



Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Pedagogía en Castellano y Comunicación
Trabajo de Titulación
LCL595-1
Docente: Carolina González Ramírez
Alumno: Cristopher Millacaris Rojas

Investigación acción para 2° Medio: Comprensión de textos no
literarios mediante el uso de estrategias de lectura

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

Viña del Mar, enero – 2019

Índice

Introducción

1. Análisis del contexto de aplicación
2. Metodología: Explicación de lo realizado en el marco de la investigación-acción
3. Marco Teórico
4. Plan de Acción
5. Análisis de las evidencias
6. Reflexión
7. Plan de mejora
8. Conclusiones y proyecciones
9. Bibliografía
10. Anexos

1. Introducción

Uno de los desafíos más importantes, y a la vez más complejos que le corresponden a los docentes del área de Lengua y Literatura, es aquel que tiene relación con la comprensión lectora de nuestros estudiantes, y cómo desarrollar habilidades en ellos para que puedan alcanzar índices de logro satisfactorio. La comprensión, al ser una habilidad que debe ser desarrollada, logra ser compleja debido a las características que posee, ya que el profesor no debe entregar contenidos conceptuales a sus alumnos, sino que más bien debe lograr desarrollar estrategias, las que su vez se transformarán en habilidades, las cuales son aplicadas día a día, y hasta el último momento de nuestras vidas. Mirando con frialdad, la comprensión abarca todo el espectro social, universitario o técnico profesional de los que disponen nuestros alumnos de cara al futuro, por ello un buen armamento de estrategias de comprensión les permitirán insertarse de manera adecuada en cualquier instancia social, académica, personal y hasta afectiva, ya que saber leer los contextos en los cuales nos movemos y de los que formamos parte es el primer paso para adecuarse e insertarse de manera exitosa dentro de cualquier esfera social.

Las exigencias cada vez son más demandantes en el eje de comprensión y de lectura, puesto que muy tempranamente los estudiantes deben tomar decisiones de qué quieren hacer en sus vidas, y muchas veces la entrada laboral inmediata o en centros de estudios técnicos es una alternativa más que real. En este sentido, si los alumnos no poseen un cimiento básico, pero fuerte, en habilidades de comprensión su camino les resultará mucho más complejo en cualquiera de esas instancias que hayan escogido, por esta razón desarrollar habilidades y entregarles estrategias adecuadas logra ser trascendental en sus vidas. Es así como el currículo tampoco es ajeno a esta labor pedagógica, ya que los docentes, además de hacerse cargo de desarrollar competencias en los estudiantes, deben tener la capacidad de leer las necesidades de los mismos y, a partir de allí, generar adecuaciones curriculares que apunten a fortalecer aspectos descendidos en el eje de comprensión, es decir, adecuarse a las realidades de cada establecimiento, y comprender las aspiraciones futuras de los alumnos, y desde ahí, comenzar un trabajo metodológico sostenido con propósitos claros y específicos.

El contexto estudiantil e institucional contiene en sí limitaciones que dificultan la tarea a los docentes, sobre todo al momento de desarrollar habilidades en los alumnos, ya que cada

sujeto posee ritmos de aprendizajes distintos unos de otros, por tanto la labor del docente es prestar atención a cada uno de ellos, y a partir de sus necesidades trabajar en función de las limitaciones que este posee. En este aspecto las instituciones y las salas de clases aportan más problemáticas que resoluciones a estas dificultades, ya sean por la cantidad de alumnos, las necesidades educativas especiales de ellos (NEE), la misión y visión de los establecimientos, pero sobre todo, por generar pocas instancias en donde se valore realmente lo que implica poseer estrategias de lectura, y los beneficios que estas entregan en el futuro. Es así como en la mayoría de las salas de clases solo se alcanzan los niveles básicos de comprensión, es decir, detectar información explícita, resolver vocabulario e incluso identificar información implícita; sin embargo, la tarea fundamental es lograr que los alumnos realicen procesos inferenciales en los textos, los interpreten de variadas formas y logren evaluar los mismos escritos. Las tareas mencionadas son de orden superior, por tanto desarrollar tareas o actividades críticas y complejas en los alumnos supone entregar a la sociedad a sujetos pensantes, capaces de leer todos los contextos y adecuarse a cada uno de ellos.

Es así como dicha problemática está en directa relación con el trabajo que le corresponde a esta investigación-acción, la cual tiene como propósito lograr desarrollar niveles de comprensión superior, específicamente, el desarrollo de inferencias en distintos tipos de textos, especialmente No literarios. De esta forma el contexto real es el Segundo Medio E, del Liceo Bicentenario de Viña del Mar. La principal dificultad que detectó el profesor en formación es la necesidad de desarrollar estrategias de comprensión que apunten a desarrollar inferencias en textos escritos. Por esta razón se ha planteado un plan de acción que logre resolver esta falencia a partir de una metodología sostenida para que los estudiantes adquieran estrategias de comprensión, las cuales finalmente deberían desembocar en construir significados no presentes de manera explícita, sino que a partir de procesos inferenciales que los propios alumnos deberán aplicar.

Con la finalidad de dar cuenta de este plan de acción, se realizará, en primer lugar, el análisis del contexto de aplicación del plan de mejora, en segundo lugar, se detallará la metodología de Investigación-Acción utilizada a lo largo del proceso de investigación, así como el marco teórico que da sentido al plan de acción. En tercer lugar, se presentará el diseño del plan de

acción que ha sido creado para afrontar la problemática detectada, para luego, señalar las evidencias arrojadas y el análisis de las mismas. En cuarto lugar, se dará paso a la reflexión de los resultados para, posteriormente, ofrecer un plan de mejora de aquellos aspectos no logrados a lo largo de la secuencia. Finalmente, se presentarán las conclusiones y proyecciones que deja el proceso de Investigación-Acción.

2. Análisis del contexto de aplicación

El siguiente apartado posee información contextual de acuerdo al Liceo Bicentenario de Viña del Mar, específicamente al segundo medio E, el cual representa el curso en donde el profesor en formación desarrolló sus intervenciones profesionales. Es así como este apartado se organiza en describir en un primer momento al centro educacional, enseguida al curso en particular, a los alumnos, al clima de aula presente, etc. Vale decir, se presentan descripciones y análisis relevantes de todos los factores contextuales que inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje, los cuales serán distribuidos por la relevancia que representan en la clase.

2.1 Descripción del centro

El Liceo Bicentenario de Viña del Mar, localizado en 2 norte 753, corresponde al establecimiento donde se inserta el desarrollo de la práctica final del alumno en curso, particularmente un segundo año medio. La misión del establecimiento apunta a construir una comunidad educativa que busca la excelencia académica y valórica, a través del cultivo de habilidades intelectuales, lingüísticas en idioma extranjero “inglés”, socioculturales y ciudadanas, participando crítica y activamente en una sociedad cada vez más dinámica. Por otro lado, su visión está orientada en conformar estudiantes íntegros, con habilidades y conocimientos en diferentes áreas, donde el apoyo pedagógico, familiar y ético-moral forman parte fundamental del estudiante, el cual desea ingresar a estudios superiores, y lograr así, una movilidad social sostenida en los valores, el trabajo y el conocimiento. Históricamente el Liceo Bicentenario fue de niñas, solo desde el año 2009 se incluyen varones a los integrantes de la masa escolar. En el año 2012, y debido a su trayectoria e historia, es nombrado Liceo Bicentenario de Viña del Mar, por tanto su institución es de carácter municipal.

El establecimiento cuenta con amplios espacios, uno de ellos es la sala de enlace, la cual está completamente capacitada para albergar tareas de búsquedas de información, presentaciones digitales, creación de videos o disertaciones; además cuenta con una sala de lectura (CRA), la que dispone con todo lo necesario para realizar trabajos de lectura comprensiva, reconocimiento de información o presentaciones orales; cuenta el establecimiento con proyectores, los que pueden ser utilizados en diferentes funciones y propósitos; además

comprende una fotocopiadora dispuesta para la reproducción de materiales didácticos de cualquier índole.

2.2 Descripción del curso

El curso asignado al docente en formación corresponde al segundo medio E. El grupo curso está compuesto por 34 alumnos, donde 18 de ellos son damas, y 16 son varones; cabe destacar que hay solo un alumno con necesidades educativas especiales, quien posee un ojo de cristal y poca visibilidad en el otro. La escasa presencia de niños PIE da paso a la presencia de niños extranjeros, los cuales sí deben ser tratados de manera distinta en ciertas ocasiones, por ejemplo el docente debe esforzarse desde usar un lenguaje inclusivo referido a sus países, hasta incluso la generación de material pedagógico acorde a sus contextos; dentro de esos alumnos encontramos a dos alumnos venezolanos, uno argentino, otro boliviano y finalmente un colombiano.

En relación a la composición del curso, la mayoría de ellos viven en la comuna de Viña del Mar, algunos de ellos reflejan en las primeras horas de la mañana cansancio y sueño, esto debido a que el primer bloque está compuesto de 3 horas pedagógicas continuas, es decir, 2 horas y 20 minutos reales, tal vez esta duración tan extensa sea la responsable de que al final de esos bloques ya pierdan la concentración y se dispongan a realizar otras actividades. El segundo medio E es un curso activo y muy motivado, su disposición al trabajo y realizar actividades está siempre presente, de acuerdo a una encuesta aplicada (anexo 1) esta arrojó que la mayoría de ellos pretende y tiene como objetivo ingresar a la Universidad o a cualquier rama del ejército de Chile, esto indica que necesitan y están preocupados en rendir buenas evaluaciones futuras (PSU) para su ingreso a la educación superior. Sus preferencias y rasgos personales apuntan, como era de esperar, a gustos musicales juveniles (reggaetón y trap), temas contingentes que sean fuentes de debates, así como situaciones sociales y conocimientos que ellos tienen de la vida.

2.3 Metodología del Profesor Titular

Con respecto a la forma de trabajo del profesor mentor, y la metodología que imparte, se puede emitir lo siguiente a partir de la observación de clases implementadas. No hay duda que el docente respeta cada uno de los momentos de la clase, solo el cierre es el menos

exitoso. Otro factor es que durante las lecturas se detiene en el vocabulario desconocido y clave del relato, los fragmentos centrales que permiten comprender el texto o en informaciones específicas para generar inferencias e interpretaciones, en ese sentido su labor es rescatable y bastante profesional. Sin embargo, y tal vez el punto negativo de la forma de trabajar, es que le da demasiada importancia al factor expositivo de la clase, en donde por varios minutos es el profesor quien la sostiene de manera individual; otro factor es la constante recurrencia en el apoyo del libro del estudiante, en donde los propios alumnos manifiestan que los textos presentes, cuadros, imágenes, y materiales a trabajar son considerados como “fomes”, tal vez porque no se ajustan a sus contextos; además se observa una monotonía en sus clases, lo que genera un clima de conformismo y desánimo en los educandos.

2.4 Descripción de los alumnos

Los alumnos, de acuerdo a conversaciones y aplicación de encuestas, manifiestan que no les agrada mucho la asignatura de lenguaje, principalmente porque consideran que esta asignatura no les entrega ningún contenido específico que puedan considerar como relevante. Muchos entienden que la asignatura de lenguaje no les entregará ningún aporte dentro de sus aspiraciones futuras; sin embargo, ese mismo porcentaje admite que esta asignatura sí es importante dentro del currículo y el desarrollo humano e intelectual. Tal vez esta contradicción, de por un lado manifestar su descontento con la asignatura pero al mismo tiempo admitir su importancia dentro del crecimiento académico, puede apuntar a que la metodología del docente no es efectiva en ese contexto, es así como los textos y materiales con que trabajan o el tipo de clase que el maestro logra desarrollar, es decir, una clase meramente expositiva, no logra cumplir con las expectativas y exigencias que los alumnos tienen de la asignatura.

En lo referido a la metodología por la que se inclinan los alumnos, se puede sostener que los estudiantes se adscriben sin temor a actividades ágiles, breves y didácticas, donde se discuta en un primer momento el tema, luego se le entreguen unos minutos para el desarrollo de alguna actividad o guía didáctica, para que posterior a ese tiempo el profesor sea el conductor y ponga en discusión la resolución de las preguntas o tareas dictadas, y de esta forma los alumnos puedan aportar con sus impresiones, respuestas y puntos de vista referidos a la

temática. Una encuesta determinó que no están de acuerdo con las clases expositivas, en donde el docente sea quien hable por varios minutos, sino que prefieren ser ellos mismos quienes por medio del descubrimiento o imitando el modelamiento del profesor logren acceder a conocimientos referidos a cada una de las unidades. En este sentido, valoran mucho las intervenciones del docente donde sea el precursor y motivador en que sus alumnos emitan o manifiesten juicios personales, puntos de vistas individuales, visión de mundo que poseen, reflexiones, etc. O sea, todas aquellas actividades donde el foco esté orientado a generar un diálogo que desembarque en una reflexión por parte del grupo curso, así como en cada uno de los alumnos, es una estrategia y metodología con la cual se sienten muy cómodos, además les interesa mucho conocer las opiniones del resto de los compañeros. En resumen, un trabajo breve, donde se discuta antes y después de la actividad, parece ser la metodología que más se adecúa a ellos.

De acuerdo a los 3 ejes en lengua y literatura, los de oralidad, escritura y lectura, se puede sostener que los dos primeros son los más elevados, sobre todo el de oralidad. Pareciera ser que en general sus fortalezas tienen que ver con lo oral, esto se manifiesta en las lecturas realizadas, la emisión de juicios personales, puntos de vistas, ofrecimiento para comentar o reflexionar sobre cierta temática, etc. Sus manejos kinésicos parecen ser los más destacados, así como la lógica y congruencia con la que logran articular sus pensamientos. El eje de escritura lo podríamos catalogar en nivel intermedio, es posible percibir un variado manejo léxico, faltas ortográficas dentro de los niveles “normales”, sin embargo el despliegue de sus ideas en papel no es tan organizado como cuando emiten oralmente un discurso en un momento dado. La habilidad menos desarrollada, es la que se refiere a la comprensión, esta solo es lograda cuando se abordan preguntas y guías didácticas que apunten a la superficie textual de los textos, es decir, a la extracción de información y el reconocimiento de estructuras, las que incluso no logran ser destacadas; por esta razón, los niveles inferenciales, interpretativos y de evaluación poseen resultados paupérrimos en comparación a la media en el nivel de segundo año medio.

2.5 Instrumentos de evaluación

De acuerdo a la reglamentación del establecimiento, y a las toma de decisiones correspondientes al eje de lenguaje que se desarrollan en las reuniones de departamento; se

puede sostener que la mayoría de las evaluaciones a las cuales son sometidos los alumnos son de carácter estructurado, y escasamente semi-estructurado. Lo anterior responde a que los profesores necesitan dar cuenta de manera explícita que los alumnos han estudiado contenidos conceptuales o, en las pruebas de libros, que efectivamente se han leído cada uno de ellos, por tanto las pruebas de alternativas, términos pareados y situaciones de verdadero y falso son recurrentes en los instrumentos evaluativos.

Lo anterior da cuenta que los alumnos no tienen la posibilidad de lograr puntajes satisfactorios sin haber estudiado. Además esta práctica está tan incorporada a nivel institucional que los alumnos comprenden el tipo de evaluaciones y miran más allá, ya que de manera solapada se les está preparando para rendir buenas pruebas estandarizadas, como lo son el SIMCE, o la PSU para los chicos de cuarto medio.

2.6 Evidencias de recolección de información

El origen de todos estos antecedentes surgen de investigaciones que realizó el profesor practicante, quien por medio de conversaciones con funcionarios, administradores de los espacios físicos disponibles para los profesores, entrevista y charlas con el profesor mentor, aplicación de encuestas a los alumnos, etc. logró determinar cada uno de los puntos centrales involucrados dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta investigación se sostuvo en documentos como los son el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento, su reglamento de convivencia y su reglamento de evaluación.

2.7 Reflexión

A pesar de ser un curso activo, con constantes focos de distracción propios de todos los niveles, son adolescentes que en definitiva logran captar los mensajes que el docente transmite, qué significa: Comprenden que a pesar de considerar “fome” la asignatura de lenguaje son capaces de valorar los pequeños contenidos que logran percibir como fundamentales para su futuro académico, personal y profesional; por tanto, una buena planificación, una selección de materiales acordes a sus intereses personales (pero sin dejar de lado los objetivos y contenidos de la sesiones), fomentar una clase en base el diálogo, la reflexión y participación de los estudiantes, son elementos claves para obtener buenos

resultados en términos de comportamiento, pero más importante aún, en la línea que puedan alcanzar niveles de aprendizaje satisfactorio a su nivel.

El factor motivacional que tienen los alumnos, así como las expectativas que les produce la asignatura de lenguaje, o sea, generar y formar sujetos críticos y analíticos de diferentes situaciones sociales, debe ser el eslabón clave para conseguir logros académicos relevantes. En este sentido la metacognición y la motivación son roles fundamentales que el profesor debe desarrollar para lograr objetivos significativos según Zelma (2006). Quizás a partir de ese elemento que interrumpe la “normalidad” de la clase tradicional, es decir, las conversaciones, diálogos, etc. Se puede iniciar un trabajo examinador muy profundo, que en definitiva logre construir a alumnos críticos y conscientes de su labor social y del futuro personal. En este sentido, tal vez las causantes y responsables de la impresión y sensación negativa que tienen los alumnos de la asignatura de lenguaje sea la metodología que imparte el docente, la cual se asemeja más a la labor expositiva en sentido estricto, dejando poco espacio para debatir y dar protagonismo a los estudiantes.

La mejora a todos los problemas que se han logrado percibir podría consistir en integrar nuevos temas, buscar materiales que sean agentes motivacionales en los estudiantes, uso de nuevas plataformas, nuevos medios de expresión y trabajo de la asignatura, etc. Todo ello puede favorecer sustancialmente tanto la disposición como el éxito en los aprendizajes esperados. Por consiguiente, habilitar espacios nuevos como son la sala de enlaces, el CRA, usos de materiales digitales como lo son las presentaciones en power point, desarrollo de clases por medio de textos multimodales, análisis de micro cuentos, comics digitales, etc. Son herramientas que el docente debe utilizar para lograr el mayor éxito académico posible, y al mismo tiempo, lograr cambiar la visión que tienen los jóvenes de la asignatura de lengua y literatura.

3. Metodología

Luego de haber descrito y comentado todos los aspectos relevantes del contexto en que se desarrolló la investigación, se pasa a describir la metodología usada para llevar a cabo esta tarea investigativa. En este sentido, el proceso desarrollado alude a una metodología de investigación-acción, la que es entendida como la identificación y análisis de un problema social, en este caso uno netamente educativo y, a partir de allí, generar un plan de mejora en función de las debilidades que se han identificado en ese grupo humano (Martínez, 2000). Es así como este apartado tiene como propósito describir y detallar cada uno de los pasos que realizó el docente para llevar a cabo esta investigación social, permitiendo de esta forma describir, analizar y justificar cada una de las decisiones que el docente aplicó. Por ello es que se considera la propuesta de Martínez (2000) para distribuir metodológicamente cada uno de los pasos llevados a cabo, ya que sus conocimientos y desarrollos están en total sintonía con lo que implica desarrollar una investigación-acción (IA).

Kurt Lewin es uno de los primeros profesionales en utilizar el término de investigación-acción, él es quien intenta aplicar un modelo científico rígido cuantitativo (como lo son el desarrollo de las ciencias duras) en esferas sociales humanas, con el propósito de responder a problemas sociales y construir conocimiento para avanzar socialmente. Según su postura, a través de este tipo de prácticas se puede lograr de manera simultánea avances teóricos como cambios sociales significativos, es decir, se puede construir conocimiento práctico y teórico (en Martínez, 2000). Para él la IA es similar a una ingeniería social, la que consiste en un primer momento analizar un ambiente y diagnosticar las problemáticas de un grupo humano, luego conceptualizar la información por medio de categorías que son recogidas en el primer momento, enseguida desarrollar un plan de acción por medio de estrategias sistemáticas y apropiadas para tal grupo social con el fin de mitigar el problema, luego ejecutar e implementar el plan de acción remedial y, finalmente, evaluar los resultados de dicha intervención social. Es importante destacar que cada tarea o paso desarrollado es un proceso recursivo y nunca acabado, por esa razón es que cada instancia puede ser aplicada las veces que sea necesaria, de esta forma la IA es un trabajo cíclico y reiterativo, ya que supone un trabajo humano que varía en todo momento.

El primer paso consiste en vincularse al medio contextual en el cual se desarrolla la IA, es decir, incorporarse de manera adecuada al Liceo Bicentenario de Viña del Mar, en este sentido se evaluaron los rendimientos de los alumnos, sus formas y estrategias de estudio, ambiente y clima de aprendizaje, desempeño frente a diferentes tareas, ya sean de escritura, oralidad o de lectura, e incluso se observó y analizó la metodología del docente mentor del establecimiento y sus dinámicas de enseñanza. En síntesis, el primer punto implica el diseño general del proyecto e identificar cómo aprenden los alumnos lo que deben aprender, obviamente a partir de la inserción y evaluación de las primeras semanas de práctica profesional (Martínez, 2000).

La observación anterior permitió desprender problemáticas específicas que posee dicho grupo humano, específicamente un segundo medio. Cabe mencionar que por temas evaluativos nacionales el nivel en mención se encontraba ad portas de rendir la evaluación SIMCE, por tanto las primeras clases y todo el mes previo a la rendición de la evaluación los alumnos trabajaron en función de responder la prueba a partir de ensayos constantes y clases de explicación y resolución a cada uno de los ejercicios; de esta forma la impresión inicial es que los alumnos poseen muy bajos índices de logro en el eje de lectura, específicamente lo que corresponde el desarrollo de preguntas de orden superior, es decir, realizar inferencias, interpretar textos y evaluar los mismos, por tanto la coincidencia del SIMCE le entregó al docente un punto clave para iniciar un trabajo metodológico referido a esta IA.

La etapa número dos refiere a la identificación de un problema (Martínez, 2000). Las características principales que debe es que: **deben ser vivido y significativo para el docente**, ya que la eficacia de su práctica docente se encuentra justamente en mitigar esa problemática. En esta línea, el docente en formación determinó que **el aspecto que debe ser resuelto es aquel que se refiere a la comprensión lectora en textos escritos, específicamente en el desarrollo de inferencias en textos no literarios (en su mayoría) a partir de la enseñanza de estrategias de lectura**. Esta decisión es motivada debido a los bajos rendimientos en las pruebas de libros del primer semestre y, especialmente, la llegada del SIMCE durante el segundo semestre, por tanto resolver ese problema por medio de la enseñanza de estrategias de lectura se eleva como un aspecto contingente real de vital importancia.

La etapa siguiente corresponde al análisis de los factores contextuales y personales del problema, aquí el docente analiza causas, distractores y consecuencias del mismo (Martínez 2000). En este momento, y luego de haber reunido información variada, clasificarla y elevar categorías específicas que están descendidas, se pasó a diagnosticar sus posibles causas, siendo una de ellas la nula sistematización de tareas de lectura en donde apliquen de manera autónoma y autorregulada estrategias de lectura. En otras palabras, los estudiantes realizan tareas de comprensión de manera aislada, perdiendo de esta forma una rigurosidad o sistematización en el trabajo; además las tareas consistían en identificar los niveles superficiales de los textos, es decir, conformarse con la identificación de información explícita o vocabulario, pero escasamente realizar tareas con demandas cognitivas superiores.

Luego de comprender y analizar los aspectos académicos que dan origen a una problemática, es imprescindible construir un abanico de posibilidades remediales que estén orientadas a subsanar aspectos descendidos académicamente, este cuarto punto corresponde a la formulación de una hipótesis (Martínez, 2000). En este sentido **la clave es proponer un trabajo de lectura basado en los tres momentos: antes, durante y después (Solé, 1999), para de esta forma dar paso a la enseñanza de estrategias concretas como lo son la interrogación, lectura orientativa, lectura analítica y el subrayado, es por ello que el modelo de Tuffanelli 2010 es el principal soporte.** Además de un proceso de metacognición; con el propósito de desprender información más allá de la superficie textual de los escritos, o sea, realizar inferencias de tipo elaborativas a partir de estrategias de lectura basada en los momentos de la misma.

El quinto punto se vincula con la recolección de información necesaria. Al igual que la naturaleza del contexto, los agentes activos de la investigación y el problema detectado; las herramientas de monitoreo, extracción de información y datos dependerán exclusivamente del conocimiento del docente sobre el contexto, ritmos de aprendizaje de los alumnos, habilidades que poseen, herramientas evaluativas más convenientes, etc. Es decir, no existe una pauta rígida para obtener información de utilidad, solo la utilización de variadas herramientas permitirá obtenerla, las que deben ser pertinentes y breves, ya que de otro modo entorpecerán la docencia del maestro (Martínez, 2000).

El instrumento básico, pero esencial es a partir de la cotidianeidad, conversaciones con el profesor mentor, otros colegas de lenguaje, profesores diferenciales, es decir, recolección de información del día a día; además de la aplicación de un test Likert, que nos proporcionarán antecedentes de acuerdo a actitudes de los encuestados frente a ciertas interrogantes; enseguida una encuesta de intereses personales que servirá para conocer el lado más íntimo de los alumnos y desde ahí generar materiales didácticos; y por último, datos que arrojaron los ensayos Simce que se trabajaron durante la primera mitad del segundo semestre.

De acuerdo a la aplicación de la escala Likert, que fue aplicada a 29 alumnos, esta arrojó datos relevantes en 4 vertientes: La primera apunta que un 82% de los alumnos se sienten más cómodos aplicando estrategias de lectura o trabajando con textos No Literarios (NL), debido a la familiaridad de la redes sociales, temáticas, etc.; un 78% de ellos prefieren trabajar con textos breves, de esa forma les resultaría más sencillo concretizar trabajos y aplicar tareas de lectura; un 67% se inclina por actividades breves y ágiles, donde en una sesión se alcance a explicar una habilidad o contenido, y en la misma desarrollar la tarea y corregirla, de esta forma el trabajo no queda “disperso” de una sesión a otra; y, por último, el 92% cree que poseer estrategias de lectura es fundamental para sus vidas futuras, es decir, ese porcentaje le otorga una relevancia social importante a la comprensión.

La siguiente herramienta, para obtener información más íntima de los alumnos, consistió en realizar una pequeña encuesta (anexo 1), en donde se busca indagar en gustos personales, tipos de clases que prefieren, dinámicas de curso que les agradan, percepciones de la asignatura de lenguaje, tipos de textos con que se encuentran familiarizados, etc. En este sentido, los datos arrojan que gran mayoría se inclina por trabajar con temáticas propias del mundo juvenil, así como acercar otros soportes a las salas de clases, como los son el trabajo con imágenes, uso de proyectores, análisis de canciones para textos literarios poéticos, actividades ágiles, desarrollar trabajos colaborativos, entre otros. Por otro lado, ellos quieren ser los protagonistas de la clase, y no el docente, por esto se desprende que se adhieren a metodologías por descubrimiento o modelados del docente, y no a que este hable por horas de manera expositiva. Es así como la gran mayoría percibe la clase de lenguaje como “latera”, pero ese mismo porcentaje reconoce la importancia del lenguaje dentro de cualquier instancia social.

Por último, y tal vez el más relevante en términos cuantitativos y cualitativos, es el análisis de un ensayo SIMCE de carácter diagnóstico. Esto ha quedado explicado por el docente que por cuestiones contextuales se enfrentó a la rendición de una prueba estandarizada, por tanto una fuente de información real y aplicable es el desarrollo de un ensayo, en donde las estrategias trabajadas están en función de responder el SIMCE y desarrollar habilidades de comprensión en los estudiantes. La evaluación arrojó que un 40% del curso posee nota inferior a 4, lo que en promedio de esas calificaciones da un 3,2 de promedio; mientras que un 60% ha logrado obtener una calificación aprobatoria, un 4,8 de promedio. El desglose de esos números permiten establecer más detalladamente que un 40% del curso logró responder de manera correcta las preguntas de orden interpretativo y evaluativo; un 55% las preguntas que solicitaban desprender información implícita, como lo son el desarrollo de inferencias; y por último, un 76% obtuvo puntajes satisfactorios en el ítem de reconocer información explícita. Los datos porcentuales generales son uno de los máximos referentes para poder dar cuenta de la implicancia de la implementación en la sala de clases.

No fue posible dar cuenta en la etapa inicial diagnóstica de si poseían conocimiento o utilizaban estrategias de lectura que serían trabajadas en las sesiones siguientes, puesto que los alumnos aún no poseen conocimiento de ellas; no obstante el SIMCE y el desprendimiento de información sesión tras sesión entregó una mirada fría y calculadora de quienes sí poseen alguna estrategia o de aquellos que la utilicen de manera inconsciente.

La sexta etapa consiste en categorizar la información obtenida por medio de las distintas herramientas. Habiendo hecho una síntesis de los resultados se estableció que la categoría a mitigar era la habilidad de desprender información implícita, así como también, desarrollar habilidades de lectura por medio de estrategias de lectura, ya que la categoría inicial se vincula con la ausencia de estrategias de lectura.

El séptimo paso nos lleva al corazón de la IA (Martínez, 2000), el que consiste en estructurar teóricamente las categorías elevadas, es decir, construir un modelo teórico en función del problema de la extracción información implícita (inferencias) en distintos tipos de textos, especialmente no literarios. De manera concreta, las categorías principales de nuestro problema son: reconocimiento de información implícita y desarrollo de inferencias, y estrategias de lectura. Ambos conceptos se definieron conceptualmente, obviamente

incorporados dentro de un contexto que involucre el concepto de comprensión, tipos de textos, habilidades de lectura, entre otros. Luego de las instancias anteriores se dio paso a la creación de un plan de acción que tiene por objetivo subsanar la problemática ya referida por medio de estudios teóricos y evidencias concretas referidas al contexto real del segundo año medio E.

El octavo momento es diseñar y ejecutar un plan de acción. Este punto requiere, necesariamente, haber desarrollado de forma completa y correcta la estructuración teórica del momento anterior, en este caso la secuencia implementada consiste en 8 sesiones que se realizaron en el segundo medio E. En concreto, el propósito es el de mejorar las habilidades de lectura de los alumnos, referidas principalmente al reconocimiento de información implícita; esta tarea se desarrolló por medio del trabajo de estrategias de lectura.

Por último, la novena etapa es la de evaluar el plan de acción ejecutado; es el instante en el que suele fallar más. En este momento se suele analizar la implicancia de todos los pasos anteriores en relación a la problemática detectada en un principio, eso significa que si los pasos anteriores fueron ambiguos y el camino que se recorrió no poseía un destino claro, muy difícilmente se podrán contrastar resultados antes y después, y por tanto será muy complejo evaluar la práctica total. Es necesario aclarar que solo los datos más relevantes de la evaluación final fueron tabulados, especialmente aquellos referidos a la utilización de estrategias de lectura, y a partir de ellos se evaluó el nivel de éxito del plan de acción, a su vez los objetivos que se cumplieron y los que no, además de identificar fortalezas y debilidades del plan de acción.

3. Marco Teórico

Para situar la investigación acción que vamos a realizar es preciso iniciar una recopilación teórica desde diferentes perspectivas, partiendo por el análisis de las bases curriculares. Si observamos las de segundo año medio estas tienen un enfoque cultural comunicativo, en donde en el eje de lectura los alumnos deben ser capaces mínimo, de comprender, reflexionar, interpretar y evaluar diferentes textos de variada complejidad de acuerdo a sus edades; deben ser críticos y evaluativos en cuanto a las fuentes que recurren para emitir una opinión o puntos de vista; y poseer habilidades comunicativas competentes para cualquier instancia social. No obstante la práctica muestra que ese perfil de egreso ideal está muy lejano a la realidad.

Las Bases Curriculares 2015 conciben a la lectura como:

“interpretación de textos. Se considera que el lector o lectora utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir significado. Es decir, en la comprensión se conjugan tanto las habilidades como los conocimientos que tiene el individuo, ya que estos permiten a la lectora o al lector establecer las conexiones (entre el texto y sus conocimientos, entre el texto y la cultura, entre el texto y otros textos, etcétera) necesarias para construir el significado del texto” (p. 34-35).

De acuerdo a la definición anterior, convergen puntos claves para formar lectores competentes, ellos son: las habilidades que poseen, las que se traducen en la presencia de estrategias de lectura; y la cantidad de conocimientos previos de los estudiantes, o sea el conocimiento de mundo referidos a cualquier contenido o temática. Justamente la propuesta viene a mitigar ambos problemas que, según las Bases Curriculares, deberían estar resueltos, es decir, desarrollar estrategias de lectura para alcanzar niveles complejos de comprensión a partir del conocimiento de mundo y la relevancia que tiene este en la comprensión. Incluso, aspectos centrales del eje de lectura consisten en leer una variedad de textos no literarios, puesto que en contextos reales de la sociedad son los más utilizados por las personas; otro es el desarrollo de estrategias de lectura, que permiten a los alumnos afrontar la lectura de manera metacognitiva y reflexionar ante las dificultades que han enfrentado al momento de leer.

En síntesis, los principales conceptos que serán definidos están en directa relación con las bases curriculares, ellos son: Concepto de comprensión, información implícita, inferencias, estrategias de lectura y conocimientos previos.

3.1 Concepto de comprensión

Siguiendo la línea de conceptos claves a resolver, es imprescindible definir el concepto de comprensión. Muchos autores han planteado sus propuestas al momento de definir este término, por ejemplo Parodi (2011) la define como una actividad “controlada por el lector; basada en sus conocimientos previos y de acuerdo con los contextos sociales y culturales en que ella se produce”, de esta forma los lectores pueden apoderarse de la información que allí esté presente, pueden generar nuevos conceptos a partir de los conocimientos previos que poseen y de las habilidades que tengan al unir proposiciones y construir nuevos significados. Es importante destacar que Parodi (2011), a diferencia de otros eruditos, considera a la comprensión como una actividad que, a su vez, está en total unión con factores de tipo psicológicos, sociales, biológicos y lingüísticos; por tanto se recalca el valor multidimensional que logra alcanzar la comprensión.

Claro está que existen mensajes importantes que están presentes de manera explícita, y por el contrario hay otros mensajes que no se encuentran de manera literal en los textos por lo que se necesita un esfuerzo cognitivo superior de los lectores para acceder a ellos, como lo son la construcción de significados implícitos, la generación de inferencias, el desprendimiento de información a partir de interpretaciones y, cuestionamientos al texto a partir del factor evaluador de los lectores. Sánchez (2008) establece diferentes niveles y parámetros de comprensión, los cuales están en sintonía en relación a la calidad de la información que contiene el texto y cómo representen los lectores lo que allí está presente. Por tanto, aquella comprensión que solo se limita a replicar y mantener de manera uniforme los contenidos expresados en el texto será entendida como una “comprensión superficial”, y por el contrario, aquella comprensión que permita construir un propio modelo de situación y comunicación con palabras propias de cada uno de los lectores será considerada como una “comprensión profunda”. Luego de observar lo mencionado por Sánchez (2008), nuevamente se cae en el factor multidimensional que implica a la comprensión, muy similar a lo que menciona Parodi, en donde se destaca la importancia del factor lingüístico, psicológico y

social, ya que la unión y conjugación de todos aquellos componentes permiten al lector integrar sus experiencias y conocimientos personales en directa relación con los factores lingüísticos y semánticos que el texto posea.

Por un lado, la representación superficial del texto corresponde al nivel más básico de la comprensión y se limita al reconocimiento de estímulos exactos contenidos en el texto como palabras, frases, oraciones, imágenes; y el recuerdo de estos elementos desaparece de la memoria en unos cuantos segundos a menos que sean relevantes para la construcción del significado (Ramos, 2006). Por otro lado, la representación del texto base “es una copia semántica equivalente a la estructura superficial del texto y constituye sólo una parte de la representación mental final del proceso de comprensión” (Kintsch, 1998 en Ramos, 2006), al ocuparse de la construcción del significado es más estable que el nivel anterior, pero se estima que en tareas de recuerdo inmediato, solo un 26% de las ideas contenidas en un texto son recuperables (Singer, 1982 en Ramos, 2006). Finalmente, la representación de la estructura del texto se logra cuando “el comprendedor construye una representación de la situación específica planteada por el texto a partir de su conocimiento previo y de la información del texto” (van Dijk & Kintsch, 1983 en Tijero, 2009), así pues, el modelo de situación produce una representación más completa, elaborada y productiva que la representación mental del texto base (Ramos, 2006).

Una definición de comprensión lectora que se tratará de desarrollar a lo largo de este trabajo, y que se ajusta directamente en relación a las falencias que presenta el grupo curso real, se centra en la perspectiva multidimensional de este proceso, considerando una serie de factores por parte del lector para llevarlo a cabo. En este aspecto, nos parece adecuado situarnos en la “Teoría de la comunicabilidad” (Parodi, 2011) para hablar de comprensión lectora de aquí en adelante y en sus tres supuestos principales: La de la “cognición situada”, que ubica el proceso lector de acuerdo al contexto y a la funcionalidad del texto; el “supuesto de la interactividad”, que enfatiza la relación lector, texto y contexto; y el “supuesto de la socioconstructividad”, la cual trata del uso de estrategias en el proceso lector y por tanto, de un autocontrol de los procesos cognitivos del estudiante.

3.2 Enfoques de enseñanza de la lectura

El siguiente paradigma a utilizar alude al enfoque comunicativo (Mendoza, 1996). Esto implica que el docente estará enfocado en desarrollar competencias de orden: lingüístico y/o gramatical, sociolingüísticas, textuales discursivas, estratégicas y semiológica o semántica. Todas las competencias anteriores se entenderán como la capacidad que desarrollaran oyentes y escritores reales para comprender, relacionar y producir enunciados adecuados a distintos propósitos y contextos que los rodean dentro de sus roles sociales y profesionales. De esta forma, se estarán construyendo sujetos con competencias reales para desenvolverse dentro de cualquier relación social normal, de esta forma los alumnos podrán comportarse de manera adecuada dentro de un contexto, dentro de una comunidad discursiva particular o comunidad de habla. Por consiguiente, sus herramientas variarán desde el manejo léxico gramatical de los tipos de textos, conocimiento de estructuras retóricas y relacionadas dentro de un contexto histórico o funcional.

Mendoza (1996) plantea ciertas metodologías para lograr alumnos competentes en el ámbito del lenguaje o el desarrollo humano a nivel social, estas son: logocéntrica y deductiva (centrada en la transmisión de contenidos formales), una analítica, funcional o estructural (desarrollo de microhabilidades y destrezas), otra global, comunicativa y ecológica (desarrollo de macrohabilidades dentro del currículum escolar) y, por último una comunicativa integral (atención de diversos alumnos de acuerdo a sus necesidades). En concreto, solo dos de sus metodologías serán aplicadas.

La primera alude a una metodología *analítica, funcional o estructural*, que supone realizar actividades puntuales para mejorar microhabilidades y destrezas, esto significa aislar actividades de ejes fonéticos, sintácticos y comunicativos, e involucrarlas dentro de un trabajo estructuralista-conductista, donde el objetivo es el de repetir tareas constantes, iniciar trabajos por modelamiento, o el refuerzo positivo de algunos aciertos, todo esto como objetivo base el de mejorar niveles específicos descendidos; no obstante hay un problema que supone este eje, el cual implica que si las actividades son demasiadas descontextualizadas, repetitivas y lejanas al currículum, estas generan una desmotivación en los alumnos. La segunda apunta a una metodología *comunicativa integral*, la que desde el enfoque comunicativo parece ser la que presta más atención a las habilidades y necesidades de los alumnos, en este sentido se eleva como una metodología que nos dará un equilibrio

entre normas, reglas gramaticales y la práctica comunicativa; por esta razón nos permitirá atender adecuadamente a diversos tipos de alumnos en diversidad de contextos y desarrollar de manera coherente con sus posibilidades sus capacidades comunicativas combinadas con la reflexión de la lengua” (p. 102). A diferencia de las otras metodologías, estas nos parecen la más adecuadas a seguir, porque básicamente nos permitirán diseñar clases dinámicas y diversas, incorporando las características particulares del curso y las personas que lo componen.

3.3 Reconocimiento de información implícita: Inferencias

Debido a que la problemática detectada radica en el reconocimiento de información implícita, es necesario restringir ese concepto a uno más particular, en este caso es el concepto de inferencias. Es así como lo relevante es elevar las categorías relacionadas al desprendimiento de información que no está presente en el texto de manera explícita, por tanto es de suma importancia definir correctamente las inferencias y la clasificación de las mismas.

Parodi (2010) señala que dentro de la comprensión, es fundamental la capacidad de abstracción por parte del lector, ya que esta le permite acceder a relaciones de semejanza entre diversos elementos que a simple vista pueden aparentar no poseer relación y esto radica en la necesidad que tiene el ser humano para asignar información a todo lo que percibe, y al no encontrarla, este le asignará un sentido de acuerdo a lo que ya conoce (p. 34). En este sentido, la inferencia no solo se liga a la abstracción de acuerdo a la percepción propia del ser humano, sino que sirve para comparar y relacionar diversos elementos de la realidad entre sí y darles sentido, una vez más se recalca la perspectiva social y cultural de la comprensión lectora. La habilidad en específico utilizada se origina a partir del “yo”, así entran en juego las capacidades de este frente a su realidad más cercana y cómo tratará de vincularla en relación a lo que ya conoce.

Parodi (2011) plantea que “las inferencias constituyen procedimientos que andamian la arquitectura de lo comprendido y también constituyen las representaciones de esa nueva información no explicitada en el texto mismo” (p. 151), además, señala que son los mecanismos fundamentales que todo lector debe aprender a poner en práctica y desarrollar progresivamente para aprender nuevas palabras, nuevos textos, nuevas temáticas, etc. A su vez, Ramos (2006) señala que “la elaboración de inferencias es parte integral del proceso de

comprensión” (p. 200), por lo que se entiende que la relevancia de las inferencias es que en su elaboración participa de todo el proceso de comprensión.

3.4 Clasificación de inferencias

Existen variadas clasificaciones sobre inferencias, las cuales a su vez definen varios tipos de ellas, pero para los propósitos de este marco teórico se considerará solo las inferencias pragmáticas, que para León (2003) son “las inferencias involucradas en la comprensión de textos escritos” (en Ramos, 2006). En esta misma línea, se empleará la clasificación de inferencias pragmáticas empleadas por Ramos (2006) que distingue entre inferencias pragmáticas que participan de la representación del texto base y aquellas que participan de la representación de la estructura de un escrito. Ellas son:

3.4.1

Inferencias cognitivas: Tal como su nombre lo indica, son aquellas que implican el uso de estrategias cognitivas que requieren de conocimiento general para conectar, relacionar, reorganizar u omitir información de partes más extensas del texto o del texto completo para la construcción del significado explícito (Ramos, 2006).

Inferencias Causales: Son aquellas que permiten la construcción del texto base y se definen como “una clase de inferencias puente y tienen la función de unir información en términos de causa-efecto, ya sean hechos, procesos o acontecimientos que aparecen en oraciones adyacentes” (Clark y Haviland, 1976 en Ramos, 2006).

Inferencias elaborativas: Se definen como aquellas que permiten la construcción del modelo de situación. Estas inferencias no determinan el significado explícito, sino que enriquecen la representación del texto, ya sea ampliando o relacionando la información expresamente señalada en el texto con el conocimiento previo del lector (Ramos, 2006).

3.5 Estrategias de lectura para el desarrollo de inferencias

De acuerdo a nuestras necesidades, y a las que posee el segundo medio E, es imprescindible mejorar la habilidad de reconocer información implícita por medio de inferencias, de acuerdo a las definiciones la seleccionada corresponde a las inferencias de tipo elaborativas, las que enriquecerán en texto en términos de significados y componentes

contextuales que lo rodean. En estricto rigor, se implementará el modelo de Tuffanelli (2010), el cual se condice con una variedad amplia de textos escritos. Su modelo implica 4 estrategias o fases de aplicación, no obstante la selección que hemos aplicado radica en implementar solo 5, ellas son: interrogación, lectura rápida y orientativa, generación de hipótesis, lectura analítica y el subrayado. Es importante mencionar que las 5 estrategias serán modeladas y enseñadas a los alumnos durante los momentos de la lectura, es decir, el momento antes, durante y después. Solé (1992) propone ciertas directrices que se deben desarrollar en los momentos de la lectura, cuyas instancias están en estricta relación con lo que implica desarrollar una lectura intensiva. Durante el momento antes de la lectura, se debe preparar a los alumnos a partir de instrucciones claras, disponer de objetivos y tiempos para el desarrollo de cada una de las actividades, además se deben activar aquellos conocimientos previos que necesitan los alumnos para enfrentarse a dichas tareas, realizar preguntas de carácter predictivas, entre otros. A continuación, se explica en detalle el modelo de Tuffanelli (2010).

3.5.1 Interrogación: La situaremos en el momento antes de la lectura, la cual consiste en construir expectativas y objetivos de lectura a partir de, principalmente, elementos paratextuales. En este caso los estudiantes deben observar la estructura del texto, títulos, contextos o medios de circulación del texto, temáticas presentes y que se relacionan al título, personajes asociados a ella, entre otros. Es un proceso de interpelación al texto, en donde el alumno se posiciona de manera activa frente a la tarea de lectura, de esta forma elevará temas implícitos del texto de manera inconsciente.

3.5.2 Lectura rápida y orientativa: También la ubicaremos en el momento previo de la lectura. Consiste en recorrer el texto de manera superficial, sin leer párrafos, pero prestando atención a movimientos visuales que ayuden a identificar palabras, y desde ahí, formarse una idea general de lo leído. Para ello es aconsejable responder preguntas como: qué tipo de texto es (género), tema principal, temas asociados a esas palabras identificadas, personajes relacionados, problemas, contextos, etc.

3.5.3 Lectura analítica: Estrategia desarrollada durante la lectura, la que consiste en obtener una lectura intensa, crítica y profunda. Por esta razón es necesario segmentar el texto, en este caso por párrafos, y formular preguntas que deben ser resueltas en ese instante. Ejemplo de ellas son: ¿cuál es el tema del texto? ¿De qué o de quién se habla en este párrafo?

¿Dónde ocurre lo sucedido? ¿Cuáles son las implicancias de ese evento? ¿Por qué se origina? Entre otros. Es importante destacar que un texto no responde, necesariamente, a todas las interrogantes aquí presentes, ya que dependerá de la flexibilidad de temáticas, tipo de texto, propósitos, etc.

3.5.5 Subrayado: Estrategia desarrollada después de la lectura. Consiste en destacar aquellas palabras, conceptos o frases que en el futuro nos permitirán volver al texto y al verlas destacadas poder evocar el contenido global del texto sin tener que leer completamente el texto.

El abordaje desde los momentos, es decir, vincular y sistematizar a instancias o tareas propias a cada instante de la lectura resulta altamente beneficioso, ya que se entendería la *comprensión* como un proceso, en donde existen tareas que deben ser resueltas primero, de modo que beneficien las tareas durante o después de la lectura; así como en el sentido de una comprensión profunda de los textos en sus diversos aspectos. De esta forma el desarrollo metacognitivo de los alumnos será desarrollado de manera sostenida al final de cada sesión, esto con el objetivo de que logren monitorear su proceso de aprendizaje, detectar falencias y complicaciones que le arrojan las tareas de lectura.

4. Plan de acción

Habiendo finalizado ya nuestro marco teórico, el cual describe los problemas que componen la problemática identificada, la que alude a que los alumnos no aplican estrategias de lectura para reconocer información implícita, se presenta el plan de acción que consiste en una secuencia didáctica de 7 sesiones a implementar en el Liceo Bicentenario de Viña del Mar.

Antes de explicar en qué consistió el plan de acción, es importante mencionar unas situaciones contextuales relevantes para dicha secuencia didáctica. En primer lugar, y más importante, es que el curso se encontraba ad portas de rendir la prueba estandarizada SIMCE, correspondiente, justamente a los segundos años medios; esa situación implicó realizar ciertas adecuaciones curriculares referidas a omitir objetivos de aprendizaje de las últimas unidades del segundo semestre, por esa razón es que el plan de acción viene a desarrollar habilidades de lectura y, a su vez, preparar a los alumnos para la rendición de la evaluación. En segundo lugar, tiene que ver con la toma de decisiones que se realizaron en las reuniones de departamento de lenguaje del Liceo Bicentenario, en donde por unanimidad, los docentes a cargo de los niveles que rendían SIMCE decidieron detener el avance de las unidades para trabajar con los estudiantes el eje de lectura; de ese consenso también formó parte el docente practicante, quien se adecuó a esa situación y fortaleció el trabajo de lectura, y por tanto sus intervenciones aluden a mejorar esos aspectos. Y por último, el tercer elemento apunta a una necesidad manifestada por los propios alumnos, quienes admiten sus falencias en comprensión, además de manifestar esa reflexión, también surge la preocupación por rendir buenas evaluaciones futuras, principalmente la PSU en un par de años más.

En lo cabal, el objetivo y propósito de este plan de acción radica en mejorar el reconocimiento de información implícita en textos escritos, principalmente el desarrollo de inferencias de tipo elaborativas, mediante la enseñanza de estrategias de lectura. Además, el plan de acción posee dos objetivos específicos. El primero apunta en aplicar estrategias de lectura para reconocer información implícita a lo largo del proceso de comprensión, para ello existirán tareas de escritura que darán cuenta que los alumnos efectivamente realizan tareas propias de cada una de las estrategias. Este objetivo específico posee su propia rúbrica, que formará parte importante en la medición de logro cuando rindan la evaluación final, de esta forma el docente observará en forma concreta su aplicación en los textos, y evaluará la calidad de

aplicación de cada una de ellas. El segundo, pretende lograr que los alumnos suban sus puntajes en los ensayos SIMCE, las que obviamente abarcan las 5 categorías de preguntas de comprensión. Este aspecto será evaluado, al igual que el aprendizaje esperado anterior, en la evaluación final, la cual constará con preguntas de comprensión similares al SIMCE (ítem 1), y enseguida unas preguntas de desarrollo para dar cuenta de la aplicación de estrategias de lectura para reconocer información implícita (ítem 2). Ambos aprendizajes esperados serán contrastados con los datos iniciales, de esta forma serán la base para comparar y observar la real implicancia del plan de acción.

La propuesta didáctica en sí cuenta con 7 sesiones, destinando la primera de ellas a una clase netamente expositiva, en donde se manifestarán los aprendizajes esperados de las sesiones, la metodología de trabajo, se abarcarán contenidos conceptuales. En síntesis, se introducirá conceptualmente la habilidad de inferir, y la importancia de la ejecución de estrategias de lectura en tareas de comprensión.

Las siguientes sesiones estarán destinada en aplicar estrategias de lectura (4), las que serán modeladas por el docente, las cuáles serán de uso obligatorio por parte de los alumnos, ya que su aplicación se abordará en cada una de las actividades de la secuencia, además forma parte del producto final que se concretizará en la evaluación del plan de acción.

La segunda sesión está destinada a implementar solo una estrategia de lectura, la que se condice directamente con los momentos de la lectura que el docente pretende exponer, es por ella que la primera corresponde a la *interrogación*, que será enseñada en el instante antes de la lectura. La progresión clase a clase se evidencia en que cada sesión se modelará una nueva estrategia, en donde debe sumársele la anterior en las actividades de comprensión. Tal vez los contenidos conceptuales serán muy similares en cada una de las sesiones, no obstante ello tiene una justificación, ya que principal es desarrollar habilidades en los estudiantes, por ello es que lo relevante no es el incremento conceptual de contenidos, sino el de aplicar estrategias e incorporarlas en sus tareas de aprendizaje.

Del mismo modo, las siguientes clases se direccionarán hacia la comprensión de diversos textos no literarios por medio del uso de estrategias de comprensión, las cuales en cada clase se modelará una de ellas, siguiendo la progresión base de la inserción en cada uno de los momentos de la lectura. El diseño de un plan sistemático mejora la habilidad de

reconocimiento de información implícita, no obstante este es flexible y se adapta al ritmo de aprendizaje de los alumnos y a sus propios propósitos. De esta forma en cada clase se realizará una actividad que debe considerar el uso de estrategias planteadas por el profesor, puesto que el cumplimiento, avance e incremento de estrategias incorporadas se condice directamente con resolver el problema detectado desde un inicio.

Las evaluaciones de las sesiones serán por medio de “tickets de salida” que el profesor otorgará a los estudiantes que hayan desarrollado las actividades. Las metodologías de las sesiones serán en su mayoría, por medio del modelado del docente y luego un trabajo práctico de los estudiantes, de esta forma el docente monitoreará el trabajo de sus estudiantes, dará cuenta del ejercicio de las estrategias en sus cuadernos y en los momentos en que les solicite salir a la pizarra. Es importante mencionar que los criterios finales, como lo son la aplicación de estrategias de lectura en sus cuadernos servirán como registros iniciales para lo que será la evaluación final, la que será similar a las tareas desarrolladas en clases, de esta manera los alumnos se prepararán para resolver ejercicios de identificación de información implícita.

La penúltima sesión corresponde a una evaluación formativa, que tendrá dos funciones: la primera es observar el rendimiento concreto de los alumnos de cara a la evaluación sumativa final, eso significa que se tomará en consideración el incremento de preguntas correctas de comprensión de formato SIMCE, y de la aplicación de estrategias de lectura de manera escrita, logrando evidenciar que efectivamente han ocupado alguna de ellas; y la segunda es otorgar puntajes que pueden ser utilizados para subir la nota de la evaluación final, de esta forma los alumnos tendrán una motivación extra para resolver la evaluación formativa y obtener puntaje para su promedio final. A su vez, la evaluación formativa es una fuente importante de retroalimentación para los alumnos en la clase siguiente, ya que por temas de horarios, se disponen de 2 horas y 15 minutos reales, por tanto en esa instancia será posible desarrollar gran parte de los textos menos logrados, así como aquellas estrategias menos exitosas.

A continuación se detallan los objetivos de aprendizajes esperados por el establecimiento, los cuales se desarrollan a partir de la secuencia didáctica diseñada e implementada, la que se presenta a continuación.

| | |
|---|--|
| Horas pedagógicas | 8 horas semanales. Casi dos semanas |
| Objetivo de aprendizaje esperado (Cabe recordar que el departamento dispuso pausar el avance del programa para dar énfasis a las tareas de lectura) | OA 11 Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases. |
| Objetivos específicos | 1° Reconocer información implícita en distintos tipos de textos no literarios escritos 2° Aplicar estrategias de lectura para realizar inferencias elaborativas |

A continuación se presenta la progresión de objetivos de las 7 sesiones:

| N° Sesión | Objetivos por sesiones | Evaluación |
|------------------|---|--|
| 1 | Conocer e identificar tipos de lectura y los momentos en textos no literarios. | Formativa |
| 2 | Clasificar e implementar estrategias de lectura como la interrogación y la lectura orientativa para desprender información implícita en textos no literarios. | Formativa: Monitoreo docente |
| 3 | Utilizar estrategias de lectura antes de leer para desprender información implícita y plantear hipótesis. | Formativa |
| 4 | Comprender y aplicar la estrategia lectura analítica y el subrayado para realizar inferencias elaborativas. | Formativa: Interpelación a alumnos y monitoreo del docente |
| 5 | Aplicar estrategias de lectura en una evaluación formativa. | Formativa |

| | | |
|---|--|--|
| 6 | Evaluar aplicación de estrategias de lectura para realizar inferencias elaborativas. | Formativa |
| 7 | Aplicar estrategias de lectura en evaluación de comprensión. | Sumativa. Prueba de comprensión lectora, realización de inferencias y desempeño estratégico en lectura |

5. Análisis de evidencias

Luego de describir y explicar el plan de acción que fue implementado, es necesario profundizar en el análisis de los resultados de dicho proceso, y el impacto que generó en los estudiantes el abordaje de estrategias de lecturas. Es así como se llevó a cabo un análisis cuantitativo, el cual apunta en 3 ejes: el primero es una mirada general de las preguntas de comprensión de las 5 categorías, en ellas existe una muestra del progreso de algunos alumnos que subieron sus puntajes en comparación al ensayo SIMCE inicial que fue la base de comparación para nuestro trabajo, es decir, se comparan los resultados diagnósticos con el logro de la evaluación final de manera global. El segundo eje radica en detallar los resultados obtenidos por los alumnos en sus respuestas a preguntas donde deben reconocer información implícita, precisamente preguntas inferenciales, cabe señalar que ese resultado será en base a las 8 preguntas inferenciales que posee la prueba, las que fueron segmentadas una a una por el docente. Y por último, el tercer punto es analizar y manifestar el nivel de logro alcanzado por los alumnos en la aplicación de estrategias de lectura, la que forma parte del ítem final. El segundo análisis apunta a uno cualitativo, en donde se pretende describir la percepción y receptibilidad de los alumnos en torno a la utilidad de un sistema de estrategias de lectura, a sus percepciones de acuerdo a la habilidad de reconocer información implícita y al impacto personal de aplicar estrategias de lectura en relación al momento previo de la implementación.

5.1 Análisis cuantitativo

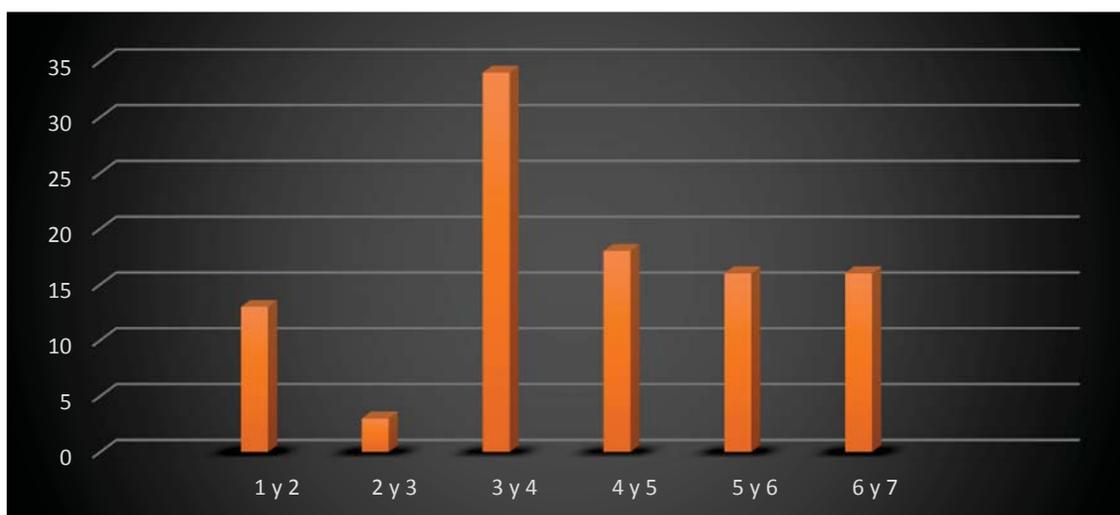
En este segmento se presentan una distribución cuantitativa numérica en relación a los 3 ejes mencionados. Es por ello que existirá una pequeña narración de los números obtenidos, para luego ejemplificar por medio de gráficos.

5.1.1 Análisis del nivel de logro de la prueba final, en oposición al ensayo diagnóstico SIMCE

Este primer aspecto se limita a comparar los puntajes y notas obtenidas por los alumnos en la prueba de comprensión final, la cual se comparará con el ensayo SIMCE que realizaron previo a la implementación del plan de acción, el cual es el primer y más importante foco de contraste para observar el impacto real de las intervenciones didácticas.

La primera categoría de análisis radica en el desarrollo de habilidad de comprensión en comparación a los resultados SIMCE, para ello se construirá un gráfico que evidencia las notas de los estudiantes, y su comparación frente al promedio del curso global. Iniciando por las notas de los alumnos, se puede evidenciar que el promedio general del curso fue un 4,2, lo que indica que en términos globales los alumnos se encuentran en un nivel regular medio, en este sentido un 49% del curso posee como nota entre un 1,0 y un 4,0, mientras que un 51% posee notas desde un 4,1 hasta un 7,0. Sin embargo, el 52% del curso posee como nota un 3,1 y un 5,0, lo que se condice con el nivel global del curso, es decir, se encuentran en un nivel regular. Lo que llama la atención es que existe un 30% de alumnos que poseen entre un 5,0 y un 7,0 de nota, lo cual refleja que el promedio general del curso se ve afectado por aquellos que prácticamente no resolvieron la prueba, eso queda en evidencia con los 4 alumnos que obtuvieron nota mínima. Cabe mencionar que el promedio de la evaluación diagnóstica SIMCE fue un 4,1, muy similar al promedio que obtuvo que curso en la evaluación final, solo que el promedio del curso subió una décima. En síntesis, los alumnos subieron levemente el puntaje global e individual en la mayoría de los casos, por esa razón el alza de solo una décima, no obstante lo relevante, radica en la cantidad de alumno destacados, es decir, cerca de un 20% de los alumnos obtuvo entre un 6 y un 7 de calificación, situación completamente opuesta al diagnóstico del SIMCE, el que manifiesta que solo un alumno alcanzó nota máxima, que fue un 6.

Gráfico 1: Notas de los estudiantes en preguntas de comprensión (%)



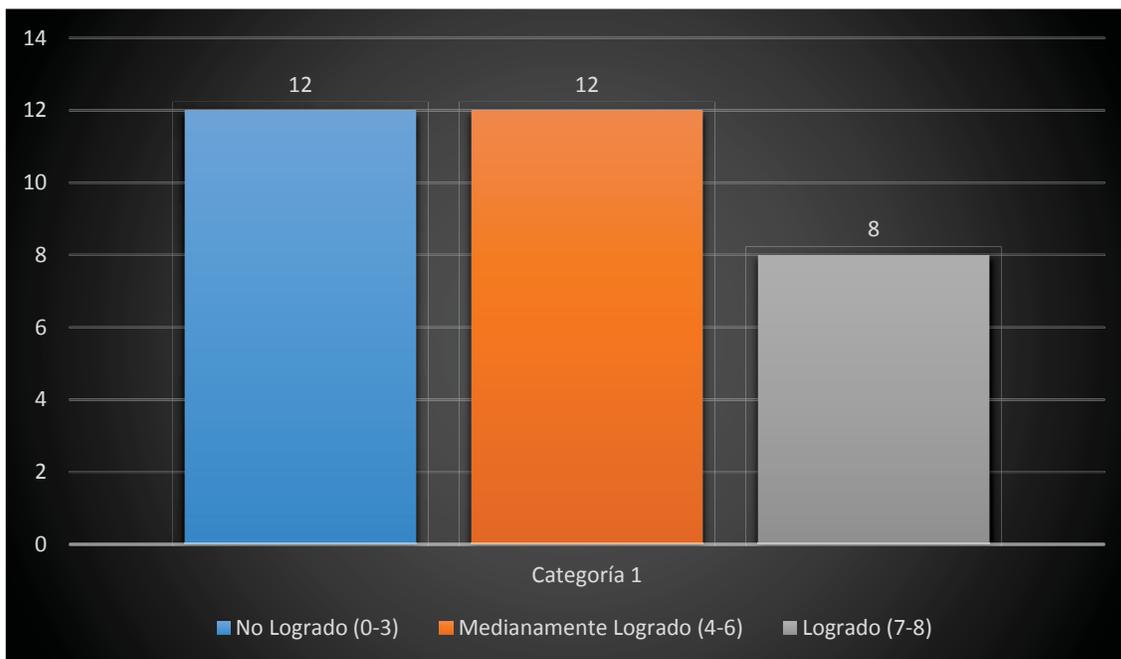
Lo que llama la atención es la cantidad de notas insuficientes que obtuvieron los estudiantes. La evaluación final arrojó que 13 estudiantes obtuvieron una nota inferior a 4, el que si se compara con la evaluación diagnóstica arroja el mismo número, 13 alumnos. En este sentido se puede sostener que el impacto global de la implementación no fue tan potente, no obstante la siguiente estadística arroja datos positivos. En el ensayo SIMCE 9 alumnos obtuvieron nota entre 5 y 7, en donde solamente una persona obtuvo una nota 6, que fue la calificación más alta; sin embargo, el resultado de la evaluación final, post implementación didáctica arrojó que 11 alumnos obtuvieron calificaciones entre un 5 y 7, en donde particularmente 6 alumnos obtuvieron una nota entre un 6 y un 6,9, y por alegría del docente, hubo una alumna que alcanzó la calificación máxima, un 7. Estos datos finales arrojan que el impacto fue positivo en aquellos estudiantes que se esforzaron en cada una de las sesiones, y que realizaron todas las actividades, puesto que obtener esos resultados no es casualidad, sino que refleja el trabajo sistemático del docente, y más importante, de los propios estudiantes. Evidentemente no es de extrañar que ciertos alumnos, ya identificados por el docente, hayan subidos sus calificaciones, sin embargo existen 3 casos particulares que llaman la atención, los dos primeros son las alumnas Cuadra y Varas, quienes en la evaluación diagnóstica obtuvieron una calificación de un 4,2, sin embargo luego de la implementación la primera obtuvo una nota 5,7, y la segunda alumna un 6,1, lo que claramente refleja un aumento cuantitativo considerable. El estudiante con NEE obtuvo en el ensayo SIMCE un 2,7, pero luego de la enseñanza de estrategias de lectura su rendimiento subió exponencialmente, alcanzando un 4,9; quizás ese 4,9 lo ubique en un nivel intermedio, no obstante de acuerdo a sus limitaciones y en comparación a la nota diagnóstica, aumentó su rendimiento considerablemente. Los datos negativos es que subió el número de alumnos que obtuvieron una calificación inferior a 2, pasando de un alumno a 3, lo que quizás se pueda traducir en un retroceso, sin embargo son casos aislados que tuvieron problemas para resolver las actividades durante todo el semestre, principalmente esas estadísticas pasan por factores actitudinales, más que por capacidades cognitivas de ellos mismos.

5.1.2 Análisis del nivel de logro en preguntas inferenciales

La prueba contaba con 8 preguntas inferenciales, las cuales eran similares el formato SIMCE, por tanto su resolución radica en la selección de alternativas. En términos numéricos 1

alumno no acertó a ninguna pregunta de ese tipo, 7 alumnos acertados a 1 o 2 de ellas, 12 alumnos respondieron correctamente entre 3 y 4 preguntas, 7 alumnos acertaron a 5 o 6, y otros 5 alumnos acertaron entre 7 o 8 del total de preguntas de realización de inferencias.

Gráfico 2: Logro en las preguntas inferenciales

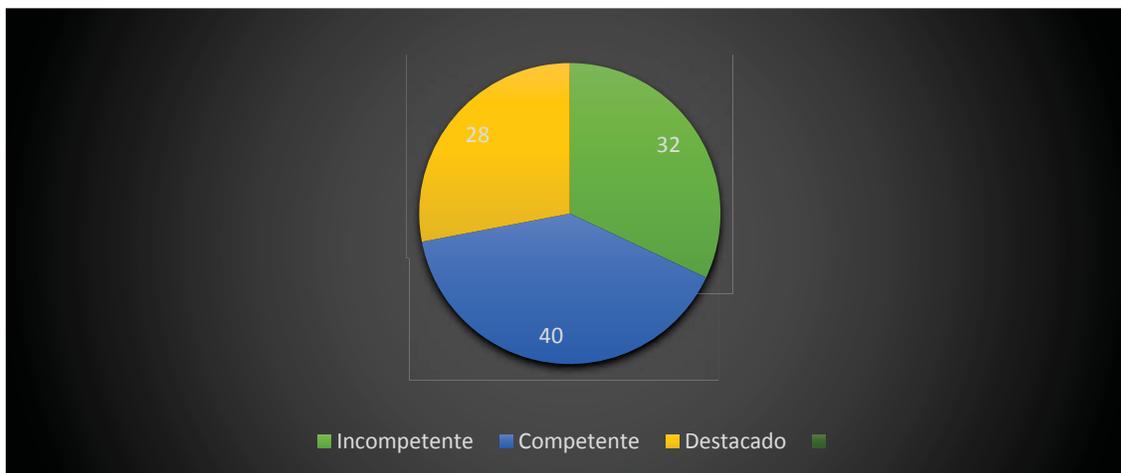


Los números indican que 20 alumnos en total lograron resolver las preguntas inferenciales elaborativas, donde 8 de ellos lograron con éxito y sin problema gran parte de ellas, sin embargo 12 alumnos están encasillados en la categoría No Logrado, lo que equivale que un 37,5% del curso no alcanzó índices positivos en esta habilidad. Sin embargo un 62,5% sí pudo contestar correctamente las preguntas, quizás no en su totalidad, pero sí alcanzar la nota mínima de ese segmento de interrogantes. Lo positivo es que 8 alumnos fueron destacados en esta habilidad, lo que equivale a un 25% del curso. Si estos datos se contrastan con la evaluación SIMCE inicial, claramente existe un alza de porcentajes de logro, y una disminución de aquellos menos logrados, aunque haya sido de un solo alumno, es decir, pasar de 13 alumnos deficientes a 12. De todas formas no hay una tranquilidad absoluta por el docente, pues uno de los objetivos específicos era el reconocimiento de información implícita, principalmente el desarrollo de inferencias elaborativas.

5.1.3 Desempeño estratégico frente a tareas de lectura

Esta categoría alude al desempeño y uso de estrategias de lectura frente a la tarea solicitada. En lo que respecta al análisis de los porcentajes de logro alcanzados en la tarea de escritura, la que consiste en que los alumnos deben aplicar una o dos estrategias de lectura y ejecutarla dentro del texto, es decir, completar un cuadro con las tareas y actividades propias de cada estrategia; la tarea fue desarrollada en clases, por tanto los alumnos disponen del conocimiento para desarrollarla. A partir de esos resultados se indica lo siguiente: en términos generales existe un 51% de logro a nivel de curso, un 32% del curso posee índices que van desde un 0% hasta un 40% en el ítem, es decir, alumnos que se encuentran en el nivel incompetente de la actividad; un 40% se encuentra en un nivel competente de logro, los que van desde un 40% hasta un 70%; y finalmente un 28% de alumnos poseen índices de logro desde un 70% hasta un 100%, los que se encuentran en niveles destacados. Lo que llama la atención de los análisis es que 8 alumnos alcanzaron el 100% de logro en el ítem de estrategias, lo que en términos generales equivale a que un 25% del curso completó la actividad en calidad de destacados y logrados a la perfección. No obstante, el mismo porcentaje obtuvo un índice de logro desde un 0% hasta un 10%; esa situación se debió a que los alumnos no completaron dicho ítem, de hecho ni siquiera realizaron el esfuerzo de completar la actividad, sino que simplemente la dejaron vacía, evidentemente el profesor tiene que ver tanto con los resultados positivos como con los negativos.

Gráfico 3: Porcentaje de logro en la aplicación de estrategias de lectura (%)



Lo curioso de los datos obtenidos es que la misma cantidad de alumnos que lograron a cabalidad la resolución de preguntas inferenciales, es decir 8 estudiantes, se repite para aquellos que obtuvieron un 100% de logro en la aplicación de estrategias. De esta forma se da cuenta que el trabajo y los índices de logro alcanzados por ese sector de alumnos es transversal a todo el eje de comprensión, y todos los ítems que conformaban la evaluación, así como los planes evaluativos de las sesiones y la progresión de ellas.

Posiblemente en términos numéricos el curso sea encasillado en un nivel intermedio, no obstante lo relevante del impacto de la enseñanza radica en el porcentaje de logro, tanto en las estrategias como en la nota, en aquellos alumnos que desde un principio de semestre estaban descendidos. Ejemplo de ello son tres alumnos particulares, que a principio de semestre presentaban números insuficientes en Lenguaje, y en todos los ensayos de comprensión que se aplicaron previo al SIMCE; no obstante durante las clases elevaron su nivel tanto en el grado de participación como en resultados concretos provenientes de las evaluaciones, los tres alumnos poseen notas relativamente buenas, y lo más destacado, es que los tres están en este instante en un nivel competente y destacado en la realización e implementación de estrategias de lectura. Por otro lado, cabe destacar nuevamente los casos de dos alumnas, quienes no se encontraban en peligro en la asignatura de lenguaje, no obstante se encontraban en un nivel regular, pero que luego de las intervenciones didácticas del docente subieron considerablemente su rendimiento en lenguaje, especialmente en el reconocimiento de información implícita, así como la apropiación de las estrategias de lectura. En síntesis, un 52% del curso obtuvieron porcentajes de éxito igual o superior al 50%, lo que se condice con la evaluación diagnóstica, de esta forma el promedio del curso se elevó levemente.

5.2 Datos Cualitativos

De acuerdo a la autoevaluación y reflexión del proceso, los alumnos manifiestan que en este instante están más conscientes de los pasos específicos a desarrollar en cada uno de los momentos, además tienen conocimiento concreta de las diferentes estrategias de lectura que existen. Antes de iniciar el plan de acción, los propios alumnos daban cuenta que la única estrategia que utilizaban era el subrayado y la síntesis, sin embargo eran mal utilizadas, y no lograban sacarle el valor total que podían entregarles. En términos concretos, los alumnos se

sorprendieron al observar un trabajo metodológico de comprensión a partir de los momentos de la lectura, aunque se les dejó en claro que esas tareas no las íbamos a considerar como estrategias para fines de esta secuencia, no obstante la importancia radica en la cantidad de información que se puede desprender en el momento inicial de la lectura, de hecho de una de las estrategias que más les agradó, y por ende que mejor utilizaron fue la lectura orientativa, puesto que de esa forma eran capaces de evocar contenidos propios de su conocimiento de mundo, incluso ellos mismo se sorprendían al observar que poseían conocimientos en variadas temáticas que ni siquiera estaban conscientes de que las poseían en su memoria a largo plazo. Esto queda de manifiesto en la sesión número dos, en donde se les modelan las estrategias antes de lectura, como lo son la interrogación y la lectura analítica, en ese instante se percatan, y con justa intencionalidad del docente, que los conocimientos previos y de mundo son fundamentales para desprender información implícita.

6. Reflexión

Generalmente el resumen de un trabajo implementado radica en la evaluación final, pero en este caso el impacto de la enseñanza es evidenciado a través de todas las sesiones, las actividades desarrolladas y todas las instancias que se dieron en la sala de clases. En ese sentido el proceso que monitoreó del docente en los alumnos fue bastante relevante en sus resultados. La realización de tareas y grado de participación de alumnos “pasivos” es un síntoma de que efectivamente el trabajo implementado sí estaba generando implicancias en los alumnos.

Tal vez en términos numéricos el curso sea encasillado en un nivel intermedio, no obstante lo relevante del impacto de la enseñanza radica en el porcentaje de logro, tanto en las estrategias como en la nota, en aquellos alumnos que desde un principio de semestre estaban descendidos. Ejemplo de ello son los 3 alumnos descritos previamente, quienes a principio de semestre presentaban números insuficientes en Lenguaje, y en todos los ensayos de comprensión que se aplicaron previo al SIMCE, no obstante durante las clases elevaron su nivel tanto en el grado de participación como en resultados concretos provenientes de las evaluaciones, los tres alumnos poseen notas relativamente buenas, y lo más destacado, es que los tres están en este instante en un nivel competente y destacado en la realización e implementación de estrategias de lectura.

El aspecto negativo de la implementación, o las falencias que presenta, se deben al número de alumnos que prácticamente se negaron o no realizaron, por diferentes motivos, las actividades; es cierto que el profesor no puede obligar a trabajar a los alumnos, no obstante, gran parte de la labor motivacional, así como detectar problemas en los estudiantes le compete al docente, por esa razón la búsqueda de materiales variados, dinámicas más didácticas que involucren otras habilidades hubiera sido una ruta no explorada que, tal vez, hubiera permitido y fomentado el trabajo de ese 25% de alumnos que no realizaron las actividades.

En lo referido al plan de acción, la primera impresión que salta a la vista, es la cantidad de correcciones que el docente tuvo que realizar en las sesiones ya establecidas desde un inicio. Cada modificación no fue azarosa, sino que el principal propulsor de modificar la práctica pedagógica fue la observación del rendimiento de los alumnos, y los propósitos o metas que

pretendían lograr, ejemplo de ello son rendir un buen SIMCE y una buena PSU en el futuro, siendo ambos pedidos expresos de los alumnos, quienes se percatan de sus debilidades. Las adecuaciones clase a clase prácticamente, reflejan la constante toma de decisiones que el docente debió implementar en su labor profesional, quizás en las planificaciones uno espera desarrollar un trabajo y avance ideal de los alumnos, sin embargo muchas veces estos presentan déficits en variados aspectos, es en ese instante donde el docente debe intervenir y guiar nuevamente la ruta para alcanzar el mayor éxito académico posible.

Un segundo aprendizaje es la forma y manera de guiar el trabajo en cada una de las sesiones. Esto se relaciona con la forma en que el docente dispone de materiales y en los momentos en que entrega cada uno de ellos. La enseñanza radica en segmentar cada material didáctico de acuerdo al avance progresivo que el docente espera de los alumnos, de esa manera los estudiantes comprenderán que están desarrollando un trabajo progresivo y con propósitos claros; en este mismo sentido asignar tiempos concretos para resolver actividades, corregirlas y luego avanzar supone un trabajo práctico muy efectivo que el docente en formación comprendió; así mismo la asignación de roles y turnos de participación en la resolución de las tareas da cuenta del grado de involucramiento que pueden experimentar los alumnos con cada una de las tareas, de esa forma son conscientes que están encargados de desarrollar tal tarea en tal tiempo específico y con tal propósito.

7. Plan de mejora

Las principales modificaciones se pueden vincular con la segmentación de los materiales didácticos y la progresión constante de las actividades dentro de las mismas sesiones. Esta forma de trabajo permitiría que los propios alumnos reconocieran un avance en cada una de las actividades. En este sentido, el trabajo de roles y grupos de trabajos asignados previamente a cada actividad repercutiría en el grado de compromiso que los alumnos depositan en las actividades, esto porque se sienten comprometidos y responsables de desarrollar las partes que les han tocado.

Otro ejemplo de una posible modificación alude directamente a los materiales evaluativos que se implementaron en el plan. Tal vez una variedad que apunte a la No construcción de una prueba estructurada, de cabida a otra expresividad de los alumnos frente a una tarea de lectura. De esta forma no se encontrarían coartados o limitados en función de responder a partir de una cantidad exacta de proposiciones. Además en ese sentido se puede dar más valor e intensidad a una trabajo procedimental, ya que precisamente los que se busca es el desarrollo de una habilidad, y no la incorporación de contenidos conceptuales.

Las modificaciones que se pueden realizar, y que en términos estrictos pueden ser muchas, deben estar diseñadas en concordancia a las necesidades del contexto, es decir, al ritmo de aprendizaje del curso y a los propósitos que prevén ellos utilizar las diferentes estrategias de lectura.

Tal vez la principal mejora radica en construir un trabajo de comprensión por proceso, el cual involucre la creación de una carpeta que contenga las actividades o, una especie de portafolio, de esta forma la nota radica en el avance y realización de cada una de las actividades, asimismo los alumnos observarían una sistematización y progresión en las sesiones. Es así como lo más conveniente es un trabajo progresivo por medio del uso de un Portafolio, en este sentido, aunque el trabajo por portafolio, a simple vista radique en otorgar una evaluación final, también puede ser utilizado para retroalimentar de manera efectiva a los alumnos, o que ellos mismos corrijan sus propios errores. Es así como Danielson y Abrutyn (2002) nos proponen ciertos propósitos del uso de portafolio:

La finalidad principal de un portafolio de trabajo es actuar como depósito de reserva del trabajo de los estudiantes. Los elementos relacionados con un tema específico se reúnen aquí hasta que pasan a un portafolio de evaluación o de presentación, o bien, el alumno los lleva a su casa. Además, el portafolio de trabajo puede usarse para diagnosticar las necesidades de los estudiantes. En este caso, tanto el alumno como el docente tienen evidencias de los puntos fuertes y débiles en el alcance de los objetivos de aprendizaje, información extremadamente útil para diseñar la enseñanza futura. (14).

8. Conclusión y proyección

En el presente informe se ha realizado una revisión y análisis del proceso de Investigación-Acción llevado a cabo en el Segundo Medio E del Liceo Bicentenario de Viña del Mar. Así pues, se ha dado cuenta de la factibilidad y utilidad que presenta la Investigación-Acción a la práctica docente efectiva, que requiere del docente una plena consideración no solo del contexto de aula sino que de todos aquellos factores propios de la práctica docente que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos: las características de los alumnos a quienes está dirigida la enseñanza, las condiciones propias del colegio, los cambios imprevistos, los nuevos problemas que surgen de la misma Investigación-Acción, entre otros.

En esta línea, la utilidad de la Investigación-Acción se expresa en una toma de decisiones constantes, todas ellas en función de favorecer el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido la mayoría de toma de decisiones radica en la necesidad de sistematizar una enseñanza de estrategias de lectura con el propósito de reconocer información implícita, particularmente el desarrollo de inferencias elaborativas.

Por otra parte, se presentó un impacto positivo en el uso de estrategias de lectura por parte de los alumnos, quienes mayoritariamente han expresado la utilidad de hacer uso de estrategias. De esta forma se debe dar énfasis en trabajar la lectura como una habilidad que debe ser ejercitada y monitoreada constantemente, debido al carácter procedural que posee; esto es, la enseñanza y aprendizaje de estrategias de lectura a fin de que los estudiantes desarrollen la habilidad de comprensión.

En términos generales la reflexión radica en la cantidad de adecuaciones que sufre un plan de acción mientras se está implementando; luego la calidad de los materiales y la disposición u orden con que se les va entregando a los alumnos; otro punto son los beneficios de asignar roles de trabajo y tiempos establecidos; y, finalmente, es la importancia que adquiere el modelado dentro del proceso de enseñanza. Precisamente el concepto que ha quedado y ha sido recogido por el docente es que un buen modelado garantiza gran parte el éxito de los logros académicos de los alumnos.

Las tareas futuras radican en sistematizar e implementar una enseñanza de estrategias de lectura por medio del uso de portafolios, de esta manera la comprensión se entenderá como

parte de un carácter procedural, y no como una actividad aislada que se da en un aquí y en un ahora particular.

9. Bibliografía

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. Barcelona, Editorial Ariel.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, I. León, J. A. (2007). *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión*. *Revista signos*, 40(64), 311-336.
- Martínez, Miguel. (2000.) La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica* 7 (1), 27-39.
- Mendoza. (1996). *Enfoque comunicativo*.
- Millán, Nerba. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 109-133.
- MINEDUC (2015) Bases Curriculares 7°mo básico a 2°do medio. Ministerios de Educación, Chile.
- Parodi, Giovanni. (2010). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Signos*, 44 (76), 145-167.
- Parodi, Giovanni. (2010). *Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010*. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 33-70.
- Parodi, G. Peronard, M. Ibáñez, R. (2010) *¿Qué es saber leer?* (19-60)
- Parodi, G. (2011) *La teoría de la comunicabilidad: Notas para la concepción integral de textos escritos*. *Revista Signos*, 44 (76), 145-167.
- Ramos, Carlos. (2006). Elaboración de un instrumento para poder medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázein*, 14, 197-210.
- Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender*, 191-208.

Santesteban, E. Velázquez, K. (2012) *La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva*. Didascalía, Volumen III, 103-110.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao Barcelona.

Tijero, Talía. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del estructura de la argumentación de Kintsch. *Onomázein*, 19 (1), 111-138.

Tufanelli, Luigi. (2010). *Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Zulma, M (2006). Hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado. En Zulma, M (coord.). (2006). *El aprendizaje autorregulado*. Argentina: Noveduc.

10. Anexos

❖ Instrumentos de recolección de información:

Anexo 1:

Conozcámonos Más: encuesta de intereses personales

Encuestador: Christopher Millacaris

Encuestado:

Curso: Segundo Medio E

Fecha: 27 de agosto

Objetivos: Conocer e identificar los intereses, gustos, atracciones, motivaciones y debilidades de los alumnos en diferentes ámbitos de la vida personal, social y académica.

- ❖ Para poder iniciar un trabajo en conjunto y colaborativo es necesario conocer los gustos y motivaciones que posee mi compañero de al lado, este hecho implica la creación de un vínculo muy fuerte que unirán a cada uno de ustedes en este proceso y camino del aprendizaje. Este pequeño cuestionario tiene por objetivo conocer tus gustos, intereses, fortalezas y debilidades, por tanto es necesario que respondas con total transparencia y tranquilidad a cada una de las preguntas. La sinceridad y franqueza con que respondas serán claves para poder sacar conclusiones y, desde ahí, iniciar un trabajo en conjunto que implique tomar en consideración sus respuestas para generar material a trabajar, así como el tipo de evaluación a la que serán sometidos, o simplemente, conocer sobre la personalidad de ustedes. En este sentido, todas las respuestas son positivas y valiosas, por ende serán respetadas y valoradas, tanto por tus compañeros como tu profesor. Adelante.

Instrucciones: Lee cada uno de uno los enunciados con total atención, y responde según corresponda.

➤ Formas de enseñanza del profesor y manejo de aula

1. ¿Qué tipo de clases prefieres, una en la que tengas el protagonismo y puedas ir trabajando por medio del descubrimiento o, en la que el docente hable por horas de forma expositiva la materia? Explica.

-
-
2. ¿Qué clima de aula existe en las clases de lenguaje? ¿Te favorece ese clima para tu aprendizaje? Comenta.

3. ¿Te gusta que el docente incentive a los alumnos a emitir puntos de vistas personales?
¿Por qué?

4. ¿Consideras el trato personal del docente y su disposición para resolver problemas como un elemento esencial que favorece tu aprendizaje? Explica.

5. ¿Considero importante la asignatura de lenguaje? ¿Por qué?

➤ **Gustos e Intereses personales**

- ¿Te gusta la asignatura de lenguaje? ¿Por qué?

- ¿Leer, escribir o dialogar?

- ¿Qué te gusta hacer en tus ratos libres?

- ¿Qué tipo de música te gusta? Da ejemplos

- ¿Ves alguna serie? O ¿Qué película te gusta? Ejemplifica

- ¿Cuáles crees que son tus debilidades y fortalezas?

- ¿Qué es lo que más te disgusta en la sala de clases?

- ¿Cuáles son tus aspiraciones futuras?

- ¿Cuáles son tus expectativas de la asignatura en estos meses?

- ¿Qué modificación aplicarías en las clases de lenguaje?

Anexo 2

Escala Likert: Medición de hábitos y habilidades de lectura

Profesor: Cristopher Millcaris Rojas

Alumno: _____

Curso: Segundo Medio E

Fecha: 13 de Septiembre

Instrucciones: Observa cada interrogante o premisa y luego responde con total sinceridad de acuerdo a los indicadores de valores que aparecen al costado derecho.

Totalmente de acuerdo: **TA** De acuerdo: **DA** Indeciso: **I** En desacuerdo: **ED**

Totalmente en desacuerdo: **TD**

| Pregunta o premisa | Acuerdo | | | | |
|--|---------|----|---|----|----|
| | TD | ED | I | DA | TA |
| 1. En los textos literarios es prácticamente imposible aplicar estrategias de lectura, debido a la extensión que poseen. | | | | | |
| 2. ¿Trabajar con textos No literarios te resulta más sencillo que con textos literarios? | | | | | |
| 3. ¿Crees que aprender estrategias de lectura en textos breves te resultaría más sencilla? | | | | | |
| 4. ¿Piensas que la complejidad de las actividades está en relación con la extensión de los textos? | | | | | |
| 5. Las actividades breves y dinámicas favorecen el aprendizaje, ya que se inicia y finaliza una actividad en poco tiempo. | | | | | |
| 6. ¿Si las temáticas de los textos son relevantes y contingentes me será más sencillo aplicar estrategias de lectura? | | | | | |
| 7. El trabajo colaborativo favorece el aprendizaje entre compañeros. | | | | | |
| 8. ¿Desarrollar estrategias de lectura implica trabajar de manera independiente, sin colaboración de otros compañeros? | | | | | |
| 9. ¿Consideras que estás en el punto de tu vida académica ideal para aprender estrategias de comprensión? | | | | | |
| 10. Saber leer y comprender es una habilidad que la utilizaremos en todas las esferas sociales (trabajo, familia, comercio, amistades, etc.) | | | | | |

❖ **Anexos de las sesiones**

Anexo 1 sesión 1

Liceo Bicentenario de “Viña del Mar”
2018

Profesores: Claudio Calderón y Cristopher Millacaris

Segundo Medio

Estrategias para convertirse en un buen lector

Nombre estudiante: _____

Para reflexionar:

¿Qué significa comprender un texto?

¿Qué pasos realizas cuando lees un texto?

¿Te planteas objetivos de lectura?

¿Conoces tipo de lectura para desarrollar?

¿Conoces de alguna estrategia para extraer información?

¿Luego de leer un texto, qué haces?

¿Tienes una mirada crítica y reflexiva cuando finalizas la lectura?

La Real Academia de la lengua española (RAE) define comprender de múltiples formas: 1. abrazar, ceñir o rodear por todas partes algo; 2. contener o incluir en sí algo; 3. entender, alcanzar o penetrar algo; 4. encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro, ejemplo: *comprendo sus temores. Comprendo tu protesta.* Comprender es un tipo de verbo de carácter transitivo, es decir que se refiere a las acciones que realizan o transitan desde un actor hacia un objeto, por tanto exige la presencia de un sujeto real. En este sentido podemos decir que la comprensión es una actividad desarrollada y controlada por el lector, que involucra el conocimiento previo de los mismos, los roles que cumplen y los objetivos de lectura que se han planteado; todos con el propósito final de obtener la información que el texto contenga, relacionar conceptos o ideas y, al mismo tiempo, construir nuevos significados. La comprensión jamás será un proceso concluido, muy por el contrario. Si incorporo nuevos contenidos y expando mi conocimiento de mundo, y lo junto con proposiciones o textos antiguos, se originarán nuevos significados conceptos que antes no han emergido. Por esta razón entenderemos que comprender es un proceso que necesita de

un actor, necesita de la vinculación de proposiciones y que, principalmente, es un proceso recursivo que nunca finaliza.

Comprender va más allá de reconocer información explícita o superficial de un texto, o de resolver vocabulario a partir del contexto, la comprensión es algo más profundo. Esta implica elevar información que no está presente en el texto de manera literal, es decir, se deben revelar los contenidos “ocultos” que el texto no nos entrega de manera directa, para ello los lectores deben interactuar con el texto, dialogar con él, y a partir de allí generar nuevas informaciones por medio del uso de estrategias inferenciales. Las inferencias elaborativas son aquellas con nos expanden el contenido del texto, por tanto vienen a enriquecer la comprensión y, así, generar un modelo de situación que abarque al universo completo que es el texto.

- **Tipos de lectura:**

Lectura Extensiva: Este tipo de lectura consiste en leer textos extensos, con el fin de comprender su sentido global, así como producir alguna reflexión o crítica posterior. No obstante, otro propósito es el de desarrollar un placer y goce con la lectura, ya sea con la presencia de temas de interés, tipos de narración, personajes tipo interesantes, etc. Básicamente implica desarrollar hábito lector positivo.

Lectura Intensiva: A diferencia de la lectura extensiva, esta se desarrolla por medio de textos de menor extensión, la mayoría de ellos de carácter no literario. En palabras sencillas consiste en leer un texto prestando total atención tanto a las palabras, los temas y el contexto en el cual se encuentra. Se caracteriza por explotar el texto en términos de significados, para ello se dialogará con el texto, se elaborarán y responderán preguntas, se realizarán resúmenes, etc. Una lectura intensiva permite al lector controlar su propio proceso de aprendizaje.

- Ante cualquier situación que implique leer y aplicar estrategias de comprensión, ten presente la siguiente tabla:

○ **Modelo S. Q. A**

| ¿Qué sé? | ¿Qué quiero aprender? | ¿Qué aprendí? |
|-------------------------------------|--|---|
| Inicio de mi actividad | Durante el desarrollo | El término de mi trabajo |
| Activación de conocimientos previos | Objetivo de aprendizaje o propósito de lectura | Reflexión metacognitiva de mi proceso y actividad. Nuevas incorporaciones de contenido |

Tarea: El cuadro anterior debes replicarlo cada vez que realices una actividad de aquí en el futuro. La presencia de su aplicación en tu cuaderno te entregará puntos acumulativos de cara a una evaluación futura.

- Para desarrollar estrategias de lectura que abarquen los niveles más altos de comprensión, como lo son el desarrollo de inferencias, es importante tomar en consideración 3 características que están involucradas en el desarrollo de estas estrategias:
 - La estructura y organización de la información textual presente en el texto.
 - El tipo de contenido proposicional o temático del escrito.
 - Los conocimientos previos de los lectores en relación con los contenidos del texto.

❖ **Estrategia basada en los momentos de la lectura: Antes, Durante y Después.**

➤ Antes de la lectura:

- ✓ Consiste en proponer y generar predicciones de lo que tratará el texto.
- ✓ Implica crear un objetivo de lectura claro para ese texto.
- ✓ Analizar la información que aportan los paratextos (títulos, imágenes, estructura, tipo de texto, palabras claves, etc).
- ✓ Enumeración de párrafos.

Aplica:

- Anota todos los temas asociados al título que tú conozcas.
- Observa la disposición espacial del texto y anota: qué tipo de texto es, de qué trata su título específicamente, identifica los ambientes, contextos, personas que pueden estar vinculados con la temática y el título del texto.
- Reformula tus predicciones considerando toda esta nueva información. Trata de organizar las ideas de manera jerárquica, de la más importante a la menos relevante. Ejemplo: tema y predicciones del texto.

➤ Durante la lectura:

- ✓ La primera lectura implica revisar el texto completo y subraya las palabras que desconozcas, los párrafos confusos y los más relevantes.
- ✓ La segunda lectura exige un diálogo con el texto, esto significa interpellarlo por medio de preguntas.

Aplica:

- Formula preguntas: Qué tipo de texto era, era válida la hipótesis de lectura previa, quién o de quién se habla en el texto, cuál es el ambiente y contexto en donde transcurre la narración, cuáles son las consecuencias o características en términos de contenido del texto, cuál es el propósito del texto, por qué se originó tal evento, cuáles son sus consecuencias a nivel social, qué tipo de lenguaje se utiliza, con qué propósito, etc.

- Es importante considerar que puedes formular todas las preguntas que estimes conveniente, esas preguntas son solo ejemplos.

➤ Después de la lectura:

- ✓ Construcción de significados.
- ✓ Realización de resúmenes.
- ✓ Corroboración de hipótesis.
- ✓ Desarrollo metacognitivo.

Aplica:

- Confirma si tus predicciones se acercaron al contenido del texto.
- Responde cada una de las preguntas que te formulaste mientras realizabas la lectura.
- Identifica el tema, la idea principal e ideas claves.
- Busca el significado de las palabras que subrayaste. Para ello utiliza tu celular, consulta a tus compañeros o profesores.
- Reflexiona sobre el contenido del texto.
- Realiza preguntas metacognitivas para ver tu grado de autonomía frente a tareas de lectura. Ejemplo: Qué pasos realicé para desarrollar la actividad, cuál de las estrategias antes aplicadas fue la más beneficiosa, qué parte de la lectura fue la más compleja, por qué, si te enfrentas a una tarea similar la realizarías de la misma forma, qué consejo le darías a un compañero que no logró desarrollar la tarea, valoras estas nuevas formas de acercarse a un texto, por qué, etc.

❖ **Aplicación de estrategias de lectura:**

Ejemplo:

Winterhill: el asilo contra la opresión

Estimada Directora, con tristeza leo en las páginas de vuestro prestigioso medio el anuncio del cierre del emblemático Colegio Winterhill de Viña del Mar.

Para los que no lo saben, el Winter, como cariñosamente la comunidad llama al establecimiento, fue creado en el año 1975 con el fin de ser una opción educativa necesaria ante la oscuridad mental que en dicha época se apoderó del país.

Fue un lugar de refugio para aquellos profesores que fueron perseguidos en época de dictadura y que querían seguir enseñando. Fue una casa de acogida hermosa y tibia para aquellos alumnos de padres perseguidos; fue un espacio de distracción, una burbuja blindada dentro de un mar de incertidumbre, de tristeza, de opresión; el verdadero asilo contra la opresión.

La primera generación egresó en 1980 y desde ese entonces, hasta ahora, no han parado de haber egresos.

Hoy el asilo es distinto; la opresión no viene disfrazada de fusiles, sino que de una educación que pretende estandarizar los sistemas de aprendizaje, de adormecer en vez despertar, de negar en vez de contener. Hoy en día el Winter sigue siendo el asilo contra esa opresión.

Este colegio es distinto, es sinónimo de libertad y resistencia y por lo mismo cuesta creer que esa resistencia, que en su momento fue contra la dictadura y que ahora es contra el sistema tradicional de educación, se quiebre por "insolvencia económica".

La Corporación Winterhill no sólo está cerrando un colegio, sino que está acabando con una parte de la historia de Viña del Mar y del país.

Andrés Contreras P.
2018, Valparaíso.

Fuente: La estrella. 25 octubre de

Desarrollo de la actividad en relación a los momentos de la lectura:

✓ Antes de la lectura: Activación de conocimientos previos

1. Analicemos los paratextos: ¿Qué información podemos predecir acerca del título?

- El paratexto constituye todos los enunciados que rodean al contenido y título de un texto, estos pueden ser desde la presencia de tablas, imágenes, colores, hasta incluso los titulares, autores, medio de circulación, etc.

Lo primero que observamos es el titular. En él encontramos la palabra Winterhill, y a partir de ello es posible reconocer que se trata de un establecimiento educacional, quizás sea el de Viña del Mar u otro dentro del territorio Chileno. Además el título “el asilo contra la opresión” nos entrega pistas en: primero las palabras asilo y opresión nos indican algún grado de violencia o actos políticos de orden dictatorial que se podrían estar llevando a cabo, por otro lado esa frase representa una de las tantas del himno nacional chileno.

A partir de la fuente podemos corroborar que el colegio en mención se encuentra en la quinta región, específicamente en el diario de la ciudad “La estrella”, y que es escrito por un sujeto real.

2. ¿De qué crees que tratará el texto? ¿Cuál puede ser su tema?

Creo que tratará de un lugar de resguardo para miles de personas que en algún momento de sus vidas, o por temas contextuales tuvieron que ser protegidos de distintas formas. El tema posiblemente sea la violencia, crisis en comunidades, o el valor histórico de un lugar de resguardo.

3. ¿Cuál es nuestro propósito de lectura?

Es informarnos y generar conclusiones propias acerca de las consecuencias negativas que implicaría el cierre de este establecimiento.

- ✓ Durante la Lectura: Este proceso implica realizar dos lecturas. La primera consta de leer el texto completo, identificar vocabulario desconocido y marcarlo, luego tratar de reconocer el tema y párrafos fundamentales para su relectura. La segunda lectura consiste en dialogar con el texto por medio de preguntas, las que serán resueltas en ese instante, pero principalmente en el momento después de la lectura. Todas las preguntas que se presentan a continuación corresponden a este momento.

4. ¿Qué tipo de texto es?

El texto es una carta al director. Aparece la firma y fechas de la publicación lo que demuestra la autoría.

5. ¿En qué parte de la sociedad está circulando?

Circula dentro de un medio de comunicación. Por tanto su finalidad es informar, actualizar y argumentar temas contingentes de total relevancia.

6. ¿Cuál es el propósito del texto?

Es dar cuenta de un problema grave para la historia de los colegios de Viña del Mar, el que consiste en el cierre de un establecimiento emblemático de los años 70.

7. ¿Qué personajes están involucrados?

Por una parte el escritor, quien expresa su malestar y preocupación ante el cierre de un colegio emblemático, cuyo valor histórico radica en la resistencia y libertad de los años 70. También están involucrados alumnos, apoderados y toda la comunidad educativa del colegio Winterhill.

8. ¿Cuál es el ambiente o contexto donde se desarrolla el texto?

El contexto es el de Viña del Mar, específicamente el colegio Winterhill. Toda la comunidad del establecimiento.

9. ¿Qué párrafo es el más relevante? Resúmelo.

El número 3. En él se desarrolla el valor histórico del establecimiento, el que radica en ser un asilo durante la época de dictadura para aquellos profesores que querían seguir enseñando y educando, para los alumnos de padres que estaban siendo perseguidos por el gobierno militar. Más que ser un colegio, este se alza como un lugar de comunidad y de lucha contra la dictadura.

10. ¿Cuál es la causa de la “desgracia”?

La desgracia y preocupación es el cierre del colegio Winterhill.

11. ¿Qué consecuencias puede tener a la comunidad?

Consecuencias graves. Por un lado históricas, ya que se perdería un lugar de resistencia emblemático para Viña del Mar y el país. Para la comunidad, ya que los alumnos se quedarán sin colegio, y lo que implica de manera directa en los padres, los cuales deberán buscar nuevos recintos escolares con visiones y misiones totalmente distintas al del Winterhill.

12. ¿Observas alguna solución al conflicto?

La solución, imagino, va por tomar control total del establecimiento, reunir recursos y tratar de mantener a flote esta institución. Para ello se necesita trabajo colaborativo, una buena administración y energías para mantener vivo este establecimiento.

- ✓ Después de la lectura: Este momento consiste en resolver las preguntas formuladas, así como la hipótesis y cumplir los propósitos de lectura. Aquí es necesario resolver el vocabulario desconocido, hacer resúmenes, identificar hipótesis del autor o ideas principales.

13. Resumen:

El texto aborda de manera crítica y reflexiva las implicancias negativas de cerrar el Winterhill, un establecimiento educacional. Esto debido a su valor histórico durante la época dictadura militar en Chile, por tanto no cabe pensar en la posibilidad de su cierre. Este espacio fue un lugar de protección durante una época cruel y reacia conciliar relaciones humanas nobles y tolerantes.

14. Define las palabras que desconozcas:

Asilo: Del lat. *asylum*, y este del gr. ἄσυλον *ásylon* 'sitio inviolable'.

1. m. Lugar privilegiado de refugio para los perseguidos.
2. m. Establecimiento benéfico en que se recogen menesterosos, o se les dispensa alguna asistencia.
3. m. Amparo, protección, favor.

Asilo político

1. m. asilo que se concede a un extranjero desterrado o huido de su país por motivos políticos.

Opresión: Del lat. *oppressio*, *-ōnis*.

1. f. Acción y efecto de oprimir.
2. f. Molestia producida por algo que oprime.

Adormecer: Del lat. *addormiscēre*.

1. tr. Dar o causar sueño. U. t. c. prnl.
2. tr. Acallar, entretener.
3. tr. Calmar, sosegar.
4. intr. desus. Dormir (|| hallarse en reposo).
5. prnl. Empezar a dormirse, o ir poco a poco rindiéndose al sueño.
6. prnl. Entorpecerse, entumecerse, envararse.
7. prnl. Permanecer en vicios, deleites, etc., no dejarlos. *Adormecerse EN nobles evocaciones*.

15. Preguntas metacognitivas: Evaluando mi progreso y estrategias de trabajo.

16. ¿Qué pasos desarrollé para resolver la actividad?

Lo primero que realicé fue respetar cada uno de los momentos de lectura, antes durante y después, además lo más importante fue conjugar mi conocimiento previo frente al contenido proposicional del texto.

17. ¿Qué elemento te resultó más provechoso para agilizar este proceso de lectura?

La instancia previa a la lectura fue muy nutritiva, puesto que me entregó recuerdos y conocimientos que en ese momento los tenía ocultos y pasivos en mi memoria. Además la formulación de preguntas y diálogo con el texto me permitió acceder a nuevos conocimientos.

18. ¿Qué instancia te resultó más compleja? ¿Por qué?

19. ¿Si tuvieras que realizar una actividad similar, realizarías los mismos pasos que acabas de ocupar?

Anexo 2, sesión 2

Liceo Bicentenario de Viña del Mar

Segundos Medios: Lenguaje

Guía comprensión lectora sesión 2: Estrategias de lectura

Profesores: Claudio Calderón y Cristopher Millacaris

Alumno: _____

Fecha: _____ Curso: _____

- ❖ **Objetivo sesión:** Clasificar e implementar estrategias de lectura como la interrogación y la lectura analítica para desprender información implícita en textos no literarios.

Instrucciones: Antes de realizar las actividades, es importante que tomes en consideración la utilización de estrategias que aparece en la guía que se te fue entregada la sesión anterior. La aplicación de una buena lectura, en la que respetes los **momentos de lectura (antes, durante y después)**, y las instrucciones que allí te mencionan, son claves para desarrollar de forma correcta esta guía.

Estrategias de lectura: 4

- **Interrogarse:** A partir del título de la noticia o texto, a partir de los paratextos que la componen, a partir de la estructura, palabras claves, personas o personajes presentes, temáticas que puedan aparecer, entre otros. Determinar el posible contenido o propósito que posea ese texto. Se aconseja que interpeles al título por medio de preguntas, las que serán consideradas como predicciones de contenido.

- **Lectura Rápida y Orientativa:** Los alumnos deben “hojear” el texto de manera superficial, sin leer párrafos, pero prestando atención a movimientos visuales que les hayan ayudado a identificar ciertas palabras que sean consideradas como relevantes. Identificar palabras significativas o temáticas asociadas a esos conceptos.

- **Lectura Analítica:** Es necesario realizar una primera lectura silenciosa, marcando vocabulario desconocido y, al menos, identificando párrafos relevantes de ser analizados con detenimiento.
 - **Se realizan preguntas:** Ejemplos
 - ¿Cuál es el tipo de texto?
 - ¿De quién se habla en este párrafo?
 - ¿De qué tema se habla en este texto?
 - ¿Cuál es la opinión que se tiene del tema?
 - ¿Cuál es el lugar o contexto dónde ocurren las acciones?
 - ¿Cuándo ocurrió esto que se señala?
 - ¿Con qué propósito se dice esto en el texto?
 - ¿Cuáles son resultados posibles de estos hechos?
 - ¿A quién se dirige en este texto?

- **Subrayado:** Consiste en destacar aquellas palabras, conceptos o frases que en el futuro nos permitirán volver al texto y al verlas destacadas poder evocar el contenido global del texto sin tener que leer completamente el texto.

Preguntas Metacognitivas: Son aquellos esquemas, preguntas o conceptos que nos ayudan a monitorear y regular nuestros procesos cognitivos, en este caso nuestro proceso de aprendizaje referido a la lectura.

- ¿Qué pasos realicé para desarrollar la actividad?
- ¿Cuál de las estrategias antes aplicadas fue la más beneficiosa?
- ¿Qué parte de la lectura fue la más compleja, por qué?
- ¿Si te enfrentas a una tarea similar la realizarías de la misma forma?
- ¿Qué consejo le darías a un compañero que no logró desarrollar la tarea?
- ¿Valoras estas nuevas formas de acercarse a un texto? ¿por qué?

Actividad:

- En esta actividad es **obligatorio** usar al menos **una** de las siguientes estrategias de lectura: antes de la lectura puedes emplear **Interrogarse** o **Lectura rápida y orientativa**. Durante la lectura puedes emplear el **Análisis profundo de los textos, lectura analítica por medio de resolución de preguntas**. Después de la lectura puedes resolver las preguntas, releer párrafos, aclarar vocabulario, realizar resúmenes, corroborar hipótesis de lectura y desarrollar un trabajo metacognitivo.
- En el trabajo de estrategias puedes trabajar colaborativamente con un compañero.

Texto 1

Cultura Maorí

La cultura maorí de Nueva Zelanda es una parte integral de la vida de sus habitantes y ofrece una experiencia única y dinámica para los visitantes.

Los maoríes son los tangata whenua, el pueblo indígena de Nueva Zelanda. Llegaron aquí hace más de 1000 años desde su mítica tierra natal polinesia de Hawaiki. Hoy en día, el pueblo maorí representa el 14 % de nuestra población y su historia, idioma y tradiciones son fundamentales para la identidad de Nueva Zelanda.

No podrás escapar de escuchar Te Reo Māori, el idioma de los maoríes, durante tus viajes en Nueva Zelanda. Es posible que unos pocos neozelandeses no reconozcan los términos y frases comunes en maorí. Seguramente adoptarás algunas palabras. ¡Comienza diciendo "kia ora" (hola)!

Las representaciones culturales del pueblo maorí, que incluyen cantos, bailes y [haka](#) (danza de guerra ancestral) tradicionales, son una maravillosa manera de vivir nuestra cultura de primera mano. En Rotorua, y de hecho en todo el país, los tours organizados ofrecen una bienvenida tradicional en un marae (área de reunión), donde puedes disfrutar de un espectáculo cultural seguido por un banquete de hāngi cocinado en hornos cavados en la tierra.

Las artes visuales maoríes, como los tallados, tejidos y tatuajes, también siguen muy vivas en Nueva Zelanda. En los museos y centros culturales de ambas islas, se pueden encontrar preciosos adornos y armas tradicionales. Estos artefactos son una fascinante puerta de entrada a la historia de Nueva Zelanda, y, si te toca presenciar una demostración de tallado o tejido, verás que muchas de las técnicas utilizadas no han cambiado hasta hoy. Compara lo anterior con ejemplos contemporáneos de arte, moda, cine y televisión maoríes y descubrirás que la expresión creativa del pueblo maorí está en constante crecimiento y desarrollo.

Fuente: <https://www.newzealand.com/cl/maori-culture>

- Estrategia de lectura: _____
- Aplicación de estrategia:

Anexo 3, sesión 3

Liceo Bicentenario de Viña del Mar
Medios: Lenguaje

Segundos

Guía comprensión lectora sesión 2: Estrategias de lectura

Profesores: Claudio Calderón y Christopher Millacaris

Alumno: _____

Fecha: _____ Curso: _____

- ❖ **Objetivo sesión:** Utilizar estrategias de lectura (interrogación y lectura orientativa) para desprender información implícita.

Texto 1

¿Sabes en que consiste la adopción homosexual?

La adopción de menores por parte de parejas del mismo sexo es un tema controversial, ya que se considera el siguiente paso a considerar después de la legalidad de los matrimonios homosexuales. Se argumenta que la adopción gay podría ayudar a los niños a salir del sistema de bienestar infantil, el bienestar infantil depende de un conjunto de dimensiones (físicas, emocionales y sociales) que afectan no solo al desarrollo y la calidad de la vida inmediata y tangible de los niños sino también su potencial en términos de desarrollo humano. Ya que es una materia delegada en los estados, y mientras algunos estados permiten la adopción en parejas del mismo sexo, otros no, justificando que esto afecta a un tercero (menor adoptado) su desarrollo psicológico, es decir, que puede correr riesgo de tener un desarrollo no adecuado además de efectos que podría tener en la sociedad. Existe una amplia evidencia que muestra que los menores criados por progenitores del mismo sexo se desenvuelven igual de bien que aquellos criados por progenitores de distinto sexo. Más de 25 años de investigación documentan que no existe relación entre la orientación sexual de los progenitores y cualquier medida de adaptación emocional, psicológica y conductual del menor. Estos datos han

demostrado que no existe riesgo para los menores como resultado de crecer en una familia con uno o más progenitores homosexuales.

Actualmente, muchas parejas homosexuales crían a sus hijos, adoptados o concebidos a través de métodos de fertilización asistida. Pero este tema se ve muy bloqueado por la perspectiva, vista desde un punto religioso. La familia, al igual que toda otra institución, es un producto social sujeto a modificaciones. Todas las personas tienen derecho a ser feliz y esto implica ser libres e iguales, también ante la ley, ya que las leyes deben ser para todos y sin importar si alguien es heterosexual o no.

Por otro lado, una de las ventajas que podemos encontrar es que cuando sólo hay un padre en la familia, debido al divorcio o su muerte, el padre o la madre puede elegir un compañero del mismo sexo. El ex procurador General de la Nación, Jaime Bernal Cuéllar, sostuvo que hay estudios psicológicos que indican que no hay afectación en los niños que viven en familias de parejas del mismo sexo. “Hay mujeres que han perdido sus esposos y los hijos son criados con dos tías o mamá y abuela y a eso nadie le ve problema, los niños crecen en condiciones normales”

La adopción gay permitiría a la pareja ser el padre legal del niño. Tener dos padres legales es una ventaja en el sentido de que el niño tendría derechos hereditarios adicionales y derechos de pensión alimenticia. El niño podría recibir pensiones de supervivencia de la seguridad social si el nuevo padre fallece.

Todos los niños son iguales y no se les debe juzgar por el parentesco que puedan tener con sus padres. La Asociación Canadiense de Psicología, en 2003, emitió su postura sobre el tema en cuestión, y concluyó que los hijos nacidos en familias heterosexuales no presentan diferencias con los hijos de familias homosexuales en cuanto a su desarrollo psicosocial y su identidad de género, es decir, si hay una falla en la educación del niño, se debe a la educación que le está siendo impartida y no por quien se la está impartiendo. El concepto de familia no es estático, pues deriva de una realidad social y debe adecuarse a las circunstancias del momento. El nacimiento de los vínculos afectivos es congénito a la formación de la sociedad y, por ende, no es jurídico.

En el 2011, la Corte Constitucional señaló que las parejas del mismo sexo tienen derecho a conformar una familia.

La Corte Constitucional, con la Sentencia C-029/09, incluyó a las parejas del mismo sexo dentro del concepto de ‘compañero permanente’. Con esto se extendieron a estas parejas derechos en materia civil, política, penal migratoria, social y económica, los cuales hasta entonces eran exclusivos para las parejas heterosexuales que vivían en unión libre, es decir las leyes pueden ser aplicadas de manera equitativa entre ambos tipos de pareja y por ende, puede haber un patrimonio para una familia como tal. Debido a que los padres homosexuales pueden haber experimentado ellos mismos sesgos y prejuicios, pueden estar mejor dispuestos a relacionarse con niños que hayan tenido problemas en el sistema de bienestar infantil.

Los padres homosexuales se involucran en el cuidado de los hijos tanto como los padres heterosexuales. La Organización Nacional de Hombres contra el Sexismo dice que los obstáculos que tienen que superar los homosexuales para adoptar ilustran su deseo de ser padres y cuidadores de tiempo completo. El artículo señala un estudio que encuentra que los hombres homosexuales trabajaban menos horas para dedicar más tiempo a la crianza de sus hijos. La Liga Estadounidense para el Bienestar de los Niños dice que debido al sexismo, la homofobia y la discriminación legal, las familias de padres homosexuales tienen que trabajar más para proteger los derechos de sus familiares y el bienestar de sus hijos.

Esto puede facilitar a los padres homosexuales una mejor comunicación hacia los niños adoptados, ayudándolos a lidiar emocionalmente con sus problemas sobre todo en etapas tan sensibles como la pubertad, en donde se están convirtiendo en la persona que serán el resto de su vida. Increíblemente se puede obtener un efecto inverso de esto, pues al sentirse el niño más en confianza con sus papás y saber que él controla su vida y nadie más tiene que decirle qué parámetros seguir, no se ve forzado a sentirse diferente y por ende puede incluso dar pie a una salud mental igual o superior al que una pareja heterosexual le da a su hijo.

Actualmente nos regimos por políticas públicas para concientizarnos de la realidad en que vivimos y así poder quitar esos tabús para lograr un desarrollo pleno en temas como lo son este tipo de adopciones, se ha mencionado que el único punto en contrario sobre estas es el reconocimiento y aceptación por parte de la sociedad, porque científicamente se ha

demostrado que no conlleva cuestiones adversas para el menor y se encuentra regulado tanto en la norma constitucional como internacional.

Fuente: <https://lachuleria.weebly.com/ensayos/ensayo-argumentativo-adopcion-por-parejas-del-mismo-sexo>

- Estrategia de lectura: _____
- Aplicación de estrategia:

- Apreciación sobre la utilidad de la estrategia:

➤ **Recuerda que antes de responder las preguntas, debes desarrollar cada una de las estrategias de lectura, esto significa: desarrollar lo momentos de la lectura y combinarlas con las nuevas estrategias que aparecen en esta guía, las que están muy vinculadas con los momentos de la lectura.**

Preguntas: Desarrolla la actividad en tu cuaderno, puedes trabajar con tu compañero de puesto.

1. ¿Qué tipo de texto es? ¿Cómo te diste cuenta?
2. ¿Cuál es la estructura del texto? Comenta los segmentos semánticos que localizaste.
3. ¿Qué personajes o individuos son los protagonistas en el texto?
4. ¿Qué rol social cumplen los individuos aludidos?

5. ¿Cuál es el tema de este texto?
6. ¿Cuál es la tesis del escrito?
7. Menciona al menos 3 argumentos que sostengan la tesis del autor
8. ¿Qué propósito comunicativo posee el texto, cuál es su finalidad?
9. ¿Qué perspectiva posee el autor en relación a la temática abordada?
10. ¿Cuáles son los resultados posibles ante los hechos? ¿Qué tipo de consecuencias podría producir?
11. ¿En qué contexto circula tanto el texto como la temática que se trabaja?
12. ¿Quiénes son los receptores de este escrito? ¿A quién va dirigido particularmente?
13. ¿Estás de acuerdo con lo propuesto por el autor?
14. ¿Cuál es tu punto de vista frente a esa situación?
15. Haz un resumen
16. Aclara vocabulario desconocido

Anexo 4, sesión 4

Liceo Bicentenario de Viña del Mar
Segundos Medios: Lenguaje

Guía Sesión 4: Implementación de estrategias de lectura

Profesores: Claudio Calderón y Christopher Millacaris

Alumno: _____

Fecha: _____ Segundo

Medio: _____

- ❖ **Objetivo sesión:** Comprender y aplicar la estrategia lectura analítica y el subrayado para realizar inferencias elaborativas

Instrucciones: Ten presente que para desarrollar la guía de manera exitosa debes recurrir a los materiales ya entregados, ellos contienen los tipos de estrategias y la manera cómo aplicarlas.

Ten presente que este material es tuyo, por tanto puedes manipularlo de manera en que lo desees (subrayando, realizando conexiones, seleccionando, etc.)

Actividad: Te enfrentarás a 3 textos con el objetivo de comprenderlo y, al mismo tiempo, responder ciertas preguntas en tu cuaderno. No obstante, antes de realizar esa tarea, es necesario que implementes una estrategia didáctica de las que ya has tenido conocimiento.

Texto 1:

Violencia Juvenil

Se calcula que en el mundo se producen 200 000 homicidios anuales entre los jóvenes de 10 a 29 años, por lo que homicidio resulta ser la cuarta causa de muerte en este grupo etario. Las tasas de homicidio entre los jóvenes son muy variables de un país a otro, e incluso en un mismo país. A escala mundial, el 83% de los jóvenes víctimas de homicidio son del sexo masculino, y la mayoría de los homicidas son también varones en todos los países. Las tasas de homicidio juvenil entre las mujeres son muchos más bajas que entre los hombres prácticamente en todas partes. Entre el año 2000 y el 2012, las tasas de homicidio juvenil descendieron en la mayoría de los países, aunque el descenso ha sido mayor en los países de ingresos altos que en los países de ingresos bajos y medianos.

Por cada joven que muere por causas violentas, muchos otros sufren lesiones que requieren tratamiento hospitalario. Los ataques con armas de fuego son mortales con más frecuencia que los puñetazos, patadas y ataques con arma blanca.

La violencia sexual afecta también a un porcentaje considerable de jóvenes. Por ejemplo, entre un 3% y un 24% de las mujeres entrevistadas en el *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica* declararon que su primera experiencia sexual fue forzada.

Las riñas físicas y la intimidación son también frecuentes entre los jóvenes. En un estudio realizado en 40 países en desarrollo se mostró que una media del 42% de los niños y del 37% de las niñas estaban expuestos a la intimidación.

Los homicidios y la violencia no mortal entre los jóvenes contribuyen enormemente a la carga mundial de muertes prematuras, lesiones y discapacidad, además de tener repercusiones graves, que a menudo perduran toda la vida, en el funcionamiento psicológico y social de una persona. Ello puede afectar a las familias de las víctimas, sus amigos y comunidades. La violencia juvenil encarece los costos de los servicios sanitarios, sociales y judiciales; reduce la productividad y devalúa los bienes.

Fuente: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>

- Estrategia de lectura: _____
- Aplicación de estrategia:

Texto 2:

¿Quién era Camilo Catrillanca Marín?

En agosto de 2011 un grupo de 30 estudiantes protagonizó la toma de la Municipalidad de Ercilla. Su vocero, estudiante del Liceo Técnico Profesional de Pailahueque, era Camilo Catrillanca Marín.

La movilización se realizó en rechazo a la “cantidad excesiva de Carabineros” en las comunidades mapuches, relataba entonces Catrillanca en un video publicado en YouTube, donde aparecía junto a otros dos jóvenes dirigentes. “No queremos más allanamientos en nuestras comunidades”, pedía el entonces escolar, asegurando que el actuar del personal policial provocaba “daños psicológicos a los niños de la comunidad”, exigiendo el pronunciamiento del entonces ministro del Interior, Rodrigo Hinzpeter, “porque él es el encargado de esta militarización”.

Así, a sus cortos 16 años, Camilo Catrillanca comenzaba a cimentar su carrera como dirigente estudiantil mapuche, pues la propuesta de fondo era la creación de un liceo intercultural.

Camilo Marcelo, quien falleció la tarde del miércoles durante un operativo del “Comando Jungla” de Carabineros en la comunidad Temucuicui de Ercilla, nació el 13 de septiembre de 1994 en Victoria. Hijo de Marcelo Catrillanca y Teresa Marín, tenía un linaje de liderazgo. Nieto del histórico lonko Juan Catrillanca.

Su comunidad llora la partida del “lamien” (hermano en mapuche) y preparan su último adiós. “Cayó uno de mis nietos, tal como cayeron los otros weichafe, así ha respondido el Estado”, se lamentó su abuelo tras el deceso.

Muerte en el Cesfam

Tras recibir un tiro en la cabeza, Camilo Catrillanca fue trasladado de urgencia al Centro de Salud Familiar (Cesfam) de Ercilla. Allí dejó de respirar en medio de los disturbios protagonizados por sus cercanos, que exigían justicia. No era la primera vez que Camilo era el protagonista en ese centro asistencial. Ahora aparece fresca en la memoria aquella mañana del 25 de septiembre de 2012. Fue el día de la inauguración del anhelado consultorio, que se vistió de gala para recibir al entonces ministro de Salud, Jaime Mañalich. De pronto un grupo de 10 a 15 individuos, entre ellos Camilo Catrillanca, irrumpió en la ceremonia con un gran lienzo que pedía “Libertad a los presos políticos mapuches”, para luego a punta de chuecas

y palos “proferir amenazas a la autoridad”, reza el parte policial. Seis años después el policlínico fue escenario de su muerte.

Aquella fue la primera vez que el “weichafe Catrillanca” (guerrero en mapudungun) era puesto a disposición de la justicia, detenido como autor de desórdenes públicos.

Cinco meses después, en febrero de 2013, otra vez cayó en manos de Carabineros, luego de que él, junto a un grupo de comuneros mapuches protestaran en el tribunal de garantía de Collipulli en medio de la audiencia de formalización de otro comunero, imputado por el asalto a un parcelero en la zona de Chiguaihue. Otra vez fue detenido por desórdenes graves contra Gendarmería.

Pero sin duda, el escenario policial más complejo que vivió en sus cortos 24 años fue el ocurrido en octubre pasado. El 23 de ese mes, Camilo Catrillanca viajaba en una camioneta junto al menor M.P.C. de 15 años, el mismo que fue formalizado por receptación de vehículo, tras el presunto asalto a los docentes de Ercilla.

Nueva casa

La partida de Camilo Catrillanca fue sentida en su comunidad, pues se dedicaba a las labores agrícolas en el predio. Sus cercanos lo califican como “un muchacho tranquilo y trabajador”. “No se metía con nadie”, dicen.

Camilo tenía una hija y su señora estaba embarazada, relatan en Ercilla.

Estaba construyendo una nueva casa en el sector del exfundo La Romana, el que alguna vez perteneció al agricultor René Urban y que Catrillanca y su familia recuperaron para sí. Ahí lo están velando.

Era el tractorista de la comunidad Temucuicui, donde vivía él y su familia. Le enseñaron desde niño a operar para asumir esa tarea de grande. El tractor es común de la zona. Cuentan que con él atendía a unas 120 familias. Trabajaba el suelo, hacía leña y labraba los huertos.

Y a pesar de que en su adolescencia se perfiló como dirigente estudiantil, “dejó los estudios para trabajar la tierra”, indican. Esto, dice su padre, Marcelo Catrillanca, “lo decidió tras participar de la recuperación de predios”.

Dicen que el camino donde el miércoles por la tarde recibió el impacto de bala es el que siempre hacía desde la casa de sus papás a la suya. El de ese día fue su último viaje, pues de ahí salió en carro policial al Cesfam de Ercilla, luego al Servicio Médico Legal, para regresar en una urna a su comunidad.

Fuente: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/quien-era-camilo-catrillanca/405748/>

- Estrategia de lectura: _____
- Aplicación de estrategia:

Preguntas que responde una noticia:

¿Qué ha sucedido? ¿Quién o quiénes realizan las acciones, o las reciben? ¿Cuándo han sucedido los acontecimientos? ¿Dónde o cuál es el lugar de los hechos? ¿Por qué o para qué se efectuaron las acciones? ¿Cómo es la forma en que se realizó?

Anexo 5, sesión 5

Liceo Bicentenario Viña del Mar
Segundos medios: Lenguaje y Comunicación

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha:

Puntaje Total: 67 Puntaje Obtenido: _____ Calificación: _____

Instrucciones generales:

- Lea atentamente los enunciados y preguntas antes de contestar.
- Sólo se aceptará lápiz pasta azul o negro.

ÍTEM 1.

Objetivo: Evaluar la comprensión lectora a través de diferentes preguntas para textos no literarios.

Instrucciones: Marque con una línea oblicua (/) la alternativa correcta. Puede corregir una vez colocando otra línea (X), solo la alternativa con la línea oblicua (/) será considerada como válida. (1 punto c/u)

Texto 1:

Violeta Parra (1917-1967)

Violeta Parra constituye un referente de la música popular chilena para el mundo. Su veta artística se plasmó en numerosos matices: artista de radio, compositora y recopiladora folclórica, artista plástica, poeta. Su obra pudo llegar al público masivo gracias a la efectiva relación que tuvo la artista con la industria musical, convirtiéndose así en un ejemplo de cómo la industria y el arte pueden tener una relación armoniosa.

Hija de una familia tradicional del sur de Chile, Violeta vivió su infancia en distintas localidades de la zona de Chillán, sector donde tuvo sus primeras experiencias artísticas.

Tempranamente se inició en el canto. Ello le permitió en forma precoz, a los 17 años, cantar en distintos restaurantes acompañada de su hermana Hilda. Luego de su traslado a Santiago, en aquel mismo ambiente, conoció al ferroviario Luis Cereceda, con quien contrajo matrimonio en 1938 y formó una familia. Su matrimonio terminó diez años después. La desilusión provocada por este amor, marcó gran parte de la vida y obra de la artista.

Su existencia estuvo marcada por los constantes viajes, tanto dentro del país como hacia el extranjero. Todas las experiencias obtenidas de este constante ir y venir, le otorgaron un notable **bagaje cultural** y el conocimiento tanto de la realidad chilena, como del acontecer universal, constituyéndose en una especie de testimonio de identidad desde Chile hacia el mundo.

Gran parte del movimiento musical chileno generado desde la década de 1950, tuvo en Violeta Parra y su familia un punto de partida. Con estrechos lazos con el movimiento

conocido como **Nueva Canción Chilena**, Violeta reflejó también la evolución del canto popular a través de los distintos espacios en que la artista tuvo que desenvolverse. Sus composiciones y recopilaciones, además, fueron un punto de referencia para el posterior desarrollo de la música nacional, transformándose en la principal figura de la historia de nuestro folclor.

Pero toda esa sensibilidad que plasmó en su obra, tuvo un triste desenlace en su vida. Su intensidad hasta en las cosas más sencillas, sus fracasos amorosos y sus dificultades económicas, generaron en ella una gran depresión que la condujo al suicidio el día 5 de febrero de 1967.

Su prematura desaparición, sin embargo, dio vida a una figura mítica, cuyas composiciones continúan siendo recreadas tanto por músicos populares como **doctos** e inspirando las creaciones de nuevas generaciones de artistas. La irreverencia de su discurso y su apasionada defensa de los derechos de los sectores más postergados la han convertido en un referente para diversos movimientos sociales y su vida ha inspirado varios libros biográficos e, incluso, una película, *Violeta se fue a los cielos* (2011), de Andrés Wood.

Fuente: <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7683.html>

Estrategias de Lectura (3 pts. Cada momento)

| Antes | Durante | Después |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Interrogación-Lectura orientativa | Lectura analítica | Subrayado-resumen |

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Preguntas:

1. ¿Cuál de las siguientes palabras interpreta mejor el significado del término “doctos” presente en el último párrafo del texto?
 - a) Expertos
 - b) Aristócratas
 - c) Folclóricos
 - d) Conocidos
 - e) Cultos

2. ¿A qué hace referencia el concepto de “bagaje cultural” presente en el cuarto párrafo?
 - a) Al pobre acervo cultural de Violeta Parra
 - b) A los viajes hechos por la artista y cómo ellos aportaron contenido y experiencias en la cantante.
 - c) A la unión entre música clásica y folclórica
 - d) A la educación universitaria que poseía Violeta Parra
 - e) Al alarde de sus conocimientos que hacía la propia artista

3. Según el texto, ¿En qué consiste el movimiento de la “**Nueva canción chilena**”, del que era parte Parra?

- a) El ascenso de la música clásica a mediados del S.XX en nuestro país
 - b) La llegada de la música americana “rock” a Chile
 - c) El auge del canto popular en Chile con fuertes raíces folclóricas
 - d) El desprecio hacia las corrientes musicales antiguas para partir desde cero
 - e) La mezcla de la música popular con la música clásica europea
4. Según el texto, ¿En qué repercute la relación con el ferroviario Luis Cereceda en la vida de Violeta Parra?
- a) Su larga y sólida relación le provee de inspiración para muchas de sus canciones
 - b) No tiene mayor relevancia en la vida de la artista
 - c) A raíz de su abrupto término, Violeta cambia el estilo de su música
 - d) La desilusión provocada por este amor marca la vida y obra de la artista
 - e) Guía a Violeta en sus primeros pasos en la música
5. ¿Qué analogía (comparación) se establece entre la vida de Violeta y su obra?
- a) Su vida es intensa, y tal como su obra presenta muchos matices
 - b) No se pueden establecer relaciones entre estos parámetros
 - c) Su vida es intensa, pero su obra carece de este componente
 - d) Su vida y obra fueron olvidadas rápidamente
 - e) Su vida aristocrática hace que su obra sea para un público culto
6. ¿A que hace alusión el texto con proponer la irreverencia del discurso de Violeta Parra como una de las claves de su éxito artístico?
- a) A la dependencia que tenía la artista respecto a los gobiernos de turno
 - b) A la indiferencia de su proyecto artístico con el entorno social
 - c) A la denuncia de las injusticias, siendo una voz de las clases populares
 - d) Al sinsentido de su música, por ser de carácter muy elevado
 - e) A establecerse como una opositora activa de la clase política.

El zorro de Darwin o zorro Chilote (*Pseudalopex fulvipes*), es un cánido endémico del sur de Chile en peligro crítico de extinción. De hecho, el Zorro Chilote y el zorro isleño o zorro gris de las islas (*Urocyon littoralis*), que habita en las islas de California, son las dos especies de cánidos en mayor riesgo de extinción en el mundo.

Según la IUCN, la población total de adultos cuenta con menos de 250 ejemplares en la actualidad (información del 2008). En el 2004 se calculaba un total de aproximadamente 600 zorros tanto reproductores como el resto, 100 de ellos en el continente y 500 en la isla.

Población

Hay pocos registros históricos de esta especie. Darwin recogió el primer ejemplar en 1834 de la isla de Chiloé. Mucho más tarde, Osgood (1943), capturó otro en la desembocadura del río Inio. Ha habido algunos casos más de estudios y capturas. Se sabe de su existencia en el Parque Nacional Nahuelbuta desde 1975.

Actualmente quedan dos subpoblaciones separadas por más de 500 km de distancia. La mayor, con cerca del 90% de ejemplares totales, se encuentra en la parte occidental de Isla Grande de Chiloé, mientras que la menor habita en una pequeña zona de la Cordillera de Nahuelbuta, **monitoreada** dentro del Parque Nacional Nahuelbuta y en sus alrededores.

Chiloé

En Chiloé habita en una zona de 200 km de largo x 62 km de ancho, con la excepción de las zonas más pobladas del este y noreste. El Parque nacional de Chiloé tiene una importante población de zorros; sin embargo, los zorros también viven en las zonas de alrededor, donde la cubierta vegetal sigue siendo importante. Estas últimas son zonas vulnerables y donde existe una continua tala de árboles, fragmentación de bosques y caza furtiva por parte de los lugareños. Además, existe el problema del contacto de zorros y personas, que causa conflictos.

Parque Nacional Nahuelbuta

Se sabe de su presencia en el Parque Nacional Nahuelbuta desde 1975; este parque tiene tan solo 68.3 km² donde los zorros sobreviven en bosques degradados rodeados de tierras de cultivo y plantaciones de árboles exóticos. A pesar de que esta especie está protegida en el Parque Nacional, hay una alta mortalidad,

especialmente cuando los zorros se mueven a zonas no protegidas fuera del parque para encontrar mejores condiciones de temperatura en invierno. La presencia de perros en el parque es seguramente la mayor amenaza actual ya que son potenciales transmisores de enfermedades, así como atacantes directos.

Según la situación actual, si la actitud relajada respecto a la protección de la especie **persiste** en el Parque nacional Nahuelbuta, el Parque nacional Chiloé podrá llegar a ser la única área segura para el zorro de Chiloé a largo plazo.

Características

Fue descrito por primera vez por el mismísimo Charles Darwin en 1834, padre de la teoría de la evolución mediante selección natural, quien lo clasificó como una subespecie del zorro chilla (*L. griseus*). Actualmente se le considera una especie distinta.

La longitud de su cuerpo es de entre 48 y 60 cm, y la altura hasta la cruz es de 17 a 26 cm. Pesa entre 1,9 y 4 kg. Tiene el cuerpo alargado y las patas cortas, siendo una de las especies de zorro más pequeñas que hay. Su hocico es pequeño y delgado, y su frente es redondeada; la cola es relativamente corta y frondosa. Su pelaje es de color gris oscuro y negro, con manchas rojizas en la zona de las orejas y en sus patas.

En cuanto a su comportamiento, este es poco conocido, aunque se saben cosas como por ejemplo que es omnívoro y muy oportunista, con una amplia dieta que incluye pequeños mamíferos, aves, reptiles, anfibios, insectos, invertebrados, frutas, bayas y semillas. Esta variabilidad en su dieta es importante entre otras cosas porque las estaciones del año son muy fluctuantes en su hábitat, y así tiene más facilidad para encontrar alimento en cualquier época del año.

Extraído desde: http://www.animalextincion.es/articulo.php?id_noticia=000247

Estrategias de Lectura (3 pts. Cada momento)

| Antes | Durante | Después |
|--------------|----------------|----------------|
|--------------|----------------|----------------|

| Interrogación-Lectura orientativa | Lectura analítica | Subrayado |
|-----------------------------------|-------------------|-----------|
| | | |

9. ¿Cuál de las siguientes palabras representa mejor el significado del término “persiste” de acuerdo al contexto?

- a) Prosigue
- b) Mantiene
- c) Termina
- d) Insiste
- e) Exagera

10. ¿Cuál de las siguientes palabras representa mejor el significado del término “monitoreada” de acuerdo al contexto?

- a) Supervisada
- b) Visada
- c) Encontrada
- d) Provista
- e) Vigilada

11. A partir de lo leído en el texto, ¿Cuál de las siguientes descripciones aplica mejor para caracterizar al zorro chilote?

- a) Pequeño cánido carnívoro que habita en Chiloé
- b) Cánido de gran tamaño que se alimenta de frutas
- c) Pequeño cánido omnívoro que habita en Chiloé y Nahuelbuta
- d) Pequeño cánido omnívoro que habita en Chiloé y la Patagonia
- e) Cánido que habita en California y que se alimenta de frutas

12. ¿Por qué ha disminuido la población de zorros en la zona de Chiloé?

- a) Han migrado mayormente a la zona continental, específicamente a la zona de Nahuelbuta y la Araucanía.
- b) Existe una tala de árboles y hay problemas en el contacto de zorros y personas
- c) No existen depósitos de agua suficientes por la sequía de la zona
- d) La gente caza a los zorros por el alto valor de su pelaje
- e) Corresponde a los efectos del calentamiento global en la isla.

13. Según el texto, el zorro chilote se encuentra distribuido en la Isla de Chiloé y en la cordillera de Nahuelbuta, ¿cuál de las siguientes afirmaciones es correcta de acuerdo a su área de distribución?

- a) Presenta una distribución equitativa entre ambas zonas
- b) Su porcentaje es mayor en la cordillera de Nahuelbuta que en la Isla de Chiloé
- c) En Chiloé no se encuentra presente en áreas urbanas, su contacto con el ser humano es nulo
- d) Su porcentaje es mayor en la Isla de Chiloé que en la cordillera de Nahuelbuta
- e) En la cordillera de Nahuelbuta, se encuentra próximo a los centros urbanos.

14. Corresponden a características del zorro chilote:

- a) Es omnívoro con una amplia dieta que incluye variados tipos de alimentos

- b) Tiene el cuerpo alargado y las patas cortas, es una de las razas de zorros más pequeñas que hay
- c) Se encuentra amenazado en grave peligro de extinción
- d) b y c son correctas
- e) Todas las anteriores

15. ¿Qué título sería el correcto para este artículo de divulgación científica?

- a) El zorro chilote en peligro de extinción
- b) El zorro chilote: Población, distribución y características
- c) Los animales de Chiloé en peligro de extinción
- d) Alimentación del zorro chilote
- e) Anatomía y depredadores del zorro de Darwin

16. Sobre Charles Darwin es correcto afirmar que:

- a) Vivió toda su vida en territorio chileno buscando trabajo
- b) Es un científico que dedicó su vida a recolectar nuevas especies de animales en todo el mundo
- c) Es un protector de los bosques del sur de Chile
- d) Cuando vio el zorro este ya había sido descrito por otros científicos
- e) Ninguna de las anteriores

17. ¿Qué se puede hacer para proteger esta especie de cánido?

- a) Colocar y disponer de más cuidadores de bosques y animales
- b) Ubicar a los zorros cerca de poblaciones humanas para que estos puedan protegerlos
- c) Proteger áreas de bosques y velar para que no tengan contacto con personas, cazadores o perros.
- d) Disponer de más alimento para que no mueran de hambre
- e) Mantener las condiciones actuales, ya que son favorables para su cuidado

18. ¿Qué medida implementarías tú para proteger a este cánido? (3 pts.)

ÍTEM 2.

Objetivo: Evaluar la comprensión lectora a través de diferentes preguntas para textos literarios.

Leyenda sobre el origen del imperio inca (Anónimo)

Pachacutec, Dios de todas las cosas y Hacedor Supremo, dispuso en cierta ocasión que el Sol y la Luna, siempre tan distantes el uno del otro, tuvieron contacto, siquiera por unos momentos, y se conocieran para entablar amistad.

Y tal como lo dispuso sucedió. El Sol y la Luna se acercaron, y los hombres, entonces, ajenos a los designios del Supremo Hacedor, comprobaron únicamente que una enorme mancha oscura aparecía sobre la superficie del astro rey. Esta sombra, que aterrorizó a todos los humanos, persistió mientras la Luna y el Sol estuvieron juntos para conocerse y amarse.

Antes de separarse, nacieron de sus amores dos hijos: un varón, fuerte y dorado de piel, y una delicada y pálida doncella de misteriosa belleza. Ambos predestinados a cumplir en el mundo una difícil misión, se establecieron en el lago Sagrado, de donde recibieron del

Sol las órdenes de dominar el mundo y convertir a los hombres en siervos del rey de los astros.

Los dos hermanos, obedientes a la **consigna** recibida, marcharon por el mundo y se encontraron con la presencia de unos hombres y luchadores, como las mismas fieras. Comprendieron entonces que su misión consistiría en **redimirlos** de aquella esclavitud de la naturaleza indomable, y decidieron enseñarles el contenido de una nueva vida.

El hijo del Sol subió a lo alto de la colina Huanacauti, y desde la misma cima habló a todos los hombres que le escuchaban en las laderas. Les hizo saber que él era hijo del gran astro que daba la vida al mundo y que venía enviado por su padre para enseñarles a trabajar y a formar una sociedad en la que llegarían a gozar de una vida mil veces mejor.

Mientras esto hablaba a los hombres el hijo del Sol, su hermana se dirigía a las mujeres en el mismo sentido, dándose a conocer como enviada e hija de la Luna. Las reunió en el llano y les prometió enseñarles a vivir una existencia mejor por medio del amor, la bondad y la prudencia. Los hombres y las mujeres, desde aquel día, empezaron a cambiar su vida y agradecieron el favor que los hijos del Sol les habían hecho redimiéndolos.

A él llamaron Inca; es decir, emperador, príncipe, suprema jerarquía. Y a ella, Mamauchic, o lo que es igual, madre nuestra. Pero conforme pasaban los días y crecía el agradecimiento de los hombres hacia el enviado del Sol, se sentían más inclinados a adorarle y a demostrarle el amor que le profesaban con un sin fin de adjetivos que fueron poco a poco añadiendo a su nombre. Le llamaron Manco-Capac, que quiere decir rico en justicia y en bondad, y también Zapallan-Inca, que significa señor de los señores.

Desde el río Paucarpata al Apurímac, los hombres iban construyendo el Imperio Inca bajo las indicaciones de Manco-Capac. Las cabañas de barro y paja poblaron poco a poco todo el Tahuantín, que desde entonces empezó a llamarse Hanan y Hurin Cuzco. Los campos eran trabajados de tal forma, que todos podían comer hasta saciarse. Eran los hombres los encargados de la labranza y los que proporcionaban, por lo tanto, la comida, mientras las mujeres, que habían aprendido a hilar, tejían los vestidos.

En poco tiempo, la vida de los Incas quedó perfectamente organizada, convirtiéndose socialmente en un pueblo admirable: tenían sus hogares seguros, comían en abundancia y se abrigan del frío en invierno, sin necesidad de luchar con las fieras.

El Sol, entonces, comprendió que su hijo había cumplido ya su misión en el mundo, y quiso arrebatarlo de allí. Manco-Capac, como un ser humano cualquiera, cayó enfermo y entró en agonía rápidamente. Previendo su muerte, todos los habitantes del Cuzco, entristecidos, fueron desfilando ante su lecho para despedirse de él. Los sacerdotes y los soldados no podían contener el llanto.

Y Manco-Capac, viendo la tristeza de todos, trataba de consolarles y hasta su último momento estuvo aconsejando que se mantuvieran, como hasta aquel momento, fieles cumplidores de sus deberes; que, para mantener entre todos la paz y la armonía, se comportaran bien entre sí y trabajasen. Que no robaran nunca y que no mintieran, porque cualquier cosa mala que hicieran tendría para ellos consecuencias fatídicas.

Así murió Manco-Capac, a quien su padre, el Sol, reclamaba para sí. Pero aseguran los habitantes de Cuzco que nunca desde entonces se olvidaron de él y que cumplieron fielmente sus consejos.

Estrategias de Lectura (3 pts. Cada momento)

| Antes | Durante | Después |
|-----------------------------------|-------------------|----------------|
| Interrogación-Lectura orientativa | Lectura analítica | Subrayado |

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

19) ¿Desde qué lugar el hijo del sol se dirigió a los hombres de la tierra?

- a) Junto al lago sagrado
- b) Desde lo alto del cielo
- c) Sobre la colina Huanacauti
- d) Cerca del río Paucarpata al Apurímac
- e) ninguna de las anteriores

20) ¿Cuáles fueron las órdenes que les encomendó el sol a los hermanos que debían hacer en la tierra?

- a) Que les enseñaran a trabajar a los hombres y a hilar telas a las mujeres.
- b) Que salvaran a los hombres de los peligros que se avecinaban del fin del mundo.
- c) Que los convirtieran en siervos y esclavos de la luna.
- d) Que dominaran el mundo y que convirtieran a los hombres en siervos del rey de los astros.
- e) Que vivieran felices

21) Cuando los hombres se dan cuenta de que una enorme mancha oscura está cerca del astro rey, la cual los aterrorizó... ¿En los días de hoy, ese fenómeno lo podríamos denominar cómo?

- a) Pronóstico de lluvia
- b) Terremoto
- c) Fenómeno paranormal

- d) Eclipse
- e) Huracán

22) La muerte de Manco-Capac producto de una enfermedad y del robo de su persona por parte del Sol, luego de cumplir su misión en la tierra, puede considerarse como:

- a) Un cumplimiento de los escritos del destino.
- b) Un sacrificio para que el pueblo se santificara.
- c) Un acto de asesinato por parte de su propio padre, el Sol.
- d) Un acto cruel de la naturaleza, aunque sigue su rumbo cíclico.
- e) ninguna de las anteriores

23) “Comprendieron entonces que su misión consistiría en redimirlos de aquella esclavitud de la naturaleza indomable...” ¿Qué significa la palabra redimirlos?

- a) Rescatarlos
- b) Guiarlos
- c) Exonerarlos
- d) Perdonarlos
- e) Amarlos

24) “Los dos hermanos, obedientes a la consigna recibida, marcharon por el mundo...” Según el texto, ¿qué significado adquiere la palabra “consigna”?

- a) Orden
- b) Lema
- c) Señal
- d) Contraseña
- e) deseo

25) ¿Qué rol están cumpliendo el hijo del sol y la hija de la luna al encargarse de los hombres y enseñarles conocimientos, criarlos y guiarlos por la vida de manera correcta?

- a) Desde un profesor a un alumno.
- b) Desde un padre a sus hijos.
- c) Desde el estado al pueblo.
- d) Desde la iglesia a los hombres.
- e) Ninguna de las anteriores

26) Cuando en el cuento se menciona que los hombres comenzaron a trabajar la tierra, generaban comida propia, las mujeres producían telas, etc. ¿En qué lograron convertirse los hombres luego de manejar todos estos elementos?

- a) En hombres y sujetos civilizados, gracias al dominio de los elementos de la naturaleza y la agricultura.
- b) En hombres cultos e inteligentes, debido a las enseñanzas que les habían entregado los hermanos.
- c) En sujetos nobles y morales, debido a los lazos de amor que habían generado.
- d) En hombres un poco más inteligentes que los propios animales.

ITEM 3

Instrucción (preguntas abiertas): Lea atentamente la siguiente pregunta y luego responda en el espacio asignado en la hoja de respuesta. Si es necesario, relea el texto para extraer mayor información. (5 pts.)

Preguntas Abiertas:

27) De acuerdo a tu punto de vista, ¿Qué significado puede esconder el hecho de que no se concluya la participación de la hija de la luna en la leyenda?

28) ¿Consideras justa la determinación del Sol de arrebatarles su hijo a los hombres? Justifica tu respuesta.

Anexo 6, sesión 7

Liceo Bicentenario de Viña del Mar
Comunicación

Lenguaje y

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Puntaje Total: Puntaje Obtenido: _____ Calificación: _____

Instrucciones: Marque con una línea oblicua (/) la alternativa correcta. La línea debe estar encima de la alternativa que marca. Use solo lápiz pasta o tinta azul o negro. No se corregirán respuestas con otros lápices. **LA SOLA PRESENCIA DEL CELULAR ES INDICADOR DE COPIA.**

ITEM 1: La primera sección consiste en responder preguntas de contenidos y aspectos conceptuales claves.

Cada respuesta equivale a 1 punto.

1.

“Tipo de lectura aplicada, generalmente, a textos de menor extensión, la mayoría de ellos de carácter no literario. Se caracteriza por explotar el texto en términos de significados, prestando total atención a todo el cuerpo que lo compone, ya sean palabras, temas, contextos, personajes, propósitos, etc.”

La definición anterior corresponde a:

- A) Comprensión Lectora
- B) Lectura intensiva**
- C) Lectura veloz
- D) Inferencias

2.

“Estrategia de lectura en la cual los alumnos deben “hojear” el texto de manera superficial, sin leer párrafos, pero prestando atención a movimientos visuales que les hayan ayudado a identificar ciertas palabras que sean consideradas como relevantes”.

¿A qué estrategia de lectura corresponde la definición anterior?

- A) Interrogación
- B) Generación de hipótesis
- C) Lectura rápida y orientativa**
- D) Identificación de tema principal

3. Une cada una de las actividades y estrategias de lectura de acuerdo a los momentos que hacen alusión:

1. Análisis de paratextos
2. Segunda lectura: detectar vocabulario desconocido y reconocer temas principales
3. Desarrollo metacognitivo
4. Construcción de significados y resolución de preguntas
5. Generación de predicciones
6. Enumeración de párrafos
7. Realización de resúmenes y destacar palabras claves
8. Primera lectura: General y orientadora para detectar el tema principal.

- A) Antes: 1-5-8 Durante: 3-6-7 Después: 2-4
- B) Antes: 2-6-8 Durante: 1-3-5 Después: 4-7
- C) Antes: 1-5-6 Durante: 2-8 Después: 3-4-7
- D) Antes: 1-5-8 Durante: 3-6 Después: 2-4-7

4. Ordena cada una de las estrategias de lectura de acuerdo al avance lógico que debes realizar al instante de comprender un texto:

1. Lectura Analítica
2. Generación de Hipótesis
3. Interrogación
4. Lectura Rápida y Orientativa
5. Subrayado sintético
6. Desarrollo metacognitivo

- A) 3-4-2-1-5-6
- B) 2-4-3-6-5-1
- C) 3-2-4-5-1-6
- D) 4-3-1-2-6-5

5. La estrategia “Generación de Hipótesis” debe ser aplicada:

A) Posterior a la lectura orientativa e Interrogación de los paratextos

B) En cualquier momento de la lectura, especialmente después de la lectura

C) De acuerdo al tipo de texto que se lea

D) En función de nuestros propósitos de lectura

6.

“constituye todos los enunciados que rodean un texto, estos pueden ser desde la presencia de titulares, autores, medio de circulación, e incluso, la presencia de tablas, imágenes, colores, etc.”

La definición anterior corresponde a:

A) Metacognición

B) Infografía

C) Estructura de un texto

D) Paratexto

7. Observa las siguientes interrogantes: ¿A qué tipo de preguntas están asociadas?

- ¿Qué pasos realicé para desarrollar la actividad?
- ¿Cuál de las estrategias antes aplicadas fue la más beneficiosa?
- ¿Qué parte de la lectura fue la más compleja, por qué?
- ¿Si te enfrentas a una tarea similar la realizarías de la misma forma?
- ¿Qué consejo le darías a un compañero que no logró desarrollar la tarea?
- ¿Valoras estas nuevas formas de acercarse a un texto? ¿por qué?

A) Preguntas Anticipativas

B) Preguntas interactivas

C) Preguntas Metacognitivas

D) Preguntas Causales

8. La siguiente definición corresponde a:

1. abrazar, ceñir o rodear por todas partes algo; 2. contener o incluir en sí algo; 3. entender, alcanzar o penetrar algo; 4. encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro.

A) Comprensión

B) Comparación

C) Inferencias

D) resúmenes

9. Los siguientes elementos y tareas corresponden a la estrategia de lectura denominada:

A partir del título y todos los paratextos me formularé preguntas que me ayuden a anticipar el posible contenido que pueda poseer el texto.

¿Qué tipo de texto es? ¿Está escrito en prosa, verso o por medio de diálogos?

¿Cuál es la fuente del texto? ¿Qué información puedo desprender de allí?

Anotaré los temas asociados al título del texto

¿Hay imágenes, cuadros o colores que me aporten información? ¿Qué información es?

A) Formulación de hipótesis

B) Lectura analítica

C) Síntesis de contenidos

D) Interrogación

10. Completa los vacíos que presenta el texto de acuerdo a los conceptos claves de la unidad y a las pistas que entrega el párrafo:

Comprender va más allá de reconocer información **explícita** o superficial de un texto, o de resolver vocabulario a partir del contexto, la comprensión es algo más profundo. Esta implica elevar **información** que no está presente en el texto de manera literal, es decir, se deben revelar los contenidos “ocultos” que el texto no nos entrega de manera directa, para ello los lectores deben interactuar con el texto, dialogar con él, y a partir de allí generar nuevas informaciones por medio del uso de estrategias inferenciales. Las inferencias **elaborativas** son aquellas con nos expanden el contenido del texto, por tanto vienen a enriquecer la comprensión y, así, generar un **modelo de situación** que abarque al universo completo que es el texto.

- A) implícita – palabras – cognitivas - contexto
- B) textual – contenidos – lógicas - concepto
- C) explícita – información – elaborativas - modelo de situación
- D) explícita – conceptos – agentes – modelo de situación

11. Para acceder y lograr alcanzar los niveles más altos de comprensión, como lo son el desarrollo de inferencias, la interpretación y evaluación de textos, es importante considerar 3 elementos que están involucrados en lograr con éxito esa tarea. ¿Cuáles son ellos?

- A) El nivel de escolaridad del lector – Los conocimientos previos de los lectores – Las preguntas posteriores al escrito
- B) La estructura y organización de la información – El tipo de contenido proposicional y temático del texto – Los conocimientos previos de los lectores en relación al contenido
- C) El tipo de texto (literario o no literario) – La cantidad de palabras desconocidas – Mis habilidades para realizar resúmenes de los textos
- D) El propósito y objetivo de lectura – El medio de circulación por el que ronda el texto – Las informaciones de los lectores sobre el tema

12. La siguiente definición corresponde a:

Es la capacidad racional que tiene un individuo de obtener información o conclusiones que no han sido manifestadas de manera explícita. Esta se puede dar de manera escrita, oral o en cualquier forma de comunicación. Asimismo, esta pudiera ser el acto de sacar conclusiones a partir de algo que se supone que es verdadero o falso. Un ejemplo de esto sería, **“todos los hombres son mortal, José es hombre y por lo tanto él es mortal”**.

A) Razonamiento Conductivo

B) Inferencia

C) Razonamiento deductivo

D) Interpretación

13.

El *subrayado* consiste en destacar aquellas palabras, conceptos o frases que en el futuro nos permitirán volver al texto y, al verlas destacadas, poder evocar el contenido global del mismo sin tener que leer completamente el texto.

La estrategia definida anteriormente debe aplicarse en el momento de lectura denominado:

A) Antes

B) Durante

C) Después

D) Ninguna de las anteriores

14. Observa la siguiente imagen.



A partir de la estrategia o tarea de comprensión que allí aparece ejecutada:

¿En qué Momento de Lectura debió ser aplicada?

- A) Antes
- B) Durante
- C) Después
- D) Ninguna de las anteriores

15. El concepto o idea más certera de lo que significa la comprensión y cómo esta se desarrolla es:

A) La comprensión jamás será un proceso concluido o finalizado. Cada vez que se incorporan nuevos contenidos y se expande el conocimiento de mundo, y se vincula con proposiciones o textos antiguos, se originarán nuevos significados o conceptos que antes no han emergido. La comprensión está asociada a las actividades que realizan cada uno de los lectores

B) Independiente de los pasos que realices para comprender un texto, el resultado es el mismo, puesto que el texto “sólido” no sufrirá modificaciones, por tanto la comprensión tampoco se verá afectada

C) Lo realmente importante es el contenido explícito del texto, y no interpretaciones o significados que no estén de manifiesto en los textos, por ello es que realizar una comprensión superficial es suficiente.

D) La comprensión es una capacidad innata que poseen todos los seres vivos, entre ellos los seres humanos.

ÍTEM 2.

Objetivo: Evaluar la comprensión lectora a través de diferentes preguntas en distintos tipos de textos.

Cada respuesta equivale a 1 punto.

Cuando uno compra un objeto tecnológico nuevo, compra la ilusión más importante de los tiempos modernos: la ilusión de la velocidad y de la **ubicuidad**.

El objeto promete que, gracias a él, uno puede ser más veloz y estará conectado con más personas en más lugares y en diferentes tiempos. Cada objeto con que contribuya a anular más tiempos y distancias, es decir, que ofrezca una versión más sintetizada del mundo, va a prevalecer. En un mundo marcado por la velocidad, solo los objetos portátiles, que se adosan al cuerpo, que se convierten en parte del cuerpo, tienen derecho a existir. Estos son los objetos que se cuelgan en nuestros cuerpos como un apéndice y se convierten, en cierto sentido, en nuestros sirvientes y en nuestros amos. Ya se anuncian dispositivos que se conectarán a nuestro sistema nervioso y que permitirán acceder directamente, cuando lo queramos, a una pantalla a través de nuestros ojos. Será entonces cuando llegue la era en la que no usaremos las máquinas sino que todos nos habremos convertido en una de ellas.

16. ¿Cuál podría ser el título para este texto?

- A) Ilusiones y desilusiones de los objetos tecnológicos.
- B) La adicción de los objetos tecnológicos.
- C) Los objetos tecnológicos y sus promesas.
- D) La velocidad de los objetos tecnológicos.

17. Con respecto a los aparatos tecnológicos nuevos ¿cuál **no** es una afirmación del autor?

- A) Se dice que, en el futuro, algunos podrían conectarse a nuestro sistema nervioso.
- B) Son objetos que han llegado a convertirse en nuestros amos y sirvientes.
- C) La ilusión de la velocidad está relacionada con su compra.
- D) Según su capacidad de ofrecer una velocidad más sintetizada del mundo perdurarán.

18. ¿Cuál es el sentido de la palabra “**ubicuidad**” en el texto?

- A) La relación con diferentes lugares y tiempos.
- B) La promesa de ser más veloz.
- C) La habilidad de ubicarse geográficamente en diferentes espacios.
- D) La ilusión de ahorrar el tiempo.

Las basuras de una gran ciudad constituyen tema curioso que tan pronto aparece como desaparece de la atención pública, siguiendo ciclos que al parecer no tienen que ver con lo sucio o lo limpio sino con la política menuda, barata y cotidiana. Más que un tema de estudio y reflexión para buscar soluciones permanentes, el asunto de los desechos sirve a los políticos como pretexto para criticar al otro. Mientras tanto las ciudades no están limpias, y el conjunto de sus habitantes oscila entre considerar que falta alguna fórmula maravillosa que se encargue de todo y desconfiar de cualquier propuesta que se le ponga al frente. Observar lo que sucede con los desechos nos coloca en un excelente mirador para reconocer el funcionamiento de una ciudad. Así sabemos lo que ella produce y consume, apreciamos la multiplicidad de realidades geográficas. También podemos explorar las costumbres de sus habitantes, su organización, así como las relaciones entre ellos mismos y con la autoridad. En un país con tantas diferencias como el nuestro la desigualdad social y económica se expresa de manera clara en las basuras.

19. El título del texto es:

- A) Los indicadores de política de una ciudad.
- B) La desconfianza de la población hacia los políticos.
- C) Muestras para conocer como funciona una ciudad.
- D) Una aproximación a la desigualdad social.

20. Se puede deducir que si las ciudades no están limpias es producto de:

- A) La falta de una fórmula maravillosa.
- B) No enfocar el problema como un tema de estudio.
- C) Que los ciudadanos no participan.
- D) La pobreza del país en que se vive.

"Por lo que se ha dicho anteriormente, pareciera a primera vista que escritores del periodo asignaban a la literatura una función similar a la utilitarista neoclásica o a la edificante romántica. Sin embargo, no era así. Por el contrario, existía una marcada diferencia en el uso que daban los naturalistas al texto escrito con respecto a los escritores anteriores. En efecto desde el instante que se considera a la obra literaria como un documento revelador de condiciones sociales, se le está designando directamente una función cognoscitiva. La literatura sirve para conocer la realidad, es decir, para hacer un diagnóstico de ella, y no, como afirmaban los románticos, para edificar espiritualmente al hombre. La doctrina positivista, en la cual se fundamenta el naturalismo, no considera al hombre como un ser espiritual, sino simplemente material. La vida espiritual no existía para los autores naturalistas. El ser humano, como cualquier animal, era solo un ente fisiológico movido por la fuerza de sus impulsos y su temperamento. Por tanto la tarea del novelista, decía Zola, es descubrir mediante la investigación, las causas del comportamiento de la "bestia humana", tal como se investigan las causas del comportamiento de los seres irracionales.

La literatura naturalista, pues, ejerce una función cognoscitiva de denuncia social. De este modo, los naturalistas fueron capaces de descubrir y denunciar públicamente una serie de injusticias y tropelías cometidas por unos en la persona de otros. Esto es lo que hace Benito Pérez Galdós en novelas como las que tienen por protagonista al avaro Torquemada o en otras como *Misericordia*, donde presenta la vida infrahumana de los mendigos y, en general, de los marginales sociales.

Lo mismo sucede en la literatura hispanoamericana de fines de siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Un autor como Baldomero Lillo (1867-1923), por ejemplo, centra su

atención en los mineros del carbón, preferentemente para publicar la injusticia inhumana que se cometía con ellos, a quienes los patrones consideraban menos que bestias de carga. Algo similar hace en poesía Carlos Pezoa Veliz (1879-1908), pero proyectando su mirada al ambiente campesino.

Pezoa Veliz descubre; por ejemplo, que en el campo reina una odiosa dominación de los patrones sobre los siervos. Los dueños de fundos no son solamente propietarios de la tierra, sino también de los seres que en ella trabajan. En pleno siglo XX, los campesinos todavía viven y trabajan en condiciones denigrantes, sometidos a las peores humillaciones de su dignidad, desposeídos incluso de su derecho de elegir y construir su propio futuro".

21. ¿Cuál sería el título adecuado para este texto?

- A) Los escritores
- B) Las obras literarias
- C) Los periodos literarios
- D) La literatura de los naturalistas

22. Los escritores hispanoamericanos citados en este texto corresponden a el(los) período(s):

- A) Solo al siglo XIX
- B) Solo al siglo XX
- C) Siglo XVIII
- D) Siglos XIX y XX

23. Del texto se infiere que:

- A) La literatura romántica es más importante que la naturalista
- B) Aquí se refiere a la literatura naturalista
- C) Tanto la literatura romántica como la naturalista consideran por igual al hombre
- D) Zola es un escritor hispanoamericano

24. Según referencias del texto, la literatura neoclásica habría sido:

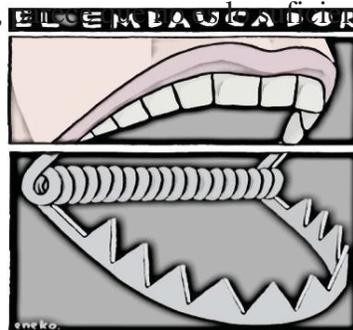
- A) Utilitarista
- B) Edificante
- C) Cognoscitiva
- D) Artística

25. Del texto se concluye que la literatura naturalista:

- A) Instruye al espíritu humano
- B) Hace conocer el alma del hombre
- C) Muestra la realidad social
- D) Da ejemplos de cómo vivir

Cierto profeta se sentaba en la plaza del mercado y les decía la suerte a todos los que querían y tenían dinero para pagarle. De pronto alguien llegó corriendo al lugar donde él se encontraba. El hombre contó que unos ladrones habían entrado por la fuerza a la casa del profeta y que se habían robado todo lo que podían llevarse en las manos.

El profeta salió de prisa, arrancándose los pelos y maldiciendo a los criminales. A los testigos de esta escena les parecía muy divertido. Uno de ellos dijo: —Nuestro amigo afirma saber lo que les ocurrirá a otros. Sin embargo, **EL ENLAZADOR** temerariamente listo como para saber lo que le espera a él mismo.



26. ¿Cuál es la idea principal de la fábula?

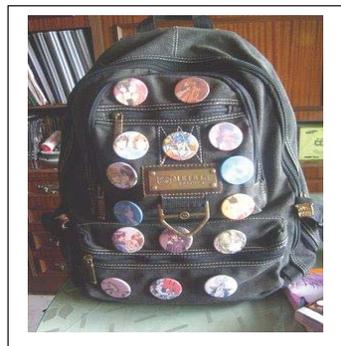
- A) Un profeta que se molesta por todo.
- B) Un testigo que estaba en la plaza se burla del profeta.
- C) A un profeta le roban su casa.
- D) Un profeta no puede predecir su propio futuro

27. ¿Dónde o cómo encontraste la idea principal?

- A) En la primera oración del texto
- B) En la última oración del texto
- C) En la parte central del texto
- D) Al pensar en la idea más importante del texto

¿Hay alguna moda pasajera en tu liceo? Una moda pasajera es cierta manera de hablar, actuar o vestirse que es popular durante un período breve y que desaparece tan rápidamente como comenzó. En algunos liceos, la última moda es almorzar comida vegetariana. En otros liceos, la última moda es raparse solamente una parte de la cabeza. Quizás la última moda de tu liceo sea colgar docenas de llaveros y chapitas en las mochilas.

Las modas pasajeras han existido durante generaciones. Habla con algunos adultos y pregúntales qué modas recuerdan de sus días de colegio. Podrías escuchar sobre anillos para el estado de ánimo, zapatos con terraplén para los hombres, cordones desatados o bufandas a rayas. Las modas pueden cambiar de año en año y de liceo en liceo, pero hay algo que nunca cambia: siempre habrá una moda nueva lista para tomar el lugar de la antigua.



28. El primer párrafo trata principalmente de:

- A) cómo comienzan las modas pasajeras en los liceos
- B) modas pasajeras que no duraron mucho
- C) algunas de las últimas modas escolares
- D) bufandas a rayas y otras modas antiguas

29. ¿Cuál es la idea principal del último párrafo?

- A) Las modas de hoy son más creativas que las modas de antes
- B) Las modas pueden cambiar, pero nunca desaparecen
- C) Las cosas que eran populares hace tiempo siguen siéndolo hoy
- D) Hace años no existían modas en los liceos

30. Un título apropiado para el texto sería:

- A) La última moda
- B) ¡Las cabezas a medio rapar están de modas!
- C) Las modas siempre cambian
- D) Modas pasajeras en el mundo

31. El texto describe principalmente:

- A) diferentes tipos de modas pasajeras
- B) almuerzos escolares
- C) anillos para el estado de ánimo y cortes de pelo extraños
- D) cosas que ocurrieron hace muchos años

Cómo el tulipán arruinó y ayudó a los holandeses

Los tulipanes han llegado a ser un símbolo de Holanda. La imagen que tenemos de este país europeo son molinos de viento rodeados de campos de tulipanes floridos. Sin embargo, los tulipanes no son de origen holandés.

Los tulipanes son originarios de Asia y solo llegaron a Holanda en 1593. No obstante, estas flores relucientes pronto se convirtieron en símbolo de riqueza para los holandeses más adinerados. Un bulbo de tulipán exótico y fuera de lo común podía costar tanto como una casa. La gente invertía los ahorros de su vida en bulbos de tulipanes. Pero con el tiempo bajó su precio, de manera que mucha gente que había pagado altos precios por sus bulbos no podía venderlos. Perdieron la mayor parte del dinero que invirtieron.

Trescientos años después de que los tulipanes arruinaran la fortuna de muchos holandeses, los mismos tulipanes vinieron al rescate de ese país. En 1944 los combates de la Segunda Guerra Mundial hacían difícil que los holandeses cultivaran y cosecharan alimentos.

El pueblo tenía hambre. Así que los holandeses fueron a sus campos de tulipanes, cavaron la tierra, sacaron los bulbos, los cocieron y se los comieron. Los tulipanes ayudaron a los holandeses a sobrevivir lo que ahora se conoce como el Invierno del Hambre de 1944.

Holanda es hoy el mayor productor de tulipanes del mundo, llegando a cultivar anualmente más de tres mil millones de bulbos.

32. ¿Cuál es la idea principal del segundo párrafo?

- A) Los tulipanes siguen siendo populares en Holanda
- B) Los tulipanes fueron alguna vez muy populares en Holanda**
- C) A los holandeses les agradan las cosas de países extranjeros
- D) Holanda también es famoso por sus molinos de viento

33. El tercer párrafo describe principalmente:

- A) cómo los tulipanes salvaron una vez a los holandeses de morir de hambre**
- B) cómo sufrieron algunos lugares de Europa durante la Segunda Guerra Mundial

- C) cómo los tulipanes se han convertido en una comida popular en la actualidad
- D) cómo se convirtió Holanda en el mayor productor de tulipanes del mundo

34. ¿Cuál de las siguientes oraciones expresa mejor la idea principal del artículo?

- A) Los tulipanes fueron alguna vez un símbolo de riqueza para los holandeses más adinerados
- B) En una época los tulipanes fueron exóticos y caros
- C) Los tulipanes han cumplido un papel importante en la historia de Holanda
- D) Los tulipanes llegaron a Holanda provenientes de Asia

35. Otro título apropiado para el artículo sería:

- A) El cultivo de tulipanes en casa
- B) Tulipanes: símbolo de Holanda
- C) La tulipanmanía invade Holanda
- D) El invierno del Hambre de 1944

El credo religioso difiere de la teoría científica porque pretende encarnar una verdad eterna y absolutamente cierta, mientras que la ciencia es siempre provisional, esperando que tarde o temprano haya necesidad de modificar sus teorías presentes, consciente de que su método es lógicamente incapaz de llegar a una demostración completa y final. Pero en una ciencia avanzada, los cambios requeridos son generalmente solo aquellos que sirven para proporcionar mayor exactitud; las viejas teorías conservan su utilidad mientras se trate de aproximaciones toscas, pero faltan cuando se hacen posibles algunas nuevas observaciones minuciosas. Además, las invenciones técnicas sugeridas por las viejas teorías quedan como prueba de que han tenido hasta cierto punto una especie de verdad práctica.

La ciencia favorece así el abandono de la investigación de la verdad absoluta, y la sustitución de ella por lo que puede llamarse verdad "técnica", categoría de verdad que corresponde a

toda teoría que pueda emplearse con éxito en invenciones y en la predicción del futuro. La verdad "técnica" es una cuestión de grado; una teoría es más verdadera que otra si de ella brotan más invenciones y predicciones de éxito. El "conocimiento" deja de ser un espejo intelectual del universo y llega a convertirse en mera herramienta práctica en la manipulación de la materia.

Estas implicaciones del método científico no eran visibles a los pioneros de la ciencia, que aunque practicaban un nuevo método de buscar la verdad, aún concebían la verdad misma tan absoluta como sus oponentes teológicos.

36. El tema fundamental que aborda el texto es el:

- A) De las invenciones técnicas.
- B) De la verdad absoluta.
- C) De las viejas teorías.
- D) De la verdad del método científico.

37. Avanzada, en este contexto, significa:

- A) Sofisticada
- B) Aproximada
- C) Desarrollada
- D) Progresista

38. La definición que el autor da de verdad "técnica" es de carácter eminentemente:

- A) Práctico
- B) Conceptual
- C) Descriptivo
- D) Histórico

Todos los cuerpos capaces de enviar luz a los otros que los circundan constituyen focos luminosos o luminares, pero se reserva la denominación de cuerpos luminosos a los que emiten luz sin haberla recibido de otros, como ocurre con el sol y la bujía citada anteriormente, y se dice acertadamente que los cuerpos luminados a los que reciben su luz de otros, como ocurre con la luna, que recibe su luz del sol, o con las páginas de este libro, que devuelven la luz que reciben del foco que las ilumina.

Existen cuerpos como el aire, el agua en pequeñas masas, ciertos tipos de cristal y vidrio y otros muchos, que permiten el paso de la luz por su masa y además dejan ver claramente los objetos a su través estos cuerpos se llaman transparentes y la propiedad correspondiente es la transparencia. Es claro que la transparencia varía para su cuerpo dado con el espesor del mismo y depende también de la luz que lo atraviesa; así, una masa de agua va perdiendo su transparencia cuando crece su espesor; un vidrio puede dejar pasar los rayos rojos y no los verdes. Cuando los cuerpos dejan pasar la luz sin permitir que se distingan los objetos a su través se dicen translúcidos; la propiedad correspondiente es la traslucidez. Se puede pasar por grados, aumentando el espesor, de un cuerpo transparente a otro translúcido, hasta que la traslucidez desaparezca del todo: en este último caso, el cuerpo se llama opaco.

39. Una idea que no expresa el texto es que el cuerpo:

- A) Transparente deja ver los objetos a su través.
- B) Traslúcido deja pasar la luz sin dejar ver los objetos.
- C) Opaco implica que la traslucidez ha desaparecido.
- D) Iluminado es sinónimo de cuerpo luminoso.**

40. La idea medular del fragmento es:

- A) La diferencia entre los cuerpos luminosos.
- B) Los cuerpos y su taxonomía.**
- C) Pertinencia de los diversos cuerpos.
- D) La diversidad corporal en la química.

ÍTEM 3: APLICACIÓN ESTRATEGIAS DE LECTURA

Instrucciones: De las siguientes estrategias selecciona una, aplícala en el instante de la lectura que corresponda y desarrolla la tarea que ella implique, para ello debes completar la tabla que aparece a continuación, allí debes aplicar la estrategia de lectura que desees.

Luego respondes las preguntas.

Aplicación de estrategias 7 puntos.

Respuestas 3 puntos cada una

Estrategias de Lectura:

- **Interrogación**
- **Lectura Rápida y orientativa**
- **Lectura Analítica**
- **Subrayado o síntesis**

| | |
|--|------------------------------|
| Momento de Lectura y Estrategia | Aplicación estrategia |
|--|------------------------------|

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

1. Reflexiona sobre las tareas y actividades que acabas de desarrollar:

EL ESPECTADOR



4 Ago 2018 - 11:50 PM
Por: Armando Montenegro



Más sobre el lenguaje inclusivo

Muchas personas preocupadas por la equidad parten del principio de que, por ser una construcción social, el lenguaje refleja siglos de hegemonía masculina y, en concordancia, para incorporar la igualdad de hombres y mujeres, promueven la transformación del uso del idioma, de la forma de hablar y escribir (muchas veces, un poco a los codazos, valga decirlo). Estos cambios han tomado caminos distintos en el inglés y el español.

En Estados Unidos, las actrices feministas se llaman a sí mismas “actors” y las cabineras “flight attendants” (hay decenas de ejemplos semejantes), pues consideran que las palabras “actress” y “stewardess” son un fiel retrato de una historia de menosprecio hacia las mujeres. En su opinión, el hecho de que hombres y mujeres tengan acceso igualitario a los distintos trabajos se complementa con una denominación genérica de los mismos, independiente del sexo de quienes los desempeñan.

Aquí, en cambio, algunas personas se empeñan en estirar el uso del lenguaje inclusivo a niveles inauditos. Creen, al parecer, que el genérico, usualmente masculino, ignora o ningunea a la mujer. De esta manera, el innecesario desdoblamiento (del tipo “niños” y “niñas”) se ha extendido a expresiones como estudiantes y estudiantas, asistentes y asistentas y otras cosas aún peores (Maduro acumula varias de estas joyas: “panes y penes”, por ejemplo, pensando en quién sabe qué...). Otros proponen grafías como alumn@, alumne o alumnx para satisfacer su sed de formas sexual y políticamente inclusivas.

Buena parte de la batalla por el lenguaje inclusivo se está dando en España. El tema se agitó porque el presidente habló de “miembras” en un discurso reciente ante las Cortes. El hecho desató en las distintas bancadas tanto burlas y críticas como defensas entusiastas. Y el debate se intensificó cuando la vicepresidente del gobierno le solicitó a la Real Academia de la Lengua que revisara la Constitución para purgarla de machismo.

La RAE ya se había pronunciado sobre el tema. Dijo en su momento que para conservar la brevedad y la sencillez “existe la posibilidad del uso genérico del masculino”. Y sobre la

fatigosa enumeración del tipo “niños y niñas” o “ingenieros e ingenieras” sostuvo que “deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos”.

Otro grupo de feministas, probablemente más razonable, piensa que la pelea se está dando en un campo equivocado. En lugar de concentrarse únicamente en los desdoblamientos (“todos” y “todas”, “ellos” y “ellas”), al igual que algunas de sus colegas de Estados Unidos sugiere, por ejemplo, que, cuando sea necesario, se use “persona” o “individuo” en lugar de “hombre”, o que se elimine la palabra “señorita” (pues califica a una mujer por su relación con un hombre) y se reemplace, en todos los casos, por señora, al igual que “señor” (señorito tiene un tufillo de burla o menosprecio).



Estos debates son, casi siempre, aburridos y, en muchos casos, dado el impacto sobre quienes creen que deben hacer gala de formas políticamente correctas, terminan por profundizar aún más la brecha que existe entre el lenguaje de la gente que habla y escribe bien y la agobiante jerga de los políticos y demás personas que se sienten obligados a disfrazarse de sensibles e inclusivas.

Fuente: <https://www.elespectador.com/opinion/mas-sobre-el-lenguaje-inclusivo-columna-804222> Autor: Armando Montenegro

9 Comentarios

zumovile_72692 5/8/2018 - 11:37 am

No estoy de acuerdo en q es un debate innecesario. Existe una sentencia de la Cirte Constitucional que explica la importancia del lenguaje incluyente. Mi propuesta ha sido y sigue siendo que los hombres nombren el mundo en masculino y nosotras las mujeres en femenino. Quedamos incluidas y nadie se agobia.

[bertalucia_2263](#) 5/8/2018 - 1:12 am

Muy buena columna. Yo soy feminista y no por eso apruebo la estulticia de lo que se ha llamado "lenguaje inclusivo". Precisamente en la Universidad de Varsovia, en un congreso de literatura, escuché a una feminista española decir "individuas", ¡qué horror!. En lo que a mí concierne podría decir que formo parte de las feministas que prefiere decir "personas" para evitar ese espanto de expresión de "todas y todas", entre otras estulticias.

[kiloparra_2715](#) 5/8/2018 - 8:27 am

En alemán la costumbre es decir Frau a todas las mujeres; casadas o solteras.

41. Según el texto y lo que menciona el autor: ¿Todas las construcciones sociales son producto de siglos de hegemonía masculina? Comenta.

42. ¿Qué le parece realmente inaudito al columnista sobre la situación del lenguaje inclusivo? Construye al menos dos ejemplos.

43. Vincula la siguiente imagen al debate del lenguaje inclusivo y construye dos argumentos a favor o dos argumentos en contra de dicho movimiento. Recuerda que los argumentos deben tener conceptos o elementos que provengan de la imagen.



Argumento 1:

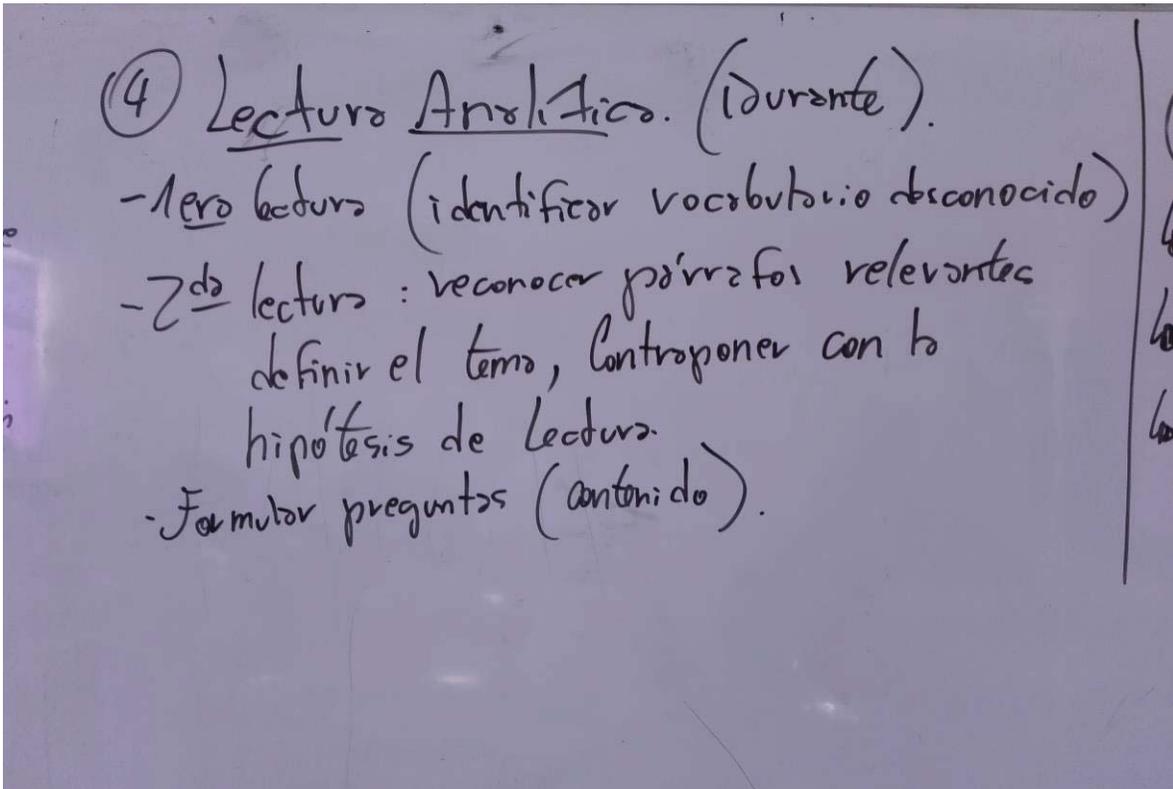
Argumento 2:

44. ¿Cuál es la postura de Armando Montenegro frente al lenguaje inclusivo? Comenta

45. ¿Estás de acuerdo con su postura? Argumenta

46. A partir de los comentarios que posee la columna de opinión: Interpela a un cibernauta y respóndele

❖ Fotos e imágenes de las sesiones





Libro: Bicentenario de Vía del Mar

Segunda Medios: Lengua

Guía Sesión 3: Implementación de estrategias de lectura

Profesores: Claudio Calderón y Christopher Millacari

Alumno: MILIA PÉREZ SILVA

Fecha: 12/11/18 Segundo Medio: E

❖ **Objetivo sesión:** Aplicar estrategias de lectura en diferentes textos.

Instrucciones: Ten presente que para desarrollar la guía de manera exitosa debes recurrir a los materiales ya entregados, ellos contienen los tipos de estrategias y la manera cómo aplicarlas.

Ten presente que este material es tuyo, por tanto puedes manipularlo de manera que lo desees (sustrayendo, realizando conexiones, seleccionando, etc.)

Actividad: Te enfrentaras a 3 textos con el objetivo de comprenderlo y, al mismo tiempo, responder ciertas preguntas en tu cuaderno. No obstante, antes de realizar esa tarea, es necesario que implementes una estrategia didáctica de las que ya has tenido conocimiento.

Texto 1:

Violencia Juvenil

Se calcula que en el mundo se producen 200 000 homicidios anuales entre los jóvenes de 10 a 29 años, por lo que homicidio resulta ser la cuarta causa de muerte en este grupo etario. Las tasas de homicidio entre los jóvenes son muy variables de un país a otro, e incluso en un mismo país. A escala mundial, el 83% de los jóvenes víctimas de homicidio son de sexo masculino, y la mayoría de los homicidios son también varones en todos los países. Las tasas de homicidio juvenil entre las mujeres son muchos más bajas que entre los hombres prácticamente en todas partes. Entre el año 2000 y el 2012, las tasas de homicidio juvenil descendieron en la mayoría de los países, aunque el descenso ha sido mayor en los países de ingresos altos que en los países de ingresos bajos y medianos.

Por cada joven que muere por causas violentas, muchos otros sufren lesiones que requieren tratamiento hospitalario. Los ataques con armas de fuego son mortales con más frecuencia que los puñetazos, patadas y ataques con arma blanca.

La violencia sexual afecta también a un porcentaje considerable de jóvenes. Por ejemplo, entre un 3% y un 24% de las mujeres entrevistadas en el *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica* declararon que su primera experiencia sexual fue forzada.

Las riñas físicas y la intimidación son también frecuentes entre los jóvenes. En un estudio realizado en 40 países los homicidios y la violencia no mortal entre los jóvenes contribuyen enormemente a la carga mundial de muertes prematuras, lesiones y discapacidad, además de tener repercusiones graves que a menudo perduran toda la vida, en el funcionamiento psicológico y social de una persona. Ello puede afectar a las familias de las víctimas, sus amigos y comunidades. La violencia juvenil encarece los costos de los servicios sanitarios, sociales y judiciales, reduce la productividad y devalúa los bienes.

Fuente: <http://www.who.int/news-room/fact-sheets/youth-violence>

• Estrategia de lectura: lectura orientativa

• Aplicación de estrategia:

• ¿C por que el sexo masculino casi siempre es el que mata? C

• ¿C por que las hembras y la violencia cambian a medida que crecen? C

• ¿C por que los jóvenes de alta preferian matar a que hablar? C

• Apreciación sobre la utilidad de la estrategia

❖ **Responder las preguntas de la pizarra**

Segundos Medios Lengua

Liceo Bicentenario de Villa del Mar

Guía Sesión 3: Implementación de estrategias de lectura

Profesores: Claudio Calderón y Christopher Milacorte
 Alumno: José Iván Martínez Fecha: 21/11/2018 Segundo Medio: E

❖ **Objetivo sesión:** Aplicar estrategias de lectura en diferentes textos

Instrucciones: Ten presente que para desarrollar la guía de manera exitosa debes recurrir a los materiales ya entregados, ellos contienen los tipos de estrategias y la manera cómo aplicarlas.

Ten presente que este material es tuyo, por tanto puedes manipularlo de manera en que lo desees (subrayando, realizando conexiones, seleccionando, etc.)

Actividad: Te enfrentaras a 3 textos con el objetivo de comprenderlo y, al mismo tiempo, responder ciertas preguntas en tu cuaderno. No obstante, antes de realizar esta tarea, es necesario que implementes una estrategia didáctica de las que ya has tenido conocimiento.

Texto 1:

Violencia Juvenil

Se calcula que en el mundo se producen 200 000 homicidios anuales entre los jóvenes de 10 a 29 años, por lo que homicidio resulta ser la cuarta causa de muerte en este grupo etario. Las tasas de homicidio entre los jóvenes son muy variables de un país a otro, e incluso en un mismo país. A escala mundial, el 83% de los jóvenes víctimas de homicidio son del sexo masculino, y la mayoría de los homicidas son también varones en todos los países. Las tasas de homicidio juvenil entre las mujeres son mucho más bajas que entre los hombres prácticamente en todas partes. Entre el año 2000 y el 2012, las tasas de homicidio juvenil descendieron en la mayoría de los países, aunque el descenso ha sido mayor en los países de ingresos altos que en los países de ingresos bajos y medianos.

- Por cada joven que muere por causas violentas, muchos otros sufren lesiones que requieren tratamiento hospitalario. Los ataques con armas de fuego son mortales con más frecuencia que los puñetazos, patadas y ataques con arma blanca.
- La violencia sexual afecta también a un porcentaje considerable de jóvenes. Por ejemplo, entre un 3% y un 24% de las mujeres entrevistadas en el *Estudio multipaíses de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica* declararon que su primera experiencia sexual fue forzada.
- Las riñas físicas y la intimidación son también frecuentes entre los jóvenes. En un estudio realizado en 40 países en desarrollo se mostró que una media del 42% de los niños y del 37% de las niñas estaban expuestos a la intimidación.
- Los homicidios y la violencia no mortal entre los jóvenes contribuyen enormemente a la carga mundial de muertes prematuras, lesiones y discapacidad, además de tener repercusiones graves, que a menudo perduran toda la vida, en el funcionamiento psicológico y social de una persona. Ello puede atectar a las familias de las víctimas, sus amigos y comunidades. La violencia juvenil entorpece los costos de los servicios sanitarios, sociales y judiciales, reduce la productividad y debilita los bienes.

Fuente: <http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>

• Estrategia de lectura: Subrayado

• Aplicación de estrategia:

En el mundo se producen 200 000 homicidios anuales (10 a 29 años). A escala mundial, el 83% de los jóvenes son del sexo masculino. Mueren por causas violentas, otros sufren lesiones que requieren tratamiento hospitalario. La violencia sexual afecta también a un 3% y un 24% de las mujeres. Entre el 2000 y el 2012, las tasas de homicidio juvenil descendieron en la mayoría de los países, aunque el descenso ha sido mayor en los países de ingresos altos que en los países de ingresos bajos y medianos. Por cada joven que muere por causas violentas, muchos otros sufren lesiones que requieren tratamiento hospitalario. Los ataques con armas de fuego son mortales con más frecuencia que los puñetazos, patadas y ataques con arma blanca. La violencia sexual afecta también a un porcentaje considerable de jóvenes. Por ejemplo, entre un 3% y un 24% de las mujeres entrevistadas en el Estudio multipaíses de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica declararon que su primera experiencia sexual fue forzada. Las riñas físicas y la intimidación son también frecuentes entre los jóvenes. En un estudio realizado en 40 países en desarrollo se mostró que una media del 42% de los niños y del 37% de las niñas estaban expuestos a la intimidación. Los homicidios y la violencia no mortal entre los jóvenes contribuyen enormemente a la carga mundial de muertes prematuras, lesiones y discapacidad, además de tener repercusiones graves, que a menudo perduran toda la vida, en el funcionamiento psicológico y social de una persona. Ello puede atectar a las familias de las víctimas, sus amigos y comunidades. La violencia juvenil entorpece los costos de los servicios sanitarios, sociales y judiciales, reduce la productividad y debilita los bienes.

• Apreciación sobre la utilidad de la estrategia:
 Me sirve para resumir el texto y dar ideas a más importante de los temas.

❖ **Responde las preguntas de la pizarra**

Liceo Bicentenario de "Villa del Mar" 2º Medio E Profesor: Christopher Milacorte 2018

La RAE ya se había pronunciado sobre el tema. **Dijo en su momento que para conservar la brevedad y la sencillez, "existe la posibilidad del uso genérico del masculino".** Y sobre la fatigosa enumeración del tipo "niños y niñas" o "ingenieros e ingenieras" sostuvo que **"deben evitarse estas repeticiones, que generan dificultades sintácticas"** y de concordancia, y complican innecesariamente la redacción y lectura de los textos.

Otro grupo de feministas, probablemente más razonable, piensa que la pelta se está dando en un campo equivocado. En lugar de concentrarse únicamente en los desdoblamientos ("todos" y "todas", "ellos" y "ellas"), al igual que algunas de sus colegas de Estados Unidos sugiere, por ejemplo, que, cuando sea necesario, se use "persona" o "estudiante" en lugar de "hombres", o que se elimine la palabra "señorita" (pues califica a una mujer por su relación con un hombre) y se reemplace, en todos los casos, por señora, al igual que "señor" (señorito tiene un tufillo de burla o menosprecio).

Estos debates son, casi siempre, aburridos y, en muchos casos, dado el impacto sobre quienes creen que deben hacer gala de formas políticamente correctas, terminan por profundizar aún más la brecha que existe entre el lenguaje de la gente que habla y escribe bien y la agobiante jerga de los políticos y demás personas que se sienten obligados a disfrazarse de sensibles e inclusivos.

Fuente: <https://www.elpais.com/topicos/rae-sobre-el-lenguaje-inclusivo-columna-694232> Autor: Amanda Montenegro

41. Según el texto y lo que menciona el autor ¿Todas las construcciones sociales son producto de siglos de hegemonía masculina? Comenta.

El autor no menciona que todas las construcciones sociales son producto de siglos de hegemonía masculina. Él menciona que algunas construcciones sociales son producto de siglos de hegemonía masculina, pero no todas. Él menciona que algunas construcciones sociales son producto de siglos de hegemonía masculina, pero no todas. Él menciona que algunas construcciones sociales son producto de siglos de hegemonía masculina, pero no todas.

42. ¿Qué le parece realmente inaudito al columnista sobre la situación del lenguaje inclusivo? Construye al menos dos ejemplos.

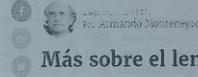
Le parece inaudito que se esté hablando de "lenguaje inclusivo" cuando se trata de un lenguaje que ya existe y que es muy utilizado. Él menciona que algunas construcciones sociales son producto de siglos de hegemonía masculina, pero no todas. Él menciona que algunas construcciones sociales son producto de siglos de hegemonía masculina, pero no todas.

| Momento de Lectura y Estrategia | Aplicación estrategia |
|--|---|
| Lectura analítica: Se desarrolla durante el la lectura del texto. | <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuál es el tema principal del texto? ¿A quién va dirigido? ¿Por qué se quiere implementar el lenguaje inclusivo? ¿Qué rol cumple la sociedad en el que se quiere usar este lenguaje? ¿Cómo veo yo el machismo y feminismo en relación a este tema? ¿Cuál es mi opinión respecto a esto? |

1. Reflexiona sobre las tareas y actividades que acabas de desarrollar:

Para comprender el texto que se propone que me formularon o medidas que el texto expone para la información que se informa en internet al igual que por la información que ya tenemos y desde estos aspectos a mi punto de vista

EL ESPECTADOR



Más sobre el lenguaje inclusivo

Muchas personas preocupadas por la equidad parten del principio de que, por ser una construcción social, el lenguaje refleja siglos de hegemonía masculina y, en concordancia, para incorporar la igualdad de hombres y mujeres, promueven la transformación del uso del idioma, de la forma de hablar y escribir (muchas veces, un poco a los codazos, valga decirlo). Estos cambios han tomado caminos distintos en el inglés y el español.

En Estados Unidos, las actrices feministas se llaman a sí mismas "actors" y las cabineras "flight attendants" (hay decenas de ejemplos semejantes), pues consideran que las palabras "actress" y "stewardess" son un fiel retrato de una historia de menosprecio hacia las mujeres. En su opinión, el hecho de que hombres y mujeres tengan acceso igualitario a los distintos trabajos se complementa con una denominación genérica de los mismos, independiente del sexo de quienes los desempeñan.

Aquí, en cambio, algunas personas se empeñan en estrar el uso del lenguaje inclusivo a niveles inauditos. Green, al parecer, que el genérico, usualmente masculino, ignora o ningunea a la mujer. De esta manera, el innecesario desdoblamiento (del tipo "niños" y "niñas") se ha extendido a expresiones como estudiantes y estudiantas, asistentes y asistentas y otras cosas aún peores (Maduro acumula varias de estas joyas: "panes y penes", por ejemplo, pensando en quién sabe qué...). Otros proponen grafías como alumne@, alumne o alumnrx para satisfacer su sed de formas sexual y políticamente inclusivas.

Buena parte de la batalla por el lenguaje inclusivo se está dando en España. El tema se agitó porque el presidente habló de "miembras" en un discurso reciente ante las Cortes. El hecho desató en las distintas bancadas tanto burlas y críticas como defensas entusiastas. Y el debate se intensificó cuando la vicepresidenta del gobierno le solicitó a la Real Academia de la Lengua que revisara la Constitución para purgarla de machismo.

43. Vincula la siguiente imagen al debate del lenguaje inclusivo y construye dos argumentos a favor o dos argumentos en contra de dicho movimiento. Recuerda que los argumentos deben tener conceptos o elementos que provengan de la imagen.



Argumento 1: El movimiento feminista de los últimos años ha logrado grandes avances en la igualdad de género, pero aún queda mucho por hacer. El lenguaje inclusivo es una herramienta que puede ayudar a promover la igualdad y a eliminar el machismo que aún persiste en nuestra sociedad.

Argumento 2: Desde que somos pequeños aprendemos a machismo, desde que somos pequeños aprendemos a machismo.

44. ¿Cuál es la postura de Armando Montenegro frente al lenguaje inclusivo? Comenta lo que el lenguaje inclusivo ha logrado y lo que aún queda por hacer.

45. ¿Estás de acuerdo con su postura? Argumenta tu respuesta.

46. A partir de los comentarios que posee la columna de opinión: interpela a un cibernauta y respóndele.

Liceo Bicentenario de "Vía del Mar" 1º Medio E Profesor Christopher Millacaris 2018 9

| Momento de Lectura y Estrategia | Aplicación estrategia |
|---|--|
| <p>Lectura orientativa se aplica durante la lectura</p> <p>durante la lectura X</p> | <p>¿Qué es el lenguaje inclusivo? ¿Dónde comenzó este lenguaje? ¿hacia quienes va dirigido?</p> <p>generación hipotética</p> <p>Lectura analítica</p> <p>3</p> |

1. Reflexiona sobre las tareas y actividades que acabas de desarrollar:

EL ESPECTADOR

Más sobre el lenguaje inclusivo

Muchas personas preocupadas por la equidad parten del principio de que, por ser una construcción social, el lenguaje refleja siglos de hegemonía masculina y, en concordancia, para incorporar la igualdad de hombres y mujeres, promueven la transformación del uso del idioma, de la forma de hablar y escribir (muchas veces, un poco a los codazos, vaiga decirlo). Estos cambios han tomado caminos distintos en el inglés y el español.

En Estados Unidos, las actrices feministas se llaman a sí mismas "actors" y las cabineras "flight attendants" (hay decenas de ejemplos semejantes), pues consideran que las palabras "actress" y "stewardess" son un fiel retrato de una historia de menosprecio hacia las mujeres. En su opinión, el hecho de que hombres y mujeres tengan acceso igualitario a los distintos trabajos se complementa con una denominación genérica de los mismos, independiente del sexo de quienes los desempeñan.

Aquí, en cambio, algunas personas se empeñan en estirar el uso del lenguaje inclusivo a niveles inauditos. Creen, al parecer, que el género, usualmente masculino, ignora o ningunea a la mujer. De esta manera, el innecesario desdoblamiento (del tipo "niños" y "niñas") se ha extendido a expresiones como estudiantes y estudiantas, asistentes y asistentas y otras cosas aún peores (Maduro acumula varias de estas joyas: "panes y panes", por ejemplo, pensando en quién sabe qué...). Otros proponen grafías como alumn@, alumne o alumnx para satisfacer su sed de formas sexual y políticamente inclusivas.

Buena parte de la batalla por el lenguaje inclusivo se está dando en España. El tema se agitó porque el presidente habló de "miembras" en un discurso reciente ante las Cortes. El hecho desató en las distintas bancadas tanto burlas y críticas como defensas antistasistas. Y el debate se intensificó cuando la vicepresidenta del gobierno le solicitó a la Real Academia de la Lengua que revisara la Constitución para purgarla de machismo.

Liceo Bicentenario "Vía del Mar" Siglo Veintiuno, Lengua y Comunicación

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: Sofía Trumbach Cobos Curso: 2º Fecha: 20/11/18
 Puntaje Total: _____ Parciales Obtenidos: _____ Calificación: _____

Instrucciones generales:

- Lea atentamente los enunciados y preguntas antes de contestar.
- Solo se aceptará lápiz, pinta azul o negro.

ITEM 1.

Objetivo: Evaluar la comprensión lectora a través de diferentes preguntas para textos no literarios.

Instrucciones: Marque con una línea oblicua (/) la alternativa correcta. Puede corregir una vez colocando otra línea (X) sobre la alternativa con la línea oblicua (/) será considerada como válida. (1 punto c/u)

Texto 1:

Violeta Parra (1917-1997)

Violeta Parra constituye un referente de la música popular chilena para el mundo. Su vida artística se plasmó en numerosos maletas: artista de teatro, compositora y recopiladora folclórica, artista plástica, poeta. Su obra pudo llegar al público masivo gracias a la efímera relación que tuvo la artista con la industria musical, convirtiéndose así en un ejemplo de cómo la industria y el arte pueden tener una relación armoniosa.

Figura de una familia tradicional del sur de Chile, Violeta vivió su infancia en **varias localidades** de la zona de Chilean, sector donde tuvo sus primeras experiencias artísticas.

Tempranamente se inició en el canto. Ello le permitió en forma precoz, a los 17 años, cantar en distintos restaurantes acompañada de su hermana Hilda. Luego de su traslado a Santiago, en aquel mismo ambiente, conoció al ferronero Luis Cereceda con quien contrajo matrimonio en 1938 y formó una familia. Su matrimonio terminó diez años después. Cereceda le concedió por este amor, **marcó gran parte** de la vida y obra de la artista.

Su existencia estuvo marcada por los constantes viajes tanto dentro del país como hacia el extranjero. Todas las experiencias obtenidas de este constante ir y venir, le otorgaron un notable bagaje cultural y el conocimiento tanto de la realidad chilena, como del acontecer universal, constituyéndose en una especie de **testimonio de la cultura** desde Chile hacia el mundo.

Gran parte del movimiento musical chileno generado desde la **década de 1950** tuvo en Violeta Parra y su familia un punto de partida. Con estrechos lazos con el movimiento conocido como Nueva Canción Chilena, Violeta reflejó también la **reducción** del canto popular a través de los **distintos ensayos** en que la artista tuvo que desenvolverse. Sus composiciones y recopilaciones, además, fueron un punto de referencia para el posterior desarrollo de la música nacional, transformándose en la principal figura de la historia de nuestro folclore.

Pero toda esa seriedad que plasmó en su obra, tuvo un tinte desenfadado en su vida. Su intensidad hasta en las cosas más sencillas, sus **facetas amorosas** y sus **dificultades económicas**, generaron en ella una gran **depresión** que la condujo a **suicidarse** el día 5 de febrero de 1997.

Su prematura desaparición, sin embargo, dio vida a una **figura mítica**, cuyas composiciones continúan siendo recordadas tanto por músicos populares como **doctos** e inspirando las creaciones de nuevas generaciones de artistas. La **memoria** de su discurso y su apasionada defensa de los derechos de los sectores más postergados la han convertido en un referente para diversos movimientos sociales y su vida ha inspirado varios libros biográficos e, incluso, una película.

Violeta se fue a los cielos (2011), de **Alfredo Valenzuela**.

Fuente: <http://www.memoriachilena.gub.cl/wa/article-7863.htm>

