44444	0.711 11111	0.6	0.644 44444	0.688 88889	0.644 44444	0.577 77778	0.688 88889	0.688 88889	0.711 11111	0.644 44444	0.6	0.5555 5556	
Q	0.377 7777 8	0.355 55556	0.355 55556	0.266 66667	0.422 22222	0.288 88889	0.377 77778	0.355 55556	0.288 88889	0.4	0.355 55556	0.311 11111	0.355 55556	0.422 22222	0.311 11111	0.311 11111	0.288 88889	0.355 55556	0.4	0.4444 4444	

Anexo n° 4

Matriz de consistencia

**LA FORMULACIÓN DE PREGUNTAS EN EL NIVEL INFERENCIAL PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS CONTINUOS EN
LOS ESTUDIANTES DE UN CENTRO PREUNIVERSITARIO PRIVADO DE LIMA – 2019**

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES/ INDICADORES		
<p>Problema general</p> <p>¿En qué medida la formulación de preguntas en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>1. ¿En qué medida la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima?</p> <p>2. ¿En qué medida la formulación de preguntas por</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar, identificar y demostrar en qué medida la formulación de preguntas en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1. Determinar en qué medida la formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>La formulación de preguntas en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>H1: La formulación de preguntas por traducción en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.</p> <p>H2: La formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos</p>	VARIABLE INDEPENDIENTE (X) Formulación de preguntas en el nivel inferencial			
			Dimensiones		Indicadores	
			Por traducción	1.1. Expresa una palabra o frase del texto en su sentido equivalente.		
				1.2. Señala una palabra o frase del texto en su sentido opuesto.		
			Por interpretación	2.1 Identifica la tesis del autor en el texto.		
				2.2. Reconoce el argumento que respalda la tesis del autor.		
				2.3. Contrasta la información del texto con la que no lo es.		
				2.4. Extrae información que se deriva del texto.		
			Por extrapolación	3.1. Establece una predicción o hipótesis a partir del contenido del texto.		
			VARIABLE DEPENDIENTE (Y) Comprensión de textos continuos			
Por la modalidad textual	1.1. Comprende textos argumentativos que exponen					

<p>interpretación en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima?</p> <p>3. ¿En qué medida la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima?</p>	<p>2. Identificar en qué medida la formulación de preguntas por interpretación en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.</p> <p>3. Demostrar en qué medida la formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial mejoran la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.</p>	<p>continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.</p> <p>H3: La formulación de preguntas por extrapolación en el nivel inferencial mejora la comprensión de textos continuos en los estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.</p>	<p>Por el tipo de discurso</p>	<p>opiniones con el fin de convencer o persuadir.</p> <p>1.2. Entiende textos expositivos que informan, describen o explican algo de manera lógica, clara y ordenada.</p> <p>2.1. Comprende textos humanísticos vinculados a las ciencias sociales.</p> <p>2.2. Interpreta correctamente textos humanísticos relacionados a las ciencias humanas.</p> <p>2.3. Interioriza las ideas de textos científico-técnicos cuya temática gira en torno a las ciencias.</p> <p>2.4. Discierne textos literarios que manifiestan principalmente la función poética.</p>
--	--	--	--------------------------------	--

Fuente. Elaboración propia

METODOLOGÍA / DISEÑO	POBLACIÓN	INSTRUMENTO	ESTADÍSTICA																								
<p>Metodología de la investigación La investigación es de tipo aplicada y/o experimental; en la que intervendrán la variable independiente: Formulación de preguntas en el nivel inferencial, sobre una variable dependiente: Comprensión de textos continuos.</p> <p>Diseño de la investigación Se denomina diseño de investigación a las diferentes formas de resolver problemas de interés científico en el campo experimental. Se tienen: el preexperimento, el experimento puro o verdadero y el cuasiexperimento. Para esta investigación se aplicará el diseño cuasiexperimental, el cual se denomina así porque no asignan al azar a los sujetos que forman parte del grupo de control y experimental, ni son emparejados, puesto que los grupos de trabajo ya están formados; es decir, ya existen previamente al experimento.</p>	<p>Población La población en estudio será “probabilístico” pues todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. Y la población está constituida por 270 estudiantes de un centro preuniversitario privado de Lima.</p> <p>Muestra</p> <table border="1" data-bbox="602 576 1238 916"> <thead> <tr> <th>Estratos</th> <th>Población</th> <th>Muestra</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>45</td> <td>45</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>45</td> <td>45</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>45</td> <td></td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>45</td> <td></td> </tr> <tr> <td>E</td> <td>45</td> <td></td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>45</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>270</td> <td>90</td> </tr> </tbody> </table>	Estratos	Población	Muestra	A	45	45	B	45	45	C	45		D	45		E	45		F	45		Total	270	90	<p>Instrumento: Cuestionario Instrumento de investigación social más usado cuando se estudia gran número de personas, ya que permite una respuesta directa, mediante la hoja de preguntas que se le entrega a cada una de ellas.</p>	<p>Los datos del presente trabajo de investigación serán procesados en Excel 2013.</p>
Estratos	Población	Muestra																									
A	45	45																									
B	45	45																									
C	45																										
D	45																										
E	45																										
F	45																										
Total	270	90																									

Fuente. Elaboración propia

Anexo n° 5**Sesiones de aprendizaje**

SESIÓN N°1
IDENTIFICACIÓN DEL TEMA CENTRAL E IDEA PRINCIPAL

I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Institución educativa	Centro preuniversitario
1.2. Área	Comunicación
1.3. Nivel	Preuniversitario
1.4. Docente	Diego E. Salazar Pisfil
1.5. Fecha	19/08/2019

II. APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	TIEMPO
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	120 minutos
	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce el tema central y la idea principal en textos de estructura compleja y con diversidad temática.	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se le da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión. ✓ Se proyecta en la pizarra, mediante diapositiva, el siguiente texto: <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>El charango es un instrumento de cuerda principalmente usado en la región de la cordillera de los Andes, con origen en la región del altiplano andino. Posee cinco cuerdas dobles, aunque hay variaciones con menos o más cuerdas, pero casi siempre en cinco órdenes o juegos.</p> </div> ✓ Se solicita la participación de un estudiante para realizar la lectura en voz alta. Al término, se pregunta ¿De qué trata el texto leído? Si algunos

estudiantes responden de manera voluntaria escribimos en la pizarra. De lo contrario, leemos por segunda vez el texto y damos un tiempo de cinco minutos más. Luego, expresan sus respuestas y el docente registra en la pizarra. Se plantea la siguiente pregunta ¿Cuál es la idea principal del texto leído? Nuevamente se les otorga otros cinco minutos a los estudiantes y emiten sus respuestas.

- ✓ Se escribe en la pizarra: ¿Qué entendemos por tema? ¿Qué entendemos por idea principal?
- ✓ Los estudiantes, mediante lluvia de ideas, expresan lo que saben. Se presenta la sesión denominada **Identificación del tema central y la idea principal.**

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ A partir del texto leído, se les explica a los estudiantes características, estructura y diferencias que existen entre el tema central y la idea principal en un texto. Para ello, se utiliza la información que se presenta en diapositivas. Se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo.
- ✓ Luego se procede a explicar brevemente la relación que se presenta entre el tema central y la idea principal del texto. Además, realiza el contraste con las respuestas emitidas por los estudiantes en la actividad de inicio, sobre el tema central y la idea principal, y los procedimientos que se han seguido para identificarlos.
- ✓ El docente consolida la información. Responde a preguntas y aclara dudas.

CIERRE (30 minutos)

- ✓ Se propone a los estudiantes una ficha de lectura con diversos textos y actividades para el análisis respectivo.
- ✓ Los estudiantes siguen los procedimientos para identificar el tema central y la idea principal.
- ✓ Se monitorea, asesora y orienta de acuerdo a la necesidad de cada estudiante.
- ✓ Se concluye con la exposición de forma oral, de parte de algunos estudiantes, acerca de sus respuestas en las actividades propuestas en la ficha de lectura.
- ✓ El docente corrobora cada respuesta dada en la ficha de lectura junto con todos los estudiantes.
- ✓ Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICION
 - ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores)
 - ¿Cómo lo aprendimos?
 - ¿Para qué nos sirve identificar el tema central y la idea principal de un texto?
 - ¿Qué dificultades se nos han presentado? ¿Cómo las hemos superado? • ¿Qué necesitamos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES			
CRITERIOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Comprensión de lectura	Localiza información relevante en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	Cuestionario	Ficha de lectura
	Deduce el tema central y la idea principal en textos de estructura compleja y con diversidad temática.		

V. MATERIALES O RECURSOS UTILIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de lectura (Anexo). • Plumones para pizarra acrílica. • Mota. • Proyector • Puntero láser. • Pantalla o écran.

SESIÓN N°2

IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS Y LOS ARGUMENTOS

I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Institución educativa	Centro preuniversitario
1.2. Área	Comunicación
1.3. Nivel	Preuniversitario
1.4. Docente	Diego E. Salazar Pisfil
1.5. Fecha	26/08/2019

II. APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	TIEMPO
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Localiza información relevante en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	120 minutos
	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduca la tesis y los argumentos en textos argumentativos de estructura compleja y con diversidad temática.	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se le da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión. ✓ Se proyecta en la pizarra, mediante diapositiva, el siguiente texto: <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Hoy en día, la corrupción se ve en todas partes de la sociedad como una enfermedad infecciosa. Está presente en muchos sectores: la política, los gobiernos centrales, los gobiernos estatales, las empresas, las industrias, etc. Es más, aumenta día a día, debido al apetito de las personas por el dinero, poder, posición y lujo.</p> </div> ✓ Se solicita la participación de un estudiante para realizar la lectura en voz alta. Al término, se pregunta ¿Cuál es la postura del autor respecto al tema tratado? Si algunos estudiantes responden de manera voluntaria escribimos en la pizarra. De lo contrario, leemos por segunda vez el texto y damos un tiempo de cinco minutos más. Luego, expresan sus

respuestas y el docente registra en la pizarra. Se plantea la siguiente pregunta ¿Cuál(es) es/son los argumento(s) que respalda(n) lo dicho por el autor? Nuevamente se les otorga otros cinco minutos a los estudiantes y emiten sus respuestas.

- ✓ Se escribe en la pizarra: ¿Qué entendemos por tesis? ¿Qué entendemos por argumentos?
- ✓ Los estudiantes, mediante lluvia de ideas, expresan lo que saben. Se presenta la sesión denominada **Identificación de la tesis y los argumentos**.

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ A partir del texto leído, se les explica a los estudiantes características, estructura y diferencias que existen entre la tesis y los argumentos en un texto argumentativo. Para ello, se utiliza la información que se presenta en diapositivas. Se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo.
- ✓ Luego se procede a explicar brevemente la relación que se presenta entre la tesis y los argumentos en el texto. Además, realiza el contraste con las respuestas emitidas por los estudiantes en la actividad de inicio, sobre estos elementos, y los procedimientos que se han seguido para identificarlos.
- ✓ El docente consolida la información. Responde a preguntas y aclara dudas.

CIERRE (30 minutos)

- ✓ Se propone a los estudiantes una ficha de lectura con diversos textos argumentativos y actividades para el análisis respectivo.
- ✓ Los estudiantes siguen los procedimientos para identificar la tesis y los argumentos.
- ✓ Se monitorea, asesora y orienta de acuerdo a la necesidad de cada estudiante.
- ✓ Se concluye con la exposición de forma oral, de parte de algunos estudiantes, acerca de sus respuestas en las actividades propuestas en la ficha de lectura.
- ✓ El docente corrobora cada respuesta dada en la ficha de lectura junto con todos los estudiantes.
- ✓ Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICION
 - ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores)
 - ¿Cómo lo aprendimos?
 - ¿Para qué nos sirve identificar la tesis y los argumentos en un texto argumentativo?
 - ¿Qué dificultades se nos han presentado? ¿Cómo las hemos superado? • ¿Qué necesitamos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES			
CRITERIOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Comprensión de lectura	Localiza información relevante en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	Cuestionario	Ficha de lectura
	Deduce la tesis y los argumentos en textos argumentativos de estructura compleja y con diversidad temática.		

V. MATERIALES O RECURSOS UTILIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de lectura (Anexo). • Plumones para pizarra acrílica. • Mota. • Proyector • Puntero láser. • Pantalla o écran.

SESIÓN N°3

IDENTIFICACIÓN DE LA IDEA COMPATIBLE E INCOMPATIBLE

I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Institución educativa	Centro preuniversitario
1.2. Área	Comunicación
1.3. Nivel	Preuniversitario
1.4. Docente	Diego E. Salazar Pisfil
1.5. Fecha	02/09/2019

II. APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	TIEMPO
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Identifica afirmaciones y contradicciones en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	120 minutos
	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce compatibilidades e incompatibilidades en textos de estructura compleja y con diversidad temática.	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se le da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión. ✓ Se proyecta en la pizarra, mediante diapositiva, el siguiente texto: <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0; width: fit-content;"> <p>Ya llevo dos años preparándome en una academia de Lima para ingresar a la universidad. Y cada año de preparación me implicó dos ciclos en la academia.</p> </div> ✓ Se solicita la participación de un estudiante para realizar la lectura en voz alta. Al término, se hacen las siguientes preguntas:

DETERMINA QUÉ ENUNCIADOS SON COMPATIBLES O INCOMPATIBLES CON EL TEXTO ANTERIOR Y SEÑALA SI ESTOS SON EXPLÍCITOS O IMPLÍCITOS.

A) Es mi primer año postulando a la universidad. (_____ / _____)

B) Llevo cuatro ciclos postulando para ingresar a la universidad.

(_____ / _____)

C) Es mi segundo ciclo postulando para ser cachimbo de la universidad.

(_____ / _____)

D) Tengo dos años postulando para ser de la universidad.

- ✓ Se escribe en la pizarra cuales serían compatibles explícitos o implícitos, de igual manera, los incompatibles explícitos o implícitos.
- ✓ Los estudiantes, mediante lluvia de ideas, expresan lo que saben. Se presenta la sesión denominada **Identificación de la idea compatible e incompatible**.

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ A partir del texto leído, se les explica a los estudiantes características y diferencias que existen entre la compatibilidad e incompatibilidad. Para ello, se utiliza la información que se presenta en diapositivas. Se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo.
- ✓ Luego se procede a explicar brevemente cuándo la compatibilidad o incompatibilidad resultan explícitas o implícitas. Además, realiza el contraste con las respuestas emitidas por los estudiantes en la actividad de inicio y los procedimientos que se han seguido para identificarlos.
- ✓ El docente consolida la información. Responde a preguntas y aclara dudas.

CIERRE (30 minutos)

- ✓ Se propone a los estudiantes una ficha de lectura con diversos textos y actividades para el análisis respectivo.
- ✓ Los estudiantes siguen los procedimientos para identificar la compatibilidad e incompatibilidad.
- ✓ Se monitorea, asesora y orienta de acuerdo a la necesidad de cada estudiante.
- ✓ Se concluye con la exposición de forma oral, de parte de algunos estudiantes, acerca de sus respuestas en las actividades propuestas en la ficha de lectura.
- ✓ El docente corrobora cada respuesta dada en la ficha de lectura junto con todos los estudiantes.
- ✓ Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICION
 - ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores)

- ¿Cómo lo aprendimos?
- ¿Para qué nos sirve identificar la compatibilidad e incompatibilidad en un texto?
- ¿Qué dificultades se nos han presentado? ¿Cómo las hemos superado? • ¿Qué necesitamos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES			
CRITERIOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Comprensión de lectura	Identifica afirmaciones y contradicciones en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	Cuestionario	Ficha de lectura
	Deduce compatibilidades e incompatibilidades en textos de estructura compleja y con diversidad temática.		

V. MATERIALES O RECURSOS UTILIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de lectura (Anexo). • Plumones para pizarra acrílica. • Mota. • Proyector • Puntero láser. • Pantalla o écran.

SESIÓN N°4
IDENTIFICACIÓN DEL SENTIDO CONTEXTUAL DE UNA PALABRA O FRASE EN UN TEXTO

I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Institución educativa	Centro preuniversitario
1.2. Área	Comunicación
1.3. Nivel	Preuniversitario
1.4. Docente	Diego E. Salazar Pisfil
1.5. Fecha	09/09/2019

II. APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	TIEMPO
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Identifica el sentido contextual de una palabra o frase en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	120 minutos
	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce el sentido contextual de una palabra o frase en textos de estructura compleja y con diversidad temática.	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA	
INICIO (20 minutos)	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se le da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión. ✓ Se proyecta en la pizarra, mediante diapositiva, el siguiente ejercicio: 	
RELACIONA CADA ORACIÓN QUE CONTIENE LA PALABRA "ARTÍCULO" CON SU ACEPCIÓN CORRESPONDIENTE.	
ORACIÓN	ARTÍCULO
A) 'El', 'la', 'lo', 'los' y 'las' son los artículos determinados.	1. Cada una de las disposiciones numeradas de un tratado, de una ley, de un reglamento, etc.
B) El nuevo artículo todavía no ha salido al mercado.	2. Cada uno de los escritos de mayor extensión que se insertan en los periódicos u otras publicaciones análogas.

C) La Declaración Universal de los Derechos Humanos tiene 30 artículos .		3. Mercancía, cosa con que se comercia.
D) Marco es el encargado de revisar todos los artículos de opinión antes de que se publiquen en el periódico.		4. Clase de palabras cuyos elementos especifican si lo designado por el sustantivo o el grupo nominal al que este determina constituye o no información consabida.

- ✓ Se solicita la participación de un estudiante para realizar la lectura en voz alta de cada oración. Al término, se hacen las siguientes preguntas: ¿A qué oración le corresponde la acepción 1 de la palabra artículo? Y de igual modo, se hacen las preguntas para las siguientes acepciones.
- ✓ Se escribe en la pizarra cuál sería la relación dada por los estudiantes.
- ✓ Los estudiantes, mediante lluvia de ideas, expresan lo que saben. Se presenta la sesión denominada **Identificación del sentido contextual de una palabra o frase en un texto**.

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ A partir del ejercicio propuesto, se les explica a los estudiantes el sentido contextual de una palabra o frase en un texto. Para ello, se utiliza la información que se presenta en diapositivas. Se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo.
- ✓ Luego se procede a explicar brevemente cuándo el sentido contextual puede ser semejante (sinonimia) u opuesto (antonimia). Además, realiza el contraste con las respuestas emitidas por los estudiantes en la actividad de inicio y los procedimientos que se han seguido para identificarlos.
- ✓ El docente consolida la información. Responde a preguntas y aclara dudas.

CIERRE (30 minutos)

- ✓ Se propone a los estudiantes una ficha de lectura con diversos textos y actividades para el análisis respectivo.
- ✓ Los estudiantes siguen los procedimientos para identificar el sentido contextual de una palabra o frase.
- ✓ Se monitorea, asesora y orienta de acuerdo a la necesidad de cada estudiante.
- ✓ Se concluye con la exposición de forma oral, de parte de algunos estudiantes, acerca de sus respuestas en las actividades propuestas en la ficha de lectura.
- ✓ El docente corrobora cada respuesta dada en la ficha de lectura junto con todos los estudiantes.
- ✓ Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICION
 - ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores)
 - ¿Cómo lo aprendimos?
 - ¿Para qué nos sirve identificar el sentido contextual de una palabra o frase en un texto?
 - ¿Qué dificultades se nos han presentado? ¿Cómo las hemos superado? • ¿Qué necesitamos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES			
CRITERIOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Comprensión de lectura	Identifica el sentido contextual de una palabra o frase en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	Cuestionario	Ficha de lectura
	Deduce el sentido contextual de una palabra o frase en textos de estructura compleja y con diversidad temática.		

V. MATERIALES O RECURSOS UTILIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de lectura (Anexo). • Plumones para pizarra acrílica. • Mota. • Proyector • Puntero láser. • Pantalla o écran.

SESIÓN N°5

IDENTIFICACIÓN DE LA INFERENCIA EN UN TEXTO

I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Institución educativa	Centro preuniversitario
1.2. Área	Comunicación
1.3. Nivel	Preuniversitario
1.4. Docente	Diego E. Salazar Pisfil
1.5. Fecha	16/09/2019

II. APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	TIEMPO
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Identifica la inferencia en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	120 minutos
	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se le da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión. ✓ Se proyecta en la pizarra, mediante diapositiva, el siguiente ejercicio: <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">SEÑALA CONCLUSIONES VÁLIDAS A PARTIR DE LAS INFORMACIONES DADAS.</p> <p>1. A todos los residentes del Callao les gusta el cebiche. (PREMISA 1) Nelly reside en el Callao. (PREMISA 2) _____ (CONCLUSIÓN)</p> <p>2. Toda serpiente es reptil. (ÚNICA PREMISA) _____ (CONCLUSIÓN)</p> </div>

3.
 Todos los alumnos son estudiosos. (PREMISA 1)
 Eduardo es alumno. (PREMISA 2)
 _____ (CONCLUSIÓN)

4.
 Nelly reside en el Callao y le gusta el cebiche. (PREMISA 1)
 Eduardo reside en el Callao y le gusta el cebiche. (PREMISA 2)
 _____ (CONCLUSIÓN)

- ✓ Se solicita la participación de un estudiante para realizar la lectura en voz alta de cada ejercicio. Al término, se hacen las siguientes preguntas: ¿A qué conclusiones podemos llegar a partir de la información dada?
- ✓ Se escribe en la pizarra las conclusiones dadas por los estudiantes.
- ✓ Los estudiantes, mediante lluvia de ideas, expresan lo que saben. Se presenta la sesión denominada **Identificación de la inferencia en un texto**.

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ A partir del ejercicio planteado, se les explica a los estudiantes en qué consiste una inferencia. Para ello, se utiliza la información que se presenta en diapositivas. Se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo.
- ✓ Luego se procede a explicar brevemente los tipos de inferencias. Además, realiza el contraste con las respuestas emitidas por los estudiantes en la actividad de inicio y los procedimientos que se han seguido para identificarlos.
- ✓ El docente consolida la información. Responde a preguntas y aclara dudas.

CIERRE (30 minutos)

- ✓ Se propone a los estudiantes una ficha de lectura con diversos textos y actividades para el análisis respectivo.
- ✓ Los estudiantes siguen los procedimientos para identificar la inferencia en un texto.
- ✓ Se monitorea, asesora y orienta de acuerdo a la necesidad de cada estudiante.
- ✓ Se concluye con la exposición de forma oral, de parte de algunos estudiantes, acerca de sus respuestas en las actividades propuestas en la ficha de lectura.
- ✓ El docente corrobora cada respuesta dada en la ficha de lectura junto con todos los estudiantes.
- ✓ Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICION
 - ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores)
 - ¿Cómo lo aprendimos?
 - ¿Para qué nos sirve identificar la inferencia en un texto?
 - ¿Qué dificultades se nos han presentado? ¿Cómo las hemos superado? • ¿Qué necesitamos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES			
CRITERIOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Comprensión de lectura	Identifica la inferencia en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	Cuestionario	Ficha de lectura
	Deduce conclusiones en textos de estructura compleja y con diversidad temática.		

V. MATERIALES O RECURSOS UTILIZADOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de lectura (Anexo). • Plumones para pizarra acrílica. • Mota. • Proyector • Puntero láser. • Pantalla o écran.

SESIÓN N°6

IDENTIFICACIÓN DE LA EXTRAPOLACIÓN EN UN TEXTO

I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Institución educativa	Centro preuniversitario
1.2. Área	Comunicación
1.3. Nivel	Preuniversitario
1.4. Docente	Diego E. Salazar Pisfil
1.5. Fecha	23/09/2019

II. APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	TIEMPO
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos escritos.	Identifica la extrapolación en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	120 minutos
	Infiere el significado de los textos escritos.	Deduce supuestos en textos de estructura compleja y con diversidad temática.	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA
INICIO (20 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se le da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión. ✓ Se proyecta en la pizarra, mediante diapositiva, el siguiente texto: <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Los consejos que los vendedores deben seguir para mantener y acrecentar una buena cartera de clientes son, además de brindarles un buen servicio, no agobiarlos con productos que no necesiten, facilitarles las condiciones de pago de su deuda y visitarlos oportunamente. Esto ha probado que los clientes mantienen el interés en los productos que se les ofrecen y un nivel de compras a un ritmo sostenido.</p> </div> ✓ Se solicita la participación de un estudiante para realizar la lectura en voz alta del texto. Al término, se hacen las siguientes preguntas: ¿Si aplicáramos las conclusiones sobre las técnicas de ventas al ámbito de la amistad, qué consideraríamos? ✓ Se escribe en la pizarra las respuestas dadas por los estudiantes.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudiantes, mediante lluvia de ideas, expresan lo que saben. Se presenta la sesión denominada <i>Identificación de la extrapolación en un texto.</i>
DESARROLLO (70 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir del texto planteado, se les explica a los estudiantes en qué consiste una extrapolación. Para ello, se utiliza la información que se presenta en diapositivas. Se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo. ✓ Luego se procede a explicar brevemente los tipos de extrapolaciones. Además, realiza el contraste con las respuestas emitidas por los estudiantes en la actividad de inicio y los procedimientos que se han seguido para identificarlos. ✓ El docente consolida la información. Responde a preguntas y aclara dudas.
CIERRE (30 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se propone a los estudiantes una ficha de lectura con diversos textos y actividades para el análisis respectivo. ✓ Los estudiantes siguen los procedimientos para identificar la extrapolación en un texto. ✓ Se monitorea, asesora y orienta de acuerdo a la necesidad de cada estudiante. ✓ Se concluye con la exposición de forma oral, de parte de algunos estudiantes, acerca de sus respuestas en las actividades propuestas en la ficha de lectura. ✓ El docente corrobora cada respuesta dada en la ficha de lectura junto con todos los estudiantes. ✓ Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICION <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores) • ¿Cómo lo aprendimos? • ¿Para qué nos sirve identificar la extrapolación en un texto? • ¿Qué dificultades se nos han presentado? ¿Cómo las hemos superado? • ¿Qué necesitamos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

CRITERIOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Comprensión de lectura	Identifica la extrapolación en un texto con estructura compleja y vocabulario variado.	Cuestionario	Ficha de lectura

	Deduce supuestos en textos de estructura compleja y con diversidad temática.		
--	--	--	--

V. MATERIALES O RECURSOS UTILIZADOS

- Ficha de lectura (Anexo).
- Plumones para pizarra acrílica.
- Mota.
- Proyector
- Puntero láser.
- Pantalla o écran.

SESIÓN N°7
DIFERENCIANDO EL TEXTO CONTINUO Y DISCONTINUO

I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Institución educativa	Centro preuniversitario
1.2. Área	Comunicación
1.3. Nivel	Preuniversitario
1.4. Docente	Diego E. Salazar Pisfil
1.5. Fecha	30/09/2019

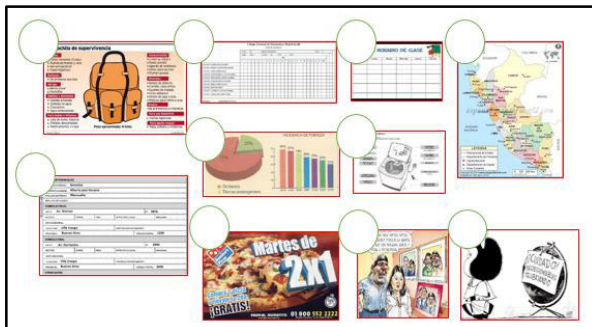
II. APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	TIEMPO
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos.	Localiza información relevante en un texto continuo y discontinuo de estructura compleja y vocabulario variado.	120 minutos
		Reconoce la estructura externa del texto continuo y discontinuo.	
	Infiere el significado de los textos.	Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos continuos de estructura compleja y con diversidad temática.	
		Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos discontinuos de estructura compleja y con	

		diversidad temática.	
--	--	----------------------	--

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)

- ✓ Se le da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión.
- ✓ Se proyecta en la pizarra, mediante diapositiva, lo siguiente:



- ✓ Se solicita la participación de los estudiantes y se les plantea la siguiente pregunta: ¿Las imágenes que observan constituyen textos?
- ✓ Se escribe en la pizarra las respuestas dadas por los estudiantes.
- ✓ Los estudiantes, mediante lluvia de ideas, expresan lo que saben. Se presenta la sesión denominada ***Diferenciando el texto continuo y discontinuo.***

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ A partir del texto planteado, se les explica a los estudiantes qué es un texto continuo y discontinuo. Para ello, se utiliza la información que se presenta en diapositivas. Se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo.
- ✓ Luego se procede a explicar brevemente los tipos de textos continuos y discontinuos. Además, realiza el contraste con las respuestas emitidas por los estudiantes en la actividad de inicio y los procedimientos que se han seguido para identificarlos.
- ✓ El docente consolida la información. Responde a preguntas y aclara dudas.

CIERRE (30 minutos)

- ✓ Se propone a los estudiantes una ficha de lectura con diversos textos y actividades para el análisis respectivo.
- ✓ Los estudiantes siguen los procedimientos para identificar textos continuos y discontinuos.
- ✓ Se monitorea, asesora y orienta de acuerdo a la necesidad de cada estudiante.

- ✓ Se concluye con la exposición de forma oral, de parte de algunos estudiantes, acerca de sus respuestas en las actividades propuestas en la ficha de lectura.
- ✓ El docente corrobora cada respuesta dada en la ficha de lectura junto con todos los estudiantes.
- ✓ Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICION
 - ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores)
 - ¿Cómo lo aprendimos?
 - ¿Para qué nos sirve identificar la diferencia entre un texto continuo y un texto discontinuo?
 - ¿Qué dificultades se nos han presentado? ¿Cómo las hemos superado? • ¿Qué necesitamos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

CRITERIOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Comprensión de lectura	Localiza información relevante en un texto continuo y discontinuo de estructura compleja y vocabulario variado.	Cuestionario	Ficha de lectura
	Reconoce la estructura externa del texto continuo y discontinuo.		
	Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos continuos de estructura compleja y con diversidad temática.		
	Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la		

	extrapolación en textos discontinuos de estructura compleja y con diversidad temática.		
--	--	--	--

V. MATERIALES O RECURSOS UTILIZADOS

- Ficha de lectura (Anexo).
- Plumones para pizarra acrílica.
- Mota.
- Proyector
- Puntero láser.
- Pantalla o écran.

SESIÓN N°8
DIFERENCIANDO EL TEXTO EXPOSITIVO Y ARGUMENTATIVO

I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Institución educativa	Centro preuniversitario
1.2. Área	Comunicación
1.3. Nivel	Preuniversitario
1.4. Docente	Diego E. Salazar Pisfil
1.5. Fecha	07/10/2019

II. APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	TIEMPO
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos.	Localiza información relevante en un texto expositivo y argumentativo de estructura compleja y vocabulario variado.	120 minutos
		Reconoce la estructura externa del texto expositivo y argumentativo.	
	Infiere el significado de los textos.	Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos expositivos de estructura compleja y con diversidad temática.	
		Deduce la tesis, los argumentos, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos argumentativos de estructura compleja y con	

		diversidad temática.	
--	--	----------------------	--

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)

- ✓ Se le da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión.
- ✓ Se proyecta en la pizarra, mediante diapositiva, el siguiente texto:

Según la tradición popular, tener un gato en casa o en el vecindario ayuda a evitar la presencia de ratas y ratones, porque con su olor las espanta y si aparecen, el felino cazaría a los roedores. En la actualidad, esta actividad de los gatos parece haber desaparecido, o por lo menos, **distendido**, según un estudio llevado a cabo con ambas especies en la ciudad de Nueva York.

Los investigadores siguieron durante 79 días a un grupo de 100 ratas, con sistema de localización incorporado, y analizaron 306 videos en los que se podía ver el encuentro entre estos animales con gatos callejeros. De los casos estudiados, los felinos solo persiguieron a los roedores en 20 ocasiones, con solo tres intentos de caza y dos capturas mortales.

Los autores del estudio concluyen que, en la actualidad, los gatos no son efectivos depredadores de las ratas y ratones, pero que sí provocan pérdidas en otras especies como aves, reptiles y otros animales pequeños. A pesar de ello, confirmaron que los roedores urbanos cambian parcialmente sus hábitos cuando detectan la presencia de gatos. “Las ratas sobreestiman los riesgos de la depredación y en presencia de los gatos ajustan su comportamiento para hacerse menos aparentes, pasando más tiempo en sus madrigueras”, explicó Michael H. Parsons, de la Universidad de Fordham (Estados Unidos), quien es el investigador principal del estudio. Con ello se puede confirmar que las ratas se esconden cuando hay gatos a la vista, algo que no sucede cuando hay presencia humana. Este efecto podría explicar la percepción que tenemos sobre los gatos y su efectividad en hacer desaparecer a las ratas; aunque en realidad no las matan.

Asimismo, se puede evidenciar que la capacidad depredadora actual de los gatos no se centra en las ratas, sino en alimentos más fáciles de conseguir, como residuos de la comida de los humanos. “Queríamos saber si el número de gatos presentes influiría en la cantidad de ratas observadas, y viceversa”, dice Parsons. “También nos interesaba ver si la presencia de gatos tenía algún efecto sobre ocho comportamientos comunes de las ratas o su dirección de movimiento”.

- ✓ Se solicita la participación de un estudiante para realizar la lectura en voz alta del texto. Al término, se hacen las siguientes preguntas: ¿Lo leído corresponde a un texto expositivo o argumentativo? ¿Qué características los diferenciaran?
- ✓ Se escribe en la pizarra las respuestas dadas por los estudiantes.
- ✓ Los estudiantes, mediante lluvia de ideas, expresan lo que saben. Se presenta la sesión denominada **Diferenciando el texto expositivo y argumentativo**.

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ A partir del texto planteado, se les explica a los estudiantes qué es un texto expositivo y argumentativo. Para ello, se utiliza la información que

<p>se presenta en diapositivas. Se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Luego se procede a explicar las características y elementos propios de cada tipo de texto. Además, realiza el contraste con las respuestas emitidas por los estudiantes en la actividad de inicio y los procedimientos que se han seguido para identificarlos. ✓ El docente consolida la información. Responde a preguntas y aclara dudas.
CIERRE (30 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se propone a los estudiantes una ficha de lectura con diversos textos y actividades para el análisis respectivo. ✓ Los estudiantes siguen los procedimientos responder los tipos de ítems que se plantean de acuerdo a cada tipo de texto. ✓ Se monitorea, asesora y orienta de acuerdo a la necesidad de cada estudiante. ✓ Se concluye con la exposición de forma oral, de parte de algunos estudiantes, acerca de sus respuestas en las actividades propuestas en la ficha de lectura. ✓ El docente corrobora cada respuesta dada en la ficha de lectura junto con todos los estudiantes. ✓ Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICION <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores) • ¿Cómo lo aprendimos? • ¿Para qué nos sirve identificar la diferencia entre un texto expositivo y un texto argumentativo? • ¿Qué dificultades se nos han presentado? ¿Cómo las hemos superado? • ¿Qué necesitamos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES			
CRITERIOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Comprensión de lectura	Localiza información relevante en un texto expositivo y argumentativo de estructura compleja y vocabulario variado.	Cuestionario	Ficha de lectura
	Reconoce la estructura externa del texto expositivo y argumentativo.		

	Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos expositivos de estructura compleja y con diversidad temática.		
	Deduce la tesis, los argumentos, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos argumentativos de estructura compleja y con diversidad temática.		

V. MATERIALES O RECURSOS UTILIZADOS

- Ficha de lectura (Anexo).
- Plumones para pizarra acrílica.
- Mota.
- Proyector
- Puntero láser.
- Pantalla o écran.

SESIÓN N°9
DIFERENCIANDO EL TEXTO CIENTÍFICO Y HUMANÍSTICO

I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Institución educativa	Centro preuniversitario
1.2. Área	Comunicación
1.3. Nivel	Preuniversitario
1.4. Docente	Diego E. Salazar Pisfil
1.5. Fecha	14/10/2019

II. APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	TIEMPO
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos.	Localiza información relevante en un texto científico y humanístico de estructura compleja y vocabulario variado.	120 minutos
		Reconoce la estructura externa del texto científico y humanístico.	
	Infiere el significado de los textos.	Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos científicos de estructura compleja y con diversidad temática.	
		Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos humanísticos de estructura compleja y con	

		diversidad temática.	
--	--	----------------------	--

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)

- ✓ Se le da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión.
- ✓ Se proyecta en la pizarra, mediante diapositiva, el siguiente texto:

A cada partícula de materia se le puede asociar una antipartícula con las mismas propiedades fundamentales, pero al menos una de ellas opuestas en signo. Por lo general, se definen las antipartículas respecto a las partículas diciendo que son idénticas pero con la carga eléctrica opuesta. Sin embargo, esta definición es algo inexacta, ya que incluso las partículas neutras, como el neutrón, tienen antipartículas. De hecho, la única partícula que no tiene una antipartícula correspondiente es el fotón por lo que se considera que ella misma es su propia antipartícula.

La interacción entre antipartículas es exactamente igual que la interacción entre partículas ordinarias. Así, partiendo de las antipartículas elementales, se pueden formar antiátomos, antielementos, antimoléculas e incluso se podrían llegar a formar antimundos o antiuniversos. Para formar, por ejemplo, un antiátomo serían necesarias las antipartículas de los protones, neutrones y electrones. Igual que el átomo de configuración más sencilla es el hidrógeno, el antiátomo más simple es el antihidrógeno, formado por un antiprotón y un positrón.

- ✓ Se solicita la participación de un estudiante para realizar la lectura en voz alta del texto. Al término, se hacen las siguientes preguntas: ¿Lo leído corresponde a un texto científico o humanístico? ¿Qué características los diferenciaran?
- ✓ Se escribe en la pizarra las respuestas dadas por los estudiantes.
- ✓ Los estudiantes, mediante lluvia de ideas, expresan lo que saben. Se presenta la sesión denominada ***Diferenciando el texto científico y humanístico.***

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ A partir del texto planteado, se les explica a los estudiantes qué es un texto científico y humanístico. Para ello, se utiliza la información que se presenta en diapositivas. Se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo.
- ✓ Luego se procede a explicar las características y elementos propios de cada tipo de texto. Además, realiza el contraste con las respuestas emitidas por los estudiantes en la actividad de inicio y los procedimientos que se han seguido para identificarlos.
- ✓ El docente consolida la información. Responde a preguntas y aclara dudas.

CIERRE (30 minutos)

- ✓ Se propone a los estudiantes una ficha de lectura con diversos textos y actividades para el análisis respectivo.
- ✓ Los estudiantes siguen los procedimientos responder los tipos de ítems que se plantean de acuerdo a cada tipo de texto.
- ✓ Se monitorea, asesora y orienta de acuerdo a la necesidad de cada estudiante.
- ✓ Se concluye con la exposición de forma oral, de parte de algunos estudiantes, acerca de sus respuestas en las actividades propuestas en la ficha de lectura.
- ✓ El docente corrobora cada respuesta dada en la ficha de lectura junto con todos los estudiantes.
- ✓ Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICION
 - ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores)
 - ¿Cómo lo aprendimos?
 - ¿Para qué nos sirve identificar la diferencia entre un texto científico y un texto humanístico?
 - ¿Qué dificultades se nos han presentado? ¿Cómo las hemos superado?
 - ¿Qué necesitamos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES			
CRITERIOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Comprensión de lectura	Localiza información relevante en un texto científico y humanístico de estructura compleja y vocabulario variado.	Cuestionario	Ficha de lectura
	Reconoce la estructura externa del texto científico y humanístico.		
	Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos científicos de estructura compleja y con diversidad temática.		

	Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos humanísticos de estructura compleja y con diversidad temática.		
--	---	--	--

V. MATERIALES O RECURSOS UTILIZADOS

- Ficha de lectura (Anexo).
- Plumones para pizarra acrílica.
- Mota.
- Proyector
- Puntero láser.
- Pantalla o écran.

SESIÓN N°10
DIFERENCIANDO EL TEXTO FILOSÓFICO Y LITERARIO

I. DATOS INFORMATIVOS	
1.1. Institución educativa	Centro preuniversitario
1.2. Área	Comunicación
1.3. Nivel	Preuniversitario
1.4. Docente	Diego E. Salazar Pisfil
1.5. Fecha	21/10/2019

II. APRENDIZAJES ESPERADOS			
COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	TIEMPO
Comprende textos escritos	Recupera información de diversos textos.	Localiza información relevante en un texto filosófico y literario de estructura compleja y vocabulario variado.	120 minutos
		Reconoce la estructura externa del texto filosófico y literario	
	Infiere el significado de los textos.	Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos filosóficos de estructura compleja y con diversidad temática.	
		Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos literarios de estructura compleja y con	

		diversidad temática.	
--	--	----------------------	--

III. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (20 minutos)

- ✓ Se le da la bienvenida a los estudiantes. Se afirman los acuerdos de convivencia para el propósito de la sesión.
- ✓ Se proyecta en la pizarra, mediante diapositiva, el siguiente texto:

La figura de Satanás es recurrente desde la Edad Media. En la actualidad se usa mucho en la cultura pop, desde las películas hasta las historietas. "En el cine, la película 'El Exorcista', de 1974, marcó un antes y un después", cree Abumanssur.

De origen hebreo, la palabra «Satanás» significa acusador o adversario. Sus usos más antiguos, por lo tanto, no aluden a una figura opuesta a Dios, mucho menos a alguien que personifica el mal. "Él era simplemente el acusador, lo que hoy se podría llamar un promotor de justicia", resalta el teólogo Berkenbrock.

"La idea de Satanás como personificación del mal entró al judaísmo probablemente por medio de la influencia babilónica, más específicamente de la religión de Zaratustra (el mazdeísmo), que tiene una figura opuesta a Dios". Las palabras diablo y demonio son un legado de la influencia griega sobre el cristianismo. El demonio (o daimón) significa fuerza, impulso y pasó a ser identificada como fuerza negativa. El diablo (diabolos) es el divisor, el que causa división.

En su libro "El Cristo Pantocrátor", la investigadora Wilma Steagall De Tommaso resalta que el contexto en el que vivía la sociedad durante la Edad Media fue favorable a la creación de la imagen de Satanás. "La vida humana estaba siempre bajo amenaza, los fardos cotidianos eran pesados, la muerte era una guía constante y los moribundos se preguntaban si les esperaba la vida eterna después de la muerte o las torturas del infierno", afirma. "Fue así que el tema del Juicio Final se convirtió en el predilecto de los tímpanos, los arcos situados por encima de la entrada de la iglesia". Mostraban a Dios colocado de forma paralela al diablo, cuenta Tommaso.

- ✓ Se solicita la participación de un estudiante para realizar la lectura en voz alta del texto. Al término, se hacen las siguientes preguntas: ¿Lo leído corresponde a un texto filosófico o literario? ¿Qué características los diferenciaran?
- ✓ Se escribe en la pizarra las respuestas dadas por los estudiantes.
- ✓ Los estudiantes, mediante lluvia de ideas, expresan lo que saben. Se presenta la sesión denominada ***Diferenciando el texto filosófico y literario.***

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ A partir del texto planteado, se les explica a los estudiantes qué es un texto filosófico y literario. Para ello, se utiliza la información que se presenta en diapositivas. Se sigue la secuencia planteada mediante la técnica exposición diálogo.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Luego se procede a explicar las características y elementos propios de cada tipo de texto. Además, realiza el contraste con las respuestas emitidas por los estudiantes en la actividad de inicio y los procedimientos que se han seguido para identificarlos. ✓ El docente consolida la información. Responde a preguntas y aclara dudas.
CIERRE (30 minutos)
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se propone a los estudiantes una ficha de lectura con diversos textos y actividades para el análisis respectivo. ✓ Los estudiantes siguen los procedimientos responder los tipos de ítems que se plantean de acuerdo a cada tipo de texto. ✓ Se monitorea, asesora y orienta de acuerdo a la necesidad de cada estudiante. ✓ Se concluye con la exposición de forma oral, de parte de algunos estudiantes, acerca de sus respuestas en las actividades propuestas en la ficha de lectura. ✓ El docente corrobora cada respuesta dada en la ficha de lectura junto con todos los estudiantes. ✓ Se cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICION <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores) • ¿Cómo lo aprendimos? • ¿Para qué nos sirve identificar la diferencia entre un texto filosófico y un texto literario? • ¿Qué dificultades se nos han presentado? ¿Cómo las hemos superado? • ¿Qué necesitamos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

IV. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES			
CRITERIOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Comprensión de lectura	Localiza información relevante en un texto filosófico y literario de estructura compleja y vocabulario variado.	Cuestionario	Ficha de lectura
	Reconoce la estructura externa del texto filosófico y literario		
	Deduce el tema central, la idea principal, el		

	<p>sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos filosóficos de estructura compleja y con diversidad temática.</p>		
	<p>Deduce el tema central, la idea principal, el sentido contextual, la inferencia y la extrapolación en textos literarios de estructura compleja y con diversidad temática.</p>		

V. MATERIALES O RECURSOS UTILIZADOS

- Ficha de lectura (Anexo).
- Plumones para pizarra acrílica.
- Mota.
- Proyector
- Puntero láser.
- Pantalla o écran.

Anexo n° 6

Fichas de lectura

FICHA DE LECTURA N°1

TEXTO N°1

El charango es un instrumento de cuerda principalmente usado en la región de la cordillera de los Andes, con origen en la región del altiplano andino. Posee cinco cuerdas dobles, aunque hay variaciones con menos o más cuerdas, pero casi siempre en cinco órdenes o juegos.

Adaptado de <https://sites.google.com/site/elmundodelplectro/instrumentos-de-cuerda-pulsada-o-frotada/historia-de-los-instrumentos-de-sudamerica-asia-y-europa?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>

1. ¿Cuál es el tema central del texto?

2. ¿Cuál es la idea principal del texto?

A CONTINUACIÓN TE PRESENTAMOS UNA SERIE DE ENUNCIADOS E IDENTIFICA, ENTRE ELLOS, CUÁLES SERÍAN TEMAS CENTRALES E IDEAS PRINCIPALES.

- La arquitectura en el Imperio romano
- El nuevo presidente de EEUU, Donald Trump, fue elegido en unas elecciones muy reñidas.
- La muerte del dictador Fidel Castro es uno de los hechos más trascendentes del siglo XXI.
- Los periodos del budismo
- La adicción al consumo de estupefacientes produce efectos letales entre los adictos.
- La imprenta y sus consecuencias en la cultura
- La naturaleza del vulcanismo es un fenómeno que todavía presenta muchas interrogantes.
- Einstein y la teoría de la relatividad transformaron la Física contemporánea.
- El heliocentrismo en la Edad Media
- El descubrimiento de los rayos X

IDEAS PRINCIPALES

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

TEMAS CENTRALES

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5.

TEXTO N°2

Fue Albert Einstein quien, hace un siglo, predijo la existencia de los agujeros negros al plantear su teoría de la relatividad. En los años 70, Stephen Hawking dijo que si bien estos no se pueden ver, la radiación que emiten sí puede medirse. Desde entonces, los científicos han intentado descifrar con mucha pasión los misterios que rodean a estos cuerpos espaciales.

Y aunque desde hace algún tiempo ya fue confirmada su existencia, solo se conocía por métodos indirectos, pero nunca se había observado uno. Recién científicos responsables del proyecto Telescopio de Horizonte de Sucesos (EHT, por sus siglas en inglés) presentaron por primera vez en la historia la imagen real de un agujero negro. Pero ¿por qué los astrónomos catalogan este logro como una proeza científica sin precedentes?

Aunque el agujero negro, por definición, no se puede ver, sí es posible divisar la radiación emitida por toda la materia que está atrapada en su campo gravitatorio y que gira a gran velocidad alrededor suyo: el horizonte de sucesos.

Adaptado de: <https://www.lavanguardia.com/ciencia/fisica-espacio/20190408/461537696162/agujero-negro-einstein-teoria-relatividad-predijo.html>

1. De acuerdo a lo explicado en clase, determina y redacta **el tema central** del texto (considera la forma en como debe ser redactado).

2. Identifica y redacta **la idea principal** del texto (considera la forma en como debe ser redactada).

TEXTO N°3

Científicos han descubierto que el virus del sarampión borra parte de la memoria del sistema inmunológico, lo que deja a los humanos indefensos a otras infecciones, según un estudio que publica la revista *Science Immunology*.

Aunque ya se sabía que el sarampión debilita el sistema de inmunidad, aún después de superada la infección inicial, los científicos no sabían cómo ocurre este proceso.

Los investigadores hicieron la secuencia de genes de anticuerpos de 26 niños, tanto antes como unos 40-50 días después de contraer la infección, y descubrieron que determinadas células de inmunidad que se habían acumulado contra otras enfermedades y que estaban presentes antes de la infección con sarampión, habían desaparecido de la sangre de los menores. Los científicos luego observaron esta "amnesia inmunológica" en hurones y comprobaron que un virus similar al del sarampión reducía el nivel de anticuerpos de la gripe en animales que habían sido vacunados contra esta enfermedad.

Los experimentos mostraron que el virus del sarampión reprograma el sistema de inmunidad a un estado inmaduro en el que solo puede producir un menú limitado de anticuerpos. Esto significa que el sarampión dificulta la respuesta del sistema de inmunidad para cualquier otra infección, lo cual incrementa el riesgo de enfermedades secundarias.

<https://www.rtve.es/noticias/20191104/sarampion-capaz-borrar-memoria-del-sistema-inmunologico/1988092.shtml>

1. De acuerdo a lo explicado en clase, determina y redacta **el tema central** del texto (considera la forma en como debe ser redactado).

2. Identifica y redacta **la idea principal** del texto (considera la forma en como debe ser redactada).

TEXTO N°4

Las personas con trastornos neurológicos e impedimentos en el habla podrían beneficiarse de un nuevo dispositivo que convierte señales cerebrales en frases fluidas, revela un estudio publicado por la revista Nature. La investigación, liderada por científicos de la Universidad de California (EE.UU.), mejora las

prestaciones de otros dispositivos comunicativos que recurren al llamado interfaz cerebro-computador (BCI, sus siglas en inglés).

De hecho, el trabajo de los expertos Gopala K. Anumanchipalli, Josh Chartier y Edward F. Chang es un avance hacia el desarrollo de un BCI que, en el futuro, podría restaurar la función del habla en personas con algún tipo de desorden neurológico, como una apoplejía o la esclerosis lateral amiotrófica (ELA), o cuyo tracto vocal está dañado por un cáncer.

«Queremos crear tecnologías que reproduzcan el habla directamente a partir de la actividad cerebral humana. Este estudio ofrece una prueba de concepto de que sí es posible», explica Chang. Además, precisa que aún quedan muchos retos por superar para lograr su "viabilidad clínica" en pacientes reales. En los casos de sujetos con, por ejemplo, parálisis, un BCI puede "leer" sus intenciones directamente del cerebro y usar esa información para controlar dispositivos externos o para mover las extremidades paralizadas, recuerdan los autores.

De una manera similar, el desarrollo de los BCI para la comunicación se ha centrado, sobre todo, en dispositivos que registran movimientos no verbales, como los de los ojos o la cabeza, para controlar un cursor que selecciona letras y las convierte en palabras, a un ritmo de hasta ocho o diez por minuto.

Estos avances han mejorado enormemente la calidad de vida de muchas personas, pero aún están lejos de emular una comunicación más fluida y natural, cuyo ritmo oscila entre las 120 y 150 palabras por minuto.

Adaptado de: <https://www.efe.com/efe/america/tecnologia/desarrollan-un-dispositivo-que-convierte-las-senales-cerebrales-en-habla-fluido/20000036-3960209>

IDENTIFICA Y MARCA LA RESPUESTA CORRECTA.

1. Medularmente el texto trata sobre

- A. nuevas tecnologías médicas en el mundo.
- B. el llamado interfaz cerebro-computador o BCI.
- C. el BCI como dispositivo curativo moderno.
- D. los beneficios del interfaz en el cerebro humano.

2. La idea principal del texto es

- A. el BCI es un nuevo dispositivo que beneficiaría a las personas que padecen de trastornos neurológicos e impedimentos en el habla.
- B. el interfaz cerebro-computador puede leer las intenciones del cerebro y usar dicha información para controlar dispositivos externos.
- C. la creación de nuevas tecnologías reproducirían el habla en las personas, a partir de la lectura de su actividad cerebral.
- D. el llamado interfaz cerebro-computador o BCI está favoreciendo a las personas que soportan graves enfermedades.

TEXTO N°5

Las ratas negras podrían no ser las culpables de los numerosos brotes de peste bubónica en Europa. Esta es la conclusión del nuevo estudio publicado en *Proceedings of the National Academy of Sciences*, la revista semanal de la Academia de Ciencias de Estados Unidos. Según los investigadores, las repetidas epidemias de la peste negra, que llegó a Europa a mediados del siglo XIV, fueron causadas por otro roedor: el gerbilino o gerbillo (*Gerbillinae*), proveniente de Asia. "Si estamos en lo cierto, tendremos que reescribir parte de la historia", aseguró Nils Stenseth, autor principal del estudio, de la Universidad de Oslo, Noruega. La peste negra, que se originó en Asia, llegó a Europa en 1347 y se convirtió en uno de los brotes más mortales en la historia de la humanidad. Por 400 años la epidemia apareció y desapareció matando a millones de personas. Siempre se creyó que las ratas negras fueron las responsables de que la plaga se estableciese en Europa, y que cada brote ocurría cuando las pulgas saltaban de un roedor infectado a un humano. Sin embargo, Stenseth y sus colegas no creen que las ratas fueran las responsables.

Tras comparar los récords de los anillos de los árboles de Europa con 7.711 brotes, notaron que las condiciones climáticas no eran óptimas para un brote desencadenado por ratas. "Para ello se necesitan veranos cálidos, sin muchas precipitaciones. Secos, pero no muy secos", explica el investigador.

"Miramos el amplio espectro de los índices climáticos y no hay relación entre la aparición de la plaga y el clima". En cambio, el equipo cree que las condiciones específicas del clima en Asia podrían haber causado el aumento de la población de gerbillos, transmisores de esta enfermedad. Y eso, más tarde, desencadenó las epidemias en Europa. "Demostramos que donde hubo buenas condiciones para los gerbillos y las pulgas en Asia central, la bacteria aparecía unos años más tarde en ciudades portuarias europeas y luego se expandía por el continente", afirma Stenseth.

Una primavera húmeda seguida de un verano cálido habría provocado un marcado aumento de los gerbillos. "Estas condiciones son buenas para ellos. Significa que hubo una gran población de gerbillos en muchas áreas y eso es bueno para la plaga", añade.

Las pulgas, que también se desarrollan bien en esas condiciones, se pasaban a los animales domésticos o a los humanos. Y como este era un período de intenso tráfico comercial entre Oriente y Occidente, la plaga habría llegado a Europa siguiendo la ruta de la seda, explica el investigador.

Adaptado de: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/02/150224_pestes_negras_gerbillos

IDENTIFICA Y MARCA LA RESPUESTA CORRECTA.

1. ¿Cuál es el tema central del texto?

- A. La peste negra como enfermedad más mortal en el mundo
- B. La plaga más destructiva y mortal en Asia y Europa
- C. El gerbilino como causante de la peste negra en Europa
- D. Las ratas negras como transmisoras de la peste en Europa

2. En el texto se afirma principalmente que

- A. la peste negra, que se originó en Asia, llegó a Europa en 1347 y se convirtió en uno de los brotes más mortales en la historia de la humanidad.
- B. la plaga habría llegado a Europa siguiendo la ruta de la seda, debido al intenso tráfico comercial entre Oriente y Occidente.
- C. las condiciones climáticas no eran óptimas para un brote desencadenado por ratas, pues ningún indicio da pie a sospechar en ello.
- D. la peste negra, que llegó a Europa a mediados del siglo XIV, fue causada por el gerbilino o gerbillo, roedor proveniente de Asia.

FICHA DE LECTURA N° 2

TEXTO N°1

Hoy en día, la corrupción se ve en todas partes de la sociedad como una enfermedad infecciosa. Está presente en muchos sectores: la política, los gobiernos centrales, los gobiernos estatales, las empresas, las industrias, etc. Es más, aumenta día a día, debido al apetito de las personas por el dinero, poder, posición y lujo.

<https://brainly.lat/tarea/21915778>

1. La tesis que propone el autor del texto es:

2. Señala el argumento principal que propone el autor para defender su postura.

TEXTO N°2

Los recientes sucesos ocurridos en la ciudad de Charlottesville en el estado de Virginia en Estados Unidos han vuelto a poner el tema del racismo en la discusión popular. Aprovechando una protesta popular de grupos conservadores, que objetaban el retiro de estatuas conmemorativas a la guerra civil norteamericana –conflicto centrado en gran parte en la abolición de la esclavitud en ese país– grupos racistas como neonazis, Ku Klux Klan y blancos supremacistas y nacionalistas marcharon por las calles de esa ciudad, reviviendo escenas del pasado que se creían superadas. Al respecto, Iliá Calderón, una periodista Afro–colombiana de la cadena Univision fue humillada y maltratada por un racista blanco, quien insistía que porque él era blanco y de ojos azules, era superior a ella.

El diccionario de la Real Academia Española define racismo como la exacerbación del sentido racial de un grupo étnico que suele motivar la discriminación o persecución de otro u otros con los que convive. El racismo implica la creencia que por alguna cierta característica (el color de la piel, por ejemplo) una persona es superior a otra. Lo cierto es que el concepto de raza ya no es biológicamente aceptado y que, desde mediados del siglo pasado, la palabra raza ya no tiene significado biológico.

El 18 de julio de 1950, la UNESCO publicó su primer artículo de posición frente al asunto de raza y dijo que los seres humanos pertenecen a la misma especie Homo sapiens y que las diferencias externas que se observan entre ellos constituyen variaciones genéticas mínimas, que no justifican el uso de la palabra raza. Esa posición ha sido puesta al día en múltiples ocasiones, la última en 1978, afirmándose siempre que el concepto de raza es una creación social humana, basada en diferencias externas que solo se muestran a los ojos del observador.

La Asociación Norteamericana de Antropólogos Físicos publicó en 1996, en el American Journal of Physical Anthropology, un artículo de posición que revisa los conceptos de la UNESCO y en él dice que el concepto de raza fue una creación del intelecto humano del siglo XIX y comienzos del siglo XX y que estuvo centrado en diferencias del color de la piel, los rasgos faciales, forma y tamaño de la cabeza y del cuerpo y del esqueleto subyacente. Esa idea de raza –como diferencias visibles externas– fue asociada a variaciones de diversas características no biológicas del comportamiento humano (destrezas, inteligencia, etc.). Esas diferencias externas permitieron –de acuerdo a creencias del siglo XIX– que se aventure la hipótesis de que era posible predecir la inteligencia o el comportamiento de seres humanos con un color diferente de la piel, por ejemplo.

Es así como nació la discriminación y el maltrato a diferentes grupos humanos (negros, asiáticos, indios americanos).

<https://www.bbc.com/mundo/media-40924085>

1. La tesis que propone el autor del texto es:

2. Señala dos argumentos que el autor propone para defender su postura.

A)

B)

 TEXTO N°3

Comparto la indignación e impotencia que genera en la sociedad la crisis humanitaria que implica el abuso sexual contra mujeres y menores de edad en nuestro país. Sin embargo, ello no debe llevarnos a abrazar propuestas demagógicas e ineficaces, como la de reimplantar la pena de muerte. Además de los argumentos morales que podemos compartir respecto al rol punitivo del Estado, existen argumentos para oponernos a esta medida que considero importante compartir.

Existe la idea de que con la pena de muerte los crímenes disminuyen, sin embargo, la evidencia nos demuestra lo contrario. En Japón, por ejemplo, un estudio presentado este año con información oficial de la policía japonesa concluye que la pena de muerte no evita que se produzcan delitos graves (Muramatsu, Johnson, Yano, 2017).

De entre las instituciones públicas, una en la que menos confiamos los peruanos es el Poder Judicial. ¿Pero estamos dispuestos a darle la posibilidad de acabar con la vida de las personas? Recordemos el caso de Jorge Villanueva Torres, conocido como el «Monstruo de Armendáriz», condenado a pena de muerte en 1957 por supuestamente violar y matar a un menor de edad, cuya culpabilidad se cuestionó después de ejecutada la sanción. En dicho proceso no solo hubo una deficiente labor probatoria, sino también un marcado prejuicio racial contra el condenado.

El Perú ratificó en 1978 la Convención Americana sobre Derechos Humanos, donde se prohíbe expresamente que los países extiendan la pena de muerte a delitos que no estuvieran contemplados previamente en su legislación interna.

Existe en el mundo una marcada tendencia abolicionista: más de 130 países han dejado de aplicarla en los últimos 60 años. De restituir la pena de muerte en contra de sus obligaciones internacionales, el Perú iría en contra de dicha tendencia, lo cual afectaría nuestro prestigio internacional, que nos ha permitido alcanzar espacios importantes en organismos internacionales, como el ser miembros del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

Por tanto; para enfrentar este grave problema, debemos modificar normas penales para tener sanciones más fuertes. Además es necesario plantear una discusión más profunda sobre por qué ocurren estos abusos y qué hacer para que no sigan ocurriendo.

<https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/pena-muerte-cuatro-argumentos-alberto-belaunde-noticia-469862-noticia/>

1. La tesis propuesta por el autor es:

- A) Pienso que la crisis vivida en el Perú, producto de abusos sexuales contra la mujer, debe acabar de una vez; pues de no ser el caso, esto se agravaría aún más.
- B) Comparto la indignación por los abusos sexuales contra mujeres y menores de edad en el Perú, empero ello no debe llevarnos a reimplantar la pena de muerte.
- C) La pena de muerte debe ser reimplantada en el Perú, ya que, todos los días vemos en los noticieros como mujeres y niñas son violentadas sin que nadie haga algo.
- D) La sociedad mundial tiene razón en indignarse y pedir que se reimplante la pena de muerte, sin embargo, debemos ser cautelosos con tal medida y discutirla a profundidad.

2. ¿Qué argumento no utiliza el autor para defender su tesis?

- A. La pena de muerte no es disuasiva.
- B. En el Perú, la pena de muerte es jurídicamente inviable.
- C. Para enfrentar este problema debemos confiar en el Estado.
- D. Nuestro sistema de justicia no es confiable.

TEXTO N°4

Unos dicen que las redes sociales son fascinantes, necesarias e incluso imprescindibles hoy en día. Otros las consideran, prescindibles, peligrosas y hasta inútiles. Lo cierto es que desde que aparecen en Internet, el mundo ha cambiado (y de qué forma...), y los cambios a veces cuesta asimilarlos o convivir con ellos. Lo que sí está claro es que las redes sociales en cualquiera de sus facetas o herramientas: Twitter, Facebook, Whatsapp, Youtube,..., creo yo, si no se manejan con tiento y con algo de inteligencia y prudencia o crítica pueden llevarnos a formar parte de una masa de borregos o una manada de seguidores tipo fans extremos musicales sin criterio ni opinión, simplemente, transmisores de cualquier noticia o comentario sin comprobación ni verificación.

Las redes sociales nos mantienen en contacto con la irrealidad del mundo real. Con las redes sociales nos acercamos y participamos de la globalidad de hoy en día, del minuto a minuto de lo que pasa o deja de pasar en el mundo, nos hace permanecer durante mucho tiempo aislados y ajenos a lo que hasta hace poco llamábamos relaciones sociales de antaño.

En las redes sociales cabe todo y de todo, puntos de vista encontrados, opiniones absurdas, insultos y grotescas frases y hasta la más osada ignorancia para intentar crear un mundo virtual creíble que nada tiene que ver con la realidad.

Las redes sociales son, en el fondo, un negocio de empresas y multinacionales cuasi virtuales y lejanas de todos conocidas que buscan ganar dinero y hacernos depender de ellas en cuanto a información y opinión. No caigamos en la equivocación o paranoia de creernos todo lo que dice y se comenta en las redes sociales, de entrar a formar parte diaria de un mundo de clics de tráfico intenso y ventanas abiertas y emergentes en continuo cambio de aquí para allá con pocos filtros y cada vez menos educación y cultura.

<https://jacetaniaexpress.com/las-redes-sociales-peligro-o-necesidad-articulo-de-opinion-de-juan-jose-mairal/>

1. La tesis del autor del texto es:

- A) Nos cuesta asimilar los cambios, e incluso, convivir con ellos.
- B) Para muchos, las redes sociales resultan peligrosas e inútiles.
- C) No creamos todo lo que se dice y comenta en las redes sociales.
- D) Las redes sociales son fascinantes, necesarias e imprescindibles.

2. El argumento principal que defiende la tesis es:

- A) Estas nos aíslan y nos alejan de lo que realmente pasa en nuestro entorno, haciéndonos vivir en una irrealidad constantemente.
- B) Porque estas son el negocio de grandes empresas cuyo objetivo es ganar dinero manipulando no solo la información, sino la opinión.
- C) En estas cabe todo punto de vista, muchas de ellas absurdas y grotescas, carentes de sentido y llenas de prejuicios e ignorancia.
- D) Cada vez se observa menos educación y cultura entre las personas que interactúan y hacen uso de las llamadas redes sociales.

TEXTO N°5

Hace un año, las probabilidades porcentuales del equipo peruano para llegar al Mundial Rusia 2018 no eran alentadoras. En marzo de 2017, para ESPN teníamos una probabilidad de 9% de clasificar. Todos nos emocionamos por volver a un Mundial después de 36 años. Ha sido una tarea que necesitó una visión de largo plazo, años de planificación, decisiones y acciones. Es evidente que nuestra presencia en el Mundial no fue cuestión de suerte.

El enfoque STEAM (por las siglas en inglés de ciencias, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas) está diseñado para inculcar este tipo de educación. Este enfoque promueve el trabajo interdisciplinario y permite acercar la complejidad de las matemáticas y de las ciencias a la vida cotidiana para hacerla comprensible y amigable. Hoy en día, para un niño educado con este enfoque, las matemáticas y las áreas STEAM en general no son un dolor de cabeza. Todo lo contrario: les gustan, las entienden y, sobre todo, las aplican en su día a día de manera integrada, para resolver problemas y diseñar soluciones para el contexto de hoy, en un siglo tan incierto de cambios tan rápidos. El enfoque STEAM se aplica en miles de escuelas de Europa y Estados Unidos –donde es parte de la política pública de estas naciones–, y varios países de América Latina lo han adaptado a su contexto.

El fútbol es un claro ejemplo de cómo podríamos aplicar este enfoque. En este deporte, después de todo, se viven las disciplinas STEAM. Podemos, por ejemplo, estudiar las probabilidades porcentuales de ganar, perder o empatar en los encuentros. O enfocarnos en los ángulos perfectos que terminan en gol. Incluso en el rol protagónico de la tecnología en el análisis de data para prever el desempeño de jugadores y combinaciones de jugadores a partir de su récord histórico.

Queremos que nuestros niños puedan competir en un mundo donde la innovación tecnológica se acelera cada vez más. Por tanto, es importante que los escolares de todo el Perú reciban la educación de calidad que ofrece el enfoque STEAM, para que, de grandes, sean capaces de meter golazos. O, lo que es lo mismo, para que sean ciudadanos que estén preparados emocionalmente y con las competencias para tomar decisiones difíciles, aprender de los errores, ser resilientes y afrontar con nuevas soluciones los graves problemas con que la humanidad se encuentra en este siglo.

<https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/mundial-rusia-2018-haya-mundiales-mayte-morales-arce-noticia-530068-noticia/>

1. La tesis propuesta por el autor es:

- A) El enfoque STEAM está diseñado para inculcar una educación interdisciplinaria en el estudiante del Perú.
- B) Resulta incuestionable que nuestra presencia en el Mundial Rusia 2018 no fue cuestión de suerte o azar.
- C) Hace un año, las probabilidades porcentuales de nuestra selección peruana para llegar al mundial no eran alentadoras.
- D) Resulta esencial que los escolares peruanos reciban la educación de calidad que ofrece el enfoque STEAM.

2. El argumento que respalda la tesis propuesta es:

- A) En marzo de 2017, para ESPN nuestra selección peruana tenía una probabilidad de 9% de clasificar al mundial.
- B) Hoy en día, para un niño educado con este enfoque, las matemáticas y las áreas STEAM en general no son un dolor de cabeza.
- C) El enfoque STEAM se aplica en miles de escuelas de Europa, Estados Unidos y varios países de América Latina.
- D) Este enfoque promueve el trabajo interdisciplinario y acerca lo complejo de las matemáticas y las ciencias a la vida cotidiana.

TEXTO N°6

Desde hace unas semanas, ha circulado en redes sociales una serie de noticias falsas que indicaban que un gran número de extranjeros iban a poder participar en las próximas elecciones municipales y regionales en el Perú.

Apelando a la xenofobia de un sector de la población, decían que esto respondía a algunos intereses políticos de algunos partidos. Toda una mini teoría de la conspiración que pretendía alertar a algunos.

Pero esta campaña de desinformación mediática se vino abajo con la publicación de la lista del Padrón Electoral Inicial de extranjeros en la página web del Reniec. Esta entidad informó que, en total, son 26 los extranjeros que participarán en las elecciones 2018. 22 de ellos viven en Lima y los otros cuatro son de las regiones Áncash, Cusco, Arequipa y Cajamarca.

Para votar, los extranjeros interesados debieron haber realizado un trámite hasta el 11 de enero pasado. Los requisitos eran tener más de 18 años y tener por lo menos dos años de residencia continua en Perú. Este derecho es reconocido desde la Constitución de 1979. En otros países como Chile, Uruguay y Bolivia, por ejemplo, también los extranjeros tienen derecho a votar en las elecciones locales.

También andan diciendo otras falsedades sobre los extranjeros, especialmente sobre los venezolanos, en redes sociales como: tendrán residencia gratis en nuestro país, ganarán un sueldo mínimo mayor al establecido para un peruano o que tendrán acceso libre al SIS.

La abogada Rosa María Palacios dedicó un programa para tirarse abajo este psicosocial xenófobo. Ella resalta que este tendría el objetivo de distraer la atención de la población de los graves casos de corrupción descubiertos con los 'CNM Audios'.

<https://redaccion.lamula.pe/2018/07/31/se-cae-psicosocial-xenofobo-el-numero-de-extranjeros-que-participaran-en-las-elecciones-2018/jorgepaucar/>

1. La tesis del autor del texto es:

- A) Se ha desestimado el psicosocial xenófobo, difundido por redes sociales, que indica que extranjeros podrán votar en nuestro país.
- B) Existe una mini teoría de conspiración hacia los extranjeros, especialmente venezolanos, que está generando alarma en nuestro país.
- C) Los venezolanos están siendo víctimas de acusaciones, en redes sociales, por parte de compatriotas peruanos.
- D) En nuestro país, cualquier extranjero, está impedido de votar en las elecciones regionales y municipales de 2018.

2. El argumento que sustenta la tesis planteada en el texto es:

- A) Los venezolanos, no solo son acusados de querer votar en nuestro país, sino que podrían recibir otro tipo de beneficios.

- B) Los políticos son los autores intelectuales de la filtración, por redes sociales, de información falsa hacia los extranjeros.
- C) El Reniec, ha rechazado esta información, al publicar una lista con solo 26 extranjeros que tienen derecho a voto en Perú.
- D) Los peruanos nos sentimos desprotegidos, ante la llegada de muchos extranjeros, por ello su preocupación ante estas noticias.

FICHA DE LECTURA N°3

TEXTO N°1

Ya llevo dos años preparándome en una academia de Lima para ingresar a la universidad. Y cada año de preparación me implicó dos ciclos en la academia.

DETERMINA QUÉ ENUNCIADOS SON COMPATIBLES O INCOMPATIBLES CON EL TEXTO ANTERIOR Y SEÑALA SI ESTOS SON EXPLÍCITOS O IMPLÍCITOS.

- A) Es mi primer año postulando a la universidad. (_____ / _____)
 B) Llevo cuatro ciclos postulando para ingresar a la universidad. (_____ / _____)
 C) Es mi segundo ciclo postulando para ser cachimbo de la universidad. (_____ / _____)
 D) Tengo dos años postulando para ser de la universidad. (_____ / _____)

TEXTO N°2

Los romanos habían convivido con los germánicos desde los tiempos alto-imperiales, cuando millares de ellos llenaron todos los mercados de esclavos del Imperio gracias a las campañas militares en Germania. Los romanos los denominaban, de manera genérica, “bárbaros” para dejar en claro que nada tenían que ver con su sofisticado modo de vida urbano y que, por tanto, habían nacido para serviles. Sin embargo, desde el siglo IV entre estos germánicos había numerosos hombres libres que el Imperio contrataba para suplir la falta de vocación militar entre los jóvenes romanos. Algunos de ellos hicieron carrera en el ejército y llegaron a ocupar cargos de gran responsabilidad.

Buenacasa P. (2017) El ocaso de Roma. España. Bonalitra Alcompas.

Marca **C** si la afirmación es compatible e **I** si es incompatible, además identifica si dicho enunciado es explícito (E) o implícito (I).

ENUNCIADO	E	I	TIPO
1. Tanto romanos como germánicos coexistieron en una misma época.			
2. Debido a la guerra, fueron los germánicos quienes esclavizaban a sus enemigos.			
3. “Bárbaro” era una forma peyorativa para referirse a un germánico.			
4. El avanzado modo de vida era una característica resaltante entre los germánicos.			
5. Solamente los romanos ocupaban cargos de gran responsabilidad en el ejército.			

TEXTO N°3

Según Plinio el Viejo, hasta las reformas de Mario, los estandartes de la legión eran varios, con imágenes de animales como el lobo, el caballo, el jabalí, el mítico minotauro o el águila. Fue este último el escogido por Mario como estandarte único de la legión romana. En época de Julio César, el estandarte estaba hecho con oro y plata.

El estandarte era responsabilidad del centurión primus pilus y nunca dejaba el campamento, a menos que toda la legión se desplazara. En época imperial, el águila era ya completamente de oro, aunque cada legión llevaba también un retrato del emperador, y otras banderas y emblemas, conectados con el origen o una anécdota ligada a la historia de esa legión.

Soler, S. (2017). Roma, nueva potencia del Mediterráneo. España.

1. Redacta dos enunciados que sean **compatibles** de acuerdo a lo expresado en el texto.

a.

b.

2. Redacta dos enunciados que sean **incompatibles** de acuerdo a lo expresado en el texto.

a.

b.

TEXTO N°4

Se ha pensado, según Meinong, que una cosa es valiosa cuando nos agrada, y a la inversa. El valor sería algo subjetivo, fundado en el agrado que la cosa produce en mí. Pero ocurre que las cosas nos agradan porque son buenas –o nos parecen–, porque encontramos en ellas la bondad. La bondad aprehendida es la causa de nuestro agrado. Complacerse es complacerse en algo, y no es nuestra complacencia quien da el valor, sino al revés; el valor provoca nuestra complacencia. Por otra parte, si la teoría de Meinong fuese cierta, no serán valiosos más que los objetos que existen, únicos que pueden producirnos agrado; pero resulta –como vio Ehrenfels– que lo que más valoramos es lo que no existe: el saber pleno o la salud de que carecemos; en suma, los ideales.

Marías, J. (2002) Historia de la filosofía. Madrid. Alianza Editorial S.A.

1. En el texto, según Meinong, se puede aseverar que

- A. cuando algo nos agrada, entonces esto nos resulta valioso.
- B. si identificamos bondad en las cosas, estas nos producen agrado.
- C. el valor que le otorgamos a las cosas resulta ser objetivo.
- D. la complacencia en las cosas es la que le otorga valor a ellas.

TEXTO N°5

Desde el famoso precepto de Gracián: «Lo bueno, si breve, dos veces bueno» hasta el imperativo periodístico de ser breve y directo, pasando por la fascinación de Walter Benjamin por las obras de arte en miniatura, la brevedad y la condensación han sido una virtud. Un libro, desde luego, jamás será reemplazado por su resumen, pero los resúmenes, al exigir condensación y brevedad, suponen ya, más allá de los usos didácticos o publicitarios, una interpretación, una indicación de lectura, un ejercicio de crítica que dice tanto sobre el libro resumido como sobre el autor del resumen.

Todos hemos padecido resúmenes mal hechos o hemos sufrido por haber llegado a ciertos textos solamente a través de ellos. Y hemos odiado la escuela cuando nos obligaban a hacer resúmenes. Sin embargo, estos son como el estudio de memoria: por sí solo no basta y molesta. ¡Pero cuidado con no aprender textos de memoria! Estudiar de memoria mantiene a esta en ejercicio y permite que un texto que amamos nos acompañe durante largo tiempo. Más aún, nos permite también descubrir, años después, que un texto que nos hicieron estudiar de memoria podía y debía ser amado.

El resumen es útil por dos razones: ejercita la capacidad de síntesis de quien lo hace y le ahorra tiempo a quien lo lee. Pienso que hacerlo es mucho más importante que leerlo. El arte del resumen es importante y muy útil, y se aprende haciendo resúmenes. Hacer resúmenes enseña a condensar las ideas. En otras palabras, enseña a escribir.

Tomado del Cepreunmsm Ciclo 2015-I

1. Es incompatible con respecto al resumen sostener que

- A. su elaboración es tarea importante.
- B. de pequeños odiábamos redactarlos.
- C. hacer uno supone interpretar un texto.
- D. carece de utilidad para quien lo hace.

TEXTO N°6

Los casos de ayuda mutua entre las termitas, hormigas y abejas son tan conocidos para casi todos los lectores, en especial gracias a los populares libros de Romanes, Büchner y John Lubbock, que puedo

limitarme a muy pocas citas. Si tomamos un hormiguero, no solo veremos que todo género de trabajo — la cría de la descendencia, el aprovisionamiento, la construcción, la cría de los pulgones, etc.—, se realiza de acuerdo con los principios de ayuda mutua voluntaria, sino que, junto con Forel, debemos también reconocer que el rasgo fundamental de la vida de muchas especies de hormigas es que cada hormiga comparte y está obligada a compartir su alimento, ya deglutido y en parte digerido, con cada miembro de la comunidad que haya manifestado su demanda de ello.

Dos hormigas pertenecientes a dos especies diferentes o a dos hormigueros enemigos, en un encuentro casual, se evitarán la una a la otra. Pero dos hormigas pertenecientes al mismo hormiguero, o a la misma colonia de hormigueros, siempre que se aproximan, cambian algunos movimientos de antena y «si una de ellas está hambrienta o siente sed, y si especialmente en ese momento la otra tiene el papo lleno, entonces la primera pide inmediatamente alimento». La hormiga a la cual se dirigió el pedido de tal modo, nunca se rehúsa; separa sus mandíbulas, y dando a su cuerpo la posición conveniente, devuelve una gota de líquido transparente, que la hormiga hambrienta sorbe.

La devolución de alimentos para nutrir a otros es un rasgo tan importante de la vida de la hormiga (en libertad) y se aplica tan constantemente, tanto para la alimentación de los camaradas hambrientos como para la nutrición de las larvas, que, según la opinión de Forel, los órganos digestivos de las hormigas se componen de dos partes diferentes; una de ellas, la posterior, se destina al uso especial de la hormiga misma, y la otra, la anterior, principalmente a utilidad de la comunidad. Si cualquier hormiga con el papo lleno, mostrara ser tan egoísta que rehusara alimento a un camarada, la tratarían como enemiga o peor aún. Si la negativa fuera hecha en el momento en que sus congéneres luchan contra cualquier especie de hormiga o contra un hormiguero extraño, caerían sobre su codiciosa compañera con mayor furor que sobre sus propias enemigas. Pero si la hormiga no se rehusara a alimentar a otra hormiga perteneciente a un hormiguero enemigo, entonces las congéneres de la última la tratarían como amiga. Todo esto está confirmado por observaciones y experiencias sumamente precisas, que no dejan ninguna duda sobre la autenticidad de los hechos mismos ni sobre la exactitud de su interpretación.

IDENTIFICA Y MARCA LA RESPUESTA CORRECTA.

1. Indique la secuencia correcta de oraciones compatibles (C) e incompatibles (I).

- i) Las hormigas han suprimido por completo la lucha entre hormigueros.
- ii) Las hormigas se caracterizan por carecer de formas de comunicación.
- iii) Las hormigas en cautiverio nutren a otras hormigas constantemente.
- iv) Naturalistas han confirmado que las hormigas comparten su alimento.
- v) El egoísmo de las hormigas con el papo lleno de alimento es punible.

A) IICCI

B) CIICC

C) IIICC

D) IIIIC

FICHA DE LECTURA N°4

RELACIONA CADA ORACIÓN QUE CONTIENE LA PALABRA “ARTÍCULO” CON SU ACEPCIÓN CORRESPONDIENTE.

ORACIÓN	ARTÍCULO
A) ‘El’, ‘la’, ‘lo’, ‘los’ y ‘las’ son los artículos determinados.	1. Cada una de las disposiciones numeradas de un tratado, de una ley, de un reglamento, etc.
B) El nuevo artículo todavía no ha salido al mercado.	2. Cada uno de los escritos de mayor extensión que se insertan en los periódicos u otras publicaciones análogas.
C) La Declaración Universal de los Derechos Humanos tiene 30 artículos .	3. Mercancía, cosa con que se comercia.
D) Marco es el encargado de revisar todos los artículos de opinión antes de que se publiquen en el periódico.	4. Clase de palabras cuyos elementos especifican si lo designado por el sustantivo o el grupo nominal al que este determina constituye o no información consabida.

EN LAS SIGUIENTES ORACIONES SEÑALA EL SINÓNIMO Y ANTÓNIMO RESPECTIVAMENTE DE LAS PALABRAS SUBRAYADAS.

- A. La joya heredada se caracterizaba, sobre todo, por sus colores oscuros.
Sinónimo (_____), **antónimo** (_____).
- B. Su actitud indecisa era de gusto de unos, mas no de todos.
Sinónimo (_____), **antónimo** (_____).
- C. Aquellas palabras manifestadas por el presidente, exaltaron su honor.
Sinónimo (_____), **antónimo** (_____).
- D. José siempre se mostró como una persona desprendida al momento de ayudar a los demás.
Sinónimo (_____), **antónimo** (_____).
- E. Se mostró conmovido al ver a su padre en la puerta de su casa después de tantos años.
Sinónimo (_____), **antónimo** (_____).

EN EL SIGUIENTE TEXTO, EXPLIQUE EL SENTIDO CONTEXTUAL DE LAS PALABRAS RESALTADAS CON NEGRITA.

TEXTO N°1

Era justo la salida, había muchas alumnas, y yo sentía una vergüenza terrible. Di media vuelta y fui hasta la esquina, me puse en la puerta de una **pulpería**, medio escondido tras la vitrina y estuve mirando. Era invierno y yo sudaba. Lo primero que hice cuando la vi a lo lejos, fue meterme a una tienda, la **moral hecha pedazos**. Pero después salí de nuevo y la vi de espaldas, yendo hacia la Plaza Bolognesi. Estaba sola y a pesar de eso no me acerqué. Cuando dejé de verla regresé a Dos de Mayo y tomé el tranvía de vuelta, furioso.

Al día siguiente, de repente se me ocurrió en plena clase que debía esperarla y fui donde el profesor y le pedí permiso de nuevo. Como ya conocía el camino, llegué a su colegio antes de la salida. Al aparecer las alumnas, me sentí como el día anterior, pero me decía a mí mismo: me voy a acercar, me voy a acercar, salió entre las últimas, sola. Esperé que se alejara un poco y comencé a caminar tras ella. En la Plaza Bolognesi apuré el paso y me le acerqué. Le dije: hola Tere. Ella se sorprendió un poco, lo vi en sus ojos, pero me respondió hola, ¿qué haces por aquí? De una manera **natural** y no supe qué inventar, así que solo **atiné** a decirle: salí antes del colegio y se me ocurrió venir a esperarte. ¿Por qué, ah? Por nada, dijo ella. Te preguntaba no más. Le pregunté si iba a casa de sus parientes y me dijo que sí. «¿Y tú?», añadió.

«No sé, le dije. Si no te importa te acompaño». «Bueno, dijo ella. Es aquí cerca». Sus tíos vivían en la avenida Arica. Apenas hablamos en el camino. Cuando llegamos a una esquina, me dijo: «Mis tíos viven en la otra cuadra, así que me acompañas solo hasta aquí». Yo le sonreí y ella me dio la mano. «Chau, le dije, ¿a la tarde estudiamos?». «Sí, sí, dijo ella, tengo **montones** de lecciones que aprender». Y después de un momento añadió: «Muchas gracias por haber venido».

Vargas Llosa, M. (1963). *La ciudad y los perros*. Lima. Editorial Inca S.A.

Pulpería : _____
 Moral hecha pedazos : _____
 Natural : _____
 Atiné : _____
 Montones : _____

TEXTO N°2

Como las plantas y los animales, el hombre es un viviente; tiene en común con ellos numerosas operaciones **inmanentes**, tales como alimentarse, crecer, reproducirse, la percepción sensorial, etc. Sin embargo, el ser humano está inadaptado al medio: un niño abandonado moriría de inanición, o sería devorado. Los hombres no llegamos acabados al mundo, no somos animales especializados en nada; somos demasiado débiles y carecemos de armas y abrigos naturales. Pero hablamos. La vida humana no es meramente física, meramente vegetativa, ni solo sensorial. La vida humana incluye todos esos aspectos, subordinados a uno más fuerte: pensar y hablar.

Fernández, S. (2014) *Filosofía elemental*. Bogotá. GMM

1. En el texto, el término INMANENTES significa
 A) ventajosas. B) inherentes. C) beneficiosas. D) fascinantes.

TEXTO N°3

A cada partícula de materia se le puede asociar una antipartícula con las mismas propiedades fundamentales, pero al menos una de ellas opuestas en signo. Por lo general, se definen las antipartículas respecto a las partículas diciendo que son idénticas pero con la carga eléctrica opuesta. Sin embargo, esta definición es algo **disparatada**, ya que incluso las partículas neutras, como el neutrón, tienen antipartículas. De hecho, la única partícula que no tiene una antipartícula correspondiente es el fotón por lo que se considera que ella misma es su propia antipartícula.

National Geographic. (2017) *La antimateria*. Madrid. EDITEC

1. El sentido opuesto de la palabra DISPARATADA es
 A) precisa. B) lógica. C) justa. D) razonable.

TEXTO N°4

Fue Albert Einstein quien, hace un siglo, predijo la existencia de los agujeros negros al plantear su teoría de la relatividad. En los años 70, Stephen Hawking dijo que si bien estos no se pueden ver, la radiación que emiten sí puede medirse. Desde entonces, los científicos han intentado descifrar con mucha **pasión** los misterios que rodean a estos cuerpos espaciales.

Y aunque desde hace algún tiempo ya fue confirmada su existencia, solo se conocía por métodos indirectos, pero nunca se había observado uno. Recién científicos responsables del proyecto Telescopio de Horizonte de Sucesos (EHT, por sus siglas en inglés) presentaron por primera vez en la historia la imagen real de un agujero negro. Pero ¿por qué los astrónomos catalogan este logro como una **proeza** científica sin precedentes?

Aunque el agujero negro, por definición, no se puede ver, sí es posible divisar la radiación emitida por toda la materia que está atrapada en su campo gravitatorio y que gira a gran velocidad alrededor suyo: el horizonte de sucesos.

Adaptado de <https://elcomercio.pe/tecnologia/ciencias/agujero-negro-hito-haber-obtenido>

1. De acuerdo con el contexto, la palabra PROEZA adquiere el sentido de
 A) obra. B) hazaña. C) intrepidez. D) labor.

2. La palabra PASIÓN, según el contexto, es opuesto a

A) tedio.

B) desidia.

C) abulia.

D) tirria.

TEXTO N°5

La leyenda de Rómulo y Remo no era, pues, mito o fantasía, por el contrario, historia, y como tal sus hechos debían ser narrados en obras históricas y no mitográficas. Por ejemplo, el espacio que les dedica uno de los manuales de mitología más importantes de principios de la era imperial, las Fábulas de Cayo Julio Higino (64 a.C.-17 d.C.); apenas una línea del capítulo CCLII, titulado «Los que fueron alimentados con leche de animales salvajes», en la que se lee: «Rómulo y Remo, hijos de Marte y de Ilía, por una loba». Nada más.

Todo lo contrario sucede con los historiadores. El relato más importante es el que hizo el latino Tito Livio (59 a.C.-17 d.C.) en el primer libro de los 142 de que consta su **monumental** *Historia de Roma*. En él, la leyenda de Rómulo y Remo es tratada como un hecho histórico, lo que obliga al autor a buscar una interpretación racional de sus episodios más fabulosos. Así, se lee que la vestal Rea Silvia probablemente declaró que el dios Marte era el padre de sus hijos, ya por creerlo realmente así o porque siempre era más decoroso cargar las culpas de su deshonra a un dios que a un **vulgar** mortal. O que la loba que rescató a Rómulo y Remo fue en realidad una mujer, Aca Larencia, que se dedicaba o se había dedicado a la prostitución, por lo que los pastores de la zona la llamaban lupa (“loba” en latín; todavía hoy en castellano, un lupanar designa un burdel).

1. El sentido contextual que adquiere la palabra VULGAR es

A) grosero.

B) ordinario.

C) maleducado.

D) inculto.

2. El antónimo contextual de la palabra MONUMENTAL es

A) insignificante.

B) pequeño.

C) conciso.

D) breve.

FICHA DE LECTURA N°5

SEÑALA CONCLUSIONES VÁLIDAS A PARTIR DE LAS INFORMACIONES DADAS.

- | | |
|---|--|
| 1.
A todos los residentes del Callao les gusta el cebiche.
Nelly reside en el Callao.
_____ | (PREMISA 1)
(PREMISA 2)
(CONCLUSIÓN) |
| 2.
Toda serpiente es reptil.
_____ | (ÚNICA PREMISA)
(CONCLUSIÓN) |
| 3.
Todos los alumnos son estudiosos.
Eduardo es alumno.
_____ | (PREMISA 1)
(PREMISA 2)
(CONCLUSIÓN) |
| 4.
Nelly reside en el Callao y le gusta el cebiche.
Eduardo reside en el Callao y le gusta el cebiche.
_____ | (PREMISA 1)
(PREMISA 2)
(CONCLUSIÓN) |

SEÑALA DEDUCCIONES VÁLIDAS A PARTIR DE LOS TEXTOS DADOS.

TEXTO N°1

Una intensa investigación, en relación al ébola, que ha experimentado con más de 30 mil animales, entre artrópodos, reptiles, anfibios y mamíferos, y se ha encontrado que el más probable portador es el murciélago frutero, que es inmune al virus. Entre los humanos se transmite solo por contacto directo con los líquidos corporales (sangre, sudor, orina, heces, saliva, semen, etc.).

Se deduce del texto que, ¿el estrechar la mano a un infectado con ébola puede ser motivo de contagio?

Respuesta: _____. ¿Por qué? _____

TEXTO N°2

La cultura, en realidad, no depende de la acumulación de conocimientos, incluso en varias materias, sino del orden que estos conocimientos guardan en nuestra memoria y de la presencia de estos conocimientos en nuestro comportamiento.

Se deduce del texto que saludar al vigilante al ingresar a la universidad

SEÑALA INDUCCIONES VÁLIDAS A PARTIR DE LOS TEXTOS DADOS.

TEXTO N°3

Según las estimaciones de la Unidad de Glaciología y Recursos Hídricos del Perú, en los últimos 30 años las cordilleras Blanca, Vilcanota, Huayhuash y Carabaya, entre otras, han perdido superficie.

Se induce del texto que

TEXTO N°4

A pesar del miedo que en torno a la radiactividad ha sido generado durante décadas por algunos grupos ecologistas, invocando los efectos perniciosos de la energía nuclear, la radiactividad originada por la

medicina nuclear, los televisores, el tabaco, los alimentos, las playas, el agua mineral, las tormentas, los rayos cósmicos a nivel del mar, los materiales del suelo, etc., es responsable del 87% de la dosis total que recibe el ser humano.

Se induce del texto que

DETERMINA CUÁL ES UNA INFERENCIA DEDUCTIVA Y CUÁL ES UNA INDUCTIVA.

1. Marte describe una elipse en su movimiento circunsolar. La trayectoria de Júpiter alrededor del Sol es elíptica. Venus y Mercurio se mueven en elipses en torno al Sol. Ergo, todos los planetas describen órbitas elípticas alrededor del cuerpo solar.

Tipo de inferencia: _____

2. El detective Sherlock Holmes se encuentra sentado en un confortable sillón: o bien está durmiendo, o bien está meditando sobre el misterioso crimen del Hotel Ritz. No es el caso que Sherlock Holmes esté durmiendo. Ergo, el detective está meditando sobre el misterioso crimen del Hotel Ritz.

Tipo de inferencia: _____

3. Miguel pensativo, en una tarde fría, le dice a Susan: "Al parecer hoy lloverá; ya que, cuando sopla fuerte el viento y el cielo se nubla es algo que generalmente ocurre".

Tipo de inferencia: _____

4. Un aumento excesivo en los inventarios ha existido las últimas cuatro veces y hemos tenido un retraso en la producción. Ahora, tenemos un aumento excesivo en los inventarios. Así, tendremos un retraso en la producción.

Tipo de inferencia: _____

5. Juan es mejor nadador que Jorge. Jorge es mejor nadador que Miguel. Por consiguiente, Juan es mejor nadador que Miguel.

Tipo de inferencia: _____

6. Carlos y sus amigos de colegio realizan un experimento y observan que la caoba, un tipo de madera, flota en el agua; además realizan el mismo experimento con el cedro, el pino, el tornillo y treinta tipos más de madera. Luego, llegan a la siguiente conclusión: "Todo tipo de madera flota en el agua".

Tipo de inferencia: _____

7. Mi tatarabuela tuvo trillizos, y los tres fueron pelirrojos. Mi abuela tuvo trillizos, y mi padre y los dos hermanos de mi padre fueron pelirrojos. Mis dos hermanos y yo somos trillizos y pelirrojos. Por lo tanto, cuando me case, tendré tres hermosos bebés pelirrojos.

Tipo de inferencia: _____

8. Supongamos que la Tierra es plana. Si la Tierra es plana, entonces una nave que se interna en el océano no se perdería de vista en el horizonte. Pero una nave que se interna en el océano sí se pierde de vista en el horizonte. Esto sucede en cualquier punto de la Tierra. En consecuencia, la Tierra no es plana.

Tipo de inferencia: _____

9. El lunes busqué al doctor en su consultorio pero no lo encontré. El martes acudí en la mañana y no estaba. El miércoles lo busqué por la noche, toqué la puerta y no respondieron. Ese doctor no va nunca a trabajar.

Tipo de inferencia: _____

10. Dos entendidos de hípica, Enrique y Fernando, conversan sobre las últimas actuaciones de Pegaso, un caballo campeón. El primero sostiene que está ganando demasiado y afirma, por eso, que lo están dopando. Pero, Fernando responde que eso es imposible porque un caballo campeón, cuando lo dopan, gana todas las carreras, mientras que Pegaso ha perdido algunas.

Tipo de inferencia: _____

TEXTO N°5

Según Plinio el Viejo, hasta las reformas de Mario, los estandartes de la legión eran varios, con imágenes de animales como el lobo, el caballo, el jabalí, el mítico minotauro o el águila. Fue este último el escogido por Mario como estandarte único de la legión romana. En época de Julio César, el estandarte estaba hecho con oro y plata.

El estandarte era responsabilidad del centurión *primus pilus* y nunca dejaba el campamento, a menos que toda la legión se desplazara. En época imperial, el águila era ya completamente de oro, aunque cada legión llevaba también un retrato del emperador, y otras banderas y emblemas, conectados con el origen o una anécdota ligada a la historia de esa legión.

Soler, S. (2017). Roma, nueva potencia del Mediterráneo. España.

1. Se infiere del texto que, si en la época imperial el águila ya era completamente de oro, entonces

- A) era porque antes resultaba muy costoso hacerlo solo con este material.
- B) en otras épocas este estandarte se hacía también con otro material.
- C) los demás materiales no eran dignos de colocar en estos símbolos.
- D) en las otras imágenes era prudente utilizar los otros materiales.

TEXTO N°6

Según la sabiduría popular, gracias a sus rayas las cebras se camuflan entre la hierba alta, como una forma de escapar de los leones, que no distinguen colores. Sin embargo, un nuevo estudio revela que en realidad se protegen de los tábanos, cuyas hembras se alimentan de sangre. Estos se sienten atraídos por la luz polarizada (la que se propaga en un plano), puesto que es similar a la que se refleja en el agua, donde ponen sus huevos.

En los caballos, por ejemplo, el pelaje negro refleja esta luz mejor que los marrones o los blancos, como ya demostraron en un estudio anterior la bióloga Susanne Åkesson y su equipo.

Así, los científicos dieron por hecho que las rayas blancas y negras harían a las cebras menos atractivas para los insectos que los caballos negros, pero más que los blancos. Sin embargo, al realizar experimentos con figuras de caballos pegajosas, y confirmar el número de tábanos que se quedaban atrapados, descubrieron que las rayas de las cebras son el mejor repelente contra los insectos, y cuando más estrechas, mejor.

Estos resultados podrían ayudar a explicar por qué las rayas más estrechas se encuentran en la cabeza y las patas de las cebras: «Es donde la piel es menos gruesa», afirma Åkesson, de la Universidad de Lund (Suecia).

Pero entonces, ¿por qué las rayas son más eficaces que el blanco liso, que es el color que menos refleja la luz polarizada? Según Åkesson, las rayas blancas y negras son «perfectas a la hora de alterar la señal de la luz polarizada». Debido a que su piel refleja la luz en patrones polarizados y no polarizados alternativamente, «la cebra destaca con mayor dificultad en su entorno». Así, se camuflan tanto de los tábanos como de los felinos.

<https://www.nationalgeographic.es/animales>

1. Del texto se puede inferir que las rayas son más estrechas en la cabeza y patas de las cebras porque

- A) son partes más fáciles de picar en ellas.
- B) son lugares favoritos para colocar huevos.
- C) su piel, en estas zonas, es más sensible.
- D) las picaduras son más eficaces aquí.

FICHA DE LECTURA N°6

TEXTO N°1

Los consejos que los vendedores deben seguir para mantener y acrecentar una buena cartera de clientes son, además de brindarles un buen servicio, no agobiarlos con productos que no necesiten, facilitarles las condiciones de pago de su deuda y visitarlos oportunamente. Esto ha probado que los clientes mantienen el interés en los productos que se les ofrecen y un nivel de compras a un ritmo sostenido.

Si aplicáramos las conclusiones sobre las técnicas de ventas al ámbito de la amistad, consideraríamos que

TEXTO N°2

Escribir una obra maestra es algo que se consigue a fuerza de escribir todos los días, a fuerza de imaginar, idear, inventar y fantasear a partir de la realidad y de nuestros propios sentimientos. Escribir es un acto de descubrimiento de aquello que intuimos y que solo el acto constante de escribir nos permite conocer. Los grandes escritores solo se realizan en la permanente práctica de la escritura y las obras maestras sólo se consiguen gracias a un gran esfuerzo, a una inmolación cotidiana que supone entregarse en cuerpo y alma a la vocación.

De acuerdo con las conclusiones sobre la escritura de una gran obra maestra, se puede extrapolar que, en el campo del deporte,

TEXTO N°3

Mantener un auto en condiciones de funcionamiento óptimas es una tarea permanente. Debemos realizar una revisión periódica de los niveles de aceite y agua y también del sistema eléctrico, cuya fragilidad, lo hace muy vulnerable. El afinamiento del motor debe realizarse cada cinco mil kilómetros, lo que supone el cambio de filtros y la limpieza del sistema de inyección. Una limpieza de los asientos, pisos y un encerado de los paneles luminosos de control (a pesar de los golpes recibidos) completan las obligaciones para con nuestro auto. Solo de esta forma estaremos seguros de que nuestro auto se desplazará, con sus pasajeros, como una nave que surca la inmensidad de un mar en calma.

Si extrapolamos las indicaciones sobre el mantenimiento de un auto al campo de la salud, podríamos afirmar que

TEXTO N°4

Mi padre me despierta todos los días a las seis de la mañana. De no ser por él, seguiría durmiendo y llegaría tarde a mi centro de estudios.

Si mi padre no me despertara temprano, entonces

TEXTO N°5

Para René Descartes el conocimiento se origina en la intuición racional. Por ello, Descartes se opone a la tesis empirista, según la cual, la fuente del conocimiento es la experiencia (los datos de los sentidos).

Si Descartes hubiese sostenido que la ciencia se origina en la observación, habría sido calificado de

TEXTO N°6

La narcolepsia es un trastorno crónico del sueño que se caracteriza por una somnolencia extrema durante el día y ataques repentinos de sueño. Las personas que padecen narcolepsia a menudo tienen dificultades para mantenerse despiertos durante períodos largos, sin importar las circunstancias. La narcolepsia puede provocar alteraciones graves en la rutina.

En ocasiones, la narcolepsia puede estar acompañada por una pérdida repentina del tono muscular (cataplejía), que puede producirse por una emoción intensa. La narcolepsia acompañada de cataplejía se

conoce como narcolepsia de tipo 1. La narcolepsia que ocurre sin cataplejía se conoce como narcolepsia de tipo 2.

La narcolepsia es un trastorno crónico que no tiene cura. Sin embargo, los síntomas se pueden controlar con medicamentos y cambios en el estilo de vida. El apoyo de los demás (como la familia, los amigos, los empleadores y los maestros) puede ayudar a afrontar la narcolepsia.

<https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/narcolepsy/symptoms-causes/syc-20375497>

1. Si un estudiante preuniversitario, del turno mañana, padeciera de narcolepsia; posiblemente
 - A) necesitaría un apoyo especial de los profesores y las autoridades para ingresar.
 - B) sería tildado de flojo porque lo observarían durmiendo durante varias horas.
 - C) recuperaría su sueño, únicamente, durante las horas de humanidades.
 - D) el trastorno que padece estaría ligado necesariamente a la cataplejía.

TEXTO N°7

Las ratas negras podrían no ser las culpables de los numerosos brotes de peste bubónica en Europa. Esta es la conclusión de nuevo estudio publicado en Proceedings of the National Academy of Sciences, la revista semanal de la Academia de Ciencias de Estados Unidos.

Según los investigadores, las repetidas epidemias de la peste negra, que llegó a Europa a mediados del siglo XIV, fueron causadas por otro roedor: el gerbilino o gerbillo (*Gerbillinae*), proveniente de Asia. "Si estamos en lo cierto, tendremos que reescribir parte de la historia", aseguró Nils Stenseth, autor principal del estudio, de la Universidad de Oslo, Noruega.

La peste negra, que se originó en Asia, llegó a Europa en 1347 y se convirtió en uno de los brotes más mortales en la historia de la humanidad. Por 400 años la epidemia apareció y desapareció matando a millones de personas. Siempre se creyó que las ratas negras fueron las responsables de que la plaga se estableciese en Europa, y que cada brote ocurría cuando las pulgas saltaban de un roedor infectado a un humano. Sin embargo, Stenseth y sus colegas no creen que las ratas fueran las responsables.

Tras comparar los récords de los anillos de los árboles de Europa con 7.711 brotes, notaron que las condiciones climáticas no eran óptimas para un brote desencadenado por ratas. "Para ello se necesitan veranos cálidos, sin muchas precipitaciones. Secos, pero no muy secos", explica el investigador.

"Miramos el amplio espectro de los índices climáticos y no hay relación entre la aparición de la plaga y el clima". En cambio, el equipo cree que las condiciones específicas del clima en Asia podrían haber causado el aumento de la población de gerbilos, transmisores de esta enfermedad. Y eso, más tarde, desencadenó las epidemias en Europa. "Demostramos que donde hubo buenas condiciones para los gerbilos y las pulgas en Asia central, la bacteria aparecía unos años más tarde en ciudades portuarias europeas y luego se expandía por el continente", afirma Stenseth.

Una primavera húmeda seguida de un verano cálido habría provocado un marcado aumento de los gerbilos. "Estas condiciones son buenas para ellos. Significa que hubo una gran población de gerbilos en muchas áreas y eso es bueno para la plaga", añade.

Las pulgas, que también se desarrollan bien en esas condiciones, se pasaban a los animales domésticos o a los humanos. Y como este era un período de intenso tráfico comercial entre Oriente y Occidente, la plaga habría llegado a Europa siguiendo la ruta de la seda, explica el investigador.

https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/02/150224_pestes_negras_gerbilos_lp

1. Si el gerbilino o gerbillo no hubiese sido señalado como el que ocasionó la llamada peste negra, entonces
 - A) las ratas negras seguirían siendo sindicadas como las causantes de la enfermedad.
 - B) probablemente, ya habría sido inculcado como causante de otro tipo de enfermedades.
 - C) otro roedor habría sido motivo de investigación para determinar su grado de culpabilidad.
 - D) hasta el día de hoy no se tendría la certeza de a quién acusar como culpable de la epidemia.

FICHA DE LECTURA N° 7

SEÑALA, MEDIANTE EL NÚMERO CORRESPONDIENTE, EL TIPO DE TEXTO DISCONTINUO AL QUE PERTENECE CADA IMAGEN.

- | | | | |
|------------------|-----------------|-----------------------|----------------------|
| 1. Ilustraciones | 2. Mapas | 3. Cuadros y gráficos | 4. Avisos y anuncios |
| 5. Caricaturas | 6. Listas | 7. Historietas | 8. Tablas y matrices |
| 9. Infografías | 10. Formularios | | |



TEXTO N°1

En todas partes se cuecen habas...aunque no siempre fue así. En la antigüedad, la legumbre fue rechazada en ciertos círculos porque se creía que poseía propiedades sobrenaturales. Efectivamente, a pesar de ser un **elemento** tan presente en varias de las cocinas de todo el mundo su imagen positiva es relativamente reciente.

El historiador de la antigua Grecia Heródoto contaba que los sacerdotes egipcios ni siquiera las miraban, y mucho menos se las comían. Pero fue en la Grecia del siglo VI a.C. donde se dio la prohibición que más ha intrigado y ha sido objeto de más especulación: la que provino del matemático y filósofo Pitágoras de Samos. Durante sus viajes por Egipto y Persia, el filósofo había explorado las ideas del más allá y había concluido que, siguiendo ciertas reglas en la vida para perfeccionarse, se podía lograr la inmortalidad. Entre esas reglas, estaba el veto a las habas; que se sepa, nunca dio ninguna explicación a nadie que no fuera miembro de su escuela, y esos pitagóricos preferían la muerte a revelar cualquier secreto. Desde entonces, varios trataron de adivinar las razones de tal aversión.

El autor romano Plinio registró una de las interpretaciones que circulaban: los seguidores de Pitágoras creían que las habas estaban conectadas a Hades, el dios griego de los muertos y el inframundo. Las manchas negras de sus flores y los tallos huecos de las plantas servían como escaleras para las almas humanas y estaban asociadas con la reencarnación.

El romano Diogenes Laertius escribió algo similar. La idea era que los muertos enterrados liberaran sus almas bajo tierra en forma de gas, que era absorbido por las almas a medida que crecían. Si comías habas, estarías digiriendo esas almas en forma de viento. Al poeta Horacio todo eso le pareció gracioso y se refería burlonamente a las habas como «los familiares de Pitágoras».

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-47462233>

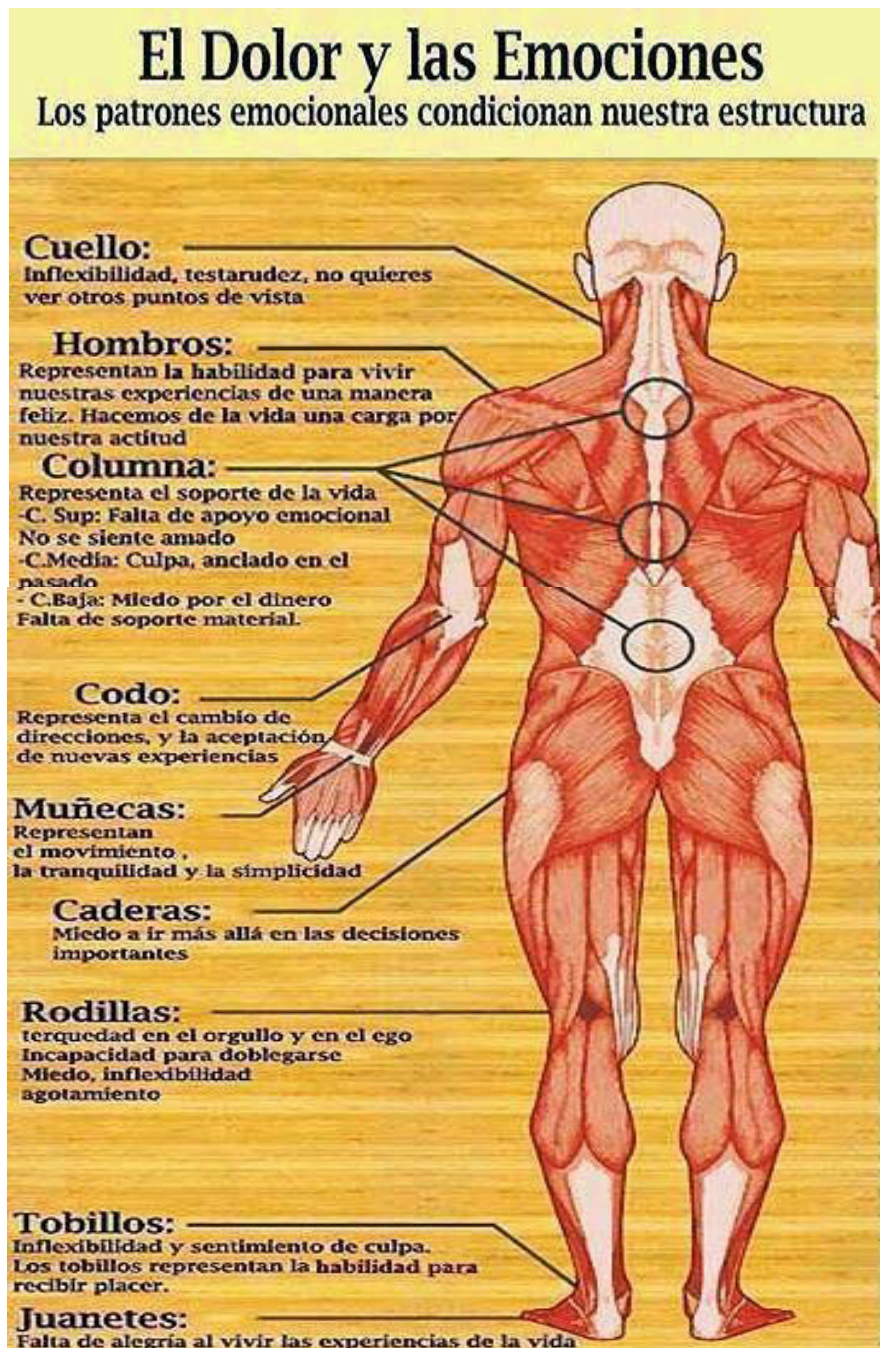
- El tema central del texto es
 - las supuestas razones de la aversión a las habas por parte de Pitágoras.
 - el pavor a las habas por parte de diversas culturas en la antigüedad.
 - el secreto mejor guardado de Pitágoras y la revelación del romano Plinio.
 - la burla de varios historiadores hacia los pitagóricos por temerle a las habas.

- De acuerdo con el texto, la palabra ELEMENTO implica

A) fundamento.	B) componente.	C) ingrediente.	D) porción.
----------------	----------------	-----------------	-------------

3. Resulta incompatible con el texto sostener que
- según Heródoto, los sacerdotes egipcios no se atrevían a ingerir habas.
 - la representación positiva que tenemos de las habas es muy remota.
 - se creía que la legumbre, en la antigüedad, tenía poderes mágicos.
 - los seguidores de Pitágoras eran muy herméticos con sus secretos.
4. Se concluye del texto que, la creencia que tenía Pitágoras con respecto a las habas,
- con el tiempo descubrió que serían elementos importantes en la cocina moderna.
 - se debía, principalmente, a la conexión que tenían estas legumbres con el Hades.
 - fue un pensamiento errado del filósofo, pues así lo demostraron luego sus discípulos.
 - no es posible saber la real razón detrás de la aversión que les tuvo a las legumbres.
5. De la frase hecha por el poeta Horacio, «los familiares de Pitágoras», se infiere que
- aludía que las habas contenían las almas de las personas más cercanas al filósofo.
 - quería decir que la familia de Pitágoras se dedicaba al cultivo y venta de legumbres.
 - el poeta señalaba el otro apellido que tenía Pitágoras de Samos en la antigua Grecia.
 - estas legumbres eran tan amargas como el comportamiento del filósofo griego.

TEXTO N°2



1. El texto trata principalmente sobre
 - A) las emociones positivas en diversas partes del cuerpo.
 - B) los diversos dolores en el organismo y nuestro sentir.
 - C) las emociones y su influencia hacia nuestra estructura.
 - D) las articulaciones como principales elementos de dolor.

2. La frase NO QUIERES VER OTROS PUNTOS DE VISTA quiere decir que la persona no muestra
 - A) obstinación.
 - B) empatía.
 - C) desidia.
 - D) obnubilación.

3. Resulta compatible aseverar con el texto que
 - A) no aceptar puntos de vistas distintos al nuestro está relacionado al dolor de hombros.
 - B) sentir dolor en la columna media se relaciona con la falta de soporte emocional.
 - C) la no aceptación de nuevas experiencias implica sentir dolor en los codos.
 - D) sentir temor por la toma de grandes decisiones en nuestra vida implica dolor en la cadera.

4. Se infiere del texto que cuando una persona demuestra poca compasión y bondad por los otros, entonces sentirá dolor en
 - A) los hombros.
 - B) la columna.
 - C) las rodillas.
 - D) la cabeza.

5. Si nuestra estructura corporal no estuviese relacionada con las emociones, probablemente
 - A) no estaría condicionada a algún tipo específico de dolor.
 - B) habrían nuevos patrones emocionales establecidos.
 - C) otro factor, como la alimentación, tendría incidencia directa en ella.
 - D) igual sentiríamos dolor, pues este se presentaría como un factor aislado

TEXTO N°3

Los neutrinos son partículas muy, muy pequeñas, como los electrones, que se mueven casi a la velocidad de la luz, y no interactúan casi con nada en el universo. De hecho, si no se las necesitase para explicar la desintegración del neutrón, podríamos prescindir de ellas. Pero tienen que existir.

Los protones son, esencialmente, la materia. Son pesados, no se desintegran nunca, son lo que da estabilidad al universo. Pero tienen carga eléctrica, arbitrariamente denominada positiva. Las cargas eléctricas del mismo signo se repelen entre sí, de manera que si no hubiese otras cosas, el universo serían solo protones y electrones, ya que los protones no podrían unirse en núcleos más pesados que el del hidrógeno.

Pero tenemos electrones, y tienen carga negativa. Las cargas negativas se atraen con las positivas de manera que pueden unirse, y formar una partícula neutra, el neutrón. El neutrón se intercala entre los protones, limitando sus repulsiones, y a su vez actúa como un pegamento con ellos. Así podemos tener núcleos estables, al menos de no más de 92 protones. Dentro de los núcleos, los neutrones son estables pero aislados se desintegran en unos 8 a 10 minutos, y se desintegran en un protón y un electrón. Ahora bien, la suma de las masas del electrón y el protón resultante y sus energías cinéticas no es igual a la masa del neutrón. Como ni la masa ni la energía pueden desaparecer en el universo, tiene que haber algo más que sale del neutrón cuando este se desintegra. Ese algo más es el neutrino, que representa la energía sobrante. De hecho se necesita para que se conserve no solo la energía del neutrón, sino su cantidad de movimiento y su momento angular, su "cantidad de giro".

<https://www.elmundo.es/ciencia/2015/10/06/5613b70eca4741c47d8b45ad.html>

1. Resulta incompatible con el texto afirmar que
 - A) al unirse una carga positiva con otra negativa, generan una partícula neutra denominada neutrón.
 - B) los neutrones se intercalan entre los protones para impedir sus repulsiones y servir de unión entre estos.
 - C) la masa del neutrón no es igual a la suma de la masa del protón más la suma de la masa del electrón.
 - D) según los últimos estudios, los neutrinos son partículas mucho más pequeñas que los electrones.

2. Se infiere del texto que la denominación de la carga de los protones
 - A) se fundamenta en criterios científicos.
 - B) no obedece a ningún motivo científico.
 - C) debería haber sido la de neutrón.
 - D) es idéntica a la de los neutrones.

3. Si al desintegrarse el neutrón no hubiese energía sobrante, probablemente
- se hablaría de un elemento compacto.
 - llegaría a desaparecer el universo.
 - se prescindiría de la idea del neutrino.
 - no necesitaría del protón ni del electrón.

TEXTO N°4

HECHOS QUE AYUDAN A

CÓMO QUE LA FUERZA TE ACOMPAÑE ESTUDIAR MEJOR

ANTES DE ESTUDIAR

- Planifica lo que tienes que hacer en el tiempo
- Lengua ✓
- Mates ✓
- Sociales ✓
- etc.

Apártate del lado oscuro = Localiza y elimina tus distractores

Activa la WIFI sólo cuando la necesites para consultar

MIENTRAS ESTUDIAS

- Lee (Libro, PDF, Tablet)
- Activa tu mente
- Escribe
- Relaciona
- Haz esquemas
- Mantente siempre lejos del lado oscuro

DESPUÉS DE ESTUDIAR

- Descansa
- Disfrutaaa
- Lee
- Haz deporte
- Queda con tus amigos
- Ayuda en casa

QUE LA FUERZA TE ACOMPAÑE

FUERZA = Tus padres, tus profes, tus amigos, tus luchas, tus propósitos

Fuente: Cómo estudiar con cualquier tecnología
 @TajamarColegio
 www.tajamar.es
 http://ped.tajamar.es/

- Resulta compatible aseverar con el texto que
 - debemos descansar antes de empezar a estudiar y repasar los cursos.
 - se debe programar el tiempo que utilizaremos para estudiar más rápido.
 - durante las horas de estudio, solo se recomienda estudiar libros impresos.
 - realizar esquemas nos ayudarán a optimizar nuestros aprendizajes.
- Se infiere del texto que otro elemento que implicaría «apartarse del lado oscuro», por parte del estudiante, sería
 - no comprar videojuegos porque estaríamos tentados a jugarlos.
 - no estar cerca del televisor cuando se esté a punto de estudiar.
 - eliminar, para siempre, nuestras redes sociales y amigos cercanos.
 - no compartir nuestra red WiFi con las personas que estudien con nosotros.
- Si la “fuerza” no nos acompañara al momento de estudiar, entonces
 - todo el tiempo nos mostraríamos exhaustos al momento de estudiar.
 - no tendríamos, quizá, ningún profesor que nos pueda orientar.
 - nuestros padres nos reprocharían los errores a cada momento.
 - las metas propuestas, por nosotros mismos, ya estarían cumplidas.

FICHA DE LECTURA N° 8

TEXTO N°1

Según la tradición popular, tener un gato en casa o en el vecindario ayuda a evitar la presencia de ratas y ratones, porque con su olor las espanta y si aparecen, el felino cazaría a los roedores. En la actualidad, esta actividad de los gatos parece haber desaparecido, o por lo menos, **distendido**, según un estudio llevado a cabo con ambas especies en la ciudad de Nueva York.

Los investigadores siguieron durante 79 días a un grupo de 100 ratas, con sistema de localización incorporado, y analizaron 306 videos en los que se podía ver el encuentro entre estos animales con gatos callejeros. De los casos estudiados, los felinos solo persiguieron a los roedores en 20 ocasiones, con solo tres intentos de caza y dos capturas mortales.

Los autores del estudio concluyen que, en la actualidad, los gatos no son efectivos depredadores de las ratas y ratones, pero que sí provocan pérdidas en otras especies como aves, reptiles y otros animales pequeños. A pesar de ello, confirmaron que los roedores urbanos cambian parcialmente sus hábitos cuando detectan la presencia de gatos. “Las ratas sobreestiman los riesgos de la depredación y en presencia de los gatos ajustan su comportamiento para hacerse menos aparentes, pasando más tiempo en sus madrigueras”, explicó Michael H. Parsons, de la Universidad de Fordham (Estados Unidos), quien es el investigador principal del estudio. Con ello se puede confirmar que las ratas se esconden cuando hay gatos a la vista, algo que no sucede cuando hay presencia humana. Este efecto podría explicar la percepción que tenemos sobre los gatos y su efectividad en hacer desaparecer a las ratas; aunque en realidad no las matan.

Asimismo, se puede evidenciar que la capacidad depredadora actual de los gatos no se centra en las ratas, sino en alimentos más fáciles de conseguir, como residuos de la comida de los humanos. “Queríamos saber si el número de gatos presentes influiría en la cantidad de ratas observadas, y viceversa”, dice Parsons. “También nos interesaba ver si la presencia de gatos tenía algún efecto sobre ocho comportamientos comunes de las ratas o su dirección de movimiento”.

1. La idea principal del texto es

- A) los gatos actualmente no son efectivos depredadores ni cazadores de roedores, según una investigación hecha en Nueva York.
- B) los roedores cambian su comportamiento cuando hay presencias de felinos, según Parsons, un investigador estadounidense.
- C) a pesar de lo que se creía, los gatos siguen cazando ratas y ratones, según un estudio hecho por la Universidad de Fordham.
- D) según la creencia popular, tener un felino en casa ayuda a espantar ratas y ratones, afirman investigadores neoyorquinos.

2. Del texto se infiere que los gatos al preferir los residuos de comida de humanos a cazar roedores, se debería a que

- A) los humanos se mostrarían más afables con los felinos domésticos.
- B) esta resultaría más digerible para los gatos a diferencia de las ratas.
- C) su olor espantaría a los ratones y por ello estos terminan huyendo.
- D) esta actividad implica menos gasto de energía para los felinos.

3. El sinónimo contextual de DISTENDIDO es

- A) aflojado.
- B) decaído.
- C) relajado.
- D) cedido.

TEXTO N°2

El líder de la Iglesia “El Aposento Alto”, Alberto Santana, por disposición divina y revelación económica (en sus palabras), ha logrado incrementar la membresía, patrimonio e infraestructura del templo a lo largo de todo el Perú e incluso en el extranjero. Es locutor, presentador de TV, fundador de colegios, universidades, y político por el partido Perú Nación Poderosa. ¡Un genio!

Santana es amiguísimo de Keiko Fujimori y del partido que la misma conduce. Sus iglesias, están bajo sospecha de lavado de activos, fraudes fiscales y no tributación. De todos modos, el pastor es organizado. Procuró que por la madrugada, cientos de fieles provistos de cascos, brochas, polos y hasta un arca de la alianza invadieran un terreno que es parte de un proceso judicial.

Alberto Santana desde que encendí el televisor a las cinco y cuarenta de la mañana no apareció en el estadio. No invadió. No se comunicó con algún medio. Sólo envió –de manera muy estratégica y planificada– a sus muchos creyentes. «Ir y obedecer pues son los designios de Dios».

Ayer –o días antes– que salían los resultados del censo 2017, uno reconoce que son distintos los porcentajes sobre la religión que se profesa en el país. Dato que arroja el tener que convivir en respeto con la diversidad religiosa. Pero, el problema surge cuando haces un negocio de la religión. Cuando ocupas la zona más interna de un ser humano para tus propios fines. Y con tus muchos adeptos, pretendes reformar una sociedad en base a mentiras y conciencias sesgadas.

Escribir esto es como escribir la crónica de un conflicto anunciado. No es catarsis, sino un problema. Uno **reverendo**.

<https://masverdesquelasverduras.lamula.pe/2018/09/10/el-pastor-evangelico-alberto-santana-mas-alla-del-matute/milobe/>

1. La tesis del autor del texto es:

- A) Santana invadió el estadio de Alianza Lima, porque quiso ser parte de la cortina de humo que armó con Keiko Fujimori.
- B) El pastor Alberto Santana nunca se apareció en el estadio de Matute, ni invadió personalmente, ni se comunicó con los medios.
- C) Existen un sinnúmero de iglesias evangélicas que se han propagado en nuestro país, este dato lo arroja el censo 2017.
- D) El líder de la iglesia “El Aposento Alto” en base a mentiras y manipulando a sus adeptos ha hecho de la religión su negocio.

2. El argumento que sustenta la tesis propuesta por el autor es:

- A) Las iglesias de Alberto Santana están bajo sospecha de lavado de activos, fraudes fiscales y no tributación.
- B) Hizo que cientos de creyentes provistos de cascos, brochas, polos y un arca invadieran un terreno que está en proceso judicial.
- C) Este pastor ha logrado multiplicar la membresía, patrimonio e infraestructura de su templo en el Perú y en el extranjero.
- D) Alberto Santana desde que prendí el televisor no se comunicó con ningún medio de comunicación ni dio la cara.

3. La palabra subrayada adquiere el sentido de:

- A) complejo.
- B) intratable.
- C) inútil.
- D) abnegado.

TEXTO N°3

Cuando William Ramsay notó una ligera discrepancia en la densidad -o el peso-, entre el nitrógeno químico y atmosférico, se quedó pensando. Un científico menos curioso hubiese atribuido esta diferencia a un error experimental, pero Sir William sospechó que tras este resultado se escondía una explicación más profunda. Otro elemento, aún no descubierto, podía ser la causa.

La solución que encontró fue crear un experimento para eliminar todos los otros componentes del aire. Lo que sea que quedase, tenía que ser ese misterioso elemento. Lo que encontró fue, de hecho, muy extraño: un nuevo gas con su propio peso y propiedades, que parecía no hacer nada, ni reaccionar con ningún otro elemento. Lo llamó argón (del griego, perezoso). Este fue el primero de cinco gases inertes que descubrió y que formaron la base de un grupo totalmente nuevo de elementos conocidos como gases nobles, que finalmente se sumaron como una columna adicional en la tabla periódica. Estos gases -neón, criptón, xenón, argón y helio- resultaron ser muy útiles. Por ejemplo, el helio reemplazó al hidrógeno inflamable en algunos procesos, y el argón se utilizó en las lámparas de luz de la época.

Por sus investigaciones Ramsay se convirtió en miembro de la Sociedad Real en 1888, luego fue nombrado caballero en 1902 y en 1904 obtuvo el Premio Nobel de Química.

1. El tema del texto es

- A) vida y anécdotas del genio en química llamado Sir William.
- B) William Ramsay y su gran contribución en la tabla periódica.
- C) densidad de los cinco elementos conocidos como gases nobles.
- D) el error experimental de Ramsay que lo llevó a ganar el Nobel.

2. Resulta incompatible sostener con respecto a Ramsay que

- A) perteneció a la Sociedad Real en la segunda mitad del siglo XIX.

- B) su curiosidad lo llevó a realizar un gran aporte en la tabla periódica.
 C) le otorgaron el Premio Nobel (1904) por su gran aporte a la ciencia.
 D) el argón fue el último de los cinco gases inertes que llegó a descubrir.
3. Se infiere del texto que antes del descubrimiento de William Ramsay
 A) fue nombrado caballero y, luego, miembro de la Sociedad Real.
 B) el hidrógeno ya había sido descubierto y era el más importante.
 C) no existían los denominados gases nobles en la tabla periódica.
 D) era imposible hablar de elementos y, menos, de la tabla periódica.

TEXTO N°4

Hace no mucho ha surgido una polémica en Twitter porque la RAE respondió a una consulta sobre el término feminazi con la definición «feminista radicalizada». Debido a ello, muchos han acusado a la RAE de «machista», «misógina», de «legitimar un insulto al movimiento feminista y a los pueblos víctimas del nazismo», entre otros. Estas réplicas se basan en el desconocimiento sobre el rol de la RAE: describir los usos que los hablantes les damos a las palabras y agregarlos si se generalizan, aunque ciertamente su inclusión depende de si su generalización se da en el habla culta. Como es evidente, la respuesta a la consulta es una mera descripción del sentido con que muchos hablantes usan la palabra feminazi. Describir una realidad, por más lamentable que esta sea, no es justificar. Nadie acusa a los historiadores del holocausto nazi de justificar ese trágico episodio por el solo hecho de describirlo.

Entre las tantas réplicas al twit, no faltaron las de tipo «¿O sea que si algunos utilizan una expresión, esta entra automáticamente en la RAE?, ¿para cuándo el todes con definición aceptada?». Las palabras feminazi y todes no comparten la misma naturaleza lingüística. La primera tiene que ver con el léxico, que podemos definirlo, en sencillo, como «el conjunto de palabras de una lengua». En cambio, el segundo, que apunta a su estructura interna, se relaciona con la gramática, que podemos definirla como «el sistema de la lengua», pues implica, entre otras reglas morfosintácticas, la de flexión de género: tod–o–s.

<https://actualidad.rt.com/actualidad/286399-rae-definir-palabra-feminazi-polemica>

1. La tesis del autor del texto es:

- A) Los términos feminazi y todes deberían ser incorporadas en la próxima edición del DRAE.
 B) Muchos desconocen la función que cumple la RAE respecto a la descripción de una palabra.
 C) El movimiento feminista considera como una ofensa el modo como la RAE ha definido la palabra feminazi.
 D) La RAE debe considerar los aportes y usos que le dan las personas a las palabras para su incorporación al diccionario.

2. Resulta incompatible afirmar del texto que:

- A) desde el punto de vista lingüístico, las palabras feminazi y todes no comparten la misma naturaleza.
 B) el sentido del vocablo feminazi está relacionado a la estructura interna, es decir, por la flexión de su género.
 C) en Twitter ha surgido una controversia entre los usuarios y la RAE al responder, esta última, una consulta.
 D) se ha acusado a la RAE de «machista» y «misógina» al definir el sentido de la palabra feminazi.

3. Del texto se puede inferir que si el término «crush», muy utilizado entre los jóvenes en la actualidad, empezase a utilizarse en contextos cultos, entonces

- A) también se llegarán a aceptar, por la RAE, palabras como «lol», «bae», inclusive, «XD».
 B) podríamos ver a esta palabra insertada en la próxima edición del diccionario de la RAE.
 C) el término «haiga», mal pronunciada por muchos, será aceptada como correcta por los expertos de la RAE.
 D) este término dejaría de ser utilizado por los jóvenes y llegaría a convertirse en un arcaísmo.

FICHA DE LECTURA N° 9

TEXTO N°1

A cada partícula de materia se le puede asociar una antipartícula con las mismas propiedades fundamentales, pero al menos una de ellas opuestas en signo. Por lo general, se definen las antipartículas respecto a las partículas diciendo que son idénticas pero con la carga eléctrica opuesta. Sin embargo, esta definición es algo inexacta, ya que incluso las partículas neutras, como el neutrón, tienen antipartículas. De hecho, la única partícula que no tiene una antipartícula correspondiente es el fotón por lo que se considera que ella misma es su propia antipartícula.

La interacción entre antipartículas es exactamente igual que la interacción entre partículas ordinarias. Así, partiendo de las antipartículas elementales, se pueden formar antiátomos, antielementos, antimoléculas e incluso se podrían llegar a formar antimundos o antiuniversos. Para formar, por ejemplo, un antiátomo serían necesarias las antipartículas de los protones, neutrones y electrones. Igual que el átomo de configuración más sencilla es el hidrógeno, el antiátomo más simple es el antihidrógeno, formado por un antiprotón y un positrón.

National Geographic (2017). *La antimateria*. RBA Editores. México

1. El tema del texto es
 - A) la interacción entre átomos.
 - B) las partículas neutras.
 - C) las antipartículas.
 - D) el fotón como partícula.

2. Resulta incompatible con el texto sostener respecto a las antipartículas que
 - A) ha habido imprecisión al momento de definir las.
 - B) están presentes en toda partícula de la materia.
 - C) podrían formar hasta antimundos o antiuniversos.
 - D) interactúan al igual que las partículas ordinarias.

3. Si se aceptara, plenamente, la definición de que cada partícula tiene su antipartícula idéntica pero con carga eléctrica opuesta, probablemente
 - A) este tipo de carga eléctrica sería necesariamente negativa.
 - B) se tendría la certeza de que el neutrón no tendría antipartículas.
 - C) diversos tipos de átomos mostrarían otros tipos de partículas.
 - D) la idea de antipartículas desaparecería por su imprecisión.

TEXTO N°2

Argentina, un país que era democrático cuando tres cuartas partes de Europa no lo eran, un país que era uno de los más prósperos de la Tierra cuando América Latina era un continente de atrasados. El primer país del mundo que acabó con el analfabetismo no fue Estados Unidos ni fue Francia, fue la Argentina con un sistema educativo que era un ejemplo para todo el mundo. Ese país que era un país de vanguardia ¿Cómo puede ser que sea el país empobrecido, caótico, subdesarrollado que es hoy? ¿Qué pasó? ¿Alguien lo invadió? ¿Estuvieron enfrascados en alguna guerra terrible? No, los argentinos se hicieron eso ellos mismos. Los argentinos eligieron a lo largo de medio siglo las peores opciones.

¿Cómo se entiende eso? Un país con gentes cultas, absolutamente privilegiado, una minoría de habitantes en un enorme territorio que concentra todos los recursos naturales. ¿Por qué no es el primer país de la Tierra? ¿Por qué no tienen el mismo nivel de vida que Suecia, que Suiza? Porque los argentinos no han querido. Han querido en cambio ser pobres. Seguir a “caudillos” de pacotilla, “salvadores” inmundos, locos, desquiciados por su mismo odio a todo lo que sea diferente a su locura. Han querido vivir bajo dictaduras, han querido vivir dentro del mercantilismo más espantoso. Hay en esto una responsabilidad del pueblo argentino.

<https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-argentina-como-una-paradoja-nid1579032/#:~:text=Tomemos%20como%20muestra%20este%20pasaje,continente%20de%20hambrientos%2C%20de%20atrasados.>

1. La tesis propuesta por el autor es:
 - A) Hoy en día, en Argentina no existen personas cultas ni preparadas.
 - B) Hace tiempo, Argentina impuso el mejor sistema educativo del mundo.

- C) Los argentinos han decidido vivir entre la podredumbre y la inmundicia.
 D) Actualmente, Argentina es un país pobre, caótico y subdesarrollado.
2. El argumento que respalda la tesis propuesta por el autor es:
 A) Hay mucha responsabilidad del pueblo argentino en que, hoy en día, existan en su propio país gran cantidad de personas incultas y poco preparadas.
 B) Los propios argentinos han hecho de su patria un país pobre, caótico y subdesarrollado, a causa de haber elegido, a lo largo de medio siglo, las peores opciones.
 C) El primer país que acabó con el analfabetismo no fue Estados Unidos ni fue Francia, fue la Argentina con un sistema educativo que era un ejemplo para todo el mundo.
 D) Los argentinos siempre han deseado tener una patria atrasada, ya que han privilegiado por encima de todo sus intereses personales a los intereses sociales.
3. No resulta compatible aseverar respecto a la Argentina que
 A) es un país que concentra todos los recursos naturales.
 B) anteriormente, fue considerado como un país de vanguardia.
 C) tiene el mismo nivel de vida de países como Suiza o Suecia.
 D) fue el primer país del mundo en acabar con el analfabetismo.

TEXTO N°3

Fue Albert Einstein quien, hace un siglo, predijo la existencia de los agujeros negros al plantear su teoría de la relatividad. En los años 70, Stephen Hawking dijo que si bien estos no se pueden ver, la radiación que emiten sí puede medirse. Desde entonces, los científicos han intentado descifrar con mucha pasión los misterios que rodean a estos cuerpos espaciales.

Y aunque desde hace algún tiempo ya fue confirmada su existencia, solo se conocía por métodos indirectos, pero nunca se había observado uno. Recién científicos responsables del proyecto Telescopio de Horizonte de Sucesos (EHT, por sus siglas en inglés) presentaron por primera vez en la historia la imagen real de un agujero negro. Pero ¿por qué los astrónomos catalogan este logro como una proeza científica sin precedentes?

Aunque el agujero negro, por definición, no se puede ver, sí es posible divisar la radiación emitida por toda la materia que está atrapada en su campo gravitatorio y que gira a gran velocidad alrededor suyo: el horizonte de sucesos.

<https://www.lavanguardia.com/ciencia/fisica-espacio/20190408/461537696162/agujero-negro-einstein-teoria-relatividad-predijo.html>

1. La idea principal del texto es
 A) Stephen Hawking señaló que los agujeros negros no pueden ser vistos, sin embargo, la radiación que emiten sí puede ser medida.
 B) Albert Einstein, gracias a la teoría de la relatividad, ya desarrollaba la idea que existían cuerpos celestes oscuros en todo el universo.
 C) los cuerpos espaciales en nuestro universo han sido, y siguen siendo, de gran interés para toda la comunidad científica en el mundo.
 D) a pesar de que los agujeros negros, por definición, no se pueden observar ha sido posible divisarlos a través del horizonte de sucesos.
2. Resulta compatible con el texto sostener que, mediante la teoría de la relatividad, Einstein
 A) dio cuenta de la primera imagen de un agujero negro.
 B) manifestó que los agujeros negros podían ser medidos.
 C) hace cien años supuso la existencia de agujeros negros.
 D) desestimó lo que años después señalaría Stephen Hawking.
3. Se infiere del texto que, antes de los años 70, los científicos aseguraban que los agujeros negros
 A) no existían en ninguna parte del universo.
 B) eran una proeza científica sin precedentes.
 C) constituían un misterio simple de descifrar.
 D) no podían ser medidos por ningún motivo.

TEXTO N°4

Suelo no desperdiciar agua, al igual que la mayoría de la gente que conozco. Es un bien muy preciado que en algunos lugares del planeta vale más que el oro. En España siempre estamos a vueltas con lo mismo, repitiendo la misma frase cada vez que escasea la lluvia. Se culpa al ciudadano para tratar de eludir u ocultar las responsabilidades de quienes realmente las tienen. En nuestro país solo el 15% del agua está destinado al consumo de las personas y todas las políticas de ahorro están dedicadas únicamente a este porcentaje. El resto, el 75% (agricultura) y el 10% (industria), carecen de políticas de ahorro. ¿Qué hacen los Ministerios de Agricultura e Industria al respecto? ¿Nada? ¿Cuánta agua pierde el Canal de Isabel II en su transporte? Es más fácil culpabilizar a la gente por no cerrar el caño mientras se lava los dientes o por no meter una botella en la cisterna —que está bien que se haga— que asumir responsabilidades quienes realmente las tienen o hacer algo positivo al respecto. Tenemos una cabeza para pensar, no se crean todo lo que les cuenten, porque no tienen la verdad, esa la tienen que buscar ustedes. Piensen por sí mismos.

1. El tema desarrollado en el texto es

- A) la carencia de políticas de ahorro de agua en España.
- B) el modo en que se desperdicia el agua en España.
- C) el consumo del agua en España.
- D) la escasez de agua en España.

2. La tesis propuesta en el texto es:

- A) Suelo no desperdiciar el agua como la mayoría de personas que conozco, pero hay quienes sí lo hacen.
- B) No hay que creer todo lo que nos dicen, nosotros mismos debemos buscar la verdad. Pensemos por sí mismos.
- C) Los Ministerios de Agricultura e Industria culpan del desperdicio del agua a los ciudadanos españoles.
- D) Los responsables del gran consumo de agua en España son los sectores de agricultura e industria y no los ciudadanos.

3. El argumento que respalda la tesis propuesta es:

- A) No hay que creer en todo lo que se manifiesta, pues tenemos una cabeza que nos ayuda a pensar.
- B) Los ciudadanos cerramos el caño cuando nos cepillamos los dientes o metemos una botella en la cisterna del baño.
- C) Los sectores agricultura e industria carecen de políticas de ahorro de agua, pues entre ambos consumen más del 50% de agua que hay en España.
- D) La gran cantidad de agua consumida viene de parte de industria y agricultura, consumiendo la primera un 75% y la segunda un 10%, respectivamente.

FICHA DE LECTURA N°10

TEXTO N°1

La figura de Satanás es recurrente desde la Edad Media. En la actualidad se usa mucho en la cultura pop, desde las películas hasta las historietas. "En el cine, la película 'El Exorcista', de 1974, marcó un antes y un después", cree Abumanssur.

De origen hebreo, la palabra «Satanás» significa acusador o adversario. Sus usos más antiguos, por lo tanto, no aluden a una figura opuesta a Dios, mucho menos a alguien que personifica el mal. "Él era simplemente el acusador, lo que hoy se podría llamar un promotor de justicia", resalta el teólogo Berkenbrock.

"La idea de Satanás como personificación del mal entró al judaísmo probablemente por medio de la influencia babilónica, más específicamente de la religión de Zaratustra (el mazdeísmo), que tiene una figura opuesta a Dios".

Las palabras diablo y demonio son un legado de la influencia griega sobre el cristianismo. El demonio (o daimón) significa fuerza, impulso y pasó a ser identificada como fuerza negativa. El diablo (diabolos) es el divisor, el que causa división.

En su libro "El Cristo Pantocrátor", la investigadora Wilma Steagall De Tommaso resalta que el contexto en el que vivía la sociedad durante la Edad Media fue favorable a la creación de la imagen de Satanás.

"La vida humana estaba siempre bajo amenaza, los fardos cotidianos eran pesados, la muerte era una guía constante y los moribundos se preguntaban si les esperaba la vida eterna después de la muerte o las torturas del infierno", afirma. "Fue así que el tema del Juicio Final se convirtió en el **predilecto** de los tímpanos, los arcos situados por encima de la entrada de la iglesia". Mostraban a Dios colocado de forma paralela al diablo, cuenta Tommaso.

Adaptado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45216224>

1. El tema del texto es

- A) origen de la denominación Satanás, diablo o demonio.
- B) diversas investigaciones entorno a lo satánico.
- C) la concepción de Satanás como personificación del mal.
- D) representaciones culturales de la imagen de Satanás.

2. Un enunciado incompatible con el texto es

- A) en la antigüedad, se aludía a Satanás como una figura contraria a Dios, pues personificaba el mal.
- B) el contexto en el que vivía la sociedad durante la Edad Media fue propicio para la creación de la figura de Satanás.
- C) desde la Edad Media, las representaciones culturales de la imagen de Satanás son frecuentes.
- D) según Abumanssur, la película 'El Exorcista' marcó un hito en la industria cinematográfica.

3. El término PREDILECTO adquiere el sentido de

- A) primero.
- B) primordial.
- C) consentido.
- D) preferido.

TEXTO N°2

Si somos solo un diminuto punto en medio de un gigantesco universo, es posible que en alguno de esos rincones interestelares haya vida. Pero, si es así, ¿por qué no nos hablan? Este es uno de los misterios favoritos de la ciencia ficción, pero si lo pensamos bien, también encierra una cuestión existencial. ¿Será que nos tienen miedo?, ¿o simplemente les parecemos demasiado aburridos?, ¿o será que sí intentan comunicarse pero no nos damos cuenta? Estas preguntas fueron debatidas por un grupo de astrofísicos, biólogos, sociólogos, psicólogos e historiadores, que se reunieron hace unos días en el Museo de la Ciencia y la Industria en París, Francia.

Parece contradictorio que, a pesar de que es muy probable que haya vida en otros planetas, nunca hayamos logrado contactarla. Los estudiosos de estos temas se refieren a esta aparente contradicción como «el gran silencio». También le llaman la «Paradoja de Fermi», pues el físico italiano Enrico Fermi fue quien planteó la pregunta en 1950.

Una de las misiones de estos investigadores es descifrar por qué nuestros posibles vecinos cósmicos nos ignoran. Durante su reunión, ellos discutieron una de las explicaciones que consideran más **controvertidas**. Se trata de la llamada «hipótesis del zoológico».

«Quizás los extraterrestres están vigilando a los humanos en la Tierra, de la misma manera en que nosotros observamos a los animales en el zoológico», dijo en un comunicado el astrobiólogo Douglas Vakoch. «¿Cómo lograr que los guardianes de este zoológico galáctico se revelen?». Para algunos científicos, la razón de que esos guardianes no se hayan revelado es que podría resultar peligroso. «Experiencias pasadas muestran que cualquier encuentro de dos civilizaciones es peligroso para ambas», dijo la astrofísica Danielle Briot, quien trabaja para el Observatorio de París. «Sabido eso, los extraterrestres civilizados no tratarán de comunicarse con nosotros».

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-47741523>

1. El tema del texto es

- A) la hipótesis del zoológico.
- B) la paradoja de Enrico Fermi.
- C) la teoría del universo.
- D) La cuestión universal.

2. De lo expresado, en el texto, no es compatible afirmar

- A) pese a las altas posibilidades de encontrar vida en otros planetas hasta ahora no se ha logrado hallarla.
- B) uno de los cometidos de los investigadores es averiguar por qué nuestros posibles vecinos cósmicos nos ignoran.
- C) según algunos estudiosos del tema; el motivo de que, quienes nos observan, no se hayan revelado es por resultar peligroso.
- D) diversas situaciones vividas por los humanos demuestran que el encuentro entre dos civilizaciones resulta perjudicial para una de ellas.

3. La palabra CONTROVERTIDAS, en el texto, adquiere el sentido de

- A) refutables.
- B) negables.
- C) aceptadas.
- D) polémicas.

TEXTO N°3

Edipo, en griego, *oidípous* significa «pie hinchado», lo que más parece un mote que ilustra una tara física, la causada en sus tobillos por orden de Layo (rey de Tebas, su padre) al poco de nacer. En este sentido, es todo lo contrario a Aquiles, el guerrero por antonomasia, llamado por el poeta Homero como «el de los pies ligeros». Debido a ese defecto no es un luchador, y eso se aprecia incluso en sus escasas «gestas», por llamarlas de algún modo: por un lado, la muerte de la esfinge, que sucumbe no por acción de las armas, sino por el de las palabras que conforman la respuesta al enigma; por otro, el asesinato de Layo, una vulgar y polvorienta trifulca de carretera con resultado fatal para uno de los contendientes, un sujeto anónimo que no provoca remordimiento alguno en el homicida. Lo que hace auténticamente grande a Edipo, por tanto, no son ni sus hechos de armas ni sus aventuras, sino algo tan universal como el ansia imperiosa de buscar la verdad, la conciencia de la fragilidad de todo lo humano y, por supuesto, la inexorabilidad del hado, temas que, todos ellos, conforman la materia del género trágico griego.

La maldición de Edipo (2017). Editorial Gredos. España

1. La tesis del autor del texto es

- A) Edipo es un personaje, enemigo y contrincante de Aquiles; por ello, el primero es llamado el de los «pies hinchados» y el segundo, «el de los pies ligeros».
- B) la tragedia griega nos muestra en el personaje llamado Edipo («pie hinchado») que ningún ser vivo en la tierra puede escapar del nefasto destino.
- C) la magnanimidad de Edipo no radica en sus luchas sino en su anhelo de la consecución de la verdad, la conciencia de lo humano y la inevitabilidad del destino.
- D) la significación que recibe el personaje griego Edipo más parece un mote que ilustra una tara física que una exaltación a sus cualidades.

2. Resulta incompatible afirmar del texto que

- A) Layo ordenó dañar a su propio hijo en los tobillos, por ello, este recibe el nombre de Edipo.
- B) Edipo dio muerte a su propio padre, sin saberlo, y esto provocó un gran remordimiento en él.
- C) Aquiles, es un guerrero por antonomasia, debido a ello el poeta Homero lo llama «el de los pies ligeros».
- D) dentro de las escasas «hazañas» de Edipo estuvieron el vencer a la esfinge y haber luchado contra su padre.

3. En la frase del texto: *lo que más parece un mote que ilustra una tara física*, los términos subrayados adquieren el sentido, respectivamente, de
- insulto e imperfección.
 - sobrenombre y defecto.
 - halago y deficiencia.
 - seudónimo y carencia.

TEXTO N°4

Como las plantas y los animales, el hombre es un viviente; tiene en común con ellos numerosas operaciones inmanentes, tales como alimentarse, crecer, reproducirse, la percepción sensorial, etc. Sin embargo, el ser humano está inadecuado al medio: un niño abandonado moriría de inanición, o sería devorado. Los hombres no llegamos acabados al mundo, no somos animales especializados en nada; somos demasiado débiles y carecemos de armas y abrigos naturales. Pero hablamos. La vida humana no es meramente física, meramente vegetativa, ni solo sensorial. La vida humana incluye todos esos aspectos, subordinados a uno más fuerte: pensar y hablar. La imagen que el hombre se ha formado sobre sí mismo, ya desde los tiempos de la antigua Grecia, es la de un «microcosmos», es decir, un mundo en pequeño, un resumen del universo entero. Conviene precaverse ante el exagerado espiritualismo, que mira al mundo con extrañeza, como si se tratara de un accidente contrario a nuestra naturaleza. Es el tema de nuestra corporeidad. El cuerpo es parte de nuestro ser, nuestra presencia en el mundo, parte de nuestra naturaleza. No somos unos extraños en el mundo, tenemos mucho en común con él; genéricamente, el hombre es cuerpo viviente y animal. ¿Qué es lo específico? Tener el uso de la palabra, y el uso de las cosas.

Fernández, S. (2014) *Filosofía elemental*. Bogotá. GMM

- Resulta compatible con el texto sostener que el hombre
 - resultó ser más que un simple «microcosmos».
 - posee como peculiaridad el habla y el pensamiento.
 - es uno de los seres más especializados del planeta.
 - se adapta a cualquier medio en donde se desarrolle.
- De acuerdo con lo señalado en el texto, es correcto inferir que el exagerado espiritualismo
 - asume que la naturaleza del hombre es ajena al mundo en el que se desarrolla.
 - plantea una teoría en la cual el hombre es común a las plantas y a los animales.
 - se opone a la idea que los seres humanos puedan pensar y hablar por sí mismos.
 - siempre se ha mostrado conforme a que el ser humano sea parte de este universo.
- Si los hombres llegásemos acabados al mundo, posiblemente
 - ya habríamos dominado todo el universo, al ser los más perfectos.
 - nos mostraríamos como seres poco astutos y limitados para pelear.
 - ya no tendríamos la necesidad de salir a buscar alimento o comida.
 - no habríamos desarrollado ni el pensamiento ni el uso de la palabra.

Anexo n° 7

Fichas para pruebas de pretest y postest

**FICHA PARA PRUEBA DE PRETEST – GRUPO CONTROL
VARIABLE INDEPENDIENTE**

N°	ESTUDIANTE	NOTAS CON PROMEDIO APROBADO			NOTAS CON PROMEDIO DESAPROBADO
		Excelente 18-20	Buena 15-17	Regular 11-14	Deficiente 0 – 10
1	19001			14	
2	19002			12	
3	19003			11	
4	19004			13	
5	19005				10
6	19006				06
7	19007				07
8	19008				10
9	19009				10
10	19010			11	
11	19011				06
12	19012			12	
13	19013				08
14	19014				06
15	19015			11	
16	19016				10
17	19017				08
18	19018			11	
19	19019				08
20	19020				06
21	19021				05
22	19022				08
23	19023			11	
24	19024			12	
25	19025			11	
26	19026			13	
27	19027				09
28	19028			14	
29	19029			11	
30	19030			12	
31	19031				07
32	19032				08
33	19033				05
34	19034				09
35	19035				07
36	19036				06
37	19037			11	
38	19038				09
39	19039				10
40	19040			13	
41	19041			11	
42	19042				08
43	19043			12	
44	19044				09
45	19045				08

Fuente: Elaboración propia

**FICHA PARA PRUEBA DE POSTEST – GRUPO CONTROL
VARIABLE INDEPENDIENTE**

N°	ESTUDIANTE	NOTAS CON PROMEDIO APROBADO			NOTAS CON PROMEDIO DESAPROBADO
		Excelente 18-20	Buena 15-17	Regular 11-14	Deficiente 0 – 10
1	19001			14	
2	19002			12	
3	19003				10
4	19004			14	
5	19005			12	
6	19006				08
7	19007				07
8	19008			13	
9	19009			13	
10	19010			11	
11	19011				06
12	19012			12	
13	19013			11	
14	19014				09
15	19015				10
16	19016			12	
17	19017			11	
18	19018			12	
19	19019				09
20	19020				06
21	19021				07
22	19022			13	
23	19023			13	
24	19024			13	
25	19025			11	
26	19026		15		
27	19027			12	
28	19028			14	
29	19029			12	
30	19030			12	
31	19031				06
32	19032				08
33	19033				06
34	19034			11	
35	19035				10
36	19036				08
37	19037			14	
38	19038			13	
39	19039			11	
40	19040			11	
41	19041			14	
42	19042			13	
43	19043			13	
44	19044				07
45	19045			11	

Fuente: Elaboración propia

**FICHA PARA PRUEBA DE PRETEST – GRUPO EXPERIMENTAL
VARIABLE INDEPENDIENTE**

N°	ESTUDIANTE	NOTAS CON PROMEDIO APROBADO			NOTAS CON PROMEDIO DESAPROBADO
		Excelente 18-20	Buena 15-17	Regular 11-14	Deficiente 0 – 10
1	19046				06
2	19047				10
3	19048			13	
4	19049				08
5	19050				06
6	19051				08
7	19052				09
8	19053				10
9	19054			13	
10	19055				10
11	19056			11	
12	19057				06
13	19058			12	
14	19059				05
15	19060				06
16	19061				10
17	19062				03
18	19063				02
19	19064				10
20	19065			14	
21	19066			13	
22	19067			11	
23	19068				04
24	19069				06
25	19070				08
26	19071				09
27	19072			12	
28	19073				10
29	19074				06
30	19075				08
31	19076				06
32	19077			13	
33	19078				09
34	19079				05
35	19080				06
36	19081				09
37	19082				10
38	19083				06
39	19084			12	
40	19085				09
41	19086			11	
42	19087				08
43	19088				09
44	19089				10
45	19090			12	

Fuente: Elaboración propia

**FICHA PARA PRUEBA DE POSTEST – GRUPO EXPERIMENTAL
VARIABLE INDEPENDIENTE**

N°	ESTUDIANTE	NOTAS CON PROMEDIO APROBADO			NOTAS CON PROMEDIO DESAPROBADO
		Excelente 18-20	Buena 15-17	Regular 11-14	Deficiente 0 – 10
1	19046			13	
2	19047		15		
3	19048	19			
4	19049			14	
5	19050			13	
6	19051			12	
7	19052		15		
8	19053		15		
9	19054	18			
10	19055		16		
11	19056		16		
12	19057			12	
13	19058			14	
14	19059				10
15	19060			11	
16	19061			14	
17	19062				07
18	19063				09
19	19064		15		
20	19065	19			
21	19066		17		
22	19067		16		
23	19068				08
24	19069		15		
25	19070			14	
26	19071		16		
27	19072		17		
28	19073			14	
29	19074			14	
30	19075			13	
31	19076			13	
32	19077	19			
33	19078		16		
34	19079			11	
35	19080			12	
36	19081			12	
37	19082		16		
38	19083			12	
39	19084		15		
40	19085		15		
41	19086		15		
42	19087			13	
43	19088		15		
44	19089			14	
45	19090		15		

Fuente: Elaboración propia