

LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO FACILITADORA DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE CUARTO MEDIO

POR: FRANCISCA SOTO AGUIRRE

Seminario de Intervención presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del
Desarrollo para optar al grado de magíster en Innovación Curricular y Evaluación
Educativa.

PROFESOR GUÍA:

Dr. DAVID HERRERA ARAYA

Abril 2024
SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad de acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

A Waldo, Rosario y María Luisa. Por inspirar cada avance en mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Finalizado el proceso, agradezco a todos los estudiantes que participaron en esta investigación. Su amabilidad y confianza permitirán que otros estudiantes, docentes y escuelas, mejoren sus prácticas.

A Lesly y Miguel, por su infinita generosidad y pasión por lo que hacen. Los estudiantes de nuestro país merecen profesores como ustedes.

A David, por sus altas expectativas. Sus orientaciones y preguntas fueron vitales para la ejecución de esta intervención.

A todos quienes hicieron posible este seminario, por facilitar mi experiencia como investigadora.

Tabla de contenido

Resumen	v
1. Introducción	1
1.1. Presentación del problema de investigación	1
1.1.1 Descripción del contexto	1
1.1.2 Planteamiento del problema	3
1.1.3 Pregunta de investigación	5
1.1.4 Justificación del problema	5
1.1.5 Objetivos	7
1.1.6 Marco de referencia	8
1.2 Estrategias metodológicas	15
2. Presentación del diagnóstico.....	16
2.1 Actores	17
2.2 Presentación de los instrumentos	17
2.3 Consentimientos informados.....	19
2.4 Presentación de resultados	20
2.5 Conclusiones del diagnóstico.....	27
3. Diseño, desarrollo y evaluación de la intervención	30
3.1 Descripción del plan de intervención	30
3.1.1 objetivos.....	32
3.1.2 Población que se beneficiará.....	32
3.1.3 Programación temporal.....	33
3.1.4. Métodos de evaluación y verificación.....	35
3.2 Análisis de Factibilidad de la intervención.....	36
3.3 Aplicación de la intervención - innovación.....	37
3.4 Evaluación del plan de intervención - innovación.....	39
3.4.1 Estrategia 1. Guías con foco en la autorregulación	39
3.4.2 Estrategia 2. Tutorías (enseñanza personalizada).....	41
4. Conclusiones	46
5. Referencias Bibliográficas.....	50
6. Anexos.....	53

Resumen

El presente estudio se enfoca en mejorar la capacidad de los estudiantes de cuarto medio para dirigir y optimizar su comprensión lectora a través de estrategias pedagógicas centradas en la autorregulación en la asignatura de Lengua y Literatura.

Se implementaron dos estrategias: guías con enfoque en la autorregulación y tutorías personalizadas. La primera estrategia mostró un progreso significativo en las habilidades de comprensión lectora, con la mayoría de los estudiantes alcanzando un nivel de logro superior al objetivo establecido. Además, la escala de Likert reveló una percepción positiva de los estudiantes sobre su autoeficacia y la importancia de la autorregulación en su aprendizaje.

La segunda estrategia también arrojó resultados alentadores, a pesar de dificultades iniciales con la asistencia de los estudiantes. Aquellos que participaron activamente mostraron un progreso en sus habilidades, destacando la importancia de la autorregulación y la mediación docente en el proceso de aprendizaje.

Esta intervención evidencia la importancia de promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de cuarto medio para mejorar sus habilidades de comprensión lectora. La metodología de investigación-acción permitió abordar de manera práctica y reflexiva los desafíos educativos en el aula, facilitando la implementación y evaluación de las estrategias pedagógicas.

Se sugiere replicar las estrategias exitosas en otros niveles escolares, disseminar los hallazgos a otros centros educativos, desarrollar recursos educativos específicos y brindar formación continua a los docentes. Estas acciones pueden contribuir a la mejora continua del aprendizaje y a incidir positivamente en la calidad educativa a nivel nacional.

1. Introducción

1.1. Presentación del problema de investigación

1.1.1 Descripción del contexto

El plan de intervención educativa se aplicó en un colegio privado, en la Región Metropolitana. La institución, con más de 80 años de presencia en Santiago, adhiere a la Asociación de Colegios Británicos de Chile y acoge a 1.750 estudiantes desde play group a cuarto medio. La sede de Colina, inaugurada en 2004, será el lugar donde se realizará la intervención.

En esta institución, desde el año 2000 ha habido un cuestionamiento permanente sobre cómo hacer un impacto real en la educación nacional y, sobre todo, cómo formar estudiantes preparados para lo desconocido, para un futuro caracterizado por las pocas certezas y los avances tecnológicos acelerados que condicionan la sociedad actual.

En el panorama anterior, el colegio se propone dejar atrás el antiguo paradigma que reconoce la escolarización y el desarrollo profesional como dos grandes -y separados- hitos en la vida de las personas, y trabaja con el propósito de entregar herramientas para que los estudiantes sigan aprendiendo durante la vida.

El elemento central de su currículum es el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, esto se traduce en el aprendizaje colaborativo y en desarrollar el perfil del estudiante, considerando que sean: ciudadanos responsables, justos, pensadores críticos y reflexivos, solidarios, abiertos de mente, autónomos e innovadores.

En el año 2018 (en la sede de Colina) el colegio reestructura su metodología e implementa los distintos programas en sus niveles escolares: desde playgroup a cuarto básico, los estudiantes trabajan la indagación; de quinto a primero medio, trabajan con metodología

de aprendizaje basado en proyectos y, desde segundo a cuarto medio, los alumnos desarrollan un trabajo disciplinar con base en la resolución de problemas.

Como es visible, la institución desarrolla permanentemente innovación, genera espacios de cuestionamiento, aprendizaje, capacitación y propicia espacios de reflexión sobre la mejora continua de las prácticas docentes.

Este 2023, el nivel de cuarto medio reúne a 100 estudiantes (mujeres y hombres) entre 17 y 18 años, divididos en cinco cursos según especialidad: dos cursos matemáticos (con 18 y 24 alumnos); dos cursos científicos (con 16 y 13 estudiantes) y un curso humanista (de 31 estudiantes).

A lo largo de este nivel (y sobre todo el segundo semestre) se planifica un trabajo con énfasis en la preparación de la Prueba de Acceso a la Educación Superior (en adelante, PAES). Sin dejar de cuidar las asignaturas que no están involucradas en las pruebas estandarizadas, hay una atención especial por los puntajes y por movilizar a los estudiantes con habilidades más descendidas.

Como meta declarada para este año, la institución aspira a que los estudiantes obtengan un promedio de 805 puntos en la PAES de comprensión lectora, distribuidos en bandas de logro:

Banda de distribución	Porcentaje de estudiantes
< 599	0%
600 a 699	15%
700 a 799	30%
800 a 899	20%
> 900	20%

1.1.2 Planteamiento del problema

Tradicionalmente, la tendencia vocacional de los estudiantes de esta comunidad educativa está conectada con la ingeniería y las carreras del área de las ciencias naturales y la salud, dejando a las humanidades como un área poco explorada o que acoge a estudiantes que no tienen demasiada claridad sobre su futuro profesional o sus fortalezas académicas. Este panorama, supone un desafío que ha sido difícil desarraigar: la poca relevancia (respecto a la utilidad práctica) que podría tener la asignatura y la desmotivación acerca de temas conectados con la lectura como experiencia estética (trabajo del plan lector).

Lo anterior, sumado a imprecisiones académicas que rodean los procedimientos y habilidades de la comprensión lectora, explica que muchos estudiantes consideren que hay una subjetividad difícil de superar y, por lo tanto, que dificulta el entendimiento de la asignatura de Lengua y Literatura. El actual equipo de profesores a cargo del nivel (conformado el 2021), ha ideado diferentes estrategias procedimentales y conceptuales para transmitir que la lectura competente se logra, igual que los aprendizajes de otras áreas, con aplicaciones objetivas y concretas.

Se identifica un grupo importante de estudiantes que no reconoce valor estético en la lectura y consecuentemente, no leen o cuesta mucho motivarlos para que lo hagan. Cuando el uso de esta es utilitario, es decir, está referido a la PAES, hay más motivación, pero poco reconocimiento de la relevancia del desarrollo de las habilidades superiores de comprensión lectora.

El problema de la desvaloración y la desinformación redundan en la baja motivación por el aprendizaje en el área de lenguaje y el poco tiempo que dedican al desarrollo de habilidades de comprensión lectora pues, se ha construido la creencia de que sería una habilidad que no requiere práctica procedimental pues solo se debe “leer”, entendiendo el término como decodificación de información.

En el área de la comprensión lectora han sido diversas las estrategias que el establecimiento ha intentado impulsar para mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, sin obtener las consecuencias esperadas.

Se observa que, en general, los estudiantes no tienen un método procedimental para abordar este tipo de contenido y, por lo tanto, demuestran reiteración en los errores y fallas en la lógica al enfrentarse a diferentes textos.

En este escenario es que se plantea una intervención con enfoque en la autorregulación del aprendizaje, observando si al favorecer esta capacidad, los estudiantes logran aprendizajes (relacionados a la comprensión lectora) de forma más efectiva al internalizar los procedimientos concretos que hay detrás de cada habilidad (localizar información, inferir, interpretar, sintetizar, relacionar y evaluar) y, por lo tanto, consolidar los objetivos de aprendizaje del segundo semestre del currículum de cuarto medio.

Cada mes, iniciando en marzo, los estudiantes del nivel rinden un ensayo PAES. Esos datos permiten monitorear no solo su trayectoria en puntajes, sino cuál es la habilidad más descendida y la más lograda. Esa evidencia, sumada a los datos recogidos en la fase diagnóstica (grupos focales y entrevistas), aclara la situación de inicio: qué tan desarrolladas están las habilidades del nivel y cuál es su porcentaje de reflexión metacognitiva.

Pareciera lógico pensar que ambos resultados van asociados y que un/a estudiante con altos puntajes es también un/a estudiante autorregulado y, si bien es una posibilidad cierta, la propuesta de la intervención tiene su foco en la innovación del uso dirigido y sistemático de la autorregulación y el reconocimiento de sí, al favorecer esta última, se logran -o no- mejores aprendizajes.

Finalmente, es importante precisar que el nivel seleccionado para la investigación, se decide a partir de la observación de las necesidades ya expuestas y una conversación con

el equipo académico resaltando los esfuerzos por buscar estrategias para movilizar a los estudiantes más descendidos en el área.

1.1.3 Pregunta de investigación

Planteado el problema, es preciso explicar que todo el levantamiento de datos de la fase diagnóstica se hizo sobre la base de una propuesta con enfoque en la metacognición, sin embargo, analizados los resultados, se toma la decisión de girar el enfoque hacia la autorregulación, entendiéndola como un concepto que abordaba mejor los problemas reconocidos en el diagnóstico.

Así, la pregunta que orienta desde las conclusiones del diagnóstico hasta el plan de intervención es:

¿Existe una correlación significativa entre la promoción de la autorregulación en el aprendizaje de las habilidades de comprensión lectora y el nivel de logro del currículum de lengua y literatura en estudiantes de cuarto medio?

1.1.4 Justificación del problema

Hace ya varias décadas que se viene discutiendo sobre los diversos factores que son relevantes en el fenómeno de aprendizaje de una persona. La autorregulación (como foco de esta investigación-acción), ha sido punto de observación de importantes aportes educacional. Panadero & Alonso-Tapia (2014) permiten sustentar el problema de este seminario y ofrecen directrices a esta intervención.

Se entenderá la autorregulación como un “proceso formando por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, citado en Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Entonces, no es solo justificable sino esperable, que los estudiantes autorregulen sus procesos de lectura, sobre todo si comprendemos que las habilidades

del área son progresivas y requieren que el estudiante sea protagonista de su desarrollo. Lo anterior, es necesario no solo para mejorarlos sino para que se implemente correctamente el currículum de Lengua y Literatura y el del resto de las asignaturas.

Como fue descrito, el año 2023 en este centro educativo, se plantean nuevas metas a los docentes del área respecto a los puntajes PAES y, por lo mismo, hay una revisión de los procesos para identificar qué experiencias podrían ser modificadas, mejoradas o instaladas, para ayudar a que las y los estudiantes mejoren sus habilidades de comprensión lectora y, por lo tanto, obtengan mejores resultados en la prueba estandarizada. En este marco, sumado a la descrita desmotivación de los estudiantes y los problemas para la implementación curricular, es que emerge la innovación de esta investigación-acción.

Si bien está ampliamente documentado el aporte que la autorregulación representa en los procesos de aprendizaje (en todos los niveles), en este centro educativo no ha habido un trabajo sistemático, visible ni dirigido para desarrollar esta capacidad, por lo que se reconoce un área concreta de innovación. Esta decisión se sustenta en diversas experiencias (expuestas en la sección Planteamiento del problema) de tipo motivacionales, conceptuales y procedimentales.

Revisando los objetivos de aprendizaje de cuarto medio que se trabajan entre los meses de agosto y noviembre en esta unidad académica (ver anexo 1), es plausible reconocer que, para su logro, la autorregulación del aprendizaje es una necesidad. No es posible que un/a estudiante logre el desempeño esperado sin una reflexión acerca de su propio proceso, justificando entonces, que el problema planteado tiene múltiples abordajes y que el factor curricular se vuelve protagónico.

Más aún, si se considera el giro que ha tenido en los últimos años la asignatura de Lengua y Literatura y cómo el lenguaje se ha puesto al servicio de las otras asignaturas, reconociendo su valor utilitario más que estético, es lógico proyectar que el correcto desarrollo de las habilidades de esta área tendrá impacto en los otros espacios del

conocimiento, hipotetizando que, a mayor comprensión de lo que leen, podrán analizar mejor fuentes históricas, artículos científicos o problemas matemáticos.

Diversos estudios justifican cómo esa reflexión no se debe instalar como un simple cuestionamiento de parte del estudiante, sino un modelo que categoriza y sistematiza dicha reflexión. Al respecto, Aragón y Caicedo (2009), sostienen (respecto a la metacognición en el área de comprensión lectora) que “este modelo enfatizó el papel de las estrategias del lector durante la lectura a través de tres niveles representacionales: la macroestructura, la microestructura y la superestructura.” (p. 128), visibilizando uno de los muchos procedimientos que podrían colaborar con la instalación de mejores formas de aprendizaje.

Comprendiendo entonces, que ese nivel de reflexión, autopercepción y autoanálisis que se espera de los estudiantes no está vinculado solo a la experiencia espontánea que pueda tener cualquier estudiante medianamente autónomo, sino que es un proceso que debe ser enseñado y acompañado, es que se detecta y justifica un área de intervención que podría redundar en un impacto positivo en los estudiantes del nivel de cuarto medio.

1.1.5 Objetivos

Los siguientes objetivos de esta investigación suponen un horizonte claro para la ruta de trabajo.

Objetivo general:

Mejorar la capacidad de los estudiantes de cuarto medio para dirigir y optimizar su comprensión lectora, mediante la implementación de estrategias pedagógicas centradas en la autorregulación en la asignatura de Lengua y literatura.

Objetivos específicos:

1. Identificar las estrategias de autorregulación utilizadas por los estudiantes de cuarto medio durante la comprensión lectora.
2. Analizar la relación entre el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes y sus logros en las habilidades de comprensión lectora.
3. Evaluar los efectos de la intervención pedagógica en los aprendizajes de comprensión lectora del currículum de cuarto medio.

1.1.6 Marco de referencia

Resultará importante exponer algunas decisiones teóricas que se han tomado para abordar esta intervención: el levantamiento de los datos en la fase diagnóstica se hace al alero de la metacognición, sin embargo, finalizado ese proceso y buscando mejores estrategias para abordar la intervención, es que se sitúa la autorregulación como concepto guía. Las decisiones teóricas específicas son profundizadas en las conclusiones del diagnóstico (punto 4.5) y están orientadas a la necesidad de estructurar la intervención desde un concepto (autorregulación) que incorpora la metacognición además de otros procesos necesarios para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Así, las referencias están construidas en dos líneas (autorregulación y metacognición) para identificar los aportes que cada teoría entrega a esta intervención pedagógica.

1.1.6.1 Sobre la autorregulación

Referirse a la autorregulación implica profundizar en diferentes teorías que tienen como propósito la planificación y adaptación de objetivos personales. Panadero y Alonso-Tapia sistematizan esas orientaciones (Teoría del condicionamiento operante; Teoría

fenomenológica; Teoría del procesamiento de la información; Teoría sociocognitiva; Teoría volitiva; Teoría vygotskiana y Teoría constructivista) sintetizándolas en cinco procesos:

1) cuál es el origen de la motivación para autorregularse, 2) cómo se toma conciencia de la autorregulación, 3) cuáles son los procesos autorregulatorios fundamentales, 4) cómo influye el entorno social y físico en la autorregulación y, por último, 5) cómo se adquiere la capacidad autorregulatoria. (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, s.p)

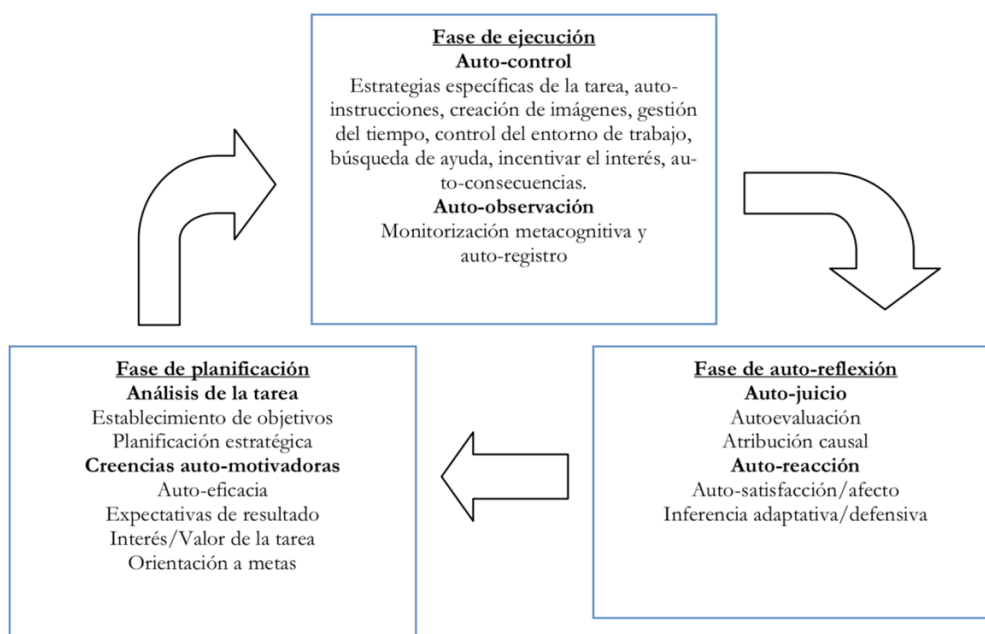
Ese trabajo queda expresado y sintetizado en una gráfica, permitiendo esquematizar la información y estableciendo puntos de comunicación entre las diferentes propuestas teóricas. Para mayor profundización, ver anexo 2.

En los estudios que hacen Panadero & Alonso-Tapia, se identifica el concepto de autoevaluación como un espacio concreto en el que convergen la autorregulación y la evaluación formativa, permitiendo visualizar un terreno específico de desarrollo y fomento de estas estrategias en los estudiantes.

(...) la autoevaluación es un proceso clave para la autorregulación, porque supone reflexionar y tomar conciencia del proceso de aprendizaje y del resultado del mismo (Paris y Paris, 2001; Puustinen y Pulkkinen, 2001; Winne y Hadwin, 1998; Zimmerman y Moylan, 2009). Esta reflexión sobre lo que se ha hecho permite repetirlo si ha sido realizado de forma correcta, hasta llegar a alcanzar un modelo de ejecución experto. Si, por el contrario, la ejecución ha sido incorrecta, la autoevaluación permite tomar conciencia de los errores y subsanarlos. Por este motivo, la autoevaluación permite mejorar las ejecuciones futuras de la actividad y, además, favorece la transferencia de los modos de actuación a otros aprendizajes (Boud, 1995a). (Panadero & Alonso-Tapia, 2013, p. 559)

En términos concretos, el estudio de Panadero & Alonso-Tapia ofrece una revisión a los tiempos en los que se aplicaría la autoevaluación y, por tanto, la autorregulación. Usualmente, el proceso de autoevaluación se realiza al finalizar la tarea, buscando que los estudiantes reflexionaran sobre lo hecho. Los autores, sin embargo, proponen que los criterios de autoevaluación deben ser socializados al inicio de la actividad, pues eso les permitirá a los estudiantes pensar, planificar y ejecutar de forma autorregulada.

Luego de diversos estudios, Zimmerman y Moylan (2009) han llegado al modelo que, en la actualidad, permite estructurar el procedimiento de la autorregulación en el aprendizaje.



Fases y procesos de la autorregulación según Zimmerman y Moylan (2009). © Routledge. (En Panadero y Alonso-Tapia, 2014, 452)

En síntesis, se plantea que “el análisis de la tarea ayuda a la planificación y ésta a la autorregulación, pero el plan que se establece, el grado de implicación y el tipo de autorregulación activada dependen además de la motivación por conseguir el objetivo y de las variables que la controlan.” (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, p. 453). Así, habría elementos no solo intrínsecos al pensamiento (como la metacognición) que influyen en el logro, sino también otros conectados a la planificación y la autorreflexión de la tarea.

Las fases de planificación, ejecución y auto reflexión están graficadas en los anexos (número 3), para mayor información.

No es demasiada la teoría que estudia la autorregulación en el área específica de la comprensión lectora o no está orientada al tema específico de este seminario. Por lo anterior es que se ha optado por definir el concepto en términos generales y articularlo en la propia realidad educativa de esta intervención.

1.1.6.2 Sobre la metacognición

Como muchos conceptos en el área de las Ciencias de la Educación, la metacognición se adopta de otras áreas del conocimiento y desde hace más de sesenta años se conecta con elementos educativos, siendo definida como

un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual (González, 1996, p. 109).

Es importante, entonces, situar este proceso personal como un mecanismo para el control y supervisión de los propios aprendizajes.

Tal como releva González (1996), se ha considerado a Flavell como uno de los precursores en la investigación del término, reconociendo habilidades profundas en el proceso de aprendizaje. Así, la metacognición permitiría la adquisición de conciencia, el monitoreo, la regulación y el orden de lo que se está aprendiendo.

Más recientemente, Anderson y Krathwohl (2001) al revisar la taxonomía de Bloom, incorporan a los tres niveles de conocimiento (fáctico, conceptual y procedimental), el

aspecto metacognitivo, del que se destaca su uso estratégico (y reflexivo) sobre cómo abordar las tareas cognitivas que se presentan y los problemas posibles, haciendo uso de la propia experiencia, así como del conocimiento adquirido.

Quien también incorpora el concepto de metacognición en revisiones de los aportes de Bloom, es Marzano. “El subsistema metacognitivo es un conjunto de capacidades para una conciencia más alta o clara del yo como agente (procesos y conocimientos ejecutivos) que respaldan la evidencia del "yo" o agencia. A medida que se reconoce esta evidencia, contribuye sustancialmente al desarrollo del sistema general, y en particular, a las capacidades metacognitivas de autoconciencia y autorregulación”¹ (Marzano en Irvine, 2017, s.p).

Respecto al problema de investigación de esta intervención, diversos estudios (Heit, 2011; González, 1992; Larrañaga & Yubero 2015; Jiménez, 2004; Aragón y Caicedo, 2009; Velandia, 2010; Arias-Gundín, et al., 2012, Cerchiaro, et al., 2011) muestran la relevancia de la metacognición en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, visibilizando que las competencias profundas se alcanzan mediante una reflexión personal del proceso, es decir, si un estudiante logra analizar sus aprendizajes y es capaz de tener conciencia de su avance, progreso, errores y potencialidades, estará dotado de la capacidad de progresar autónomamente con la guía del profesor o profesora.

La revisión teórica que desarrollan Aragón y Caicedo (2009) significa un real aporte en esta área de investigación, al observar y categorizar estudios e intervenciones realizadas entre los años 1996 y 2008 y que vinculan las estrategias de metacognición con el desarrollo de la comprensión lectora. Respecto a la enseñanza de estrategias y el currículum, las autoras reconocen que

El análisis de los reportes de investigación permitió identificar dos tipos de tendencias relacionadas con el cómo enseñar las estrategias metacognitivas a los

¹ Cita de traducción propia.

estudiantes: la primera, con relación a si debían estar o no incluidas en el currículo de las asignaturas, y la segunda, a si debían enseñarse como estrategias generales, que los estudiantes utilizan en todas las asignaturas que cursan, o como estrategias específicas para una asignatura en particular, atendiendo a su contenido (p. 132).

De esta sistematización, y en contexto con esta investigación acción, resulta interesante comprender que, en primer lugar, si bien la metacognición está declarada en la planificación curricular del segundo semestre de la institución, no hay procedimientos claros que orienten su trabajo y, en segundo lugar, que las estrategias son enseñadas para una asignatura en particular y que atiende a una competencia específica (aunque eso no implique que los beneficios se reflejen en otras áreas).

De las conclusiones de este último estudio, sobre la revisión de los programas que se usaron para instalar estrategias metacognitivas, se dice que

El análisis de los problemas planteados por los investigadores permitió identificar cuatro grandes objetivos: 1) medir la eficacia de las intervenciones, 2) enseñar habilidades para el mejoramiento de comprensión lectora, 3) determinar la eficacia de diferentes procedimientos de instrucción, y 4) explorar la relación entre factores motivacionales y cognitivos (Aragón y Caicedo, 2009, p. 134).

Estas orientaciones serán un marco para el diseño de la intervención, al ser validados por la situación de realidad en que los programas fueron aplicados.

1.1.6.3 Orientaciones curriculares del establecimiento

Los objetivos de aprendizaje de cuarto medio (2023) que se trabajan en la institución durante el segundo semestre, están referidos a la preparación de la prueba PAES y se organizan de forma conceptual, habilidades y actitudinal, declarando conceptualmente que

Los estudiantes entenderán que:

1. Esta Prueba está referida al eje Lectura en el que se considera leer como un proceso interactivo complejo, en el que intervienen factores (cognitivos, lingüísticos, sociales, académicos, etc.) relevantes para el desarrollo de cualquier aprendizaje en los estudios superiores.
2. El lector competente es aquel que es capaz de comprender, interpretar y evaluar textos pertenecientes a diferentes situaciones comunicativas: Sociales-Educativas y Públicas (Planificación escolar, diciembre de 2022)

Por otra parte, los objetivos de habilidades expresan que

Los estudiantes serán capaces de:

1. Localizar información explícita presente en un texto.
2. Interpretar información, para construir significados a partir de la relación entre las diferentes partes de un texto.
3. Evaluar información, por medio del análisis, la reflexión y la valoración del contenido o de la estructura textual. (Planificación escolar, diciembre de 2022)

Si bien en la declaración de los objetivos de aprendizaje no se explicita un enfoque metacognitivo, la planificación del semestre sí lo identifica en las actividades semanales, enunciando que

A partir de la realización de ensayos y miniensayos, se ofrecen materiales en los que convergen todas las habilidades de comprensión lectora y en los que varía la propuesta temática y tipológica. Luego de la ejecución, se profundiza en la metacognición y en aplicación de aceleradores para reducir brechas. Además, se propicia el trabajo diferenciado para que las y los estudiantes puedan trabajar en sus habilidades más descendidas (Planificación escolar, diciembre de 2022).

Es visible que, si bien hay un escrito sobre cómo abordar la semana de trabajo, la ruta no es clara en sus procedimientos y, por tanto, no permite una homologación de criterios ni de prácticas.

Lo anterior sostiene la hipótesis de esta investigación acción y enmarca la innovación en un terreno fértil y con claras posibilidades de alcanzar logros exitosos. La autorregulación viene, por lo tanto, a colaborar con el proceso personal de lectura y posibilitar que cada estudiante se reconozca como lector, valore sus potencialidades y detecte sus errores para enmendarlos y no volver a repetirlos, teniendo, consecuentemente, mejores resultados en el aprendizaje.

1.2 Estrategias metodológicas

La investigación-acción, como una metodología para explorar fenómenos sociales, permitirá abordar un problema de doble articulación: curricular, al trabajar el fortalecimiento del logro de objetivos curriculares; y de evaluación, al poner atención en el ejercicio permanente de la autoevaluación como espacio de reflexión.

Basándose en las investigaciones de Elliott, se identifican características de la investigación-acción que permiten abordar “problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores en vez de los problemas teóricos definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (Elliott, 1990, p. 24). Así, su postura exploratoria permitirá observar el contexto escolar para constatar un problema abordable por la investigadora en los plazos preestablecidos. Posterior a eso y teniendo una pregunta de investigación estructurada, se aplican diversas técnicas de recolección de datos que permitirán diagnosticar el problema.

El propio Elliot (1990) sintetiza las características de la investigación-acción como un proceso exploratorio que permite a los docentes observar, diagnosticar y hacerse parte de la solución de sus propias problemáticas. De esta forma, se dota de rigor científico la

búsqueda de soluciones pedagógicas y se las contextualiza en primera persona, haciéndolas más significativas.

El análisis de dicha información será construido mediante gráficas (en los casos de información cuantificable) y con criterios directos que serán reconocidos en los relatos de las encuestas y grupos focales, rescatando citas que permitan confirmar determinada interpretación.

Finalmente, se diseña un plan de intervención el que se aplica entre agosto y noviembre del año 2023 para finalizar con el análisis de los datos y las conclusiones. Esperando que esta metodología permita una mejora que impacte no solo en este grupo social, sino que deje un precedente para el abordaje de las próximas generaciones de estudiantes y los docentes a cargo del nivel.

2. Presentación del diagnóstico

Objetivo general

Analizar el nivel de metacognición de los estudiantes con relación a la competencia de comprensión lectora, a través de la exploración de su aplicación curricular en el nivel de cuarto medio.

Objetivos Específicos

1. Identificar si los estudiantes usan estrategias de metacognición y cuáles son.
2. Reconocer si los estudiantes que emplean más estrategias de metacognición tienen mejores resultados de aprendizaje en el área de la comprensión lectora.

3. Diseñar una intervención pedagógica basada en la mejora de estrategias de metacognición de los estudiantes de cuarto medio, con el objetivo de evaluar su impacto en los aprendizajes del currículum del segundo semestre de cuarto medio.

2.1 Actores

Dentro de la intervención planteada, se identifican como actores clave los cien estudiantes de cuarto medio. Se ha optado por trabajar con toda la generación y no con una muestra pues, en términos del diagnóstico, ha parecido más representativo de analizar. Además, cuando se aplique la intervención, será valioso reconocer la diversidad de los estudiantes y observar mejoras -o no- en distintas realidades motivacionales y cognitivas.

Se reconoce también como actores relevantes al equipo de docentes de la asignatura de Lengua y Literatura, por ser parte esencial de la aplicación del currículum. Este equipo, conformado en 2021, ha trabajado de forma colaborativa por tres años, siendo un referente para otros equipos del colegio. De ellos, será importante determinar sus apreciaciones sobre el efecto de la autorregulación en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, la relevancia de la misma en la implementación curricular y cuánto saben de ella. Por último, mediante la intervención, se espera evidenciar si, al favorecer una actividad autorregulada, los docentes logran implementar el currículum de manera más efectiva, logrando mejoras en el logro de los objetivos de aprendizaje.

2.2 Presentación de los instrumentos

La planificación del año permite datos iniciales que serán muy relevantes para la implementación: (1) los puntajes de los ensayos PAES (Ver anexo 4) que rinden los estudiantes cada mes y (2) los resultados del cuestionario de metacognición elaborado por González (1996) en su tesis doctoral referida a esta materia (ver anexo 5). Este último instrumento es aplicado por los docentes, durante el primer semestre, como un ejercicio

reflexivo con los estudiantes y no estuvo enmarcado en la fase diagnóstica de esta investigación acción.

Con este insumo, se construyen dos instrumentos para la recolección de datos que, se espera, permitan reconocer si para los estudiantes que no tienen un desarrollo adecuado de metacognición, hay un desafío mayor en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

De los resultados iniciales mostrados en los anexos 4 y 5, se propone un cruce de datos que individualiza a los estudiantes que están mejor posicionados respecto a puntaje y nivel metacognitivo, así como los que están más descendidos. De estos resultados se crean dos grupos focales (ver anexo 6): uno con cinco estudiantes con alto nivel metacognitivo (mayor a 80%) y resultados PAES superiores a 800 puntos y otro con cinco estudiantes con bajo nivel metacognitivo (menor a 60%) y resultados PAES menores a 799 puntos². Se espera que las preguntas estén referidas a las vivencias y experiencias de lectura de cada estudiante, identificando posibles patrones en sus métodos de estudio o, más importante, en el proceso lector que cada uno ejecuta.

Como plantearía Gibb (1997) en Escobar y Bonilla-Jiménez (s-f), el propósito de estos grupos es que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de los participantes lo que permitiría obtener información múltiple en el contexto de la investigación cualitativa, conectada, por lo tanto, con las miradas particulares de los participantes frente al fenómeno de la lectura. Se decide aplicar entonces un grupo focal, por sobre una entrevista, pues se requiere de la interacción social de los participantes.

Los aportes de Lara, et al. y Escobar confirman las pretensiones de que las experiencias de los alumnos sean la prioridad y que la investigadora sea lo menos influyente posible. Así, los datos cualitativos aportarán a la visión que se tiene de la investigación acción enfocada en una habilidad tan personal y compleja como es la metacognición.

² El rango que determina mejor o menor posicionamiento fue zanjado por la investigadora, a partir de las metas de puntaje que el colegio se propone frente a la PAES 2023.

Por último, se aplica una entrevista semiestructurada (ver anexo 7) a dos de los tres docentes del área (la tercera es la investigadora), con el fin de determinar su relación con el concepto de metacognición y evidenciar cuánto saben de ella, cómo la favorecen en sus clases tradicionalmente, y si consideran útil su promoción para facilitar la implementación curricular.

Se privilegia la entrevista semiestructurada, por sobre otras técnicas, pues se requiere de una conversación personal con preguntas concretas pero con posibilidades de otros cuestionamientos en la medida que la entrevista progresa.

El análisis de ambas técnicas que hará con criterios deductivos para favorecer la guía en las preguntas e intentar levantar datos relativos a las temáticas esperadas. Así, de las entrevistas a los docentes se espera identificar puntos de coincidencia y disonancia en las prácticas de aula, así como también, si están aplicando estrategias que creen metacognitivas cuando en realidad se alejan del foco teórico. De los grupos focales, se planteará un análisis en donde los criterios planteados guían una estructura que mide la cantidad de veces en que los participantes hacen alusión a ese criterio, permitiendo la construcción de una tabla que organiza los datos cualitativos, respaldados por citas de los participantes, organizando un análisis basado en campo semántico.

Ambos instrumentos han sido creados en el marco de un estudio de postgrado y han sido revisados por pares bajo los criterios de suficiencia, pertinencia, calidad y justificación teórica.

2.3 Consentimientos informados

Para constatar validez en el proceso de recolección de los datos, se utilizan consentimientos informados para los participantes de cada etapa: los diez estudiantes que interactúan en ambos grupos focales (ver anexo 8) y los docentes de Lengua y Literatura que fueron entrevistados (ver anexo 9).

Dichos instrumentos son leídos en forma conjunta con los participantes y se enfatiza en la libertad que tienen de participar -o no- de la investigación. Una vez firmados, se garantiza la privacidad de sus identidades pues cualquier publicación científica que emane de esta intervención tendrá el cuidado de anonimizar tanto la institución como sus miembros.

2.4 Presentación de resultados

La intervención proyectada en esta investigación acción, se nutre de datos iniciales como lo son los puntajes de ensayos PAES rendidos desde marzo a la fecha y el cuestionario de metacognición que respondieron los estudiantes de la generación (descritos en la sección Presentación de instrumentos).

La tabla 1 muestra el estado inicial en que inicia el diagnóstico respecto a los resultados y los objetivos de logro que se ha propuesto la institución. Así, se identifica que dos de las seis bandas están cumpliendo con el margen esperado.

Bandas puntaje PAES	Porcentaje esperado de estudiantes por banda	Porcentaje real de estudiantes por banda
0 a 499	0%	0,3%
500 a 599	0%	3,34%
600 a 699	15%	12,5%
700 a 799	35%	35,02%
800 a 899	30%	30,62%
> 900	20%	17,22%

Tabla 1

De esta síntesis, es posible identificar cómo se han comportado los puntajes de los cinco ensayos PAES de la generación de cuarto medio rendidos entre marzo y julio (ver anexo 10). En ellos se puede ver poca consistencia en los resultados ya que, si bien las bandas inferiores han tendido a disminuir, el tramo superior es fluctuante y poco predecible. La posible explicación de lo anterior está conectada con el tipo de instrumento que se aplica y levanta advertencias para la realización de la futura intervención pues, para medir

progreso, será sumamente importante el aseguramiento de que el ensayo con que se miden resultados sea de primera calidad.

El cuestionario de metacognición que desarrollaron los estudiantes de la generación a permitido, a su vez, estandarizar esta información y facilitar el reconocimiento de los estudiantes que están ejecutando una buena reflexión de su quehacer escolar y otros que necesitan ayuda en este ámbito.

La segunda tabla visualiza cómo se movilizan la generación de cuarto medio respecto a su nivel de desarrollo metacognitivo.

Porcentaje de desarrollo metacognitivo	Distribución de los porcentajes de estudiantes según nivel metacognitivo
< 49%	2%
50 – 59%	8%
60 – 69%	40%
70 – 79%	30%
> 80%	20%

Tabla 2

Los datos expuestos recientemente permiten tomar decisiones en la fase diagnóstica. Al cruzar los puntajes PAES y el porcentaje de metacognición de los estudiantes, es posible identificar patrones entre quienes tienen mejor desempeño académico y buen nivel de reflexión. Asimismo, es posible hacerse los primeros cuestionamientos sobre por qué hay estudiantes que, teniendo buenos resultados en los ensayos de la prueba estandarizada, no tienen un desarrollo aceptable de metacognición. En el anexo 5 se puede observar la variación de puntajes y el dato de porcentaje de metacognición por estudiante.

Los datos recogidos hasta ahora brindan algunas seguridades cuantitativas, aunque impiden la reflexión respecto a la percepción y cómo estudiantes y profesores reconocen -o no- en la metacognición, una forma útil de acercarse a los objetivos académicos que se tienen. Con este contexto, se presentan los resultados de los dos instrumentos de recolección cualitativa de datos.

En primer lugar, es importante recordar que, en los grupos focales, los criterios de análisis fueron deductivos y se tabulan de acuerdo a la cantidad de veces los estudiantes dijeron algo que se relaciona al concepto. Además, se presentan extractos de sus relatos para ejemplificar y respaldar el análisis.

La tabla número 3 muestra el resultado del grupo focal aplicado a un grupo de estudiantes que fueron clasificados con nivel metacognitivo sobre 80% y que obtienen resultados PAES superiores a 800 puntos. El desarrollo de esta intervención duró 28' con 52'' y se abordaron preguntas que ahondan en la experiencia personal de lectura y en la experiencia grupal de lectura. Esto último, fue categorizado con criterios deductivos que permiten el análisis posterior

Criterios de análisis	Minuto en el que se menciona	Total de menciones
Identificación del propio procedimiento metacognitivo	2'42''- 3'34''- 4'17''- 4'29''- 4'49''- 5'10''- 5'28''- 5'51''- 16'46''- 17'05'' 17'46''- 18'04'' 8'42''	13
Desmotivación con la lectura	1'36''- 2'01''- 3'10''- 8'17''- 8'40''- 9'45''- 10'30''- 11'10''- 14'06''- 14'12''- 15'17''- 16'16''- 17'05''- 18'14''- 22'25''- 28'07''	16
Autonomía en el trabajo de la asignatura	8'46''- 8'59''- 17'05''- 18'14''- 18'42''	5
Clima de aula para promover las buenas prácticas	16'33''- 18'42''- 26'14''- 26'27''	4
Implementación del currículum de Lengua y Literatura	2'24''- 3'21''- 6'07''- 6'29''- 6'41''- 7'01''- 7'19''- 7'34''- 28'20''- 28'52''	10

Tabla 3

Si bien es evidente que hay dos criterios que fueron menos mencionados por los estudiantes (autonomía y clima de aula), se identifica en los testimonios que ambos están muy inmersos en los procedimientos metacognitivos, la motivación y la implementación curricular.

Por ejemplo, respecto a la metodología de *feedback* que han implementado los docentes de Lengua y Literatura el primer semestre, en el siguiente testimonio, una estudiante comenta que

Yo siento que esa conversación en clases, como de discutir las preguntas, es lejos el mejor método para ver y, en verdad, entender por qué te equivocaste, pero, eso en mi curso no funciona, porque... yo creo que estamos máximo cuatro personas conversando con (menciona al docente), como, en verdad viendo y el ambiente no siento que sea realmente ideal para aprender. Porque siento que no se... por lo menos en mi curso, no se prioriza lenguaje como algo importante, es como... lenguaje... se desprecia mucho.

El extracto rescatado sirve de ejemplo pues fue común este tipo de comentarios, y permite visualizar que, si bien hay una didáctica que los estudiantes valoran y que propicia la metacognición en la sala de clases, hay aspectos de autonomía, de clima de aula y de motivación que está muy desvalorados o incluso, desatendidos. Se reconoce aquí, una brecha de mejora.

Respecto a las prácticas concretas con estrategias metacognitivas, los estudiantes mencionan en trece oportunidades alguna referencia. En el anexo 11 se puede identificar la tabulación de sus testimonios en este ámbito.

El segundo grupo focal tuvo las mismas características metodológicas que el descrito recientemente, sin embargo, los participantes de esta intervención fueron estudiantes con bajo nivel de metacognición (bajo 60%) y con resultados PAES inferiores a 790 puntos en todos los ensayos del año.

La intención armar dos grupos focales, con las características descritas, es identificar si los criterios de análisis eran abordados de diferente forma, asimismo, reconocer si hay valoraciones o preocupaciones distintas en su quehacer lector.

Criterio	Minuto en el que se menciona	Total de menciones
Identificación del propio procedimiento metacognitivo	10''- 1'22''- 1'42''- 2'24''- 7'02''- 7'04''- 10'20''	7
Desmotivación con la lectura	1'50''- 4'30''- 5'26''	3
Autonomía en el trabajo de la asignatura	4'59''- 10'38''	2
Clima de aula para promover las buenas prácticas		0
Implementación del currículum de Lengua y Literatura	22''- 5'57''- 8'01''- 9'25''	4

Tabla 4

El grupo focal sintetizado en la gráfica 4 tuvo como duración 10 minutos y 58 segundos. Los estudiantes se mostraron dispuestos a participar y hubo interacciones interesantes, sin embargo, sus reflexiones eran muy superficiales y la investigadora debió reformular varias preguntas para que los participantes rompieran el silencio.

Como primer antecedente, queda en evidencia que el nivel de reflexión de los participantes estaba muy limitado, sus respuestas eran cortas y muy concretas. No hubo profundización. En términos comparativos, basta ver la cantidad de palabras en las respuestas transcritas, la cantidad de menciones en los criterios y la duración de ambos grupos focales para identificar diferencias.

Respecto a una pregunta en torno a cómo se reconoce el procedimiento de adquisición de habilidades, un participante manifiesta: “yo no te podría decir los nombres de cada una de las habilidades y siento yo que, por una ventaja que tengo yo que leí de chico, puedo saber naturalmente. Pero, para alguien que no lo entienda, ahí no sé, no sé qué pasa”.

Estas palabras traducen la autopercepción que tiene un estudiante respecto a su desempeño en la asignatura: no identifica con claridad el marco curricular (habilidades de comprensión lectora) y reconoce como un valor la lectura estética para desarrollar habilidades conectadas con una prueba estandarizada. Se evidencia, por lo tanto, poca

capacidad de autoanálisis metacognitivo, lo que se conecta con su desempeño académico. Hay una visualización de que el procedimiento es espontáneo, no tiene una estructura ni una base teórica que lo respalda. Ejemplos como este proliferaron en el grupo focal, mostrando una importante brecha de mejora.

Por otra parte, el análisis de las entrevistas aplicadas a los docentes se realiza reconociendo coincidencias y estableciendo vínculos entre la teoría y las prácticas de aula. La gráfica que se presenta a continuación, sintetiza ambas experiencias y se destacan los puntos en común:

Criterios de análisis	Resultados. Coincidencias detectadas en las entrevistas	Minuto de emisión del testimonio
Enfoque metacognitivo en las prácticas docentes	Los docentes coinciden en que la metacognición fue un elemento que incorporaron a su práctica durante los años de ejercicio. No fue espontáneo ni modelado en sus estudios de pregrado. Además, lo utilizan permanentemente, pero es más visible en clases con foco en evaluaciones estandarizadas (intra y extra escolares).	Doc1: 42'' Doc2: 28''
Reconocimiento de la reflexión metacognitiva en los estudiantes.	Hay coincidencia en que esa visualización la hacen en el marco de pruebas estandarizadas y se evidencia cuando el estudiante es capaz de verbalizar el propio proceso, poniendo el foco en cómo llegó a determinada respuesta o por qué (procedimentalmente) cometió un error.	Doc1: 2'42'' Doc2: 2'59''
La metacognición como práctica favorecedora de la implementación curricular	Los docentes declaran que la metacognición podría ayudar en la implementación del currículum. No se observa claridad en cómo, concretamente, podría traducirse el vínculo de causa-consecuencia.	Doc1: 3'49'' Doc2: 4'27''
La metacognición como factor de mejora en puntajes PAES.	Los docentes comprenden que, si bien la metacognición es una estrategia favorecedora para el proceso de aprendizaje y la mejora en los puntajes, no es lo único ni lo más importante para este.	Doc1: 4'18'' Doc2: 5'25''
Fortalecimiento de la autonomía, motivación y clima de aula mediante el uso de prácticas metacognitivas	Profesores coinciden en que el enfoque metacognitivo ayuda a mejorar la autonomía de los estudiantes. No están seguros de si la relación con la motivación y el clima de aula es muy evidente.	Doc1: 5'05'' Doc2: 5'57''

Tabla 5

Espontáneamente los docentes entrevistados mostraron coincidencias en los puntos importantes, detectándose una realidad semejante de aproximación al enfoque metacognitivo en sus prácticas, compartiendo opiniones sobre sus potencialidades y las dudas que genera, sobre todo, en el vínculo de la articulación con los objetivos de aprendizaje del segundo semestre de cuarto medio.

Los criterios de análisis han permitido hacer visible que, los docentes tienen prácticas y vivencias comunes. Así, por ejemplo, en ambos casos se identifica que la práctica docente con enfoque metacognitivo es una adquisición que se hace en el diario ejercicio y no hubo una base teórica consistente que la regulara. Al respecto, los docentes expresan: “no sé si los primeros años que trabajé como profe, estaba tan consciente de esto”, y

Recuerdo que las primeras clases las hice imitando a mis propios profesores, entonces, lo que hacía básicamente primero era emular las clases que a mí me gustaban como estudiante (...) entonces de a poco fui haciendo consciente el hecho de que había que hacer algo más que solo hacer una buena clase en términos de tema o que la gente no se aburriera o de generar participación, fue todo muy progresivo.

El conocimiento de la teoría y de experiencias de enfoque metacognitivo es una brecha de mejora que se detecta entre los profesores. Es posible explicar, por este antecedente, que, al no existir una base teórica robusta tras las prácticas docentes, no hay claridad en cómo, neurológicamente, impactaría este enfoque en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Por otra parte, los docentes no vieron conexión directa entre este enfoque y el clima de aula, la desmotivación y la implementación curricular, detectándose otra brecha de mejora que podría apuntar a clarificar procedimientos y vínculos. Lo anterior, sería un beneficio sobre todo si consideramos los datos obtenidos en los grupos focales, donde los participantes/estudiante sí reconocían estrechez entre los tópicos.

En síntesis, de los datos presentados, se rescatan los testimonios de los estudiantes que grafican cuáles son las técnicas metacognitivas que usan, lo anterior, permitirá consolidar aquellas que son eficaces y encausar algunas prácticas que podrían mejorarse; por otra parte, los grupos focales permiten constatar que la habilidad de la metacognición se presenta en estudiantes reflexivos y que comprender su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Dotar a otros estudiantes de este entusiasmo podría ser un área de mejora en la institución; finalmente, se piensa que es posible iniciar el diseño del plan de intervención, al considerar que los datos expuestos son relevantes para suponer que la pregunta de investigación es aplicable y, en donde hay un terreno que permite la mejora.

El objetivo general de este plan diagnóstico sigue siendo el referente para los datos levantados. Además, los objetivos específicos 1 y 2 se esclarecen, sobre todos con los datos de los grupos focales y los análisis de las gráficas 1 y 2. Los datos son útiles para avanzar hacia el diseño del plan de innovación (objetivo específico número 3).

Finalmente, sería importante señalar que la certeza de que la intervención es útil en este contexto no está dada solo por esta presentación de datos, sino por el respaldo del marco conceptual recién expuesto. Así, es lógico que los resultados de este segmento estén orientados a la proyección de estos, con énfasis en la mejora y el perfeccionamiento de estrategias que pudieran impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

2.5 Conclusiones del diagnóstico

Los objetivos propuestos se han articulado con la perspectiva metodológica para levantar datos e información útil para ofrecer posibles soluciones al problema detectado. Los estudiantes de cuarto medio están progresando en su aprendizaje de forma dispar, lo que ha hecho preguntarse a las docentes de la asignatura las razones y, aunque se han hecho intervenciones, no se ha logrado estandarizar el procedimiento.

Los estudiantes acusan desmotivación con la lectura y con la asignatura en general, provocando que el currículum tenga dificultades para ser implementado. Los docentes

se muestran motivados, innovadores y flexibles frente a los cambios, pero los resultados siguen sin tener avances sustanciales. Frente a esta dinámica es que se visualiza que evidenciar el enfoque en la autorregulación en las clases de Lengua y Literatura permitiría abordar los objetivos de aprendizaje de mejor forma, logrando que los estudiantes mejoren sus habilidades de comprensión lectora.

Los hallazgos del diagnóstico han permitido observar que los objetivos iniciales son robustos y coherentes pues están dando solución, de forma innovadora, a un problema que se presenta en esta institución. Concretamente, se detecta que:

(1) hay estudiantes fuera del patrón lógico: a mayor razonamiento metacognitivo mejores resultados académicos. En este punto, sería recomendable observar el instrumento de evaluación y el instrumento de recolección de datos.

(2) Se detecta también que hay una alusión permanente a la desmotivación de los estudiantes con la asignatura. Si bien en diversas formas han manifestado que sienten una estrecha relación con los docentes del área, no se logra una rutina sistemática de trabajo pues hay un vacío de sentido en el para qué.

(3) Por otra parte, hay una relación evidente entre los estudiantes con bajo nivel metacognitivo y la incapacidad de conectar las habilidades curriculares con la ejecución de las tareas de comprensión lectora. Lo anterior, muestra disonancia entre las respuestas y el procedimiento, llevando a los estudiantes a errar y, sobre todo, a ser inhábiles al determinar qué parte del proceso hicieron mal.

(4) De las entrevistas, se reconoce que los profesores no tienen conocimiento de otras experiencias exitosas de clases con enfoque metacognitivo. Toda la práctica ha sido intuitiva o de autoaprendizaje.

(5) Finalmente, los docentes manifiestan que el camino que conecta la metacognición con los resultados es muy largo y, no sería un factor determinante. Lo anterior, debe explicarse y dotar de sentido si se quiere una intervención exitosa donde los principales actores se vean involucrados y participativos.

Los hallazgos presentados permiten reconocer un terreno propicio para la innovación: profesores flexibles y que trabajan en equipo; estudiantes que han establecido un vínculo afectivo con sus profesores y la necesidad de mejora en la implementación curricular del segundo semestre para favorecer las habilidades de comprensión lectora.

No obstante, se ha tomado de decisión de ampliar el concepto de metacognición y trabajar con el de autorregulación pues, el problema diagnosticado muestra aristas que con el primer concepto no serían posibles de abordar. Esta decisión surge de una comprensión más profunda del problema diagnosticado. Si bien la metacognición proporciona una perspectiva valiosa sobre cómo los individuos piensan sobre su propio proceso cognitivo, la autorregulación abarca un espectro más amplio de habilidades y procesos psicológicos que son fundamentales para abordar las complejidades del problema identificado.

El hecho y modo en que el alumno regula su aprendizaje se activa dependiendo de las metas y del contexto: ¿qué se me pide que haga o qué tengo que hacer?, ¿para qué tengo que hacerlo?, ¿qué voy a aprender o qué voy a conseguir haciéndolo?, ¿qué coste me va a suponer?, ¿qué buscan y hacen los demás y qué persiguen al hacerlo?, ¿me puede ser útil hacerlo como lo hacen?, ¿cómo tengo que hacerlo?, ¿lo estoy haciendo bien? (Panadero y Alonso-Tapia, 2014, p. 20).

La autorregulación no solo implica la capacidad de monitorear y regular los propios pensamientos y acciones, sino también de establecer metas, planificar estratégicamente, manejar eficazmente el tiempo y los recursos, y evaluar el progreso hacia esas metas. Esta ampliación del marco conceptual permite abordar de manera más integral las diversas aristas del problema, incluyendo aspectos emocionales, motivacionales y conductuales que pueden influir en el proceso de aprendizaje y rendimiento académico.

Al adoptar un enfoque de autorregulación, se está reconociendo la interconexión entre los procesos cognitivos y emocionales, así como la importancia de capacitar a los individuos para que sean agentes activos en su propio aprendizaje y desarrollo. En última

instancia, esta decisión permite diseñar estrategias más efectivas y personalizadas para promover el éxito académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Proyectivamente, la innovación tendría un uso concreto y de utilidad no solo para una muestra de estudiantes, sino para la generación completa y su impacto no sería solo inmediato ni enfocado en la asignatura de Lengua y Literatura, sino que, los estudiantes desarrollarían una capacidad que potenciaría su forma de relacionarse con el mundo desde la reflexión, la resolución de problemas, el análisis de los errores y/o la relevancia de los procedimientos. Asimismo, este aprendizaje podría tener impactos positivos en la implementación curricular de otras asignaturas.

Finalmente, esta investigación contribuirá a las experiencias de aula de otros estudiantes del establecimiento, pues es replicable a los objetivos de aprendizaje de todos los niveles, como a otras realidades educativas. Es decir, cualquiera que tenga acceso al seminario de intervención, debería poder conectar a su realidad parte del procedimiento descrito.

El aprendizaje, como una experiencia social, requiere de la mediación de los adultos, por lo mismo, el enfoque en la autorregulación será un medio para favorecer la implementación del currículum del segundo semestre de cuarto medio.

3. Diseño, desarrollo y evaluación de la intervención

3.1 Descripción del plan de intervención

Esta intervención se sustenta de la propuesta de la autorregulación del aprendizaje que sintetizan Panadero y Alonso Tapia (2014), reconociéndola como un concepto complejo y que se levanta a partir de diversas propuestas teóricas.

Se presenta como plan de intervención un trabajo con dos estrategias: una particular en la sala de clases que visibiliza aspectos procedimentales del estudio de la comprensión lectora y que espera ayudar a los estudiantes a identificar sus errores y potencialidades

para lograr los objetivos de aprendizaje y la otra que apunta a fortalecer el trabajo de mentoría y liderazgo que ofrece un profesor/a a sus estudiantes. Lo anterior está orientado hacia el concepto de autorregulación del aprendizaje, entendido como un espacio de evaluación y revisión del propio quehacer.

Este trabajo, se configura como una innovación pues se hace cargo de grandes problemas que estaban ocurriendo en el contexto de este centro escolar: a) un grupo de estudiantes con baja motivación frente a la asignatura; b) estudiantes muy responsables y disciplinados que no son capaces de movilizar porcentajes de logro en pruebas de comprensión lectora y c) estudiantes con buenos resultados académicos que cometen errores recurrentes en preguntas de comprensión de textos por cuestionarse sus propias ideas, métodos y dudar de sus conocimientos.

De este contexto, la intervención está planificada en dos momentos que van sucediendo paralelamente: en primer lugar, y con ayuda de los profesores de asignatura, se intervendrá las clases de lenguaje con el uso de material con enfoque en la autorregulación del aprendizaje. Concretamente, cada semana se reconoce una estrategia diferente para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Las guías de estudio contienen una fase teórica, un segundo momento de modelamiento docente, luego una fase de ejercitación para concluir con preguntas de metacognición (siempre con el foco sobre la comprensión de textos). En segunda instancia, se planifican sesiones de tutoría para un grupo reducido de estudiantes en el que se trabaja de manera dirigida y acompañada el proceso de autorregulación que los alumnos hacen de su rol como lectores. La investigadora modela el ejercicio de comprensión lectora y orienta a los estudiantes para que logren detectar sus capacidades y debilidades en el desarrollo de sus propias habilidades de comprensión de textos.

Relevando la pregunta angular de esta investigación: ¿Existe una correlación significativa entre la promoción de la autorregulación en el aprendizaje de las habilidades de comprensión lectora y el nivel de logro del currículum de lengua y literatura en

estudiantes de cuarto medio?, los objetivos de la intervención se desglozan de la siguiente forma:

3.1.1 objetivos

Objetivo general:

Promover la autorregulación del aprendizaje mediante el diseño de estrategias de comprensión lectora para fortalecer el nivel de logro de los objetivos curriculares de cuarto medio en la asignatura de Lengua y literatura.

Objetivos específicos:

1. Aplicar, en los cursos de cuarto medio, una guía con enfoque en la autorregulación para potenciar las habilidades de comprensión lectora.
2. Efectuar tutorías como estrategia de acompañamiento a un grupo de estudiantes de cuarto medio, para la adquisición de procedimientos autorregulatorios que contrinuyan al desarrollo de habilidades de comprensión lectora.
3. Evaluar los efectos de promover la autorregulación en estudiantes de cuarto medio y docentes de Lengua y literatura.

3.1.2 Población que se beneficiará

La población que se ve involucrada en la intervención es la generación de cuarto medio 2023 del centro educativo, además de los tres docentes que hacen clases en el nivel.

En el siguiente cuadro se declaran las estrategias y mejoras esperadas de forma segmentada:

Involucrados	Justificación de participación	Estrategia de mejora	Mejora esperada
Nivel de cuarto medio (cien estudiantes).	Son actores clave porque en ellos se aplican las estrategias de mejora.	Modelamiento de clases con enfoque en la autorregulación: guías de trabajo que buscan la promover la autorregulación del aprendizaje y la metacognición de la comprensión lectora.	1) Aumento en la percepción de la importancia de la autorregulación del aprendizaje. 2) Consolidación de los niveles de logro de cuarto medio.
Grupo de seis estudiantes de cuarto medio.	Se quiere su participación para observar el impacto de la mediación docente en la adquisición de la autorregulación.	Tutoría de acompañamiento. Se trabajará de forma dirigida, observando el impacto de la mediación docente en la adquisición de habilidades metacognitivas.	Aumento en la adquisición de estrategias metacognitivas de comprensión lectora.
Docentes de Lengua y literatura de cuarto medio.	Serán los encargados de aplicar las estrategias de mejora en los estudiantes de cuarto medio.	Trabajo de colaboración docente. Reuniones semanales para conocer el material que se trabajará en la clase.	Implementación adecuada y homologada en todos los cursos del nivel de cuarto medio.

3.1.3 Programación temporal

Respecto a la intervención en el nivel completo, las actividades que se aplican semanalmente están organizadas de forma progresiva, intentando que los estudiantes sistematicen el trabajo de habilidades que se ha hecho en su etapa escolar y que en este nivel se consolida.

Las guías de trabajo se orientan hacia la discusión metacognitiva, iniciando la estructura con modelamiento docente, verbalizando el procedimiento que se realiza para abordar cada estrategia estudiada. Luego, se espera que los estudiantes desarrollen un segmento de forma personal y se haga una revisión grupal para visibilizar la correcta ejecución o exponer los errores comunes y observar dónde se están cometiendo errores. Las guías aplicadas pueden observarse en la sección de anexos (ver anexo 12), identificando la progresión en la complejidad de la estrategia.

Sobre la tutoría, las sesiones se organizan semanalmente y tienen foco en el modelamiento docente, esperando que los estudiantes refuercen su capacidad de autorregulación y logren consolidar la metacognición en comprensión lectora.

Programación temporal				
Objetivos específicos	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
1. Aplicar, en los cursos de cuarto medio, una guía metacognitiva para potenciar las habilidades de comprensión lectora.	Estrategia 1: Idea principal Estrategia 2: Título. Estrategia 3: Intención o propósito comunicativo. Estrategia 4: Leer en red.	Estrategia 5: Organización global de las ideas. Estrategia 6: Tono. Estrategia 7: Tesis o punto de vista del emisor.	Estrategia 8: Función de una palabra o frase. Estrategia 9: Inferencias (parcial y global). Estrategia 10: Interpretar palabras, expresiones o enunciados.	Síntesis de las estrategias.
2. Efectuar tutorías como estrategia de acompañamiento a un grupo de estudiantes de cuarto medio, para la adquisición de procedimientos metacognitivos que contrinuyan al desarrollo de habilidades de comprensión lectora.			4 sesiones. Desarrollo de actividades dirigidas y modeladas.	3 sesiones. Desarrollo de actividades dirigidas y modeladas.

3.1.4. Métodos de evaluación y verificación

El siguiente cuadro sintetiza la fase de evaluación de la intervención y muestra las etapas de las acciones, las evaluaciones (con sus indicadores de logro) y los medios para verificar dicho cumplimiento.

En ambas estrategias, es declarada la dimensión (¿qué aspecto concreto del objetivo voy a evaluar?), las acciones para su logro (¿qué acciones voy a realizar para lograr cumplir mi objetivo?), la evaluación y forma de verificación (¿cómo voy a verificar que se logró el objetivo?). Respecto a la evaluación, se considerarán tres niveles de logro: 1. Meta inmediata. Respecto a esta acción concreta ¿Qué aspiro a lograr en términos medibles, en niveles óptimos?; 2. Estándar mínimo. ¿Cuál será el estándar mínimo aceptable? y 3. Meta impacto. ¿Cuál es el estándar ideal, donde yo consideraría el logro del mejor de los escenarios?

Estrategia 1: Aplicar, en los cursos de cuarto medio, una guía metacognitiva para potenciar las habilidades de comprensión lectora.			
Dimensión	Acciones para lograr el objetivo	Evaluación	Medio de verificación
<p>Efectividad del diseño de la guía metacognitiva.</p> <p>1) ¿La guía metacognitiva se adapta adecuadamente a las necesidades de los estudiantes?</p> <p>2) ¿La guía incluye estrategias efectivas para mejorar la comprensión lectora?</p>	<p>Seleccionar estrategias efectivas de comprensión lectora.</p> <p>Diseñar una guía metacognitiva clara y accesible.</p> <p>Aplicar la guía en las clases de Lengua y literatura.</p> <p>Recopilar retroalimentación de los estudiantes y ajustar la guía según sea necesario.</p>	<p>Meta Inmediata:</p> <p>Se aspira a que al menos el 65% de los estudiantes que reciben la guía metacognitiva demuestren una comprensión básica de las estrategias presentadas.</p> <p>Estándar Mínimo:</p> <p>El estándar mínimo aceptable sería que al menos el 50% de los estudiantes comprendan las estrategias presentadas en la guía.</p> <p>Meta Impacto:</p> <p>La meta de impacto ideal sería que el 80% o más de los estudiantes apliquen efectivamente las estrategias de la guía en su comprensión lectora y muestren un aumento significativo en su rendimiento académico.</p>	<p>Evaluación de comprensión lectora con preguntas de selección única antes, durante y después de la intervención.</p> <p>Aplicación de escala de Likert.</p>

Estrategia 2: Efectuar tutorías como estrategia de acompañamiento a un grupo de estudiantes de cuarto medio, para la adquisición de procedimientos metacognitivos que continúen al desarrollo de habilidades de comprensión lectora.			
Dimensión	Acciones para lograr el objetivo	Evaluación	Medio de verificación
Efectividad de las sesiones de tutoría.	Identificar a los estudiantes que se beneficiarán más de las sesiones de tutoría.	<p>Meta Inmediata:</p> <p>Aspiro a que al final del periodo de tutoría, al menos el 70% de los estudiantes muestren una mejora perceptible en sus procedimientos metacognitivos y habilidades de comprensión lectora.</p> <p>Estándar Mínimo:</p> <p>El estándar mínimo aceptable sería que al menos el 50% de los estudiantes muestren alguna mejora en sus habilidades de comprensión lectora.</p> <p>Meta Impacto:</p> <p>La meta de impacto ideal sería que el 90% o más de los estudiantes muestren una mejora significativa en sus habilidades de comprensión lectora y procedimientos metacognitivos al final del periodo de tutoría.</p>	<p>Observación de los niveles de logro alcanzados en cada habilidad de comprensión lectora en prueba semiestandarizada, antes, durante y después de la intervención.</p> <p>Grupo focal para identificar la percepción de los estudiantes respecto a la autorregulación del aprendizaje y el impacto de la mediación docente.</p>

Es muy importante declarar que la investigadora estará atenta a la variable de género que se pudiera dar en la evaluación de ambas estrategias. Cualquier dato relevante al respecto estará desarrollado en el análisis de la información y en las conclusiones.

3.2 Análisis de Factibilidad de la intervención

En este momento del proceso, es crucial detenerse en los aspectos de factibilidad de la intervención pues, será fundamental su observación para asegurar la implementación respecto al nivel técnico, operativo y económico.

La dirección del colegio ha apoyado desde su origen esta intervención, acompañando el proceso de observación de las problemáticas que identificó la investigadora, abriendo espacios para el diálogo con la dirección académica. Eso, permitió oficializar la

intervención y comprender que el diagnóstico realizado es también un foco de mejora para el equipo directivo.

La intervención se realizará durante las clases de lengua y literatura entre los meses de agosto y noviembre (con el nivel completo), y no habrá modificaciones en el currículum de la asignatura, por lo que, no hay impedimentos técnicos ni operativos para su realización. El taller enfocado es seis estudiantes es guiado por la docente investigadora en horario extra escolar, los días lunes en los meses de octubre y noviembre.

Finalmente, ninguna fase de la intervención requiere inversión de dinero, por lo que no se debe gestionar ese aspecto.

Se observa como un aspecto que posibilita la intervención la fluida comunicación en el equipo de profesores a cargo de la implementación. Esto ayudará a que las actividades en los cursos sean espejo y no haya datos fallidos referidos que sean condicionados por el docente encargado.

Respecto a las posibles dificultades, se debe atender al tiempo de la implementación pues, pese a la planificación, es usual que se organicen actividades extras para el nivel de cuarto medio. Otro aspecto relevante es la motivación de los estudiantes pues, en las últimas semanas antes de terminar su etapa escolar, muestran cansancio, apatía o ponen su interés en actividades extraescolares.

3.3 Aplicación de la intervención - innovación

Como ya se ha dicho, la intervención educativa diseñada para promover la autorregulación del aprendizaje y mejorar las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de cuarto medio, se basa en el enfoque de la autorregulación del aprendizaje sustentado en la propuesta de Panadero y Alonso Tapia (2014). Esta intervención innovadora aborda problemas específicos identificados en el contexto educativo, como la baja motivación, la inconsistencia entre la disciplina académica y el porcentaje de logro

de algunos estudiantes y errores recurrentes en los procedimientos de la comprensión de textos.

Y, si bien la intervención se completó con éxito, se tuvo que acotar los tiempos de aplicación debido al cambio en el calendario escolar de los cuartos medios y su salida anticipada (2 semanas antes).

En las clases de lenguaje, se aplicó la estrategia número 1, trabajando guías con foco en la metacognición, orientando diferentes procesos para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Estas guías, diseñadas con una estructura clara y accesible, pasan por fases teóricas, modelamiento docente, ejercitación y preguntas de metacognición. Este enfoque secuencial busca que los estudiantes internalicen las estrategias y desarrollen la capacidad de autorregulación en su proceso de lectura. Las guías 9 y 10 debieron ser suspendidas pues el colegio decidió ajustar el calendario de salida de los estudiantes del nivel y se cerró el año con anticipación.

Simultáneamente, las sesiones de tutoría, dirigidas a un grupo reducido de estudiantes, buscan un trabajo más personalizado en la adquisición de procedimientos metacognitivos. La investigadora modela el ejercicio de comprensión lectora, ayudando a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades. Este enfoque dual, combinando la instrucción en el aula y las tutorías, muestra una comprensión holística de las necesidades individuales y grupales de los estudiantes. En esta segunda estrategia se debió tomar la decisión de observar datos específicos de solo 3 de los 6 estudiantes participantes, pues solo ellos tuvieron una asistencia regular al taller.

Si bien hubo que tomar decisiones de reciclaje en el proceso de aplicación de la intervención, no modificaron los lineamientos originales de la planificación.

Respecto a las fases de evaluación de la innovación, el levantamiento de los datos se realizó en los tiempos y con los protocolos esperados, sin embargo, es importante señalar que en la escala de Likert empleada para evaluar la estrategia 1, al ser un instrumento

voluntario de participación, algunos estudiantes se abstuvieron pues fue aplicada al finalizar una evaluación sumativa. Lo anterior se debió a que, con el ajuste del calendario escolar, no habría otro momento en que los docentes de lenguaje estuvieran con sus cursos y pudieran explicar el propósito del instrumento. El análisis de los datos deja en evidencia aquella situación.

3.4 Evaluación del plan de intervención - innovación

Este apartado mostrará los resultados separados por estrategia y herramienta de levantamiento de información.

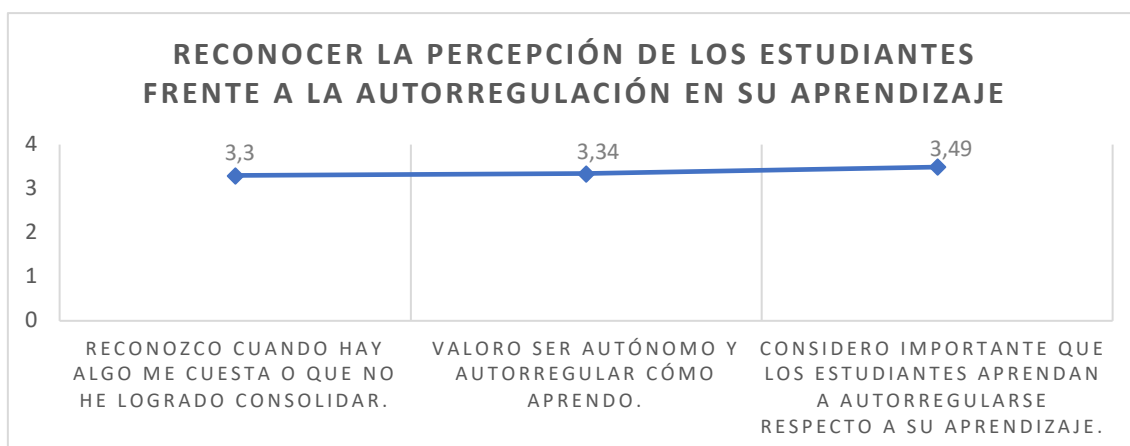
3.4.1 Estrategia 1. Guías con foco en la autorregulación

De esta primera estrategia, se tiene como objetivo inmediato que al menos el 65% de los estudiantes que reciben la guía de trabajo demuestren una comprensión básica de las estrategias presentadas. Para determinar el logro y, como ya se mencionó en apartados anteriores, se realizan evaluaciones de comprensión lectora en formato selección única (antes, durante y después de la intervención). Además, se aplica una escala de Likert al finalizar la intervención.

Respecto a las evaluaciones de comprensión lectora, se presentan los porcentajes de logro de cada habilidad evaluada. En el anexo 13 se puede revisar con mayor extensión la planilla con los resultados de la generación. Es importante mencionar que esta herramienta de levantamiento de datos está articulada con la escala de Likert pues, si bien demuestra progresión en el desarrollo de habilidades de comprensión, se sustenta en el segundo análisis que dicha mejora está justificada en potenciar la autorregulación de los aprendizajes.

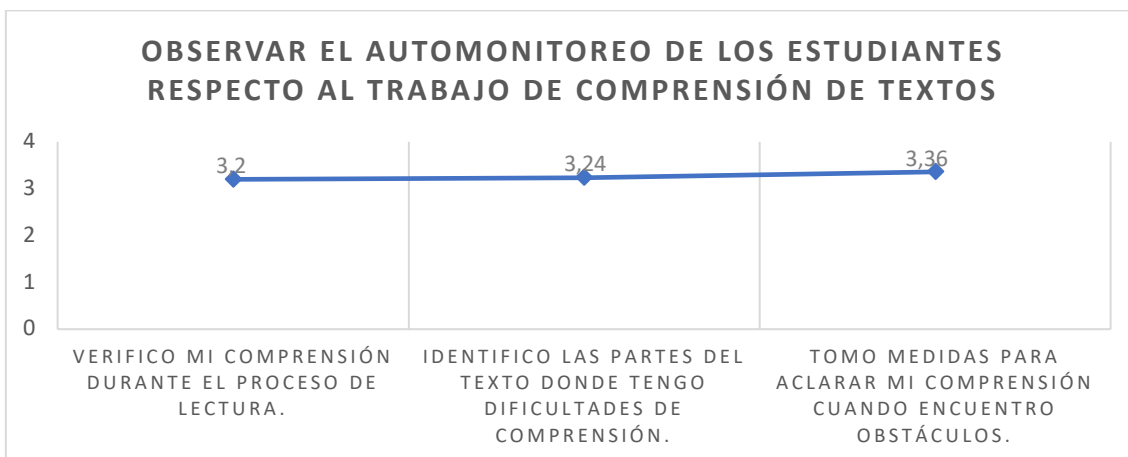
Habilidad	Porcentaje de logro en las evaluaciones de cada mes:		
	Agosto (antes)	Octubre (durante)	Noviembre (después)
Identificar	86%	74%	75%
Inferir	42%	60%	59%
Interpretar	68%	64%	67%
Sintetizar	61%	66%	72%
Relacionar	61%	60%	65%
Evaluar	66%	66%	66%

Es visible que la mayoría de las habilidades avanzan y alcanzan un porcentaje de logro mayor al 65% y, como queda expresado en el gráfico siguiente, que los estudiantes valoran significativamente su percepción de autoeficacia y su avance respecto a la planificación, motivación y metas.



En la gráfica anterior, se expresa cómo los estudiantes tienen altas valoraciones sobre la autorregulación y cómo esta incide en su aprendizaje.

Por otra parte, se evidencia que los estudiantes están haciendo análisis de la tarea, autocontrol y autoevaluación de su propio quehacer.



Habiendo observado ambas herramientas para el levantamiento de datos, es posible identificar conclusiones sobre el propósito de esta intervención pedagógica: a mayor autorregulación, los estudiantes obtienen mejores aprendizajes. Hay mayor percepción de autoeficacia y, por lo mismo, la tarea es abordable.

En el anexo 14, se pueden observar los detalles de los datos obtenidos en la escala de Likert.

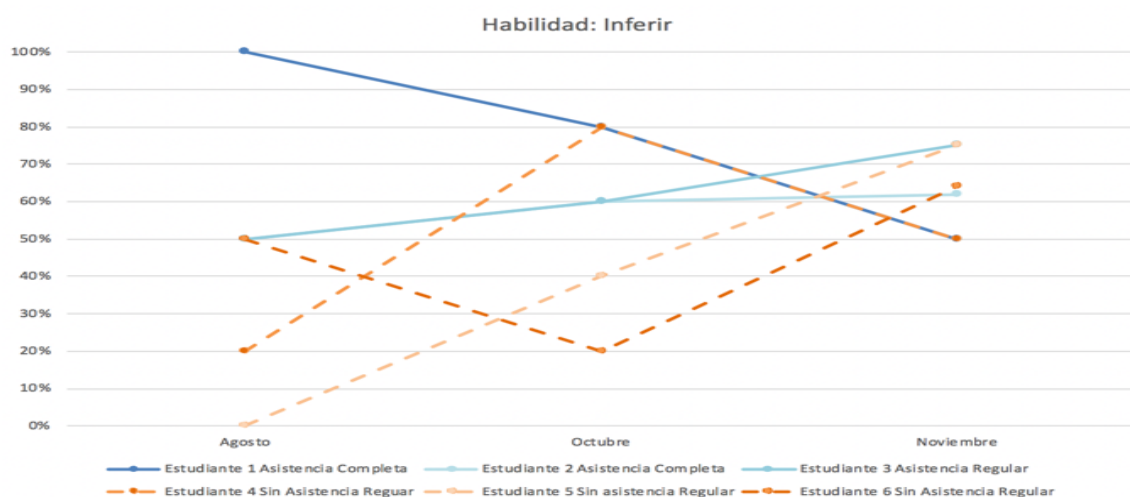
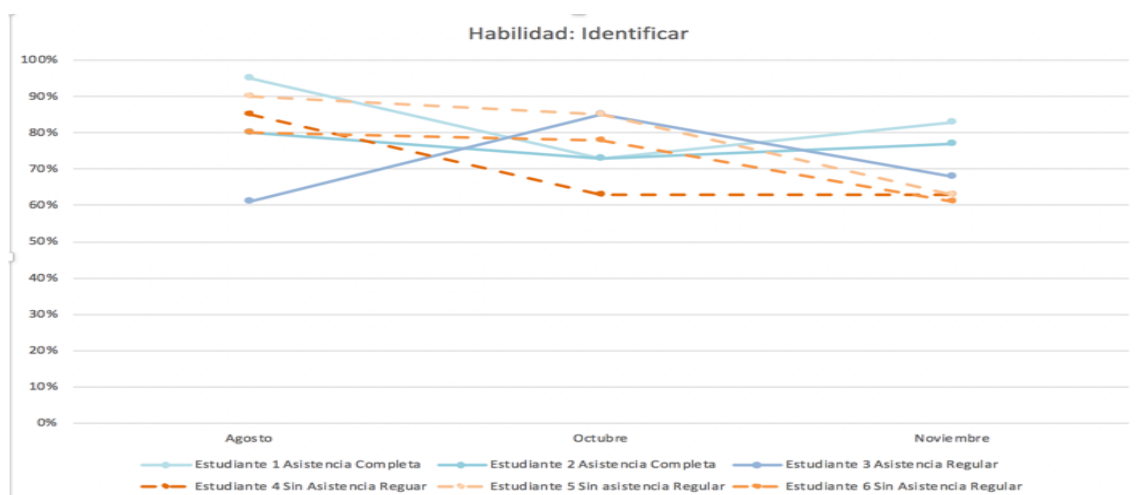
3.4.2 Estrategia 2. Tutorías (enseñanza personalizada)

Para la segunda estrategia, el objetivo inmediato declarado es que al final del periodo de tutoría, al menos el 70% de los estudiantes muestren una mejora perceptible en sus procedimientos de autorregulación y habilidades de comprensión lectora. Para medir los resultados se trabaja con evaluaciones de comprensión lectora en formato selección única (antes, durante y después de la intervención), así como un grupo focal que permite obtener datos cualitativos de esta experiencia.

Originalmente esta tutoría tenía convocados a seis estudiantes (tres mujeres y tres hombres), sin embargo, solo tres de ellos asistieron con la regularidad esperada (en el anexo 15 se puede observar la planilla de asistencia). Si bien inicialmente se consideró analizar solo los resultados de los que participaron activamente, se amplió la muestra

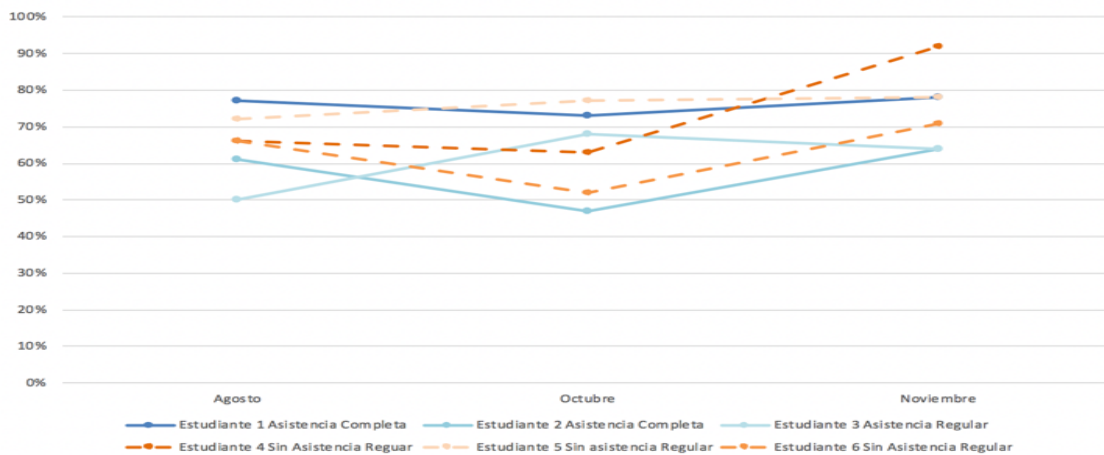
para observar si, quienes no participaron, tuvieron avances diferentes que los estudiantes a los que sí se aplicó la tutoría (dos mujeres y un hombre).

En los siguientes gráficos queda expresada la progresión de cada estudiante respecto al nivel de logro alcanzado en sus respuestas de comprensión lectora, en los meses de agosto, octubre y noviembre, declarando su tipo de asistencia. Las líneas continuas representan a los tres estudiantes con asistencia regular, mientras que las líneas discontinuas representan a los estudiantes sin asistencia regular³.

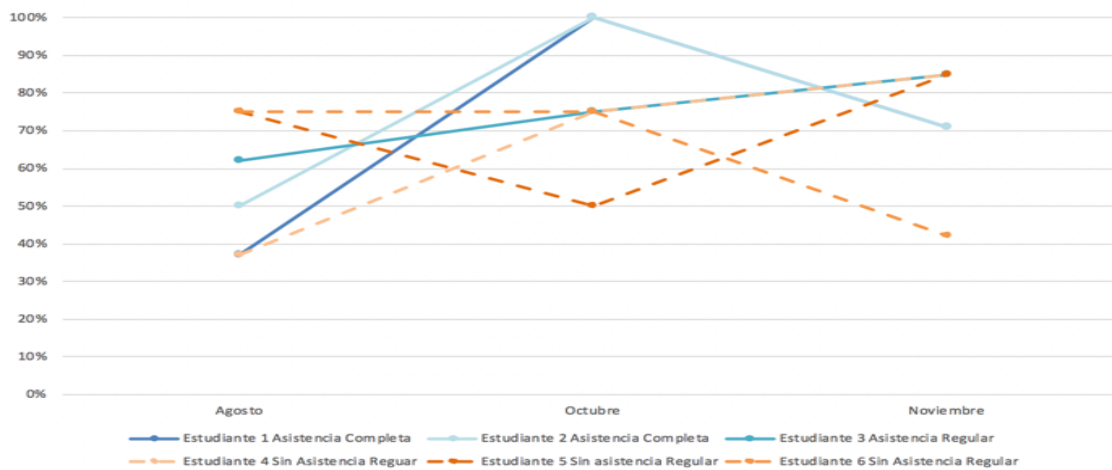


³ En el anexo 16 se pueden observar los porcentajes expresados como tablas.

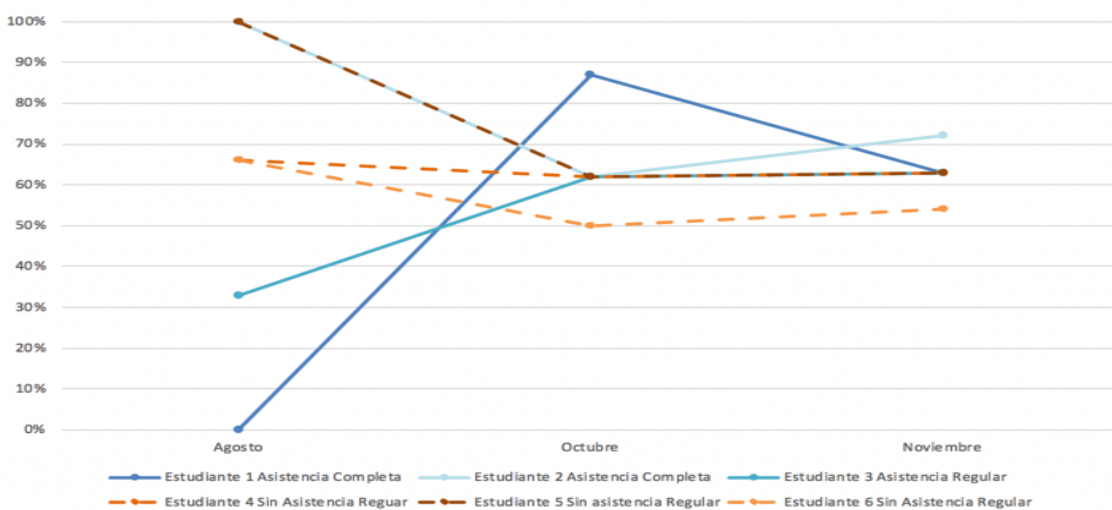
Habilidad: Interpretar

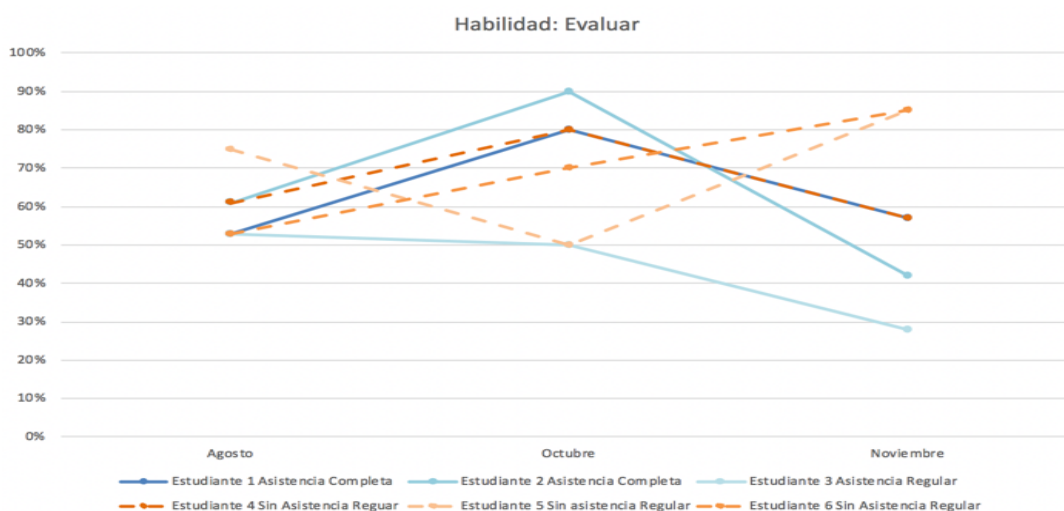


Habilidad: Sintetizar



Habilidad: Relacionar





Como es visible, los tres primeros estudiantes progresaron en más habilidades, sus avances son más consistentes y porcentualmente alcanzas más habilidades sobre el 65% de logro. Esta diferencia se explica inicialmente, por la participación de los estudiantes en la estrategia de enseñanza personalizada, pues lograron adquirir fortalezas académicas que, en un grupo curso, habría sido más complejo. Sin embargo, podría explicarse también por las características de los estudiantes: dadas sus altas exigencias, observar estrategias de evaluación formativa, autoevaluación y planificación sirvió para consolidar aprendizajes.

Para despejar dudas respecto a las razones de la progresión, se levantan datos cualitativos, intentando cotejar la información anterior.

Dicho lo anterior, se ha implementado un grupo focal (en el que participaron los tres estudiantes que han servido como muestra para el análisis de esta estrategia). Los datos se han analizado usando campos semánticos, agrupando repeticiones de expresiones que se vinculan y se sintetizan en dos criterios inductivos: relevancia de la autorregulación para aprender mejor e importancia de la mediación docente para la motivación al aprendizaje.

En el anexo 17, se puede leer la transcripción completa del instrumento de recolección de datos. En esta sección, a modo de síntesis, es posible observar en la gráfica que, para

los estudiantes, hay una relevancia importante en la autonomía y en cómo la planificación de la tarea de vuelve esencial, así mismo, el sentirse eficaz y observar que el aprendizaje entrega resultados es un proceso que no se hace de forma individual: el docente tiene un rol angular en la enseñanza y en la guía que los estudiantes requieren.

La tabla que a continuación se presenta, muestra algunos extractos del grupo focal que evidencian la reflexión anterior.

Tipo criterio	Subcategoría	Ejemplos	Sexo del participante
Inductivo	Relevancia de la autorregulación para aprender mejor	A mí me sirve leer y trabajar un texto yo y después compartirlo. El año pasado, lo que me sirvió para acercarme a la literatura, fue el efecto estético, porque cuando nosotros leíamos, teníamos que interpretar de acuerdo a lo que nosotros entendíamos, lo que a nosotros nos parecía el texto y eso lo justificábamos	F
		Yo me considero autónomo, pero no disciplinado. Yo soy capaz de estudiar por mí mismo, me funciona, soy efectivo. Me sirve. Pero no lo hago todo el rato. No tengo la estructura de estudiar una hora. Eso me falta	M
		Totalmente, a principio de año no podía destacar. Todo era con lápiz mina por lo mismo, porque me distraía. Y aprendí que, usando solo un color, con simbología, se me hace mucho más fácil.	F
	Importancia de la mediación docente para la motivación al aprendizaje.	Lo que me ha hecho sentirme atraído a la asignatura han sido los profesores. Por ejemplo, XX (menciona a docente), en primero medio, a pesar de que eran clases online, sentí que de verdad aprendí de lo que nos estaba enseñando: la argumentación, que me quedó... era muy bueno explicando. Y XX (menciona otro/a docente), el año pasado, que me hizo ver la literatura de una forma menos técnica, y pa' mi gusto, menos aburrida. Me hizo ver la literatura de una forma más personal y como yo, metiéndome en la literatura podía dejar expandir mis sensaciones, e ir más allá de lo que es la letra. Que, si bien la letra está, escrita, tiene un proceso...	M

Entregados los análisis respectivos, se considera que el objetivo de esta segunda estrategia está logrado: los tres estudiantes muestran progreso en las habilidades de comprensión lectora (entre un 50% y un 83% de avance entre agosto y noviembre). Se considera importante establecer que en ningún caso podría ser esta tutoría el factor único de dicha movilización, ese análisis desconocería el trabajo que se hace en la estrategia uno (trabajo en aula) y todo el trabajo personal que pueda hacer cada estudiante. Sin embargo, y sobre todo en el grupo focal, queda en evidencia que ellos han sistematizado estrategias y habilidades que ya tenían, que habían desarrollado en años anteriores y que en la tutoría han reconocido como fortalezas personales y han usado para lograr un mejor aprendizaje.

Los resultados de la investigación muestran una correlación significativa entre el progreso de la autorregulación del aprendizaje y la mejora de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto medio. Tanto la implementación de la guía metacognitiva como las sesiones de tutoría demostraron un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de autorregulación y comprensión lectora.

Los datos muestran que a medida que los estudiantes adquirían y aplicaban estrategias de autorregulación del aprendizaje, también experimentaban un aumento en su capacidad para identificar, inferir, interpretar, sintetizar, relacionar y evaluar textos. Esto se reflejó en un progreso consistente en el porcentaje de logro de estas habilidades durante el período de intervención.

Además, los resultados cualitativos de los grupos focales sugieren que los estudiantes reconocen la importancia de la autorregulación en su proceso de aprendizaje y valoran positivamente el impacto que tiene en su capacidad para abordar con éxito las tareas de comprensión lectora.

En resumen, estos hallazgos respaldan la idea de que fortalecer la autorregulación del aprendizaje puede ser una estrategia efectiva para mejorar las habilidades de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto medio

4. Conclusiones

Pensar en autorregulación de los aprendizajes implica adentrarnos en habilidades esenciales para el desarrollo del aprendizaje humano. El siglo XXI y los desafíos de la educación en esta época de la historia, nos fuerzan a remirar los procesos de enseñanza-aprendizaje y ampliar el foco en estrategias que permitan a los niños y jóvenes ser partícipes activos, reflexivos y pensadores críticos, respecto a qué y cómo aprenden.

Las páginas anteriores han sintetizado una investigación sobre la intervención específica que se aplicó en el nivel de cuarto medio de un colegio particular en la comuna de Colina.

Así, ha sido posible evidenciar desafíos no solo intelectuales sino motivacionales, de autenticidad y de interés, para ese grupo específico.

El análisis de los datos provenientes de las dos estrategias implementadas proporciona una visión clara sobre el impacto de estas intervenciones pedagógicas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y autorregulación de los estudiantes.

En primer lugar, respecto a la primera estrategia, centrada en la entrega de una guía de trabajo con el objetivo de lograr al menos un 65% de comprensión básica de las estrategias presentadas, los resultados indican un cumplimiento satisfactorio de esta meta. Las evaluaciones de comprensión lectora muestran un progreso significativo en el desarrollo de las habilidades, con la mayoría de los estudiantes alcanzando un nivel de logro superior al establecido como objetivo. Además, la aplicación de la escala de Likert revela una percepción positiva por parte de los estudiantes sobre su autoeficacia y el impacto positivo de la autorregulación en su aprendizaje. Esto sugiere que la estrategia ha sido efectiva en potenciar la autorregulación de los aprendizajes, lo que se refleja en una mayor percepción de autoeficacia y una mejor abordabilidad de la tarea por parte de los estudiantes.

Por otro lado, la segunda estrategia, enfocada en la enseñanza personalizada, también ha arrojado resultados alentadores. A pesar de las dificultades iniciales con la asistencia de los estudiantes, aquellos que participaron activamente mostraron un progreso en sus habilidades. Además, el análisis cualitativo realizado a través del grupo focal revela la importancia de la autorregulación y la mediación docente en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes reconocen la relevancia de la autonomía y la planificación en su desempeño académico, así como el papel fundamental del docente como guía y facilitador del proceso educativo.

Si bien cada una de las estrategias presenta sus propias características y enfoques, ambas han contribuido al logro de los objetivos establecidos. Es importante destacar que estos resultados no solo son el producto del trabajo en el aula o de las tutorías, sino también

del esfuerzo personal de cada estudiante y de la aplicación de estrategias y habilidades previamente adquiridas. En este sentido, se resalta la importancia de una enseñanza que promueva la autorregulación y el desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo el rol fundamental del docente como mediador y facilitador del proceso de aprendizaje.

Se concluye, sin embargo, que es fundamental reconocer que el desarrollo de la autorregulación no puede limitarse únicamente al nivel de cuarto medio, sino que debe ser abordado de manera sistemática y progresiva desde etapas educativas más tempranas. La autorregulación del aprendizaje es una habilidad compleja que involucra la capacidad de planificar, monitorear y regular los propios procesos cognitivos, emocionales y conductuales para alcanzar metas académicas y personales. Desde edades tempranas, los niños pueden comenzar a adquirir y practicar estrategias de autorregulación, como el establecimiento de metas, la autoevaluación y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Durante el desarrollo de la investigación, se evidenció un desafío significativo relacionado con los instrumentos de evaluación utilizados en la primera estrategia, referida a la guía de trabajo. La ambición inicial por alcanzar resultados exhaustivos y completos condujo a la selección de herramientas de análisis que resultaron ser inadecuadas para el alcance del estudio pues fueron instrumentos estandarizados, adquiridos por el colegio.

Este error subraya la importancia de una planificación cuidadosa y realista en la selección de métodos de evaluación, así como la necesidad de considerar alternativas viables que permitan una interpretación más efectiva de los datos. Como brecha de mejora, es fundamental abordar este aspecto desde una perspectiva más pragmática y flexible, asegurando que los instrumentos de evaluación sean adecuados para los objetivos de la investigación y para el alcance de los recursos disponibles.

Basándose en las conclusiones derivadas del análisis realizado en el seminario de intervención, se delinearán diversas proyecciones que emergen como resultados pertinentes para la mejora continua del proceso educativo.

En primer lugar, se sugiere la replicación de las estrategias exitosas en otros niveles educativos dentro del mismo establecimiento escolar, con la debida adaptación para atender las particularidades de los estudiantes en etapas educativas inferiores.

Luego, se recomienda la disseminación de los hallazgos y experiencias obtenidas a otros centros educativos, mediante la organización de talleres o seminarios que permitan la capacitación de educadores interesados en la implementación de estrategias similares de autorregulación del aprendizaje.

En una tercera proyección, se propone la exploración y eventual desarrollo de recursos y materiales educativos específicos diseñados para respaldar la autorregulación del aprendizaje, tales como guías de trabajo o plataformas interactivas en línea.

Por otra parte, se aboga por la creación de programas de formación continua destinados a los docentes, enfocados en el fomento de la autorregulación del aprendizaje en el aula, con el propósito de dotarles de nuevas habilidades y estrategias pedagógicas que potencien la autonomía y la reflexión en los estudiantes.

Por último, se sugiere la posibilidad de realizar investigaciones adicionales para profundizar en el impacto a largo plazo de estas intervenciones, tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo de habilidades de autorregulación, brindando así una contribución significativa al avance y la mejora continua del ámbito educativo.

En suma, al seguir estas proyecciones, se espera expandir el alcance y la eficacia de la intervención realizada, y se aspira a incidir positivamente en la calidad educativa no solo en el contexto local, sino también a nivel nacional e incluso internacional.

5. Referencias Bibliográficas

Arias-Gundín, Olga; Fidalgo, Raquel; Robledo, Patricia (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol 2. Núm. 1, pp. 195-201. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D.R., et al (2001) *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Cerchiaro, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y Comprensión lectora: una relación Posible e intencional. *Duazary*, vol. 8, núm. 1, pp. 99-111 Universidad del Magdalena. Santa Marta, Colombia

Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=elliott+investigacion+accion&ots=qV95ioe0lc&sig=RmecQVeNhplh9JlhKp9kUx7usal#v=onepage&q=elliott%20investigacion%20accion&f=false>

Escobar, J. y Bonilla, F. (2022). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, Vol. 9 No. 1, 51-67. Universidad El Bosque.

Gonzalez, A (1992). *Estrategias metacognitivas en la lectura*. (Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid). Repositorio UCM. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/62972>

González, F. (1996). Acerca de la Metacognición. *Revista Paradigma*, Vols. XIV al XVII, 1993-1996; 109-135.

Heit, I. A. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila). Disponible en:

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>

Irvine, J. (2017). A Comparison of Revised Bloom and Marzano's New Taxonomy of Learning. *Research in Higher Education Journal*, VOL 33. ISSN: EISSN-1941-3432

Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala)*. Universidad Complutense de Madrid. Repositorio UCM. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/55736>

Lara, M. A. B., Mansilla, M. P., de Agüero Servín, M., Mendiola, M. S., & Cazales, V. J. R. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista CPU-e*, (34), 163-197.

Larrañaga, E. & Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27. doi: 10.18239/ocnos_2015.14.02

Panadero & Alonso-Tapia (2013) Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado

Panadero & Alonso-Tapia (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje

Panadero & Alonso-Tapia (2014) Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica

Planificación cuarto medio. Segundo semestre (2023). (Institución anonimizada por términos éticos de la investigación)

Varetto, R. (2021). *Estrategias, procedimientos y metacognición en la comprensión lectora*. Santiago. Editorial Cid

Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora: la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/667

6. Anexos

Anexo 1. Fragmento planificación segundo semestre cuarto medio 2023

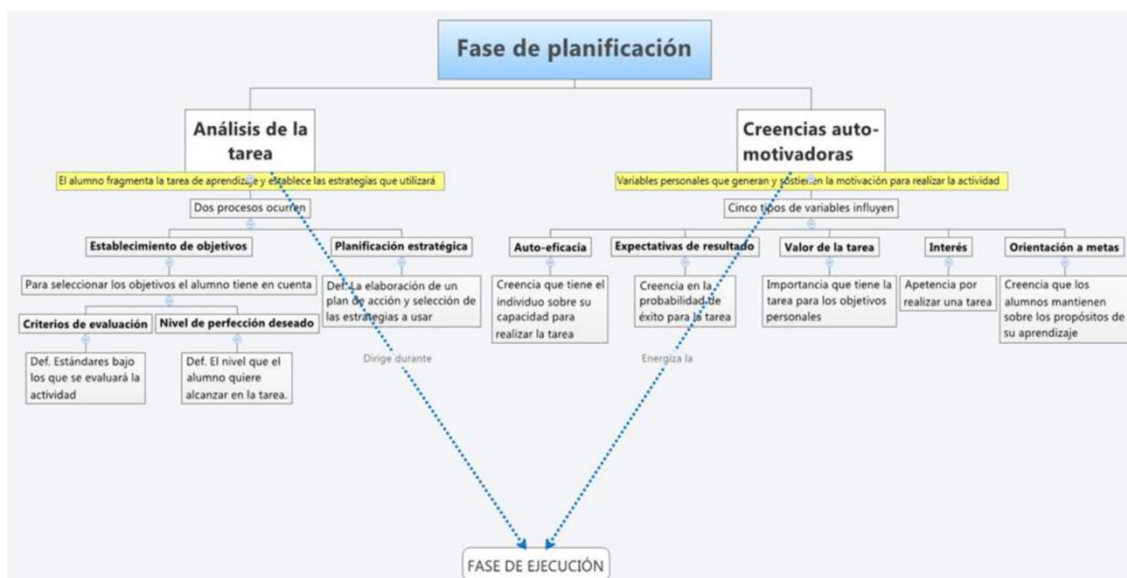
EL QUÉ	
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE <i>¿Cuáles son los objetivos conceptuales, las habilidades y las experiencias formativas de esta unidad?</i>	
CONCEPTUAL	<p>Los estudiantes entenderán que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esta Prueba está referida al eje Lectura en el que se considera leer como un proceso interactivo complejo, en el que intervienen factores (cognitivos, lingüísticos, sociales, académicos, etc.) relevantes para el desarrollo de cualquier aprendizaje en los estudios superiores. 2. El lector competente es aquel que es capaz de comprender, interpretar y evaluar textos pertenecientes a diferentes situaciones comunicativas: Sociales- Educativas y Públicas.
HABILIDAD/COMPETENCIA	<p>Los estudiantes serán capaces de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Localizar información explícita presente en un texto. 2. Interpretar información, para construir significados a partir de la relación entre las diferentes partes de un texto. 3. Evaluar información, por medio del análisis, la reflexión y la valoración del contenido o de la estructura textual.
CARÁCTER/ACTITUD	<p>Los estudiantes se harán más:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Constantes, en la lectura y comprensión de diferentes tipos de textos. 2. Analíticos respecto a los diversos discursos textuales. 3. Sistemáticos con los procesos de comprensión e interpretación de textos.
CONCEPTOS CLAVES	<p>Los conceptos esenciales serán:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propiedades del texto (coherencia y cohesión). 2. Situaciones de lectura (personal, educativa y pública). 3. Textos Literarios (narrativos) y no literarios. 4. Habilidades de comprensión lectora y tareas lectoras.

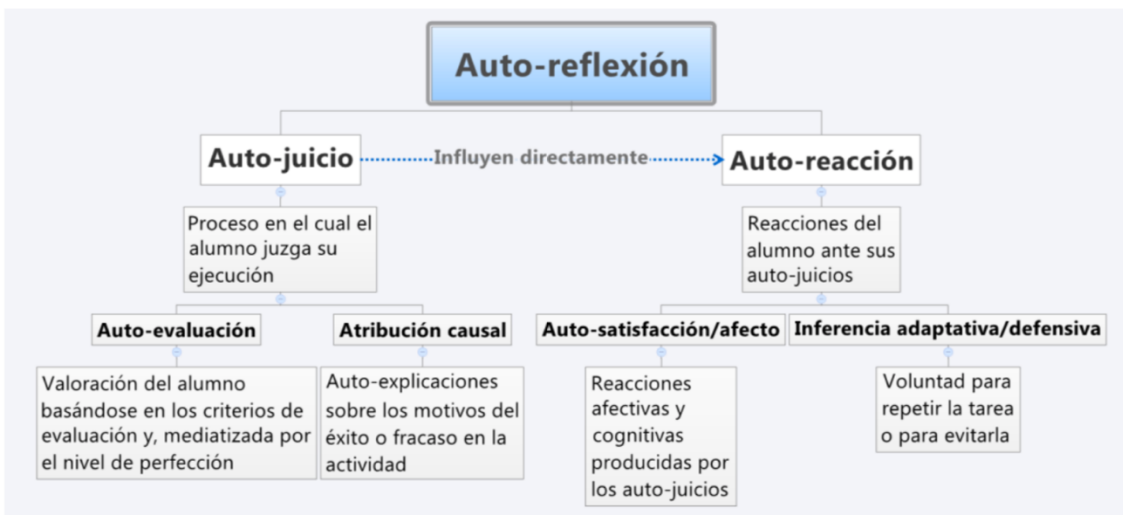
Anexo 2. Trabajo Panadero y Alonso-Tapia

Aspectos comunes de las teorías	Origen de la motivación para autorregularse	Conciencia de autorregulación	Procesos fundamentales	Cómo influye el entorno social y físico	Adquisición capacidad autorregulatoria
Operante Homme (1965)	Estímulos reforzantes	No se reconoce, solo se acepta la reactividad al auto-registro	Auto-monitorización, auto-instrucción, autoevaluación y auto-refuerzo	A través de modelado y refuerzo	Se desarrolla la conducta y se debilita el estímulo asociado
Fenomenológica Maslow (1943), Marsh y Shavelson (1985)	Necesidad de auto-actualización	A través del auto-concepto	Auto-valía y auto-identidad	A través de las percepciones subjetivas del sujeto	Desarrollo de un auto-sistema
Procesamiento de la información Johnson-Laird (1988)	Históricamente no se enfatiza la motivación	A través de la auto-monitorización cognitiva	Almacenaje y transformación de la información	Cuando el entorno se transforma en información a procesar	Aumenta la capacidad del sistema para procesar información
Sociocognitiva Bandura (1986, 1997)	Autoeficacia, metas y expectativas de éxito	A través de la auto-observación y el auto-registro	Auto-observación, auto-juicios y auto-reacciones	Modelado y fomento de experiencias de dominio	A través de aprendizaje social en cuatro etapas
Volitiva Kuhl (1984, 1987, 2000)	La motivación, basada en expectativas y valores, es un prerequisite para la aparición de la volición	Cuando se está orientado a la acción en vez de al estado	Estrategias para controlar la cognición, la motivación y las emociones	Cuando se utilizan estrategias volitivas para controlar las distracciones del medio	Cuando se adquieren estrategias volitivas de control
Vygotskiana Vygotsky (1962, 1978)	No es relevante excepto por los efectos del entorno social	Cuando se aprende en la zona de desarrollo próximo	Habla egocéntrica y privada	Los niños internalizan el habla a partir del diálogo con los adultos	Aparición del habla privada
Constructivista Piaget (1926, 1932, 1952)	Resolución del conflicto cognitivo o la curiosidad	A través de monitorización metacognitiva	Construcción de esquemas, estrategias o teorías personales	El aprendizaje se produce por conflicto social o descubrimiento	El desarrollo permite al niño adquirir procesos autorregulatorios.

(Panadero y Alonso-Tapia, 2014, SP)

Anexo 3. Fases Autorregulación





1. Cuando lees un texto intentando retener y recordar su contenido (ej., cuando estás estudiando), comprender el significado de todas y cada una de las palabras es

- a) conveniente para recordar mejor.
- b) fundamental a la hora de recordar.
- c) algo sin importancia; lo que importa es el tiempo de estudio.

2. A la hora de resumir un texto, lo que debes intentar sobre todo es

- a) no olvidarte de ningún detalle de lo que aparece en él.
- b) utilizar frases y palabras que aparezcan en el texto sin inventarte nada.
- c) escoger lo más importante del texto y expresarlo en forma correcta.

3. Cuando estás estudiando, actividades tales como tomar notas, subrayar, resumir, etc.,

- a) ocupan demasiado tiempo; de esta forma no puedo dedicar tantas horas a estudiar.
- b) aunque son interesantes no son rentables a la hora del examen; es preferible estudiar.
- c) son muy importantes y ayudan a estudiar mejor.

4. Si en un párrafo no entiendes una o más palabras, lo más adecuado que puedes hacer es

- a) leerlas varias veces para intentar descifrarlas.
- b) saltármelas, ya que una a dos palabras no influye en el sentido del texto.
- c) intentar deducir su significado a partir del contexto.

5. En el momento de preparar un examen, saber qué tipo de preguntas te van a poner

- a) no tiene la menor importancia.
- b) es de gran utilidad y facilita el trabajo.
- c) a veces puede ser interesante para estudiar.

6. Cuando estás repasando por última vez una materia antes del examen, lo que debes hacer es

- a) repasar toda la materia, tanto lo que ya sabes como lo que tienes peor.
- b) decidir antes de empezar lo que tienes que repasar con más detenimiento.
- c) repasar solo lo que crees que van a poner en el examen.

7. Si, cuando lees o estudias, no comprender el sentido de una frase o párrafo, lo que debes hacer es

- a) volver a leer el texto con mayor detenimiento.
- b) pasar al párrafo siguiente, olvidándote de lo que no entiendes.
- c) subrayar e intentar estudiar, aunque no lo entiendas muy bien.

8. Cuando estás estudiando, los títulos de la lección y de los distintos apartados

- a) tienen mucha importancia para anticipar el contenido del tema.
- b) nos indican, muy por encima, de qué trata el texto.
- c) no tienen importancia; solo importa el contenido del texto.

9. Cuando estás leyendo o estudiando, si no entiendes una palabra lo mejor es

- a) saltártela, ya que una palabra no influye en la comprensión del texto.
- b) leerla varias veces hasta aprenderla de memoria.
- c) intentar descubrir su significado a partir del contexto.

10. A la hora de estudiar, conocer el tipo de preguntas de la prueba

- a) no tiene gran importancia; lo decisivo es estudiar los temas.
- b) es interesante, en cualquier caso, pues te indica cómo tienes que estudiar.
- c) es importante siempre que no domines bien el temario.

11. Cuando estudias o lees, consultar en un diccionario las palabras que no conoces

- a) es aconsejable; aumentarás la comprensión, aunque gastes más tiempo.
- b) es conveniente, siempre que no sean demasiadas y no pierdas mucho tiempo.
- c) no merece la pena si son pocas, ya que no impide la comprensión.

12. Cuando preparas una prueba, lo más adecuado es

- a) estudiar lo más posible, sin gastar tiempo en hacer esquemas, resúmenes, etc.
- b) hacer resúmenes y esquemas siempre que sea posible.
- c) resumir y esquematizar sobre todo las partes que ya sabes.

13. Cuando intentas comprender un texto, lo que tú sabes sobre el tema de que trata

- a) condiciona en gran medida el grado de comprensión.
- b) es poco importante, es más decisivo el interés por ampliar conocimientos.
- c) carece de importancia; lo decisivo es la atención y las veces que lo leo.

14. Leer un texto o párrafo varias veces para comprenderlo

- a) no merece la pena; si no lo entiendes a la primera no lo entenderás luego.
- b) es lo más adecuado cuando no lo has entendido en una primera lectura.
- c) es conveniente a veces, cuando dispones de mucho tiempo de estudio.

15. Antes de la prueba, cuando repasas por última vez una materia, lo mejor es

- a) repasar solo que te parece que van a poner en la prueba.
- b) decidir antes de empezar lo que debes repasar y lo que no.
- c) estudiártelo todo, lo que sabes y lo que no, con idéntica dedicación.

16. A la hora de resumir, lo que más importancia tiene es

- a) elegir bien las palabras para no repetirse.
- b) que no aparezcan ideas secundarias.
- c) no olvidarse de ninguna idea del texto.

17. Lo más importante de un resumen es

- a) que sea corto, sin repeticiones y con pocas ideas.
- b) que no omita nada fundamental.
- c) que esté bien redactado, con frases bien hechas.

18. Cuando estás leyendo, los títulos de la lección y de los apartados

- a) suelen anticipar el contenido futuro.
- b) solo te dicen, aproximadamente, de qué se está hablando, por lo que carecen de importancia.
- c) son poco importantes; lo que interesa es el contenido posterior.

19. Mientras estudias, hacerte preguntas sobre el texto

- a) suele ayudar a descubrir lo que no has entendido.
- b) puede ser interesante, aunque no es rentable porque para ello se necesita mucho tiempo.
- c) ayuda, en ciertos criterios, a recordar el contenido.

20. No has comprendido bien un texto siempre que

- a) no seas capaz de resumirlo correctamente.
- b) no puedas recordar todos sus detalles.
- c) no puedas recitar todas las ideas que contiene.

21. Comprender el significado de todas y cada una de las palabras del texto

- a) es algo de poca importancia; lo fundamental son las ideas.
- b) es menos importante que el tiempo de estudio.
- c) suele ser indispensable para comprender el significado del texto.

22. No saber relacionar entre sí los diferentes párrafos de un texto

- a) no tiene mayor interés; lo importante es entender lo que dice.
- b) puede ser o no importante, dependiendo del tipo de texto.
- c) puede indicarnos que no se ha comprendido totalmente el texto.

23. Elaborar un resumen copiando palabras y expresiones del texto

- a) es un buen sistema, ya que así estarás seguro de no inventar nada.
- b) es interesante algunas veces cuando no has entendido bien el texto.
- c) es un indicador de que no lo has entendido y de un mal resumen.

24. Señala cuál de las siguientes afirmaciones es verdadera

- a) lo fundamental de un resumen bien hecho es no inventar nada.
- b) en un resumen nunca pueden aparecer todas las ideas de un texto.
- c) para resumir bien, lo fundamental es no olvidarte de nada.

25. A la hora de estudiar, las preferencias personales hacia las distintas materias

- a) no deben tenerse en cuenta, porque hay pocas cosas que te guste estudiar.
- b) han de intentar compensarse con el tiempo dedicado a la asignatura.
- c) pueden ser beneficiosas, al dedicarle mucho tiempo a algunas materias.

26. A la hora de planificar el estudio, deben tenerse en cuenta

- a) la materia de que se trata y el dominio que tienes de ella.
- b) la asignatura que vas a estudiar; las preferencias no importan nada.
- c) tus temas preferidos, las explicaciones del profesor y la fecha del examen.

27. Para concentrar la atención sobre las ideas importantes del texto, debes

- a) subrayar las partes del texto que encuentres fundamentales.
- b) leer varias veces el texto hasta tener casi todo subrayado.
- c) estudiarlo bien; luego tendrás claro lo que es o no importante.

28. Utilizar tus propias palabras y expresiones cuando resumes para expresar las ideas del texto

- a) suele indicar que el resumen no está demasiado bien.
- b) es un signo de que has trabajado mucho tu resumen.
- c) es peligroso, ya que nunca estás seguro de reflejar lo que dice el texto.

29. Un resumen resulta útil si se realiza

- a) después de la primera lectura del texto.
- b) inmediatamente antes del examen, cuando ya dominas perfectamente los temas.
- c) cuanto antes, tan pronto como hayas comprendido el texto.

30. La instrucción sobre técnicas de estudio

- a) es indispensable para que cualquier estudiante tenga éxito en sus tareas.
- b) es conveniente en algunos casos en los que no se han aprendido espontáneamente.
- c) no tienen la menor importancia; los alumnos aprenderán a estudiar bien sin ayuda de nadie.

31. Cuando vas leyendo, darte cuenta de que no has comprendido algo

- a) no tiene gran importancia; lo decisivo es memorizar ideas y recordarlas.
- b) aunque parezca importante no lo es tanto como subrayar, recitar, etc.
- c) es la única forma de poner algún remedio y conseguir comprenderlo todo.

32. El estudio de las diferentes asignaturas

- a) es algo rutinario, con independencia de la materia a estudiar.
- b) debe adaptarse a las características de cada una de ellas.
- c) exige actuaciones opuestas, de acuerdo con cada materia.

33. Cuando adviertes que no has comprendido un párrafo, el retroceder y releer

- a) es una estrategia adecuada que puede ayudar a comprenderlo.
- b) no tiene gran importancia; se puede seguir y ya se comprenderá más adelante.
- c) es perjudicial, ya que pierdes el hilo de lo que estabas leyendo.

34. Cuando estudias, lo más importante es

- a) memorizar.
- b) retener.
- c) comprender.

35. Si cuando lees o estudias, no entiendes una palabra, lo más adecuado es

- a) fijarme en el contexto e intentar deducir su significado.
- b) no tenerla en cuenta porque no influye nada en la comprensión del texto.
- c) volverla a leer hasta aprendermela; así ya sabré lo que significa.

36. Cuando preparas una prueba, saber qué tipo de preguntas te van a hacer

- a) no es demasiado importante; interesa ante todo estudiar bien la materia.
- b) es importante solo cuando no te sabes bien los temas.
- c) siempre es importante pues te indica cómo debes estudiar.

37. Mientras estudias, utilizar el diccionario si desconoces muchas palabras

- a) no merece la pena, ya que el texto se puede entender igual.
- b) es útil; aunque gastes tiempo, comprenderás mejor lo que estudias.
- c) es interesante si son pocas y no pierdes demasiado tiempo.

38. En el momento de preparar una prueba, lo mejor es

- a) aprovechar el tiempo para estudiar, sin hacer resúmenes, esquemas, etc.
- b) resumir las partes del texto que ya dominas bien.
- c) siempre que puedas, elaborar resúmenes o esquemas del texto.

39. Cuando lees un texto, lo que ya sabes sobre el tema de que trata

- a) no tiene demasiada importancia; lo decisivo es tu interés por el mismo.
- b) va a influir de forma decisiva en la comprensión del texto.
- c) no tiene ninguna importancia; solo importa la atención y el tiempo de estudio.

40. Volver a leer un texto o un párrafo para comprenderlo

- a) es una pérdida de tiempo; o lo entiendes a la primera o no lo entenderás.
- b) es conveniente solo si tienes tiempo de sobra para estudiar.
- c) es lo más acertado si no lo entiendes bien la primera vez.

41. Cuando le das el último repaso a la materia de una prueba, es preferible

- a) dárselo solo a lo que crees que van a ponerte en la prueba.
- b) estudiarlo todo, dedicándole el mismo tiempo a lo que sabes y a lo que no.
- c) planificar, antes de empezar, lo que necesitas repasar y lo que te sabes bien.

42. Cuando resumes, es importante, sobre todo

- a) no omitir ninguna idea que aparezca en el texto.
- b) no incluir en el resumen algo de poca importancia.
- c) escoger bien las palabras para no repetirte.

43. En un resumen bien hecho, lo principal es

- a) que no te olvides de nada importante.
- b) que tengas las frases correctamente redactadas.
- c) que sea breve y que no tenga repeticiones.

44. Cuando lees o estudias, los títulos de una lección o apartado

- a) no tienen mayor importancia; lo decisivo es el contenido.
- b) solo sirven para saber el tema de que se habla.
- c) te anticipan los contenidos que se van a tratar.

45. Hacerte preguntas sobre el texto a medida que estudias

- a) en ciertos casos ayuda a recoger las ideas importantes.
- b) es una forma de averiguar si has comprendido bien el texto.
- c) aunque pueda ser interesante, ocupa demasiado tiempo y no es rentable.

46. Tu comprensión de un texto no será adecuado si

- a) no recuerdas todos los detalles que cuenta.
- b) no te sabes de memoria todas las ideas de las que habla.
- c) no eres capaz de elaborar un buen resumen sobre él.

47. Cuando lees, conocer el significado de cada palabra del texto

- a) no es muy importante, con tal de conocer las principales ideas.
- b) suele ser fundamental para comprender bien el texto.
- c) no tiene ninguna importancia; solo la tiene el tiempo de que dispones para estudiar

48. Al estudiar un texto, si no encuentras las relaciones entre sus ideas o párrafos

- a) es un signo que nos indica una incompleta comprensión del texto.
- b) puede tener más o menos importancia dependiendo de los textos.
- c) carece de importancia; solo interesa comprender los textos.

49. Al elaborar un resumen, copiar las palabras y las expresiones del texto

- a) es una buena forma de asegurarte de que no inventas nada.
- b) indica que no has entendido bien el texto y que el resumen es deficiente.
- c) es un buen sistema cuando no comprendes bien el texto.

50. De las afirmaciones que siguen, señala la verdadera

- a) en un buen resumen no deben recogerse todas las ideas del texto.
- b) no omitir nada es lo más importante de un buen resumen.
- c) para que un resumen esté bien hecho, no debes inventar nada.

51. Cuando estudias, tus preferencias hacia las diversas materias

- a) deben compensarse, repartiendo el tiempo dedicado a cada una de ellas.
- b) serán beneficiosas si dedicas mucho tiempo a determinadas áreas.
- c) no importan nada, porque no te gusta estudiar ninguna asignatura.

52. Cuando planificas tu tiempo de estudio, has de tener presente

- a) de qué asignatura se trata y qué conocimientos tienes sobre ella.
- b) los temas que gustan al profesor, sus explicaciones y la fecha del examen.
- c) la materia que vas a estudiar, los gustos no deben tenerse en cuenta.

53. Una manera de centrar la atención en lo fundamental de un texto es

- a) subrayar las partes que te parecen más importantes.
- b) estudiarlo todo; cuando lo hayas aprendido, sabrás qué es lo importante.
- c) releer el texto hasta haberlo entendido y subrayado casi todo.

54. Hacer uso de tu propio vocabulario cuando resumes

- a) indica que el resumen no es todo lo bueno que debiera.
- b) supone que has elaborado mucho el resumen.
- c) resulta arriesgado, al no estar seguro de la redacción.

55. Para que un resumen tenga toda su utilidad debe realizarse

- a) cuando ya sabes la materia, poco antes del examen.
- b) al acabar de leer el texto por primera vez.
- c) lo antes posible, cuando hayas comprendido el texto.

56. La información y el entrenamiento en técnicas de estudio

- a) no hace falta, ya que todos los alumnos aprenden solos a estudiar.
- b) es conveniente para los que no han aprendido por sí solos.
- c) es indispensable para cualquier estudiante.

57. Cuando lees, advertir que no entiendes alguna idea

- a) es la única manera de ponerle remedio y acabar comprendiendo el texto.
- b) es menos importante que repetir las cosas o subrayar.
- c) no tiene importancia; lo que importa es memorizar y recordar.

58. Estudiar las distintas materias

- a) es una actividad rutinaria, cualquiera que sea la asignatura.
- b) exige actividades opuestas para cada una de ellas.
- c) exige adaptarse a las particularidades de cada uno de ellas.

59. Volver atrás y releer un texto cuando adviertes que no lo has comprendido

- a) suele perjudicar la comprensión porque, al retroceder, te pierdes.
- b) no merece la pena; si sigues leyendo acabarás entendiéndolo todo.
- c) es una de las actividades más adecuadas para llegar a comprenderlo.

60. Lo fundamental cuando estudias es

- a) grabar datos en la memoria.
- b) comprender todo lo que dice el texto.
- c) intentar recordar todo lo que lees.

Anexo 6. Instrumento de recolección de datos. Grupo focal

Relato para los participantes:

En primer lugar, quisiera agradecer su participación en este grupo focal. Como ya se les ha explicado y ha quedado registrado en los consentimientos informados, todas sus respuestas están bajo anonimato y su uso es exclusivamente académico.

Se les agradece que sean participativos/as y muy honestos/as en sus respuestas, de esta forma podemos ayudar a las mejoras de un proceso tan relevante como la adquisición de habilidades de comprensión lectora, enfocado principalmente en estudiantes de cuarto medio.

Criterio	Sub criterio	Pregunta	Observación
Habilidades de comprensión lectora	Experiencia personal de lectura	1. ¿Cómo definirían un “buen lector”?	
		2. ¿Cómo puedo evidenciar que estoy entendiendo lo que leo? (cuando hago resúmenes, cuando me saco buena nota, cuando me siento seguro, cuando puedo explicarle a otro, etc.)	
		3. ¿Creen importante comprender lo que leen para obtener buenos resultados en otras asignaturas? ¿Podrían dar ejemplos?	
		4. Fuera del colegio, ¿cómo se preparan para la PAES de comprensión lectora?	
	Experiencia grupal (escolar) de lectura	5. ¿Consideran que el plan lector de nuestro colegio es un método que fomenta la lectura o que desarrolla habilidades de comprensión? ¿Por qué?	
		6. Respecto a los <i>feedback</i> que hacen los profesores después de cada ensayo PAES, ¿es clara la metodología que se usa? ¿Sienten que aclara las dudas que se tienen?	
		7. Quienes hacen preuniversitario, ¿qué metodología/s se hace/n diferente respecto a lo que se hace en las clases de lenguaje?	
		8. ¿Qué creen que se debería mantener y qué se podría mejorar en el proceso de preparación de PAES del colegio?	

Anexo 7. Instrumento de recolección de datos. Entrevista semiestructurada

Relato para los docentes:

En primer lugar, quisiera agradecer tu participación en esta entrevista semiestructurada. Como ya se ha explicado y ha quedado registro en el consentimiento informado, todas las respuestas están bajo anonimato y su uso es exclusivamente académico.

Se agradece que seas muy honesto/a en las respuestas, de esta forma podemos ayudar a las mejoras de un proceso tan relevante como la implementación curricular en estudiantes de cuarto medio.

Criterios	Pregunta	Observación
1. Enfoque metacognitivo en las prácticas docentes 2. Reconocimiento de la reflexión metacognitiva en los estudiantes. 3. La metacognición como práctica favorecedora de la implementación curricular 4. La metacognición como factor de mejora en puntajes PAES. 5. Fortalecimiento de la autonomía, motivación y clima de aula mediante el uso de prácticas metacognitivas	¿Hay intención concreta de favorecer la metacognición en tu práctica diaria? ¿Cómo lo haces?	
	¿Cómo logras constatar que hay adquisición de prácticas metacognitivas en tus estudiantes?	
	¿Crees que favoreciendo la metacognición en el área de la lectura es posible implementar el currículum de mejor forma? ¿Podría servir como una práctica para mejorar puntajes PAES?	
	Dirías que la metacognición podría favorecer la motivación, la autonomía y/o el clima de aula?	

Anexo 8. Consentimiento informado. Grupo focal

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar, -o no-, en una investigación científica que realiza la profesora Francisca Soto en el marco de una investigación acción en el área de la innovación educativa.

El objetivo de esta investigación es determinar si los estudiantes con más capacidades metacognitivas tienen mejores resultados en la prueba estandarizada PAES.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria, por lo que usted tiene el derecho de no participar o retirarse en cualquier momento, sin ninguna consecuencia. La participación en este estudio no tiene ningún riesgo para usted. Su participación y la información recogida serán de gran utilidad para el estudio.

Su colaboración consistiría en participar de una entrevista grupal con otras cuatro personas, donde se abordará el tema de la metacognición y sus efectos en el proceso personal y grupal de lectura. La entrevista grupal tendrá una duración aproximada de 20 minutos y se realizará en dependencias del colegio. A todos los participantes se les solicitará confidencialidad de la información que surja de esta instancia.

La información obtenida en este proceso será grabada en audio y transcrita para el análisis de los datos. Toda la información derivada de su participación será conservada en estricta confidencialidad y anonimato. La información solo será utilizada para los fines de este estudio. Las posibles publicaciones u otras formas de difusión científica que deriven del estudio se harán de forma que no sea posible identificar la fuente de la información. Si desea tener acceso a las publicaciones o a los resultados del estudio, puede solicitarlos al investigador principal.

Declaro conocer los términos de este consentimiento informado, los objetivos de la investigación, las formas de participación, de los costos y riesgos implicados, y del acceso a la información y resguardo de información que sea producida en el estudio. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta será usada solo con fines de difusión científica.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Nombre completo del participante

Firma

Firma Investigador(a) Responsable
Francisca Soto Aguirre
Investigación Acción Seminario de intervención
(MICE)
Universidad del Desarrollo

Se deja constancia en este instante que este documento (consentimiento informado) será firmado a dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia en manos del participante.

Anexo 9. Consentimiento informado. Entrevista semiestructurada

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar, -o no-, en una investigación científica que realiza la profesora Francisca Soto en el marco de una investigación acción en el área de la innovación educativa.

El objetivo de esta investigación es determinar si los estudiantes con más capacidades metacognitivas tienen mejores resultados en la prueba estandarizada PAES.

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria, por lo que usted tiene el derecho de no participar o retirarse en cualquier momento, sin ninguna consecuencia. La participación en este estudio no tiene ningún riesgo para usted. Su participación y la información recogida serán de gran utilidad para el estudio.

Su colaboración consistiría en participar de una entrevista, donde se abordará el tema de la metacognición y sus efectos en el aula. La entrevista tendrá una duración aproximada de 10 minutos y se realizará en dependencias del colegio. A todos los participantes se les solicitará confidencialidad de la información que surja de esta instancia.

La información obtenida en este proceso será grabada en audio y transcrita para el análisis de los datos. Toda la información derivada de su participación será conservada en estricta confidencialidad y anonimato. La información solo será utilizada para los fines de este estudio. Las posibles publicaciones u otras formas de difusión científica que deriven del estudio se harán de forma que no sea posible identificar la fuente de la información. Si desea tener acceso a las publicaciones o a los resultados del estudio, puede solicitarlos al investigador principal.

Declaro conocer los términos de este consentimiento informado, los objetivos de la investigación, las formas de participación, de los costos y riesgos implicados, y del acceso a la información y resguardo de información que sea producida en el estudio. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta será usada solo con fines de difusión científica.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

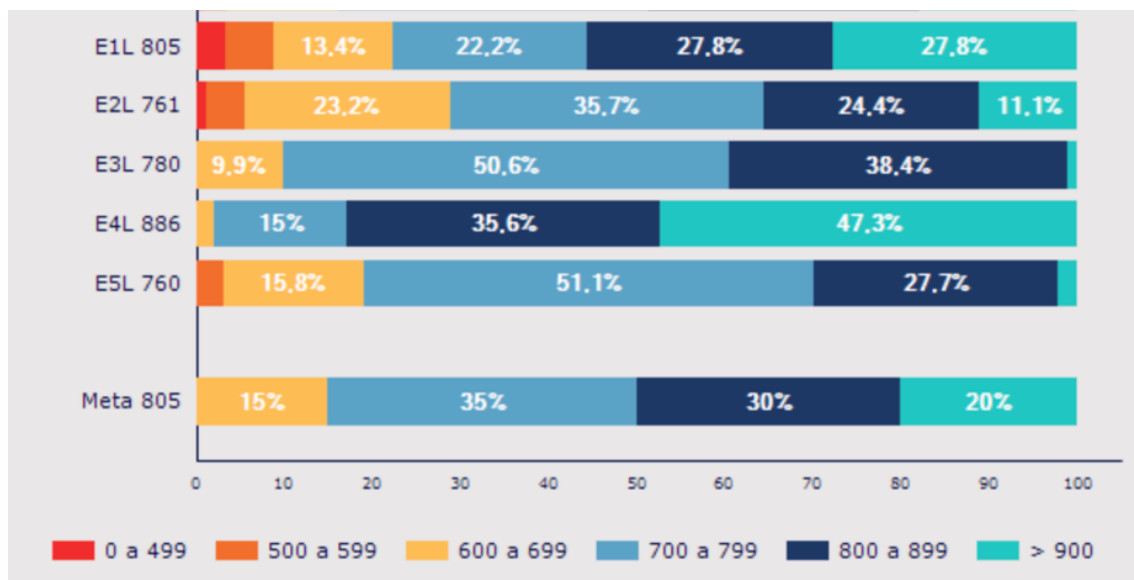
Nombre completo del participante

Firma

Firma Investigador(a) Responsable
Francisca Soto Aguire
Investigación Acción Seminario de intervención
(MICE)
Universidad del Desarrollo

Se deja constancia en este instante que este documento (consentimiento informado) será firmado a dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia en manos del participante.

Anexo 10. Gráfica de la evolución de ensayos PAES según metas por banda de la institución



Anexo 11. Tabulación testimonios de prácticas metacognitivas (grupo focal 1)

De la transcripción escrita del grupo focal, se tabulan en la siguiente tabla los testimonios ligados a las prácticas metacognitivas por estar respondiendo directamente a los objetivos planteados en el diagnóstico.

Participante	Testimonio
M2	Yo entiendo como un buen lector como alguien que lee bien y eso lo entiendo como alguien que al leer sí está entendiendo lo que está leyendo y muchas veces la gente que tiene el interés por leer, es la gente que se preocupa por entenderlo. Por eso muchas veces se asocia al interés por la lectura al leer bien.
M3	Más que nada es tratar de comprender lo que me están diciendo, tratar de leer entre líneas y tratar de usar la imaginación también, para tratar de entenderlo mejor
H2	Cuando me hacen preguntas, las puedo contestar bien y entiendo todas las palabras que son difíciles del texto
H1	Yo, más que nada, por el resultado de las pruebas. Igual cuando me acuerdo, honestamente, igual intento hacer como en el mismo texto análisis entre mí, o sea, a lo largo de la lectura, como separando los párrafos, eso igual como para ejercitar y determinar una buena lectura.
M2	A mí también me es útil sintetizar los párrafos. Si logro sintetizar el párrafo y al final hacer como un pequeño resumen, entonces entendí el texto.
M3	A veces cuando el texto es muy denso lo voy anotando en el papel, pero eso es más para pruebas. En general es como, cuando me doy cuenta que el texto se me está haciendo muy largo o eterno, y es como "a ver, pausa. "Me acuerdo de lo que acabo de leer o no?".

M1	Yo voy haciendo un punteo de las ideas principales. Cuando es un libro, por ejemplo, cuando uno tiene semanas para leerlo, y si es una prueba con tiempo, por ejemplo, dos horas, lo que voy haciendo es sintetizar al lado del párrafo, para no tener que volver todo el tiempo a buscar como el detalle específico y así ahorrar tiempo y priorizar aquellas cosas que capaz me cuestan más
H2	Hacer una idea principal de cada párrafo
H2	Yo creo que, ese método que estábamos haciendo de, de escribir las preguntas que teníamos malas y escribir por qué la teníamos mala y después dónde está la respuesta correcta a la pregunta, era como muy buen método como pa'... aprender y darte cuenta del error.
M3	Nosotros en clases partimos desde el principio del ensayo y ahí la persona que tuvo alguna mala avisa y ahí la resolvemos como curso. Y yo encuentro que eso funciona bien porque, si es que no hay necesidad de responder alguna pregunta, no se responde y si no, igual, se da una discusión, como... como que cada uno explica por qué le dio cierta respuesta, con la ayuda del profesor que explica por qué ese análisis está bien o está mal. Entonces siento que funciona bien y cumple su propósito, porque además uno lo puede anotar ahí mismo, usando el mismo texto y el mismo espacio y así poder tener, con el mismo ensayo, y así uno puede como, recolectar los datos y ver en qué nos equivocamos.
H1	Y también es muy bueno eso, el tema que sea una conversación en la clase porque muchas veces un comentario de un alumno puede añadir bastante valor, o lo puedes entender mejor.
M3	Yo siento que esa conversación en clases, como de discutir las preguntas, es lejos el mejor método para ver y, en verdad, entender por qué te equivocaste
M1	En mi curso, yo creo que sí funciona. Acá, con mi compañera (señala a M3) es bastante agradable la conversación que tenemos con el Mr. De lenguaje, es una conversación que tenemos entre todos y todos vamos añadiendo ideas y vamos sacando... eh... vamos sacando nuevos análisis, vamos ayudándonos entre todos, entonces, es una metodología que, para mí al menos, funciona y me ha ido ayudando un poco más con los otros ensayos.

Anexo 12. Guías aplicadas en estrategia 1

Preparación PAES CL Estrategia 1 ¿Cómo extraer la idea principal de un texto?

Nombre: _____ Curso: IVº _____

- ¿Qué es la idea principal?

La idea contiene la **parte esencial** del texto. Es la columna vertebral o **eje temático** en torno al cual giran las ideas, por lo tanto, da **coherencia** al texto. Además, trabaja sobre la **repetición de conceptos clave**.

Para reconocer o elaborar la idea principal, debemos en primer lugar, reconocer el **tema** del texto, es decir de qué se habla. Para eso, es importante considerar que generalmente es una palabra, usualmente se presenta al inicio del texto y es el sujeto del discurso.

Además, para despejar la idea principal, es importante ser capaz de categorizar la información e identificar cuáles **ideas** son **secundarias**, detalles o irrelevantes. Para eso, podemos preguntarnos sobre ¿qué complementa a la idea principal? Y estar atentos a ejemplos, detalles, explicaciones, etc.

Por último, es importante saber que la idea principal puede ser **explícita** (estar escrita) o **implícita** y en este caso, deberás elaborarla con tus palabras.

- ¿Cómo puedo identificar la idea principal de un texto?

Para descubrir la IP (idea principal), se trabajará con 3 procedimientos o macrorreglas (Van Dijk, 1977):

Eliminación. Se intenta suprimir información irrelevante.

Generalización. Se busca reemplazar varios enunciados por uno que sea más general. Por ejemplo, “me gustan las manzanas, guindas, peras y plátanos” por “me gustan las frutas”.

Construcción. Se construye la IP a partir del conocimiento de mundo del lector. Esto se elabora a partir de la información que se va subrayando. Por lo tanto, si se es capaz de redactar con palabras propias la IP, es sinónimo de haber entendido el texto.

Apliquemos:

Actividad 1

El excesivo culto al cuerpo en los hombres puede derivar en vigorexia, también llamada dismorfia muscular, que es un trastorno obsesivo compulsivo. Esta patología provoca problemas articulares en músculos, tendones y huesos. Los vigoréxicos toman sustancias hormonales y/o anabólicas, las cuales pueden provocarles disfunciones cardiovasculares, lesiones hepáticas y cáncer de próstata. Estos pacientes se convierten en esclavos del espejo y el peso, pues nunca están conformes con su propio cuerpo.

Desde el punto de vista psicológico, se caracterizan por ser personas poco maduras, introvertidas, con problemas de integración y baja autoestima; además, rechazan su imagen, sus relaciones sociales están deterioradas, sufren ansiedad y depresión. Esto los lleva a volverse obsesivos, pesándose y mirándose al espejo varias veces al día. Razones todas que los imposibilitan a dejar de ir al gimnasio ni un solo día y durante muchas horas. Con estas personas se deben realizar tratamientos multidisciplinarios, con un médico clínico, un psiquiatra y un psicólogo.

Ana Aznar, Vigorexia o síndrome de Adonis, en Mundo Cristiano, Madrid, No. 530, junio de 2005.

Lee el fragmento y determina:	Tema:
	Idea Principal:
	Tipología textual:
Regla de eliminación, supresión u omisión	
Regla de generalización	
Regla de construcción o integración	

Momento de metacognición:

¿Cuál crees tú que es la forma más adecuada para extraer la idea principal?

¿Cuál crees tú que es la forma más adecuada para saber cuáles son las palabras clave?

¿Cómo generalizo la idea principal a partir de conceptos más abstractos?

¿Sería bueno apoyarme en lo que sé de la estructura discursiva de un texto como guía que me ayude a buscar la idea principal?

¿Cómo sé que debo subrayar esa información y no otra?

Actividad 2

Lee los siguientes párrafos (de un mismo texto) y establece la idea principal de cada uno de ellos aplicando la regla de la supresión, generalización y construcción.

Párrafo 1

Los animales se pueden clasificar en vertebrados e invertebrados. Los vertebrados son aquellos que tienen huesos y columna vertebral. El cuerpo está formado por cabeza, tronco y extremidades. Además, la mayoría de los vertebrados tiene cola. Cada clase de vertebrado tiene su cuerpo cubierto de forma diferente, los mamíferos tienen pelo; las aves tienen plumas; los peces y los reptiles tienen escamas; los anfibios tienen la piel desnuda.

REGLA 1. SUPRESIÓN U OMISIÓN:

REGLA2. GENERALIZACIÓN:

REGLA3. INTEGRACIÓN O CONSTRUCCIÓN:

Párrafo 2

Entre estos se encuentran los mamíferos, animales vertebrados, al igual que los anfibios, los reptiles, las aves y los peces. En la mayoría de las especies de mamíferos, las hembras poseen mamas por las que sale la leche con que alimentan a sus crías. Es que todas las especies poseen glándulas mamarias y que todas alimentan a sus recién nacidos con la leche que se genera en estas glándulas; sin embargo, hay especies que no tienen mamas.

REGLA 1. SUPRESIÓN U OMISIÓN:

REGLA2. GENERALIZACIÓN:

REGLA3. INTEGRACIÓN O CONSTRUCCIÓN:

Actividad 3

Indica el tema (¿De qué se habla?) de cada conjunto de palabras, aplicando la regla de generalización.

1		Facebook, twitter, Instagram, WhatsApp.
2		Editorial, columna de opinión, artículo de opinión, noticia, reportaje, entrevistas, carta al director.
3		Lírica, drama, narrativa.
4		Poder ejecutivo, poder legislativo, poder judicial.
5		Salsa, reggaetón, hip-hop, tango, merengue.
6		Monitor, disco duro, modem, teclado.
7		Máscara, vestuario, escenografía, monólogo, foro.
8		Tres, cuarenta y cinco, quince, nueve, veintisiete.
9		Corazón, cerebro, pulmones, hígado, páncreas, vesícula.
10		Página Web, link, videos, chat, servidores.
11		Película, butacas, cabritas, espectadores, acomodadores.
12		Hidrógeno, helio, carbón, oro, platino, cobre.
13		Física, biología, química, astronomía, antropología, sociología.
14		Literatura, pintura, música, escultura.
15		iPod, notebook, iPhone, Tablet.
16		Cervantes, Lope de Vega, Garcilaso de la Vega, Jorge Manrique.
17		Picasso, Botero, Van Gogh, Dalí, Monet.
18		Perpetuo, imperecedero, inmortal, eterno.
19		Emisor, receptor, mensaje, canal.
20		Zeus, Afrodita, Hera, Poseidón, Apolo.
21		Edad Antigua, Edad Media, Época Moderna, Época contemporánea.
22		Antigüedad Clásica, Edad Media, Renacimiento, Barroco, Neoclásico.

23		Neurosis, esquizofrenia, paranoia, depresión, delirio, demencia.
24		Planetas, estrellas, sol, vía láctea.
25		Sistema nervioso, sistema circulatorio, sistema reproductor.
26		Leo, escorpión, libra géminis, acuario.
27		Adjetivo, verbo, sustantivo, adjetivo.
28		Idealismo, Racionalismo, Empirismo, Dogmatismo, Relativismo.
29		Alcohol, marihuana, LSD, cocaína, heroína, anfetaminas, esteroides.
30		Ígneas, metamórficas, sedimentarias.
31		Acuático, aéreo, terrestre.
32		Recta, curva, ondulada, abierta, cerrada.
33		Agudo, recto, obtuso, convexo, llano, cóncavo.
34		Acrofobia, aracnofobia, claustrofobia, necrofobia, xenofobia.
35		Analítico, inductivo, deductivo, sintético.
36		Narrativos, descriptivos, argumentativos, instructivos, expositivos.
37		Metanol, butanol, etanol.
38		Cabernet Sauvignon, Carmenere, Marlot, Malbec, Sirah.
39		Artística, rítmica, aeróbica, acrobática.
40		Cristianismo, Budismo, Islam, Hinduismo, Judaísmo.

Actividad 4

Señala la idea principal implícita, utilizando regla de generalización.

1. Se conoce por el nombre de 'Smartphone' o teléfono inteligente a aquel dispositivo que además de permitir la conversación telefónica tradicional, ofrece la posibilidad de conectarse a Internet y con ello, multiplicar las vías de comunicación. Permite el inmediato acceso al envío y recepción de e-mail, incluyen aplicaciones y funcionalidades que ayudan a organizar la rutina del usuario, como calendarios, agendas y recordatorios, permiten la lectura y modificación de archivos de múltiples formatos.

A) Funciones del teléfono inteligente.

- B) Descripción del teléfono inteligente.
- C) Diversas vías de comunicación.
- D) Funciones y descripciones del Smartphone.

2. El ensayo es aquel género literario que no pretende abordar un tema en su totalidad sino proponer y defender la visión personal del autor sobre el mismo. Es por esto que posee un carácter subjetivo. El ensayo literario se caracteriza por ser subjetivo, directo y sencillo, buscando plasmar con claridad la visión y reflexiones del propio autor y puede abordar distintas disciplinas como historia, filosofía, política, moral, entre otros. El ensayo científico se caracteriza por combinar la imaginación artística con el razonamiento científico.

Por un lado, toma la ciencia el objetivo de explorar la realidad, mientras que toma del arte de belleza expresiva, la originalidad y creatividad. El ensayo crítico se caracteriza por abordar temas variados y de manera libre. Suelen ser breves, aunque buscan tratar los temas con profundidad. Se vale de una amplia documentación para su realización y para logra expresar sus ideologías, valoración, opiniones y reflexiones acompañadas por elementos científicos y teóricos. El ensayo argumentativo tiene como objetivo defender una tesis propuesta y busca convencer al lector de dicha postura.

- A) Características de los ensayos.
- B) El ensayo literario.
- C) Definición, tipos de ensayos y sus características.
- D) Definición, tipos, características y aplicaciones en el último siglo.

Actividad 5

A continuación, analizaremos un texto por párrafos. Sigue las indicaciones y determina idea principal, reconoce si es implícita o explícita y escribe ideas secundarias.

1. ¿Ha pensado alguna vez en llegar a ser más inteligente de lo que es? Hasta hace poco esta posibilidad se situaba claramente en el terreno de la ciencia ficción. Pero en la actualidad los neurocientíficos que trabajan con varias técnicas de estimulación eléctrica y magnética cerebral, como por ejemplo la tDCS (del inglés, transcranial Direct Current Stimulation), piensan que han encontrado un atajo para conseguirlo.

Idea principal	Explícita o implícita	Ideas secundarias

2. Se trata de estimular el cerebro a través de la piel intacta con una intensidad de corriente casi imperceptible, empleando una pila de 9 voltios. Los científicos se han dado cuenta con sorpresa de que el paso de una corriente de muy baja intensidad provoca efectos muy marcados al atravesar el cerebro. La región del cerebro situada debajo de la fuente de electricidad responde sea con un aumento o con una disminución de su función dependiendo de la polaridad de la corriente.

Idea principal	Explícita o implícita	Ideas secundarias

--	--	--

3. La técnica tDCS puede ser empleada, por ejemplo, para mejorar la riqueza en el empleo del lenguaje, la resolución de problemas, la habilidad para las matemáticas, la memoria, el grado de atención e incluso la coordinación y el movimiento. Uno debe realizar la tarea que quiere aprender, pero las nuevas habilidades pueden adquirirse en menos tiempo, con mejores resultados y sin provocar efectos secundarios. Y se ha demostrado que algunas de esas mejoras se mantienen cuando vuelven a evaluar los rendimientos seis meses después. Además, puede producir mejoras cognitivas y ser de ayuda en el tratamiento de trastornos neurológicos y enfermedades mentales tales como el infarto cerebral, las dificultades en el aprendizaje o la depresión.

Idea principal	Explícita o implícita	Ideas secundarias

4. La pregunta decisiva es si las ventajas de la tDCS serán asequibles para todo el mundo, pero al estar basadas en tecnología electrónica muy simple su empleo es ya actualmente relativamente barato, y con su producción masiva puede llegar a tener un coste muy bajo.

Idea principal	Explícita o implícita	Ideas secundarias

5. En la actualidad esta práctica se considera un procedimiento muy seguro, por lo menos en el laboratorio y en sesiones breves de estimulación. Los efectos secundarios descritos son de orden menor y se presentan solo en algunos pacientes, por lo que su empleo en individuos adultos controlado por profesionales no presenta inconvenientes.

Idea principal	Explícita o implícita	Ideas secundarias

6. Pero este tipo de estimuladores no son terreno para aficionados y deben aplicarse bajo el control de personal cualificado, y empleando aparatos que hayan superado estrictos controles de las autoridades sanitarias. Y es que, por descontado la tDCS presenta importantes riesgos potenciales en manos inexpertas, y no debe ser nunca intentada con equipos artesanales como los que se ofrecen de forma irresponsable y sin ningún control a través de internet. ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de un uso extensivo de esta tecnología? El bajo coste y la sencillez de su uso abren la posibilidad de que igual que ha sucedido con otras tecnologías de reciente aparición (Internet, teléfonos inteligentes) su empleo se difunda de forma rápida y amplia. Si queremos ser optimistas podemos considerar que la mayoría de las personas quiere que las cosas vayan mejor, así pues, si la gente llega a tener mentes mejores podrá resolver los problemas que padecemos de forma más inteligente. Pero sería una ingenuidad no tener en cuenta que con estos avances surgen nuevos problemas éticos de gran envergadura, y que es preciso avanzar en la mejora “moral” y no solo intelectual de los individuos. Es urgente elaborar con antelación los criterios legislativos y éticos necesarios para que estas nuevas posibilidades sean realmente un beneficio de la humanidad.

Idea principal	Explícita o implícita	Ideas secundarias

7. la aceptación y difusión de los nuevos procedimientos de mejora cognitiva debe realizarse con prudencia y con todos los controles y precauciones necesarios ante unos métodos de modificación humana poderosos y aún parcialmente desconocidos. Pero si técnicas como las tDCS demuestran ser una vía segura para convertirnos en individuos más capacitados intelectualmente, entonces ¿por qué no emplearlos y llegar a ser lo mejor que cada uno pueda ser?

Idea principal	Explícita o implícita	Ideas secundarias

Idea principal del texto

Actividad 6

Metacognición

Responde las siguientes preguntas que tienen por objetivo reflexiones sobre los pasos, procedimientos y procesos que sigue el curso de tu pensamiento al discernir sobre la forma más correcta de extraer la idea principal de un texto.

1. ¿Qué pasos o procedimientos me sirven para extraer la idea principal de un texto?
 - A) Aplicar las macrorreglas textuales: omisión, generalización y construcción.
 - B) Leer el texto de principio a fin sin detenerme.
 - C) Ir subrayando parte de la información.

2. ¿Con qué elementos puedo ir construyendo la idea principal de un texto?
 - A) Con nombres, fechas y acontecimientos.
 - B) Los verbos, adjetivos y adverbios.
 - C) Las palabras clave y las ideas que se van repitiendo.

3. ¿Cuándo una palabra se transforma en palabra clave del texto?
 - A) Cuando aparece en la primera línea del texto.
 - B) Cuando comienza a repetirse la misma palabra o en forma de sinónimos.
 - C) Cuando es coherente con el resto del texto.

4. ¿Para qué me sirve aplicar la macrorregla de la generalización en el proceso de extraer la idea principal?
 - A) Para identificar los aspectos que tienen en común una serie de elementos.
 - B) Para categorizar los aspectos poco relevantes de un texto.
 - C) Para descubrir las palabras que se repiten a lo largo de un texto.

5. ¿Para qué me sirve aplicar la macrorregla de supresión en el proceso de extraer la idea principal?
 - A) Para descartar información relevante de un texto.
 - B) Para seleccionar la información relevante de un texto.
 - C) Para construir un resumen de lo leído.

6. ¿Cuándo sé que he comprendido la idea principal de un texto?
 - A) Cuando copio partes textuales del párrafo.
 - B) Cuando subrayo y destaco información en el texto.
 - C) Cuando puedo hacer una síntesis con mis propias palabras.

7. Para extraer la idea principal hay que seguir ciertos pasos. Estos pasos
 - A) Facilitan la construcción de la idea fundamental.
 - B) Retrasan la búsqueda de lo esencial.
 - C) Permiten decodificar el texto.

8. Entiendo que al establecer la idea principal de un texto tengo más posibilidades de haberlo
 - A) Interpretado.
 - B) Decodificado.
 - C) Comprendido.

9. ¿Para qué me sirve discriminar entre información relevante e irrelevante de un texto?

- A) Para elaborar la idea principal.
- B) Para aplicar las macrorreglas textuales.
- C) Para aclarar los aspectos confusos de un texto.

10. En un texto con idea principal implícita la labor del lector es

- A) Construir la con sus propias palabras.
- B) Omitir información irrelevante.
- C) Realizar un proceso de síntesis.

Preparación PAES CL
Estrategia 2
¿Cómo extraer el título de un texto?

Nombre: _____ Curso: IVº _____

La idea principal que revisamos en la estrategia 1 nos conduce a reconocer el título de un texto, por lo mismo, es posible encontrarlo también con la pregunta ¿qué se dice sobre el tema?

La pregunta por el título es una pregunta de síntesis y requiere que hagan una lectura comprensiva de la globalidad del texto.

Características de un buen título:

1. debe corresponder al sujeto o idea principal del texto.
2. debe ser lo más específico posible.
3. debe ser lo más abarcador posible.
4. debe evitar ideas secundarias o datos irrelevantes.
5. debe contener las palabras clave del texto.

Actividad 1. Metacognición

A partir del ensayo PAES nº5, identifica las preguntas de síntesis y responde:

1. ¿Supe identificar la idea principal del texto?
2. ¿Pude precisar el eje temático?
3. ¿Sabía cuáles son los rasgos característicos del título?
4. ¿Supe cómo relacionar el título con el texto?

Es importante que comprendamos que la **metacognición**, como **proceso reflexivo**, nos permitirá entender que, detrás de cada respuesta, hay un **método** que aplicar. Es momento de dejar atrás los últimos mitos sobre la subjetividad de la prueba y apropiarnos de las estrategias de resolución de preguntas.

¿Cómo puedo extraer un título?

1. Me hago la pregunta: ¿qué se dice de lo que se habla en el texto?
2. Resumo el contenido eliminando datos irrelevantes y buscando palabras clave (macrorreglas 1 y 2)
3. redacto la idea principal del texto.
4. sintetizo la idea principal en un concepto más abstracto y que abarcador.

Este set de estrategias se ha construido sobre la base de material disponible para estos fines, específicamente del DEMRE y de los aportes de Regina Varetto.

Actividad 2. Reconocimiento del título

TEXTO 1

Estamos en medio de un temporal de fin de mundo. Las nubes negras, la lluvia en toneladas y un viento que levanta olas gigantes y nos zamarrea. En cubierta hay que andar con arnés, y para dormir sin caerte debes amarrarte a la cama. Hace más de un día que

el vaivén no se detiene, pero a nadie le importa. O peor, el resto parece feliz. Es lo que esperan. Para muchos navegantes, cruzar el Cabo de Hornos en mitad de una tormenta es un panorama perfecto.

La leyenda dice que son más de 800 los barcos que se han hundido en estas aguas. Mientras el temporal nos sacude, unos sacan fotos, alguno recuerda viejas películas de piratas, y todos sienten ese alboroto como una bienvenida. Horas más tarde, y como si fuera organizado por un productor; la lluvia se termina y el cielo negro se abre. Frente a nosotros, un peñón de tierra, el Cabo de Hornos. Ahí termina el continente. Hacemos un brindis por el dios del mar, lanzamos unas coronas de flores en homenaje a los miles de marineros muertos en esta esquina del planeta, y seguimos rumbo al Pacífico en espera de llegar al grado 50.

En los próximos días volverán los temporales, las tardes enteras al garete y las puestas de sol con las velas infladas. Por ahora solo queda celebrar el cruce más célebre de la navegación mundial.

Revista «El domingo», El Mercurio

TITULO:

- A) “Cruce del Cabo de Hornos con temporal, una travesía inolvidable”.
- B) “El Cabo de Hornos: el cruce mundial más célebre”.
- C) “Aventuras en el mar tempestuoso”.

TEXTO 2

Las murallas han sido rayadas desde los inicios de la humanidad. Primero lo hicieron los prehistóricos con su arte rupestre y hoy lo hacen los escritores de graffiti en metros y paredes de la ciudad.

Jugando al museo libre, abierto y para todos, decoran con spray los lugares que les gustan. Así, esperan que gente común y corriente conozca, critique o agradezca el arte callejero que practican.

El graffiti es ilegal, anónimo y egocéntrico. Una disciplina temporal, que espera por ser borrada o demolida. A los graffiteros no les importa. Ellos solo quieren dejar su marca.

www.emol.com/especiales/graffiti/index.html

TITULO:

- A) “El graffiti, un arte con historia”.
- B) “Consideraciones en torno a los graffiteros”.
- C) “Huellas de la humanidad”.

TEXTO 3

El pH medio de la lluvia normal está cerca de 5,6 (ligera­mente ácido) porque la combinación del dióxido de carbono con el vapor de agua produce ácido carbónico. Sin embargo, en la década de 1920 el pH de la lluvia y la nieve empezó a descender en Escandinavia, y para la década de 1950 se registraron fenómenos similares en Europa y en el nordeste de Estados Unidos. Al recogerse más datos se comprobó que en ciertas

regiones geográficas el pH anual medio de la precipitación pluvial estuvo entre 4 y 4,5. Algunas tormentas ocasionales hasta producían una lluvia de un pH de solo 2,1 que es muy ácido.

TITULO:

- A) "El pH medio de la lluvia".
- B) "Descensos en el pH de la lluvia".
- C) "Variaciones en el pH de la lluvia".

TEXTO 4

El 18 de septiembre de 1810 se inicia un verdadero proceso revolucionario. Aunque se ha gestado a lo largo de los dos últimos años, es en este momento cuando se concreta el primer paso de lo que será un cambio con implicancias políticas, sociales y culturales, definitivas y radicales. Es una revolución porque en los hechos se transgrede un orden establecido, porque para formar la junta de Gobierno se usan resquicios, se adoptan medidas arbitrarias, se toman prisioneros solo por sospecha o para evitar que actúen contra el naciente movimiento, se convoca mayoritariamente a los partidarios de una nueva forma de gobierno y, finalmente, se impide por la fuerza que asistan otros vecinos. Ahora bien, si ha llegado la hora de un cambio definitivo, parece ser que no hay otros medios diferentes a los que implican una trasgresión.

Revista «Chile en cuatro momentos»

TITULO:

- A) "Características de la primera junta de Gobierno".
- B) "Revoluciones a lo largo de la historia chilena".
- C) "El proceso revolucionario y transgresor de 1810".

TEXTO 5

Gandhi se oponía resueltamente a todos los que pretendían que el futuro de la India dependía de su capacidad para imitar a la sociedad industrial y tecnocrática del Occidente que la había colonizado.

Combatía casi todos los sistemas que habían arraigado en ella. La salvación de la India, afirmaba, reside, por el contrario, "en su facultad de desaprender lo que ha descubierto en los cincuenta últimos años". La ciencia no debe regir los valores humanos, como tampoco debe la tecnología gobernar a la sociedad; la verdadera civilización no es la multiplicación indefinida de las necesidades del hombre, sino, por el contrario, su deliberada limitación, a fin de permitir a todos compartir lo esencial. La civilización occidental había concentrado el poder en manos de una minoría, a costa de los intereses de la mayoría. Era ese un discutible beneficio para los pobres de Occidente, y una amenaza real para las poblaciones del mundo subdesarrollado.

<https://ianficslandia.com>

TITULO:

- A) "La India: preocupaciones ciudadanas".
- B) "Gandhi: el Salvador".

C) “El sueño de Gandhi”.

TEXTO 6

El arte narrativo es anterior a las letras, ha existido desde los albores de la humanidad. El cuento es el género más antiguo y no sería raro que Adán haya sido el primer cuentista. Existía antes de cualquier escritura como forma oral. Incluso cuando comenzó a ser escrito, mantuvo sus características orales -construcción esquemática sin mayores adornos donde lo que importaba era la historia misma -. Los hombres del paleolítico los escuchaban a juzgar por su expresión de boquiabierto y sus orejas peludas. Se reunían en las noches, alrededor de una fogata, entonces un narrador comenzaba su discurso. Lo único que mantenía despierta a tan singular audiencia era el no saber qué iba a suceder a continuación. Si llegaba a adivinar lo que iba a suceder a continuación antes que el hablante terminara, o se quedaban dormidos mataban al narrador a palos o peñascazos. El cuento siempre ha sido un arte difícil y peligroso.

<https://www.escritores.org>

TITULO:

- A) “El cuento: un arte narrativo tan antiguo como el hombre”.
- B) “El cuento, un género difícil y peligroso”.
- C) “El cuento en la época del paleolítico”.

TEXTO 7

Los fármacos que reducen la actividad del sistema nervioso central se llaman depresores. Algunos depresores se usan en medicina para tratar la ansiedad y la depresión. Al embotar los sentidos, los depresores pueden hacer que la persona no se preocupe por los problemas o que éstos no le importen. A una persona que toma demasiados depresores es posible que ya no le importe nada y se haga muy indiferente. Operar maquinaria o conducir automóviles es riesgoso cuando las reacciones del sistema nervioso central se reducen de esta forma.

www.cestarosa.cl

TITULO:

- A) “Consecuencias físicas y síquicas de los depresores”.
- B) “Los depresores y su aplicación en medicina”.
- C) “Fármacos del siglo XXI: los depresores”.

TEXTO 8

Con Richard Wagner, Alemania conseguirá la realización de algo que anhelaba desde los primeros tiempos del romanticismo: la ópera nacional alemana. También con la figura de Richard Wagner el romanticismo musical alemán será en realidad total, con todo su cortejo de contradicciones. Schumann pertenecía aún al romanticismo burgués de los poetas del Empfindsamkeit, al estilo Biedermeier. Wagner, su contemporáneo, aunque incorporado tarde a la música, se adelanta con rapidez a su tiempo. Descubre un ángulo

inédito del romanticismo. No será vana pretensión por su parte haber querido ser el “músico del porvenir”: lo será de un modo singularmente profético en el plano musical y en el técnico.

Pero al mismo tiempo, personificará perfectamente al artista alemán de la época de Bismarck, y por ello la Alemania de esta época verá reflejarse de un modo perfecto su propia imagen en las grandes realizaciones de Bayreuth.

<https://es.wikipedia.org>

TÍTULO:

- A) “El romanticismo musical alemán”.
- B) “Wagner: un músico profético”.
- C) “Wagner: un músico contradictorio”.

TEXTO 9

El matrimonio no es un derecho que el gobierno le concede a los individuos. Es una restricción de los derechos que ya tienen.

Las personas que simplemente viven juntas pueden hacer todos los acuerdos que les parezcan entre ellos, sean heterosexuales u homosexuales.

El matrimonio es una restricción. Si mi esposa compra un automóvil con su propio dinero, según las leyes de California, automáticamente yo soy dueño de la mitad del mismo, esté o no esté mi nombre en el título. Sea la ley buena, mala o indiferente, es una limitación de nuestra libertad para disponer de las cosas como nos parezca. Esta es solo una de las muchas decisiones que las leyes matrimoniales sacan de nuestras manos.

www.liberalismo.org/articulo/294/53/derecho/matrimonio/homosexual

TÍTULO:

- A) “Restricciones de los derechos en el matrimonio”.
- B) “Deberes y derechos en el matrimonio chileno”.
- C) “Deberes y derechos en la convivencia”.

TEXTO 10

La adicción al alcohol o alcoholismo se desarrolla a lo largo de los años y es una enfermedad crónica, progresiva y a menudo mortal, se ve ampliada por la influencia psicosocial, genética, fisiológica o el entorno social en el que vive el adicto. Esta adicción se caracteriza por la necesidad que tiene el individuo de ingerir sustancias alcohólicas de forma frecuente, por la pérdida del autocontrol, una dependencia física y el característico síndrome de abstinencia.

Se considera alcohólica a la persona que ingiere una cantidad igual a dos copas de licor o dos combinados al día, así como medio litro de vino o un litro de cerveza diarios. Ya que estarían superando la tasa de alcohol que dice la OMS de 50 gramos de alcohol en la mujer y 70 gramos para el hombre.

www.sanopordentro.com/alcoholismo.html

TÍTULO:

- A) “El alcoholismo, una adicción enfermiza”.
- b) “Las adicciones”.
- C) “Alcoholismo en el hombre y en la mujer”.

TEXTO 11

Desde un punto de vista epidemiológico, se le llama pandemia a una enfermedad que, a partir de un brote, se extiende geográficamente a varios países y ataca a gran parte o a la mayoría de los habitantes provocando graves enfermedades y muertes. El máximo grado de una pandemia es una extensión mundial, algo que aún no se ha dado en la historia de la humanidad pero que la globalización favorece enormemente que pudiera ocurrir. Son muchas las enfermedades que pueden, potencialmente, provocar una pandemia, pero pocas son las elegidas que realmente llegan a causar este desastre.

Debido a la existencia de múltiples factores que restringen la diseminación de la enfermedad, la pandemia es una cosa poco frecuente.

www.soitu.es/soitu/2009/04/26/salud/1240755610_428632.html

TITULO:

- A) “Causas de las enfermedades”.
- B) “Pandemias mundiales”.
- C) “Concepto de pandemia”.

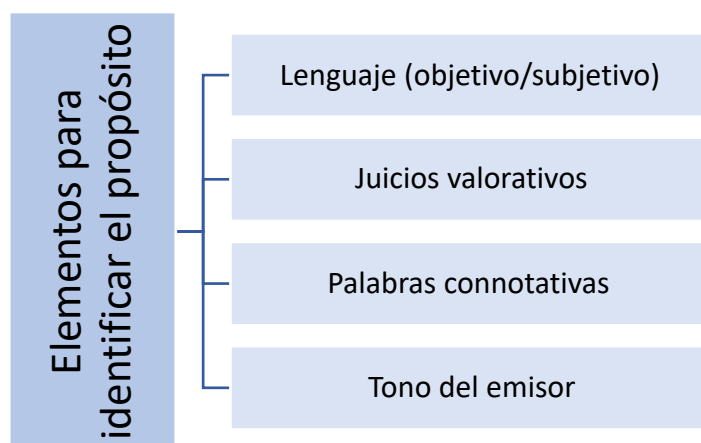
Preparación PAES CL
Estrategia 3
¿Cómo determinar el propósito de un texto?

Nombre: _____ Curso: IVº _____

El propósito o intención comunicativa está conectada con el la meta o finalidad que el texto tiene. Por lo mismo, el propósito del emisor varía de acuerdo al tema y a los objetivos. Dentro de estos, se puede identificar el propósito de: informar, argumentar, instruir, persuadir, entre otros.

¿Cómo puedo identificar la intención del texto?

1. Identificar el lenguaje que usa el emisor: objetivo (hechos), subjetivo (opinión).
2. Presencia o no de juicios valorativos con respecto a lo sostenido por el emisor.
3. Identificar la tesis o idea central.
4. Empleo que se da a las palabras connotativas. Es fundamental porque de acuerdo con el lenguaje que el autor utilice también se podrá evaluar su posición reflejada en el texto, desde dónde y desde qué postura escribe.
5. Distinguir el tono de un autor en un texto permite identificar los sentimientos del autor respecto al tema que trate, por ejemplo, frente a un texto en tono humorístico, se podrá comprender que los sentimientos del autor respecto al tema que trata, serán optimistas o sarcásticos lo cual aclarará la posición del autor de acuerdo a los temas que maneje.



Actividad 1. Metacognición

Entonces, dada la explicación procedimental, respondamos oralmente:

1. ¿Sé en qué consiste la expresión “propósito comunicativo”? ¿Lo podría explicar con mis palabras?
2. ¿Qué elementos discursivos me pueden ayudar para clarificar el propósito comunicativo del emisor?

Actividad 2.

Responde de forma personal y luego comenta tus respuestas con algún compañero/a.

1. ¿Qué procedimiento puedo usar para determinar la intención o propósito comunicativo de un texto?

2. ¿Cuál es la forma más adecuada para saber qué tipo de texto es?

3. ¿Qué elementos me permiten precisar el propósito comunicativo del emisor?

4. ¿Cómo sé cuando es un texto predominan hechos u opiniones?

5. ¿Qué elementos discursivos me permiten interpretar el tono del emisor?

6. ¿En qué sentido los juicios valorativos me ayudan a reconocer el propósito comunicativo del emisor?

7. En caso de ser un texto argumentativo, ¿qué elementos me permiten precisar el propósito comunicativo del emisor?

8. ¿Qué elementos me permiten señalar que en el texto hay lenguaje connotativo?

Modelamiento del procedimiento: ¿Qué pretende el emisor con su discurso?

Lee el siguiente texto y comenten el desarrollo de cada proceso

«Las palabras son poderosísimas. Pueden llegar a determinar el rumbo de nuestro pensamiento, nuestra actitud ante la vida e incluso, nuestra salud y longevidad». Esa es la teoría de Luis Castellanos y su equipo, expertos en neurociencia, y autores del libro «La Ciencia del lenguaje positivo». En él plantean que el uso de determinadas palabras (o la ausencia de estas) en el día a día puede suponer la diferencia entre el éxito y la derrota en cualquier ámbito. «El lenguaje, sin duda, nos permite gestionar nuestra propia inteligencia», asegura. «Si nos parece normal dedicar todos los días un tiempo a cuidar nuestro cuerpo, a asearnos, vigilar nuestra dieta o hacer algo de ejercicio, ¿por qué no dedicar también a cuidar cada una de nuestras palabras?», se pregunta Castellanos.

www.abc.es

Procedimientos que facilitan el reconocimiento de la finalidad o propósito	Procesos que se ejecutan
1. leer el texto completo para captar lo que quiere transmitir el emisor.	La primera lectura es vital, pues te permite entrar en contacto con el tema y la idea principal A. tema: Las palabras B. Idea principal: El poder de las palabras en la configuración de la realidad, según Castellanos.
2. Identificar la tipología discursiva o textual.	c. Tipología textual: Expositivo.
3. Evaluemos: lenguaje objetivo (hechos) o subjetivo (opiniones)	El discurso del emisor se expresa a través de un lenguaje objetivo, sin emitir juicios valorativos. Sin embargo, las citas de Luis Castellanos contienen opiniones: “poderosísimas” “sin duda”.
4. Determinar la tesis.	No hay tesis ya que es un fragmento expositivo.
5. Empleo de un lenguaje connotativo.	La expresión “las palabras son poderosísimas” adquiere un lenguaje connotativo, es decir, no se debe entender de forma literal.
6. Determinar el tono del emisor.	Objetivo, no emite juicios.
7. Señala la intención o propósito comunicativo del emisor.	Informar de qué se trata el libro “La ciencia del lenguaje positivo”.

Actividad 3. Responde las preguntas de propósito.

TEXTO 1

...el escrutinio a fondo de la obra de Juan Rulfo me dio por fin el camino que buscaba para continuar mis libros, (...) por eso me era imposible escribir sobre él sin que todo esto pareciera sobre mí mismo. Ahora quiero decir que he vuelto a leerlo completo para escribir estas breves nostalgias, y que he vuelto a ser la víctima inocente del mismo asombro de la primera vez. No son más de 300 páginas, pero son casi tantas, y creo que tan perdurables, como las que conocemos de Sófocles."

Gabriel García Márquez

La finalidad comunicativa del emisor del fragmento es

- A) realizar un escrutinio de la obra de Rulfo.
- B) valorar la pobre producción literaria de Rulfo.
- C) destacar el talento literario de Rulfo.
- D) hacer un reconocimiento de la obra de Sófocles.

TEXTO 2

"Para reducir el riesgo de muerte o de lesiones debido a un choque eléctrico.

- Siempre desconecte el secador después de usarlo.
- No use el secador mientras se baña.
- No deje ni almacene el secador donde pueda caerse o pueda ser tirado dentro de una tina o un lavamanos.
- No le deje caer agua ni cualquier otro líquido.
- Si la unidad se cae dentro del agua, desconéctela inmediatamente. No trate de sacarla del agua antes de desenchufarla".

¿Cuál es la finalidad comunicativa del texto?

- A) Enfatizar las precauciones de uso.
- B) Instruir acerca de cómo usar el secador.
- C) Describir el uso de un aparato doméstico.
- D) Caracterizar el secador de pelo.

TEXTO 3

"Para los melómanos la adrenalina que corre por las venas al comprar discos es equivalente a la emoción inexplicable de las mujeres cuando se prueban ropa o zapatos. Comprar discos es todo un proceso y una de las experiencias más placenteras de nuestras vidas. Primero, uno se entera de la existencia de un nuevo disco por la reseña de una revista. Luego lo comenta a los amigos para ver si alguien lo conoce. Lo máximo es cuando la tienda tiene un probador; porque uno se puede quedar toda la tarde allí, sin darse cuenta. Cuando uno ya ha comprado el disco, lo abre y chequea el librito. La adrenalina aumenta. Al llegar a casa lo primero que hace es ponerlo en el equipo y ¡voilà!, es el máximo placer".

En:<http://www.gatopardo.com/noticia.php3?nt=1501>

¿Cuál es el propósito comunicativo del fragmento leído?

- A) Reflexionar sobre los sentimientos de los melómanos.

- B) Presentar a los melómanos como seres irracionales.
- C) Informar acerca de los efectos de la música en los melómanos.
- D) Describir la sensación de un melómano al comprar música.

TEXTO 4

"De la lengua hablada, se nutre, se fortifica, la lengua escrita, sin cesar, y de ella suben energías, fuerzas instintivas del pueblo, a sumarse a las bellezas acumuladas de la lengua escrita. Es el pueblo el que ha dicho: "Habla como un libro". Frase que evidencia cómo el habla popular admira y envidia al habla literaria, cómo las dos se necesitan; y es que, según Vendryes ha dicho: "en la actividad lingüística de un hombre civilizado están en juego todas las formas del lenguaje a la vez".

Pedro Salinas, Aprecio y defensa del lenguaje.

¿Cuál es la finalidad comunicativa del fragmento leído?

- A) Refutar a quienes contradicen la teoría lingüística de Vendryes.
- B) Resaltar la necesidad de hacer partícipe al pueblo en las decisiones más importantes.
- C) Confrontar la opinión del lingüista Vendryes con la opinión del pueblo.
- D) Validar una opinión a partir tanto del testimonio de especialistas como del sentir popular.

TEXTO 5

"Voy a parar - dijo Sancho - en que vuestra merced me señale salario conocido de lo que me ha de dar cada mes el tiempo que le sirviere, y que el tal salario se me pague de su hacienda, que no quiero estar a mercedes que llegan tarde, mal o nunca; yo quiero saber lo que gano, poco o mucho que sea: que sobre un huevo pone la gallina y muchos pocos hacen un mucho, y mientras gana algo no se pierde nada".

Miguel de Cervantes, Don Quijote

¿Qué finalidad cumplen los refranes subrayados en el fragmento?

- I. Promover un valor de verdad comúnmente aceptado.
- II. Potenciar el propósito de la argumentación.
- III. Influir en Don Quijote para que adhiera a la posición de Sancho.

- A) Solo I.
- B) Solo I y III.
- C) Solo II y III.
- D) I, II y III.

TEXTO 6

"Maurice Blanchot sentenció con un certero aforismo que la literatura del siglo XX había tenido la pretensión, única en la historia, de ser más que simple literatura. Experiencia vital, utensilio de conocimiento, medio para el hombre -nos dice- de disfrazar sus límites o de superarlos. Aunando todo lo anterior, si no la finalidad, sí por lo menos el horizonte de expectativas y desazones abierto en el lector, el pasado siglo ostentó una ambición casi temeraria. En no pocos escritores el empeño de hacer algo más que literatura, cristaliza en suntuosos experimentos en los que se apuesta por crear lenguajes nuevos, como para significar que no se limitará tan solo a ser depositaria del espesor de la existencia. Algunos de los más grandes han dado su impronta a la centuria".

¿Cuál es la intención comunicativa del fragmento?

- A) Cuestionar la función asignada a la literatura en el siglo XX.
- B) Refutar lo sentenciado por Maurice Blanchot respecto a la literatura.
- C) Reflexionar acerca de la literatura del siglo XX.
- D) Interpretar los aforismos de la historia de la literatura.

Preparación PAES LyC
Estrategia 4
Leer en red

Nombre: _____

Curso: IVº _____

A medida que se progresa en la lectura, se establecen conexiones entre las ideas de los diversos párrafos, pues existe la **progresión temática**, es decir, el contenido del texto va progresando al incorporar nueva información, y esta, a su vez, se va relacionando entre sí de manera jerarquizada, o sea, se presenta información que es más relevante que otra para comprender el contenido del párrafo, fragmento o texto.

Leer en red, requiere también, la capacidad de descubrir relaciones de coherencia entre las ideas de un párrafo o texto.

Dentro de las relaciones expuestas al interior de un texto, se identifican:

Causa-consecuencia

Problema-solución

Comparación o contraste

Secuencia temporal

Enumeración descriptiva

Comentemos:

¿Qué mecanismos me pueden ayudar para establecer algún tipo de relación?

Es importante advertir que en este tipo de preguntas se cae en un error recurrente: dejarse llevar por el distractor más plausible, aquel que señala de qué se habla en cada párrafo y no responder específicamente lo que le están preguntando, esto es, la **relación** establecida al interior de los párrafos.

Actividad grupal

Miremos el siguiente texto de modelamiento:

1. La Felicidad no siempre requiere escalar una alta montaña ni bajar a las profundidades marinas. Bien lo sabía cierto personaje de Stefan Zweig cuando se encontraba en un boulevard parisino, en una tarde deliciosa, sin nadie que le esperara. Con tiempo para disfrutar -en libertad- del placer de hacer lo que le viniera de gusto, lo mismo visitar un museo que leer un libro o tomar un café. Sin embargo, entre todas las posibilidades, se decidió por la que creyó más razonable: no hacer nada. Así, entregado al *dolce far niente*, se dejó llevar por la magia del azar.

2. Nuestro hombre disfrutaba de una compañera con mala prensa, la supuesta madre de todos los vicios. Pero la pereza, contra lo que pueda parecer, no siempre ha sido el objeto de la inquina de los moralistas de todo pelaje. Los clásicos supieron ver que la obsesión del trabajo por el trabajo resulta, cuando menos, problemática. Séneca, en su tratado acerca de la brevedad de la vida, criticaba a los que, por ambición, se obsesionaban con un esfuerzo contraproducente para hacer de la existencia algo grato. Así, acababan ahogándose en sus propias riquezas, fueran materiales o intelectuales: "¡A cuántos la elocuencia, a fuerza de ostentar ingenio cada día, les

hizo expectorar sangre!". Se trata, pues, de no perder el tiempo en ocupaciones que no llevan a ningún sitio. Porque somos frágiles y no vamos a durar para siempre, aunque nos comportemos como si fuéramos a quedarnos de muestra. Por eso, según el filósofo cordobés, es de necios esperar a los cincuenta años para entregarse al descanso. ¿Qué garantía tenemos de alcanzar esa edad? Por tanto, no nos carguemos con ocupaciones que nos distraigan de lo más importante, vivir.

El primer párrafo trata de:	
El segundo párrafo trata de:	
La relación entre ambos párrafos es:	

Actividad individual

Lee el texto y responde las preguntas asociadas.

1. «Desde el siglo pasado se sabe que la función del lenguaje se encuentra localizada en el hemisferio izquierdo del cerebro. Como las palabras están ligadas al pensamiento racional, los científicos del siglo XIX consideraron que el hemisferio izquierdo era más importante que el derecho. De esta manera, fue considerado dominante el primero y subordinado el segundo.
2. En 1982, Roger W. Sperry, un científico dedicado al estudio del cerebro humano, ganó un Premio Nobel de Medicina al demostrar que el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho son igualmente importantes, que utilizan modos de conocimiento de alto nivel y que, pese a ser diferentes, ambos cumplen elevadas funciones.
3. El misterioso hemisferio derecho había develado sus secretos y luego los científicos señalaron que era intuitivo, no verbal, concreto, analógico, espacial y holístico, es decir, de las cosas completas una vez, globaliza el conocimiento. Se determinó que es el asiento de las capacidades artísticas -dibujo, pintura, danza, poesía, música-, potenciales humanos que permanecen dormidos en las personas debido, principalmente a la educación que ha activado las funciones del hemisferio cerebral izquierdo que es analítico, racional, lineal, matemático, lógico.
4. Sperry señaló que existen dos modos de pensar: el verbal y el no-verbal, que yacen en el hemisferio izquierdo y derecho del cerebro, respectivamente. Afirma que la ciencia en general tiende a despreciar la forma no-verbal del intelecto. Ello ha influido en la sociedad moderna, la que tiene una actitud discriminatoria reflejada claramente en el sistema educativo que enfatiza el desarrollo de las capacidades asentadas en el hemisferio izquierdo.
5. Se han realizado un sinnúmero de investigaciones en torno al descubrimiento de Sperry sobre

las funciones especializadas del cerebro holístico y se han diseñado técnicas científicas para estimular sus funciones.

6. Una de esas interesantes investigaciones permitió a la norteamericana Betty Edwards implementar una técnica con la que aprende a dibujar hasta la persona más nula para el arte. Seguidoras de la Dra. Edwards han agregado a su técnica métodos de meditación hindú y ejercicios de psicología Gestalt. Con este procedimiento combinado funcionan talleres de dibujo que, según sus organizadores, ayudan a desarrollar las facultades creativas existentes en todas las personas. El supuesto es que las técnicas liberan un potencial orgánico-energético dormido en las células cerebrales. Tal energía enriquece cualquier campo de trabajo y actividad humana; integra a la persona a niveles más altos de conciencia y le permite descubrir en sí misma importantes y desconocidos aspectos de su naturaleza fundamental. Al desarrollar la creatividad, se ponen en acción las fibras más refinadas de los centros emocionales, lo que produce, al mismo tiempo, efectos estimulantes y gran tranquilidad. Todo esto contribuye a mejorar la calidad de vida de la persona.»

1. El supuesto de que el hemisferio cerebral derecho encierra un potencial celular dormido permite afirmar que

- A) todas las personas tienen desarrollado el pensamiento racional.
- B) el hemisferio cerebral derecho es muy importante.
- C) es posible desarrollar sus funciones mediante la educación.
- D) hay que modificar el sistema educativo.
- E) implica un modo de cognición diferente al del hemisferio cerebral izquierdo.

2. La falta de desarrollo de las facultades del hemisferio cerebral derecho debe atribuirse, según el texto, a

- A) el desconocimiento que existía acerca de la forma no verbal del pensamiento.
- B) el sistema educativo tradicional fundamentalmente racionalista.
- C) el desconocimiento de las funciones que desempeña.
- D) que el hemisferio izquierdo es asiento del lenguaje.
- E) la preferencia de los científicos por estudiar las funciones lógicas del cerebro.

3. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es (son) verdadera(s) de acuerdo con el texto?

- I. Las capacidades artísticas generalmente permanecen dormidas en los individuos.
- II. En la actualidad se han implementado técnicas para desarrollar las capacidades del hemisferio cerebral derecho.
- III. Mediante técnicas especiales se puede desarrollar la creatividad.

- A) Solo I.
- B) Solo II
- C) Solo III.
- D) Solo I y III.
- E) I, II y III.

4. ¿Cuál(es) de las siguientes afirmaciones es (son) falsa(s)?

- I. El dibujo, la danza y la música son artes cuyo potencial está radicado en el hemisferio central derecho.
- II. El descubrimiento de Sperry ha despertado el interés de otros investigadores por el tema.
- III. Las técnicas empleadas no han desarrollado suficientemente las facultades creativas.

- A) Solo I.
- B) Solo II.
- C) Solo III.
- D) Solo I y III.
- E) I, II y III.

5. En el texto se califica de “misterioso” al hemisferio cerebral derecho porque

- A) sus funciones no han sido estudiadas hasta hoy.
- B) cumple funciones tan elevadas como las del hemisferio izquierdo.
- C) solo en la década del 80 se descubrieron sus verdaderas funciones.
- D) es asiento de las capacidades artísticas.
- E) sus capacidades son susceptibles de desarrollo al igual que las del hemisferio izquierdo.

6. De acuerdo con el texto ¿cuál de las siguientes afirmaciones es falsa?

- A) Los artistas tienen desarrolladas solo las capacidades del hemisferio derecho del cerebro.
- B) Al desarrollar la creatividad se activan también los centros emocionales del individuo.
- C) La relación palabra/pensamiento racional provocó el menosprecio por las funciones del cerebro holístico.
- D) El uso de técnicas especiales provoca la liberación del potencial orgánico-energético del cerebro holístico.
- E) Todas las anteriores, conjuntamente.

7. En el párrafo sexto del texto se mencionan la mediación hindú y la psicología Gestalt

- A) porque son dos métodos relacionados con la actividad artística.
- B) en relación con las funciones diferenciadoras de los hemisferios cerebrales.
- C) con el propósito de hacer comprensible la técnica utilizada por la Dra. Edwards.
- D) como dos ejercicios complementarios a la técnica creada por la Dra. Edwards.
- E) porque dichos métodos son productos de la actividad del hemisferio derecho.

Preparación PAES Comprensión Lectora
Estrategia 5
Organización global de las ideas

Nombre: _____ Curso: IVº _____

En la estrategia anterior revisamos cómo al leer en red, debemos ser capaces de identificar formas de organización de las ideas y, a su vez, relacionarlas para darle coherencia.

En esta oportunidad esa jerarquía y organización la trabajaremos desde la habilidad de la identificación.

La organización global de las ideas es el modo en que el autor estructura las ideas en todo coherente, por lo mismo, puede variar de un texto a otro.

Investigaciones han demostrado que los estudiantes que son capaces de determinar la superestructura de un texto, tienen mayor ventaja en la comprensión de los mismos, y recuerdan mejor, que aquellos que no consideran la organización de las ideas durante el proceso de lectura.

Hace años, en la PSU se hacían preguntas sobre la organización de los textos y, pese a que ahora no existe ese tipo de preguntas, sí es un conocimiento relevante para poder comprender el texto en su completitud.

Sánchez (1989), distingue cinco formas de organización:

a) **Problema/Solución:** presenta un problema y el proceso para obtener la solución del mismo.

Nexos o conectores predominantes: el problema, la duda, el cuestionamiento, el asunto, la solución, la respuesta, para resolver este problema, etc.

b) **Causa/Consecuencia:** muestra la relación causal entre un hecho y sus consecuencias. Señala cómo los hechos son producto de alguna acción o evento que le antecede.

Nexos o conectores predominantes: porque, ya que, pues, debido a, como consecuencia, por ende, por ello, por eso, por lo tanto, por consiguiente, etc.

c) **Comparación o contraste:** dos hechos son confrontados entre sí, haciendo notar sus diferencias y/o semejanzas.

Nexos o conectores predominantes: en comparación, en cambio, por el contrario, mientras que, en contraste, en oposición, se asemejan, comparten, etc.

d) **Enumeración descriptiva:** provee información acerca de un tema, concepto, evento, objeto, persona, idea, etc.

Este patrón conecta ideas a través de descripciones, atendiendo las características importantes a los atributos del tema en cuestión.

Nexos o conectores predominantes: comenzando con, consta de, también, de hecho, por ejemplo, primero, segundo, tercero, etc.

e) **Secuencia temporal:** las ideas están agrupadas sobre la base de orden o tiempo.

Nexos o conectores predominantes: después, luego, más tarde, finalmente, a continuación, continuando, antes, en primer lugar, en segundo lugar, etc.

Actividad 1. Metacognición

Hazte las siguientes preguntas y reflexiona sobre tu proceso de aprendizaje en la organización global de las ideas.

¿Sé lo que es la organización discursiva de las ideas de un texto?

¿Reconozco cómo se organizan, relacionan y conectan las ideas de un texto?

¿Qué elementos me permiten determinar las organizaciones discursivas?

¿Sé cómo el autor estructuró el texto de acuerdo a su propósito?

¿Sé identificar las siguientes superestructuras?:

Problema-solución

Causa-consecuencia

Comparación o contraste

Enumeración descriptiva

Secuencia temporal

Actividad 2. Lee los fragmentos y reconode la organización de las ideas. Luego, crea un título que lo sintetice.

FRAGMENTO 1

Las diferencias entre las palabras conocimiento y sabiduría se han vuelto un tanto difusas, ya que éstas son usadas comúnmente como sinónimos sin mucho discernimiento. Una diferencia yace en que conocimiento contiene el prefijo "con", que significa "junto" y por lo tanto remite a una *gnosis* dualista, dentro de un constructo sujeto y objeto, o algo que se obtiene con o del mundo exterior. La palabra sabiduría en español tiene un origen que denota una percepción, una experiencia directa de la realidad, específicamente un sabor; podemos decir que la sabiduría es saborear el conocimiento, un acto superior que nace del reposo y la reflexión del mismo. En inglés la palabra "wisdom" (sabiduría) tiene un origen similar, en este caso su raíz ("wit") tiene el significado de "ver". Esta palabra tiene la misma raíz que el latín "videre" (ver) e incluso que el sánscrito "veda", (como en los Vedas), sabiduría, visión. Podemos sugerir entonces que el conocimiento tiene que ver más con la aplicación y recordación de información que se produce colectivamente y que la sabiduría tiene que ver más con la asimilación de la experiencia, con la capacidad de ver, descubrir e interpretar la realidad.

www.pijamasurf.com

Organización de las ideas: _____
Título : _____

FRAGMENTO 2

Los doctores N.B.Elloc y L.Breslow, del laboratorio de Población Humana del Departamento de Salud Pública de California y del Departamento de Medicina Preventiva y Social de la UCLA, respectivamente, hicieron un seguimiento de 7.000 adultos durante cinco años y medio, relacionando sus expectativas de vida y de salud a ciertos hábitos básicos de salud. Encontraron que tomar un desayuno completo está correlacionado con una mayor expectativa de vida. Parece probable que las personas que toman un desayuno completo consiguen más sustancias nutritivas que las personas que omiten desayunar o pasan la mañana con un tentempié y un caté.

www.monografias.com

Organización de las ideas: _____
Título : _____

FRAGMENTO 3

Cuando ocurre algo muy importante se da a conocer por los medios de comunicación: un suceso político o deportivo que interesa a una gran cantidad de personas.

La prensa es uno de los medios de comunicación. Es el medio de comunicación más antiguo de todos. La forman los periódicos y las revistas. Estos transmiten la información a través del lenguaje escrito. La prensa se publica diaria, semanal y mensualmente.

Otro medio de comunicación es la radio que transmite información a través de la palabra hablada.

Hay distintas emisoras de radio. Un tercer medio de comunicación importante es la televisión. La televisión es el medio de comunicación más reciente. Utiliza la palabra hablada y la imagen, lo que nos permite escuchar una información al mismo tiempo que podemos ver imágenes representativas de las cosas que han ocurrido. Este es el medio que más se utiliza de todos los citados.

<https://www.sciencedirect.com>

Organización de las ideas: _____
Título : _____

FRAGMENTO 4

La casa de los Ruices, ostentosamente blanqueada y con su largo balcón en un pueblo de ventanitas y raquíticas fachadas de adobe, tenía espesos y recios muros. Convenía que estuviera bien aislada; que no llegaran a sus cámaras los ecos de lo que en cada casucha rumiaba el deudor o escupía el oprimido, sin atreverse ninguno a declararlo en alto. Tenía además disimulados recovecos en su prolongación hacia el monte después de un pequeño patio trasero. De ese modo las habitaciones delanteras, para la vida familiar y pública, podían ignorar fácilmente las recámaras hundidas en el monte, para el comercio clandestino, el trigo no declarado y la vida secreta.

<https://deldiariodeandrea.wordpress.com/2014/06/10/la-casa-de-las-dos-fachadas>

Organización de las ideas: _____
Título : _____

FRAGMENTO 5

«Comencé como defensor central en el equipo juvenil de Everton en el 64. Después, en el 67, me fui a Huachipato, pero ya como arquero. En el 74 fuimos campeones y estuve en el club hasta el 78. Al año siguiente me fui a jugar con la UC y ahí terminé mi carrera. Me retiré para atender mis negocios personales. Ahora soy empresario transportista y dirigente de la asociación en Talcahuano. Además, tengo una estación de servicio», dice.

www.emol.com

Organización de las ideas: _____
Título : _____

FRAGMENTO 6

Toda lengua podemos considerarla como un sistema de signos solidarios. Esto quiere decir que la lengua presenta un orden que no puede alterarse en ninguna de sus partes sin que se resienta todo el conjunto. ¿Has pensado alguna vez por qué el niño aprende tan pronto a formular oraciones que tal vez nunca ha oído? Precisamente porque se apoya en el hecho de que la lengua es un sistema, es decir, presenta una regularidad en sus formulaciones.

www.lenguaje.com

Organización de las ideas: _____
Título : _____

FRAGMENTO 7

El hombre siempre ha sentido un inmenso respeto, a veces miedo, hacia determinadas realidades, hasta el punto de no atreverse siquiera a nombrarlas. Entre judíos, el nombre de Dios no podía nombrarse. Para los gitanos, la palabra culebra es casi impensable. Otras veces, rehusamos nombrar a las cosas porque estas han sufrido un envilecimiento bajo la presión moral, religiosa, social, política. En definitiva, rehuimos el nombre de determinadas realidades; nombre y realidad que acaban convirtiéndose en tabú, esto es, en algo sagrado unas veces; misterioso, otras; repulsivo, en ocasiones. Buscamos entonces una palabra que supla a la anterior. A esta nueva palabra o forma de expresar una realidad la denominamos eufemismo.

<http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream>

Organización de las ideas: _____

Título : _____

Preparación PAES Comprensión Lectora
Estrategia 6
Evaluar el Tono del emisor

Nombre: _____ Curso: IVº _____

La pregunta por el tono tiene complejidad mayor pues requiere que se evalúa y se consideren varios criterios. Además, usualmente las alternativas están cononstruidas con conceptos que requieren manejo de vocabulario.

Reflexionemos:

¿Qué elementos concretos me pueden permitir precisar correctamente el tono o perspectiva desde la cual el emisor habla?

Para responder a la pregunta por el tono, debemos estar atentos/as a los siguientes elementos:

1. Identificar y reconocer el propósito comunicativo del emisor del texto o fragmento. El propósito varía de acuerdo al tema y a los objetivos, puede ser: informar, argumentar, instruir, persuadir, etc.
2. Identificar el lenguaje que usa el emisor: objetivo (hechos) o subjetivo (opiniones).
3. Presencia o no de juicios de valor: apreciativos, despectivos o peyorativos, críticos, etc., con respecto a lo sostenido por el emisor.
4. Analizar el empleo que da a las palabras connotativas es fundamental porque de acuerdo con el lenguaje que el autor utilice también se podrá evaluar su posición reflejada en el texto, desde dónde y desde qué postura escribe.
5. Reconocer el tono del emisor te permitirá identificar los sentimientos, ideologías, posturas y creencias del emisor respecto al tema que trata.

A continuación, veremos algunos ejemplos de tonos o perspectivas discursivas que podrían adoptarse por el emisor:

Tono irónico	Hace referencia a una burla fina, sin mala intención.
Tono sarcástico	Hace referencia a una burla hiriente; punzante. A diferencia del tono irónico, el sarcástico es con mala intención.
Tono displicente	Cuando el emisor del texto no se compromete afectivamente con lo que escribe. Displicente es sinónimo de indiferente, apático.
Tono conciliador	Una actitud conciliadora es aquella que trata de equilibrar dos posturas antagónicas para llegar a un acuerdo.
Tono esperanzador	El emisor adopta una actitud positiva frente a lo que escribe.
Tono crítico	Hace referencia a la manifestación de la defensa de un punto de vista personal atacando al contrincante o a una postura poco tolerante.

Tono reflexivo	El emisor asume una actitud analítica frente a lo que escribe
Tono problematizador	El emisor destaca, principalmente, los contras o los aspectos negativos de lo que le interesa plantear.
Tono objetivo	El emisor se limita a plantear los hechos y no manifiesta ningún grado de compromiso con lo escrito, mantiene una postura imparcial, neutra.
Tono subjetivo	El emisor se compromete con lo escrito, dando su visión personal, opinión o punto de vista particular acerca de lo que escribe, mantiene una postura parcial.
Tono agresivo	Hace referencia a una mirada de los hechos en forma violenta, propugna la confrontación más que el consenso.
Tono polémico	A diferencia del tono agresivo, el polémico, si bien es cierto propugna la controversia, no lo hace en forma violenta.
Tono coloquial	El emisor expresa su visión de los hechos desde la informalidad del lenguaje, por lo que no es raro que aparezca un léxico jergal.
Tono escéptico	El emisor asume una mirada incrédula, desconfiada recelosa, acerca del tema.
Tono pesimista	Hace referencia a una visión poco alentadora de los hechos que cuenta. Su discurso se estructura a partir de la desesperanza.
Tono utópico o soñador	Predomina una visión idealizada o quimérica de los hechos.
Tono persuasivo	El emisor pretende convencer al receptor para que adopte su visión de los hechos, desde lo emocional, por ende sus argumentos se elaboran sobre la base de las emociones o sentimientos.
Tono disuasivo	A diferencia del persuasivo que intenta influir en el receptor para que adopte su punto de vista, el tono disuasivo intenta inducir o mover a alguien con razones a mudar de dictamen o a desistir de un propósito.

Ejercicio:

Lee cada fragmento e identifica el **tono** que predomina. Para ayudarte, detecta también el **propósito** y destaca **marcas textuales** que te ayuden a validar tu respuesta.

EJERCICIO 1

Una de las cosas que mejor funcionan en Chile es la discriminación.

Las personas actúan como aduanas sociales individuales que revisan, chequean, examinan, inspeccionan a los que pasan por sus dominios o atraviesan sus distritos familiares, laborales, personales.

Principalmente el cateo social es ocular. Existen niveles que van desde el primario hasta el master en discriminación social con mención en racismo, xenofobia y nazismo para principiantes. El sexismo viene inserto en el equipaje social, en el ADN personal de cada habitante (mayoritariamente varones).

Es así como existe un cierto rechazo en el paladar elegante, de ciertas personas que nada tienen de elegancia interna, a la hora de evaluar a seres humanos debido a su origen, religión o género, posición política, credo, etcétera.

Es decir, discriminación social, sexual, racial y religiosa. ¿Ejemplos? Quizás es de Perogrullo, pero yo agregaría a los puntos expuestos, la discriminación Territorial, geográfica ¿Quién vale más? ¿El que vive en la Capital o el que vive en un pueblo? ¿El que vive en Cochabamba o el que vive en Londres?

<http://franciscoaravena.bligoo.com/content/view/188325>

Propósito	Criticar sarcásticamente la forma en que la discriminación se instala en el imaginario chileno.
Tono	Sarcástico

EJERCICIO 2

En la plaza Uruguaya, bajo la tolerante mirada del gobierno nacional y municipal, se ha instalado una toldería de indígenas que demuestran a los ciudadanos asuncenos cómo se destruye un sitio atractivo y caro, y cómo se vivía en el neolítico.

Una toldería indígena neolítica en el centro de la ciudad es inconcebible y; sin embargo, allí está, como un cáncer expuesto, esparciendo malos olores, destrucción y contaminación ambiental. La ciudad está recibiendo un castigo inmerecido y no tiene por qué financiarlo.

Los indígenas tienen que avenirse a vivir como gente, o mandarse a mudar al monte. Los indígenas tienen que civilizarse, convertirse en paraguayos, terminar con esa estupidez de preservar una cultura retrasada y marchita y vivir como gente pagando sus impuestos, o relegarse a lo profundo del monte a seguir conviviendo con los animales. No hay alternativas y los paraguayos no tenemos por qué pagar impuestos para mantener una civilización caduca, que fue incapaz de mantenerse a sí misma.

No conozco un solo paraguayo que quiera ir a vivir a una toldería, y eso que quedan bastante cerca, ni siquiera para estudiar sus cochinas costumbres. Sí conozco indígenas que quieren vivir en Asunción, educarse y salirse del síndrome de la selva y convertirse en un ser humano con acceso a la civilización.

<http://www.ultimahora.com/notas/102426-Survival-acusa-a-diario-paraguayo-del>

Propósito	Denostar la cultura autóctona paraguaya instalada en el centro de la ciudad.
Tono	Agresivo.

EJERCICIO 3

Con la perspectiva de un año lleno de significado, renuevo cordialmente a todos el deseo de paz. A todos os digo que la paz es posible. Pedida como un don de Dios, debe ser también construida día a día con su ayuda a través de obras de justicia y de amor.

El siglo XX nos deja en herencia, sobre todo, una advertencia: unas guerras a menudo son causa de otras, ya que alimentan odios profundos, crean situaciones de injusticia y ofenden la dignidad y los derechos de las personas. En general, además de ser extraordinariamente dañinas, no resuelven los problemas que las originan y, por tanto, resultan inútiles. Con la guerra, la humanidad es la que humana y de sus derechos inalienables. pierde. Solo desde la paz y con la paz se puede garantizar el respeto de la dignidad de la persona.

http://www.vatican.va/holy_father

Propósito	Llamar a la paz mundial
Tono	Esperanzador

EJERCICIO 4

¿Por que ser voluntario?

La realidad social y económica de nuestro país deja a muchos chilenos y chilenas en situación de exclusión y profundo desamparo, impidiendo las oportunidades de superación y limitando el acceso a viviendas, servicios de salud y educación de calidad.

Como joven, tienes la opción de enfrentar esta situación, denunciándola en forma activa a través de tu participación en Un Techo para Chile. Solo a través del contacto directo con la realidad que viven día a día las personas asentadas en campamentos, podrás entender, crear o promover las medidas efectivas y sustentables que permitan acabar con la extrema desigualdad social en Chile.

Un Techo para Chile está compuesto principalmente por estudiantes universitarios motivados por conocer y revertir la situación de vulnerabilidad de quienes viven en campamentos.

Para formar parte de este equipo solo necesitas mucho entusiasmo y ganas de luchar contra la exclusión social en Chile.

<http://www.untechoparachile.cl/static/comoColaborar/voluntariado.htm>

Propósito	Invitar a participar a los jóvenes en la campaña “Un techo para Chile”
Tono	Persuasivo.

EJERCICIO 5

¡Hoy yo tengo un sueño!

Yo tengo un sueño que un día en Alabama, con sus racistas viciosos, con su Gobernador con sus labios goteando palabras de interposición y nulificación, un día allí en Alabama los pequeños negros, niños y niñas, podrán unir las manos con pequeños blancos, niños y niñas, como hermanos y hermanas.

¡Hoy yo tengo un sueño!

Yo tengo un sueño que algún día cada valle será elevado, y cada colina y montaña serán hechas llanas. Los lugares más ásperos serán aplanados y los lugares torcidos serán hechos rectos, y la gloria de Dios será revelada y todo género humano se verá junto.

Propósito	Expresar un sueño o deseo reivindicatorio para la comunidad negra.
Tono	Utópico

EJERCICIO 6

Es bien sabido que estamos en medio de una crisis. Nuestro país está en guerra contra una red de violencia y odio de gran alcance. Nuestra economía se ha debilitado enormemente, como consecuencia de la codicia y la irresponsabilidad de algunos, pero también por nuestra incapacidad colectiva de tomar decisiones difíciles y preparar a la nación para una nueva era. Se han perdido casas; se han eliminado empleos; se han cerrado empresas. Nuestra sanidad es muy cara; nuestras escuelas tienen demasiados fallos; y cada día trae nuevas pruebas de que nuestros usos de la energía fortalecen a nuestros adversarios y ponen en peligro el planeta.

Estos son indicadores de una crisis, sujetos a datos y estadísticas. Menos fácil de medir; pero no menos profunda, es la destrucción de la confianza en todo nuestro territorio, un temor persistente de que el declive de Estados Unidos es inevitable y la próxima generación tiene que rebajar sus miras. Hoy les digo que los problemas que nos aguardan son reales.

Son graves y son numerosos. No será fácil resolverlos, ni podrá hacerse en poco tiempo.

Propósito	Hacer tomar conciencia al pueblo norteamericano de las dificultades que se avecinan.
Tono	Subjetivo, persuasivo

EJERCICIO 7

Habría que cortarles las manos para que no roben más, como hacen los musulmanes. Ahí se acabó la joda. Va a ser medio difícil que puedan meter moneditas para los colectivos, pero sin manos y sin trabajo no creo que las necesiten.

Hay que atarlos en una plaza un día especial por mes.... mejor por semana, porque hay tantos que no creo que alcance un mes (tal vez tampoco una semana). En ese día, se lee al público lo que hicieron y se los deja 5 minutos solos con el pueblo a cada uno y que la gente les haga lo que quiera en ese lapso. Matarlos no sirve de nada. Es mejor que los manden a trabajar en algún empleo riesgoso, como limpiar ventanas de edificios, mineros o algo similar. Y que parte del sueldo se reparta para la familia de las víctimas. Hay que meterles una bala en la cabeza y mandarles la factura de la bala a la familia, como hacen los chinos. Después, se procesa el cuerpo, se empaca la carne y que los hijos se alimenten de ahí. Así cumple con su rol de padre proveedor, hay menos hambre, menos delincuencia, más empleo y hasta se matan menos animales. Hay que encerrarlos la primera vez y si reinciden, fusilarlos.

Hay que mandarlos a vivir con la gente de las organizaciones de derechos humanos. Como se encargan de proteger a los delincuentes, sería una buena medida para que puedan

ayudarlos en serio, o bien para que cambien sus lineamientos y empiecen a bogar por todos y no por los asesinos solamente.

<http://camaleonx.wordpress.com/2009/03/05/soluciones-para-acabar-con-la-delincuencia/>

Propósito	Manifiestar la necesidad de despreciar socialmente a los delincuentes.
Tono	Polémico.

EJERCICIO 8

Sucede que me canso de ser posmoderno.

Me cansan la nueva arquitectura, la nueva educación, la nueva política, la nueva poesía y la «nouvelle cuisine».

Me asfixian los edificios inteligentes. Me hastía el «design», los cafés a la moda, los lugares donde la vida abandonó para siempre a las formas y donde, habitualmente, terminamos pagando un café cortado muy aguado.

Me aburren los escuálidos platos de restaurantes anoréxicos, menús sin fondo, donde se sirven platos abstractos incomibles.

Me fastidian las charlas y seminarios «a todo power point», donde la falta de ideas se suplanta con tecnología de punta.

Me hastían los datos «cool» de las revistas «cool»: hojeo con fervor periódicos de provincia mal impresos y llenos de noticias caseras, de vida social ridícula, de campeonatos de rayuela, con olor a tinta fresca, que se te queda pegada en los dedos.

Me encanta la gente que no tiene «blog» ni página web alguna y que enterró sus celulares muy al fondo de sus jardines.

<http://paloola.blogspot.com/2007/10/walking-around.html>

Propósito	Manifiestar agotamiento frente a lo posmoderno de la sociedad
Tono	Subjetivo.

EJERCICIO 9

La fábula terminaba en que la sirvienta que trabajaba duro y que no tenía futuro le tuerce la mano al destino al tener la fortuna de casarse con un Príncipe. El epílogo de la leyenda sentenciaba: «se casaron y vivieron muy felices». Reconozcamos que eso podría suceder en el país imaginario del cuento pero no en Chile. Nuestro personaje nos ha hecho constatar que la segunda parte de la vida de La Cenicienta que insinuaba aquel epílogo no puede existir en la sociedad chilena. En Chile no basta casarse con la fortuna para ser feliz. Aquí a algunos nunca les permitirán ser ellos mismos ni ser felices.

Chocarán contra el muro infranqueable del clasismo.

El clasismo de la sociedad chilena no aceptará jamás que se pueda destacar alguien por cuyas venas corra sangre de Cenicienta.

<http://blogs.elmercurio.com/revistasabado/2009/03/28/un-espejo-social.asp>

Propósito	Denunciar el nivel de clasismo que vive nuestra sociedad.
Tono	Crítico, problematizador.

EJERCICIO 10

Las políticas sociales desarrolladas durante el siglo XX fueron todo un logro de la cultura europea. Un gran aporte a la humanidad. Pero esas conquistas fueron desvirtuadas por las diversas corrientes políticas, que alteraron su propósito humanitario y las usaron como un formidable instrumento de adhesión popular. El resultado es que hoy en Europa los desproporcionados beneficios actúan como perversos incentivos para acogerse a la calidad de protegido del Estado, pretender una jubilación temprana y ser elegible para la ayuda social y sus pagos.

El necesario apoyo a los más débiles de la sociedad, llevado al extremo, ha significado Estados endeudados, grandes corrientes migratorias hacia Europa, altos impuestos y enormes burocracias. Por eso la actual crisis del euro podría iniciar una nueva era, que buscara poner límite al sobredimensionado Estado de Bienestar.

<http://blogs.elmercurio.com/columnasycartas/2010/06/05/el-mal-estado-del-estado-de-bi.asp>

Propósito	Denunciar que las corrientes políticas desvirtuaron los beneficios estatales en Europa.
Tono	Crítico.

EJERCICIO 11

(Sale. Entra Calpurnia)

CALPURNIA. ¿Qué intentáis, César? ¿Pensáis salir? ¡Hoy no os moveréis de casa!

CESAR. ¡César saldrá! ¡Los peligros que me han amenazado no miraron nunca sino mis espaldas! ¡Cuando vieron el rostro de César se desvanecieron!

CALPURNIA. ¡César, jamás reparé en presagios, pero ahora me asustan! Cuenta uno ahí dentro que, aparte las cosas que hemos visto y oído, los guardias han presenciado prodigios horribles. ¡Una leona ha parido en medio de la calle, y las tumbas se han entreabierto y vomitado a sus difuntos! ¡Guerreros feroces combatían encolerizados entre las nubes en filas y escuadrones y en exacta formación militar, haciendo llover sangre sobre el Capitolio! ¡El fragor de la lucha atronaba los aires, y se oía el relinchar de los caballos, y el estertor de los moribundos, y los gritos y alaridos que daban en las calles los espectros! ¡Oh César! ¡Estas cosas son inusitadas y me infunden pavor!

Propósito	Calpurnia intenta disuadir a César para que no salga de casa.
Tono	Disuasivo

EJERCICIO 12

"Seres de otros mundos que bajan a la tierra, se manifiestan, nos raptan y hasta nos humillan son lo último en orientación espiritual rentable para las iglesias del siglo XXI.

Estoy aburrido de explicar el porqué no creo en ovnis. Primero, miren cómo en muchos programas los "crean" y luego amenazan con publicar videos de ovnis secretos. Esto me dice que no creo ni debo creer en susodichas entidades.

Con teorías irrisantemente ligeras arrancan fenómenos yutuberos, en el que todos ven los dichosos ovnis, y hay que leer los foros, las cosas que dicen... "Mi tío vio uno... era como verde.". Vale, que no sepamos qué son está bien, pero no nos da derecho a armar toda una mitología extraterrestre, es como el que ve un eclipse y arranca una parafernalia del terror con los cuentos del fin del mundo

<http://cl.globedia.com/porque-no-creo-en-los-ovnis>

Propósito	Manifestar incredulidad frente al tema de los ovnis.
Tono	Escéptico.

Preparación PAES Comprensión Lectora
Estrategia 7
Tesis o punto de vista del emisor

Nombre: _____ Curso: IVº _____

Entendiendo la diversidad de temáticas que podrían presentarse en los textos, reconocer la tesis o punto de vista desde el que escribe el emisor de vuelve una tarea inicial para poder entender el texto correctamente.

Los textos argumentativos están estructurados sobre la base de una tesis. Se denomina de esta forma a una opinión sostenida por alguien y que sirve de punto de partida o de llegada de un argumento. La tesis es la afirmación base de la argumentación. Mediante ella se expresa la opinión del emisor sobre un tema determinado. La tesis puede encontrarse de forma explícita en un texto (habilidad de la localización) o implícita (habilidad de la interpretación).

Para encontrar una tesis, pregúntate: **¿qué es lo que intenta demostrar el emisor a través de su discurso?** o **¿cuál es la idea que sostiene el emisor?**

A partir de la finalidad se desprenden dos acciones diferentes: persuadir y convencer.

Persuadir es un acto discursivo intencional dirigido a lograr que el destinatario del mensaje actúe de cierta forma apelando a sus aspectos emocionales, como sus deseos, temores o prejuicios. Constituye uno de los aspectos fundamentales de control presente en los discursos políticos, propagandísticos y publicitarios que circulan en el medio social.

Convencer es “probar una cosa de manera que racionalmente no se puede negar” (Pérez, Vega: 2003). Dicha argumentación busca un convencimiento, la aceptación de una mirada sobre un hecho puntual y no necesariamente la manipulación coercitiva, pues los argumentos apuntan a la capacidad de diferenciar y razonar a partir de situaciones o antecedentes específicos.

Características de una buena tesis:

1. Define la posición del emisor frente a un tema.
2. Se formula de manera breve, concreta y sencilla, evitando el uso de términos ambiguos.
3. Tiene que estar constituida por oraciones completas, con sentido, y sintácticamente correctas.
4. Tienen que aparecer las palabras clave referidas a la idea u opinión en torno a la que se construirá la argumentación.
5. La tesis es una afirmación contestable acerca del texto, o sea, que se puede probar o refutar.
6. La tesis debe ser formulada como una oración principal y completa, de tal manera que si se aislara del texto seguirá expresando un sentido.

Reflexionemos:

- ¿Por qué es importante determinar la tesis de un texto?
- ¿Qué beneficios me reporta saber establecer la tesis?
- ¿Para qué me va a servir este texto después de leerlo?
- ¿Entiendo que determinar la tesis me permite saber cuál es el punto de vista del emisor y así poder opinar sobre el tema?

Actividad:

Lee los siguientes fragmentos y señala (subrayando o redactando) la tesis postulada por el emisor.

FRAGMENTO 1

El concepto de movilidad social se refiere a la facilidad con la que una persona puede subir o bajar en la escalera socioeconómica de un país. Cuando hay poca movilidad social, son escasas las posibilidades de que alguien mejore su situación económica en relación con los demás, independientemente de su capacidad individual. Una sociedad inmóvil es una sociedad que no premia el esfuerzo ni castiga la desidia, que no nos ofrece oportunidades de progresar. Es una sociedad donde nuestro destino se ve predeterminado por la posición económica de nuestros padres. Por otro lado, una sociedad móvil es una sociedad en donde todos, sin importar la posición económica en la que nacemos, tenemos la oportunidad de progresar. Es una sociedad en donde el talento y el trabajo son más importantes que las conexiones familiares.

Tesis: _____

Una sociedad sin movilidad social es una sociedad que no ofrece oportunidades para progresar.

FRAGMENTO 2

La principal causa de la marginación mundial es el neoliberalismo, cuyos efectos se ven agravados por la globalización económica. No todos los lugares ni todas las personas están incluidos directamente en ella. Algunos indicadores clave para medir la integración de la economía de cualquier nación son las exportaciones y las importaciones en términos del porcentaje del PIB, los flujos de inversión extranjera directa y de inversión en los mercados financieros, así como los flujos de pagos por regalías asociadas a la transferencia de tecnología.

La flexibilidad de esta economía global permite que el sistema en general conecte todo lo que sea valioso de acuerdo con los valores e intereses dominantes, en tanto que se desconecta todo lo que no sea valioso, o que haya llegado a devaluarse.

Esta capacidad simultánea para incluir y excluir a las personas, los territorios y las actividades caracteriza a la nueva economía mundial tal como está constituida.

<http://www.monografias.com/trabajos20/pobreza-marginacion/pobreza-marginacion.shtml>

Tesis: _____

La principal causa de la marginación mundial es el neoliberalismo.

FRAGMENTO 3

Mi cabeza no da para entender por qué, de un tiempo a esta parte, las mujeres cada vez andan en autos más grandes. Hoy la mujer que no tiene una 4x4 no existe. Es como si fuera invisible. Aquí lo que se juega es un signo de poder. Es decir, auto más grande es igual a mujer más poderosa. Así de simple. La imagen de una mujer exitosa es patente cuando va acompañada de un todo terreno gigante. A primera vista, el impacto es mucho más grande que si estuviera arriba de un Audi. Me impresiona que en una ciudad en la que casi nos agarramos a combos cada día por conseguir estacionamiento, en la que las calles están colapsadas por la cantidad de autos que transitan, optemos por comprar los modelos más enormes que ofrece el mercado.

Claramente jeso no ayuda a la paz ciudadana! Algunos me dirán que es por ahorrar. Pero, aunque así fuera, lo más probable es que la razón detrás del fenómeno sea, más bien, una razón de status. A lo mejor la percepción es cierta: sabemos que la sociedad vive de imágenes y nos estamos aprovechando de ello. Pero, por favor, usemos el recurso, pero no nos creamos el cuento.

Edificio con ruedas, Alejandra Parada

Tesis: _____

Las mujeres que usan autos grandes quieren aparentar estatus y poder.

FRAGMENTO 4

Escuchemos a Lipovetsky; “indiferencia por exceso, no por defecto, por hipersolicitación, no por privación. ¿Qué es o que todavía puede sorprender o escandalizar? La apatía responde a la plétora de informaciones, a su velocidad de rotación; tan pronto ha sido registrado, el acontecimiento se olvida, expulsado por otros aún más espectaculares”, Nuestra hazaña está en la capacidad que hemos adquirido para distanciarnos de los hechos. Entre más alejados estemos del estruendo, mayor es nuestra diversión; en tanto más miremos con ojos ajenos, mayor será nuestra satisfacción. Poco importa el macro-futuro, los proyectos históricos. Libertad, emancipación, son suplantadas por micro-proyectos privados, personalizados. Consumo, uso y deshecho, he allí tres grandes imaginarios emocionales para lograr la felicidad. Postindustrialización masiva y transnacional. Para el hombre posmoderno, apabullado por una economía de mercado que le ofrece variedad y cantidad, todo es posible: puede escoger, llenar, seducirse. Democracia aparente de los gustos. El posmoderno no sufre de angustia traumática, sufre de llenura por exceso de mercado. Así, su deserción se da, sobre todo, cuando no logra abarcar ese vacío global del marketing. De allí la banalidad, la cursilería de sus ademanes. El estrés ante el fracaso de la no adquisición-tanto económica como sexual- es el síntoma de una esquizofrenia sutil y simulada.

El abismo presentido, Carlos Fajardo

Tesis: _____

El hiperconsumo genera estrés y angustia.

FRAGMENTO 5

«Sin lugar a dudas la sociedad actual está viviendo una revolución científico-tecnológica sin precedentes en la historia de la humanidad, el avance del conocimiento en todas las áreas del saber es vertiginoso y la biología no escapa a ello; constantemente escuchamos términos tales como examen de ADN, alimentos transgénicos, clonación, preservación, cáncer y sida entre otros.

Necesitamos información actualizada y pertinente que brinde al alumno la base de conocimientos para entender y explicarse el mundo en que vive. Se hace urgente que brindemos herramientas necesarias para la alfabetización biológica de nuestros jóvenes».

Tesis: _____

La sociedad actual está viviendo una revolución científico-tecnológica sin precedentes en la historia de la humanidad

FRAGMENTO 6

«La Inteligencia artificial es un término que, en su sentido más amplio, indicaría la capacidad de un artefacto de realizar los mismos tipos de funciones que caracterizan al pensamiento humano. La posibilidad de desarrollar un artefacto así ha despertado la curiosidad del hombre desde la antigüedad; sin embargo, el funcionamiento de la mente humana todavía no ha llegado a conocerse en profundidad y; en consecuencia, el diseño informático seguirá siendo esencialmente incapaz de reproducir esos procesos desconocidos y complejos. A pesar de esto, el avance que ha tenido la tecnología, puede llevarnos, en un futuro, a obtener herramientas que nos ayuden a conocer en profundidad nuestra mente».

www.monografias.com

Tesis: _____

La IA no podría descubrir los misterios de la mente humana.

FRAGMENTO 7

Señor Presidente:

En los últimos años hemos sido testigos de profundos cambios climáticos causados por nosotros mismos, la tala indiscriminada de bosques, la emisión de gases de las industrias, la contaminación de cursos fluviales, etcétera.

A causa de esto estamos viendo cambios climáticos preocupantes a nivel global. En el hemisferio Norte la última temporada de huracanes y tormentas tropicales fue la más dura que se recuerde, esto sumado al ya conocido saldo devastador del tsunami en Indonesia, las reiteradas inundaciones en la República Popular de China, los incendios forestales en Estados Unidos y Europa y así como una innumerable lista de contingencias que ocurrieron en el mundo en este último tiempo.

Nuestro país no está exento de estos cambios globales, ya que grandes zonas del país alternan prolongadas sequías con inundaciones, mientras otras son víctimas de incendios forestales. De más está decir que esto tiene como resultado grandes pérdidas económicas, que afectan tanto a la población como al Estado.

Tesis: _____

El cambio climático y desastres naturales son responsabilidad de todos.

FRAGMENTO 8

La belleza es subjetiva y lo que es bello para uno, no necesariamente tiene que serlo para otro. Martin Luther King dijo alguna vez que «La Belleza está en los Ojos de Quien Mira», en otras palabras, que sea bello o no, eso está determinado por cada quien.

Lamentablemente e influenciados por los medios de comunicación y la publicidad se tiende a suponer que para ser bello hay que compartir ciertas características que exhiben ciertas personas «bellas» y que quien no sea así, entonces no lo es.

Lo extraño de todo esto es que muchas personas se embarcan en una carrera loca e incluso obsesiva para lograr ser bellas, pero bellas para quién, porque, aunque parezca mentira, aunque hay muchas personas que reúnen ciertas características físicas para ser bellas no necesariamente lo son para todo el mundo. Sucede pues que movidos por ideas erróneas hay individuos que creen que son feos o son despectivos consigo mismos porque no tienen cierta estatura, o porque no tienen ciertas medidas, o porque están por encima del peso «ideal» de las que se piden en las portadas de las revistas y terminan por atormentar una vida que cada vez se vuelve más sombría.

Tesis: _____

La belleza es subjetiva y lo que es bello para uno, no necesariamente tiene que serlo para otro.

FRAGMENTO 9

La clonación ha de considerarse una técnica neutra, carente de significado o de bondad intrínsecos, pero susceptible de muchas aplicaciones, unas buenas y otras malas. Por ello, la moralidad de la clonación depende de modo absoluto de la bondad o maldad de los motivos e intenciones de los clonadores. Tal como lo ha dicho un bioético partidario de la clonación: «la ética debe ser juzgada (solo) por el modo en que los padres crían y educan al hijo resultante; es decir, si a un niño que ha sido traído al mundo a través de una técnica de reproducción asistida le dan, o no, el mismo amor y afecto que a otro que hubiera nacido del modo habitual.

Tesis: _____

La moralidad de la clonación depende de modo absoluto de la bondad o maldad de los motivos e intenciones de los clonadores.

Preparación PAES Comprensión Lectora
Estrategia 8
Determinar la función de una palabra o frase

Nombre: _____ Curso: IVº _____

Preguntar por la función de una palabra o frase es otra manera de preguntar por el sentido de lo que leí. Por lo tanto, es un tipo de pregunta que responde a la habilidad de la **interpretación**, y como vimos en la estrategia anterior, el paso previo a la interpretación es la comprensión.

Para responder, es necesario considerar el lenguaje connotativo, metafórico o figurado. Debes “leer entre líneas”, más allá del sentido literal del texto.

En general, estas preguntas inician con un verbo en infinitivo. Es importante que al momento de contestar analices bien el sentido de los verbos, ya que este muchas veces determina la alternativa correcta.

Algunos de los verbos iniciales podrían ser:

Comparar	Manifestar	Ilustrar
Ejemplificar	Juzgar	Promover
Describir	Criticar	Reforzar
Contrastar	Sintetizar	Analizar
Actualizar	Comentar	Demostrar
Mostrar	Cuestionar	Relacionar
Enjuiciar	Introducir	Señalar

Actividad

Ejercicio 1

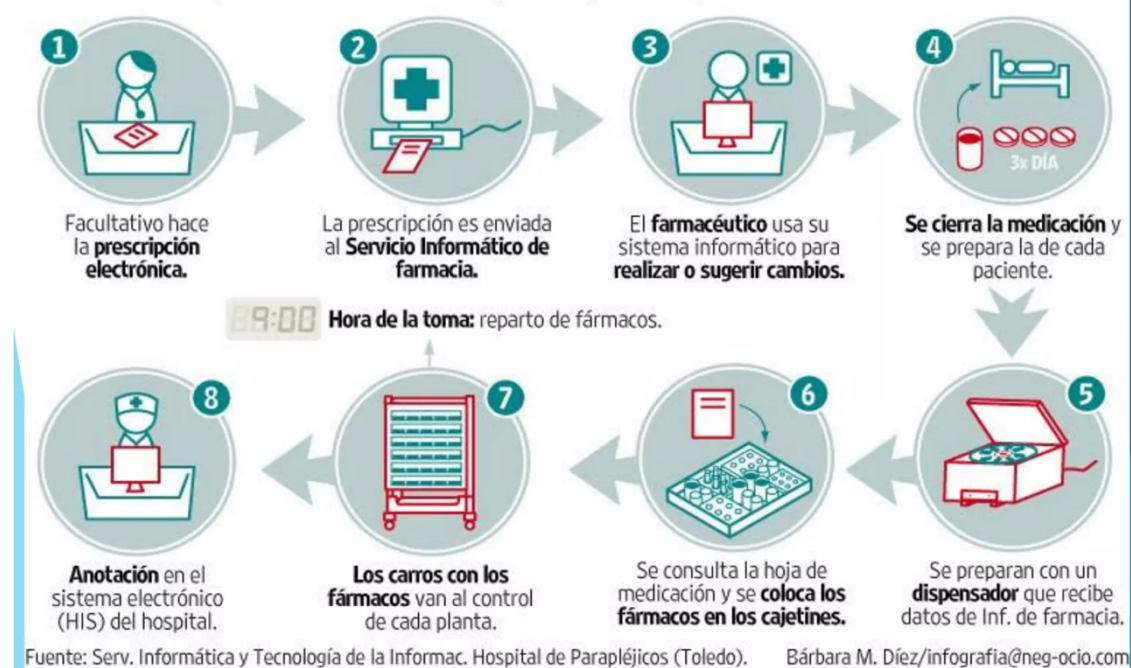
“Desenvolviéndose como un laberinto de texto en competición, voces inconfundibles, comentarios, notas al pie, diseños topográficos, poemas, collages, cartas, dibujos, fotografías y otros documentos, *La casa del adiós* es una obra cuyas abundantes innovaciones formales resultan perfectamente apropiadas para nuestra era de la saturación informativa. Al igual que cualquier otra obra precursora, esta plantea a sus lectores unas exigencias que podrían ser, en primera instancia, desalentadoras. En vez de pedirles que sigan el consabido camino lineal a lo largo de la novela Danielewski les ofrece numerosos caminos para moverse en un nuevo tipo de espacio textual, para cuya navegación se requiere una notable capacidad de procesar información (piénsese en un edificio con muchos pisos, con tramos de escalera y ascensores que ofrecen distintas entradas y salidas posibles, con cada habitación conectada con otra al medio de distintas entradas, y con un pasadizo secreto que lleva a una escalera de caracol, que a su vez nos conduce a un gigantesco y tenebroso sótano)”.

¿Qué función cumple en el fragmento la información que aparece entre paréntesis?

- Ratifica que la temática de la novela *La casa del adiós* es urbana.
- Cuestionan la estructura de los edificios actuales.
- Enumeran los caminos realizados para entender una novela.
- Explica metafóricamente la estructura de la novela *La casa del adiós*.
- Reflexiona acerca de la validez de construir novelas similares a edificios.

Ejercicio 2

■ El proyecto ConTraMed nace para regular el componente manual que existe en la dispensación de la medicación que se le suministra a cada paciente y en el registro.



¿Cuál es la función que cumplen los dibujos en la explicación de este proyecto?

- Llamar la atención del lector para hacer que comprenda mejor el proceso.
- Mostrarle a un paciente cómo es realizado su fármaco.
- Graficar algo que no se puede explicar solo con palabras.
- Incentivar la composición de fármacos.
- Crear conciencia en los doctores sobre el proceso de los fármacos que prescriben.

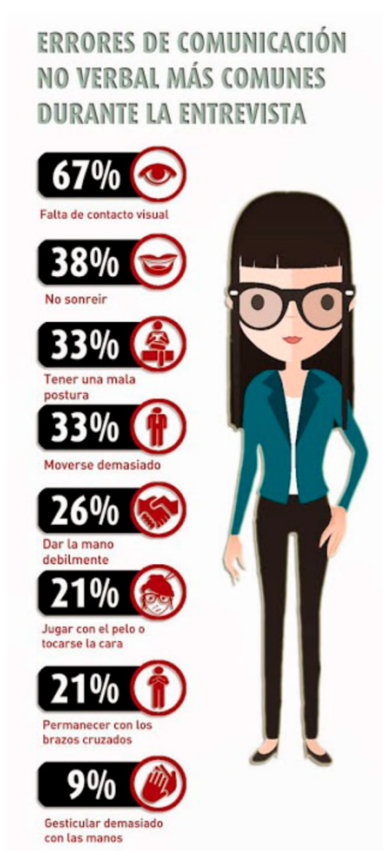
Ejercicio 3



¿Cuál es la función de la expresión “los hechos” en la infografía anterior?

- a) Corroborar con porcentajes el número de víctimas por accidentes de tránsito.
- b) Ratificar la necesidad de usar cinturón ya sea adelante o atrás, según nos ubiquemos en el auto.
- c) Convencernos con estadísticas concretas sobre la reducción de muertes por el uso del cinturón de seguridad.
- d) Cuestionar la validez de las estadísticas en cuanto a la seguridad que reporta el uso del cinturón de seguridad.
- e) Persuadirnos emocionalmente de la conveniencia del uso de sistemas de seguridad.

Ejercicio 4



¿Qué finalidad comunicativa cumplen los íconos en la infografía?

- a) Reforzar las estadísticas.
- b) Embellecer la infografía.
- c) Destacar los errores que se comenten en las entrevistas.
- d) Hacer comprensible la información textual.
- e) Usar un código especial para lo que no saben leer.

Ejercicio 5

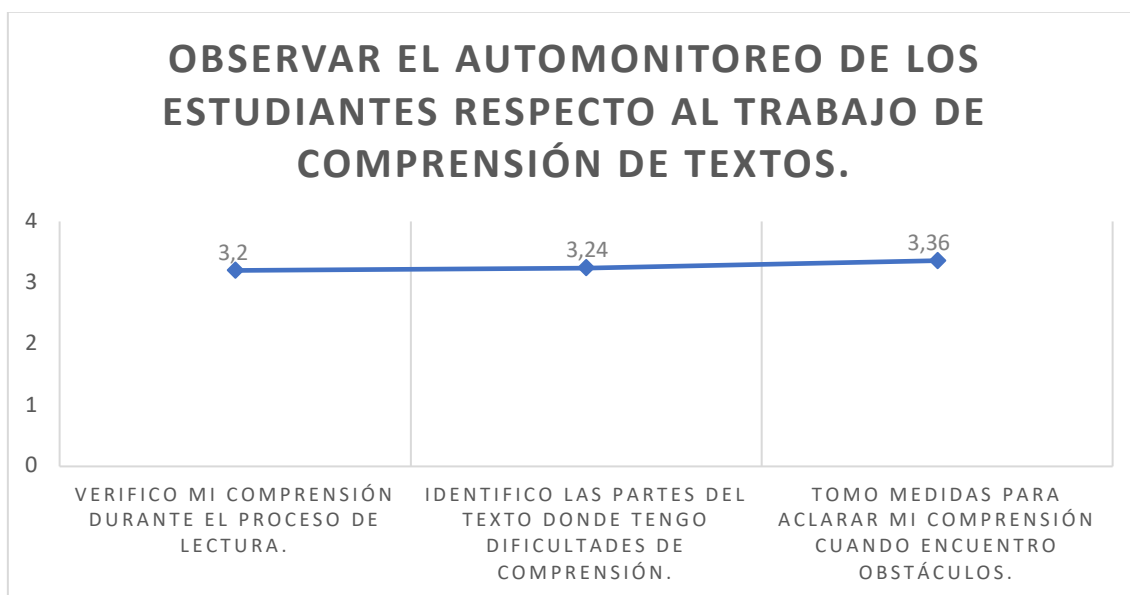


La función de los diferentes íconos de las redes sociales en la infografía es

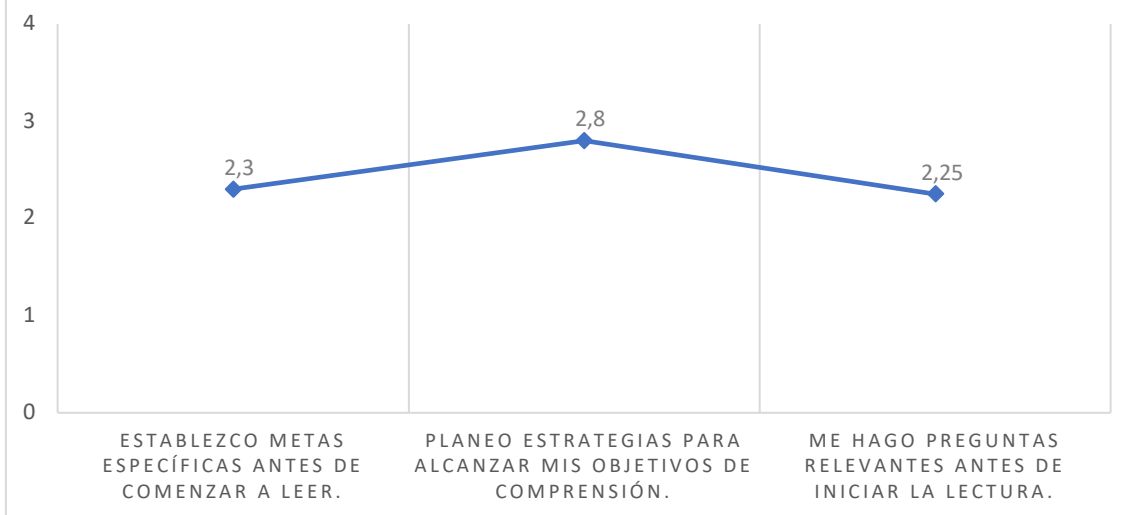
- caracterizar los variados servicios que pueden ofrecer a los usuarios permanentes de redes sociales.
- definir la función y utilidad que presentan a las empresas las diferentes marcas de redes sociales.
- explicar la importancia que tienen actualmente las diferentes redes sociales.
- reforzar a través del texto la utilidad específica que prestan las redes sociales en la difusión de una marca, producto o empresa.
- complementar el texto que acompaña a cada una de ellas.

E77	83	88	58	87	76	77	50	85	93	62	95	100	85	85	73	88	75	25	60	100	50	60	75	100	73	92	77	66	88	57	71	80	100	50	33	75	81	66	76	80	75	50	75	85																						
E78	83	100	76	62	84	50	80	71	90	93	100	100	100	100	84	88	100	87	60	100	50	80	62	100	86	71	100	72	77	84	71	100	100	75	66	75	54	0	76	60	100	62	75	85																						
E79	25	55	41	87	53	55	40	57	45	62	79	93	80	85	47	66	12	12	40	100	50	60	50	25	40	64	88	61	51	68	78	40	50	100	100	37	63	66	76	80	75	75	50	100																						
E80	66	66	52	50	69	61	70	85	60	81	87	86	85	80	78	77	62	62	40	0	100	40	62	50	80	64	77	55	70	57	28	40	100	75	0	50	45	66	76	100	66	62	25	57																						
E81	75	100	52	87	84	83	70	71	81	87	91	100	95	100	78	88	75	75	60	100	0	80	75	75	86	85	100	66	77	63	78	100	75	100	66	50	90	66	84	80	75	100	50	85																						
E82	66	66	64	75	23	44	80	28	45	62	91	70	66	80	68	83	62	37	60	0	50	0	62	50	60	50	55	50	66	68	78	60	50	100	66	62	45	33	61	60	66	62	100	85																						
E83	58	66	58	62	38	44	60	71	72	62	87	80	66	85	57	55	75	37	60	0	50	60	25	100	46	57	33	50	62	52	42	40	50	75	33	75	45	66	61	40	58	62	50	71																						
E84	100	44	87	61	66	50	85	90	81	83	80	85	63	83	100	87	50	50	40	62	75	73	100	61	77	52	71	100	75	50	66	50	72	100	61	75	37	25	57	85	75	85	75	85																						
E85	91	77	76	76	77	90	100	90	87	95	100	100	89	94	75	100	60	0	60	62	100	86	85	66	77	73	85	100	75	100	100	72	33	84	60	62	75	85	62	75	85	75	85																							
E86	100	77	70	62	53	50	50	57	96	75	87	93	90	95	47	72	100	25	60	50	0	40	50	50	66	35	88	44	66	57	35	100	75	100	66	37	54	66	30	60	58	37	25	28																						
E87	77	62	53	66	70	71	81	93	95	100	57	94	62	100	50	60	62	80	77	61	96	52	57	75	75	66	75	54	69	83	62	75	71	88	85	100	84	72	100	62	40	50	50	60	50	100	60	78	88	72	81	84	57	100	75	75	100	62	72	100	84	100	83	75	100	85
E88	91	77	76	87	84	72	80	85	100	81	91	96	95	100	84	72	100	62	40	50	50	60	50	100	60	78	88	72	81	84	57	100	75	75	100	62	72	100	84	100	83	75	100	85	85	75	85																			
E89	16	11	52	50	69	50	50	57	30	31	83	86	90	95	52	55	37	37	40	50	50	60	50	25	26	50	100	72	62	57	57	20	0	75	100	37	54	33	38	40	83	75	50	85	85	75	85																			
E90	50	66	64	75	53	77	80	57	69	62	91	80	76	85	63	83	75	37	40	50	50	20	62	100	73	64	66	66	74	78	71	80	75	75	66	62	81	66	61	60	66	62	50	71																						
E91	66	77	58	62	69	66	90	85	60	100	91	96	95	95	78	83	75	62	60	100	0	20	75	75	60	64	88	72	74	63	85	80	75	75	0	62	81	100	76	80	75	75	75	71																						
E92	83	77	47	62	76	77	70	57	90	68	100	93	100	100	84	88	75	75	60	50	100	60	75	100	80	92	100	72	88	68	64	100	100	100	66	50	63	33	92	80	83	62	100	85																						
E93	100	77	64	100	69	72	80	57	81	93	91	96	85	100	89	83	75	75	40	100	50	60	50	50	80	64	88	72	96	78	71	100	100	75	66	62	90	33	84	80	83	75	75	57																						
E94	88	58	87	92	88	80	71	100	95	96	95	100	84	83	87	60	50	0	100	62	86	85	100	77	88	73	85	100	100	33	87	81	92	80	91	87	75	85	85	75	85	85	75	85																						
E95	100	100	70	75	53	83	80	71	81	93	100	96	90	100	73	72	75	75	80	50	0	80	62	75	86	64	88	66	74	78	78	80	100	100	66	62	72	33	100	20	91	75	75	71																						
E96	41	55	47	62	61	57	75	75	90	66	37	75	40	50	50	50	50	50	50	50	50	50	60	50	57	33	66	40	75	25	33	100	53	80	66	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75																					
E97	66	70	75	69	61	30	42	60	87	90	80	85	52	61	50	60	0	50	60	87	50	71	77	72	51	42	42	60	75	100	37	72	33	60	83	75	25	57	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75																		
E98	83	66	64	37	53	50	40	71	78	75	83	100	90	95	68	77	87	50	60	50	40	62	75	73	71	66	72	66	63	85	80	50	75	100	75	63	100	53	60	91	75	75	71	71	71																					
E99	100	88	52	87	92	66	70	85	93	81	87	100	95	90	68	55	87	25	60	100	50	40	50	100	66	50	88	61	81	52	64	100	100	75	66	25	63	66	46	60	83	37	75	100																						
E100	100	100	82	87	76	88	85	100	95	96	95	100	83	100	60	100	0	62	100	71	100	72	85	85	100	100	66	54	66	60	91	62	71	100	66	54	66	60	91	62	71	100	66	54	66	60	91	62	71																	
E101	66	44	52	62	61	61	70	57	60	75	87	76	80	80	47	83	62	25	80	50	0	60	62	50	73	50	66	38	59	36	42	60	75	25	33	37	27	100	53	60	91	50	50	71																						

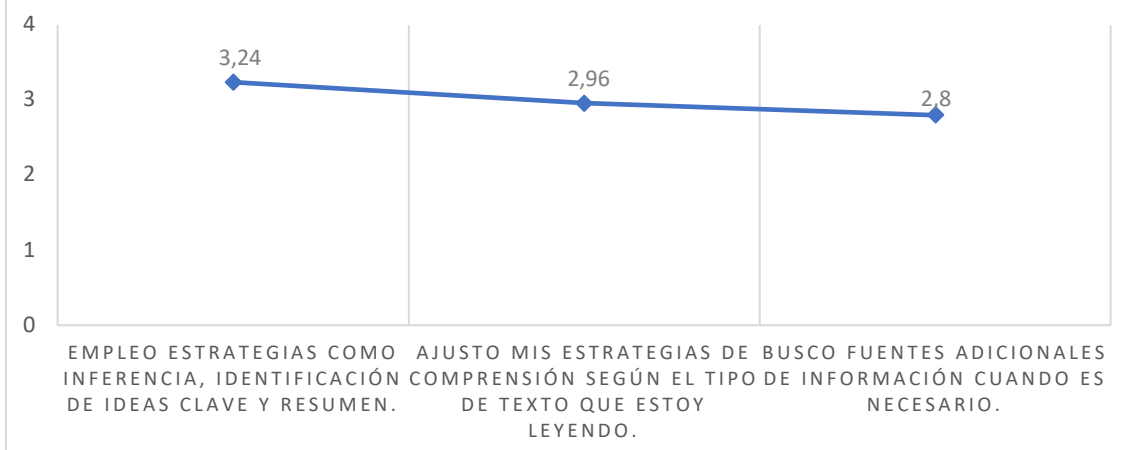
Anexo 14. Gráficos de datos escala de Likert



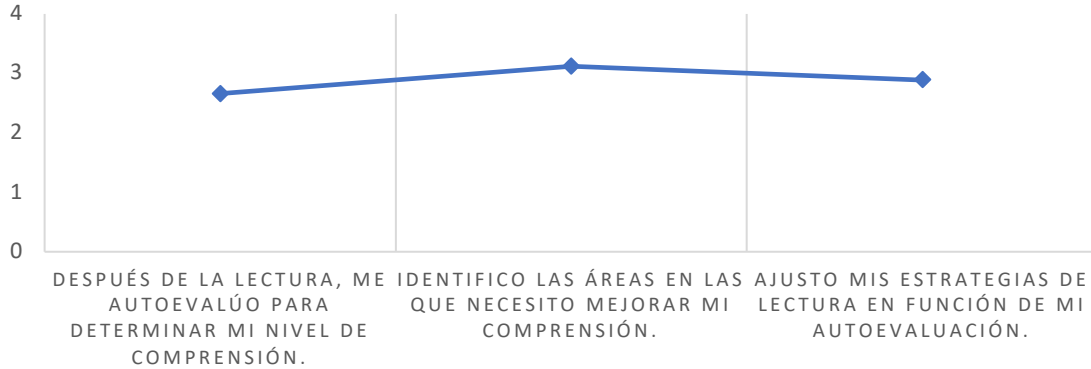
DETERMINAR LA EXISTENCIA DE PROCESOS DE PLANIFICACIÓN Y METAS QUE SE PROPONEN LOS ESTUDIANTES.



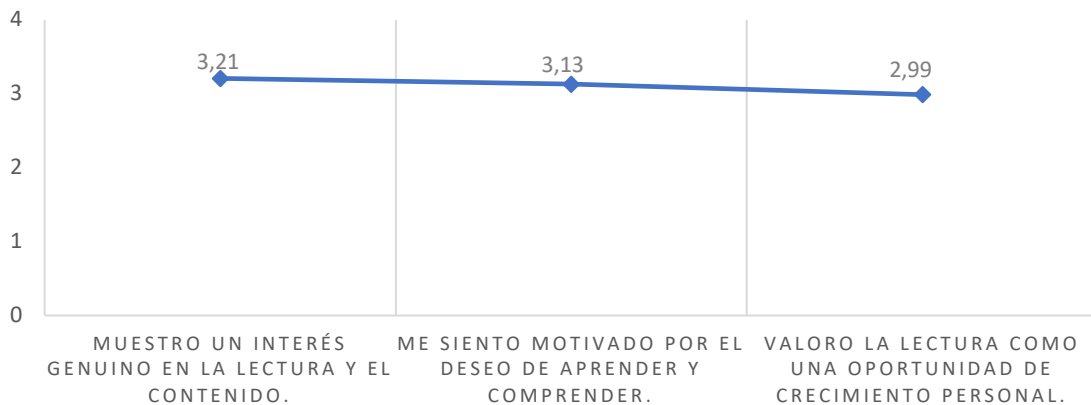
RECONOCER SI LOS ESTUDIANTES ESTÁN USANDO ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.



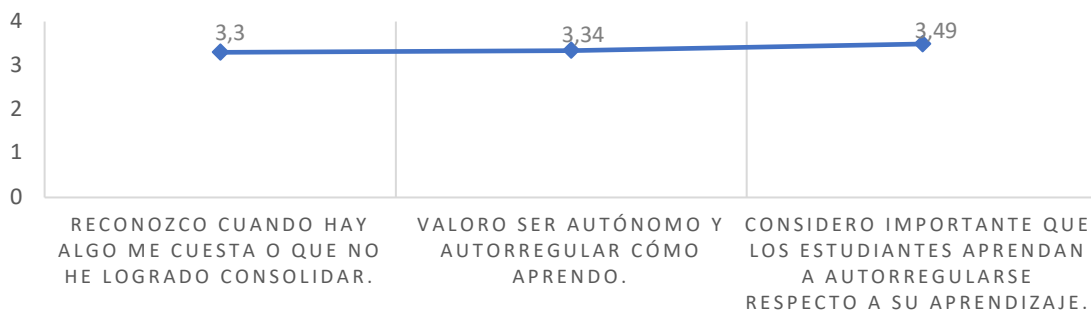
IDENTIFICAR EL NIVEL DE AUTOEVALUACIÓN EN LOS ESTUDIANTES.

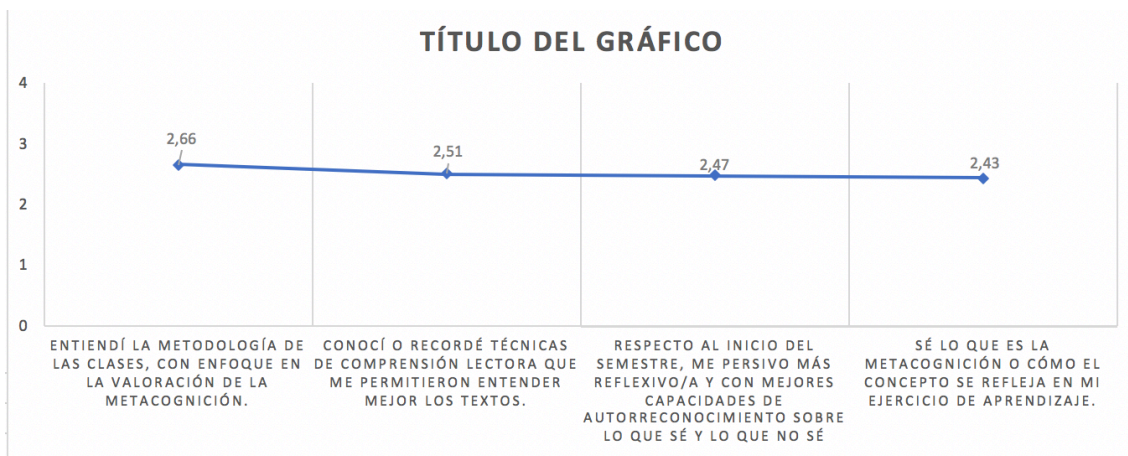


MOSTRAR SI LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES ES INTRÍNSECA.



RECONOCER LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A CÓMO SE HAN VUELTO MÁS AUTORREGULADOS EN SU APRENDIZAJE.





Anexo 15. Planilla asistencia a las tutorías

	semana 1	semana 2	semana 3	semana 4	semana 5	semana 6
Estudiante 1 (mujer)	presente	presente	presente	presente	presente	presente
Estudiante 2 (mujer)	presente	presente	presente	presente	presente	presente
Estudiante 3 (mujer)	ausente	ausente	ausente	ausente	ausente	ausente
Estudiante 1 (hombre)	presente	presente	ausente	presente	presente	presente
Estudiante 2 (hombre)	presente	ausente	presente	ausente	ausente	ausente
Estudiante 3 (hombre)	ausente	presente	presente	ausente	presente	ausente

Los estudiantes en color (que fueron quienes tuvieron una asistencia continua) son los considerados para el contraste en la muestra de resultados.

Anexo 16. Tabla de progresión de estudiantes, por habilidad

Estudiante	Habilidad	Porcentaje de logro en las evaluaciones de cada mes:		
		Agosto	Octubre	Noviembre
Mujer 1 (con asistencia completa)	Identificar	95%	73%	83%
	Inferir	100%	80%	50%
	Interpretar	77%	73%	78%
	Sintetizar	37%	100%	71%
	Relacionar	0%	87%	63%
	Evaluar	53%	80%	57%
Mujer 2 (con asistencia completa)	Identificar	80%	73%	77%
	Inferir	50%	60%	62%
	Interpretar	61%	47%	64%
	Sintetizar	50%	100%	71%
	Relacionar	100%	62%	72%

	Evaluar	61%	90%	42%
Hombre 1 (con asistencia regular)	Identificar	61%	85%	68%
	Inferir	50%	60%	75%
	Interpretar	50%	68%	64%
	Sintetizar	62%	75%	85%
	Relacionar	33%	62%	63%
	Evaluar	53%	50%	28%
Mujer 3 (sin asistencia regular)	Identificar	85%	63%	63%
	Inferir	20%	80%	50%
	Interpretar	66%	63%	92%
	Sintetizar	37%	75%	85%
	Relacionar	66%	62%	63%
	Evaluar	61%	80%	57%
Hombre 2 (sin asistencia regular)	Identificar	90%	85%	63%
	Inferir	0%	40%	75%
	Interpretar	72%	77%	78%
	Sintetizar	75%	50%	85%
	Relacionar	100%	62%	63%
	Evaluar	75%	50%	85%
Hombre 3 (sin asistencia regular)	Identificar	80%	78%	61%
	Inferir	50%	20%	64%
	Interpretar	66%	52%	71%
	Sintetizar	75%	75%	42%
	Relacionar	66%	50%	54%
	Evaluar	53%	70%	85%

Anexo 17. Transcripción grupo focal final a grupo de tutoría.

D. Respecto a las clases de lenguaje, en general ¿qué aspectos de las clases consideran más beneficiosos para el aprendizaje? ¿Hay algún aspecto en la clase de lenguaje que colabora con eso?

M. No sé si el año pasado vimos unos micro cuentos, que eran con realismo mágico y eran difíciles de entender, y creo que después de eso empecé a entender los cuentos mejor. A interpretar, y no ser tan literal.

F. El plan lector creo que es lo que más me ha beneficiado. Siento que en proyecto perdimos mucho tiempo porque no teníamos lenguaje en sí, entonces, ahí, sentía que no teníamos lenguaje. Venía una profe y nos decía, ya, hagan una infografía.

D. ¿Tenías una necesidad de contenido? ¿o de ordenar? ¿Faltó sistematizar?

Si, tal cual, algo más claro.

A. los aspectos de la clase que considero yo beneficiosos, es que permitan que cada uno trabaje de forma individual. A mí me sirve leer y trabajar un texto yo y después

compartirlo. El año pasado, lo que me sirvió para acercarme a la literatura, fue el efecto estético, porque cuando nosotros leíamos, teníamos que interpretar de acuerdo a lo que nosotros entendíamos, lo que a nosotros nos parecía el texto y eso lo justificábamos. Entonces de alguna forma, nuestra interpretación, nuestras sensaciones, las podíamos validar y eso estaba bien.

D. Ahora, se dan cuenta que entre ese aprendizaje de tercero y el de cuarto, hay una diferencia importante en el plano de la interpretación. El efecto estético uno lo presenta como una interpretación y eso da mucha más cancha, para poder interpretar; uno interpreta desde la recepción, básicamente. Uno plantea: esto me hace sentir este libro, porque mi vida es así, lo vinculo con eso... En cambio, la PAES, es una cuestión mucho más técnica.

A. Más estandarizada

D. Exacto.

Ya. ¿Cómo crees que la enseñanza de las clases de lenguaje a influido en tu motivación (o desmotivación) por la lectura?

M. Yo creo que el departamento de lenguaje del colegio ha sido eh... muy bueno. Como que, de verdad, yo era de esas personas que decía “ah bacán, tenemos lenguaje” eso igual se me acabó un poco en proyecto, porque eran muchas cosas por hacer y no tenía un sentido.

Y hacer tantas cosas, era agotador, ¿pa’ qué voy a hacer esto si no tiene sentido?

F. Un poema, un canto, de no sé qué...

M. Un juego de mesa...

Pero después cuando ya volvimos un poco más normal, por decirlo así, volví a querer lenguaje.

D. Además les tocó la pandemia.

F. ¡ah, verdad!

D. Debe haber sido difícil llevar proyecto así.

F. En pandemia recuerdo que teníamos a un profe que era casi un locutor de radio, no sé, muy seco. Era Mister Juan. Como que me volví a reencantar con la lectura. Los trabajos eran buenos. Recuerdo que teníamos que hacer videos y cosas fáciles, pero permitían reconocer que uno había leído los cuentos... como que estábamos aprendiendo. Yo siento eso, que volví a aprender.

M. también una vez nos dijeron como: “si no quieren leerse el libro del colegio díganme cuál y yo se los dejo que lo lean”. Y ahí a mí me gustó mucho, porque a mí sí me gusta leer, pero no me gusta leer los libros del colegio. Como que le quita lo entretenido.

A. sí, a mí como... como lo había dicho, a mí, personalmente, la lectura no me gusta. O sea, tampoco la encuentro mala, pero, en mis pasatiempos, no leería por placer. Si bien sé que me suma, no lo decidiría en primer lugar. Lo que me ha hecho sentirme atraído a la asignatura han sido los profesores. Por ejemplo, Mister Juan, en primero medio, a pesar de que eran clases online, sentí que de verdad aprendí de lo que nos estaba enseñando: la argumentación, que me quedó... era muy bueno explicando. Y Mister Miguel, el año pasado, que me hizo ver la literatura de una forma menos técnica, y pa' mi gusto, menos aburrida. Me hizo ver la literatura de una forma más personal y como yo, metiéndome en la literatura podía dejar expandir mis sensaciones, e ir más allá de lo que es la letra. Que, si bien la letra está, escrita, tiene un proceso.

los libros de colegio la verdad siempre me ha costado leerlos. Pero yo creo que un libro que me voy a llevar conmigo, por mucho tiempo, es Ética para amateur. El libro me gustaba y me atraía para seguir leyendo, fue una experiencia súper buena.

Yo creo que fue el único libro en el que no quería dejar de leer. Me pasó lo mismo con Ensayo sobre la ceguera.

D. Gracias. A partir de lo que dice Alonso, la tercera pregunta está un poco respondida por él, pero si quieren aportar algo... eh si es que hay algo en la interacción con los profesores que juega con rol importante en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, o sea, ¿ustedes dirían que se condiciona el aprender mejor o no aprender, derechamente por una relación fraterna entre alumno y profesor?

M. Yo diría que sí. Porque no sé, mientras mejor me llevo con el profe, menos tengo miedo de no sé, como "ay, voy a preguntar algo súper tonto". Como que le quito el temor a pintar el mono o hacer el ridículo.

D. ¿eso se siente? ¿en cuarto medio? ¿Podrían decir que hay profesores con los que sientes temor de preguntar algo?

F. sí

M. no sé si temor, pero vergüenza sí.

A. a mí me pasa que por lo que conozco a los profes, si pregunto algo, no me va a servir lo que me dicen.

Em... entonces, ya sé con qué profesores tengo afinidad sobre cómo entiendo las cosas.

D. ya, continúo. Respecto a la metodología que se usa en el colegio desde 2do a 4to medio. Está contextualizada en una metodología de pensamiento activo, se supone que ustedes son conocedores de eso. En segundo medio les contaron de qué se trata el programa de aprendizaje basado en la resolución de problemas, y les pregunto si eso está visible en las clases de lenguaje. ¿Hay preguntas? ¿Ustedes reconocen preguntas de los desafíos? ¿pueden hacer esa conexión?

A. en algunos, pero tampoco es tan notorio como en otras asignaturas, como en ciencias.

Yo creo que lo que mas destacaría en lenguaje en ese ámbito, es la reflexión.

F. concuerdo con lo que dice Alonso. Pero es que siento que no da para más... es como en matemática.

M. De repente igual tenemos en literatura preguntas que guían como todo el producto final. Si, ahí yo creo que se refleja.

D. Ya, perfecto.

Vámonos a conversar sobre el plan lector, en específico. ¿Cuál es la visión que tienes respecto a la utilidad? ¿Es útil el plan lector del colegio, para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?

M. Yo digo que sí.

A. Según yo, no tanto. Yo creo que lo que nos pide el plan lector está lejos de las habilidades técnicas de la PAES. Pero sí nos demanda mucho la disciplina. Cuando nos pasan un libro, hay que leerlo y probablemente el promedio de alumnos no lo lee en un día. Entonces tiene que comprometerse con una constancia. Ahora, la eh... como digo, más que aportar a las habilidades de comprensión lectora, aporta a la disciplina. Las habilidades igual las vamos a ver en lenguaje, en general.

M. yo creo que sí, para mí, personalmente sí, pero una visión general entre mis pares, diría que no, porque como nos obligan a leer cosas o cosas que no están en el contexto de ahora, del universo en general, como que pierden el encanto de leer y dicen no, leer es malo, leer el fome, leer no me va a ayudar en nada y como que lo tachan así como "lenguaje, que lata" en vez de hacerlo mucho más entretenido y ahí de la mano con lo entretenido también uno aprende y también gana esta habilidad.

Yo la gané no solo con el colegio, sino con los libros que he leído por fuera del colegio. porque, no sé a mí me gusta leer. Pero claro, es como ver tele, a todo el mundo le gusta ver tele, pero no ver como un documental, no sé es como más personalizado. El colegio lo da como muy estandarizado y cosas como que ya no están en el contexto. Esta bien que sea un clásico, pero hasta qué punto... como... en qué medida va a cambiar un clásico.

D. De acuerdo a eso que ustedes mencionan, la pregunta es si creen que el plan lector promueve la autonomía del aprendizaje. Por qué si o por qué no. O sea, un poco leo sus respuestas, pero si quieren reformular: ¿cómo el plan lector ayuda a que un estudiante sea (o no) más autónomo?

M. Yo creo que sí, porque al final divides tu tiempo como ya, me dijeron que la prueba es el viernes, ya leo el libro, lo divido en mis tiempos, de acuerdo a los tiempos disponibles que tengo para hacerlo y llego a la prueba con el libro leído y con mis dudas respondidas durante clases. Entonces, yo, personalmente creo que sí, sí promueve la disciplina de uno mismo y a ordenarse.

F. Claro si como desde chica te inculcan, tienes que leer, es como... mis papás quizás no me llevaban a comprar libros pero sí con los del colegio era como: Flo, tienes que leer. Por algo te lo están dando. Tienes que aprender.

Me acuerdo que aprendí súper chica a leer y me encantaba, pero después como en cuarto ya me daba un poco más de lata y después me volví a reencantar con la lectura, pero más grande y siempre con ese sistema de como: me lo dan, en tantos días leo tanto, hago un resumen.

D. O sea, lo lees porque es obligatorio y eres una alumna responsable y no vas a llegar a la prueba sin leer el libro...

M. Claro... y tampoco es como que me motive leer, lo leo por obligación.

D. O sea, lo leen por obligación y a veces lo disfrutan más que otras veces no más.

F. De todas maneras, por ejemplo, el de la Casa de los espíritus, que era obligación, entre comillas, pero ahí fue como, o sea, otro mundo. Igual que con La tregua.

D. Ya, entiendo. Muchas gracias.

¿Cómo definirían la autonomía en su proceso de aprendizaje?

M. Yo creo que sí

D ¿Y cómo lo definirían?

M. Como que siempre tengo todas mis tareas anotadas, las divido en tiempos de ejecución. Siempre las entrego a tiempo o planifico mi estudio, no lo hago a último minuto, sino que lo hago antes, dejo las correcciones y ya a último minuto hay que subirlo. Como que me ordeno.

F. Tengo todo anotado, para que nada se me olvide. Metódica en eso.

Desde el principio del año, llevo estudio una hora diaria, está como muy inculcado desde cuando éramos chicos. Mis papas eran como: una hora mínimo de estudio. Ya está, ahora es casi innato.

A. Yo me considero autónomo, pero no disciplinado. Yo soy capaz de estudiar por mí mismo, me funciona, soy efectivo. Me sirve. Pero no lo hago todo el rato. No tengo la estructura de estudiar una hora. Eso me falta.

D. Perfecto. Además de esa organización del tiempo, hay alguna estrategia que usen para lograr esa autonomía.

M. Yo tengo todo anotado, alarmas... eh... calendario.

F. Igual, siempre tengo todo anotado y recordatorios (muestra post it) en el teléfono, en el estuche, o donde sea, estoy llena de cosas siempre.

D. Y ese grado de autonomía que ustedes reconocen en sí mismos, ¿incide en la comprensión lectora? ¿Ser más autónomo puede garantizar tener mejores resultados en eso?

M. Yo creo que si porque es parte de tu autonomía leerte los libros. Quizás los que no se los leen igual son buenos para leer, pero los que los leen han podido desarrollar más la habilidad.

D. ¿Podrían los profesores fomentar autonomía en el aprendizaje? ¿cómo podríamos nosotros colaborar con eso?

M. Yo creo que pueden colaborar dando opciones de los libros que puedan leer. Pero va más allá de cada uno, creo que tiene que ver con la disposición de cada uno.

A. Creo que lo que podrían hacer en lenguaje es dar el espacio de aprender ellos mismos (alumnos) y ellos ayudar en ese aprendizaje autónomo. Como lo dije antes, con las lecturas de los textos, que los alumnos lean el texto y los profes apoyen su propia comprensión, de manera técnica.

M. Quizás con la autoevaluación creo que lo podrían hacer pero eh... ya va más allá de los profes. Creo que cada uno tiene que ser responsable.

D. ¿Cómo se hace eso? ¿Cómo se instala? Me interesa mucho su opinión. ¿Como se pueden propiciar clases autónomas en estudiantes que no siempre tienen interés por el aprendizaje?

M. Yo creo que no sé, personalizarlo más y enfocarlo en lo que a ellos los motiva. No se me ocurriría una forma más de motivar a alguien que no le interesan las notas.

A. El interés, desarrollar las habilidades y una vez que eso esté más desarrollo ir a lo técnico.

D. Perfecto. ¿Podrían definir estrategias específicas que usen ustedes para comprender mejor un texto?

M. Flecha al lado por párrafo y un concepto que sintetice. Ya tengo todo ordenado cuando voy a las preguntas.

F. Yo ocupo más los destacados. Eso es para mí mucho más rápido. Y la simbología también. Años, nombres van con otro color.

A. Yo, la verdad, me pierdo harto rayando textos. Entonces no suelo destacar o marcar. Yo creo que más cercano estoy a trabajar el texto es cuando no entiendo una palabra, adecúo el significado al contexto.

D. Esas estrategias que dicen, las aplican a todos los textos por igual.

A. yo por ejemplo en la infografía ahí sí destaco porque son hartos datos. Algo que considero importante como un dato que aporta al propósito, lo destaco. En otros textos, no destaco porque me pierdo y me desconcentro.

M. Yo destaco, pero es verdad que regulo según el tiempo que tengo disponible.

F. No, yo destacar, siento ya que, lo hago súper rápido. Ya, quizás el único cambio es que si es más simple no destaco tanto, pero sí destaco siempre. Autor, año, fuente, tesis, etc.

¿Han notado mejoras en sus respuestas después de aplicar técnicas?

F. Totalmente, a principio de año no podía destacar. Todo era con lápiz mina por lo mismo, porque me distraía. Y aprendí que usando solo un color, con simbología, se me hace mucho más fácil.

M. yo, es que lo hago de principio de año entonces no puedo ver diferencias.

A. Yo me he dado cuenta que las estrategias que le sirven a los demás a mí no, entonces no las uso.

D. Claro, y eso es una estrategia también, desde la autonomía y el autoconocimiento.

¿Creen que su capacidad de autorregulación influye en la decisión o aplicación de alguna técnica?

M. Todo el rato. A principio de año me faltaba mucho tiempo y dejé de escribir mucho. Me pase a un concepto o a una simbología

F. Sí, empecé a encerrar para no devolverme tanto al texto.

Finalmente, el comprender, entenderse como estudiantes, permite tomar esas decisiones. Puede ser que alguna técnica para un estudiante sea un distractor. Es una invitación a conocerse.