

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**  
**INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS**  
**DEL LENGUAJE**



**Investigación-Acción para 2° año medio: Fortalecimiento de  
las habilidades de evaluación y formulación de juicio crítico en  
lectura de textos literarios**

Trabajo de Titulación para optar al Grado de  
licenciado en Educación y al Título de Profesor de  
Castellano y Comunicación

Profesor Guía:

Ana María Riveros

Alumno:

Javiera Bustos González

Viña del Mar, Junio-2017

## Índice

1. Introducción .....	2
2. Análisis de contexto de aplicación .....	4
3. Metodología: .....	8
4. Marco Teórico:.....	15
4.1 Enfoque comunicativo .....	15
4.2 Eje de Lectura .....	17
4.3 Concepción sociocultural de la lectura .....	19
4.4. Pensamiento crítico .....	22
4.5. Evaluación:.....	24
4.6. Estrategias de aprendizaje .....	26
4.6.1 Estrategias de formulación de juicio crítico .....	26
4.6.2 Estrategias de mediación dialógica .....	29
5. Plan de acción .....	30
6. Análisis de las evidencias .....	34
6.1 Análisis del juicio crítico a partir del análisis de un tema a elección y una crítica subyacente al texto: .....	34
6.2 Análisis de la incidencia del diálogo en el juicio crítico .....	40
6.3 Análisis de la incidencia de la estrategia de lectura crítica en el juicio crítico .....	44
7. Reflexión.....	51
8. Plan de mejora.....	55
9. Conclusión .....	57
10. Referencias bibliográficas .....	58
11. Anexos:.....	60

## **1. Introducción**

La habilidad de evaluar es una de las más complejas a nivel cognitivo, pues implica el desarrollo del pensamiento crítico. Actualmente, se habla de la importancia de trabajar este tipo de habilidad en el aula, ya que es una de las más significativas para el progreso académico y personal del estudiante. A pesar de la importancia del desarrollo de esta, los establecimientos educacionales suelen dejarla al margen, en pos de otro tipo de necesidades, por ejemplo, obtener buenos resultados en las pruebas de medición estandarizadas, tales como PSU y SIMCE. En consecuencia, las alumnas no son capaces de enfrentar los textos desde una mirada crítica, ya que están acostumbradas a analizar desde otra perspectiva los textos, suelen extraer información y no generar nuevos conocimientos.

Precisamente la situación mencionada anteriormente es la que viven las alumnas del Segundo Medio A del Liceo Nuestra Señora de la Paz, ya que estas presentan dificultades para emitir juicios críticos en torno a los temas o problemáticas presentes en textos literarios. Por este motivo es que se diseñó un plan de mejora enmarcado en el desarrollo de la lectura crítica, a través de estrategias de lectura y del fomento de espacios de discusión, con el fin de que las estudiantes puedan compartir sus percepciones en torno a lo leído.

Esta investigación se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se da a conocer el contexto en el cual se llevó a cabo la Investigación-Acción. En segundo lugar, se describe la metodología utilizada, la cual se basa en los lineamientos de este tipo de estudio. En tercer lugar, presenta el sustento teórico que apoya el análisis y la propuesta. En cuarto lugar, se especifica el plan de acción llevado a cabo. Posteriormente, se analizan las evidencias recogidas a partir de la implementación del Plan. Más tarde, se

realiza una reflexión en torno a los resultados obtenidos, para luego presentar el plan de mejora. Finalmente, se plantea la conclusión que se desprende del proceso de Investigación-Acción.

## **2. Análisis de contexto de aplicación**

La presente investigación-acción se llevó a cabo en el Liceo Nuestra Señora de la Paz ubicado en Calle 24 Norte en el sector de Santa Inés, correspondiente a la comuna de Viña del Mar. Santa Inés se sitúa entre el sector de Gómez Carreño, el plan de Viña del Mar, y la costa central. Este barrio es uno de los asentamientos más antiguos de la comuna y a sus alrededores podemos encontrar residencias, edificios y condominios, así como servicios tales como el Hospital Naval Almirante Nef, el cementerio Santa Inés y diferentes colegios y liceos. Además, el sector se encuentra bastante cerca de la zona comercial de la ciudad, específicamente de la Calle 15 Norte, lugar donde se ubica el Mall Marina Arauco, diversos centros comerciales y supermercados.

De acuerdo a la información ofrecida por la página web del Liceo Nuestra Señora de la Paz, el 03 de Noviembre de 1838, a dos meses de la llegada de las Hermanas de los Sagrados Corazones a Chile, la madre Cleonisse Cormier fundó la institución en la calle Colón, en la ciudad de Valparaíso. Más tarde, debido al aumento de la matrícula y la integración de más niveles de enseñanza (Kínder y Enseñanza Media Científico-Humanista), en 1975 se trasladó a su actual ubicación. De acuerdo a ello la concepción educacional del Liceo se basa en una enseñanza de comunión, vocación y evangelización y dependen como establecimiento de la Congregación de los Sagrados Corazones. De acuerdo a esto, el establecimiento se inspira en el mensaje evangélico y es fiel a las orientaciones de la Iglesia Católica, por lo mismo, tiene por Visión y Misión educar a los estudiantes a la luz de los valores del Evangelio de Jesucristo y de la Espiritualidad de la Congregación de los Sagrados Corazones.

Tradicionalmente este establecimiento impartía su enseñanza a un cuerpo estudiantil femenino, pero a partir del año 2009 se determinó incorporar a varones en el nivel de

Kinder (NT2), por lo tanto, al cabo de algunos años todos los niveles incorporarán estudiantes de ambos sexos. El Liceo Nuestra Señora de la Paz cuenta con educación Pre-Básica, educación Básica y Media. El alumnado proviene, principalmente, de Santa Inés (40% aproximadamente), Achupallas, Gómez Carreño y Reñaca Alto. El Liceo opera bajo jornada escolar completa desde 3° Año básico hasta 4° Año Medio. Por las tardes las clases son destinada a reforzar aquellos subsectores que están incorporados en las mediciones externas (SIMCE - P.S.U.); además, se imparten talleres complementarios que tienen por finalidad el desarrollo de habilidades y destrezas deportivas y artísticas, de aprendizajes, y desarrollo personal.

El proyecto educativo opera bajo una metodología integradora que busca hacer partícipe a los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Los integrantes de la comunidad, a través de diversos canales de participación, deben desarrollar estrategias que permitan diagnosticar debilidades y fortalezas del centro educativo, así como también construir los principios e indicadores que orienten el desarrollo de la formación del Liceo y del perfil de estudiante al que aspiran.

Los diversos canales de participación son:

1. El equipo directivo: Dirección, Coordinador de Pastoral, Orientación, Inspectoría y de la Unidad Técnico Pedagógica.
2. Consejo técnico de dirección: Dirección, Coordinador de Pastoral, Inspectoría y Jardín Infantil, Equipos de Orientación y de la Unidad Técnico Pedagógica.
3. Consejo escolar: Dirección, Representantes de Pastoral, Orientación, Inspectoría, U.T.P., Financiamiento Compartido, Profesores, Administrativos, Auxiliares, Centro de Alumnas, Centro de Padres, Club Deportivo del Liceo, Sindicato.

4. Consejos de Profesores: Docentes y Docentes Directivos.

5. Comisiones diversas de trabajo: Proyecto Educativo – Subvención Escolar Preferencial (S.E.P.) – Semana de la Cultura – Fiesta Criolla – Actos Finales – Aniversario – etc.

La infraestructura del Liceo cuenta con tres patios que se describen a continuación. En primer lugar, el patio de la Virgen, en el cual cada mañana se realiza la formación del segundo ciclo de educación básica y de enseñanza media. Alrededor del patio se encuentra la biblioteca, los Laboratorios de Física y Química, la oficina de UTP, la sala de profesores, la Capilla, la sala de pastoral y un pequeño quiosco. En segundo lugar, el patio Padre Damián, el cual es utilizado en las clases de educación física u alguna actividad que requiera de un espacio abierto amplio. Hacia el final del mismo patio se encuentra el gimnasio techado. Finalmente, en el primer piso se encuentra el patio Niño Jesús. A su alrededor se ubican las salas de enseñanza básica, la fotocopiadora, el Departamento de Educación Diferencial y las salas de computación de ambos ciclos, con 44 computadores para enseñanza básica y 25 para la media. En el segundo piso de este patio se ubican la Inspectoría, Departamento de Trabajo Social y Orientación, una sala de atención para apoderados y la enfermería. En todos los pisos del establecimiento se pueden encontrar baños.

Específicamente, el curso observado y en el que se realizó la intervención es el Segundo Medio A. El curso cuenta con 32 alumnas entre quince y dieciséis años.

El aula del Segundo Medio A es un área adecuada para desarrollar las clases, el ruido exterior no dificulta mayormente el funcionamiento de la misma y el tamaño es adecuado para las 32 estudiantes. El espacio está equipado con mesas y sillas individuales, el orden de los bancos es el tradicional. El aula posee ventanas en ambos costados. La sala

está equipada con un data show y, en caso de encontrarse en mal estado, puede solicitarse en la biblioteca uno portátil.

Considerando la edad de las estudiantes, estas demuestran un comportamiento maduro y muestran interés por su proceso de aprendizaje. En el caso de no comprender a cabalidad algún concepto o alguna actividad, preguntan a la profesora. Las alumnas se caracterizan por presentar un comportamiento respetuoso, tanto con la docente como con sus pares, de manera que la realización de las clases no tiene mayores dificultades. De acuerdo al informe del Departamento de Psicopedagogía el Liceo existen tres estudiantes con NEE, estas son Javiera Cornejo Fuentes, Belén González Fernandois y Rosa Araya Lira, la última con déficit atencional. Para las tres estudiantes, el departamento de psicopedagogía sugiere que en la asignatura de Lenguaje se les apliquen pruebas con ítems estructurados, no descontar puntaje por faltas ortográficas y, finalmente, utilizar preguntas directas de respuestas cortas que impliquen una sola idea.

Finalmente, las prácticas pedagógicas utilizadas por la profesora a cargo del curso, Gloria Cecilia Poblete Flores de 58 años, con 32 años de servicio en el Liceo, se basan principalmente en el método expositivo. A pesar de esto existen espacios para que las alumnas pregunten ante cualquier duda respecto al contenido revisado, es más, la mayoría se interesa por resolver sus inquietudes, demostrando interés por su proceso de aprendizaje. La profesora da inicio a la clase escribiendo el objetivo en la pizarra, luego, apoyada en un esquema, explica el contenido conceptual a revisar. Una vez expuestos los conceptos, trabajan con guías de ejercicios, en las cuales se presentan actividades que apuntan principalmente a la identificación de conceptos. También, se les pregunta por las pistas textuales que contribuyen en el reconocimiento de ciertos elementos o temas estudiados en las clases.



### **3. Metodología:**

La presente investigación se organizará siguiendo los lineamientos de una investigación acción articulada en el ámbito de la enseñanza. Al respecto Gabriele, Montecinos y Solís (2001) señalan que

“La investigación acción es una investigación que realiza un profesional de la educación con el propósito de mejorar aspectos de su propio desempeño profesional. Esto puede incluir mejorar el qué y el cómo aprenden sus alumnos [...] una profesora busca generar nuevas comprensiones y conocimientos al intentar resolver un problema que le impide ser más efectiva, que impide optimizar el aprendizaje de sus alumnos”. (37)

De acuerdo a lo anterior, el presente estudio contempla al iniciar el proceso sesiones de observación de las clases del subsector de Lenguaje y Comunicación en el curso Segundo Medio A, con el fin de identificar las problemáticas presentes en el marco del aprendizaje y desarrollo de habilidades lingüísticas en las estudiantes, para más tarde diseñar e implementar un plan de acción para fortalecer las habilidades detectadas como descendidas. En relación a ello, Martínez (2000) establece etapas en el proceso de Investigación- Acción, entre las cuales y a la luz del presente estudio, se destacan las siguientes, referidas a continuación.

El primer paso, al inicio de la investigación, corresponde a “identificar un problema importante” (33) el que debe que ser significativo para el docente. En este marco, al observar el desarrollo de las clases se advirtió que las alumnas no responden ante el planteamiento de preguntas espontáneas como, por ejemplo, “¿Qué les parece la lectura?”, “¿Qué harían si estuvieran en la posición del personaje?”, “¿Saben de alguien que viviera la situación planteada en la lectura?”, entre otras. Lo anterior no se debe a

que las estudiantes no comprenden, en general, lo leído, ya que preguntas de identificación y de inferencias no resultan para ellas complicadas. Sin embargo, aquellas interrogantes que no apuntan una respuesta desprendida directamente del texto, son de mayor dificultad para las alumnas y, en función de esto y de las diferentes evidencias levantadas, se identificó que el problema didáctico levantado se ubicaba en el eje de Lectura.

Considerando lo anterior se llevó a cabo la segunda fase de la Investigación-Acción propuesta por Martínez (2000), “Recolectar información necesaria” (34) relacionada con el tipo de problema que se investiga. La primera evidencia que proporcionó información relevante acerca del aprendizaje de los estudiantes en el eje de Lectura fue la Evaluación Diagnóstica aplicada al inicio del semestre académico (Anexo 1). En la siguiente imagen se aprecian los resultados obtenidos, los cuales quedan registrados en el libro de clases del curso. El rectángulo rojo corresponde a los resultados del Objetivo 5, Evaluación.

### Resultados Diagnóstico Ministerio de Educación Segundo Medio A

Alumno	OB1	OB2	OB3	OB4	OB5
AGUILAR	A	MB	A	A	A
ARACENA	MA	A	MA	MA	B
ARAYA	A	A	A	MA	B
CASTRO	A	MB	A	MB	B
CORNEJO	A	B	A	MB	B
DE LA FUENTE	A	MA	MA	A	B
DE LA FUENTE	A	MA	A	MA	MB
GÓMEZ	A	MA	A	MB	MB
GONZÁLEZ	A	B	MB	MB	B
GONZÁLEZ	MA	MB	A	MB	MB
GUERRA	A	A	MA	MB	MB
HUERTA	A	MB	A	MA	B
JARA	A	MB	MB	MA	B
LIRA	A	MA	B	MA	B
MARDONES	A	MA	MB	MA	B
MARTÍNEZ	A	MB	MB	MA	B
MATELUNA	A	A	MA	MA	B
MELLA	A	MB	A	A	A
MUÑOZ	A	MB	MA	A	MB
OLIVARES	A	B	A	MB	B
PAREDES	MA	B	A	MB	B
PASTÉN	A	MB	MB	MA	MB
PASTENE	A	A	A	A	MB
SÁEZ	A	MB	A	MB	B
SEPÚLVEDA	A	A	MB	A	B
SOBARZO	A	MA	A	A	MB
TAPIA	A	MB	MB	A	B
TORRES	MA	B	MB	A	MB
TORRES	A	B	A	MA	B
VEGA	A	A	A	A	B
VÉLIZ	A	A	A	MA	B

Dicho instrumento es el confeccionado por el Ministerio de Educación para cada Segundo Año Medio en el subsector de Lenguaje y Comunicación. Los aprendizajes claves que persigue abordar este instrumento corresponden a evaluar habilidades de lectura, entre ellas, extracción de información explícita (OB 1), extracción de información implícita (OB 2), construcción de significado (OB 3), incremento de vocabulario (OB 4) y evaluación (OB 5). Las cuatro primeras habilidades señaladas se evalúan mediante ejercicios de selección múltiple, mientras que el aprendizaje asociado a la habilidad de evaluar se determina por medio de la aplicación de preguntas de desarrollo de respuesta abierta. Los resultados obtenidos en cuanto a las tres primeras habilidades indicaron que el total del grupo curso se ubica en el nivel alto, medio-alto o medio; sin embargo, en relación al aprendizaje asociado a la evaluación de los temas críticos presentes en los textos, 30 alumnas se encuentran en el nivel bajo o muy bajo.

La segunda evidencia corresponde a un Control de Lectura en torno a los relatos "La última niebla" y "El árbol" de María Luisa Bombal (Anexo 2). En el instrumento se incluyó solo una pregunta de desarrollo que apunta directamente a la emisión de juicio crítico. Esto se debe a que la mentora consideraba que esta habilidad debía ser ejercitada con mayor profundidad, por lo tanto, más preguntas vinculadas a esta habilidad podían perjudicar a las estudiantes. La pregunta planteada fue:

En *La última niebla*, luego del intento de suicidio de Regina, la protagonista manifiesta "(...) he sido siempre, horrible y totalmente desdichada". Explica el porqué de este sentimiento, considerando la visión que posee del amor y la comparación que hace de su situación respecto a la de Regina. Finalmente expresa tu opinión frente a lo planteado por la protagonista, fundamentando si estás de acuerdo o no con su pensamiento. (Anexo 2)

De las 28 alumnas que contestaron esta pregunta, 9 fueron capaces de demostrar una toma posición y, además, fundamentaron refiriéndose a la problemática planteada en torno a la cual se elaboró la pregunta guía, de manera que no se desviaron del tema principal. De estas 9 alumnas, 4 relacionaron el enunciado con su experiencia personal, pues en sus respuestas aludieron a cómo se sentirían ellas si estuvieran en el lugar de la protagonista. Por otro lado, 12 alumnas manifestaron estar de acuerdo o no con el enunciado, pero su fundamentación no fue adecuada, pues no adoptaron una postura definida al respecto. Lo anterior implicó que las estudiantes fundamentaron refiriéndose a ambos puntos de vista, los cuales eran contradictorios, de manera que al considerarlos, su discurso se tornó incoherente. Además, la respuesta entregada por las alumnas se desvió de la pregunta guía, por lo tanto, parecieron no comprender el problema planteado. Finalmente, 8 alumnas no fueron capaces de manifestar un punto de vista, debido a que no manejaban el texto, o bien, repetían ideas textuales que no presentaban nuevas miradas al respecto.

A partir de estos resultados en el Diagnóstico y el Control de Lectura se reflexionó en torno a las prácticas de lectura desarrolladas frecuentemente con el grupo curso en la asignatura de Lenguaje. Como se señaló anteriormente, las clases de la mentora son de carácter expositivo, vale decir, una vez presentado el contenido, las alumnas trabajan con guías de ejercicios compuestas en base a fragmentos breves de lectura, cuyas preguntas apuntan al reconocimiento de información explícita e implícita en función del texto. En la práctica pedagógica observada, la docente en ningún momento, incorporó preguntas asociadas a la formulación de juicios críticos en sus guías. Al consultar a la profesora mentora el motivo de esto, respondió que dichos ejercicios contemplaban mayor tiempo de corrección. Ante esto, se les consultó a las estudiantes por medio de una encuesta por qué creen presentan dificultades para generar juicios críticos, ante lo cual respondieron

que nunca se les ha solicitado elaborar alguna opinión o ejercicios reflexivos en torno a sus lecturas.

De acuerdo a lo anterior, se dio lugar al tercer y cuarto paso planteados por Martínez (2000), “Categorizar la información” y “Estructurar las categorías”. En ambas etapas, el investigador resume brevemente la información recogida; esas ideas se denominan categorías. El análisis de las evidencias recopiladas demuestra que el problema se presenta en el eje de Lectura, específicamente, en torno a la dificultad de las estudiantes para abordar preguntas que apunten al desarrollo del juicio crítico. En función de ello, se levantaron tres categorías de análisis, las que a continuación se presentan junto con sus respectivas definiciones.

1. *Toma posición y fundamenta refiriéndose a la problemática planteada*: El lector tiene una actitud crítica ante la lectura, adopta una postura (toma de posición). Apoya esta postura utilizando fundamentos relacionados con la problemática planteada bajo la cual se elabora la pregunta guía, de manera que no se desvía del tema principal.

2. *Toma posición, pero fundamenta refiriéndose a un tema secundario*: El lector tiene una actitud crítica ante la lectura, adopta una postura (toma de posición). Esta postura la apoya utilizando fundamentos relacionados con temáticas secundarias que no están directamente vinculadas con la pregunta guía. Al referirse a otros temas, el juicio crítico se torna confuso.

3. *No toma posición y su respuesta se desvía de la pregunta guía*: El lector no tiene una actitud crítica ante la lectura, no es capaz de adoptar una postura. Además, la respuesta entregada por el lector se desvía de la pregunta guía, por lo tanto, parece no comprender el problema planteado.

La mayor parte de las alumnas se ubican en la tercera categoría: *No toma posición, argumenta considerando ambos puntos de vista frente a la problemática, además, su respuesta se desvía de la pregunta guía.* Tan solo 3 ó 5 estudiantes de 30 lograron ubicarse en la primera categoría: *Toma posición y fundamenta refiriéndose a la problemática planteada.*

El análisis de las categorías proporcionó, por tanto, la información necesaria para establecer un problema didáctico y, además, para llevar a cabo la próxima etapa denominada por Martínez (2000), “Formular una hipótesis”, como propuesta para solucionar el problema identificado. De acuerdo a lo anterior, considerando las evidencias aplicadas, (Diagnóstico, Controles de lectura y Encuesta), es posible plantear que el problema didáctico es el siguiente:

**Las alumnas del Segundo Año Medio A del Liceo Nuestra Señora de la Paz tienen dificultades en el ámbito del eje de Lectura, específicamente en torno a la habilidad de evaluación, puesto que no logran formular un juicio crítico, lo anterior, debido a que no dominan estrategias de lectura crítica.**

En función de ello se propone la siguiente hipótesis:

**Mediante la aplicación de estrategias de lectura crítica en textos literarios, las alumnas del Segundo Medio A del Liceo Nuestra Señora de la Paz fortalecerán la habilidad de evaluación y formulación de juicio crítico.**

Lo expuesto anteriormente permite dar paso a la siguiente etapa planteada por Martínez (2000), “Diseñar un plan de intervención” que apunte a mejorar el problema. El plan se estructura, por consiguiente, en función de los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Fortalecer las habilidades de evaluación y formulación de juicio crítico mediante la implementación de un plan de acción centrado en estrategias de lectura crítica en textos literarios.

Objetivos específicos:

1. Implementar estrategias de lectura centradas en la formulación de un juicio crítico, a partir del análisis de un tema o problemática abordada por los textos literarios.
2. Promover espacios orales de comunicación y discusión, con la intención de fortalecer la elaboración de juicios críticos a partir de temas o problemáticas abordadas por los textos literarios.
3. Desarrollar estrategias centradas en la formulación y comunicación del juicio crítico mediante la implementación de ejercicios de lectura basados en el levantamiento de una toma de posición, fundamentos y conclusión.

Finalmente, la última etapa del proceso de Investigación-acción planteado por Martínez (2000) es "Evaluar la acción ejecutada", para analizar si con la ejecución del plan de intervención se logró o no solucionar el problema. En el presente estudio, la evaluación señalada se lleva a cabo por medio del análisis de las evidencias levantadas mientras se ejecutó el plan de intervención. De esta forma, se determina qué tan significativas son las decisiones levantadas y se reflexiona acerca de las posibles modificaciones que podrían implementarse a futuro.

#### **4. Marco Teórico:**

Por medio del presente apartado se da a conocer el sustento teórico que opera como base de la investigación acción llevada a cabo. Los cinco temas bajo los cuales se articula el trabajo son, en primer lugar, el enfoque comunicativo y su implicancia en la enseñanza de la lengua. En segundo lugar, considerando que la investigación se centra en la habilidad de lectura de las estudiantes, se presentan algunas definiciones en torno a este concepto. En tercer lugar, continuando con la noción de lectura, se profundiza en torno a la concepción sociocultural de esta y, atendiendo a que se busca fortalecer las habilidades de evaluación y formulación de juicio crítico, se vincula esto último con la concepción de lector crítico. En relación a este punto, se presentan algunas definiciones de la habilidad de evaluación, la cual es entendida como la formulación de un juicio crítico en torno a temas o problemáticas presentes en textos literarios. Por último, se abordan las estrategias de lectura vinculadas al proceso de comprensión realizado por las estudiantes.

##### **4.1 Enfoque comunicativo**

Según lo planteado por Cassany, Luna y Sanz (1994) el objetivo del *enfoque comunicativo* en la enseñanza de la lengua es conseguir que los alumnos puedan comunicarse mejor a través de ejercicios que recreen situaciones reales de comunicación. De esta forma, los estudiantes ponen en práctica sus capacidades para expresarse de manera escrita y oral, motivados por temáticas cercanas. Bajo esta misma línea, los autores (1994) plantean que “es esencial que los textos respondan a los intereses de los alumnos. O sea, tenemos que buscar temas que les motiven y que formen parte de su vida o de sus preocupaciones” (342). De acuerdo a lo anterior, un ejemplo plausible de actividad a desarrollar en aula sería una lectura focalizada que apunte directamente a trabajar en función de temas o problemáticas presentes en diversos textos, considerando



que sean significativos para los jóvenes. De esta manera, los textos, al poseer un motivo que los estudiantes puedan relacionar con aspectos personales o cercanos a su contexto, posibilitarán una recepción más propicia para el aprendizaje, favoreciendo la motivación y la comprensión.

Sumado a esto, los autores señalan que una característica de este enfoque es el incentivar el trabajo en grupos, pues “es la mejor manera de organizar situaciones de comunicación en el aula” (87). Lo anterior implica que los estudiantes se reúnan con sus compañeros y consideren ya no solo su lectura personal, sino que también la realizada por sus pares. De acuerdo a esto, se puede desprender que el diálogo es una estrategia metodológica fundamental para que los alumnos comprendan lo que leen, principalmente, porque sus representaciones y percepciones en torno a lo leído se nutren de las apreciaciones mutuas. De esta manera, las discusiones en torno a los temas presentes en los textos originan situaciones de comunicación en el aula.

Bajo este enfoque los alumnos desarrollan, por medio de los ejercicios de clase, las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir. Estas habilidades no funcionan de manera aislada, sino que en el proceso comunicativo se emplean de forma integrada. El rol que ejerce el estudiante en su proceso de comprensión no es pasivo, pues este colabora en el propio procesamiento de la información, es decir, tiene la intención de comprender lo que está expresado en el texto. El alumno debe intentar completar cualquier vacío que se presente en el trabajo de lectura, para construir el significado con el apoyo de su conocimiento previo e ideas compartidas por sus pares en el contexto de diálogo.

Finalmente, considerando específicamente las habilidades lingüísticas mencionadas, los autores indican que “la didáctica debe ser igualmente integrada. El desarrollo de las capacidades de comprensión y de expresión tiene que ser equilibrado” (96). Lo anterior

responde a una relación de acciones metodológicas coherente, por ejemplo, al analizar un texto literario en el aula, se pretende un trabajo de comprensión de los temas presentes por medio de la lectura y, a la vez, un trabajo de escritura, en el cual los alumnos expresen sus percepciones, juicios o valoraciones con respecto a la información del texto. Además, cabe la posibilidad que se planteen preguntas de reflexión acerca de lo leído, de modo que lo más beneficioso es que los alumnos compartan sus respuestas en voz alta con el fin de dialogar, y de este modo, fortalecer su trabajo de comprensión a través del diálogo con sus pares.

#### **4.2 Eje de Lectura**

De acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación en el programa de Lenguaje y Comunicación de Segundo Año Medio (2011), la lectura “permite desarrollar el lenguaje, ya que proporciona oportunidades de conocer realidades distintas a la experiencia directa del estudiante y aprender nuevos conceptos, vocabulario y estructuras gramaticales más complejas (...)” (25). El objetivo es conseguir que los estudiantes se conviertan en lectores activos y críticos, de manera que consigan las herramientas para ser conscientes de su proceso de comprensión y además, logren formar una opinión y apreciar el valor y significación de los textos.

El Programa de Estudio propone trabajar los tres ejes del sector (Lectura, Escritura y Comunicación Oral) de manera integrada. En el mismo se plantea que la lectura es “el punto de entrada para el aprendizaje” (26), pues a través de esta se presentan las ocasiones para trabajar los otros dos ejes. Considerando lo expuesto anteriormente acerca del enfoque comunicativo, la enseñanza de la lengua estará completa cuando el estudiante sea capaz de comunicar de manera coherente sus ideas, por medio de la escritura o de la comunicación oral.

Carlos Lomas (2003) se refiere a la lectura como un proceso en el cual interactúan lector, texto y contexto, los cuales influyen decisivamente en la posibilidad de comprensión. Por lo mismo, los conocimientos previos del lector, la forma y contenido del texto, y las condiciones de lectura, tanto individuales como sociales, deben ser consideradas en las actividades dentro del aula. Respecto a los conocimientos previos, el autor aconseja discutir antes de la lectura las temáticas que se abordarán en el texto, de manera que el trabajo se inicie desde lo que saben los alumnos para buscar la ampliación de esos conocimientos (62).

Lomas (2003) señala que la lectura posee un valor social y que, por tanto, debería ser considerada como una práctica sociocultural que favorece la comunicación entre los participantes del proceso en los contextos de aprendizaje. El autor liga la adquisición de conocimiento a la transmisión de información, pues el aprendizaje se consigue gracias a la interacción con otros. Mediante la conversación se construye el conocimiento, de manera que es relevante incentivar a los estudiantes a participar en actividades sociales de lectura y escritura en las cuales compartan sus interpretaciones, percepciones y opiniones en torno a lo leído.

Javier Navarro (1980) se refiere a la enseñanza de la lectura desde una perspectiva dialógica. Lo anterior implica un proceso de aprendizaje en el cual todos los involucrados aportan con saberes previos, interpretaciones y representaciones de lo leído. En definitiva, se trata de construir en conjunto el conocimiento. Sumado a esto involucra la noción de *placer por la lectura* y la importancia de que sea el propio estudiante el que lo descubra. En relación a lo anterior plantea:

“Cuando hablamos de enseñar a leer nos referimos entonces al deseo pedagógico de proporcionarle al estudiante las posibilidades de descubrir el ‘placer’ de la lectura. Proporcionarle [...] la oportunidad de descubrir por cuenta

propia el goce de la interpretación, de intercambiar, socializándolas, las opiniones y los sentimientos que suscitan los textos, aprender enseñando, leer escribiendo y hablando, producir produciendo.” (7)

De acuerdo a esto, el autor indica que todo intento pedagógico restrictivo, es decir, aquel que parte desde la noción de “enseñar algo a quien no sabe nada”, podría desencadenar frustración en el estudiante. Esta frustración se relaciona con que existe un discurso ya conformado detrás del alumno que no puede ser ignorado. No es razonable que el docente imponga una única interpretación como la acertada en relación a lo leído, menos aún obligar a los estudiantes a sentir placer por la lectura.

Frente a la noción de placer por la lectura, el Ministerio de Educación en el documento “La Comunidad que Lee: Guía de uso de la biblioteca escolar CRA y la biblioteca de aula” (2012) plantea que “la lectura puede ser fuente de placer y recreación y, además, un factor de identidad estimulado por el desafío intelectual que lleva en sí y por la ocasión que brinda al posibilitar el diálogo” (12). De este modo, la lectura se vincula con la expresión de ideas y experiencias que, en definitiva, contribuyen en el aprendizaje del alumno y desarrollo del pensamiento crítico, pero también en su crecimiento personal. Finalmente, no hay que pasar por alto que las dificultades en el proceso de lectura podrían provocar desmotivación y, por tanto, displacer. Por esto es relevante acompañar a los alumnos en su desarrollo como lectores, considerando sus intereses y la selección de lecturas apropiadas al nivel en el que se encuentran.

#### **4.3 Concepción sociocultural de la lectura**

Cassany (2004) se refiere a los planteamientos de Emilia Ferreiro en “Pasado y presente de los verbos leer y escribir” (2001) respecto a la habilidad lingüística de lectura correspondiente al modelo sociocultural. Bajo los lineamientos de este modelo, la lectura

“es una construcción social, una actividad socialmente definida” (2004). De acuerdo a lo anterior, el autor plantea que una comprensión más completa se alcanzará sumando las interpretaciones de variados lectores, pues la lectura es un proceso dinámico en donde convergen diferentes puntos de vista, fundados por diferentes contextos de recepción y experiencias del lector que generan un producto: el significado. En relación a lo señalado en estas líneas, la lectura de un texto no da espacios a una *verdad única*, sino a diversas interpretaciones que entran en juego según el punto de vista de cada lector.

En función de lo señalado anteriormente, abordaremos el concepto de lectura crítica, entendida como un proceso de formulación de juicios críticos. Acerca de esto, Fabio Jurado (2008) considera que es precisamente desde la literatura donde se logran las condiciones más adecuadas para la aparición de lectores críticos. Lo anterior, debido al interés por parte del lector de completar el significado, pues siente que “falta algo” y no le basta con el parafraseo (94). Para el autor es fundamental el papel del docente como mediador del proceso de comprensión, ya que considera necesario trabajar las lecturas desde un proyecto propio y no desde contenidos dictados. De este modo, no basta con que el profesor sea conocedor de la constitución y funcionamiento de los textos literarios, sino que debe compartir con los estudiantes su lectura, su experiencia de interpretación, su visión en torno a las temáticas presentes.

El docente es el encargado de guiar a los estudiantes en el proceso de comprensión e intentar que esta se enmarque en el modelo crítico, considerando las características de la sociedad bajo la cual se están formando los alumnos. En respuesta a la actividad de una sociedad en constante cambio, la forma de establecer vías de progreso es por medio de la formación de ciudadanos con ideales democráticos y autónomos que sean capaces de hacer uso de sus facultades cognitivas de lectura y escritura de manera crítica. Para esto, según plantea Cassany (2003), el individuo deberá comprender los diferentes propósitos

lingüísticos que motivan cada discurso, intenciones pragmáticas y puntos de vista que los fundamentan.

En relación a lo anterior, el Ministerio de Educación concuerda con la idea de que el docente es quien debe mediar el proceso de lectura. Leer y analizar los textos en clases favorece la comprensión y además estimula el desarrollo del pensamiento crítico. Específicamente, en cuanto al papel de la literatura en el desarrollo del razonamiento crítico de los estudiantes, el MINEDUC plantea:

“El estudio de la literatura [...] favorece el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, contribuye a entender el punto de vista de otros, y promueve la capacidad de los estudiantes para verse a sí mismos no solo como ciudadanos pertenecientes a algún grupo, sino también y, sobre todo, como hombres y mujeres vinculados a los demás seres humanos” (Bases Curriculares, 2013, 33)

La propuesta expuesta en el fragmento anterior se vincula directamente con la concepción sociocultural de la lectura, ya que en función de la lectura de textos literarios, los estudiantes plantearán sus puntos de vista a la vez que los relacionan con los de otros. Lo anterior, tiene como consecuencia que los alumnos ya no solo examinan su percepción acerca del mundo, sino que conocen diferentes visiones que completan o amplían la propia. Al examinar los juicios que ejercen sus compañeros en torno a las lecturas, los estudiantes están asumiendo el rol de lectores críticos.

Al respecto, Cassany (2004) presenta una serie de capacidades que debe poseer un *lector crítico*. Estas giran en torno a dos ejes principales o pasos, junto con sus respectivos subpasos:

1. Situar el texto en su contexto sociocultural inicial, ya sea identificando propósito, contenido, voces y posicionamiento.

2. Calcular sus efectos en concreto en diferentes contextos, realizando énfasis en las plausibles diferencias de interpretación y aquellos aspectos que el lector considera útiles para la construcción del significado y, finalmente, integrar las diversas interpretaciones de otros lectores, de modo que haya un diálogo visibilizando convergencias y discrepancias.  
(12)

En relación con esta propuesta, el último punto es precisamente el que posee mayor relevancia dentro de la investigación. Considerando la concepción sociocultural de la lectura, Cassany (2004) propone que el lector crítico, en la construcción del significado, integrará las interpretaciones de otros lectores. En el caso específico del aula, esto significa que los estudiantes tendrán en cuenta las lecturas de sus pares en su proceso de comprensión, de manera que en la consideración del punto de vista externo, existe una relación mutua de evaluación de los diferentes juicios emitidos entre sí. Es preciso señalar que este proceso contempla una determinación de aquellos aspectos afines a los propios, como los que no contribuyen en la elaboración del significado.

#### **4.4. Pensamiento crítico**

López (2012) destaca la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos, puesto que aquello incide tanto en su vida académica como en la personal. La autora señala la dificultad para definir por completo lo que se entiende por pensamiento crítico, debido a que es una capacidad muy compleja, sin embargo, destaca el planteamiento de Ennis (1985) al respecto. El autor lo concibe como “el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer” (43). De acuerdo a esto, el pensamiento crítico apunta a que el alumno maneje y domine las ideas que le son presentadas, puesto que es capaz de revisarlas y evaluarlas para comprender lo comunicado (44).

López (2012) señala la distinción que hace Ennis (2011) entre las actividades de pensamiento crítico. Ennis (2011) establece que existen dos clases: las disposiciones y las capacidades. Estas últimas se centran en la esfera cognitiva, aludiendo a lo necesario para que una persona piense de modo crítico. A continuación se presenta la tabla elaborada por el autor, la cual agrupa las capacidades fundamentales en la elaboración de juicios críticos.

Figura 2: Tabla: Capacidades de pensamiento crítico. Ennis (2011)

1. Centrarse en la pregunta
1. Analizar los argumentos
2. Formular las preguntas de clarificación y responderlas
4. Juzgar la credibilidad de una fuente
5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación
6. Deducir y juzgar las deducciones
7. Inducir y juzgar las inducciones
8. Emitir juicios de valor
9. Definir los términos y juzgar las definiciones
10. Identificar los supuestos
11. Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás
12. Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y defender una decisión. <i>(habilidades auxiliares, 13 a 15)</i>
13. Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación
14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros.
15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

Sumado a esto, López (2012) señala habilidades específicas que ejercemos cuando pensamos críticamente; estas son la inferencia, la evaluación y la metacognición. En primer lugar, la inferencia se relaciona con los juicios que realiza un lector crítico al determinar qué elementos del texto son pertinentes para su proceso de comprensión más profundo. En segundo lugar, respecto a la evaluación, la autora subraya los planteamientos de Swartz y Perkins (1990), los cuales señalan que la evaluación apunta a desempeñar subhabilidades en la lectura tales como analizar, juzgar y emitir juicios de valor, apoyados en experiencias, valores y conocimientos previos. En tercer lugar, en cuanto a la metacognición la autora destaca lo planteado por Kuhn y Weinstock (2002)



quienes consideran esencial en el proceso de lectura crítica supervisar, por ejemplo, si la información en que se basan las opiniones es adecuada o si son razonables las inferencias (46).

#### **4.5. Evaluación:**

Parodi, Peronard e Ibañez (2010) aluden al proceso de evaluación bajo la perspectiva del desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura. Los autores proponen que

“El aprendizaje activo a partir de lo leído exige del lector una postura crítica frente a los contenidos del texto. Ello implica un pensamiento reflexivo a través del cual se ejerza una inspección del texto y se evalúen las ideas que se expresan en el mismo” (151)

Respecto a lo anterior, esta inspección del texto requiere de un lector activo que construya el significado y que tome una postura respecto a lo que se dice en el texto. De manera que, el lector evaluará los temas o problemáticas presentes en las lecturas y decidirá si está de acuerdo o no con lo planteado en el texto. Por lo tanto, un lector que evalúa es un lector crítico y reflexivo que identifica su postura y las distingue de las emanadas por el autor o el texto (151).

Los autores proponen un modo de evaluar lo que se dice en el texto para construir la postura personal frente a lo leído. Plantean lo que denominan “una serie de posibilidades” que sirven como guías para el proceso en el cual los lectores levanten una postura e identifican qué tan de acuerdo están con lo propuesto en los textos. Específicamente seleccionaremos tres planteamientos que consideramos en nuestra propuesta metodológica:

1. Decida si está de acuerdo o no con lo leído.

2. Elabore su propio pensamiento respecto a lo leído.

6. Paralelamente, considere la postura del autor, su actitud y prejuicios o creencias (153).

Estos tres planteamientos contribuyen en el fortalecimiento de las habilidades de evaluación y formulación de juicio crítico y sirven como estrategias de lectura crítica para textos literarios. Ciertamente, el criterio número 6, es decir, considerar la postura del autor, involucra un grado de complejidad mayor, pues antes de ejercer sus juicios críticos, deben reconocer el componente ideológico subyacente en el texto.

Considerando lo anterior, vamos a entender la habilidad de evaluación como la capacidad para tomar una posición crítica frente a la información que otorga un texto. El Ministerio de Educación (2012) a partir del Ajuste Curricular, realiza un paralelo entre las tareas que proponen PISA y los Mapas de Progreso, ya que el ajuste enfatiza el concepto de competencia (34). Los Mapas de Progreso apoyan el trabajo docente, pues sirven como referentes para analizar el aprendizaje de los alumnos.

En la dimensión *Reflexión y evaluación*, se considera que los estudiantes, en relación al trabajo de lectura, deben incluir la formulación de juicios a partir de sus propias experiencias, conocimientos previos y otras fuentes. Además, PISA propone como *tarea* que el alumno relacione opiniones propuestas en el texto con su propio punto de vista. De acuerdo a lo planteado en las *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica*, la evaluación apuntará a la emisión de un juicio crítico asociado las temáticas presentes en el texto, apoyado en información del mismo, así como también en saberes anteriores del estudiante.

#### **4.6. Estrategias de aprendizaje**

Para referirnos a estrategia de aprendizaje, utilizaremos la noción de Solé (1993), quien considera las definiciones de Pozo (1990), Danserau (1985), Nisbett y Shucksmith (1987), quienes se refieren a las estrategias de aprendizaje como “secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información” (3). Solé (1993) agrega algunos matices destacando lo planteado por Valls (1990) quien señala que las estrategias permiten visualizar opciones y alternativas ante la manifestación de dificultades.

De acuerdo a ello lo principal es percatarse del camino que más nos acomode para encontrar la solución al problema que se nos presenta en la experiencia de aprendizaje, por lo tanto, pensamos estratégicamente y tomamos en cuenta todas las variables que inciden en la tarea que nos ocupa, de manera que somos sujetos activos en el proceso, buscamos la forma de comprender y resolver los contratiempos. Específicamente, las estrategias de aprendizaje que abordaremos en la presente investigación apuntan al eje de lectura, puntualmente estrategias para la formulación de juicios críticos, en el marco de la lectura crítica.

##### **4.6.1 Estrategias de formulación de juicio crítico**

López (2012) presenta cuatro modelos para desarrollar el pensamiento crítico en la escuela, Modelo de comunidad de investigación, de Lipman (1998); Modelo de pensamiento dialógico, de Paul et al (1998); Modelo de evaluación procesual, de Mayer y Goodchild (1990); y Modelo de la controversia, de Beltrán y Pérez (1996). Esta investigación se centrará en los dos últimos.

El Modelo de evaluación procesual se centra en el análisis de los componentes de un discurso oral o escrito. Dicho análisis apunta a desarrollar habilidades metacognitivas, pues los alumnos sistemáticamente evalúan las ideas, tanto propias como de sus pares, que surgen en su proceso de aprendizaje. A continuación, se presenta el Modelo de Instrucción de Mayer y Goodchild (1990):

#### **Modelo de Instrucción, Mayer y Goodchild (1990)**

- a) La o las aseveraciones nodales acerca de las propiedades o cualidades del objeto de conocimiento que se juzga, o la relación existente entre dos o más objetos.
- b) Comprender la explicación teórica, el mecanismo hipotético o la justificación en que esta se sustenta.
- c) Proporcionar y juzgar la evidencia que permite apoyar o refutar la aseveración o tesis central sostenida en la comunicación que se valora.
- d) Como consecuencia de lo anterior, realizar una evaluación o juicio que permita tomar una postura, es decir, decidir si se acepta o no el argumento en cuestión.

De acuerdo a este modelo el lector, en un primer momento, comprende lo planteado en una instancia comunicativa para así poder criticar, por ejemplo, la postura del autor.

El Modelo de la Controversia de Beltrán y Pérez (1996) se centra en el concepto controversia, entendido como un “conflicto académico que se produce cuando las ideas, conclusiones y teorías de un estudiante son incompatibles con las de otro” (55). Los autores plantean una serie de pasos que pueden llevarse a cabo en el aula como actividad que persiga el desarrollo del pensamiento crítico y, por ende, fomenten la habilidad de evaluar. El modelo planteado se presenta a continuación:

### Modelo de Controversia, Beltrán y Pérez (1996)

- a) Elegir el tema de discusión. Elección de interés para los alumnos que permita establecer dos posiciones antagónicas.
- b) Dividir la clase en grupos adecuados.
- c) Preparar los materiales instruccionales, donde se definan claramente las posiciones de cada grupo.
- d) Estructurar la controversia.
- e) Dirigir la controversia. Organizada por el profesor en cinco fases:
  - Aprendizaje de las posiciones
  - Presentación de las posiciones
  - Discusión del tema
  - Intercambio de posiciones
  - Consenso
- f) Condiciones para una controversia constructiva:
  - Estructuración cooperativa de las actividades
  - Heterogeneidad de los grupos
  - Suministro de información relevante
  - Enseñanza de habilidades para el manejo del conflicto
  - Enseñar procedimientos para la argumentación racional
- g) Beneficios para los estudiantes. Si está bien estructurada, aumenta las habilidades para la toma de perspectiva del estudiante (Johnson y Johnson, 1979, 1985; citados por Beltrán y Pérez, 1996), mayor dominio y retención de la materia y mayor habilidad para generalizar los principios, decisiones de mayor calidad, sentimientos de satisfacción en los estudiantes, mayor originalidad en la exposición de los problemas, entre otros beneficios.

Considerando ambos modelos, es decir, Modelo de Instrucción (1990) y Modelo de la Controversia (1996) se propone la estrategia de lectura crítica que contempla los siguientes pasos:

1. Toma de posición: Punto de vista respecto al tema en discusión. ¿Estás de acuerdo o no?
2. Fundamentación: Establecer razones que apoyen el punto de vista y que estén vinculadas con el tema a evaluar.
3. Conclusión: Síntesis de las ideas fundamentales, o bien, una reflexión en torno al tema tratado.

#### **4.6.2 Estrategias de mediación dialógica**

Álvarez y Pascual (2013) mencionan que la literatura en muchas oportunidades termina restringida a un material de estudio, provocando que los estudiantes respondan bajo un esquema mecánico. Considerando esta problemática es que proponen, bajo los supuestos de autores como Cassany (2004) y Jurado (2008), que la clave está en formar lectores críticos y no solo alfabetizados. Las actividades de aplicación que proponen para que los docentes apliquen en aula, persiguen estimular el hábito lector fomentando prácticas lectoras dialógicas tales como clubs de lectura, comentarios colectivos, presentación y contextualización de la lectura, entre otras.

Álvarez y Pascual (2013) plantean que las lecturas dialógicas son instancias que buscan desarrollar el gusto por la lectura, el hábito lector, y la formación de lectores críticos, pues leer en conjunto contribuye a compartir percepciones y a ampliar la mirada de quienes leen (32). Sumado a esto, plantean que estos espacios persiguen cuatro finalidades: lingüística, literaria, actitudinal, y cívica y social. La primera apunta a la competencia lectora, es decir, la comprensión lectora; la segunda, a potenciar la relación entre el alumno y el libro; la tercera, a desarrollar el hábito lector y la lectura crítica; y la cuarta; a la socialización del alumnado. De manera que, la socialización de las lecturas facilita la discusión e interacción entre los estudiantes, consiguiendo de este modo que, por un lado, desarrollen las habilidades de escuchar y hablar, y por otro, construyan interpretaciones en conjunto. Por lo tanto, las prácticas lectoras dialógicas son otra estrategia utilizada en el presente estudio.

## **5. Plan de acción**

Considerando la información recopilada en la presente Investigación-Acción y el marco teórico desarrollado en torno al problema didáctico, a continuación se presenta el Plan de Acción que contempla 5 sesiones desarrolladas los días 23, 24 y 29 de mayo, y 5 y 21 de junio (Anexo n°3). Las clases correspondientes al mes de junio se distanciaron considerablemente, debido a la actividad ligada a los ensayos para la representación de obras teatrales que todos los años las alumnas de Segundo Medio deben presentar en la semana de la cultura. El Plan se diseñó para fortalecer las habilidades de evaluación y juicio crítico de las estudiantes del Segundo Medio A.

Los Planes y Programas de Segundo Año Medio propuestos por Mineduc plantean como objetivo para el eje de Lectura que los estudiantes “se conviertan en lectores activos y críticos capaces de formarse una opinión” (25). Frente a esto, una de las habilidades que se pretende desarrollar en los estudiantes en el área de Lenguaje y Comunicación es la de evaluar críticamente los textos que leen.

Durante la primera fase de la Investigación-Acción desarrollada, se detectó que las alumnas tienen dificultades para expresar juicios críticos en torno a los temas presentes en textos literarios, principalmente, porque no existe en su proceso formativo un trabajo focalizado en el desarrollo de este tipo de actividades. Las estudiantes manifestaron que no les acomoda opinar ni reflexionar, ya que consideraban este proceso complicado, no saben cómo hacerlo y no se les suele evaluar en los procesos de comprensión de lectura que efectúan en clases. De acuerdo a lo anterior, se diseñó un plan de acción que tiene como objetivo general “fortalecer las habilidades de evaluación y formulación de juicio crítico mediante estrategias de lectura crítica”.

De acuerdo a la propuesta anterior, se estimó que las estrategias de lectura crítica se dividiesen en torno a dos ejes: estrategias de formulación de juicio crítico y estrategias de mediación dialógica. En cuanto a las primeras, estas se basan en el desarrollo del pensamiento crítico y se sustentan, principalmente, en el modelo procesual de Mayer y Goodchild (1990). Este modelo tiene como fin que los estudiantes realicen una evaluación o un juicio que permita tomar una postura, es decir, si están de acuerdo o no con el argumento a analizar. En cuanto a las estrategias de mediación dialógica, estas se basan según lo planteado por Álvarez y Pascual (2013) en prácticas lectoras dialógicas con la finalidad de ampliar tanto los conocimientos como las opiniones de los estudiantes acerca de un tema, tomando en consideración el punto de vista de sus pares.

Lo anterior se define a partir de los resultados obtenidos a través de la aplicación del Cuestionario de Vark (anexo 4), el cual tiene como propósito dilucidar el estilo de aprendizaje de cada estudiante. En este caso, los resultados demostraron que la mayoría de las estudiantes se ubican en el estilo auditivo y kinestésico.

Considerando lo planteado, se puede suponer que una manera adecuada de contribuir a los procesos de aprendizaje de las estudiantes es a través de actividades que fomenten la conversación o socialización de las impresiones o levantamiento de juicios críticos que pueden resultar a partir del trabajo de lectura. El hecho que la mayoría de las estudiantes posea un estilo de aprendizaje auditivo puede resultar bastante provechoso, ya que los textos se trabajarán a través de actividades que promuevan la socialización de sus impresiones. El propósito es que cada alumna tenga la posibilidad de aportar durante estos espacios de discusión y reflexión en base a alguna impresión o juicio crítico relacionado con la lectura. De acuerdo al estilo de aprendizaje kinestésico presente en el aula, a las alumnas se les dificulta comprender a cabalidad aquello que no pueden poner



en práctica, de manera que las instancias de conversación son consideradas provechosas y pertinentes para el trabajo con este tipo de estudiantes.

A partir del objetivo general del Plan de Acción, se desprenden tres objetivos específicos que apuntan al fortalecimiento del juicio crítico. Primero “implementar estrategias de lectura centradas en la formulación de un juicio crítico, a partir del análisis de un tema o problemática abordada por los textos literarios”. Para ello, se escogió abordar ciertos temas o problemáticas que promueven el levantamiento de posturas diversas, puesto que requieren de la constante reflexión por parte de las estudiantes. Los textos literarios seleccionados son, “La casa de Bernarda Alba” de Federico García Lorca, a partir del cual se busca que las alumnas levanten un juicio crítico en función de una premisa proporcionada por la docente; “Álter Ego” de Hugo Correa, lectura a través de la cual las estudiantes levantan un juicio crítico en torno a una problemática presente en el texto y seleccionada por ellas y; finalmente, “Hechos consumados” de Juan Radrigán, obra dramática mediante la cual las alumnas formulan un juicio en torno a la crítica social subyacente al texto.

El segundo objetivo específico del presente Plan de Acción corresponde a “promover espacios orales de comunicación y discusión, con la intención de fortalecer la elaboración de juicios críticos a partir de temas o problemáticas abordadas por los textos literarios”. Para llevar a cabo este objetivo, las sesiones han sido estructuradas de forma que, primero, se lee en conjunto el texto literario, posteriormente, la docente plantea preguntas que las alumnas analizan y responden de manera individual o en grupos conformados por máximo cuatro integrantes, interrogantes que finalmente son abordadas en clases de modo oral, con el propósito que las estudiantes complementen sus respuestas con la información y análisis nuevos que no consideraron y que fueron surgiendo a partir de la discusión en la asamblea. Este objetivo específico apunta a que las alumnas reconozcan

la importancia y valoren las respuestas y reflexiones de sus pares, y complementen los vacíos que puedan presentarse en torno a su lectura como también, aprecien la presencia de diferentes visiones en torno a una misma pregunta.

Por último, el tercer objetivo específico corresponde a “Desarrollar estrategias centradas en la formulación del juicio crítico mediante la implementación de ejercicios de lectura basados en el levantamiento de una toma de posición, fundamentos y conclusión”. Con este objetivo se pretende otorgar estructura al juicio crítico formulado por las estudiantes, de manera que a través de la enseñanza de un procedimiento específico derivado de Mayer y Goodchild (1990), puedan formular una evaluación crítica en torno a ciertos temas o problemáticas de carácter social. Como se mencionó en el Marco Teórico, esta estrategia consiste en tomar una posición, fundamentarla refiriéndose al tema evaluado y finalmente, concluir. La estrategia, luego de ser enseñada, fue utilizada por las alumnas en cada control de lectura restante del semestre, es decir, “La casa de Bernarda Alba” de Federico García Lorca y “La tregua” de Mario Benedetti. También se utilizó en la Prueba de Síntesis, ya que esta contempla un ítem de elaboración de juicio crítico. Finalmente, las alumnas consideraron esta estrategia de lectura crítica para evaluar los textos literarios propuestos en el Plan de Acción, es decir, “Álter Ego” de Hugo Correa y “Hechos Consumados” de Juan Radrigán.

## **6. Análisis de las evidencias**

A continuación, se presentarán las evidencias levantadas en esta Investigación-Acción vinculadas al fortalecimiento del juicio crítico de las estudiantes del Segundo Medio A del Liceo Nuestra Señora de la Paz. Se realizará un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos recogidos y se analizarán a la luz de los objetivos planteados en el plan de acción.

### **6.1 Análisis del juicio crítico a partir del análisis de un tema a elección y una crítica subyacente al texto:**

Para dar cuenta del primer objetivo se presenta una comparación entre los dos juicios críticos que las alumnas realizaron en torno a temas o problemáticas presentes en los textos literarios.

La primera unidad del programa de Segundo Año Medio se enfoca en textos narrativos, específicamente en el análisis de elementos pertenecientes a este género, tal como lo son los tipos de mundos literarios. En ese marco, es que se escoge el texto del autor chileno Hugo Correa, puntualmente “Álter Ego”, cuento que trata materias de Ciencia Ficción.

El primer paso fue leer el cuento en conjunto en la sala de clases. Lo anterior se hizo en voz alta, cediendo la voz a cada alumna medida que se cambiaba de párrafo. Luego de leer, las estudiantes se reunieron en grupos de cinco integrantes y respondieron una serie de preguntas enfocadas en la reflexión, planteadas de tal forma que pueden presentar más de una respuesta, dependiendo de la opinión de cada estudiante (Anexo 3). Finalmente, con toda la información recopilada, las alumnas deben formular un juicio crítico en torno a un tema o problemática escogida por ellas. Para esto, se utiliza la estrategia de lectura enseñada en la primera sesión, omitiendo el paso asociado a la conclusión y considerando solo un fundamento. Se les indicó que lo importante es que no

se desviarán del tema escogido, que su fundamento apuntará siempre hacia el tema en cuestión.

El segundo juicio crítico que las alumnas expresaron se enmarca en la segunda unidad del programa de Segundo Año Medio, es decir, textos dramáticos. Los contenidos a trabajar se centran en conflicto dramático y contexto de producción. En función de esto y del carácter propio del texto literario escogido, se abordó “Hechos consumados” del dramaturgo chileno Juan Radrigán. Esta vez tres alumnas interpretaron a los personajes presentes en la obra por medio de una lectura dramatizada frente al curso. Luego de esto, las alumnas respondieron individualmente una guía con preguntas para reflexionar y emitir juicios (Anexo 4).

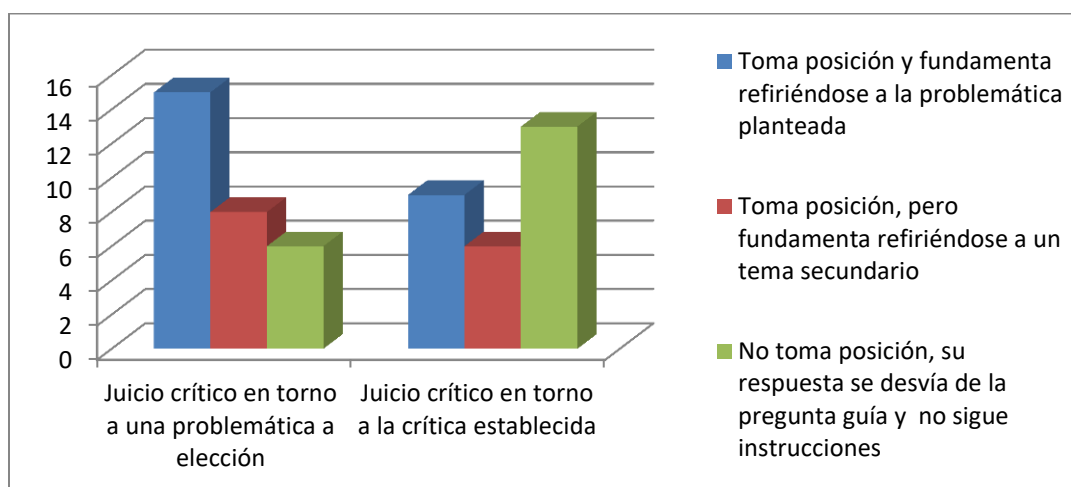
La guía mencionada anteriormente posee dos columnas, una para que las estudiantes escriban sus respuestas individuales y otra para que completen sus respuestas con información que se desprende de la posterior revisión de la guía en asamblea, de manera que consideren también las percepciones de sus compañeras. Finalmente, las alumnas emiten su juicio crítico considerando la información recopilada y utilizando la estrategia de lectura abordada en las clases, generando dos fundamentos que apoyen su postura y cerrando con una conclusión. Esta vez, su juicio debe efectuarse en torno a la crítica subyacente al texto, la cual apunta a la realidad vivida en los años '80 en el Chile bajo el régimen militar.

En el primer caso, en “Álter Ego” se centraron en el tema del suicidio del protagonista y sus juicios variaron entre si estaban de acuerdo o no con esa decisión, considerando la narración del protagonista acerca de su vida. En el segundo caso, el juicio obligatoriamente debía apuntar a la crítica planteada por Radrigán. En una primera instancia se pretendía que las alumnas reconocieran individualmente la crítica, pero debido a que el trabajo de lectura se vio interrumpido por otras actividades de la

asignatura (ensayos y presentaciones de obras dramáticas) y, a causa de la complejidad propia del texto, se resolvió entregarles la crítica de manera explícita, explicarla, y que luego decidieran si estaban o no de acuerdo con esta. El enunciado que debían evaluar era el siguiente: El ejercicio de la dignidad humana no es posible en vida.

Analizando ambos juicios realizados por las estudiantes se desprende el siguiente gráfico, el cual se organiza bajo la estrategia de lectura crítica enfocada en el levantamiento de una toma de posición, fundamentos y, en el caso de “Hechos consumados”, una conclusión:

**Juicio crítico a partir del análisis de un tema a elección**  
**y la crítica subyacente al texto**



En el gráfico, se puede apreciar que las alumnas obtuvieron mejores resultados en la elaboración del primer juicio crítico, es decir, el que se centra en una problemática escogida por ellas. Por un lado, de las 29 alumnas que realizaron el trabajo, 15 lograron ubicarse en la primera categoría, es decir, “Toma posición y fundamenta refiriéndose a la problemática planteada”. Como se mencionó anteriormente, el tema escogido por la mayoría de las alumnas fue el suicidio del protagonista. Por lo tanto, estas estudiantes logran dar cuenta de una actitud crítica ante la lectura, adoptaron una postura y la

apoyaron utilizando fundamentos relacionados con el suicidio, sin desviarse de ese tema. Además, 9 estudiantes se ubicaron en la categoría “Toma posición, pero fundamenta refiriéndose a un tema secundario”, esto significaba que plantean, por ejemplo, estar en desacuerdo con la decisión del protagonista, pero fundamentaban refiriéndose a la cobardía o valentía de llevar a cabo este acto. A continuación, se presenta un ejemplo concreto de la categoría más completa.

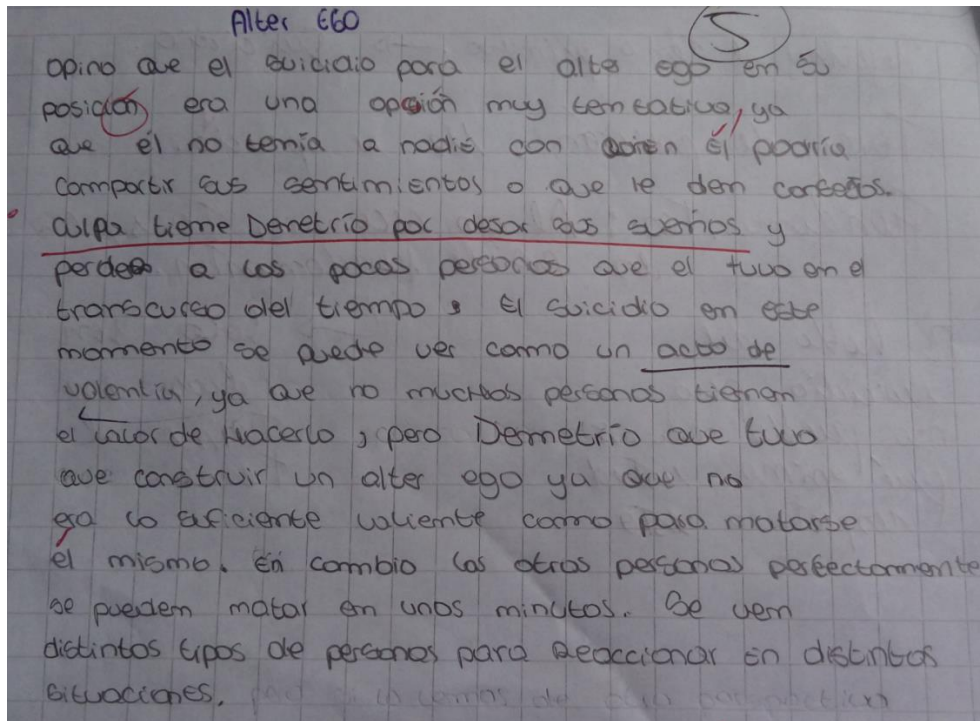
**Categoría: Toma posición y fundamenta refiriéndose a la problemática planteada (Álter Ego)**

Yo estoy de acuerdo con la decisión final de Demetrio, porque como dice Alter ego, el nunca toma las riendas de su vida y se ha pasado viviendo con sus inseguridades, no tiene de lo seguro antes que todo. Demetrio es un pobre desgraciado, que ni siquiera puede acabar su vida por sí mismo, hace que Alter ego lo haga por él. Su única escapatoria era el suicidio, él era un hombre solitario, ¿quién lo iba a salvar? ¿Alter ego?, nadie. El escape de todos los que alguna vez lo apreciaron, escape de sus amigos y de la mujer que amaba. En conclusión, puedo afirmar que Demetrio era un cobarde y basandome en todos estos puntos, su única solución era acabar con su vida.

Por otro lado, solo 6 alumnas se ubicaron en la categoría “no toma posición, su respuesta de desvía de la pregunta guía y no sigue instrucciones”. Estas alumnas se caracterizaron por realizar una narración del cuento o de algún tema que se desprende de este. De acuerdo a lo anterior, las estudiantes no toman posición, pues solo entregan información

explícita y no alcanzan un trabajo reflexivo. A continuación, se presenta un ejemplo de esta categoría.

**Categoría: No toma posición, su respuesta se desvía de la pregunta guía y no sigue instrucciones (Álter Ego).**



En cuanto al juicio crítico de “Hechos consumados” los resultados comparados con el juicio de “Álter Ego” variaron bastante. Por un lado, de las 28 alumnas que llevaron a cabo la actividad, 9 lograron ubicarse en la categoría más aceptada. Estas estudiantes entendieron la crítica subyacente al texto y pudieron fundamentar sin desviarse del tema, es decir, refiriéndose al ejercicio de la dignidad humana y su posibilidad de ejercerlo en vida o ya muertos. Un ejemplo de esto se presenta a continuación.

**Categoría: Toma posición y fundamente refiriéndose a la problemática planteada (Hechos consumados).**

Hechos consumados es una crítica realizada por Juan Rodríguez acerca de la situación social en general de ciudadanos. Emilio Rodríguez plantea que la dignidad no forma parte de la vida de un marginal, tampoco de quien se marginaliza. Estoy de acuerdo con su tesis, me acuerdo con dignidad por el simple hecho de tener calidad de humano con nosotros, pero en aquella época yo me encontraba. Tener dignidad si tienes la suerte de haber nacido en una familia adinerada y poder ser o morirás rápido pero si estás de acuerdo con la ideología implantada, además implementado está que los derechos humanos fueron gravemente violados, multitrato, maltrato y violación atrocidad por el simple hecho de ser o pensar diferente. Si que el ejercicio de la dignidad humana no es posible en vida. Aun así convierten la palabra y lo dice más que nada Juan Rodríguez a un pequeño resumo de dolor y injusticia.

Por otro lado 13 alumnas se ubicaron en la categoría que presenta mayores problemas. Lo anterior se debe a que no comprendieron la crítica, por lo tanto, no pudieron generar juicios críticos en torno a esta. Principalmente las estudiantes narraron aspectos asociados al contexto de producción y características de los personajes marginales presentes en la obra. Esta información posee un carácter informativo, pues no se aprecia una postura frente a lo expuesto en su juicio. A continuación, se presenta un ejemplo concreto de esto último.

**Categoría: No toma posición, su respuesta de desvía de la pregunta guía y no sigue instrucciones (Hechos consumados).**

La crítica que hace el autor dice que el ejercicio de la dignidad humana no es posible en vida. Yo estoy de acuerdo, ya que la dignidad es algo que las personas perdemos mediante pasa el tiempo por diversos motivos, como por ejemplo cuando pelean con tu amigo y después se vuelven a hablar pierdes tu dignidad y así la pierdes muchas veces a lo largo de la vida. El texto trata de 3 marginados que discuten sobre la propiedad privada. Emilio el protagonista no quiere moverse dos pasos lo cual le cuesta la vida, por otro lado está Miguel el antagonista.



Considerando las evidencias, se concluyó que se alcanzaron mejores resultados en el juicio crítico de “Álter Ego”, porque las alumnas escogieron el tema que debían evaluar, por lo tanto, seleccionaron aquel con el cual se sentían más cómodas o que les llamó más la atención. Además, la actividad previa a la elaboración del juicio crítico, es decir, responder preguntas para completar su comprensión del texto, se realizó en grupos de 4 ó 5 estudiantes. Por lo tanto, se generó bastante discusión, primero en los grupos de trabajo y luego, en la revisión a nivel grupal, instancia que contribuyó a la comprensión del cuento y a la elaboración de sus juicios críticos.

En el caso de “Hechos consumados”, existió un mayor número de estudiantes que no comprendió la crítica, por lo tanto, no pudieron evaluar adecuadamente lo planteado. Se desprende además que la crítica subyacente al texto es compleja y requiere de más de una clase para ser discutida. Factores externos, como el tiempo acotado para trabajar más en profundidad el texto e instancias de discusión interrumpidas por actividades necesarias para cerrar promedios de la asignatura (repaso de contenido, prueba de síntesis y representaciones de obras dramáticas), afectaron el proceso de generación de juicios críticos.

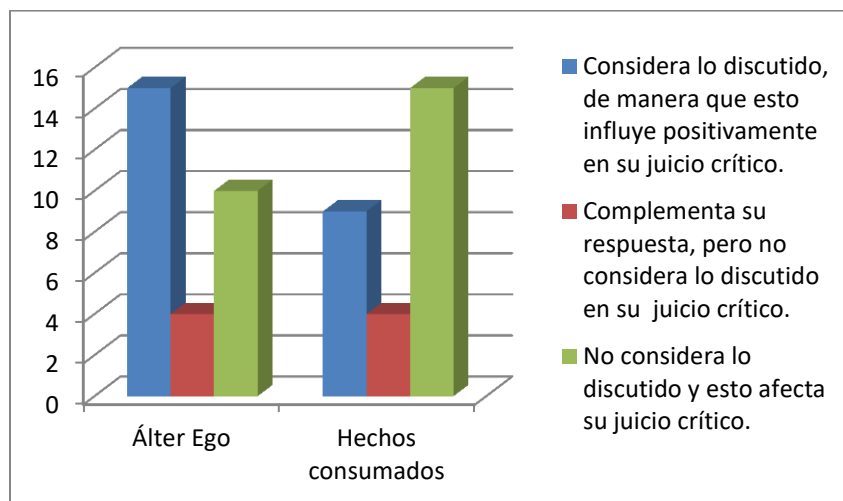
## **6.2 Análisis de la incidencia del diálogo en el juicio crítico**

La segunda parte del análisis se centró en revisar la evidencia que arroja información acerca de las instancias de diálogo dentro del aula. Lo anterior para dar cuenta del objetivo específico “promover espacios orales de comunicación y discusión, con la intención de fortalecer la elaboración de juicios críticos a partir de temas o problemáticas abordadas por los textos literarios”. En función de esto, se compararon los juicios de “Álter Ego” y “Hechos consumados”, esta vez a partir del análisis de categorías vinculadas a la interacción dialógica y su incidencia en el levantamiento de juicios críticos.

Una vez leídos los textos en el aula, las alumnas debieron realizar un trabajo reflexivo, por medio de preguntas que resolvían de manera individual o grupal. Luego de eso, sus respuestas fueron revisadas en asamblea, con la intención de consolidar la comprensión en torno a lo leído. En este tipo de actividad siempre se recalcó a las estudiantes que cada una de las respuestas entregadas por sus pares era importante para ampliar su visión en torno a los textos revisados, de manera que debían agregar toda información nueva que no habían considerado en una primera instancia. Por lo tanto, lo que se analiza a continuación es el efecto que generó en las alumnas la generación de este tipo de espacios.

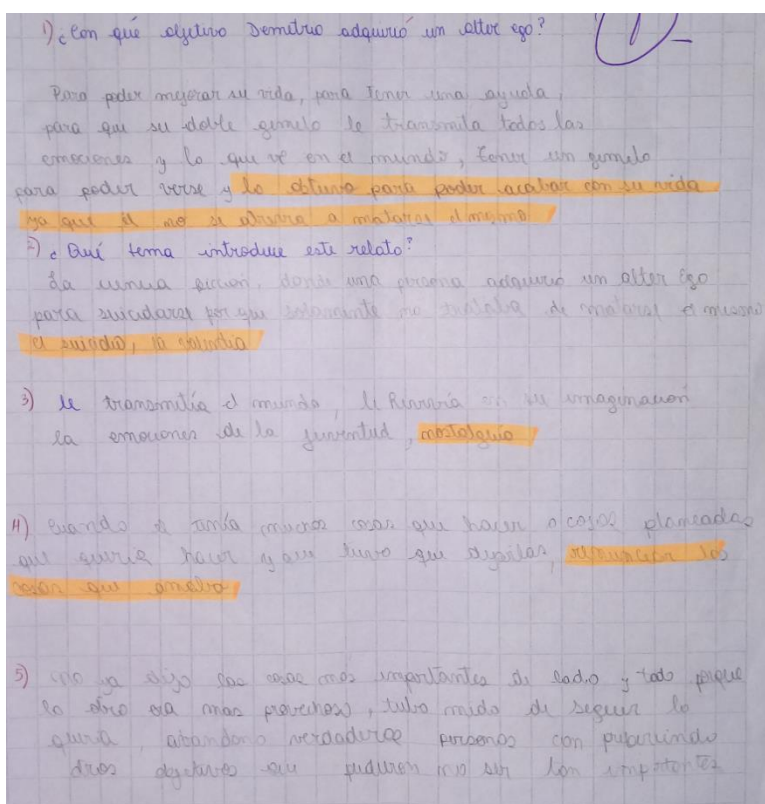
Las categorías levantadas para este análisis son tres: en primer lugar, “considera lo discutido, de manera que esto influye positivamente en su juicio crítico”; en segundo lugar, “complementa su respuesta, pero no considera lo discutido en su juicio crítico” y, finalmente, “no considera lo discutido y esto afecta su juicio crítico”. En el presente gráfico, se aprecian los resultados obtenidos al analizar la evidencia.

**Análisis de la incidencia del diálogo en el juicio crítico**



Como se puede apreciar en el gráfico, en el caso del cuento de Hugo Correa, la mayoría de las estudiantes se ubicó en la primera categoría. La cantidad de alumnas coincide con el número que logró formular un juicio crítico fundamentando adecuadamente sin desviarse del tema, es decir, 15 alumnas. El curso se dividió en grupos de 4 ó 5 estudiantes para responder las preguntas planteadas por la docente y subrayaron la información que no habían considerado antes en sus resoluciones. Lo anterior se aprecia en la siguiente muestra:

**Considera lo discutido, de manera que esto influye positivamente en su juicio crítico**



La imagen anterior corresponde a las respuestas de un grupo de estudiantes que consideró la información levantada en la asamblea para completar su juicio crítico. Gracias a la discusión, las alumnas comprendieron que la intención del personaje era

suicidarse y, luego de eso, analizaron la percepción que tenía este de su vida. Durante esta instancia se generaron dos posiciones importantes: una parte del curso estaba de acuerdo con que el personaje haya optado por el suicidio, pues consideraron que no tenía sentido continuar con una vida tan desdichada. La otra parte del curso no estaba de acuerdo con la decisión del personaje, pues planteaban que existía otra manera de enfrentar los problemas. A medida que surgían diferentes opiniones, estas fueron escritas en la pizarra para que todas tuvieran la oportunidad de completar sus respuestas.

En el caso del juicio crítico en torno al texto de Juan Radrigán, 15 estudiantes se encuentran en la última categoría. Esto se condice con el número de alumnas que no logró generar un juicio crítico, debido a que no comprendieron la crítica subyacente al texto. La actividad propuesta para este texto consistió en que, por medio de una guía, respondan de manera individual unas preguntas. La guía incluyó una columna para que las estudiantes completaran con su respuesta individual y otra columna para que complementaran con lo discutido en asamblea. Este instrumento se confeccionó debido a que se apreció que las alumnas tenían dificultad para añadir la información a sus respuestas, por esto se dispusieron estos dos espacios; además, de este modo quedó más claro cuál era el contenido nuevo que añadieron en sus respuestas. A continuación, se presenta un ejemplo de lo mencionado.

A: Respuesta individual	B: Comentarios de la asamblea
1. ¿Cuál es la visión de mundo de Miguel? ¿Qué piensas de esa visión? (4 puntos)	
- Acepta el patrón cerrado de mente - clasista, que estamos no tiene aspiraciones de seguir	+ cerrado + poca empático * Egoísta + sometido al sistema
2. ¿Cuál es la visión de mundo de Emilio? ¿Qué piensas de esa visión? (4 puntos)	
2 puntos de vista Acepta sobre es dispuso todo, desde su punto de vista. Falta por más imparcialidad	* NO respeto al otro * Revolucionario * NO dependen de otros 3
3. ¿Qué personajes son marginales en esta obra? ¿Por qué? (4 puntos)	
Todos, por que todos demuestran ser marginados, Miguel lo Acepto y continúa	SON marginales porque no pertenecen a ningún grupo
4. ¿Por qué Emilio decide no moverse del lugar que escogió? ¿Qué piensas de esa decisión? (4 puntos)	
Rebelión, esto demostrado con la vida de que lo tuvieron de todos lados según yo esto bien, yo así validar mi opción	* Para validar sus ideales * Esto cansado de que lo saquen de todos lados
5. ¿Qué simboliza la muerte de Emilio? (4 puntos)	
Simboliza el fin de los que se oponen a la tiranía / a lo que están antes que tu	* Murio con dignidad defendiendo mi ideal

### 6.3 Análisis de la incidencia de la estrategia de lectura crítica en el juicio crítico

El último análisis está centrado en la evolución alcanzada por las estudiantes en relación a la formulación de juicios críticos, considerando la aplicación de la estrategia de lectura crítica enseñada al inicio del proceso. Con este análisis, se pretende dar cuenta del último objetivo específico “desarrollar estrategias centradas en la formulación y comunicación del juicio crítico mediante la implementación de ejercicios de lectura basados en el levantamiento de una toma de posición, fundamentos y conclusión”.

Los controles de lectura comparados correspondieron, en primer lugar “La casa de Bernarda Alba” como texto inicial (Anexo 5), lo que significa que aún no manejaban la estrategia de lectura crítica. En segundo lugar, “La tregua” como texto de transición entre el inicial y el final (Anexo 6). Durante esta etapa, las alumnas ya estaban en conocimiento

de la estrategia y revisaron su juicio anterior, considerando los comentarios de la docente. En tercer lugar, "Hechos consumados" como texto final, incluido en la Prueba de Síntesis en el ítem de "Elaboración de juicios críticos (Anexo 7).

La estrategia de lectura crítica planteada incluyó tres pasos que las alumnas debieron seguir al momento de elaborar un juicio crítico. Frente a un tema o problemática presente en el texto literario, estas debían, primero, tomar una posición. La toma de posición consistió en expresar su conformidad o no con la sentencia planteada. Cada planteamiento debió ir acompañado de un extracto del texto, de manera que esté contextualizado y quede aún más claro el tema o situación a evaluar. Las estudiantes evaluaron las siguientes premisas:

1. La casa de Bernarda Alba: Escena en la que Adela rompe el bastón de Bernarda y confiesa su amor por Pepe el romano.

¿Estás de acuerdo o no con la actitud de Adela (rebelarse ante la madre)? Fundamenta refiriéndote a

a) el rol social de la mujer en la España de los años '30

b) El rol social de la mujer en la sociedad actual.

2. La tregua: Episodio en el que Martín conversa con Aníbal acerca de la posibilidad de proponerle matrimonio a Avellaneda.

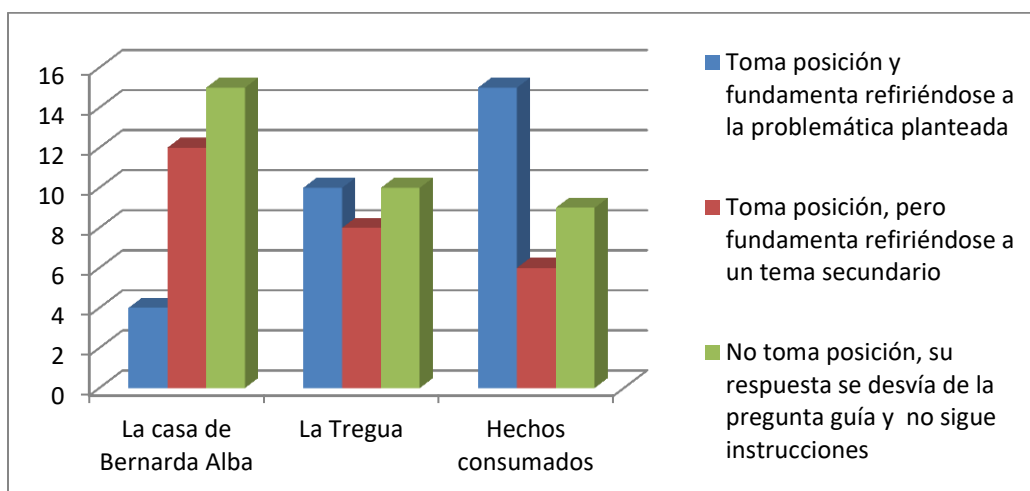
¿Estás de acuerdo con que todos esos factores son un impedimento para que Martín y Avellaneda se casen? Fundamenta considerando ambas posturas (la de Martín y su amigo Anibal)

3. Hechos consumados: Escena en la que Marta recuerda la historia de un hombre pobre que robó para darle un momento de felicidad a su familia, lo que trae como consecuencia el encarcelamiento de este.

¿Estás de acuerdo con los motivos del personaje para llevar a cabo el robo: "y qué po, no nos íbamos a morir sin conocer lo que era la felicidad"? Considere en su respuesta: Toma de posición, al menos dos fundamentos y una síntesis donde reafirme su postura.

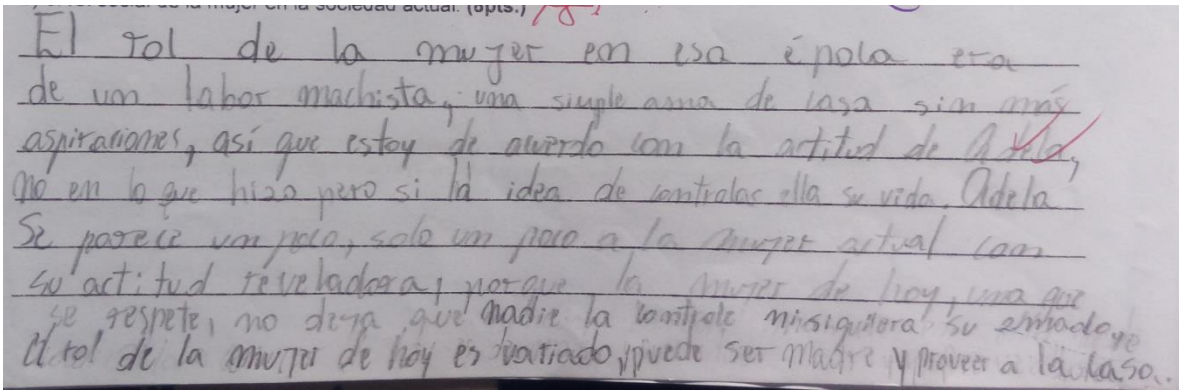
El segundo paso que las alumnas llevan a cabo es fundamentar sin desviarse del tema central. Por último, para dar cierre a su juicio crítico, debieron presentar una conclusión que consistía en una síntesis de las ideas fundamentales o una reflexión en torno al tema tratado. A continuación, se presenta el gráfico que da cuenta de los resultados obtenidos por las alumnas, en función de las categorías vinculadas a la estrategia de lectura crítica.

**Estrategia aplicada en controles de lectura**



Como se observa en el gráfico, en el primer control de lectura las alumnas se ubicaron mayoritariamente en las últimas dos categorías. Solo 4 estudiantes lograron tomar posición y referirse al tema en cuestión, es decir, la actitud de Adela frente a la figura de autoridad. A continuación, se presenta un ejemplo de ello.

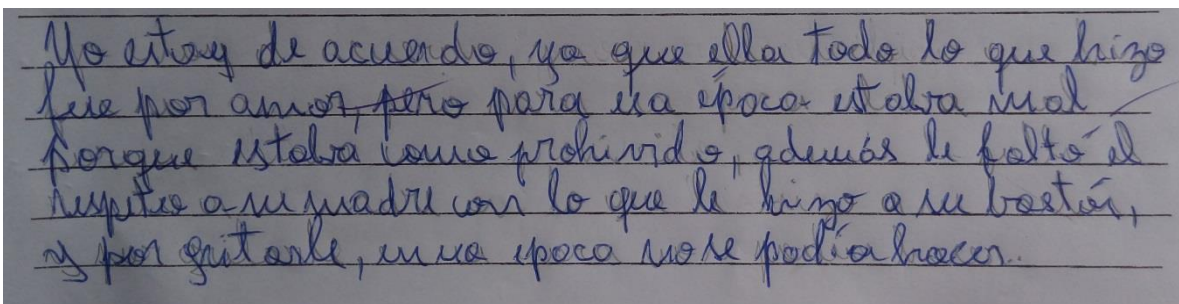
**Categoría: Toma posición y fundamenta refiriéndose a la problemática planteada.**



El rol de la mujer en esa época era de un labor machista, una simple ama de casa sin más aspiraciones, así que estoy de acuerdo con la actitud de Adela, no en lo que hizo pero sí la idea de controlar ella su vida. Adela se parece un poco, solo un poco a la mujer actual con su actitud rebelde, porque la mujer de hoy, una que se respeta, no deja que nadie la controle ni siquiera su embarazo. El rol de la mujer de hoy es variado, puede ser madre y proveer a la casa.

En cuanto a la segunda categoría, 12 alumnas tomaron posición, pero fundamentaron refiriéndose a otro tema, principalmente la infidelidad cometida por el personaje al intentar quitarle el novio a su hermana. Finalmente, 15 alumnas se ubicaron en la categoría “No toma posición, su respuesta se desvía de la pregunta guía y no sigue instrucciones”. Tal como se planteó en el primer análisis, las alumnas tendieron a repetir la información del fragmento, narrando hechos explícitos de la obra, de manera que no expresaron ningún tipo de juicio frente al hecho.

**Categoría: No toma posición, su respuesta se debía de la pregunta guía y no sigue instrucciones.**



No estoy de acuerdo, ya que ella todo lo que hizo fue por amor, pero para esa época estaba mal porque estaba como prohibido, además le faltó el respeto a su madre con lo que le hizo a su bestia, y por quitarle, en esa época no se podía hacer.

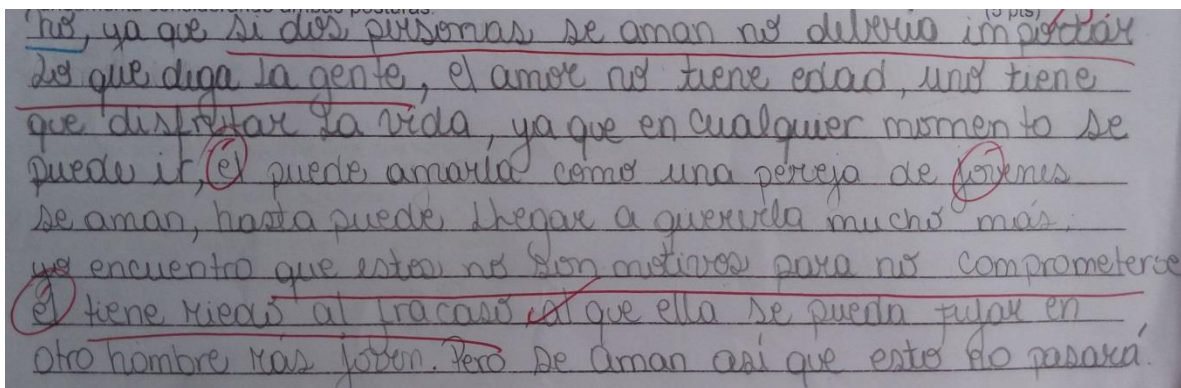
En la primera sesión del plan de intervención, se tomó la decisión de seleccionar respuestas de algunas estudiantes y proyectarlas por medio de un power point (anexo 8). El objetivo era que por medio de sus respuestas comprendieran por qué estaban cometiendo errores para expresar sus juicios críticos. Luego de ello se presentó la



estrategia de lectura y se les explicó que al aplicarla sus juicios podrían ser expresados con mayor claridad.

En el segundo control de lectura, el número de alumnas que se ubicó en la primera categoría aumentó. Esta vez 10 estudiantes lograron tomar posición y fundamentar sin desviarse de tema. Esto significó que las estudiantes consideraron ambos discursos, el de Anibal y el de Martín, para levantar un juicio.

**Categoría: Toma posición y fundamenta refiriéndose a la problemática planteada.**



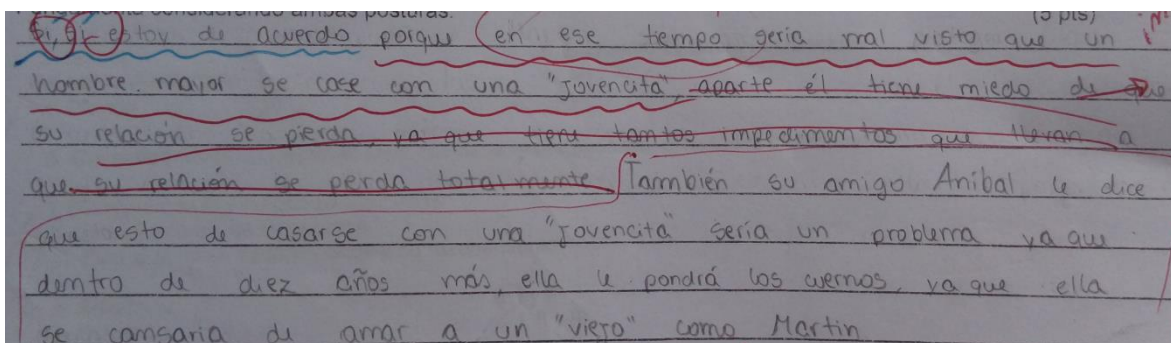
no, ya que si dos personas se aman no debería importar lo que diga la gente, el amor no tiene edad, uno tiene que disfrutar la vida, ya que en cualquier momento se puede ir, el puede amarla como una pareja de jóvenes se aman, hasta puede llegar a quererla mucho más; yo encuentro que estos no son motivos para no comprometerse el tiene miedo al fracaso, al que ella se pueda fugar en otro hombre más joven. Pero de amar así que esto no pasará.

En la segunda categoría, se ubicaron 8 alumnas, quienes tomaron posición, pero consideraron para su fundamentación temas secundarios, por ejemplo, el machismo. Además, algunas fundamentaban solo con base en un discurso, el de Anibal o el de Martín, por ejemplo, se referían a la posibilidad de que Avellaneda fuera infiel a Martín, pero no consideraron los motivos de Martín, personaje que temía perjudicar a la joven y también que sus hijos no pudieran aceptar la relación.

Por último, 10 estudiantes alcanzaron la última categoría, principalmente porque no lograron tomar posición. Lo anterior se debe a que no consideraron ambos discursos, el del protagonista y el de Anibal, pues tendieron a compararlos y no a considerarlos como un todo, es decir, ambos discursos como un impedimento para que Avellaneda y Martín Santomé se casaran. De esta manera, compararon y enjuiciaron críticamente ambos

planteamientos, por lo tanto, no estaban de acuerdo con Martín, pero sí con Aníbal. De acuerdo a lo anterior, sus respuestas se tornaron incoherentes, ya que argumentaban que las razones de Martín no eran un impedimento para un posible matrimonio, pues “el amor todo lo puede”; sin embargo, el argumento que entrega el amigo del protagonista, es un obstáculo, puesto que Avellaneda eventualmente podía engañar a su pareja. Lo anterior contradujo su primer fundamento, porque al parecer el amor no es suficiente para evitar una futura infidelidad.

**Categoría: No toma posición, su respuesta se debía de la pregunta guía y no sigue instrucciones.**



...en ese tiempo sería mal visto que un hombre mayor se case con una "jovencita" aparte él tiene miedo de que su relación se pierda ya que tiene tantos impedimentos que llevan a que su relación se pierda totalmente. También su amigo Anibal le dice que esto de casarse con una "jovencita" sería un problema ya que dentro de diez años más, ella le pondrá los cuernos, ya que ella se cansaría de amar a un "viejo" como Martín.

Finalmente, respecto al análisis de la Prueba de Síntesis, 15 alumnas se ubicaron en la primera categoría, por lo tanto, tomaron una posición respecto al motivo del personaje para llevar a cabo el robo y luego fundamentaron sin desviarse de ese aspecto. Lo correcto era que las alumnas consideraran la noción de felicidad del personaje y la compararan con la propia.

**Categoría: Toma posición y fundamenta refiriéndose a la problemática planteada.**

No estoy de acuerdo con el motivo de personaje porque ~~existen otras maneras de conocer la felicidad, esta no es exclusiva del ámbito material sino que también pertenece al espiritual.~~

La felicidad es una reacción positiva ante algún acontecimiento, es el disfrute de alguna experiencia, por ende existen multitud de vías para llegar a ella. El robo no es la opción más aceptable para llegar a ella, hace que el sujeto manche su bondad con un acto bajo y vil.

En síntesis, ~~estoy en desacuerdo con los motivos de uno de los pobres~~ porque ~~la opción tomada por este no es la ideal para alcanzar la alegría.~~ Las medidas con las cuales llegó a esa meta son inadecuadas.

La mayoría no estaba de acuerdo con los motivos, ya que defendían la felicidad espiritual por sobre la material. En cuanto a la segunda categoría, 6 alumnas tomaron posición, pero fundamentaron refiriéndose a otro tema, principalmente justificaron el hurto, porque el personaje robó a sus patrones, por lo tanto, no les afectó. Por último, 9 alumnas se ubicaron en la última categoría, ya que no tomaron posición, y repitieron la información del fragmento.

**Categoría: No toma posición, su respuesta se debía de la pregunta guía y no sigue instrucciones.**

Si, estoy de acuerdo con los motivos del robo, por que ~~el quería que los pobres sintieran y vivieran lo que era la alegría, también para hacer sentir mejor a su mujer, el lo hizo con fin de hacer algo bueno para su gente, para llevarlos de alegría, después por esto si lograra tuvo que robar de algún lado las cosas y lo robó de la casa que iba a llevar como un robo. En conclusión el quería ver a la gente pobre alegre, por que sin embargo seguían siendo gente pobre, pero los cosas las sacó de forma de robo.~~

## 7. Reflexión

Este apartado tiene por objetivo exponer una reflexión acerca de los resultados obtenidos en el proceso de Investigación-Acción. Luego de fomentar una lectura crítica, enseñar una estrategia para llevarla a cabo y promover espacios en los cuales las alumnas pudieron compartir sus percepciones en torno a lo leído, es posible afirmar que se logró un progreso en la habilidad de evaluación en las estudiantes. Las evidencias demuestran que en un inicio el número de estudiantes que lograba tomar posición y fundamentar sin desviarse de la problemática en cuestión era de tan solo 4, pero finalmente 15 alumnas lograron ubicarse en esa categoría. Esta evolución fue progresiva y se apreció en los controles efectuados durante el semestre. Luego de conocer la estrategia de lectura crítica, respondieron dos controles, separados por dos semanas, en los cuales debieron utilizar la estrategia revisada. A la par de estas instancias evaluativas, las alumnas trabajaron con “Álter Ego” y “Hechos consumados”, de manera que se pudo apreciar cómo integraron los pasos de la estrategia e incorporaron las correcciones correspondientes.

En cuanto a aspectos no logrados en este proceso, el problema se presentó en torno al juicio crítico en torno a la crítica subyacente al texto dramático, “Hechos consumados”. Este fue el texto final con el que trabajaron, por tanto, la situación implicaba que ya llevaban tiempo trabajando con la estrategia, sin embargo, el número de estudiantes que se ubicó en la categoría con más dificultades fue de 13 alumnas y 6 tomaron posición, pero se desviaron del tema, vale decir, el ejercicio de la dignidad humana. Como se mencionó en el análisis, probablemente las estudiantes no comprendieron la crítica del autor, lo que se traduce en un trabajo débil del texto en el aula.

Antes ya se había apreciado que las alumnas tenían dificultades para enfrentar actividades que requirieran de un proceso de reflexión, pues la mayoría del tiempo se enfrentaban a actividades de extracción de información explícita o implícita. Por lo tanto, teniendo en cuenta ese aspecto, el tiempo destinado para responder las preguntas planteadas quizá fue demasiado reducido, pues en una clase se leyó el texto y en la misma respondieron las preguntas. Sumado a esto, el trabajo se vio interrumpido por diversas actividades y al retomarlo, las alumnas no recordaban la trama de la obra y fue necesario invertir nuevamente tiempo para recordar algunos aspectos y completar las preguntas planteadas con anterioridad. De manera que el tiempo para dialogar en torno a sus respuestas y discutirlos se vio afectado, porque debían entregar durante esa misma clase el juicio crítico, por lo que también necesitan tiempo para expresarlo por escrito.

Álvarez y Pascual (2013) en relación al diálogo, plantean que este contribuye al desarrollo de la lectura crítica, amplía las percepciones de los alumnos y, de esta forma, construyen interpretaciones en conjunto. La instancia de diálogo en el caso de este último texto fue muy reducida, sin embargo, igualmente se pudo apreciar que el número de juicios posicionados en la primera categoría se condijo con quienes tomaron en cuenta los comentarios de la asamblea, contribuyendo de manera positiva en sus trabajos. Es probable que más sesiones de diálogo ayudaran a más estudiantes, porque se apreció que no comprendieron la crítica del autor.

Relacionado con lo anterior, López (2012) plantea que la evaluación implica el trabajo de subhabilidades tales como analizar, juzgar y emitir juicios de valor, los cuales se apoyan en experiencias, valores y conocimientos previos. De acuerdo a esto, el trabajo de análisis sí se llevó a cabo, a través de las preguntas que se plantearon antes de realizar los juicios, con la intención de fortalecer su comprensión crítica. Sin embargo, no se fomentó por medio de las actividades propuestas que las estudiantes apoyaran estos análisis, o el

mismo juicio crítico, en experiencias, valores y conocimientos previos. Si bien es cierto que las alumnas dejaron entrever una percepción o visión de mundo tras sus juicios, el trabajo en aula respecto a estos elementos no fue suficiente. Probablemente si las preguntas planteadas hubiesen estado más enfocadas en que las alumnas relacionaran los ejercicios con aspectos de su vida, estas podrían haber alcanzado una comprensión aún más completa. Preguntas tales como ¿qué harías tú en el lugar del personaje?, ¿conoces a alguien que experimentó una situación similar?, ¿qué piensas de la decisión que llevó a cabo el protagonista?, ¿qué consejo le darías al personaje?, etc, resultaban bastante significativas para completar el proceso de comprensión crítica. Además, también contribuyeron en la discusión, pues de este modo compartían todas las visiones al respecto.

Lo mencionado anteriormente se apreció, pero no fue mediado adecuadamente, pues no se plantearon desde un principio del proceso intencionalmente, sino que surgieron a medida que las alumnas iban respondiendo las otras preguntas. Los cuestionamientos escogidos para cada texto trabajado en el plan de acción apuntan más a la reflexión e interpretación, para que por medio de sus respuestas comprendieran mejor los temas de los textos y luego llevaran a cabo el juicio crítico. Lo más adecuado es generar instancias evaluativas más evidentes por medio de esas preguntas, más constantes, de manera que en la discusión se apreciara aún mejor los puntos de vista de cada estudiante y se generara un proceso crítico más completo.

Finalmente, debido al tiempo, no fue posible realizar la sesión enfocada a la metacognición, en la cual las alumnas compararan sus propios juicios y observaran cómo fueron evolucionando gracias a la estrategia aprendida y a las instancias de diálogo. Esta sesión además contribuía a la valoración del proceso, ya que las alumnas se mostraron agobiadas y cansadas de emitir juicio críticos, principalmente porque no estaban

acostumbradas a hacerlo. En más de una ocasión, algunas manifestaron que no podían realizar la actividad porque “no sabían reflexionar” o “no sabían opinar” y se mostraban frustradas en el proceso. Por lo tanto, si bien en esos momentos se intentó que comprendieran por qué era importante llevar a cabo las actividades, el hecho mismo de observar sus resultados fue mucho más significativo para ellas.

## 8. Plan de mejora

A continuación, se presentarán algunas propuestas pensadas para mejorar el plan de intervención llevado a cabo en la Investigación-Acción, ya que existieron algunas falencias que se reconocieron durante el transcurso del proceso. La propuesta tiene relación con los tiempos otorgados para llevar a cabo cada actividad planteada en el aula y además, con el trabajo metacognitivo de las estudiantes.

En primer lugar, la habilidad de evaluación es una de las más complejas de alcanzar. Esto se debe a que está ligado con el pensamiento crítico, el cual requiere de un lector activo que construye el significado del texto evaluando los contenidos de este. La taxonomía de Bloom, bajo la revisión de Anderson & Krathwohl (2001), presenta la evaluación como una de las habilidades más complejas junto con la *creación*, además se plantea que evaluar conlleva, por ejemplo, juzgar, formular y revisar lo estudiado. En función de esto último es que se propone brindar un mayor tiempo para discutir las lecturas, pues las estudiantes no tuvieron una instancia suficiente para concluir adecuadamente sus juicios, ni para corregirlos.

Estas discusiones, en una primera instancia, iban a estructurarse en función de la estrategia dialógica *club de lectura*, propuesta por los autores Álvarez y Pascual (2013), sin embargo, por factores como el poco tiempo y otras actividades propias del establecimiento, no pudo llevarse a cabo. La idea es dejar una clase completa solo para llevar a cabo esta actividad y que las alumnas comenten qué aspectos les llamaron la atención de la lectura. De esta forma, se busca motivar la lectura y, además generar espacios diferentes para que las estudiantes expresen sus percepciones y valoraciones acerca de lo leído. Por lo tanto, una mejora puede consistir en aumentar los tiempos de



discusión y, además, enmarcarlos en este tipo de actividad, donde el docente posee un rol de mediador y la conversación se encuentra más presente.

De acuerdo a lo anterior, y considerando el Plan de Acción llevado a cabo, se propone que luego de las sesiones, en las cuales las alumnas leen los textos, responden una serie de preguntas de tipo interpretativas y reflexivas, y discuten en asamblea las respuestas otorgadas, se agregue una sesión adicional contemplando que las estudiantes aborden, esta vez, aquellos aspectos que llamaron más su atención, pudiendo asociarse con experiencias previas para alcanzar una lectura crítica y también significativa.

En relación al aspecto metacognitivo del proceso, se propone que, una vez revisados los juicios críticos por parte de la docente, estos sean devueltos para que las alumnas los corrijan y reconozcan sus falencias. Sumado esto, parece adecuado que la corrección también se efectúe entre pares, de manera que las estudiantes lean los juicios críticos de sus compañeras y los comparen con los propios. Para llevar a cabo lo señalado anteriormente, las alumnas deben disponer de una sesión enfocada totalmente a la corrección de sus juicios críticos. Sumado a esto, es conveniente animarlas a compartir el producto final con todo el curso, a través de una lectura en voz alta. De este modo, la retroalimentación para la alumna que está leyendo su juicio será aún más completa, y también, este ejercicio servirá a sus pares en pos de perfeccionar los juicios propios.

## 9. Conclusión

La habilidad de evaluación, entendida como la capacidad para tomar una posición crítica frente a la información que otorga un texto, requiere de un trabajo constante en el aula, debido a la complejidad que conlleva. Antes de llevar a cabo un juicio crítico, las estudiantes deben comprender lo que están leyendo, pero no de cualquier modo. Sánchez (2009) distingue entre la comprensión superficial, la profunda y la crítica; esta última es la que se intentó motivar a través de este estudio.

El autor plantea que “un lector puede retener el significado de las palabras del texto, y por tanto resumirlas o parafrasearlas, y, sin embargo, es incapaz de operar con esas ideas para acometer un problema nuevo” (45). Frente a este problema es que se intentó llevar a cabo una lectura crítica y se implementaron estrategias en pos de conseguirla. De acuerdo a los resultados se puede concluir que las alumnas lograron abordar críticamente los textos, ya que es posible ver los avances alcanzados en los controles llevados a cabo en el semestre.

El aprendizaje de la estrategia contribuyó en la estructuración del juicio crítico elaborado por las alumnas y, por lo tanto, demostraron alcanzar la lectura crítica. Sin embargo, si el tiempo dispuesto para llevar a cabo el plan de acción hubiese contemplado más sesiones, es probable que el número de estudiantes que alcanzó la categoría Toma de posición y fundamenta refiriéndose a la problemática planteada, fuera más amplio. Lo anterior, debido a que, como se ha mencionado a lo largo del trabajo, fueron necesarias más instancias para trabajar la comprensión crítica de las estudiantes, por medio de la discusión de las lecturas en el aula y, también, a través de una revisión más detallada de sus juicios críticos. Considerando estos aspectos, la propuesta podría alcanzar mejores resultados.

## 10. Referencias bibliográficas

Álvarez, C. & Pascual, J (2013) Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. Revista Ocnos, nº10. Disponible en:

[https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2013.10.02](https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.02)

Anwandter. C & Bombal. M (2015) La Comunidad que Lee: Guía de uso de la biblioteca escolar CRA. Ministerio de Educación. Disponible en:

<http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/09/Lacomunidadquelee.pdf>

Cassany, D. Luna & Sanz (1994) Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Graó.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa, 32, 113-132.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Revista Lectura y Vida, nº 25, pp, 2, 6-23.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociolingüística. En M. E. Rodríguez (Ed.), Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura (pp. 9-67). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación, 46, 89-105.

Lomas, C. (2003) Leer para entender y transformar el mundo. Revista Enunciación. nº8, pp. 57-67. Disponible en:

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2478/3459>

López, G. (2012) Pensamiento crítico en aula. Revista Docencia e Investigación. nº 22, pp. 41-60. Disponible en:

[http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3\\_22\\_2012.pdf](http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf)

Ministerio de Educación (2013) Bases curriculares Lengua y literatura. MINEDUC. Santiago de Chile. Disponible en:

[http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013\\_recurso\\_17\\_08.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_17_08.pdf)

\*\*\*Ministerio de Educación (2012). Orientaciones e instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final en comprensión lectora. Segundo Año de Educación Media. Santiago de Chile: Grafhika Impresores.

Ministerio de Educación (2012) Orientaciones e instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final en comprensión lectora Segundo año de educación media. Santiago de Chile Disponible en: [www.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201210181032410.CLectora2Medio.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201210181032410.CLectora2Medio.pdf)

Ministerio de Educación (2011) Programa de Lenguaje y Comunicación de Segundo Año Medio. Santiago de Chile. Disponible en: [http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30013\\_recurso\\_32\\_1.pdf](http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_32_1.pdf)

Navarro, J (1980) Lectura y Literatura. Revista Lectura y vida. n° 3. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n3/01\\_03\\_Navarro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a1n3/01_03_Navarro.pdf)

Parodi, G. (coord). (2010). Saber leer. Instituto Cervantes, Madrid: Aguilar.

Solé, I (1993) "Estrategias de lectura y aprendizaje." Cuadernos de Pedagogía, 216, 25-27. Disponible en:

<https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-comprension-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf>

## 11. Anexos:

### 1. Diagnóstico Mineduc

#### 4.9. Instrumento de Evaluación Diagnóstica de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 2º año de EM

Nombre: _____
Curso: _____ Fecha: _____

- Para responder la Evaluación Diagnóstica de Comprensión Lectora, cuentas con un tiempo estimado en 90 minutos.
- Cada pregunta consta de cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una de ellas es la alternativa correcta.
- Las Preguntas Abiertas se deben responder, escribiendo legiblemente en las líneas punteadas.
- Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención, los textos y rellena el círculo con la alternativa que consideres correcta.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7:

## María Teresa Ruiz, astrónoma: "Somos hijos de las estrellas"

Viernes, 25 de Junio de 2010

Imposible no amar la ciencia después de escuchar o leer a María Teresa Ruiz, Premio Nacional de Ciencias Exactas en 1997. A través de charlas y del libro "Hijos de las Estrellas" explica las maravillas del estudio del Universo, en un lenguaje simple, cercano y encantador.

1. ¿Cómo llegó a ser astrónoma?

Me gustaban las ciencias exactas desde el colegio y entré a la Universidad de Chile pensando estudiar Ingeniería. En una práctica de verano fui al observatorio astronómico del cerro Tololo a realizar un proyecto: observar una estrella cuya luminosidad variaba en forma periódica. Fue allí donde descubrí las muchas preguntas sin responder que hay sobre el Universo, esto me fascinó y decidí que, si mis talentos me lo permitían, yo sería astrónoma.

2. Su libro está titulado *Hijos de las Estrellas*, ¿podría explicarnos el porqué de esta afirmación?

Nuestro Universo tiene un comienzo hace 14 mil millones de años con el Big-Bang. Sin embargo, esta gran explosión solo formó hidrógeno y helio, todos los otros elementos que conocemos se fabricaron en el corazón de una estrella, la que al morir expulsó estos elementos hacia el medio interestelar.

De este material se formó una nueva generación de estrellas con sus respectivos planetas, los cuales contienen todos los elementos para la vida, como el carbón, oxígeno, nitrógeno y hierro.

El calcio de nuestros huesos, el hierro de nuestra sangre los fabricó una estrella que vivió y murió antes de que se formara el Sol y la Tierra, y todos nosotros somos "hijos" de esa estrella.

### 3. ¿Qué es Kelu?

Kelu, que significa rojo en el idioma Mapuche, es el nombre que le di a una "enana café" que descubrí en 1997. Estas "enanas café" también son llamadas "súper planetas", ya que son objetos que al igual que los planetas no poseen luz propia. En esa época no se sabía si había muchas o pocas de estas enanas café, que son más pequeñas que una estrella, pero más grandes que el mayor de nuestros planetas: Júpiter. Kelu fue la primera enana café conocida, hoy se conocen varios cientos de ellas. Hace un tiempo se descubrió que Kelu en realidad son dos estrellas dando vuelta una en torno a la otra, dos mellizas casi iguales en tamaño y temperatura.

### 4. ¿Qué anda buscando ahora en el Universo?

En los últimos años me he interesado en la búsqueda de planetas girando en torno a otras estrellas, con el objetivo de encontrar otros mundos que puedan albergar vida, como la Tierra.

5. Aparte de usted, sólo existen dos mujeres Premios Nacionales de Ciencia y usted es una de ellas, ¿por qué hay tan pocas mujeres dedicadas a la ciencia?, ¿cómo podríamos incentivar a las niñas?

Creo que faltan ejemplos de mujeres científicas que las jóvenes pudieran querer imitar, ya que no es fácil encontrar historias de mujeres científicas que sean "normales", con una vida familiar y social rica y satisfactoria. Los ejemplos de científicos son siempre masculinos.

Otro problema que tenemos las mujeres es que no sabemos darnos a conocer como lo hacen los varones, eso puede ser una de las razones por las que hay menos reconocimientos para las científicas mujeres."

Fuente: Dirección de Comunicaciones, Universidad de Chile, Agosto 2010 [www.uchile.cl](http://www.uchile.cl)

1. De acuerdo a la información de la Universidad de Chile, existen 36 premios nacionales de ciencia, de los cuales sólo tres son mujeres.

Una de las razones, que señala María Teresa Ruiz respecto a que existan menos reconocimientos para las mujeres científicas es que no saben darse a conocer como los hombres.

Exponga si está de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación y fundamente su respuesta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Cuál de las siguientes alternativas es la respuesta a la pregunta 2 de la entrevista?

- A. De las estrellas se obtiene el hielo y el hidrógeno.
- B. El calcio de los huesos y el hierro de la sangre se originan en una estrella.
- C. La vida humana surgió hace 14 millones de años con la explosión de una estrella.
- D. El sol es la estrella que produce los elementos necesarios para que surja la vida en la Tierra.



3. En la respuesta a la pregunta 4, se expresa que "...encontrar otros mundos que puedan albergar vida, como la Tierra". Sin cambiar el sentido del texto, la palabra subrayada puede ser reemplazada por:
- A. Modificar.
  - B. Trasladar.
  - C. Renovar.
  - D. Hospedar.
4. De acuerdo al primer párrafo, ¿qué le provoca a la periodista el trabajo de María Teresa Ruiz?
- A. Curiosidad.
  - B. Admiración.
  - C. Adhesión.
  - D. Conformidad.
5. Respecto a Kelu es correcto afirmar que:
- A. Es una estrella que gira en torno a otra.
  - B. No tienen luminosidad.
  - C. Son estrellas rojas más pequeñas que los planetas.
  - D. Su número ha disminuido desde 1997 a la fecha.

6. En la expresión: "¿Por qué hay tan pocas mujeres dedicadas a la ciencia? ¿Cómo podríamos incentivar a las niñas?", la palabra subrayada significa:

- A. Motivar.
- B. Educar.
- C. Ayudar.
- D. Capacitar.

7. La astrónoma María Teresa Ruiz titula su libro "Hijos de las estrellas", porque:

- A. Explica las maravillas del universo y el origen de los súper planetas.
- B. Descubre a Kelu en 1997 y la llama Enana café.
- C. Genera la vida humana a partir de la explosión de una estrella.
- D. Busca otros planetas que albergan vida.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14:

# Yagareté

*La Verdadera Fiera*



Es el significado de su nombre en Guaraní. Desde tiempos inmemoriales el Ser Humano lo ha admirado y perseguido.

Su existencia está amenazada por:

1. Destrucción y degradación de los ambientes que habita
2. Persecución directa por su piel
3. Escases de sus presas naturales porque el hombre las caza

Que no desaparezca depende de todos los que aprecian la naturaleza



Llamado Uturuncu por los Quechuas, Oveo en el noroeste argentino o mal bautizado Tigre por los españoles, la mayoría, sin embargo, ante su imponente presencia y ante la creencia de que con solo nombrarlo aparece, prefiere llamarlo simplemente El Bicho o tan solo, Él.

■ Territorio Original  
■ Territorio actual estimado

**RedYagareté**  
*La Red Tigrera de Argentina*

Infórmate en [www.redyagarete.com.ar](http://www.redyagarete.com.ar)  
**Súmate a la protección de este felino**

Fuente: [www.redyagarete.com.ar](http://www.redyagarete.com.ar)

8. Existen personas que defienden la caza y muerte de animales salvajes, ya que atacan a su ganado, ocasionándoles con esto grandes pérdidas económicas.

Exponga si está de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación y fundamente su respuesta con dos argumentos.

1.

---

---

---

---

---

---

2.

---

---

---

---

---

---

9. ¿Qué información aporta el mapa?

- A. La región donde la fiera es llamada Uturuncu.
- B. El territorio donde el felino acostumbra cazar.
- C. Las zonas indígenas donde habitaba el Yaguareté.
- D. La disminución del territorio donde habita el Yaguareté.

10. La expresión "*súmate a la protección de este felino*", es una:

- A. Exigencia.
- B. Denuncia.
- C. Obligación.
- D. Invitación.

11. En el fragmento "...la mayoría, sin embargo, ante su imponente presencia y ante la creencia de que con solo nombrarlo aparece, prefiere llamarlo simplemente el Bicho...".

La palabra subrayada, podría reemplazarse por:

- A. Sorpresiva.
- B. Grandiosa.
- C. Fantasmal.
- D. Repugnante.

12. De acuerdo al texto, ¿por qué es necesario proteger al Yagareté?

- A. Su existencia está amenazada.
- B. Su piel tiene características especiales.
- C. Es un animal sagrado para los indígenas.
- D. Es el felino más antiguo de América Latina.

13. En el fragmento: "Que no desaparezca depende de todos los que aprecian la naturaleza".

La palabra subrayada, podría reemplazarse por:

- A. Estiman.
- B. Cuidan.
- C. Exploran.
- D. Defienden.

14. ¿Por qué la mayoría de las personas evita nombrar al Yagareté?

- A. Desconocen su nombre real.
- B. Piensan que si lo nombran, huirá.
- C. Sienten temor de que se les aparezca.
- D. Creen que llamándolo de otra manera, evitan su furia.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 15, 16, 17, 18, 19 y 20:

## CANTO A MI MISMO XXXII

Creo que podría volverme a vivir con los animales.  
¡Son tan plácidos y tan sufridos!  
Me quedo mirándolos días y días sin cansarme.  
No preguntan,  
ni se quejan de su condición;  
no andan despiertos por la noche,  
ni lloran por sus pecados.  
Y no me molestan discutiendo sus deberes para con Dios.  
No hay ninguno descontento,  
ni ganado por la locura de poseer las cosas.  
Ninguno se arrodilla ante los otros,  
ni ante los muertos de su clase que vivieron miles de siglos antes que él.  
En toda la tierra no hay uno solo que sea desdichado o venerable.  
Me muestran el parentesco que tienen conmigo,  
parentesco que acepto.  
Me traen pruebas del mismo,  
pruebas que poseen y me revelan.  
¿En dónde las hallaron?  
¿Pasé por su camino hace ya tiempo y las dejé caer sin darme cuenta?  
Camino hacia delante, hoy como ayer y siempre,  
siempre más rico y más veloz,  
infinito, lleno de todos y lo mismo que todos, sin preocuparme demasiado por los  
portadores de mis recuerdos,  
eligiendo aquí sólo a aquel que más amo y marchando con él en un abrazo fraterno.

Este es un caballo ¡Miradlo!  
soberbio, tierno, sensible a mis caricias,  
de frente altiva y abierta,  
de ancas satinadas,  
de cola prolíja que flagela el polvo,  
de ojos vivaces y brillantes, de orejas finas,  
de movimientos flexibles...  
Cuando lo aprisionan mis talones, su nariz se dilata,  
y sus músculos perfectos tiemblan alegres cuando corremos en la pista  
pero yo sólo puedo estar contigo un instante.  
Te abandono, maravilloso corcel.  
¿Para qué quiero tu paso ligero si yo galopo más de prisa?  
De pie o sentado, corro más que tú."

Fuente: Walt Whitman, Canto a mí mismo.

15. ¿Qué le sucede al animal cuando el hablante lírico lo aprisiona con sus talones?

- A. Su nariz se dilata.
- B. Sus músculos tiemblan.
- C. Realiza movimientos flexibles.
- D. Corre más fuerte en la pista.

16. El verso décimo: "ni ganado por la locura de poseer las cosas", se refiere a:

- A. Las enfermedades mentales.
- B. Las costumbres de consumir.
- C. El egoísmo del hombre.
- D. La ambición humana.

17. En los versos finales, el hablante lírico decide abandonar al animal porque:

- A. Deseaba cuidar su belleza.
- B. Quería protegerlo del ser humano.
- C. Pensaba que él era superior.
- D. Deseaba estar solo.

18. El hablante lírico piensa que podría vivir con los animales porque:

- A. Son portadores de sus recuerdos.
- B. Le gusta mirarlos todos los días.
- C. Son diferentes a los humanos.
- D. Son parecidos a él.

19. Los tres últimos versos del poema expresan la postura del hablante lírico ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo? Fundamenta tu respuesta.

---

---

---

---

---

---

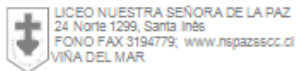
---

20. En el verso décimo cuarto: “*me muestran el parentesco que tienen conmigo*” ¿Qué significa la palabra destacada?

- A. Cariño.
- B. Vínculo.
- C. Aprecio.
- D. Compromiso.



## 2. Control de lectura “La Última Niebla y El Árbol”



### Prueba De Lenguaje Segundo Medio “A”

#### Evaluación 1

#### “La Última Niebla Y El Árbol ”María Luisa Bombal

#### **CAPACIDAD: COMPRENSIÓN DE TEXTO.**

**OBJETIVOS:** a) Analizar un texto narrativo literario.

b) Inferir ideas de un texto narrativo literario.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Ptje.

Ptos. 51

#### I. **VERDADERO O FALSO** **( 16 Ptos.)**

A continuación encontrarás seis afirmaciones, las cuales debes identificar como falsas (F) o verdaderas (V). En el espacio dado debes justificar las aseveraciones falsas.

#### *La última niebla*

1.- \_\_\_\_\_ La protagonista de la novela y Daniel son primos.

\_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_ El primer amor de Daniel fue la protagonista de la novela.

\_\_\_\_\_

---

3.- \_\_\_\_\_ La protagonista de la novela escribe cartas y las envía a su amante.

---

---

4.- \_\_\_\_\_ El cadáver de Andrés es encontrado en el estanque.

---

*El árbol*

5.- \_\_\_\_\_ Brígida destacaba entre sus hermanas debido a su inteligencia.

---

6.- \_\_\_\_\_ Cuando Brígida sentía dolor y sufrimiento, se refugiaba en el cuarto de vestir.

---

7.- \_\_\_\_\_ A Brígida no le importó que cortaran el gomero, pues este obstruía la vista hacia la calle.

---

8.- \_\_\_\_\_ Luis conoció a Brígida, porque estuvo casado con una de sus hermanas.

---

## II. SELECCIÓN MÚLTIPLE (20 ptos.)

A continuación encontrarás seis preguntas de selección múltiple, debes leer atentamente la pregunta y marcar una de las alternativas como respuesta con una raya oblicua (/) sobre la letra correspondiente.

*La última niebla*

1. El primer día de casados Daniel llora al entrar en el dormitorio. La protagonista:

- a. Lo abraza e intenta darle consuelo.
- b. Se aparta y finge ignorar su dolor.
- c. Decide que debe buscar a un amante
- d. Lloro junto a él, pues se siente miserable
- e. Llama a la madre de Daniel para que lo consuele

2. La protagonista manifiesta que es muy posible desear morir, porque:

- a. No tenemos derecho a amar
- b. Perdemos para siempre al primer amor
- c. Se ama demasiado la vida
- d. Se pierde la belleza juvenil
- e. Los sueños se confunden con la realidad

3. La protagonista soporta la decepción de no saber nada de su amante, porque:

- a. Le envía cartas y espera recibir su respuesta
- b. Acordaron una fecha para un próximo encuentro
- c. Finge comunicarse con él a través de las brasas en la chimenea
- d. Le basta saber que existe y que recuerda en algún lugar del mundo
- e. Andrés está averiguando en el pueblo el paradero del amante

4. La protagonista disfruta sentarse junto al fuego, porque:

- a. Busca entre las brasas los ojos claros de su amante
  - b. Le recuerda la calidez de la habitación en la que se reunió con su amante
  - c. El fuego representa todo lo contrario a su fría relación con Daniel
  - d. Los movimientos de las brasas la relajan hasta que se duerme
  - e. Ninguna de las anteriores
5. Cuál es el objeto que, de acuerdo a lo planteado por la protagonista, la une con su amante
- a. La niebla
  - b. El sombrero de paja
  - c. El farol
  - d. El carruaje
  - e. El revólver
6. Dónde cree ver la protagonista a su amante por segunda vez
- a. En la habitación de la casa del amante
  - b. En la ventana de su habitación, en la hacienda
  - c. En el estanque, mientras ella se bañaba
  - d. En el parque cercano a la casa del amante
  - e. En el bosque
7. Cuál fue el hecho que hizo duda a la protagonista de la existencia de su amante
- a. No volver a ver a su amante durante tantos años
  - b. Encontrar el sombrero de paja en un armario
  - c. La conversación con Daniel, pues este hizo que notara que nunca escuchó la voz del sujeto
  - d. La muerte de Andrés, el único testigo
  - e. Nunca dudó de la existencia de su amante

*El árbol*

8. Cuando cortaron el gomero, Brígida percibe en el cuarto de vestir

I. Una luz blanca y fría que lo invade

II. La fealdad del exterior reflejada en los espejos del cuarto

III. Un espacio acogedor

a. Solo I

b. Solo II

c. Solo III

d. I y II

e. I y III

9. Considerando la pregunta anterior, qué descubre Brígida luego que cortan el gomero

a. Que lo que realmente quería era sentir amor

b. Que la verdadera felicidad está en aceptar que no podemos ser felices

c. Que debemos movernos por la vida sin esperanza y sin miedos

d. Que estuvo en la sala de concierto todo el tiempo

e. Que siempre amó a Luis

10. De acuerdo a lo planteado por Brigida, de qué manera la amaba su marido

a. Con miedo

b. Con recelo

c. Con pasión

d. Con rabia

e. Con medida

### III.- DESARROLLO.

1.- En La última niebla, luego del intento de suicidio de Regina, la protagonista manifiesta “ (...) he sido siempre, horrible y totalmente desdichada”. Explica el porqué de este sentimiento, considerando la visión que posee del amor (3pts) y la comparación que hace de su situación respecto a la de Regina (3pts). Finalmente expresa tu opinión frente a lo planteado por la protagonista, fundamentando si estás de acuerdo o no con su pensamiento (3pts).

2. En ambas novelas, las protagonistas están constantemente reflexionando acerca de la vida que llevan. De acuerdo a lo anterior, compara los desenlaces de La última niebla y El árbol considerando: la decisión de cada una de las mujeres con respecto al destino de sus matrimonios (3 pts); cómo influyen en esa decisión los elementos de la naturaleza, en este caso la niebla y el árbol, respectivamente (3pts)

**DEPTO./LENG./2017.**

### 3. Plan de acción

CONTENIDO	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	PROPUESTA EVALUATIVA
23 mayo- 90 minutos				
<p>CONCEPTUAL:</p> <p>1. Estrategia lectura: Toma de posición Fundamentación Conclusión</p> <p>PROCEDIMENTA Reconocer Analizar Interpretar</p> <p>ACTITUDINAL: Escuchar respetuosamente opinión de compañeros.</p>	<p>1. Identificar y analizar la estrategia de lectura que conlleva levantar una toma de posición, fundamentos y una conclusión a partir del análisis de un tema o problemática abordada</p>	<p>INICIO: La profesora hace ingreso a la sala de clases, para luego escribir el objetivo en la pizarra. Activación de conocimiento previo: Se les pregunta a las alumnas acerca de la última actividad (guía de trabajo, RECURSO 1) realizada hace una semana. Se abre con una pregunta de inicio: ¿Qué objetivos queremos alcanzar con esa guía? Luego, se completa nuevamente un breve esquema con los elementos del género narrativo en la pizarra. El esquema se construye a través de las respuestas de las alumnas. Se les pide que saquen la guía que recibieron la semana pasada, previo a actividades del día del</p>	<p>Guía elementos género narrativo (recurso 1)  Power point con la estrategia de lectura que contempla el levantamiento de un juicio crítico, fundamentos y conclusión. (recurso 2)  Pizarra</p>	<p>Formativa Se pretende que los alumnos respondan la última pregunta de la guía: ¿Estás de acuerdo o no con la actitud de Adela?, considerando la estrategia de lectura presentada en la clase. De esta forma compararán este nuevo juicio crítico, con el anterior. Por lo tanto,</p>

	<p>en los textos literarios.</p>	<p>libro y prueba de La casa de Bernarda Alba y Bodas de sangre.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>Se les pide a las alumnas que respondan las preguntas planteadas en la guía, exceptuando la última, correspondiente a la formulación de un juicio crítico respecto a actitud de Adela (personaje de La casa de Bernarda Alba) frente a la autoridad de su madre (el personaje se rebela, hecho que llama la atención considerando la época en la cual se enmarca el relato)</p> <p>Se asigna un tiempo prudente (35 min) para responder preguntas de reconocimiento, análisis e interpretación, en función de un texto adaptado para ser trabajado desde el género narrativo. Una vez pasado este tiempo se les solicita que lean la pregunta</p>		<p>identificarán el esquema y lo pondrán en práctica a través del análisis anterior.</p>
--	----------------------------------	--	--	--

		<p>final de la guía, la cual apunta a la habilidad de evaluar. Luego se proyecta un power point titulado: ¿Estás de acuerdo con la actitud de Adela? (Anexo 2). Se les menciona que tienen dificultades para responder este tipo de preguntas, por lo que es necesario trabajar en torno a este problema para así mejorarlo. En el power point se encuentran las respuestas que las alumnas dieron en el control de lectura realizado la semana anterior. La pregunta a desarrollar es la misma que se plantea en la guía. Se les presentan sus mismas respuestas para que comprendan por qué están teniendo problemas para elaborar opiniones bien fundamentadas.</p> <p>Ejemplos de:          No toma posición y se refiere a un tema secundario.          No toma posición, pero se refiere a la temática central.          Toma posición, pero acerca de un</p>		
--	--	---	--	--

		<p>tema secundario.          No toma una posición "estoy de acuerdo, pero también en desacuerdo..."</p> <p>Finalmente se presentan dos respuestas que se acercan a un juicio crítico bien elaborado. Luego se presenta una estrategia de lectura que contempla:          Toma de posición, fundamentación y conclusión (RECURSO 2)</p> <p>Instrucción: Deben responder la última pregunta de la guía considerando el esquema revisado en la clase. Luego compararán este producto con el primer escrito que habían formulado.</p> <p>Pregunta:          "La casa de Bernarda Alba"          A partir del fragmento, el contexto referencial histórico que envuelve la obra y las características de la época actual, responde: ¿Estás de acuerdo o no con la actitud de</p>		
--	--	---	--	--



		<p>Adela? Fundamenta refiriéndote al rol social de la mujer en la España de los años '30 y de la sociedad actual.</p> <p>CIERRE:</p> <p>Se les pregunta a las alumnas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Por qué creen que es importante desarrollar este tipo de habilidad?</li> <li>2. ¿Cuál creen que es su mayor dificultad al elaborar juicios críticos?</li> </ol>		
--	--	---	--	--

CONTENIDO	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	PROPUESTA EVALUATIVA
24 de mayo- 90 minutos				
<p>CONCEPTUAL: Tipo de mundo: ciencia ficción</p> <p>Juicio crítico</p> <p>PROCEDIMENTAL: Reconocer Inferir Analizar</p> <p>ACTITUDINAL: Escuchan respetuosamente las opiniones de sus compañeras</p>	<p>1. Reconocer y analizar pistas textuales fundamentales para la elaboración del juicio crítico.</p>	<p>INICIO:</p> <p>La profesora saluda y escribe el objetivo en la pizarra.</p> <p>Activación de conocimiento previo: Se les presenta un fragmento de "La tregua" (próxima lectura domiciliaria), pero adaptado a las características de diferentes mundos (realista, fantástico y maravilloso). Se pide a las estudiantes que identifiquen las diferencias que alcanzan a notar entre cada uno.</p> <p>(DESARROLLO): Se entrega una guía con fragmentos de los distintos mundos literarios, acompañados</p>	<p>Pizarra</p> <p>Guía tipos de mundo: esquemas para completar (recurso 3)</p> <p>Libro del estudiante, Santillana: Alter ego, pág 18. (recurso 4)</p>	<p>Formativa</p> <p>Se pretende que los alumnos respondan las preguntas de la guía, las cuáles fueron diseñadas para que, a través de pistas textuales, reconozcan temas o problemáticas presentes en "Alter Ego" de Hugo Correa. De manera que, a través de la identificación de pistas textuales pueden resolver</p>

	<p>con preguntas que ayudan en la identificación de las características definitorias del mundo. El fundamento de esto es leer el fragmento, responder las preguntas asignadas para dicho extracto y construir en conjunto la definición de cada mundo. (Recurso 4)</p> <p>Una vez completada la guía, las alumnas trabajan con el texto "Alter ego" de Hugo Correa, texto presente en el libro del estudiante. Leen el texto en conjunto, por medio de la lectura en voz alta. Luego, se reúnen en grupos de 4 ó 5 estudiantes y responden y reconocen pistas textuales fundamentales para la elaboración del juicio crítico.</p> <p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Con qué objetivo Demetrio adquirió el Alter ego?</li> <li>2. ¿Qué tema introduce este</li> </ol>	<p>la actividad. Por lo tanto, identifican pistas textuales para la posterior elaboración de juicio crítico.</p>
--	---	--

		<p>relato? (el suicidio)</p> <p>3. Considerando la emotividad y sensibilidad propias de un ser humano ¿Qué provoca Alter ego en Demetrio?</p> <p>4. De acuerdo al escenario planteado por Demetrio, ¿crees que existía otro camino que no fuera el suicidio?</p> <p>5. ¿En algún momento, Demetrio fue capaz de tomar las riendas de su destino considerando sus sueños y anhelos?</p> <p>Una vez terminado el trabajo en los grupos de trabajo, se revisan las respuestas en voz alta, eligiendo representantes por cada grupo y completando en la pizarra cada una de las respuestas con la información que cada grupo proporciona. Se deja espacio para discutir algunas respuestas, ya que están</p>		
--	--	--	--	--

		<p>diseñadas de tal forma que pueden existir dos posiciones al respecto.</p> <p><b>CIERRE:</b> A modo de cierre, se retoma el concepto de ficción y verosimilitud. Se pregunta a las estudiantes qué características harían verosímiles a los mundos revisados la clase de hoy.</p>		
--	--	---	--	--

CONTENIDO	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	PROPUESTA EVALUATIVA
29 de mayo- 90 minutos				
<p>CONCEPTUAL: Tipos de mundo: Ciencia ficción</p> <p>Estrategia de lectura: Toma de posición Fundamentación Conclusión</p> <p>PROCEDIMENTAL: Dialogar Comparar Analizar</p> <p>ACTITUDINAL: Escuchan</p>	<p>1. Discutir y dialogar en torno a temas o problemáticas presentes en textos literarios.</p> <p>2. Comparar puntos de vista que surgen de la discusión y el diálogo, respecto a los temas</p>	<p>INICIO: El profesor saluda y escribe el objetivo en la pizarra. Activación de conocimiento previo: Se les pregunta por la estrategia de lectura presentada en clases anteriores, la cual contempla el levantamiento de una toma de posición, fundamentos y conclusión. Se escribe en la pizarra para ser usada más adelante.</p> <p>DESARROLLO: Se retoma el mundo de ciencia ficción, ya que este se destaca para segundo medio. Luego se pregunta por las características revisadas la clase anterior y se completa un cuadro resumen para que no olviden los aspectos</p>	<p>Libro Santillana: Alter ego (recurso 4)</p>	<p>Formativa: Se pretende que las alumnas comuniquen su análisis acerca de algún tema o problemática presente en "Alter Ego". Este análisis se entregará escrito en una hoja a la profesora. Deberá contemplar las ideas fundamentales en torno al tema, desprendiendo nociones tanto del texto como</p>

<p>respetuosamente las opiniones de sus compañeras.</p>	<p>o problemáticas presentes en textos literarios.</p> <p>3. Analizar individualmente el texto literario considerando uno de los temas o problemáticas reconocidos en la clase.</p>	<p>más relevantes.</p> <p>Una vez terminado el esquema, se retoma el texto "Alter ego" con la intención de que cada estudiante analice algunos de los temas o problemáticas que reconocieron en el contexto de la discusión.</p> <p>Deberán comunicar este análisis a través de un escrito que contemple las ideas fundamentales en torno al tema, desprendiendo nociones tanto del texto como de su conocimiento previo acerca del tema.</p> <p>La profesora vigila el trabajo y resuelve dudas que surgen durante el proceso.</p> <p>En su juicio crítico las alumnas deben considerar una contextualización de la obra, la presentación de un tema presente en el cuento, su posición respecto a ese tema (estoy de acuerdo o no con la decisión del protagonista, por ejemplo) y la</p>		<p>de su conocimiento previo.</p> <p>Por lo tanto, analizarán Alter Ego con base en un tema o problemática escogido por ellas mismas.</p>
---	---	---	--	---

		fundamentación correspondiente.  CIERRE: Se les pregunta a las alumnas qué fue lo que les dificultó más a la hora de comunicar por escrito sus análisis. Se pretende que las alumnas puedan resolver dudas de sus compañeras, aportando con las ideas que plasmaron en sus análisis.		
--	--	--	--	--

CONTENIDO	OBJETIVO DE LA SESION	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	PROPUESTA EVALUATIVA
05 de junio- 90 minutos				
CONCEPTUAL:  Concepto de contexto de producción, conflicto dramático, instancias dramáticas y marginalidad.  Juicio crítico  Procedimentales:  Dialogar Reconocer Analizar  Actitudinal:	1. Discutir y dialogar en torno a la postura crítica subyacente en el texto literario frente a la problemática social del contexto chileno de 1980.  2. Reconocer y analizar pistas	INICIO: El profesor saluda y escribe el objetivo en la pizarra. Activación de conocimiento previo: Se retoman algunos elementos característicos de la escritura de Juan Radrigán.  DESARROLLO: -Clase expositiva: Se realiza una presentación del contexto de producción de la obra (años '80 en Chile) con la situación política, económica y social que atravesó el país. Además se aborda el concepto de marginalidad y características de la obra del autor. Para continuar, se leen en conjunto algunos fragmentos de	Presentación power point con contexto de producción y características de la obra de Juan Radrigán. (recurso 5)  Guía final juicio crítico: "Hechos consumados" (recurso 6)	Formativa Se pretende que los alumnos respondan las preguntas de la guía, las cuáles fueron diseñadas para que, a través de pistas textuales, reconozcan la crítica social planteada por Juan Radrigán. De manera que, a través de la identificación de pistas textuales pueden resolver la actividad. Por lo tanto,

<p>Escuchar respetuosamente las opiniones de sus compañeras</p>	<p>textuales fundamentales para la elaboración del juicio crítico.</p>	<p>la obra "Hechos consumados" de Juan Radrigán. (recurso 6), y así dialogar en torno a la lectura.</p> <p>Se les entrega una guía (recurso 7) con dos columnas. La primera es para que escriban la respuesta individual ante las preguntas planteadas; la segunda es para que, una vez revisadas las preguntas en asamblea, completen con información nueva que surge de la discusión.</p> <p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es la visión de mundo de Miguel? ¿Qué piensas al respecto?</li> <li>2. ¿Cuál es la visión de mundo de Emilio? ¿Qué piensas al respecto?</li> <li>2. ¿Qué personajes son marginales en esta obra?</li> <li>3. ¿Por qué Emilio decide no moverse del lugar que escogió? ¿Qué opinas de su decisión?</li> </ol>		<p>identifican pistas textuales y luego comentan con sus compañeras las respuestas, con la finalidad de fortalecer sus conocimientos para la posterior elaboración de juicio crítico.</p>
---	--	--	--	---

		<p>4. Identifique fuerzas en pugna y sus propósitos ¿Qué representa cada fuerza?</p> <p>5. ¿Qué simboliza la muerte de Emilio?</p> <p>CIERRE</p> <p>Se reflexiona sobre las posibilidades que existen para escribir una crítica, en este caso por medio de una obra dramática. (Función del arte como crítica social)</p>		
--	--	---	--	--

CONTENIDO	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTIVIDADES	MATERIAL DIDÁCTICO	PROPUESTA EVALUATIVA
21 de junio- 90 minutos				
<p>CONCEPTUAL:</p> <p>Concepto de contexto de producción, conflicto dramático, instancias dramáticas y marginalidad.</p> <p>Juicio crítico</p> <p>Estrategia de lectura crítica: Toma de posición, fundamentos y conclusión.</p>	<p>Evaluar un texto literario considerando la postura crítica subyacente del mismo, aplicando la estrategia de lectura que contempla el levantamiento de una toma de</p>	<p>INICIO:</p> <p>La profesora saluda y escribe el objetivo en la pizarra.</p> <p>Activación de conocimiento previo: Se les pregunta por el la estrategia de lectura revisada en clases anteriores: Se escribe lo que les solicitará en la pizarra, para que lo utilicen más tarde: Toma de posición, fundamentos y conclusión.</p> <p>DESARROLLO:</p> <p>Se retoma el texto trabajado la clase anterior: "Hechos consumados" de Juan Radrigán. Debido a que el texto fue leído hace mucho tiempo, se esquematiza un resumen de la obra, a través de los conceptos de conflicto dramático e</p>	<p>Guía final juicio crítico: "Hechos consumados" (recurso 6)</p>	<p>Formativa:</p> <p>Se pretende que las alumnas comuniquen su juicio crítico aplicando la estrategia de lectura que contempla el levantamiento de una toma de posición, fundamentación y conclusión. Por lo tanto evaluarán el texto de Radrigán en función de la postura crítica subyacente en el</p>

<p>Procedimentales:</p> <p>Evaluar</p> <p>Actitudinal:</p> <p>Escuchar respetuosamente a sus compañeras.</p>	<p>posición, fundamentación y conclusión.</p>	<p>instancias dramáticas. Se completa un esquema en la pizarra con las respuestas de las estudiantes.</p> <p>Una vez completado, se les pide a las alumnas que retomen la Guía final de juicio crítico: Hechos consumados (recurso 6)</p> <p>Para efectos de la clase, deben evaluar y levantar una toma de posición, fundamentación y conclusión en torno a la crítica subyacente en el texto. Deberán comunicar el juicio crítico a través de un escrito que contemple los pasos del esquema y luego entregarán al final de la clase el escrito.</p> <p>Debido a que el tiempo de trabajo es acotado y no es posible discutir más en torno a la obra de Radrigán, la profesora escribirá en la pizarra cuál es la crítica que realiza el autor.</p> <p>Las alumnas deberán levantar un</p>	<p>Guía final juicio crítico: "Hechos consumados" (recurso 6)</p>	<p>texto literario frente a la problemática social del contexto chileno de 1980.</p>
--	---	--	---	--

		<p>juicio crítico en función de la siguiente premisa: El ejercicio de la dignidad humana no es posible en vida.</p> <p>La profesora vigila el trabajo y resuelve dudas que surgen durante el proceso.</p> <p>CIERRE: Nuevamente, al igual que la clase anterior de comunicación de sus juicios críticos, se les pregunta a las alumnas qué fue lo que les dificultó más. Se pretende que las alumnas puedan resolver dudas de sus compañeras, aportando con las ideas que plasmaron en sus propios juicios.</p>		
--	--	---	--	--



## 4. Cuestionario de VARK



### Introducción

El Modelo VARK es un instrumento diseñado para identificar estilos de enseñanza-aprendizaje creado por Neil Fleming y Collen Mills (1992). Se trata de un sencillo instrumento para autodiagnosticar las preferencias sensoriales para procesar y elaborar la información durante los procesos de aprendizaje.

No debe ser asumido como un psicodiagnóstico con rigurosa base científica; más bien, se trata de una guía que facilita la reflexión con la esperanza que la persona que lo realice pueda llegar a conclusiones del tipo —“Ahhh... ahora entiendo por qué aprendo más rápido y mejor cuando estoy en ciertas situaciones...”.

La denominación VARK, se establece por las iniciales de los términos (en inglés) que tipifican a los estilos de aprendizaje que procura identificar: Visual (visual), Aural (auditivo), Read/Write (lectura/escritura) y Kinesthetic (quinésico o kinestésico).

Resulta un instrumento muy útil para que los educadores puedan detectar las preferencias sensoriales que sus estudiantes tienen para aprender, con el propósito de planificar actividades formativas con mejores expectativas de aprovechamiento por parte del alumnado en la medida que las metodologías y prácticas empleadas se adecúen a lo que resulta más estimulante para cada estudiante en particular.

Los autores consideran que las personas reciben información constantemente a través de los sentidos y que el cerebro selecciona parte de esa información e ignora el resto. Las personas seleccionan la información a la que le prestan atención en función de sus intereses, pero también influye cómo se recibe la información.



Si, por ejemplo, después de una excursión se le pide a un grupo de alumnos que describan alguno de los lugares que visitaron, probablemente cada uno de ellos hablará de cosas distintas. No puede recordarse todo lo que pasa, sino parte de lo que sucede en el entorno. Algunos se fijan más en la información visual, otros en la auditiva y otros en la que se recibe a través de los demás sentidos, o de la lectura y escritura.

¿Por qué es importante que el maestro conozca las modalidades sensoriales dominantes de sus alumnos y que ellos mismos las conozcan?

- ✓ Primero porque los sistemas de representación se desarrollan más cuanto más se utilicen.
- ✓ Segundo porque los sistemas de representación no son neutros. Cada uno tiene sus propias características.

Muchos individuos presentan una preferencia en alguna modalidad, pero también hay individuos que son *multimodales*, es decir que procesan la información en más de una forma. A estos estudiantes se les facilita el aprendizaje y tienen mayores posibilidades de éxito que los demás, ya que son capaces de procesar la información de cualquier manera que se les presente.

El instrumento (actualizado por sus creadores en 2006 con el propósito de darle mayor confiabilidad a los resultados) consta de 16 preguntas con 4 respuestas posibles cada una.



### Cuestionario VARK<sup>1</sup>

Con este cuestionario se tiene el propósito de saber acerca de sus preferencias para trabajar con información.

Seguramente usted tiene un estilo de aprendizaje preferido y una parte de ese «Estilo de Aprendizaje» es su preferencia para capturar, procesar y entregar ideas e información.

- ✓ Elija las respuestas que mejor expliquen su preferencia y encierre con un círculo en la letra de su elección.
- ✓ Puede seleccionar **más de una respuesta** a una pregunta si una sola no encaja con su percepción.
- ✓ Deje en blanco toda pregunta que no se aplique a sus preferencias.

1. Está ayudando a una persona que desea ir al aeropuerto, al centro de la ciudad o a la estación del ferrocarril. Ud.:
  - a. iría con ella.
  - b. le diría cómo llegar.
  - c. le daría las indicaciones por escrito (sin un mapa).
  - d. le daría un mapa.
2. No está seguro si una palabra se escribe como "trascendente" o "tracendente", Ud.:
  - a. vería las palabras en su mente y elegiría la que mejor luce.
  - b. pensaría en cómo suena cada palabra y elegiría una.
  - c. las buscaría en un diccionario.
  - d. escribiría ambas palabras y elegiría una.
3. Está planeando unas vacaciones para un grupo de personas y desearía la retroalimentación de ellos sobre el plan. Ud.:
  - a. describiría algunos de los atractivos del viaje.
  - b. utilizaría un mapa o un sitio web para mostrar los lugares.
  - c. les daría una copia del itinerario impreso.
  - d. les llamaría por teléfono, les escribiría o les enviaría un e-mail.

<sup>1</sup> Ver: "VARK a guide to learn styles", website oficial de Neil Fleming en <http://www.vark-learn.com/english/index.asp> - Cuestionario en español en <http://www.vark-learn.com/Spanish/page.asp?p=questionnaire>



4. **Va a cocinar algún platillo especial para su familia. Ud.:**
  - a. cocinaría algo que conoce sin la necesidad de instrucciones.
  - b. pediría sugerencias a sus amigos.
  - c. hojearía un libro de cocina para tomar ideas de las fotografías.
  - d. utilizaría un libro de cocina donde sabe que hay una buena receta.
  
5. **Un grupo de turistas desea aprender sobre los parques o las reservas de vida salvaje en su área. Ud.:**
  - a. les daría una plática acerca de parques o reservas de vida salvaje.
  - b. les mostraría figuras de Internet, fotografías o libros con imágenes.
  - c. los llevaría a un parque o reserva y daría una caminata con ellos.
  - d. les daría libros o folletos sobre parques o reservas de vida salvaje.
  
6. **Está a punto de comprar una cámara digital o un teléfono móvil. ¿Además del precio, qué más influye en su decisión?**
  - a. lo utiliza o lo prueba.
  - b. la lectura de los detalles acerca de las características del aparato.
  - c. el diseño del aparato es moderno y parece bueno.
  - d. los comentarios del vendedor acerca de las características del aparato.
  
7. **Recuerde la vez cuando aprendió cómo hacer algo nuevo. Evite elegir una destreza física, como montar bicicleta. ¿Cómo aprendió mejor?:**
  - a. viendo una demostración.
  - b. escuchando la explicación de alguien y haciendo preguntas.
  - c. siguiendo pistas visuales en diagramas y gráficas.
  - d. siguiendo instrucciones escritas en un manual o libro de texto.
  
8. **Tiene un problema con su rodilla. Preferiría que el doctor:**
  - a. le diera una dirección web o algo para leer sobre el asunto.
  - b. utilizara un modelo plástico de una rodilla para mostrarle qué está mal.
  - c. le describiera qué está mal.
  - d. le mostrara con un diagrama qué es lo que está mal.
  
9. **Desea aprender un nuevo programa, habilidad o juego de computadora. Ud. debe:**
  - a. leer las instrucciones escritas que vienen con el programa.
  - b. platicar con personas que conocen el programa.
  - c. utilizar los controles o el teclado.
  - d. seguir los diagramas del libro que vienen con el programa.



10. Le gustan los sitios web que tienen:
- a. cosas que se pueden picar, mover o probar.
  - b. un diseño interesante y características visuales.
  - c. descripciones escritas interesantes, características y explicaciones.
  - d. canales de audio para oír música, programas o entrevistas.
11. Además del precio, ¿qué influiría más en su decisión de comprar un nuevo libro de no ficción?
- a. la apariencia le resulta atractiva.
  - b. una lectura rápida de algunas partes del libro.
  - c. un amigo le habla del libro y se lo recomienda.
  - d. tiene historias, experiencias y ejemplos de la vida real.
12. Está utilizando un libro, CD o sitio web para aprender cómo tomar fotografías con su nueva cámara digital. Le gustaría tener:
- a. la oportunidad de hacer preguntas y que le hablen sobre la cámara y sus características.
  - b. instrucciones escritas con claridad, con características y puntos sobre qué hacer.
  - c. diagramas que muestren la cámara y qué hace cada una de sus partes.
  - d. muchos ejemplos de fotografías buenas y malas y cómo mejorar éstas.
13. Prefiere a un profesor o un expositor que utiliza:
- a. demostraciones, modelos o sesiones prácticas.
  - b. preguntas y respuestas, charlas, grupos de discusión u oradores invitados.
  - c. folletos, libros o lecturas.
  - d. diagramas, esquemas o gráficas.
14. Ha acabado una competencia o una prueba y quisiera una retroalimentación. Quisiera tener la retroalimentación:
- a. utilizando ejemplos de lo que ha hecho.
  - b. utilizando una descripción escrita de sus resultados.
  - c. escuchando a alguien haciendo una revisión detallada de su desempeño.
  - d. utilizando gráficas que muestren lo que ha conseguido.



15. Va a elegir sus alimentos en un restaurante o café. Ud.:

- a. elegiría algo que ya ha probado en ese lugar.
- b. escucharía al mesero o pediría recomendaciones a sus amigos.
- c. elegiría a partir de las descripciones del menú.
- d. observaría lo que otros están comiendo o las fotografías de cada platillo.

16. Tiene que hacer un discurso importante para una conferencia o una ocasión especial. Ud.:

- a. elaboraría diagramas o conseguiría gráficos que le ayuden a explicar las ideas.
- b. escribiría algunas palabras clave y práctica su discurso repetidamente.
- c. escribiría su discurso y se lo aprendería leyéndolo varias veces.
- d. conseguiría muchos ejemplos e historias para hacer la charla real y práctica.

### ¿Cómo Aprendo Mejor? Cuadro de Resultados

Use la siguiente tabla de puntuación para identificar la categoría VARK que corresponde a cada una de las respuestas

Por ejemplo si su respuesta en la pregunta 3 han sido las opciones "B" y "C", marque estos cuadrantes en la fila correspondiente:

Pregunta	Categoría (a)	Categoría (b)	Categoría (c)	Categoría (d)
3	K	V	R	A



Pregunta	Categoría (a)	Categoría (b)	Categoría (c)	Categoría (d)
1	K	A	R	V
2	V	A	R	K
3	K	V	R	A
4	K	A	V	R
5	A	V	K	R
6	K	R	V	A
7	K	A	V	R
8	R	K	A	V
9	R	A	K	V
10	K	V	R	A
11	V	R	A	K
12	A	R	V	K
13	K	A	R	V
14	K	R	A	V
15	K	A	R	V
16	V	A	R	K

Curso de Formación de Formadores para Profesores de Ingeniería sobre Cultura Emprendedora e Innovación - CURSO AVANZADO  
Programa Regional de Innovación y Emprendedurismo en Ingeniería PRACTICE II

#### Calcule sus puntajes

Cuente el número de cada letra V A R K que Ud. ha marcado para obtener su puntuación en cada una de los Estilos VARK:

Cantidad total de marcas en V

Visual

Cantidad total de marcas en A

Auditivo

Cantidad total de marcas en R

Lectura/Escritura

Cantidad total de marcas en K

Quinésico o  
Kinestésico



### Sugerencias prácticas para utilizar el Modelo VARK

Según los estilos predominantes en cada alumno los autores sugieren considerar estas estrategias cuando se diseñan e imparten actividades formativas. En especial, considerando la materia de estudio de este curso, le proponemos que reflexione sobre lo que a Ud. le resulta mejor en su rol como "estudiante adulto" y, en consecuencia, tome en cuenta sus propias observaciones cuando desempeñe su rol como educador/a.



Estrategias de enseñanza para el

Estilo **V**isual

Utilizar:

- ✓ instrucciones escritas,
- ✓ mapas conceptuales,
- ✓ diagramas, modelos, cuadros sinópticos,
- ✓ animaciones computacionales,
- ✓ videos, transparencias, fotografías e ilustraciones.



Estrategias de enseñanza para el

Estilo **A**uditivo

Utilizar:

- ✓ instrucciones verbales,
- ✓ repetir sonidos parecidos,
- ✓ audiocassettes,
- ✓ debates, discusiones y confrontaciones,
- ✓ lluvia de ideas,
- ✓ leer el mismo texto con distinta reflexión,
- ✓ lectura guiada y comentada.



Estrategias de enseñanza para el

Estilo **R**

(leer/escribir)

Utilizar:

- ✓ escritos de un minuto,
- ✓ composiciones literarias, diarios, bitácoras y reportes,
- ✓ elaboración resúmenes, reseñas y síntesis de textos,
- ✓ revisión de textos de los compañeros.



Estrategias de enseñanza para el

Estilo **K**inestésico

Utilizar

- ✓ juego de roles y dramatizaciones,
- ✓ dinámicas grupales que requieran sentarse y pararse,
- ✓ el pizarrón para resolver problemas,
- ✓ manipulación de objetos para explicación de fenómenos,
- ✓ gestos para acompañar las instrucciones orales.

► Sitio sugerido para profundizar en las estrategias para los estilos de aprendizaje:  
ver: [Aprender a Aprender](#)



### Guía de Tarea "Mi Estilo de Aprendizaje"

Su turno. Esta práctica tiene el propósito de estimular su reflexión y aprendizaje sobre cómo "sincronizar", o "sintonizar", o "armonizar" su tendencia de desempeño como educador/a y/o líder de grupos de personas adultas, con sus preferencias sensoriales en situaciones en las que es Usted quien debe aprender.

#### Pauta



Una cuestión que nos inquieta es comprender *¿por qué la mayoría de los educadores enseñan con métodos que a ellos mismos no les gusta aprender?*

Al finalizar esta actividad Ud. podrá establecer si existe o no una razonable correspondencia entre la forma que Ud. enseña o supervisa a los adultos y la manera en que Ud. quisiera aprender o ser supervisada/o. Sobre todo, en caso de existir "diferencias", si corresponde y si puede modificar sus tendencias de actuación profesional para adecuarlas mejor a las expectativas y preferencias de las personas adultas con quienes relaciona y/o trabaja.

#### Tarea

##### FASE 1:

##### ► Autodiagnóstico

1. Complete Ud. el cuestionario respondiendo desde su propia perspectiva de estudiante (abstráigase de su rol docente).
2. Será interesante ahora reflexionar si el cuestionario lo completa desde la perspectiva que Ud. tiene de la manera en como prefiere enseñar.

¡Compare!



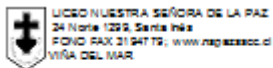


**FASE 2:**

► **Análisis**

- II-1. ¿Hay correspondencia entre su preferencia para aprender y su estilo para enseñar? ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas que Ud. percibe en cada de cada estilo del Modelo VARK?
- II-2. **Conclusión:** Ud. ha identificado su propia preferencia sensorial para aprender, ¿cuál es? ¿Su estilo de aprendizaje dominante es el mismo estilo que utiliza para enseñar? ¿Por cuál motivo Ud. cree que los otros tres estilos de aprendizaje no son adecuados para Ud.?
- II-3. **Tarea "Mi Estilo de Aprendizaje":** Elabore un "informe BREVE" con sus observaciones en torno de estos los 2 puntos anteriores para intercambiar opiniones en el taller.

## 5. Guía final juicio crítico: Hechos consumados



### Guía trabajo final: Elaboración de juicios críticos

Nombre:  
Puntos: 38

fecha:

curso:

Objetivo general: Evaluar un texto literario considerando la postura crítica subyacente del mismo, aplicando la estrategia de lectura que contempla el levantamiento de una toma de posición, fundamentación y conclusión.

Instrucciones:

1. Luego de la lectura de Hechos consumados de Juan Radrigán, responde las siguientes preguntas de manera individual en la fila asignada para ello (FILA A).
2. A medida que las preguntas son revisadas en la clase, completa con información que no consideraste antes en tu respuesta individual en la fila asignada para ello (FILA B)

<b>A: Respuesta individual</b>	<b>B: Comentarios de la asamblea</b>
1. ¿Cuál es la visión de mundo de Miguel? ¿Qué piensas de esa visión? (4 puntos)	
2. ¿Cuál es la visión de mundo de Emilio?, ¿Qué piensas de esa visión? (4 puntos)	
3. ¿Qué personajes son marginales en esta obra? ¿Por qué? (4 puntos)	

4. ¿Por qué Emilio decide no moverse del lugar que escogió? ¿Qué piensas de esa decisión? (4 puntos)	
5. ¿Qué simboliza la muerte de Emilio? (4 puntos)	

3. Elabora un juicio crítico utilizando el espacio asignado. Debes considerar:

Introducción: Mencionar la trama de la obra y el contexto en el que se enmarca. (4 puntos)

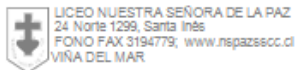
Tema: Establecer el tema frente al cual se opinará, en este caso, la crítica del autor a la sociedad chilena de los años '80. (4 puntos)

Toma de posición: Establecer si estás o no de acuerdo con la crítica del autor. (2 puntos)

DOS Fundamentos: Fundamentar por qué estás de acuerdo, cuidando no desviarte del tema (4 puntos)

Conclusión: Síntesis de las ideas fundamentales o bien, una reflexión en torno al tema tratado. (3 puntos)

6. Control de lectura “La casa de Bernarda Alba” y “Bodas de Sangre”



Prueba De Lenguaje Segundo Medio “A”

Evaluación 2

“Bodas de sangre y La casa de Bernarda Alba” Federico García Lorca

**CAPACIDAD: COMPRENSIÓN DE TEXTO.**

**OBJETIVOS:** a) Analizar un texto narrativo literario.

b) Inferir ideas de un texto narrativo literario.

c) Evaluar las temáticas presentes en un texto narrativo literario.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Ptje.

Ptos.46

**II. VERDADERO O FALSO  
(16 Ptos.)**

A continuación encontrarás ocho afirmaciones, las cuales debes identificar como falsas (F) o verdaderas (V). En el espacio dado debes justificar las aseveraciones falsas.

***Bodas de Sangre***

1.- \_\_\_\_\_ A la Madre le agrada que su hijo, el Novio, cargue con una navaja para estar protegido.

\_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_ Cuando la Novia tenía quince años fue novia de Leonardo.

\_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_ La Novia no llegó virgen al día de su boda con el Novio.

---

4.- \_\_\_\_ La Novia buscaba que la Madre del Novio la consolara luego de la muerte de este.

---

***La casa de Bernarda Alba***

5.- \_\_\_\_ A Bernarda le agradaba que La Poncia ayudara en la crianza de sus hijas y en el manejo de la casa.

---

6.- \_\_\_\_ Martirio es quien delata a Adela con su madre, Bernarda.

---

7.- \_\_\_\_ Magdalena, la madre de Bernarda, quería escapar de la casa y casarse.

---

8.- \_\_\_\_ Pepe el Romano murió de un disparo que propinó Bernarda con la escopeta.

---

**II. SELECCIÓN MÚLTIPLE**  
**(16 ptos.)**

A continuación encontrarás ocho preguntas de selección múltiple, debes leer atentamente la pregunta y marcar una de las alternativas como respuesta con una raya oblicua (/) sobre la letra correspondiente.

### ***Bodas de sangre***

- 1.- Qué pide la Madre al Novio antes de la boda
- a) Que compre las tierras de la familia de la Novia
  - b) Que compruebe que la Novia es virgen
  - c) Que vivan junto a ella
  - d) Que le de muchos nietos
  - e) Que busque una amante

- 2.- Qué tipo de relación tienen La Novia con La Mujer

- a) Hermanas.
- b) Amigas.
- c) Vecinas.
- d) Primas.
- e) Ninguna de las anteriores.

- 3.- La Mendiga representa:

- a) La virginidad
- b) El amor
- c) El deseo
- d) La lujuria
- e) La muerte

- 4.- A quién le cuenta la Novia las dudas acerca de su matrimonio

- a) A la Madre
- b) A su padre
- c) A la criada
- d) A Leonardo
- e) No cuenta a nadie lo que le ocurre

### ***La casa de Bernarda Alba***

5. Qué elemento representa el poder de Bernarda

- a) La escopeta
- b) El bastón
- c) El puñal
- d) El silencio
- e) La casa

- 6.- Cuántos tiempo debe durar el luto por la muerte del segundo marido de Bernarda

- a) 10 años
- b) 8 años
- c) 1 año
- d) un par de días
- e) el luto debe durar por siempre

7.-Por qué Bernarda insiste a sus hijas que guarden silencio frente a la muerte de su hermana:

- a) Porque no quiere que Pepe se aleje de Angustias
- b) Para recuperar su autoridad
- c) Para evitar malos entendidos con los vecinos
- d) Para ocultar lo que ocurrió en la casa
- e) Para generar un ambiente adecuado al luto

8.- De acuerdo a lo planteado por Bernarda, qué elementos corresponde a las mujeres y a los hombres, respectivamente.

I. Luto y silencio - vino y cuchillo

II. Hogar y familia – libertad y buen vivir

III. Hilo y aguja - látigo y mula.

- a) Solo I
- b) Solo II
- c) Solo III
- d) I y II
- e) I y III

III.- DESARROLLO.

Analiza los siguientes diálogos y responde

***Bodas de sangre***

Madre: Con tu mujer procura estar cariñoso, y si la notas arisca, hazle una caricia que le produzca un poco de daño, un abrazo fuerte, un mordisco y luego un beso suave. Que ella no pueda disgustarse, pero que sienta que tú eres el macho, el amo, el que mandas. Así aprendí de tu padre. Y como no lo tienes, tengo que ser yo la que te

enseñe estas fortalezas.

### ***La Casa de Bernarda Alba***

Bernarda: No. ¡Yo no! Pepe: irás corriendo vivo por lo oscuro de las alamedas, pero otro día caerás. ¡Descolgarla! ¡Mi hija ha muerto virgen! Llevadla a su cuarto y vestirla como si fuera doncella. ¡Nadie dirá nada! ¡Ella ha muerto virgen! Avisad que al amanecer den dos clamores las campanas.

Martirio: Dichosa ella mil veces que lo pudo tener.

Bernarda: Y no quiero llantos. La muerte hay que mirarla cara a cara. ¡Silencio! (A otra hija.) ¡A callar he dicho! (A otra hija.) Las lágrimas cuando estés sola. ¡Nos hundiremos todas en un mar de luto! Ella, la hija menor de Bernarda Alba, ha muerto virgen. ¿Me habéis oído? ¡Silencio, silencio he dicho! ¡Silencio!

1.-¿Qué características sociales y culturales se pretende retratar a través de las voces de cada personaje? Ejemplifique utilizando los diálogos escogidos.

**(6 Ptos.)**

Martirio: (Señalando a Adela.) ¡Estaba con él! ¡Mira esas enaguas llenas de paja de trigo!

Bernarda: ¡Esa es la cama de las mal nacidas! (Se dirige furiosa hacia Adela.)

Adela: (Haciéndole frente.) ¡Aquí se acabaron las voces de presidio! (Adela arrebató un bastón a su madre y lo parte en dos.) Esto hago yo con la vara de la dominadora. No dé usted un paso más. ¡En mí no manda nadie más que Pepe! (...)Yo soy su mujer. (A Angustias.) Entérate tú y ve al corral a decírselo. Él dominará toda esta casa. Ahí fuera está, respirando como si fuera un león.

2.-¿Estás de acuerdo o no con la actitud de Adela? Fundamenta refiriéndote a:

a) La figura de la mujer en la España de los años '30

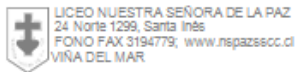


b) La figura de la mujer en la sociedad actual.

**(8pts.)**

***DEPTO./LENG./2017.***

## 6. Control de lectura “La tregua”



### Prueba De Lenguaje Segundo Medio “A”

#### Evaluación 3

#### “La tregua” Mario Benedetti

#### **CAPACIDAD: COMPRENSIÓN DE TEXTO.**

**OBJETIVOS:** a) Analizar un texto narrativo literario.

b) Inferir ideas de un texto narrativo literario.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Ptje.

Ptos. 51

#### **I. VERDADERO O FALSO ( 14 Ptos.)**

A continuación encontrarás siete afirmaciones, las cuales debes identificar como falsas (F) o verdaderas (V). En el espacio dado debes justificar las aseveraciones falsas.

1.- \_\_\_\_\_ Al inicio del diario, Martín quería jubilar, pues pretendía abandonarse al ocio y esperar su muerte.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.- \_\_\_\_\_ A Martín le agradaban las jerarquías en el trabajo, por esto mismo aspiraba a alcanzar un puesto superior.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.- \_\_\_\_\_ Laura Avellaneda fue a tomar el café con Martín sin saber que este estaba enamorado de ella.

---

---

4.- \_\_\_\_\_ Isabel fue la esposa de Martín y madre de sus tres hijos.

---

---

5.- \_\_\_\_\_ La primera persona a la que Martín le habló de su relación, fue a Blanca.

---

---

6.- \_\_\_\_\_ El apodo de Mario Vignale en su juventud fue Adoquín, pero no le gustaba que lo llamaran de ese modo.

---

---

7.- \_\_\_\_\_ Martín aceptó y comprendió que su hijo, Jaime, fuera homosexual.

---

---

**II. SELECCIÓN MÚLTIPLE**  
**(18 ptos.)**

A continuación encontrarás ocho preguntas de selección múltiple, debes leer atentamente la pregunta y marcar una de las alternativas como respuesta con una raya oblicua (/) sobre la letra correspondiente.

1. La más importante carencia que había tenido Martín, antes de perder a Avellaneda, fue:

- a. Isabel
- b. Dios
- c. Tiempo de ocio
- d. Felicidad
- e. Amor propio

2. Quién es autor de “La teoría de la felicidad”:

- a. Isabel
- b. Laura Avellaneda
- c. Blanca
- d. La madre de Laura Avellaneda
- e. Martín

3. Considerando el concepto de Dios que tiene el protagonista, él necesita un Dios que:

- I. Dialogue con él y responda sus dudas
- II. Esté al alcance de su corazón
- III. Esté al alcance de sus manos y su razonamiento

- a. Solo I
- b. Solo II
- c. Solo III
- d. I y II
- e. I, II y III

4. De acuerdo a lo planteado por Martín, los patrones son personas, aunque no lo parezcan. Además, son dignos de piedad, ya que:

- a. En el fondo son huecos y padecen la soledad del que ni siquiera se tiene a sí mismo.
- b. Poseen los cargos más altos, entonces trabajan arduamente.
- c. No les queda tiempo para dedicarse al ocio, ni siquiera al jubilar.
- d. Sus empleados se burlan de ellos y no los toman en serio.
- e. No se dedicaron a lo que realmente querían, pues les importaba solo el dinero.

5. Cuando murió Isabel, el protagonista no pudo recuperar

- a. Su autoestima
- b. La confianza
- c. La calma
- d. El equilibrio
- e. La risa

6. Avellaneda dijo a Martín que lo quería porque:

- a. Le gustaban las palabras que le dedicaba cada día
- b. Se enamoró de sus rasgos físicos
- c. Le importaba mucho la experiencia que le daban sus años
- d. Estaba hecho de buena madera.
- e. Apreciaba sus intenciones y confiaba en él.

7. El momento en el que Martín pudo recordar el rostro de Isabel fue:

- a. Al enterarse de la homosexualidad de Jaime.
- b. Al besar a Avellaneda.
- c. Al leer la carta que Isabel le escribió en su juventud.
- d. Al cumplir los 50 años.
- e. Nunca pudo recordar el rostro de Isabel

8. El protagonista considera que Dios le otorgó un destino oscuro, ya que

- a. Nunca logró una buena relación con sus hijos.
- b. Le arrebató a Isabel.
- c. Le concedió solo una tregua, no felicidad.
- d. Su hijo Jaime es homosexual.
- e. No sabía qué hacer con su tiempo de ocio.

9. El protagonista menciona que cuando jubile no escribirá más el diario, pues

- I. Vivirá menos experiencias
- II. Se sentirá vacío y no querrá dejar constancia escrita de ello.
- III. Se dedicará a reafirmar el concepto que tiene de Dios

- a. Solo I
- b. Solo II
- c. Solo III
- d. I y II
- e. I, II y III

III. TÉRMINOS PAREADOS  
(6 pts)

A continuación se presentan dos columnas. Debe seleccionar un concepto de la columna A y relacionarlo con una de las características de la columna B. Escribe la letra correspondiente en el espacio asignado.

COLUMNA A	COLUMNA B
Martin	(____) Engaña a su esposa y mantiene un romance con su cuñada.

<b>Laura Avellaneda</b>	(____) Muere de un ataque de eclampsia.
<b>Blanca</b>	(____) Su padre le confió los detalles de su relación amorosa. En ocasiones se reunía con la nueva pareja de su padre.
<b>Jaime</b>	(____) Escribe un diario donde narra todo lo que le sucede, incluyendo su romance.
<b>Isabel</b>	(____) Se enamora de su superior en la oficina. Mantiene un romance con él hasta que muere, debido a un problema en el corazón.
<b>Mario Vignale</b>	(____) Miembro más joven de la familia. Se va de casa, ya que el padre no aprueba su estilo de vida.

#### IV.DESARROLLO

1. A partir de la lectura del libro “La tregua”, explique el porqué del título de la novela. Fundamente su respuesta considerando el evento principal que afecta al protagonista.

(5 pts)

2. Lee el siguiente fragmento correspondiente a una conversación entre el protagonista y su amigo Aníbal.

“-¿y por qué no te casás? (...)

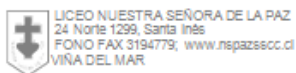
Vuelta a la explicación: mi edad, su edad, yo dentro de diez años, ella dentro de diez años, el afán de no perjudicarla, el otro afán de no parecer ridículo, el goce del presente, mis tres hijos, etcétera, etcétera. (...)

-a mí me parece muy claro todo el problema: lo que te pasa es que tenés miedo de que dentro de diez años ella te ponga cuernos.”

¿Estás de acuerdo con que todos estos factores son un impedimento para que Martín y Avellaneda se casen? Fundamenta considerando ambas posturas.

(5 pts)

## 7. Prueba de Síntesis



### PRUEBA DE SÍNTESIS DE LENGUAJE SEGUNDO MEDIO A

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_ **Ptje: pts.**

**Capacidad:** Comprensión lectora y Producción escrita.

Identificar – Elementos constitutivos del género narrativo.

- Tipos de descripción
- Mundos narrativos

#### I. **COMPRENSIÓN LECTORA Y VOCABULARIO** **24 pts. en total.**

**3 Ptos. C/u**

Lee atentamente los textos y luego responde, marcando la alternativa correcta con un círculo sobre la letra de la alternativa que creas correcta.

#### TEXTO 1 (Preguntas 1-4)

Durante todo un día de otoño, triste, oscuro, silencioso, cuando las nubes se cernían bajas y pesadas en el cielo, crucé solo, a caballo, una región singularmente **lúgubre** del país; y al fin, al acercarse las sombras de la noche, me encontré a la vista de la melancólica Casa Usher. No sé cómo sucedió; pero, a la primera ojeada sobre el edificio, una sensación de **insufrible** tristeza penetró en mi espíritu. Digo insufrible, pues aquel sentimiento no estaba mitigado por esa emoción semiagradable, por ser poético, con que acoge en general el ánimo hasta la severidad de las naturales imágenes de la desolación o del terror. Contemplaba yo la escena ante mí -la simple



casa, el simple paisaje característico de la posesión, los helados muros, las ventanas parecidas a ojos vacíos, algunos juncos alineados y unos cuantos troncos blancos y enfermizos- con una completa depresión de alma que no puede compararse apropiadamente, entre las sensaciones terrestres, más que con ese ensueño posterior del opiómano, con esa amarga vuelta a la vida diaria, a la atroz caída del velo.

**La Caída de la Casa Usher**, Edgar Allan Poe

**1. LÚGUBRE** en el fragmento significa

- A) sombrío
- B) pavorosa
- C) lamentable
- D) mustia
- E) aciaga

**2. INSUFRIBLE** en el fragmento significa

- A) fastidiosa
- B) insoportable
- C) impracticable
- D) inalcanzable
- E) tediosa

**3. La tristeza que invade al emisor se debe a**

- A) los recuerdos de momentos pasados en la Casa Usher.
- B) un motivo que el narrador se reserva.
- C) las características de la mansión Usher.
- D) los blanquecinos troncos de árboles carcomidos.
- E) el término de los efectos del opio.

4. Del fragmento podemos inferir que:

- A) El narrador consumió opio en algún momento de su vida.
- B) El narrador ya había visitado aquel lugar.
- C) El narrador se encontraba perdido cuando encontró la casa
- D) El hecho ocurre en un día de otoño
- E) El narrador era un poeta.

TEXTO 2 (Preguntas 5-8)

¿Cómo y por qué llegué hasta allí? Por los mismos motivos por los que he llegado a tantas partes. Es una historia larga y, lo que es peor, confusa. La culpa es mía: nunca he podido pensar como pudiera hacerlo un metro, línea tras línea, centímetro tras centímetro, hasta llegar a ciento o a mil; y mi memoria no es mucho mejor: salta de un hecho a otro y toma a veces los que aparecen primero, volviendo sobre sus pasos sólo cuando los otros, más perezosos o más **densos**, empiezan a surgir a su vez desde el fondo de la vida pasada. Creo que, primero o después, estuve preso. Nada importante, por supuesto: asalto a una joyería, a una joyería cuya existencia y situación ignoraba e ignora aún. Tuve, según parece, cómplices, a los que tampoco conocí y cuyos nombres o apodos supe tanto como ellos los míos; la única que supo algo fue la policía, aunque no con mucha seguridad. Muchos días de cárcel y muchas noches durmiendo sobre el suelo de cemento, sin una frazada; como consecuencia, pulmonía; después, tos, una tos que **brotaba** de alguna parte del pulmón herido. Al ser dado de alta y puesto en libertad, salvado de la muerte y de la justicia, la ropa, arrugada y manchada de pintura, colgaba de mí como de un clavo. ¿Qué hacer? No era mucho lo que podía hacer; a lo sumo, morir; pero no es fácil morir. No podía pensar en trabajar -me habría caído de la escalera- y menos podía pensar en robar: el pulmón herido me impedía respirar profundamente. Tampoco era fácil vivir. En ese estado y con esas expectativas, salía a la calle.

Hijo de ladrón, Manuel Rojas

1. **DENSOS** en el fragmento significa:

- A) Compactos
- B) Ligeros
- C) Pesados
- D) Espesos
- E) Profundos

2. **BROTABA** en el fragmento significa:

- A) Nacía
- B) Germinaba
- C) Surgía
- D) Afloraba
- E) Aparecía

3. Del fragmento anterior se puede inferir que

- A) El narrador estaba enfermo de pulmonía
- B) No es primera vez que el narrador cae preso
- C) El narrador desea morir
- D) Debido a su enfermedad, el narrador fue liberado de la cárcel
- E) El narrador ha tenido una vida desfavorable

4. El narrador considera que llegó a estar en prisión porque:

- A) No tenía otra alternativa para sobrevivir
- B) Los cómplices del robo lo traicionaron
- C) Nunca ha podido pensar de manera sensata y recta
- D) Su mala memoria lo perjudicó a lo largo de su vida
- E) Se confunde constantemente, por lo tanto no sabe lo que hace

## II. CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS DE SEGUNDO MEDIO EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

### LA DESCRIPCIÓN

Indica a qué tipo de descripción pertenecen los siguientes enunciados:  
**ptos. en total.**

**2 ptos. c/u 10**

1.- Su rostro estaba tenso, endurecido. De pronto, sin previo aviso, pareció que se añejaban todos sus resortes, como si hubiera renunciado a una máscara insoportable, y así como estaba, mirando hacia arriba, con la nuca apoyada en la puerta, empezó a llorar.

La tregua, Mario Benedetti

a) Prosopopeya      b) Retrato      c) Pictórica      d) Etopeya      e) Cinematográfica.

2.- Por eso se había casado con él. Porque al lado de aquel hombre solemne y taciturno no se sentía culpable de ser tal cual era: tonta, juguetona y perezosa. Sí, ahora que han pasado tantos años comprende que no se había casado con Luis por amor; sin embargo, no atina a comprender por qué, por qué se marchó ella un día, de pronto...

El árbol, María Luisa Bombal

a) Prosopográfica      b) Etopeya      c) Retrato      d) Satírica      e) Pictórica.

3.-. El cachorro Old salió por la puerta y atravesó el patio con paso recto y perezoso. Se detuvo en la linde del pasto, estiró al monte, entrecerrando los ojos, la nariz vibrátil, y se sentó tranquilo. Veía la monótona llanura del Chaco, con sus alternativas de campo y monte, monte y campo, sin más color que el crema del pasto y el negro del monte. Éste cerraba el horizonte, a doscientos metros, por tres lados de la chacra. Hacia el Oeste el campo se ensanchaba y extendía en abra, pero que la ineludible línea sombría enmarcaba a lo lejos.

La insolación, Horacio Quiroga

a) Etopeya      b) Pictórica      c) Prosopográfica      d) Cinematográfica      e) Topográfica

4. ...el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo (...)

El drama del desencantado, Gabriel García Márquez

- a) Etopeya      b) Pictórica      c) Prosopográfica      d) Cinematográfica      e) Topográfica

5. “Ahora ella está de frente a él. De golpe, Alberto descubre que el rostro tantas veces evocado en el colegio estás últimas semanas tenía una firmeza que no asoma en el rostro que ve a su lado, el mismo que vio en el cine Metro, o tras esa puerta, cuando se despidieron, un rostro cohibido, unos ojos tímidos que se apartan de los suyos y se abren y cierran como tocados por el sol de verano.”

La ciudad y los perros, Mario Vargas Llosa

- a) Retrato      b) Topográfica      c) Etopeya      d) Prosopográfica      e) Cinematográfica

**ELEMENTOS DEL GÉNERO NARRATIVO: NARRADOR, FOCALIZACIÓN Y ESTILOS**

Debes identificar el tipo de narrador, focalización y estilo narrativo, y escribirlo en el espacio asignado

**(2 pts. c/u 12 pts en total.)**

1.- Irene era una chica nacida para no molestar a nadie. Aparte de su actividad matinal se pasaba el resto del día tejiendo en el sofá de su dormitorio. No sé por qué tejía tanto, yo creo que las mujeres tejen cuando han encontrado en esa labor el gran pretexto para no hacer nada. Irene no era así, tejía cosas siempre necesarias, tricotas para el invierno, medias para mí, mañanitas y chalecos para ella. (...)

Fui a la cocina, calenté la pavita, y cuando estuve de vuelta con la bandeja del mate le dije a Irene:

-Tuve que cerrar la puerta del pasillo. Han tomado parte del fondo.

Casa tomada, Julio Cortázar

---

2.- Pareciera que todas las impresiones repercuten en él de modo ligero. En la juventud es un bebé

y un bribón. Les dice groserías a los maestros, no se corta el cabello, no se afeita, usa lentes y mancha las paredes. Estudia mal, pero termina los cursos. No obedece a los padres. Duerme hasta las doce, se acuesta a una hora indefinida. Escribe con faltas. La naturaleza lo trajo al mundo solo para el amor (...) cuenta chistes toda la noche. Cierta vez le dijo a un compañero que no le interesaba nada, que solo quería viajar.

El sanguíneo, Anton Chejov

---

3.- Del otro lado del valle del Ebro, las colinas eran largas y blancas. De este lado no había sombra ni árboles y la estación se alzaba al rayo del sol, entre dos líneas de rieles. Junto a la pared de la estación caía la sombra tibia del edificio y una cortina de cuentas de bambú colgaba en el vano de la puerta del bar, para que no entraran las moscas. El norteamericano y la muchacha que iba con él tomaron asiento en una mesa a la sombra, fuera del edificio. Hacía mucho calor y el expreso de Barcelona llegaría en cuarenta minutos. Se detenía dos minutos en este entronque y luego seguía hacia Madrid. Era un día muy caluroso, entonces la muchacha preguntó al hombre si tomaban algo.

Colinas como elefantes blancos, Ernest Hemingway

---

4.- Y entonces, al son de una rumba crepuscular, un rostro que no era suficientemente feliz pasó ante la mesa de Jim. Ya había pasado cuando Jim llegó a semejante conclusión, pero permaneció en su retina unos segundos más. Era la cara de una chica casi tan alta como él, de ojos opacos y castaños y mejillas tan delicadas como una taza de porcelana china.

-Ya ves -dijo la mujer que lo había acompañado a la fiesta, siguiendo su mirada y suspirando-. Yo lo llevo intentando años, y a otras sólo les cuesta un segundo.

Último beso, F. Scott Fitzgerald

---

5. George Bendemann, acababa de terminar una carta a un amigo de su juventud que se encontraba en el extranjero. Reflexionó sobre cómo este amigo, descontento de su éxito en su ciudad natal, había literalmente huido ya hacía años a Rusia. (...) se mataba inútilmente trabajando en el extranjero, según contaba, no tenía una auténtica relación con la colonia de sus compatriotas en aquel lugar. ¿Qué podía escribirse a un hombre de este tipo, que, evidentemente, se había enclaustrado, de quien se podía tener lástima, pero a quien no se podía ayudar? ¿Se le debía quizá aconsejar que volviese a casa (...)? Pero esto no significaba otra cosa que decirle al mismo tiempo, con precaución, y por ello hiriéndolo aún más, que sus esfuerzos hasta ahora habían sido en vano.

La condena, Franz Kafka

---

## ELEMENTOS DEL GÉNERO NARRATIVO: ESPACIO Y PERSONAJES

(10 pts)

Lee el siguiente fragmento y responde las preguntas a continuación

Todo el día, sentados en el patio, en un banco estaban los cuatro hijos idiotas del matrimonio Mazzini-Ferraz. Tenían la lengua entre los labios, los ojos estúpidos, y volvían la cabeza con la boca abierta.

El patio era de tierra, cerrado al oeste por un cerco de ladrillos. El banco quedaba paralelo a él, a cinco metros, y allí se mantenían inmóviles, fijos los ojos en los ladrillos (...) Esos cuatro idiotas, sin embargo, habían sido un día el encanto de sus padres. A los tres meses de casados, Mazzini y Berta orientaron su estrecho amor de marido y mujer, y mujer y marido, hacia un porvenir mucho más vital: un hijo. ¿Qué mayor dicha para dos enamorados que esa honrada consagración de su cariño, un compromiso sacramental entre ellos y Cristo?

Así lo sintieron Mazzini y Berta, y cuando el hijo llegó, a los catorce meses de matrimonio, creyeron cumplida su felicidad. La criatura creció bella y radiante, hasta que tuvo año y medio. Pero en el vigésimo mes sacudiéronlo una noche convulsiones terribles, y a la mañana siguiente no conocía más a sus padres. (...)

Después de algunos días los miembros paralizados recobraron el movimiento; pero la inteligencia, el alma, aun el instinto, se habían ido del todo; había quedado profundamente idiota, baboso, colgante, muerto para siempre sobre las rodillas de su madre. (...) Como es natural, el matrimonio puso todo su amor en la esperanza de otro hijo. Nació éste, y su salud y limpidez de risa

reencendieron el porvenir extinguido. Pero a los dieciocho meses las convulsiones del primogénito se repetían, y al día siguiente el segundo hijo amanecía idiota.

Esta vez los padres cayeron en honda desesperación. ¡Luego su sangre, su amor estaban malditos! ¡Su amor, sobre todo!

La gallina degollada, Horacio Quiroga

**Describe el espacio físico, psicológico y social en los cuales se desarrollan los acontecimientos. Justifica tu respuesta con una marca textual.**

**(2 pts por cada espacio, 6 pts en total)**

Espacio físico:

---

---

Espacio psicológico:

---

---

Espacio social:

---

---

**Describe a los personajes del fragmento considerando la clasificación que contempla caracterización (redondo o plano) y evolución (dinámico o estático). Justifica tu respuesta con una marca textual.**

**(2 pts por clasificación, 4 pts en total)**



Caracterización:

---

---

Evolución:

---

---

**MUNDOS NARRATIVOS**  
**14 pts. en total.**

**2 pto. c /u**

Reconoce el mundo narrativo que predomina en los siguientes textos, escribiendo su nombre en la línea correspondiente. Explica tu respuesta y apóyala con una marca textual.

1. Concedido el permiso, fijé un papel con cuatro migas de pan mojado hasta conseguir la más perfecta adherencia posible a la pared, y de manera que la sombra del rostro quedase en el centro mismo de la hoja. Quería, como se ve, probar por la identidad del perfil entre la cara y su sombra (...) afirmo con entera certeza que el pulso no me falló en el trazado. Hice la línea sin levantar la mano. (...) Mi huésped seguía la experiencia con inmenso interés. Cuando me aproximé a la mesa, vi temblar sus manos de emoción contenida. El corazón me palpitaba, como presintiendo un infausto desenlace.

Ambos palidecimos de una manera horrible. Allí ante nuestros ojos, la raya de lápiz trazaba una frente deprimida, una nariz chata, un hocico bestial. ¡El mono! ¡La cosa maldita!

Un fenómeno inexplicable, Leopoldo Lugones

---

---

---

---

2. Un corredor interminable por donde tú y yo huíamos estrechamente enlazados. El rayo nos

perseguía, volteaba uno a uno los álamos, inverosímiles columnas que sostenían la bóveda de piedra; y la bóveda se hacía constantemente añicos detrás, sin lograr envolvernos en su caída. Un estampido me arrojó fuera del lecho. Con los miembros temblorosos me hallé despierta en medio del cuarto.

La amortajada, María Luisa Bombal

---

---

---

---

3. Bastará decir que soy Juan Pablo Castel, el pintor que mató a María Iribarne; supongo que el proceso está en el recuerdo de todos y que no se necesitan mayores explicaciones sobre mi persona. Aunque ni el diablo sabe qué es lo que ha de recordar la gente, ni por qué. En realidad, siempre he pensado que no hay memoria colectiva, lo que quizá sea una forma de defensa de la especie humana. La frase "todo tiempo pasado fue mejor" no indica que antes sucedieran menos cosas malas, sino que —felizmente— la gente las echa en el olvido.

El túnel, Ernesto Sábato

---

---

---

---

4. La cebolla tiene que estar finamente picada. Les sugiero ponerse un pequeño trozo de cebolla en la mollera con el fin de evitar el molesto lagrimeo que se produce cuando uno la está cortando. Lo malo de llorar cuando uno pica cebolla no es el simple hecho de llorar, sino que a veces uno empieza, como quien dice, se pica, y ya no puede parar. No sé si a ustedes les ha pasado pero a mí la mera verdad sí. Infinidad de veces. Mamá decía que era porque yo soy igual de sensible a la cebolla que Tita, mi tía abuela.

Como agua para chocolate, Laura Esquivel

---

---

---

---

5. Desde luego, no hay razón alguna para que el nuevo totalitarismo se parezca al antiguo. El Gobierno, por medio de porras y piquetes de ejecución, hambre artificialmente provocada, encarcelamientos en masa y deportación también en masa no es solamente inhumano (a nadie, hoy día, le importa demasiado este hecho); se ha comprobado que es ineficaz, y en una época de tecnología avanzada la ineficacia es un pecado contra el Espíritu Santo. Un Estado totalitario realmente eficaz sería aquel en el cual los jefes políticos todopoderosos y su ejército de colaboradores pudieran gobernar una población de esclavos sobre los cuales no fuese necesario ejercer coerción alguna por cuanto amarían su servidumbre. Inducirles a amarla es la tarea asignada en los actuales estados totalitarios a los Ministerios de Propaganda, los directores de los periódicos y los maestros de escuela. Pero sus métodos todavía son toscos y acientíficos.

Un mundo feliz, Aldous Huxley

---

---

---

6. Al despertar, al cabo de un sueño tranquilo, descubro junto a mi cama una máquina cuadrada, montada sobre ruedas. Estoy examinándola, cuando entra L. -Esta máquina le enseñará nuestro idioma en pocas horas.- Me alarga una especie de casco, unido al aparato mediante un cable. - ¿Qué debo hacer? -pregunto, nervioso. -Simplemente colocarse el casco, que le cubrirá hasta los ojos. Una pantalla interior le provocará un estado hipnótico, el cual le facilitará el aprendizaje. La pantalla reproduce objetos e, incluso, ideas abstractas, que son explicadas por telepatía. (...) Me coloco el casco y se enciende una luz frente a mis ojos (...) Duermo algunas horas y, al despertar, nada recuerdo de la experiencia. Pero comprendo que mi cabeza está atestada de cosas nuevas. L. se halla a mi diestra. -¿Qué tal? -pregunta. -Un poco cansado -replico. -Su pronunciación es muy buena -observa.

Los altísimos, Hugo Correa

7. (...) Y nos dejábamos envolver por lo maravilloso, anhelantes de mayores portentos. Ya aparecían junto al hogar llamados por Montsalvatje, los curanderos que cerraban heridas recitando el Ensalmó de Bogotá, la Reina gigante Cicañocohora, los hombres anfibios que iban a dormir al fondo de los lagos, y los que se alimentaban con el solo olor de las flores. Ya aceptábamos a los Perrillos Carbunclos que llevaban una piedra resplandeciente entre los ojos de la Hidra vista por la gente de Federmann, a la Piedra Bezar, de prodigiosas virtudes, hallada en las entrañas de los venados, a los tatunachas, bajo cuyas orejas podían cobijarse hasta cinco personas o aquellos otros salvajes que tenían las piernas rematadas por pezuñas de avestruz —según fidedigno relato de un santo prior—.

Los pasos perdidos,

Alejo Carpentier

---



---



---



---

## MUNDOS NARRATIVOS

**Términos pareados  
en total)**

**(1 Pt c/u 5 Pts**

A continuación se presentan dos columnas (A y B). Debes escoger conceptos de la columna A y relacionarlos con los conceptos presentes en la columna b. Escriba la letra correspondiente al concepto en el espacio asignado.

Columna A	Columna B
a. Mundo Maravilloso	( ) Se caracteriza por presentar un espacio psicológico confuso, inestable y contradictorio, debido a que el relato se vincula al subconsciente de los personajes.
b. Mundo Fantástico	( ) Los personajes pertenecientes a este mundo no se extrañan de los sucesos extraordinarios que ocurren a su alrededor, ya que esos acontecimientos responden a una lógica y normas específicas de esa realidad.

c. Mundo legendario	(     ) Relata hechos fabulosos acontecidos en un pasado remoto e impreciso. Por lo mismo, puede narrar  el origen de la creación del mundo y de los hombres, producto de la intervención de divinidades creadoras.
d. Mundo Onírico	(     ) Los acontecimientos extraordinarios provocan un quiebre en el orden racional de la realidad, de manera que los personajes presentes en este mundo se extrañarán ante lo acontecido
e. Mundo Mítico	(     ) Relato que nace de la tradición oral en un lugar determinado. Esto último implica que el relato está basado en un hecho o en un personaje real, y luego adquiere rasgos fantásticos o maravillosos.

## PRODUCCIÓN DE TEXTO

### TRANSFORMACIÓN DE MUNDOS (10 pts.)

Debes escribir un relato breve que posea las características de un mundo UTÓPICO (3 pts). Una vez construido el relato, debes transformarlo al mundo DISTÓPICO (3 pts), considerando todos los rasgos que lo definen. En ambos textos debes subrayar por lo menos DOS marcas textuales que sirvan para apreciar los rasgos de cada mundo. (1 pto por marca, 4 pts en total)

### EMISIÓN DE JUICIOS CRÍTICOS (8 pts)

Lea el siguiente fragmento y responda:

Este era un matrimonio muy pobre, que vivía en un caserón muy pobre, lleno de gente pobre, y resulta que un día la mujer del pobre se enfermó; entonces todos los pobres se pusieron muy tristes, porque cuando un pobre se enferma, se muere; entonces el marío de la mujer pobre dijo:


«No es justo que la pena caiga sobre todos» Nadie entendió lo que había dicho, pero al poco tiempo volvió con muchas cosas de esas que sueñan los pobres, y hubo una gran fiesta en la casa de los pobres. Pucha, como sería la alegría, que la enferma se llegó a sanar de puro contenta... ¿o sería donde comió? Bueno, la cunición fue que de ahí pa delante, todo fue alegría... si parecía que los pobres también fueran personas... Pucha la cunición pa linda... a la semana siguiente lo vinieron a buscar, había robao en una de las casas pitucas donde iba a encerrar. «Y que po -dijo cuando se lo llevaron-, no los íbamos morir sin conocer lo que era la felicidad: somos gente también».

Adaptación Hechos consumados, Juan Radrigán

**¿Estás de acuerdo con los motivos del personaje para llevar a cabo el robo: “ y qué po, no nos íbamos a morir sin conocer lo que era la felicidad”? Considere en su respuesta: Toma de posición (2 pts), al menos DOS fundamentos (4 pts) y una síntesis donde reafirme su postura (2 pts).**

**Dpto de Lenguaje (2017)**

8. Power point: ¿Estás de acuerdo con la actitud de Adela?

<p>¿Estás de acuerdo o no con la actitud de Adela?</p>  <p>LA CASA DE Bernabé y Alba</p>	<p>Las mujeres seguían las costumbres que se llevaban en la época (años '30) respetaban los trabajos de mujer y hombre (...) guardar la reputación, comportarse como se esperaba en dicha época. (...) Ahora las mujeres trabajan en lo que quieren y desean, no solo tejen, se casan a cualquier edad.</p> <p><b>No opina y habla de un tema secundario</b></p>
<p>Entiendo un poco por qué Adela reacciona así, se habrá sentido oprimida por su propia madre, que aún siendo ella una mujer, veía a los hombres como algo superior. Hoy en día eso no se ve tanto, aún hay muchas personas que creen que hombres y mujeres no deben ser tratadas iguales, pero cada vez son menos personas las que piensan de esa forma.</p> <p><b>No opina, pero se refiere al tema central</b></p>	<p>Estoy en desacuerdo con los actos realizados por parte de Adela, ya que tanto en los años '30 como en la actualidad el ser infiel no es bien visto (...)</p> <p><b>Opina, pero de otro tema</b></p>

<p>No estoy de acuerdo, porque Adela dice que Pepe va a dominar toda la casa. El rol social de la mujer en España de los años '30 es muy diferente al de la mujer actual, ya que en los años 30 el hombre mandaba a la mujer, era el jefe; en cambio la mujer actual puede manejarse sola, no se ve tanto el machismo (...)</p> <p><b>Opina, pero de otro tema.</b></p>	<p>Es que en parte estoy de acuerdo y en parte no, porque para mi estuvo bien que se rebelara contra su madre, porque con esas cosas la mujer llegó a tener más libertad (...), lo que no está bien del todo es la forma en la que lo hizo, porque acostarse con el futuro esposo de su hermano es algo que simplemente no se hace (...)</p> <p><b>No hay toma de posición, argumenta considerando ambos puntos. No estamos cuestionando que se acueste con Pepe, cuestionamos que se rebele ante la autoridad.</b></p>
<p>Sí, estoy de acuerdo con la actitud de Adela, ya que en el contexto de la España de 1930, (...) las mujeres debían servir a sus esposos y criar a sus hijos, un rol bastante machista y oprimido, pero correcto en aquellos años. Al compararlo con el rol actual de la mujer, se ve como incorrecto, como si las mujeres solo fueran un objeto adquirible para procrear, ordenar y oprimir. Adela, orillada por el incumplimiento de su rol femenino de los '30, decide tomar las riendas de la situación con la libertad de una mujer actual.</p>	<p>Sí, estoy de acuerdo con ella, porque está tratando de tomar una decisión por ella misma, algo que antiguamente no se veía mucho, ya que la mujer en esos tiempos (...) no tenía el derecho de expresar su opinión abiertamente, en cambio actualmente esa actitud sería, por así decirlo, normal, ya que es una sociedad diferente en donde las mujeres se pueden expresar libremente y no viven bajo un dominio "cruel". En conclusión, se podría decir que la mujer en la sociedad ha cambiado mucho.</p>

<p><b>¿Cómo opinar?</b></p> <p>Pasos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Toma de posición: Punto de vista respecto al tema en discusión. ¿Estoy de acuerdo o no?</li> <li>-Fundamentación: Establecer razones que apoyen el punto de vista y que se asocien con la temática central.</li> <li>-Conclusión: Formulación de una nueva idea en torno al tema.</li> </ul>	<p>Sí, estoy de acuerdo con la actitud de Adela, <b>(toma de posición)</b> porque está tratando de tomar una decisión por ella misma, algo que antiguamente no se veía mucho, ya que la mujer en esos tiempos (...) no tenía el derecho de expresar su opinión abiertamente (...) <b>(fundamento 1)</b></p> <p><b><i>Está de acuerdo con la actitud de Adela, pero ¿cuál es esa actitud? Debe quedar claro en torno a qué están opinando</i></b></p>
<p>(...)en cambio actualmente esa actitud sería, por así decirlo, normal, ya que es una sociedad diferente en donde las mujeres se pueden expresar libremente y no viven bajo un dominio "cruel"<b>(fundamento 2).</b></p> <p><b><i>Ocurre lo mismo con este fundamento, "...actualmente esa actitud..." ¿cuál? No pierdan la temática central: Adela se rebela frente a la figura de autoridad.</i></b></p>	<p>En conclusión, se podría decir que la mujer en la sociedad ha cambiado mucho.</p> <p><b><i>Conclusión demasiado amplia.</i></b></p>