



UNIVERSIDAD DEL BÍO – BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
PROGRAMA MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

**METACOGNICIÓN Y TEXTOS EXPOSITIVOS
MULTIMODALES CAUSA EFECTO: UN PROYECTO
DIDÁCTICO PARA EL APRENDIZAJE DE LA
COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE
6 AÑO BÁSICO**

PROYECTO DIDÁCTICO PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA
LENGUA MATERNA

PROFESOR GUÍA : DR. FEDERICO PASTENE LABRÍN

ALUMNO : CRISTIAN RUBILAR PINO

CHILLÁN, SEPTIEMBRE DE 2013

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, a Dios por infundir fuerzas cuando ya no quedan, y en su infinito amor y sabiduría me ha permitido concluir una nueva etapa en mi vida profesional.

Agradezco a mi esposa Maribel, compañera, amiga y mi bendición. Tus palabras fueron agradables a mi oído y medicina para mi vida.

A mi hijo Nicolás que, en su inocencia y alegría, me bendice a sobremanera.

A mis Padres Juan, Nolfi y mi hermano Juan Pablo, gracias por depositar su confianza en mí y ayudarme a entender la palabra humildad y sacrificio.

Agradezco a mis profesores Federico y Tilma por su exigencia y paciencia. Por su ayuda incondicional y dedicación.

***“Al hombre le toca hacer planes,
y al Señor dirigir sus pasos”***

“El que entre ustedes quiera ser grande, deberá servir a los demás; y el que entre ustedes quiera ser el primero, deberá ser su esclavo”

2. RESUMEN

Este proyecto didáctico se sustenta sobre la base de la descripción de estrategias metacognitivas empleadas por los estudiantes de 6º básico en la comprensión de textos escritos y multimodales con estructura retórica causa – consecuencia. Los antecedentes demuestran que los estudiantes obtienen bajos resultados en pruebas de comprensión de lectura, tanto internacionales como nacionales en los ejes donde es preciso utilizar estrategias metacognitivas y metacomprendivas en la lectura de textos.

Igualmente, las prácticas educativas en torno a la comprensión de lectura nos revelan que sigue predominando un enfoque tradicional de la enseñanza del proceso de lectura, principalmente de los modelos lineales de lectura; por consiguiente, los estudiantes cuando se ven enfrentados a evaluaciones externas que son construidas sobre la base de enfoques cognitivos y metacognitivos como es el caso de la prueba SIMCE Y PISA, observamos un resultado deficitario.

Desde esta perspectiva, el concepto de competencia lectora nos señala un nuevo concepto de lectura, donde lo escrito no es el único formato o signo que el lector debe interpretar. Por esta razón, este trabajo está centrado en el desarrollo de un proyecto didáctico que considera estrategias metacognitivas en el aprendizaje del texto expositivo escrito y multimodal causa–consecuencia sobre la base del supuesto cognitivo y contextual de la teoría del Modelo de Lectura Psicosociolingüístico, dirigido a estudiantes de 6º año básico. Por consiguiente, el comprender y reflexionar en torno a los procesos cognitivos y metacognitivos significa, para el estudiante, facilitar el proceso de lectura y desarrollar el aprendizaje significativo.

Palabras clave: **Comprensión de textos – Metacognición – Textos expositivos causa – efecto – textos Multimodales – Competencia Lectora.**

ÍNDICE

3	Introducción	3
4	DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	6
4.1	Campo temático de la investigación	6
4.2	Antecedentes del problema	6
4.3	Contextualización del problema	15
4.4.	Justificación	17
5	CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA	20
5.1	Contexto Educativo	20
5.1.1.	Nuevos escenarios educativos y retos del siglo XXI	20
5.1.2.	Concepción constructivista del aprendizaje	22
5.1.3.	Aprendizaje significativo	24
5.2	Contexto Didáctico: didáctica como ciencia	26
5.2.1.	La Didáctica de la Lengua como Disciplina Científica	26
5.2.2.	El objeto de la didáctica de la lengua	26
5.3	Contexto Pedagógico	30
5.3.1.	Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua	30
5.4	Contexto disciplinar	33
5.4.1.	El proceso de lectura: Lector	33
5.4.2.	Lector estratégico	37
5.4.3.	Los géneros discursivos y objetos de lectura	38

5.4.4.	Procedimientos cognitivos del lector activo durante el proceso de lectura	38
5.4.5.	Metacognición: metacompreensión	41
5.4.6.	Estrategias de comprensión lectora	45
5.4.7.	Superestructura expositiva	46
5.4.8.	Textos multimodales	49
5.4.9.	Procesamiento del texto multimodal	57
6	DESARROLLO DEL PROYECTO DIDÁCTICO	61
6.1.	Módulos de aprendizaje o de arquitectura funcional	61
	Una propuesta didáctica	
6.1.2.	Conceptualización	61
	Proyecto Didáctico de Innovación el Aula:	74
	Módulos de Arquitectura Funcional	
	Conclusiones	152
	Bibliografía	156
	Índice de figuras y tablas	165

3- INTRODUCCIÓN

El presente proyecto didáctico considera, como punto de partida, los resultados deficitarios en las pruebas estandarizadas SIMCE (Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación) y PISA (El Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes) que miden la comprensión de textos en las habilidades para reconocer el tipo de texto, extraer información sobre lo leído y la valoración por lo leído.

Desde esta perspectiva, se consideran los enfoques cognitivos del procesamiento de la información. Estos se entienden como una actividad compleja, donde participa un conjunto de operaciones mentales de nivel superior. En este proceso, el lector adquiere un rol fundamental y activo, puesto que incorpora, dentro de la actividad lectora, sus experiencias vividas de mundo, almacenados en la memoria como esquemas de conocimiento; vinculándolos con la información retórica y contextual proporcionada por el texto.

Los esquemas de conocimientos, facilitan la construcción coherente de una representación del sentido global del texto; asimismo, permiten realizar ciertas inferencias que ayudan a comprender con mayor profundidad los enunciados del texto. Toda esta serie de actividades cognitivas, pueden ser conscientes en la medida en que el sujeto explora las diversas estrategias que utiliza para comprender un texto. Por esta razón, la lectura se entiende como un proceso estratégico donde el lector planifica, ejecuta y evalúa en función de la comprensión global del texto.

Ahora bien, frente al concepto de comprensión de lectura surge la noción de multimodalidad, donde junto con lo escrito, emergen una confluencia de signos interrelacionados y organizados lingüística, semántica y gramaticalmente. Por tanto, el lector actual debe ejecutar una serie de procedimientos cognitivos y metacognitivos para lograr construir el significado final del texto.

Por lo tanto, el objetivo consiste en integrar descriptivamente los saberes epistemológicos y praxiológicos de las estrategias de comprensión lectora de textos expositivos causa efecto y textos multimodales de causalidad, desde una perspectiva didáctica e innovadora; centrada en la teoría macroestructural de la comprensión de textos (Van Dijk y Kintsch, 1983) que señala que el lector utiliza ciertas estrategias para construir el significado global del texto.

Por tanto, para cumplir con los objetivos propuestos se diseña un proyecto didáctico que incluye estrategias metacognitivas en el aprendizaje del texto expositivo escrito y multimodal causa-consecuencia, sustentada en el modelo psicosociolingüístico de la comprensión de textos, específicamente, en el supuesto cognitivo y contextual planteado por este modelo. La finalidad del proyecto consiste en develar, a través de la literatura, algunas de las estrategias que los estudiantes emplean cuando leen este tipo de textos; igualmente comprender cómo las utilizan a medida que progresan en su lectura, por último facilitar la comprensión de este tipo de esquemas retóricos.

Este proyecto se estructura por los siguientes apartados: En primer lugar, se incorpora la Delimitación del Problema, haciendo referencia a los antecedentes fundamentados sobre la base de los resultados en evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales, justificación y contextualización de la problemática en estudio, considerando la necesidad de innovar en el aula.

En segundo lugar, se explicita en la Contextualización del Problema el estado de la teoría que ha servido para fundamentar el desarrollo del proyecto didáctico, desde el contexto educativo y los enfoques principales del proceso de aprendizaje, La Didáctica de la Lengua Materna como ciencia, los enfoques del procesamiento del discurso escrito, los textos multimodales y la comprensión de los mismos.

En tercer lugar, La Propuesta de Innovación en el Aula, explicita los conceptos que la sustentan: Didáctica de la Lengua Materna, Enfoque Comunicativo de la Lengua, Concepción Constructivista del Aprendizaje, Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación, Módulos de Arquitectura Funcional y Secuencias Didácticas.

Finalmente, en las conclusiones se realiza una síntesis de los principales tópicos abarcados en la delimitación del problema. Igualmente se establecen las principales proyecciones de este estudio; específicamente como un proyecto que apunta al mejoramiento de la práctica pedagógica, pudiendo servir como un aporte a la búsqueda nuevos campos de estudio.

4.- DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

4.1. Campo temático de la investigación

Este proyecto didáctico se adscribe al estudio de La Didáctica de la Lengua Materna. El tema corresponde a la comprensión lectora y estrategias metacognitivas de textos expositivos causa – efecto y textos multimodales de causalidad en estudiantes de 6º año básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

4.2. Antecedentes del problema

Este proyecto se sustenta sobre la base de los análisis realizados en torno a las pruebas estandarizadas, tanto internacionales como nacionales; las que declaran que nuestro país y nuestros estudiantes poseen un bajo rendimiento en las evaluaciones de lectura. Por tanto, los estudiantes de establecimientos municipales son aquellos que presentan resultados más desfavorables; situándose según los criterios asignados en su mayoría en el nivel elemental e insuficiente.

Los estudios internacionales tales como la prueba PISA, en relación con la enseñanza de la lectura o alfabetización en lectura, declaran que ésta se relaciona con el uso y reflexión de los textos escritos con el fin de alcanzar metas propias y, de este modo, desarrollar conocimientos y potencialidades para desenvolverse en la sociedad (Mineduc, 2009).

El Ministerio de Educación, frente a los resultados de la última medición de la prueba PISA, concluye lo siguiente: *con estos resultados Chile, se ubica por debajo del promedio de los países miembros, ocupando el lugar 44 entre 65 naciones. A pesar de ello, el país fue el mejor dentro del concierto latinoamericano, situándose en el primer lugar de la zona con 41 puntos sobre el promedio (Mineduc, 2009:7)*

El año 2009 el país experimentó una nueva alza, elevando su puntaje a 449 puntos, lo que lo sitúa aún bajo el promedio de la OECD (493 puntos) y en el lugar 44 dentro de 65 países (OECD. MINEDUC, 2011). Estos resultados obtenidos por Chile, revelan que los estudiantes carecen de las habilidades y competencias básicas de lectura que necesitan para desenvolverse de manera eficaz en la sociedad. Considerando una escala del 1 al 6, donde el nivel 2 representa las habilidades básicas de lectura que permiten a un sujeto insertarse con éxito en la sociedad. El 33% de los estudiantes, en Chile, se ubica en este nivel; mientras que el 33% no alcanza estas habilidades. En relación con los países de OECD, la mayoría de los estudiantes alcanza el nivel 3 (Mineduc, 2012:8).

Los estudios analizados (OCDE 2004) por el Mineduc (2012) constatan que los países con buenos resultados en educación centran el aprendizaje en los estudiantes y el desarrollo de habilidades. Además estos estudios revelan que es preciso comprender los procesos metacognitivos para lograr favorecer las habilidades de pensamiento.

El proyecto PISA evalúa no solo las competencias cognitivas y metacognitivas, sino que además reflexiona en torno a las variables y factores que favorecen el aprendizaje de todos los estudiantes, las características del establecimiento educativo que permiten que el aprendizaje sea equitativo y se distribuya para todos por igual. Asimismo, considera al lector como un agente activo e interactivo en la construcción del significado a partir de los textos y la escuela es la institución mejor preparada para que los estudiantes logren desenvolverse de manera autónoma en la vida cotidiana

Tabla1 - Resumen área de Lectura Prueba PISA 2006 Según el Ministerio de Educación y Ciencia

<p>Definición y características</p>	<p>La capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.</p> <p>Además de la decodificación y la comprensión literal, la competencia lectora implica la lectura, la interpretación y la reflexión, y una capacidad de utilizar la lectura para alcanzar los propios objetivos en la vida. El enfoque de PISA es “leer para aprender” más que “aprender a leer”; de ahí que no se evalúe a los alumnos en las destrezas de lectura más básicas.</p>
<p>Dominio de conocimiento</p>	<p>El formato de los materiales de lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos continuos, que incluyen diferente tipo de prosa como la narración, exposición y argumentación. • Textos discontinuos, que incluyen gráficos, tablas, listas, etc.

Competencias	Tipos de tarea o procesos científicos: <ul style="list-style-type: none">• Obtener información.• Interpretar textos.• Reflexionar y evaluar textos.
Contexto y situación	El uso para el que se ha escrito un texto: <ul style="list-style-type: none">• Privado (por ejemplo, una carta personal).• Público (por ejemplo, un documento oficial).• Laboral (por ejemplo, un informe).• Educativo (por ejemplo, un trabajo de clase).

(MEC 2009:21)

Desde una perspectiva de las evaluaciones estandarizadas a nivel nacional, la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) aplicada a los estudiantes de 4º año básico y 8º año básico, nos permiten analizar la panorámica en torno a los resultados y cuál es la visión en torno a los mismos.

Para efectos de este estudio, se mencionarán los resultados de 4º y 8º obtenidos en las evaluaciones SIMCE de Lenguaje y Comunicación; justificando en la idea de que la evaluación en lectura de 6º no arroja aún datos comparativos, pues se aplicó en forma experimental el año 2012. Igualmente, al analizar los resultados de los cursos mencionados es posible observar las variaciones en un plazo de cuatro años.

Los resultados obtenidos en esta evaluación en 4º básico (2012) y 8º básico (2011) demuestran que no hubo variación en el puntaje objetivo en relación con la evaluación aplicada en el año anterior (267 puntos 4º básico y 254 puntos 8º básico) tal como lo revela la siguiente tabla:

Figura 1
Puntajes promedio nacionales de las pruebas SIMCE de Comprensión de Lectura 4º básico

Prueba	Puntaje promedio nacional 2012	Variación puntaje promedio nacional respecto de la evaluación anterior
Comprensión de Lectura	267	● 0

- Indica que no hubo variación significativa del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Aprendizaje el año 2012 respecto de la evaluación anterior.
- ↑ Indica un aumento significativo del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Aprendizaje el año 2012 respecto de la evaluación anterior.
- ↓ Indica una disminución significativa del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Aprendizaje el año 2012 respecto de la evaluación anterior.

Nota: Dado que los porcentajes están aproximados, pueden no sumar 100%.

Fuente: Mineduc (2012)

Figura 2
Puntajes promedio nacionales de las pruebas SIMCE de Comprensión de
Lectura 8º básico

Prueba	Puntaje promedio 2011	Variación puntaje promedio nacional respecto de la evaluación anterior
Lectura	254	● 2

● : Indica que el puntaje promedio 2011 es similar al de la evaluación anterior.

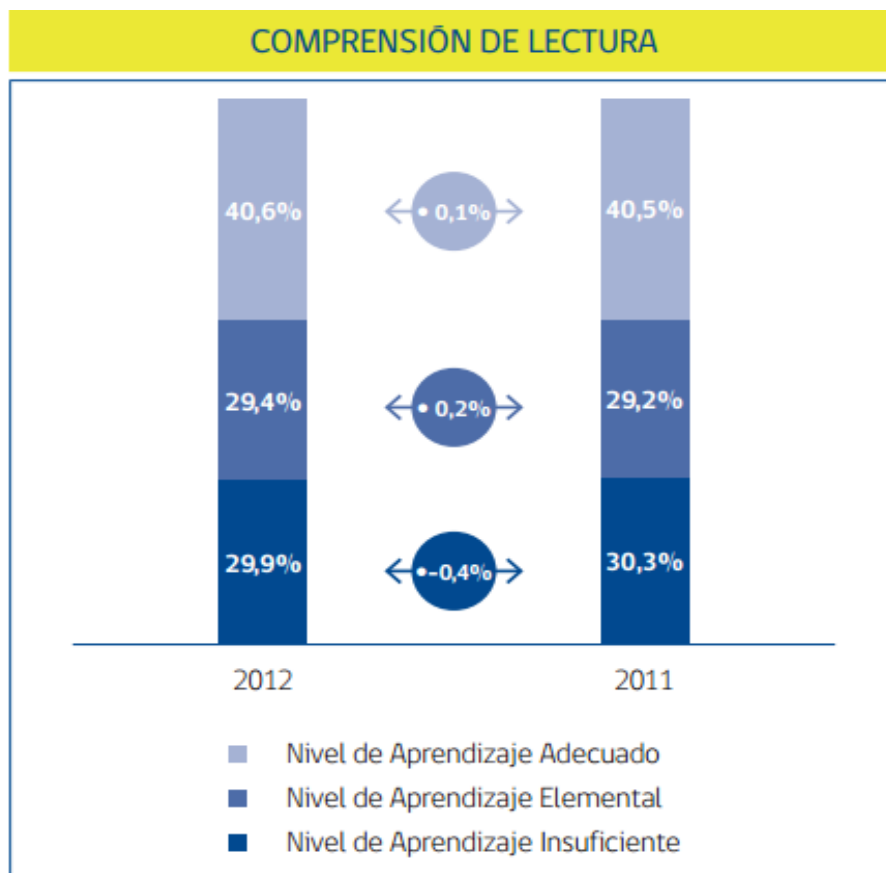
↑ : Indica que el puntaje promedio 2011 es significativamente más alto que el de la evaluación anterior.

Fuente: Mineduc (2012)

Los resultados nacionales según Los nuevos Estándares de Aprendizaje, definidos como: *referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar en las evaluaciones SIMCE determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Buscan responder la pregunta acerca de qué tan adecuados son los aprendizajes de un estudiante en un curso y una asignatura determinados.* De acuerdo con el Mineduc (2012:6) son los siguientes:

Figura 3

Gráfico distribución nacional de estudiantes de 4º año básico según Niveles de Logro de lectura y su variación respecto con la evaluación anterior



- Indica que no hubo variación significativa del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Aprendizaje el año 2012 respecto de la evaluación anterior.
- ↑ Indica un aumento significativo del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Aprendizaje el año 2012 respecto de la evaluación anterior.
- ↓ Indica una disminución significativa del porcentaje de estudiantes en un Nivel de Aprendizaje el año 2012 respecto de la evaluación anterior.

Los gráficos de los resultados obtenidos por Niveles de Aprendizajes, nos revelan que no se presentaron variaciones significativas respecto con la medición anterior. Igualmente, se evidencia que un alto porcentaje de estudiantes se concentra en el nivel elemental e insuficiente y el nivel adecuado no alcanza el 50% a nivel nacional en el 4º año básico. Los Estándares de Aprendizaje comprenden tres Niveles de Aprendizaje, según el Mineduc (2012:6):

- **Nivel de Aprendizaje Adecuado**

Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades básicas estipuladas en el currículum para el período evaluado

- **Nivel de Aprendizaje Elemental**

Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y las habilidades más elementales estipulados en el currículum para el período evaluado.

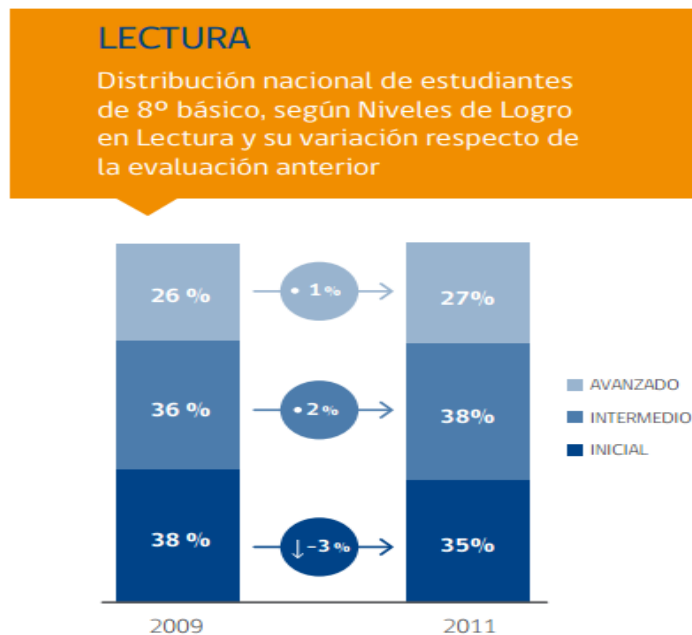
- **Nivel de Aprendizaje Insuficiente**

Los estudiantes clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y las habilidades elementales estipuladas en el currículum para el período evaluado.

Frente al panorama de 8º básico, los resultados SIMCE se complementan con la información proporcionada por los Niveles de Logro. Éstos permiten analizar con especificidad los conocimientos que los estudiantes deben saber de acuerdo al nivel escolar. Se desprenden en Nivel Avanzado, Nivel Intermedio y Nivel Inicial. En la figura 4 se especifica la distribución nacional de los estudiantes de 8º básico, Niveles de Logro; estableciendo una comparación con el año anterior (Mineduc 2012:6).

Figura 4

Gráfico distribución nacional de estudiantes de 8º año básico según Niveles de Logro de lectura y su variación respecto con la evaluación anterior



Frente a este panorama, el desafío se torna complejo y necesario. Principalmente porque en nuestras aulas aún persiste la tendencia a centrar el proceso de aprendizaje de la lectura con una visión estructuralista y descontextualizada; por tanto, las prácticas educativas en su mayoría derivan en actividades de comprensión de lectura que sólo intentan recabar información literal, es decir, se superpone un modelo lineal frente a un modelo estratégico de la lectura donde el estudiante utiliza estrategias en función de la comprensión final del texto. Por consiguiente, el concepto de lectura como una herramienta para la vida y la construcción social e individual del sujeto pierde sentido.

Para enfrentar este problema, se considera de vital importancia las estrategias metacognitivas y metacomprendivas que los estudiantes utilizan al desarrollar el proceso de lectura; puesto que en la medida que el estudiante es consciente de sus propias estrategias comprenderá y asimilará no sólo los elementos textuales, sino que los elementos estructurales.

Para este efecto, se considera como eje de este proyecto el supuesto estratégico de la Teoría macroestructura o Modelo psicosociolinguístico estratégico de la comprensión de textos (van Dijk y Kinstch, 1983), el cual atribuye a cada lector un conjunto de estrategias o procedimientos cognitivos que le permiten usar su propio conocimiento y la información del texto en todos sus niveles de manera organizada, dependiendo de tipo de texto y los objetivos de lectura propuestos.

Este supuesto, está en completa relación con la orientación teórica y didáctica de Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (2012) donde la lectura se considera como una competencia del lector para construir el significado del texto que lee. La comprensión profunda y la formación de lectores expertos que utilizan la lectura como herramienta para desenvolverse en la sociedad, es el eje fundamental de este mapa.

4.3. Contextualización del problema

La comprensión de lectura es un área de investigación de la Didáctica de la Lengua Materna que ha estado en constante cambio paradigmático y didáctico. Hoy nos encontramos con enfoques que nos llevan a una mirada hacia lo cognitivo y contextual. Nos centramos en la forma de comprender los procesos de la mente involucrados en el procesamiento de diversos tipos de textos e igualmente, analizar cómo los sujetos utilizan su propio conocimiento en función de la comprensión.

Las Bases Curriculares, nos permiten contextualizar estos enfoques a nuestras aulas, por medio de la descripción de tres dimensiones bien delimitadas; relacionadas con el tipo de texto, construcción del significado y reflexión y evaluación que, como se señaló con anterioridad, tienen su génesis en las mismas interrogantes que los estamentos internacionales.

Estas tres dimensiones nos permiten comprender la importancia que el currículum nacional en Lenguaje y Comunicación otorga a la lectura y la adquisición de competencias comunicativas escritas en los estudiantes; puesto que la lectura es una herramienta de vital importancia para la vida individual y grupal, no sólo en la escuela, sino que además en la vida posterior. Las habilidades y competencias que genera la lectura en los estudiantes permiten abrir el camino a la construcción de nuevos conocimientos y facilitan al acceso al desarrollo como individuo. (Mineduc 2012).

Todos estos resultados y análisis referidos, descansan en el supuesto de que los estudiantes deben comprender lo que leen, y es posible desarrollar propuestas didácticas con el objetivo de que nuestros estudiantes usen su propio conocimiento en función de la comprensión de textos expositivos causa – consecuencia.

De este tópico, surgen ciertas interrogantes en relación con la delimitación de algunas estrategias que no es posible comprenderlas a menos que se desarrolle un proyecto didáctico que revele algunos de los procesos metacognitivos que usan los alumnos y alumnas durante el proceso de lectura de estos textos.

4.4. JUSTIFICACIÓN

Este proyecto se justifica en la premisa de que no sólo es necesario crear procedimientos didácticos para enseñar a comprender un texto, puesto que ya no es suficiente. La problemática dice relación con la transposición de estas estrategias didácticas al aula, a la vida cotidiana de nuestros estudiantes, específicamente de sexto año básico.

Por tanto, se justifica, no sólo en la creación de estrategias didácticas; sino que intenta contextualizarse de tal manera que para los estudiantes sea significativo comprender un texto expositivo causa – consecuencia. Por esta razón, tal como señala Sánchez (1993:10) es necesario comprender en primer lugar el marco conceptual de los estudiantes, desarrollado en tres dimensiones:

1. Conocimientos previos.
2. Estrategias para operar la información textual.
3. Grado de autocontrol y conciencia.

El proceso de enseñanza–aprendizaje desde la perspectiva de los nuevos enfoques y paradigmas educativos, según Román (2005), requiere de una complementariedad de los paradigmas cognitivo y sociocultural. Esto significa, orientar el aprendizaje, hacia los procesos del pensamiento; como también preocuparse por el entorno, los elementos contextuales y las experiencias individuales y colectivas de nuestros estudiantes. Ellos son los protagonistas de su aprendizaje y, por lo tanto, necesitan de un escenario para aprender. Las interacciones con el entorno inmediato refuerzan los aprendizajes y motivan al estudiante a enfrentar nuevos desafíos contextualizando lo que aprende.

Por esta razón, comprender las estrategias metacognitivas que los estudiantes configuran al momento de leer textos expositivos escritos y multimodales causa – consecuencia ayudará a elaborar estrategias didácticas con la finalidad de que el estudiante sea consciente de sus propias estrategias y conocimientos que utiliza al momento de leer este tipo de superestructuras.

Desde este foco, podemos observar que en nuestras aulas existe la tendencia a centrar el proceso de enseñanza – aprendizaje en el profesor como referente único y, por consiguiente, las actividades derivan en prácticas estructuradas sobre la base de guías de cuestionarios y análisis estructuralistas; perdiéndose el énfasis fundamental de la asignatura Lenguaje y Comunicación: apuntar al desarrollo de las competencias comunicativas por los estudiantes para su formación integral; en otras palabras, hablamos de un aprendizaje para la vida.

Dado lo anterior, se hace necesario diseñar estrategias didácticas para enseñar a comprender textos escritos propiciando el aprendizaje significativo. En primer lugar, estas estrategias deben focalizar su atención en la problemática de la metacomprensión o estrategias de control de la información, puesto que los estudiantes sólo dominan el nivel inicial de la comprensión, es decir, un nivel literal. Se pretende, por lo tanto, innovar con actividades centradas en el estudiante como protagonista en la elaboración del sentido de los textos, pero igualmente vinculando la comprensión con sus propias experiencias; de esta forma, nos situamos bajo los lineamientos del enfoque constructivista del aprendizaje y desde el modelo estratégico de la comprensión.

El enfoque didáctico de esta propuesta se sustenta sobre la base de Las Bases Curriculares constituidas por el Mineduc (2012:2) *El desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar, ya que es la principal herramienta a través de la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea y entra en diálogo consigo mismo y con otros.*

El lenguaje es la forma que toma nuestro pensamiento, nos relaciona con los demás y nos hace parte de una comunidad cultural. Un objetivo primordial del proceso educativo es que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada.

En este sentido, el enfoque comunicativo procura el desarrollo progresivo de las competencias comunicativas del estudiante en su entorno o escenario; por lo tanto, nos permite afirmar que los nuevos ajustes curriculares en el sector Lenguaje y Comunicación y la propuesta de intervención se sustentan en función del paradigma sociocognitivo; en cuanto consideran el aprendizaje del sujeto, el contexto y sus experiencias personales.

Los nuevos escenarios educativos nos revelan que los lectores no solo se enfrentan al formato escrito; sino más están en constante flujo de formatos que complementan lo escrito. De ahí el concepto de multisemiótico (Parodi ,2010).

Un “sistema semiótico” o “modalidad” está constituido por un conjunto o repertorio de signos de una misma naturaleza (e.g., verbal, gráfica, matemática, etc.) que se articulan interrelacionadamente a partir de principios de organización funcional, semántica o morfológica, propios a cada sistema; en otras palabras, un sistema semiótico cuenta, a la vez, con un grupo de unidades constitutivas y un tipo de sintaxis que regula su disposición (Parodi 2010).

Desde este enfoque, Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación, corresponden a un instrumento curricular que promueve un conjunto de actitudes que se expresan a través de objetivos de aprendizaje. Se privilegia entonces, el desarrollo de habilidades comunicativas para la vida en sociedad. Por lo tanto, en este sentido el propósito de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y, en el marco del desarrollo de la competencia lectora, intenta que los estudiantes lean y comprendan variedades de textos con formatos diversos.

5. Contextualización del problema

5.1. Contexto educativo

5.1.1. Nuevos escenarios educativos y retos del siglo XXI

El enfoque de la educación tradicional focaliza su atención en la formación de sujetos subordinados a normas de conducta y situaciones de aprendizaje rutinarias y básicas. Más bien, se habla de una formación centrada en el qué se aprende y no en el cómo se aprende y menos en el para qué se aprende (Roman, 2005).

No obstante, los nuevos escenarios educativos y sociales del siglo XXI, han transformado la manera de pensar y actuar en educación. Actualmente la sociedad de la información y las teorías del procesamiento de la información han impulsado nuevos paradigmas; dirigido hacia la importancia de los procesos cognitivos, concepto que define Roman (2005:77) *como un conjunto de procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales*. Y los procesos metacognitivos, que este mismo autor define como *conocimiento sobre el mismo conocimiento*. *La metacognición se centra en el cómo aprendemos. En la sociedad*

del conocimiento se demanda a la escuela el desarrollo de la metacognición para posibilitar que alumno aprenda con autonomía (Roman, 2005:81).

La reforma educacional chilena, incluye la idea de formar sujetos flexibles que posean gran capacidad de adaptarse al cambio, capacidad de innovar frente al constante flujo de informaciones, y el desarrollo del pensamiento crítico. Al respecto, Valenzuela (2008) señala lo siguiente:

Los principales planteamientos de la reforma de los años noventa están en consonancia con las características de los cambios evidenciados en las sociedades actuales, que convergen en el objetivo de formar sujetos flexibles, con gran capacidad para adaptarse al cambio y para innovar, buscando nuevas respuestas a los desafíos que se presentan. Sujetos críticos que puedan utilizar efectivamente la información y el conocimiento para enfrentar situaciones problemáticas, desenvolverse autónomamente y tomar decisiones. Sujetos capaces de trabajar en equipo y convivir con otros en el ámbito personal y comunitario. Asimismo, junto con la necesidad de capacidades intelectuales, se requiere el desarrollo de una base moral que asegure la integración social. Se demanda de la educación la formación de personas moralmente sólidas, que comporten valores éticos de convivencia que les permitan interactuar en la diversidad, equilibrando las tensiones entre lo propio y lo ajeno, lo local y lo global (Valenzuela, 2008:138).

Frente a tales demandas, los requerimientos en la formación de personas, según Imbernón (2010) son los siguientes:

- Capacidad de abstracción y elaboración de conocimiento.
- Capacidad de pensar en sistemas.

- Capacidad de experimentar y aprender a aprender.
- Capacidad para resolver problemas.
- Capacidad para el manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio.

El nuevo paradigma social desafía a elaborar nuevos planeamientos al sistema educativo. El profesor debe actuar como mediador y facilitador del aprendizaje; desarrollando competencias para desenvolverse en la vida en sociedad. Según Roman (2005), un currículum escolar diseñado en contradicción a los nuevos enfoques, dificulta al estudiante para acceder a la cultura globalizada, cultura social e institucional. Por ello, el diseño curricular debe incluir y considerar la formación al sujeto y su contexto.

5.1.2. Concepción constructivista del aprendizaje

El Constructivismo, se incorpora como concepción y principio que influye en los nuevos planteamientos educativos y un modo de entender el proceso de aprendizaje. Esta concepción, dice relación con la consideración de los esquemas cognitivos que utilizamos al momento de enfrentarnos a situaciones de aprendizaje.

De acuerdo con Coll (1997), aprendemos cuando elaboramos en construcción mental, comprendida como una representación que posee una persona en un momento determinado de su historia. En otras palabras, esta visión del aprendizaje, considera los conocimientos previos del sujeto y supone que estos esquemas se conforman a través de diversos medios; ya sea, por la participación en experiencias, por la experimentación social y física, prácticas discursivas orales, prácticas educativas, etc.

Desde el enfoque del Constructivismo, el aprendizaje de un estudiante es activo, en la medida que utiliza sus conocimientos para construir nuevos esquemas que se adaptan a su entorno, según los considere útil. Igualmente se considera el componente contextual, materializado a través de la disposición y afectividad.

Ahora bien, el docente mediador debe, desde el enfoque constructivista, según Wilson (1992) En Coll (1997:12) *planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden.*

Según lo anterior, hablamos de una organización curricular y trabajo en el aula centrada en la diversidad y su contexto; donde existe: un clima favorable de aprendizaje, trabajo interdisciplinario de profesores, dirección efectiva, formación permanente, etc.

Desde el enfoque didáctico, la enseñanza de la lengua debe considerar una intencionalidad pedagógica en la formación de los estudiantes. Debe prevalecer la formación integral, por sobre la entrega de conocimientos y saberes descontextualizados, discriminar aquellos contenidos y aprendizajes que son fundamentales para el desarrollo cognitivo y las capacidades de formación personal, de interacción social.

5.1.3. Aprendizaje significativo

Formar estudiantes autónomos y con capacidad de elaborar conocimiento, es parte de los requerimientos en este nuevo escenario. El concepto de aprendizaje significativo, término acuñado por Ausubel (1976) se refiere a la construcción de significados que se construyen cada vez que el sujeto es capaz de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que se aprende y ya se conoce. En otras palabras, se habla de construir significados sobre la base de una relación entre concepto nuevo y experiencias previas; relación que incluye el componente motivacional.

En efecto, para Coll (1997:134), Esta ayuda la proporciona el docente a través del “conflicto cognitivo” donde la figura del profesor contribuye a motivar y guiar este proceso como un desafío ajustado a las experiencias previas de cada estudiante. Este proceso de aprender a aprender, guiado por el docente se debe configurar según Coll (1997:135) de la siguiente manera para considerarse efectivo:

- 1.- Permiten conocer los conocimientos previos que tienen los alumnos en relación con los nuevos contenidos de aprendizajes.*
- 2.- Los contenidos se plantean de tal modo que sean significativos y funcionales para los estudiantes.*
- 3.- Que se pueda desprender que las actividades son adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos.*
- 4.- Que las actividades aparezcan como un reto abordable para el alumno, es decir, que tengan en cuenta sus competencias actuales y las hagan avanzar con la ayuda necesaria; que permitan crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas.*

5.- *Que las actividades provoquen un conflicto cognoscitivo y promuevan la actividad mental del alumno necesaria para que se establezcan relaciones entre los nuevos conceptos y los conocimientos previos.*

6.- *Que las actividades fomenten una actitud favorable, o sea, que sean motivadoras, en relación al aprendizaje de los nuevos contenidos.*

7.- *Que las actividades estimulen la autoestima y el autoconcepto en relación al aprendizaje que se proponen, es decir, que el alumno pueda experimentar con ellas que en algún grado ha aprendido, que su esfuerzo ha valido la pena.*

8.- *Que las actividades ayuden a que el alumno vaya adquiriendo destrezas relacionadas con el aprender a aprender y que le permitan ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes.*

El aprendizaje significativo desde la mirada actual, implica un proceso de elaboración personal e irreplicable; fruto de las experiencias previas. Implica además que el centro del proceso de aprendizaje es el estudiante con sus variables contextuales y afectivas. La escuela tiene el desafío de programar actividades que contribuyan a establecer un aprendizaje sustantivo y estimulante; donde la autonomía y la capacidad de elaboración de conocimiento sea el centro.

5.2. Contexto didáctico: didáctica como ciencia

5.2.1. La Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina científica

5.2.2. El objeto de la Didáctica de la Lengua

A partir de la década del setenta, en el marco del estudio de la lengua, diversas son las disciplinas científicas que consideran analizar las particularidades y variables contextuales de la lengua en uso. Los estudios del discurso consideran el uso social y comunicativo de la lengua en su contexto (Lomas, 1993).

La Didáctica de la Lengua como disciplina científica, ha delimitado a través de los años cuáles son sus directrices y sus límites de actuación; lo cual ha permitido ser considerada una ciencia con un objeto de estudio claro y preciso y con líneas de investigación bien delimitadas, tal como se señala a continuación:

“La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) se configura, básicamente, como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación (y de transformación) de los hablantes de una lengua como tales, de su capacidad para comunicarse y, por lo tanto, de su capacidad de relacionarse con los demás, en diversos contextos sociales, empleando códigos diversos (el habla coloquial, la lengua oral formal, el lenguaje escrito, etc.); así como de su desarrollo cognitivo y cultural, directamente relacionado con el uso de la lengua, de las habilidades comunicativas y de su competencia literaria”

(Mendoza 2003:5)

Los supuestos teóricos que subyacen a la didáctica de la lengua provienen de distintas disciplinas; es por ello que se atribuye un carácter interdisciplinario. Las aportaciones teóricas provienen de disciplinas tales como: las ciencias del lenguaje, didáctica general, psicolingüística, sociolingüística, pragmática, etc. Por lo tanto, el conjunto de estas aportaciones constituyen la formación de esta disciplina joven tal como lo señala Mendoza, (2006:11)

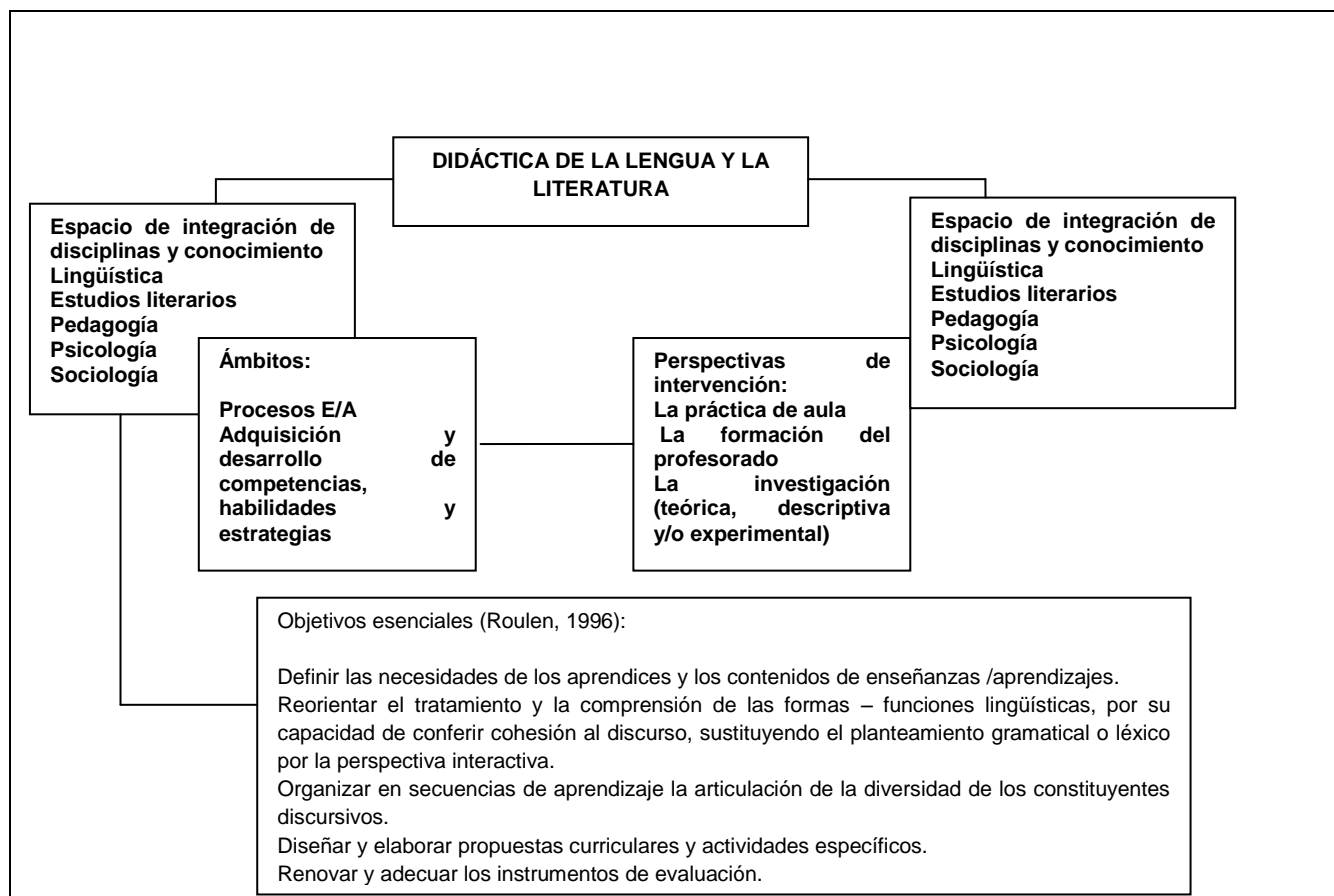
“El conjunto constituye un área de conocimiento nueva, esencialmente interdisciplinaria, de inserción, en la que prima el interés de los procesos (comunicativos, cognitivos, de desarrollo, de adecuación), porque el objetivo primordial de la DLL es la intervención: formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás”.

Las líneas de investigación de Didáctica de la Lengua y la Literatura pueden Clasificarse en cinco principalmente que se relacionan según el objeto de estudio y la intención del investigador (Mendoza 2006):

- Investigación educacional centrada en procesos
- Investigación educacional centrada en la didáctica y evaluación de la Lengua materna
- Investigación educacional centrada en contenidos
- Investigación educacional centrada en escenarios sociales y educativos

Considerando las líneas de investigación propias de la Didáctica de la Lengua Materna, este proyecto didáctico se sustenta sobre la base de la investigación centrada en procesos de recepción del discurso; puesto que el tema de este proyecto corresponde a la comprensión lectora de textos. Se considera la adquisición de la competencia lectora, a través de la lectura de textos relacionados con el contexto de los estudiantes. Incluye la descripción y el desarrollo de competencias y habilidades cognitivas y metacognitivas; como también el desarrollo de estrategias y uso del conocimiento para resolver tareas de lectura. Por otro lado, al describir los procesos cognitivos y metacognitivos internos del sujeto y sus experiencias previas, incorpora el enfoque constructivista; cuyo foco radica en el aprendizaje significativo.

Tabla 2 - Esquema Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos



Investigación centrada en procesos:

- De adquisición de las competencias comunicativas y literarias.
- De aprendizaje.
- De interacción.
- De producción de textos y de recepción.

Investigación centrada en la metodología:

Enfoques didácticos, secuenciación de contenidos y elaboración del currículum, análisis y elaboración de materiales, evaluación de recursos.

Investigación centrada en contextos:

- Contextos sociolingüísticos que condicionan la comunicación y el aprendizaje de lenguas.
- Contextos comunicativos concretos en los que se desarrolla tales procesos.
- Contextos que condicionan los discursos implicados

Investigación centrada en creencias:

- Creencias de profesores y de alumnos: toda la actividad didáctica está mediatizada, por las ideaciones de profesores y alumnos y constituyen un condicionante esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Investigación centrada en contenidos:

- La funcionalidad formativa de los contenidos.
- Los contenidos curriculares.
- Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

(Mendoza 2006:4)

El marco de referencia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se sustenta sobre la base de una perspectiva lingüística; centrada en los procesos discursivos pragmáticos del análisis de textos. Luego, considera el análisis de las obras literarias centradas en el lector como eje del proceso y su recepción; dando la importancia que merece el goce estético. En tercer lugar, considera una perspectiva psicológica centrada en los procesos cognitivos internos del sujeto, desde un enfoque constructivista. Por último, considera un enfoque sociocultural,

por cuanto en las investigaciones en DLL el contexto del aprendizaje es estudiado como variable facilitadora (Mendoza, 2006).

Quienes se han dedicado en todo momento a la tarea de la enseñanza y a la reflexión de la misma, se vienen planteando una vasta serie de cuestionamientos en torno a cómo evaluar la enseñanza y procurar su perfeccionamiento. La respuesta a cada una de ellas, de forma independiente, apunta sobre un determinado sector de la realidad de la enseñanza. Por ello quizá, se considera que el didacta ha de ser una persona dotada de una gran capacidad de síntesis (Rosales, 1988).

Ahora bien, parece estar admitido históricamente que la didáctica se ha centrado en dos actividades como son las de aprender y enseñar; es decir, por una parte la necesidad de conocer de mejor manera nuestra propia naturaleza y la del entorno social en un afán de perfeccionarse; y por otra parte, la necesidad de comunicar a los demás nuestros conocimientos, experiencias, aspiraciones, etc.

5.3. Contexto pedagógico

5.3.1. Enfoque Comunicativo y Enseñanza de la Lengua

Lomas (2001), señala que la enseñanza de la lengua debe focalizar su atención en el desarrollo de habilidades comunicativas. De igual forma, enfatiza que el aprendizaje de la lengua no solo debe centrarse en saberes lingüísticos; sino que a través de la lengua en uso. La educación debe contribuir a ayudar a los estudiantes a saber hacer las cosas con palabras y mejorar el uso del lenguaje en diversos contextos comunicativos.

El eje pedagógico de la enseñanza de la lengua se relaciona con la competencia comunicativa. Término acuñado por Hymes (1971) donde afirma que para comunicarse en forma efectiva es preciso saber cómo usar la lengua en determinados contextos. En otras palabras, se habla de una adecuación lingüística conscientemente. Frente a lo anterior Gumperz y Hymes (1972) En: Lomás 2001:32) se refiere al concepto competencia comunicativa como:

Aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos. Como el término chomskiano sobre el que se moldea, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Es preciso distinguir entre lo que un hablante sabe – sus capacidades inherentes – y la manera en que se comporta en situaciones particulares.

El enfoque actual del sector Lenguaje y Comunicación enfatiza el concepto de competencia comunicativa, señalando que el lenguaje nos permite insertarnos en sociedad y nos hace parte de la misma. La escuela es uno de los agentes responsables en el desarrollo de habilidades comunicativas para la vida en sociedad. El hablar, leer y escribir se consideran actividades cognitivas de nivel transversal en la medida que abarcan la enseñanza básica en todas las asignaturas. El uso del lenguaje en contexto, garantiza un éxito en las diversas situaciones de comunicación.

El enfoque de Las Bases Curriculares proponen el uso de la lengua en contextos diversos, mediante la interacción constante y con otros individuos. Enfatiza que estas interacciones deben ser reales; siendo el estudiante el centro del aprendizaje:

El enfoque didáctico que deriva de esta visión concibe la interacción oral, la lectura y la escritura como situaciones comunicativas en que el conocimiento de la lengua y la corrección idiomática se ponen al servicio de la comunicación. Además, dado que el alumno está en permanente crecimiento personal y social, necesita desarrollar competencias comunicativas progresivamente más complejas. Es por esto que los Objetivos de Aprendizaje buscan promover amplias oportunidades y situaciones que requieran la comprensión y la producción abundante de textos orales y escritos gradualmente más desafiantes (Mineduc 2012:1).

Lo anterior, indica que la enseñanza de la lengua no se refiere a un sistema lingüístico en estricto rigor; sino más bien a un conjunto de habilidades discursivas, sociolingüísticas, y estratégicas. El entorno y las interacciones cotidianas son el punto de partida para desarrollar saber usar la lengua en contexto. El rol del docente, en este sentido, es facilitador de oportunidades de uso de la lengua real y significativa, a saber, provocar un clima de aula lingüísticamente estimulante.

Escuchar y hablar, leer y escribir son las actividades que conforman la competencia comunicativa de una persona y se ponen en práctica permanentemente en la vida cotidiana (Mineduc, 2012:2). Esta definición implica diseñar actividades donde estas habilidades sean prácticas continuas y cotidianas dentro del aula; asimismo, este enfoque responde a la necesidad de formar sujetos autónomos y críticos en diversas situaciones de comunicación; donde la escuela actual es el escenario para desarrollar estas actividades.

5.4. Contexto disciplinar

5.4.1. Proceso de lectura: Lector

De modo preliminar, es preciso señalar algunos alcances en torno al concepto de comprensión lectora; considerando la amplitud y la utilidad que adjudicamos a esta acepción. La naturaleza de la palabra texto como unidad comunicativa compleja y las aportaciones a nivel cognitivo por parte del lector, son parte de este término que va más allá de la mera decodificación del código escrito, como lo consideraban las teorías estructuralistas. Este proceso, implica, como lo veremos más adelante, variables que consideran la interdependencia entre texto, lector y contexto.

Leer, proporciona la posibilidad de englobar diversas prácticas sociales y discursivas; puesto que leemos mapas, notas musicales, ejercicios y problemas matemáticos, planos, etc. Este supuesto, es posible comprobarlo en la siguiente definición de El Diccionario de la Real Academia Española (2001:1359) En Parodi, (2010) donde leer implica:

- 1.- *Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados.*
- 2.- *Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. Leer la hora, una partitura, un mapa.*
- 3.- *Entender o interpretar un texto de determinado modo.*
- 4.- *En las oposiciones y otros ejercicios literarios, es decir, en público el discurso llamado lección.*

5.- *Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo que ha hecho o le ha sucedido. Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído mis pensamientos. Leo en tus ojos que mientes.*

6.- *Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas. Leer el futuro en las cartas, en las líneas de la mano, en una bola de cristal.*

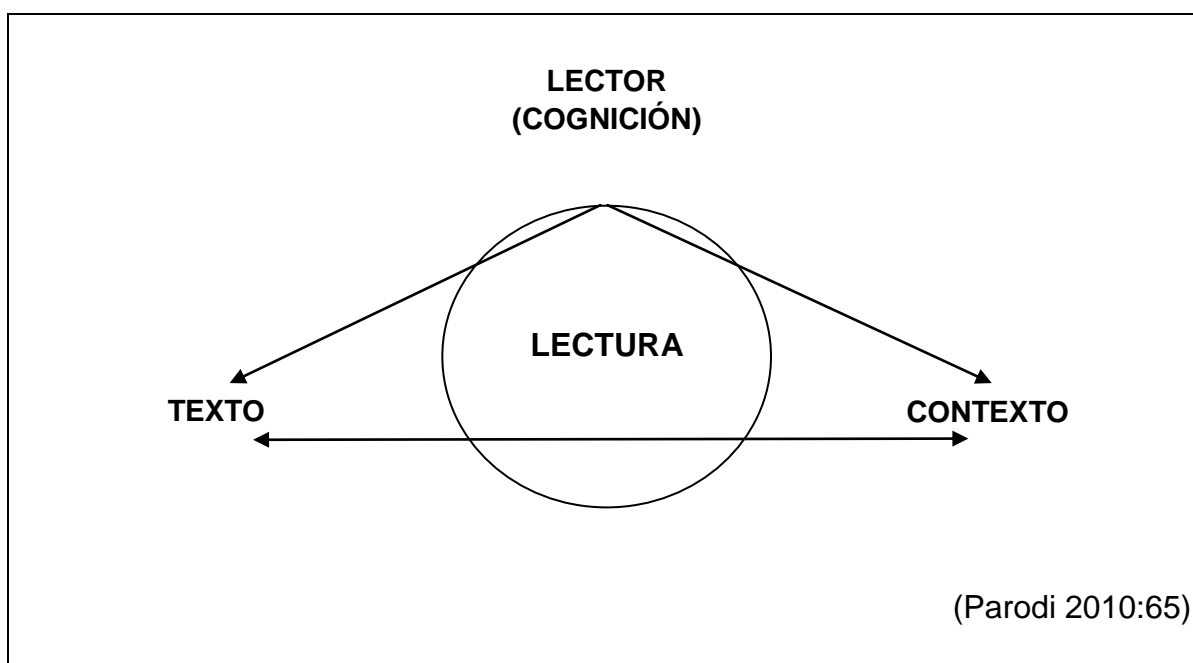
Esta definición de la lectura, nos permite afirmar que leer implica diversas habilidades. Además comprendemos que es necesario utilizar una serie de procesos mentales para comprender ciertos códigos; donde la decodificación no es suficiente, dado la cantidad de inferencias e interpretaciones que es preciso elaborar ante las situaciones de lectura que el sujeto puede verse envuelto. La comprensión, entonces, es un proceso de elaboración e integración entre texto y lector tal como lo señala García, (2006:74):

La comprensión de un texto, como la construcción de una representación del significado del texto, implica la integración entre lo dicho en el texto y los conocimientos del lector, y conduce a la elaboración de un modelo mental situacional. La construcción de estos modelos situacionales, es en sí misma un proceso inferencial, pero además proporciona un marco general a partir del cual el lector es capaz de comprender el texto que está leyendo mediante la realización de nuevas inferencias.

Desde esta mirada, la lectura es un proceso de interacción y de construcción de sentido donde el lector utiliza la información alojada en su mente para interactuar con el texto. Esta interacción es posible gracias a sus experiencias previas alojadas en la memoria a largo plazo. Cada vez que el sujeto se enfrenta al texto utilizará sus esquemas mentales para procesar de manera efectiva la información proporcionada por el texto.

De esta perspectiva, leer involucra no solo la decodificación de signos lingüísticos; sino que es una relación entre lector, texto y contexto. Todo texto ha sido producido en un contexto específico y, además toda lectura se realiza en un momento determinado. Estas ideas planteadas, hacen de la lectura un proceso complejo. En el siguiente esquema, se comprende la relación entre los tres componentes de la lectura:

Figura 5
Relaciones entre lector, texto y contexto durante la lectura



Desde la perspectiva del marco de la competencia lectora que mide la prueba PISA, se habla de *competencia lectora* para referirse a una capacidad evolutiva que los sujetos desarrollan a través de la interacción comunicativa y considera un conjunto de conocimientos, destrezas y estrategias (Mec 2009).

Las aportaciones teóricas del concepto *competencia lectora*, consideran los procesos interactivos de lectura; en la medida que el lector utiliza sus conocimientos previos, claves textuales y contextuales para construir el sentido de lo leído. Esta concepción de la lectura incorpora la metacognición como estrategia de control y mantención de la comprensión. Este proceso varía a medida que el lector interactúa con textos continuos y discontinuos, impresos y textos múltiples. Así, según MEC, (2009:34) desde este foco la definición de competencia lectora en PISA se refiere a:

Competencia lectora es comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar conocimiento y potencial personales, y para participar en la sociedad (Definición PISA 2000).

Esta definición es actualizada durante la aplicación y análisis de resultados de la prueba PISA 2009; añadiendo el compromiso frente al proceso de lectura:

Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad. (Definición PISA 2000)

Agrega que, estas definiciones implican tres habilidades: comprender que alude a la comprensión de lectura, utilizar se refiere a usar la lectura para fines específicos, es decir, objetivos de lectura, reflexionar sobre los procesos de lectura y el comprometerse como actividad motivadora y generadora de oportunidades.

5.4.2. Lector estratégico

Este proceso de interacción entre lector y texto implica según Solé (2006) que exista un objetivo de lectura para alcanzar una finalidad. En otras palabras, cada vez que se lee un texto el lector utiliza sus conocimientos previos para resolver un problema de lectura de acuerdo a una intención. El lector estratégico que es capaz de comprender para qué y por qué lee; de ahí que use determinados conocimientos y no otros

De los objetivos de lectura se desprende según Solé (2006) que la interpretación de los textos leídos que el sujeto realiza, depende del objetivo propuesto. Agrega, que aunque la información expuesta en un texto no varíe, la asignación del sentido, por parte de lectores, no es la misma. Aunque es preciso considerar que la información proporcionada por el texto tiene su significado.

El lector construye una representación mental de lo expuesto en el texto. Igualmente es importante recalcar, que de acuerdo con la naturaleza de la superestructura textual (Van Dijk, 1983), las posibilidades de interpretación varían. No es lo mismo leer una novela que un artículo científico o viceversa. A pesar de esto, el lector mentalmente y, según los objetivos de lectura, adecua su lectura según el formato al cual se enfrente.

Esto significa que existen objetivos de lectura, que Parodi, (2010) define como *lectores estratégicos* y señala que la interacción entre texto, lector y contexto surge cada vez que nos enfrentamos a un texto como parte de la cognición social. Por otro lado, el lector estratégico hace uso consciente de sus propios conocimientos al momento de leer. En otras palabras, cada lector sabe qué leer para alcanzar unos determinados objetivos de lectura y cómo lo leerá. Es así que *la lectura, agrega, es considerada una acto intencionado que un lector lleva a cabo con un propósito* (Parodi 2010:67).

5.4.3. Los géneros discursivos y objetivos de lectura

Para Parodi (2010), en el procesamiento estratégico de la lectura existe una relación entre los conocimientos que tenemos acerca de los tópicos que leemos y los objetivos que nos proponemos al leer. Es preciso que los lectores posean un conocimiento de las características estructurales y lingüísticas de variadas tipologías textuales; conocimiento que permite establecer diferencias y similitudes. Esta capacidad de clasificar los textos, recibe el nombre de *géneros discursivos* y se almacenan en la mente; permitiendo discriminar, asimilar y agrupar los textos leídos de acuerdo con sus características contextuales, lingüísticas y estructurales. Parodi (2010:70), define el concepto de género discursivo como *abstracciones que el sujeto construye en su mente y almacena en su memoria a partir de los textos que enfrenta en su vida diaria*. Dicho de otro modo, los lectores saben diferenciar entre un afiche, un texto narrativo, pasaje de avión, una revista, un diario, etc.

5.4.4. Procedimientos cognitivos del lector activo durante el proceso de lectura

En el proceso de comprensión del discurso, el lector tiene un rol activo; éste utiliza ciertos conocimientos que influyen sustancialmente en la construcción final del sentido o macroestructura del texto. En cierta forma, cuando el lector se ve enfrentado en la tarea de leer y comprender un texto, ya sea, un texto narrativo, una noticia o un texto descriptivo, etc. en su mente se ejecutan procesos cognitivos o estrategias de carácter superior. Entre éstos, se encuentran la conexión y construcción de relaciones entre sus conocimientos previos y la información proporcionada en el texto.

Tal como lo señala Peronard (1997:67) los significados no están en las palabras sino en la mente del hablante y del oyente, que los sonidos o las letras son sólo la parte perceptible del signo que cada uno de los interlocutores deben reconocer, relacionar e identificar como secuencias organizadas de palabras a las que les asignará significado de acuerdo con su propio conocimiento previo.

En otras palabras, el sujeto realiza una construcción inferencial del sentido global del texto; vinculando los conocimientos alojados en su mente, como paquetes o esquemas de conocimiento, y las claves textuales y contextuales. De ahí, que se habla una concepción de la comprensión del discurso como un proceso estratégico, donde el lector realiza ciertas estrategias en función de las metas de lectura y posibilidades de interpretación de la información.

Ahora, si bien es cierto, el lector recurre a sus conocimientos previos al momento de comprender un texto; el problema principal generado en este proceso, dice relación con la diversidad de tipologías de conocimientos previos almacenados en la mente del lector y que se activan a medida que el sujeto lee (Van Dijk, 2002).

Para García (2006), el rol del conocimiento en la comprensión del discurso es fundamental para la construcción del sentido global o macroestructura del texto. Así señala que, el lector durante el proceso de comprensión activa diversos tipos de conocimiento previos que varían según la naturaleza de la información:

- A. Conocimientos lingüísticos:** corresponden a los conocimientos de tipo gramatical y estructural de los textos aprendidos a lo largo de los años de escolaridad.

- B. Conocimientos generales sobre el mundo:** En este tipo de conocimiento se incluyen creencias, metas e intenciones humanas consideradas por el ideario social como comunes y, permiten comprender cualquier tipo de texto.
- C. Conocimientos sobre la estructura y la organización retórica de los textos:** tipos de conocimientos vinculados con el carácter estructural de los textos y permite establecer las diferencias a nivel de la forma y del contenido de los textos.
- D. Conocimientos estratégicos y metacognitivos:** Se incluyen aquellos conocimientos que permiten la aplicación de ciertas estrategias para comprender un texto de acuerdo con la finalidad del texto, las intenciones y el objetivo de lectura.

Esta tipología de clasificación, permite afirmar que el lector posee una gama amplia de conocimientos previos que se activan en función de las metas de lectura y la naturaleza de los textos. Cada lectura implica la activación de diversos tipos de conocimientos; de ahí que afirme García (2006), que una lectura por placer conlleva a la activación de conocimientos y uso de estrategias diferentes que cuando se realiza una lectura para un examen. Todo está condicionado por la capacidad de controlar la actividad lectora, es decir, de llegar a la metacompreensión del proceso lector.

5.4.5. Metacognición: Metacompreensión

Crespo (2000), señala que Flavell ha incursionado en los estudios de las teorías de la mente acotando que el concepto de metacognición es la suma de tres elementos fundamentales: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva, estrategia cognitiva y estrategia metacognitiva.

El conocimiento metacognitivo, desde esta línea, dice relación con el conjunto de creencias, ideologías y conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo que son fruto de las interacciones sociales que participa el individuo. Estos conocimientos, guían la actividad cognitiva y además son declarativos y procesuales, es decir, el sujeto recurre a ellos a medida que necesita utilizarlos.

Flavell (1996), distingue tres tipos de conocimiento metacognitivo: conocimiento de las tareas, de las personas y de estrategias, que forman parte del procesamiento del sujeto al enfrentarse a determinadas tareas. Se activarán ciertos tipos de conocimiento de acuerdo con la complejidad de la actividad.

El conocimiento de la tarea, se relaciona con la noción del sujeto para determinar la complejidad de la tarea, en cuanto a dificultad y demandas que exija tal actividad. Así, declara Crespo (2000), requiere más trabajo mental memorizar una lista de compras que un número telefónico. En otras palabras, el individuo infiere, según la naturaleza de la tarea, como debe enfrentar tal situación.

Frente al conocimiento de las personas, éste se refiere a la reflexión y análisis de las capacidades y limitaciones cognitivas. Surge a partir del desarrollo de la experiencia en otras actividades mentales de similares características. Dicho de otro modo, es ser consciente de las dificultades en el proceso de aprendizaje, conocer el conocimiento individual y propio.

El conocimiento de las estrategias, según Crespo (2000), proporcionan al sujeto la capacidad para reflexionar sobre las operaciones cognitivas y metacognitivas al desarrollar una actividad. Significa, ser consciente de qué estrategias debo utilizar al momento de enfrentarme a una tarea y qué conocimientos debo activar para lograr una meta específica.

La experiencia metacognitiva, por su parte, según Flavell (1996), se refiere a la reflexión individual que suceden dentro del proceso cognitivo. Consiste en la verbalización de los procesos cognitivos que ocurren en la mente al momento de enfrentar una determinada tarea.

"Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante" (Flavell1993:160).

Las estrategias metacognitivas se refieren a procesos conscientes con el fin de cumplir un objetivo o meta. Implica el control, la reflexión y la selección. Anderson (1999), señala que el proceso metacognitivo implica:

1. Preparar y planear el aprendizaje.
2. Seleccionar y usar estrategias de aprendizaje.
3. Monitorear el uso de dichas estrategias.
4. Organizar el uso de varios tipos de estrategias.
5. Evaluar el uso de las estrategias y su efecto en el aprendizaje.

Desde la perspectiva del enfoque del procesamiento de la información, la metacognición se entiende como *el control consciente de los procesos cognitivos*. Se acepta como premisa que las personas no sólo poseen esquemas de conocimientos específicos de eventos y situaciones determinadas, sino que pueden controlar su propia cognición (Puente, 1991:278). Es decir, hablamos de la capacidad consciente del lector para comprender y controlar los procesos que la mente realiza el momento de procesar la información. Es una autoevaluación de sus capacidades cognitivas; una reflexión de los procedimientos mentales ejecutados para realizar una tarea determinada, constatando las dificultades y errores durante todo el proceso.

Ahora bien, el lector posee la capacidad de manejar y controlar ciertas estrategias que le permiten construir una representación semántica del texto más elaborada. Esta denominación recibe el nombre de *metacompreensión*; que Puente (1991:280) define como *el conocimiento que tiene el lector de sus propios recursos cognitivos para enfrentar la lectura y como la autorregulación que ejerce sobre las estrategias que usa mientras lee*. Agrega que se compone de tres procesos: Planificación, supervisión y evaluación.

Las estrategias metacognitivas, según Brown (1980) se refieren fundamentalmente a la autorregulación y el uso consciente de las estrategias cognitivas y afectivas. Algunas de estas estrategias implicadas en el proceso de lectura, son las siguientes:

- Clarificar los propósitos de lectura.
- Identificar los aspectos importantes de un mensaje.
- Controlar los procesos cognitivos:
 - Planificación: diseño de los pasos a dar.
 - Autorregulación: seguir cada paso planificado.
 - Evaluación: valorar cada paso individualmente.

- Reorganización: modificar los pasos hasta lograr los objetivos.
- Chequear que las actividades que se están realizando para determinar que la comprensión está ocurriendo.
- Tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.

El lector ejecuta un trabajo de planificación de lo leído; por medio de la selección de las estrategias cognitivas para vincular la información que posee y la información que proporciona el texto. Luego de esta etapa de planificación de la lectura, el sujeto procede a comprobar si los objetivos y metas de lectura se han cumplido según lo planificado; igualmente, cerciorará sus posibles dificultades para comprender el texto; desarrollando un plan de acción.

El proceso de evaluación permite al lector comprobar cuánto ha comprendido durante todo el proceso de lectura, asimismo cuáles fueron las dificultades para lograr la coherencia global y si las estrategias de lectura fueron las pertinentes para lograr los objetivos propuestos en la etapa de planificación de la lectura.

En fin, se puede afirmar que el lector durante todo el proceso de lectura participa activamente en la construcción del sentido global del texto. Esta participación del lector, es activa en la medida que vincula sus esquemas de conocimientos previos del mundo y de eventos específicos, con la información nueva proporcionada por el texto.

Este proceso se denomina, desde la perspectiva de los estudios del procesamiento de la información, metacompreensión; actividad cognitiva de reflexión y de autorregulación de los mecanismos internos del lector durante todas las etapas del proceso de lectura.

Todo lo anterior, permite aseverar el rol activo del lector en el procesamiento del discurso y cómo su estudio permite reflexionar en torno a la complejidad del proceso lector; valorando los alcances en el estudio de la comprensión de los textos. En resumen, diríamos que cuando el lector pone en marcha la actividad reflexiva de su propio proceso lector y, además, verbaliza internamente las estrategias desarrolladas; demuestra que está comprendiendo.

5.4.6. Estrategias de comprensión lectora

Las Bases Curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación focalizan su atención en el desarrollo de las habilidades comunicativas. En este sentido, el estudiante es quién protagoniza el proceso de lectura, aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura que el profesor ha modelado con anticipación. Es así como el Mineduc (2012:1) señala que:

El aprendizaje de estrategias de comprensión permite enfrentarse a la lectura de manera metacognitiva y reflexionar sobre las dificultades que surgen al leer. Las estrategias cumplen una doble función: por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión y, por otro, contribuyen a construir una interpretación profunda de los textos.

Existe consenso en que los lectores que utilizan flexiblemente las estrategias de comprensión son más activos en la elaboración de significados, lo que redundaría en que retienen mejor lo que leen y son capaces de aplicar a nuevos contextos lo aprendido.

Formar lectores activos y competentes, capaces de recurrir a la lectura para satisfacer múltiples propósitos y para hacer uso de ella en la vida cultural y social, requiere familiarizar a los alumnos con un amplio repertorio de textos literarios y no literarios. El conocimiento y la familiaridad que tenga el estudiante con textos de múltiples ámbitos contribuyen decisivamente a su formación integral (Mineduc, 2012:1).

5.4.7. Superestructura expositiva

La superestructura expositiva se caracteriza por organizar los conocimientos sobre un tema específico con predominio de la información lógica y abstracta. La función informativa es inherente al texto expositivo. La eficacia comunicativa de este esquema retórico, radica en la capacidad del autor para dar explicaciones y revelar pistas textuales clave de la información, a fin de que el lector comprenda el por qué y el cómo de ésta. La función comunicativa de este tipo de textos está condicionada por dos factores: características de la información y del auditorio o destinatario.

- a) Características de la información:** El tipo de información, características gramaticales y léxico en un texto influyen en el procesamiento del mismo.

- b) Características del auditorio:** Es necesario considerar las características del destinatario o auditorio. La edad, sexo, nivel de educación influyen en la comprensión; por lo tanto es necesario considerar el concepto de adecuación lingüística.

Para Sánchez (1993), la macroestructura se refiere a las ideas centrales y proporcionan un sentido globalizador a lo leído. En otras palabras, hablamos de una construcción por parte del lector de una representación mental de lo leído que se aloja en la memoria a largo plazo. Asimismo, la construcción de la macroestructura sirve al lector para diferenciar el grado de importancia de las ideas respecto a otras.

Al respecto, para Van Dijk (1992), la macroestructura corresponde a una secuencia de oraciones globales que permiten asignarle una coherencia. Hablamos, pues, del tema del texto que se construye por medio de estrategias cognitivas de selección, integración y omisión de informaciones.

El término superestructura lo define Van Dijk (1992), como una estructura retórica global que caracteriza el tipo de un texto. En otras palabras, es un tipo de forma de texto, cuyo objeto, el tema, debe comunicar la misma información según el contexto comunicativo. La superestructura, expositiva, por su parte se caracteriza por la entrega de información de forma objetiva y precisa; por medio de una organización en introducción, desarrollo y conclusión. Sánchez, (1993:78) se refiere a estos dos conceptos de la siguiente manera:

La macroestructura se refiere a apreciar aquellas ideas que son centrales y que prestan un sentido unitario y globalizador a lo leído. Esas ideas generales ocupan un lugar en la trama lógica o superestructura.

La superestructura responde a la idea de que existen diferentes “tipos” de texto o discurso: un relato, un artículo periodístico, un ensayo, etc.; cada uno con una forma organizativa característica. Por lo que se refiere a los textos expositivos podemos resumir estas formas organizativas en cinco tipos (Sánchez, 1993):

- **Descripción:** incluye aquellos textos que consisten en caracterizar un fenómeno.
- **Organización causal:** alude a los textos que articulan sus contenidos en torno a una trama causal, de estados antecedentes -causas- y consecuentes -efectos.
- **Organización comparativa:** propia de los textos en los que se contraponen dos o más fenómenos.
- **Secuencia:** Refleja el curso temporal de un proceso.
- **Organización problema/solución o respuesta,** que alude a aquellos textos que se organizan sobre la base de un problema y sus soluciones.

Meyer (1983), señala que los lectores competentes son capaces de descubrir ciertas características estructurales que les ayudan en tarea de comprender el tipo de texto y el procesamiento del mismo. Los conocimientos de superestructuras almacenados en la mente, en forma de esquemas de conocimientos; aportan pistas al lector acceder a la información.

Se han establecido varios criterios de clasificación en torno a la superestructura expositiva. Meyer (1985) En Sánchez (1989:) habla de *formas organizativas o retóricas* para referirse a la estructura formal de los textos, y de *esquemas retóricos* para definir los conocimientos que el lector almacena sobre las características formales. Frente a esto, plantea cinco formas retóricas entre las que destaca:

- 1.- **Problema solución:** alude a la organización de ideas en torno a un problema y una solución.
- 2.- **Causativa o causal:** tiene dos categorías de antecedente y consecuente. Una causa y efecto.

- 3.- Comparación:** Dos fenómenos son contrastados entre sí en sus diferencias y semejanzas. Dentro de este esquema, se incluyen tres tipos de comparación. La primera es la *alternativa* donde los elementos relacionados tienen el mismo orden de importancia. La segunda, *adversativa* en la que uno de los elementos tiene un grado mayor de importancia. La última, es la *analogía* un elemento funciona a modo de ejemplo.
- 4.- Secuencia temporal:** las ideas se relacionan a través de un lazo de simultaneidad y relación de asociación; donde las ideas tienen el mismo valor comunicativo.
- 5.- Descripción:** los elementos se relacionan en torno a un tema central. En este esquema retórico, el tema central está en una posición jerárquica superior en relación con las ideas que sirven como descriptores.

Comprender y tomar consciencia de este tipo de organizaciones textuales, permitirá al estudiante situar sus esquemas de conocimiento según sea la naturaleza de la organización. Por otro lado, es necesario considerar que la comprensión de cada uno de estos esquemas, tanto desde su estructura esquemática y lingüística permiten abordar este tipo de texto como un todo en sus características globales y específicas.

5.4.8. Textos multimodales

La sociedad actual, ha diversificado sus formas de comunicación. Los cambios más relevantes los encontramos a nivel de la combinación de soportes verbales y no verbales, esto es, imágenes, sonido, palabras; lo que se denomina comunicación multimodal.

Para Walsh (2006), los textos multimodales son aquellos que poseen más de un modo de presentar la información; por lo tanto el sentido del texto es posible construirlo a partir de una relación de modos. Agrega que existen diferencias y similitudes entre el texto multimodal y el texto monomodal. En la siguiente tabla se especifican algunas de estas diferencias:

**Tabla 3 - Diferencias entre lectura de textos impresos y multimodales
(Walsh 2006:11)**

Lectura de textos escritos	Lectura de textos multimodales
Modo principal: Las palabras que “dicen” incluyendo el discurso, registro, vocabulario, patrones lingüísticos, gramática. Organización y estructura de párrafos, estructura de oración y párrafo, tipografía.	Modos principales: Imágenes visuales, que “muestran”, incluyendo la diagramación, tamaño, forma, línea, color, ángulo, posición, perspectiva, íconos, links, hipervínculos. Movimiento, sonido, animación con gráfica, clips de video, voz en off.
Uso de los sentidos: visual, en algunos	Uso de los sentidos: visual, táctil, auditivo, kinestésico
Significado interpersonal: desarrollado a través de la “voz” verbal – por medio del uso del diálogo, narrador en primera, segunda y tercera persona.	Significado interpersonal: desarrollado a través de la “voz” visual: posicionamiento, ángulo, perspectiva, “ofertas” y “demandas”, y sonido.
Estilo verbal: incluyendo tono, entonación, humor, ironía, sarcasmo, juego de palabra, desarrollado en el uso de las “palabras”. Organización tipográfica, formato, diagramación, tipo de letra, puntuación.	Estilo visual: selección y organización del medio, ángulos, color, gráfica, animación, ventanas, encuadres, menú de persiana, hipervínculo
Imaginería verbal: incluyendo descripción, imágenes, simbolismo, metáfora, símiles aliteración, mecanismos poéticos con palabras, patrones de sonidos.	Imaginería visual y efectos de sonidos: uso del color, motivos, íconos, repetición, en voz específica, música, efecto de sonido.
Trayecto de lectura: principalmente lineal y secuencial. El lector sigue en gran medida la lectura.	Trayecto de lectura: uso de vectores, no secuencial, no lineal. El lector tiene más elección y oportunidad de interactuar.

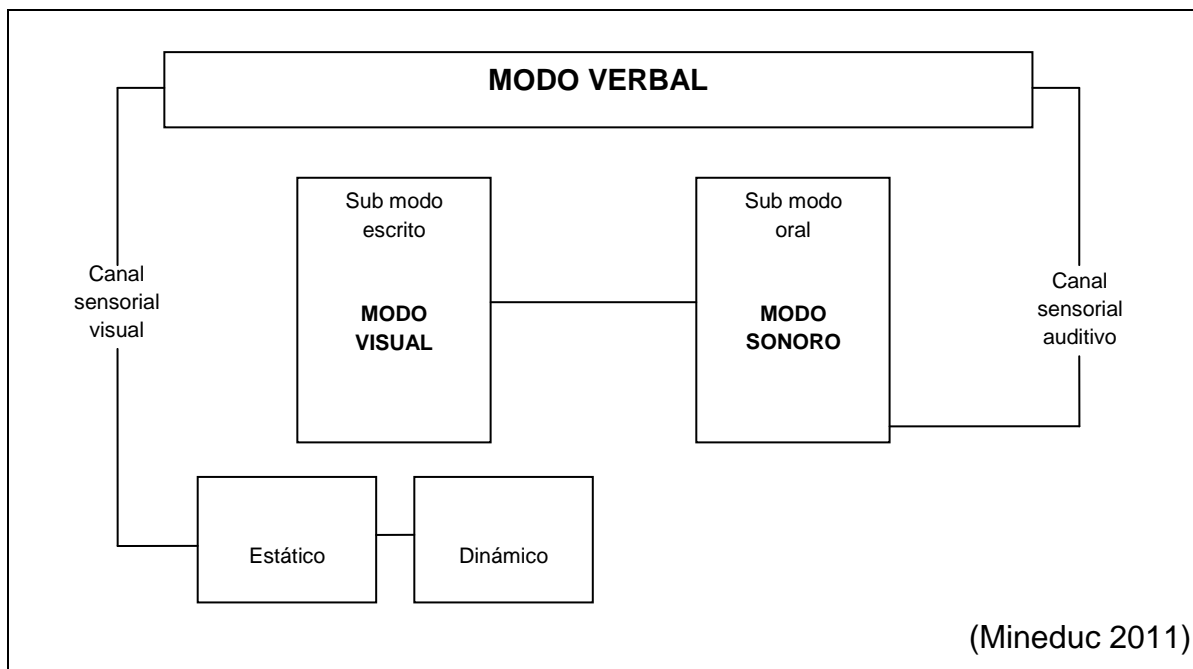
Este nuevo soporte de comunicación, requiere nuevas habilidades y conocimientos por parte del lector; competencias que no se limitan al plano lineal que presenta la escritura. Existe la posibilidad de una lectura dinámica y simultánea a través del hipertexto.

Ahora bien, los textos escritos cuentan con información escrita, pero que utilizan otros modos de acceso a la información para complementar y ayudar al lector a situarse y construir el sentido del texto. Kress (2001) manifiesta que existe una preocupación emergente por estudiar el procesamiento de los textos multimodales; analizando sus características y formas de masificación.

Para una comprensión de las características de estos modos de comunicación, se ha considerado la esquematización de la interacción de los modos semióticos que incluye la comunicación multimodal, a saber, verbal, sonoro y visual. Lo anterior se precisa en la siguiente figura:

Figura 6

Esquematización de los modos semióticos y sus relaciones



Esta figura nos revela que, el profesor de la asignatura de Lenguaje y Comunicación debe ser capaz de diseñar e implementar estrategias para el aprendizaje de la lectura crítica e interpretativa que circulan a través de medios de comunicación de ámbito público y privado. Para lograr lo anterior, debe conocer las características y los modos semióticos (visual, sonoro escrito y oral).

Según Parodi (2010), la comprensión de textos multimodales implica saber cómo abordar (su didáctica) este tipo de texto en el aula, con la finalidad de que los estudiantes logren establecer diferencias entre la lectura lineal y multimodal. (Mineduc 2011) En otras palabras, debe saber el qué, el para qué y el cómo de la comprensión de los textos multimodales. Tal como lo señala Los estándares disciplinarios y pedagógicos:

Comprende la forma en que la comunicación multimodal es abordada en los documentos curriculares nacionales. Es capaz de diseñar e implementar actividades y unidades de aprendizaje para potenciar la lectura multimodal, en especial de textos discontinuos, que consideran los usos, representaciones y conocimientos previos de los alumnos sobre este tipo de comunicación. Evalúa el progreso del aprendizaje y retroalimenta los logros y dificultades de sus alumnos en la comprensión de este tipo de textos (Mineduc 2011:56).

En nuestro escenario educativo, las pruebas estandarizadas SIMCE en los niveles 2º, 4º, 6º y 8º básico incorporan en sus ítems textos contruidos a través de diversas modalidades. Encontramos ilustraciones, gráficos, afiches, tablas, figuras, etc. que, según Parodi, (2010) los define como *artefectos multisemióticos*; concepto referido a la conjugación de otros modos que aparecen acompañando al texto. Igualmente, encontramos textos expositivos, como géneros discursivos, que complementan la información con infografías.

Como se señaló anteriormente, este tipo de modalidades textuales requiere, en los estudiantes, nuevas formas de procesar la información.

Esto se confirma al revisar los requerimientos didácticos y conceptuales que nos señalan *Los Estándares Disciplinarios y Pedagógicos en Lenguaje y Comunicación para los Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica*, donde se propone considerar los textos multimodales en el diseño de estrategias. *Se propicia que los profesores y profesoras inicien a sus alumnos en la comprensión interpretativa como crítica de este tipo de textos, así como en la producción de textos multimodales de uso frecuente* (Mineduc, 2011:44).

Cassany, (2005) se refiere al concepto literacidad como los conocimientos y actitudes necesarios para comprender los diversos géneros discursivos. Abarca el manejo del sistema lengua, el conocimiento de los géneros escritos, las prácticas discursivas; saberes que permiten establecer diferencias entre géneros discursivos.

El impacto de las revoluciones comunicativas, y la proliferación de nuevos soportes de comunicación han provocado una migración hacia una nueva literacidad, a saber, la multimodalidad. Para Cassany, (2006) esta nueva forma de interpretar los textos favorece la inclusión de sistemas de representación que no se limitan al plano escrito. El discurso incorpora fotografías, videos, reproducción virtual, etc. Por lo tanto, se le considera un texto multimodal o multimedial.

Este nuevo soporte requiere de nuevos conocimientos y habilidades para interpretarlos e interactuar, a saber, un conocimiento de nuevos géneros discursivos. Entre estas habilidades Cassany, (2006:178) menciona:

- Habilidades de computación: para manejar la máquina y los programas.

- Habilidades de navegación: para hacer búsquedas multimediales, recuperar información y evaluarla.
- Habilidades verbales: para manejar el lenguaje natural escrito u oral de cada género textual.
- Habilidades visuales y auditivas: para usar archivos de imagen y sonido.

Para Parodi (2010), el concepto de multimodalidad, se vincula con la información proveniente de dos formatos: verbal y no verbal. La información es presentada a través de formatos gráficos (dibujos), fotografías, imágenes que acompañan al formato verbal. Esta nueva estructura, requiere de una serie de habilidades por parte del lector. Se requiere, junto a la lectura del papel, que nuestra mente incorpore a nuestros esquemas, características de otros géneros discursivos. La atención del lector, se debe centrar en dos modalidades: una escrita y otra no verbal.

Lo anterior significa que, en muchos casos, la relación que se establece en el texto escrito e informaciones no verbales es de carácter aclaratoria y, a veces, de profundización; apoyando la comprensión del lector. Ahora bien, *Los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Media en Lenguaje y Comunicación (2012)*, incorpora no solo la complementariedad como relación propia de los textos multimodales; sino que también se refiere a las relaciones de contradicción o yuxtaposición entre los diversos modos verbales, visuales y/o sonoros presentes en este tipo de textos.

En este sentido, propone que los estudiantes desarrollen la capacidad de comprender la función de los diversos modos que interactúan en el texto; analizándolo a través de preguntas como: ¿cuál es el aporte de las imágenes en la

comprensión del texto?, ¿Qué función tienen las palabras?, ¿Se comunica el mismo mensaje en el texto escrito y en la imagen?

Desde la perspectiva de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como disciplina científica, saber leer textos multimodales en los nuevos escenarios sociales y educativos es un desafío; puesto que el texto impreso que ha organizado y difundido el conocimiento a través de los tiempos no es el único formato.

El texto electrónico o hipertexto según Henao, (2002:19) está cambiando su estatus de único medio cultural de transmisión de información. Igualmente afirma: *La relación entre el escritor y el texto, y entre el autor y el lector, inexorablemente transformará las teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura (Henao 2002:20).*

Frente a este escenario, la incorporación de textos electrónicos o hipermediales no significa el fin de uso del texto impreso; por el contrario, el primero nos ofrece una nueva plataforma de comunicación cuyo aprendizaje no es lineal; sino más bien alude la flexibilidad. Esto significa que es posible establecer múltiples conexiones entre un flujo de información conectada entre sí. La información se transmite en forma multidireccional, ampliando las posibilidades de comprender una idea o concepto.

Las concepciones del proceso de aprendizaje y la formación inicial docente en torno a la comprensión de textos escritos estaban determinadas por la naturaleza lineal, física y visual del texto; controlada por el autor y sus variables contextuales. El texto impreso, desde esta concepción, es inmodificable; debido a que hacerlo perjudica al autor y su época (Bolder, 1991:11) En Henao (2002).

Para Parodi, (2010) este cambio dice relación con la mutisemiosis del texto escrito, es decir, es una nueva perspectiva de análisis del texto que no se limita al ámbito puramente lingüístico – textual; sino el estudio del texto debe considerar

que en el proceso de comunicación la comprensión se realiza por sistemas semióticos, a saber, imágenes, gráficos, signos matemáticos, entre otros. De ahí que afirme lo siguiente:

Filogenéticamente, la comunicación humana ha desarrollado progresivamente el empleo conjunto de múltiples sistemas semióticos para crear cada vez más complejos y completos discursos que permitan la construcción de conocimiento avanzado, así como su transmisión y acceso a través de diversos géneros. (...)

Un “sistema semiótico” o “modalidad” está constituido por un conjunto o repertorio de signos de una misma naturaleza (verbal, gráfica, matemática, etc.) que se articulan interrelacionadamente a partir de principios de organización funcional, semántica o morfológica, propios a cada sistema; en otras palabras, un sistema semiótico cuenta, a la vez, con un grupo de unidades constitutivas y un tipo de sintaxis que regula su disposición (Parodi, 2010:34).

Entonces, con el fin de contar con una terminología clara y precisa, en esta investigación se utilizará el término *multisemiosis* o *multimodalidad* para referirnos a la organización de los diversos sistemas semióticos que dan forma a un texto escrito.

Para Cassany (2006) la importancia que tiene la multimodalidad tiene que ver con la integración de otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato. El discurso no se compone de lo verbal solamente: contiene fotos, videos, audio, reproducción virtual; en otras palabras hablamos de interrelación en dos ambientes: textos impresos y textos electrónicos.

Para acceder y comprender este tipo de textos, es necesario que el lector posea una serie de destrezas que Cassany (2006) las segmenta en tres específicamente:

1. Comunicación: relacionada con la capacidad de interactuar con soportes electrónicos y todas sus estructuras y protocolos de uso.

2. Construcción: Corresponde a la adecuación, del lector, desde la perspectiva de la escritura en relación con nuevos formatos: desde lo lineal al hipertexto, lenguaje verbal al multimedia y del autor al coautor.

3. Investigación: Corresponde al acceso o desplazamiento que el lector realiza para buscar información y orientarse a través de la estructura de este tipo de formatos. Cabe señalar que esta destreza, se incorpora en la *Propuesta de las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación en 7º a 2º medio*.

En efecto, la formación inicial de profesores en la asignatura de Lenguaje y Comunicación revela que los futuros docentes deben saber comprender y promover la comprensión de textos multimodales. Es un desafío actual en el proceso de aprendizaje proveer a los estudiantes de las herramientas y habilidades de pensamiento que les permitan manejar los textos escritos y digitales.

5.4.9. Procesamiento del texto multimodal

Los aportes teóricos de Kress y Van Leeuwen, según Farías (2010), han permitido abordar la problemática de los nuevos modos de representación textual; denominado discurso multimodal. Debido a que, incluye una variedad de códigos o signos (imágenes, diagramas, colores, tamaños, sonidos) que participan en la construcción del sentido del texto. Dado esto, es necesario considerar un modelo de procesamiento de la información multimodal que permita diseñar una respuesta a esta nueva forma de comprender los textos.

Los modelos de comprensión del texto, consideran la presentación de la información como lineal, cerrada y monomodal. El escenario actual, según Farías (2010), requiere revisar las concepciones teóricas en torno a la comprensión de

textos; considerando la perspectiva multimodal. Es importante, llevar a cabo investigaciones que den respuesta empírica sobre los efectos de la multimodalidad en el procesamiento del texto. Para Mayer (2001), los formatos multimediales deben ser abordados desde tres modalidades:

A. Medios de trasmisión de informaciones: mezclan dos o más medios o artefactos de transmisión, tales como la voz y un proyector de imágenes.

B. Modalidades de presentación: modalidades o formatos que incluyen imágenes, dibujos, palabras, etc.

C. Modalidades sensoriales: Formatos visuales, gráficos textuales y sonoros que permiten interpretar la información.

Desde esta perspectiva, Farías (2010) plantea que el modelo de Mayer de aprendizaje multimedial, considera el supuesto constructivista de la comprensión, puesto que, se considera que el conocimiento se construye como resultado de una actividad sensorial activa y no pasiva; donde se incluyen tres etapas: el refuerzo de la respuesta, el procesamiento de la información y la construcción del conocimiento.

Para Mayer (2001) En Farías, (2010), los formatos multimodales promueven el procesamiento activo de la información de los aprendices; provocando un aprendizaje significativo. Frente a esto, Mayer postula siete principios del formato multimedial; focalizando su atención en el supuesto de que el estudiante genera una respuesta favorable y aprenden mejor en ambientes multimediales bien diseñados. En la figura 7 se ilustran los siete principios para el diseño de los mensajes multimediales:

Figura 7
Esquema siete principios para el diseño de mensajes multimediales.

- 1. Principio de Multimedia:** Los estudiantes aprenden mejor con palabras y dibujos que sólo con palabras.
- 2. Principio de Contigüidad Espacial:** Los estudiantes aprenden mejor cuando las correspondientes palabras y dibujos se presentan cerca en la página o pantalla y no alejadas.
- 3. Principio de Contigüidad Temporal:** Los estudiantes aprenden mejor cuando las correspondientes palabras y dibujos se presentan de manera simultánea y no sucesivamente.
- 4. Principio de Coherencia:** Los estudiantes aprenden mejor cuando se excluyen las palabras, dibujos y sonidos ajenos al significado que cuando se incluyen.
- 5. Principio de Modalidad:** Los estudiantes aprenden mejor con animación y narración que con animación y texto en pantalla.
- 6. Principio de Redundancia:** Los estudiantes aprenden mejor con animación y narración que con animación, narración y texto en pantalla.
- 7. Principio de Diferencias Individuales:** Los efectos del diseño son más favorables para estudiantes con bajo nivel de conocimiento que para estudiantes con alto nivel de conocimiento y para los estudiantes con niveles altos de habilidades espaciales que para aquellos con niveles bajos de espacialidad.

(Mayer 2001:184)

Por otro lado, Schnotz (2005) En Farías (2010), propone el Modelo Integrado de Comprensión Textual y Pictórica que describe el cómo los sujetos comprenden textos y dibujos que son presentadas en textos escritos. Este modelo, considera la interrelación de múltiples representaciones gráficas y textuales, en otras palabras, se hablaría de una simultaneidad de representaciones que el sujeto procesa (dibujos, imágenes, palabras) utilizando variados canales sensoriales.

El modelo de Schnotz propone tres principios: el de secuenciación de texto y dibujo, modelamiento de la estructura y de redundancia general. El principio de secuenciación del texto significa, que el texto y el dibujo no pueden ser presentados en el texto de manera simultánea; por lo tanto, la ilustración debe preceder al texto.

El modelamiento de la estructura (*mapping*), dice relación con la actividad mental que realiza el sujeto lector al seleccionar, dentro de una gama de imágenes o ilustraciones posibles, aquella que le permita resolver el problema al cual se ve enfrentado. El principio de redundancia, señala que la combinación entre texto e imagen no es necesaria cuando el sujeto posee suficiente conocimiento previo y las habilidades cognitivas para construir el sentido a través de la ilustración o del texto. Dicho de otro modo, en oportunidades, las ilustraciones o el texto resultan ser superfluas ante las experiencias previas que el lector almacena en su mente; se habla de un principio de independencia semántica (Farías 2010:60).

Los postulados anteriores, plantean la necesidad de incluir la comprensión de textos multimodales como objeto de investigaciones. La descripción de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión de diversos modos de representación de la información es una tarea pendiente. Actualmente, los estudios en esta área, se pueden considerar como un primer acercamiento a la delimitación de un modelo explicativo de la lectura multimodal. Estos primeros alcances en esta materia, permitirán actualizar la concepción y los modelos de aprendizaje de la lectura hacia una visión más completa e interdisciplinaria.

6. Desarrollo del Proyecto Didáctico: Propuesta Didáctica de Innovación en el Aula

6.1. Módulos de Aprendizaje o de Arquitectura Funcional: Una Propuesta Didáctica

6.1.2. Conceptualización

El concepto de módulo de aprendizaje, se remite al estudio de la lengua materna, desde la perspectiva lingüístico – didáctica. Apuntan a una mejora sostenida del aprendizaje cuando este es desarrollado por medio de estrategias adecuadas a los propósitos del docente, a la realidad del alumno (a) y la naturaleza de los contenidos. En este contexto, el módulo de aprendizaje constituye una estrategia didáctica para el logro de los aprendizajes; que promueve la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, la producción de textos y el tratamiento de los contenidos. En sí mismo, corresponde a planes de acciones bien desarrollados que el aprendiz pone en juego para alcanzar una meta preestablecida (Barra 2011).

Hermansen (2004:2), define el concepto de módulo de aprendizaje como:

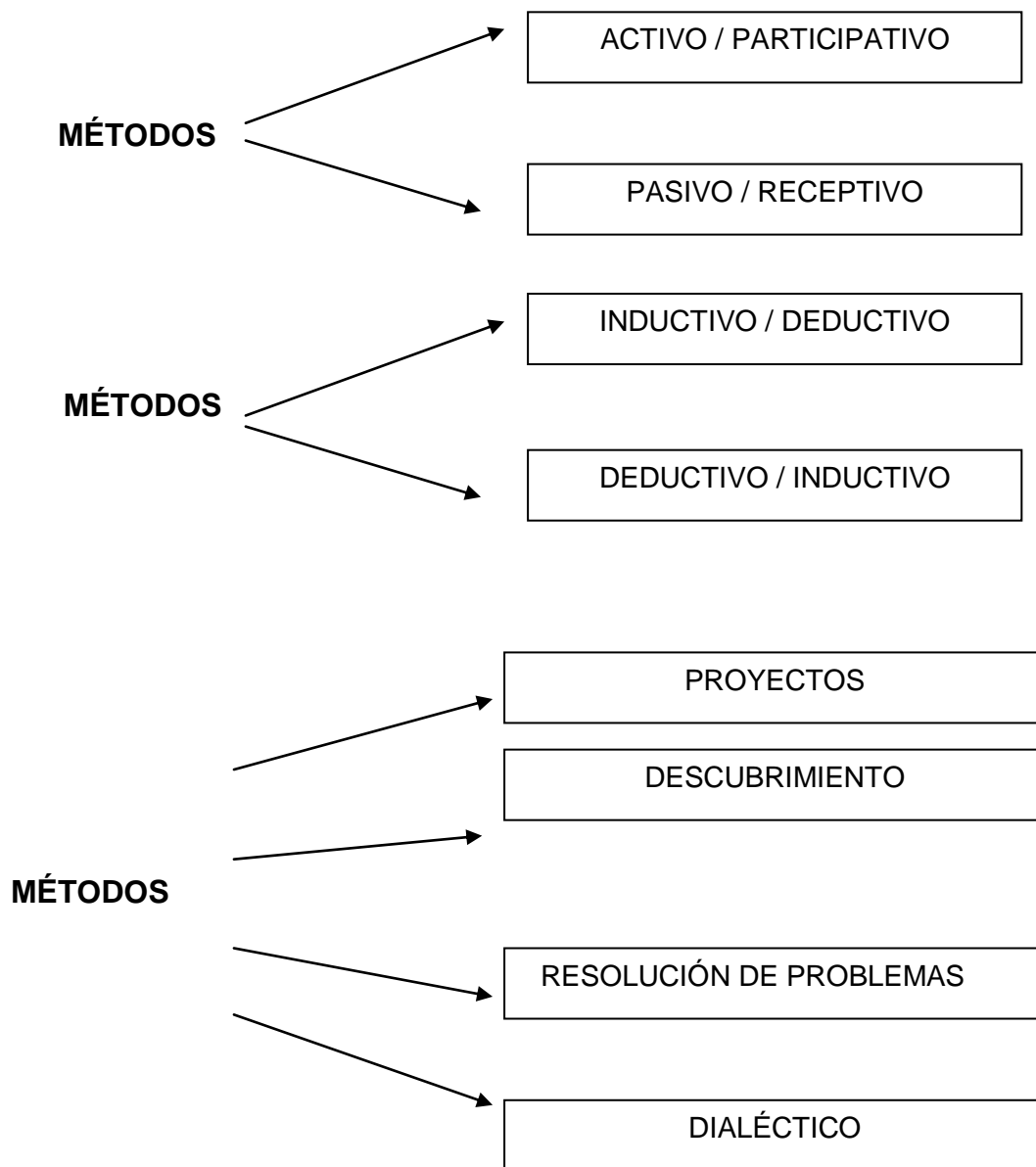
Un recurso didáctico diseñado por el profesor para lograr el desarrollo de competencias de diverso orden. Integra diferentes estrategias y conocimientos a través de la participación activa del profesor y del alumno, quienes – motivados por un propósito en común - desarrollan actividades en un tiempo determinado las cuales son evaluadas y retroalimentadas permanentemente. El módulo promueve, además, la metacognición del proceso de aprendizaje.

Agrega, en relación con el enfoque lingüístico subyacente a la construcción de los módulos de aprendizaje, que, este tipo de estrategias consideran una orientación comunicativa funcional de la lengua. Cuya base teórica considera que el aprendizaje se desarrolla en el seno de la sociedad como práctica interactiva, fundamentado sobre la base de la comunicación y en el lenguaje como construcción de realidades. De acuerdo con su estructura, el módulo de aprendizaje se organiza en:

a. Métodos:

La metodología que subyace a este tipo de estrategias didácticas, dice relación con el predominio de la concepción cognitivo – constructivista, en la medida que existe la concurrencia del estudiante como protagonista del aprendizaje y el rol de orientador del mismo por parte del profesor; cuya relación depende la eficacia del aprendizaje a través de módulos (Hermansen, 2004).

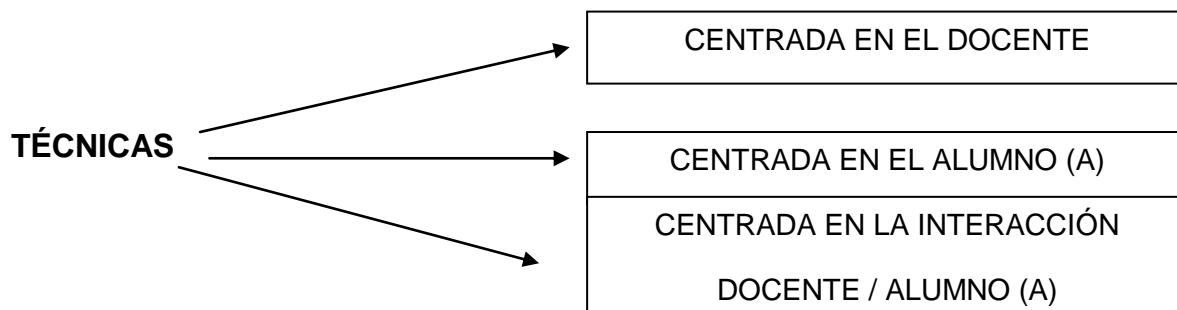
Ahora bien, Barra (2011), señala que en este tipo de estrategias didácticas, es posible que confluyan diversos métodos; que se especificarán a continuación por medio de los siguientes esquemas:



Para Barrios (2008) los métodos de enseñanza son *la combinación de estrategias y técnicas que facilitan el complejo proceso de enseñanza*. Agrega que utilizar siempre el mismo método resulta inapropiado, convirtiéndose en un obstáculo para el logro de los aprendizajes.

b. Técnicas:

La técnica, desde la visión del proceso de enseñanza y aprendizaje, corresponde a los procedimientos para alcanzar el logro de los aprendizajes. Las técnicas a utilizar en la construcción de módulos de aprendizaje, abarcan tres puntos de vista: desde el punto de vista del profesor, estudiante y de la situación de aprendizaje o interacción profesor / alumno (a) (Reyes 2012):



Efectivamente, para Hermansen (2004), este tipo de estrategias didácticas, precisan procedimientos o técnicas, que pueden ser analizadas desde tres perspectivas, a saber, desde la mirada del estudiante, del docente y de la situación de aprendizaje; donde cada una de éstas puede relacionarse en función del aprendizaje.

A continuación, se especifican los aspectos considerados por Hermansen (2004) en relación con las técnicas que subyacen en este tipo de estrategias:

- **Desde la perspectiva del estudiante:**
 - Promueve el rol protagónico / participativo del estudiante y activa el proceso de aprendizaje significativo. Este aprendizaje, se logra por medio del desarrollo del conflicto cognitivo, proceso por medio del cual el estudiante

amplía el conocimiento de sus esquemas mentales, los modifica y los coordina con otros.

- La participación activa del estudiante, compromete en mayor grado el aprendizaje de contenidos, actitudes y valores, pues el proceso metacognitivo que desarrolla el estudiante, le permite crear consciencia en él de lo que recibe y procesa.
- Facilita la activación de conocimientos previos que se relacionan con los nuevos conocimientos, así, el estudiante los va incorporando a sus esquemas, desarrollándose el aprendizaje significativo.
- Incentiva al aprendiz a la acción, porque promueve desafíos y desequilibrios entre lo que el estudiante sabe y desea saber. Estos desafíos y desequilibrios, se relacionan con el interés del estudiante para realizar ciertas actividades y procesos con la finalidad de vencer los desafíos y lograr un nuevo estado de equilibrio.
- Incorpora el monitoreo de los avances en el aprendizaje, por medio de la evaluación constante del proceso y, desde allí reorganizar su aprendizaje.

- **Desde la perspectiva del docente:**

- Permite que el profesor oriente y guíe al estudiante durante todo el proceso de aprendizaje. Para producir esto, el docente deberá incorporar recursos adecuados y participar interactivamente con el alumno (a).
- Integra el contexto social o realidad de alumno (a) en todas las actividades.
- Esto supone que el docente ya ha realizado un diagnóstico de la realidad sociocultural e intelectual de los estudiantes; facilitando así, que el estudiante analice e interprete su propia realidad.

- Realiza una evaluación de proceso y aplica estrategias para solucionar los problemas emergentes relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Permite el desarrollo del proceso metacognitivo en los estudiantes, de esta forma los estudiantes adquieren nuevas habilidades para responder a nuevos desafíos.

- **Desde la perspectiva de la situación de aprendizaje:**

- Constituye un trabajo interactivo entre profesor – alumno (a), pues ambos colaboran en el desarrollo de las competencias del estudiante.
- Utiliza estrategias para la activación del proceso cognitivo. Proceso que, está compuesto por un conjunto de etapas relacionadas entre sí, es organizado y jerarquizado con la finalidad de lograr un objetivo específico en un tiempo determinado.
- Promueve la flexibilidad, puesto que permite la incorporación de nuevos recursos y actividades. Esto hace que el docente desarrolle un aprendizaje holístico de los contenidos trabajados.

c. Actividades:

Las actividades son acciones para el logro de los aprendizajes en el aula. Las actividades se deben desarrollar sobre la base de secuencias didácticas. Concepto que define Vilà (2004), como:

Pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados en forma de secuencias temporales y orientadas a la producción de un género

discursivo. Pretenden unos objetivos limitados, concretos y compartidos por los alumnos y en el proceso de planificación del discurso adquiere una especial relevancia la evaluación formativa.

A continuación, se presenta el siguiente cuadro explicativo donde se especifica las características de las secuencias didácticas:

Figura 8
Esquema Caracterización de las Secuencias Didácticas

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado.
3. Incorporan las cuatro habilidades básicas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) a pesar de que prioriza una de ellas.
4. Las actividades se planifican desde la perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
5. Integran los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa. Se prioriza la evaluación formativa.
6. Está previsto el uso de pautas de observación o de control tanto durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final.
7. Permiten introducir modificaciones al observar su incidencia tanto en el proceso como en los resultados de las producciones lingüísticas.
8. Tienen una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase.

En este contexto, Barra (2011) agrega que, las actividades deben desarrollarse en función de secuencias didácticas de carácter global y específico. Las secuencias didácticas globales se explican en el siguiente esquema:

Figura 9
Esquema Secuencias Didácticas

EVALUACIÓN		
	SECUENCIAS DIDÁCTICAS GLOBALES	TIEMPO
INICIO	- Activación de conocimientos previos	10 minutos
DESARROLLO	- Presentación del problema - Resolución del problema - Metacognición	35 minutos
CIERRE	- Sistematización - Teorización	15 minutos

Reyes (2012:55), relaciona las secuencias específicas con los contenidos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades define las secuencias didácticas específicas como:

Microciclos que contemplan el desarrollo sistemático de habilidades en secuencias temporales limitadas que consideran más de una clase y, en efecto, más de una habilidad. También estas secuencias, se deben establecer en el proceso de planificación de la enseñanza

y aprendizaje; pues orientan el desarrollo concreto de los Objetivos de Aprendizaje.

Por otro lado, en relación con las secuencias didácticas específicas, Vilà (2004), presenta, a modo de ejemplo, la estructura de la secuencia didáctica que se propone para la enseñanza de la lengua oral formal y, en torno a esta, analiza las características de ésta y señala lo siguiente:

- **Actividad oral: Integración de procedimientos y estrategias discursivas**

La planificación del discurso oral permite practicar los procedimientos lingüísticos relacionados con cada género discursivo que se enseña. En cambio, el planteamiento de actividades orales centradas básicamente en el producto final, es decir, las actividades orientadas a proponer a los estudiantes que preparen por su cuenta las intervenciones orales y con la ayuda de pautas muy generales, muestran, en realidad, las habilidades orales que los alumnos ya poseían antes de iniciar la actividad.

De hecho pueden ejercer un control muy superficial de los elementos que conforman las pautas de valoración de modo que los errores que cometen suelen ser muy recurrentes.

- ***Revisión del discurso oral durante el proceso de planificación***

Las características inherentes a la oralidad justifican el enfoque didáctico que proponemos para los últimos ciclos de educación primaria y en la educación secundaria. A diferencia de lo escrito, la producción oral no es recursiva o reversible. Cuando se habla no se puede ir hacia atrás o cambiar algo que se ha dicho sin explicitarlo.

En cambio, el hecho de realizar un trabajo secuenciado con objetivos específicos, ofrece la oportunidad de revisar parcialmente el discurso oral. Es decir, este planteamiento permite reproducir en las clases de lengua oral el proceso de composición de un escrito, que se revisa y se replanifica conforme se hacen borradores.

Es, por esta razón la planificación en el aula la que otorga a lo oral recursividad y reversividad, aspectos que se consideran imprescindibles para llevar a cabo una reflexión metadiscursiva que revierta en una mejora de la competencia oral.

- ***Intervención didáctica durante el proceso***

La realización de actividades breves y delimitadas que se proponen en la secuencia didáctica durante el proceso de planificación, facilita a los profesores comprobar el nivel real de los alumnos en cada actividad. Ello permite flexibilizar y diversificar las ayudas según las necesidades generales y según las características personales de los alumnos, especialmente los relacionados con factores psicosociales, como el grado de inhibición o de extroversión.

Por su parte, los alumnos pueden exteriorizar el proceso de incorporación de procedimientos lingüísticos y comprobar hasta qué punto consigue los objetivos de aprendizaje. El proceso de planificación permite, también, realizar actividades orales simultáneamente, en diversas agrupaciones y estos ensayos aportan seguridad y permiten llevar a cabo una reflexión metadiscursiva que repercute en la calidad de los discursos.

- **Focalización de estrategias discursivas concretas y limitadas**

La producción de un discurso oral formal suele provocar una situación de sobrecarga cognitiva en los estudiantes ya que, en el momento de la producción, tienen que controlar múltiples variables a la vez.

En cambio, la planificación y la intervención pedagógica pueden atenuar este factor en la medida que aísla variables y las trabaja lentamente, y ello incide en un control superior del discurso oral durante su producción definitiva.

d. Recursos:

Corresponde a cualquier elemento natural o artificial que tenga como función el logro del aprendizaje. Ahora bien, los módulos de aprendizaje integran en su estructura diferentes tipos de recursos con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa. El uso de recursos persuasivos, como es el caso de la incorporación de textos verbales, no verbales, icónicos verbales e icónicos; motiva a los estudiantes a trabajar en el desarrollo de las actividades y posibilitan el posicionamiento de los tópicos trabajados. (Reyes, 2012)

e. Tiempo:

Corresponde al período determinado para el desarrollo de cada secuencia didáctica. Determina la duración de la unidad de aprendizaje y considera las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, podemos señalar que los Módulos constituyen una estrategia didáctica para el logro de los aprendizajes, cuyo enfoque se relaciona con una orientación cognoscitiva, constructivista y comunicacional. Entre las que destaca Hermansen (2004), una progresión estructurada de las diversas actividades, que van desde las más simples a las más complejas.

Asimismo, la incorporación de un nuevo saber parte siempre de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, las que son confrontadas con nuevos conocimientos y desafíos, provocando en ellos un conflicto cognitivo, que a la vez, genera aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas. Todo esto debe ser validado y/o cuestionando por el aprendiz, en un diálogo que presupone un proceso comunicativo, donde la evaluación, debe ser circundante a todo este proceso de aprendizaje.

Este proceso se sustenta sobre la base de la participación activa en el aula y un rol mediador por parte del docente, por medio de actividades sugerentes, donde se posibilite la autonomía de los protagonistas del proceso de aprendizaje a la hora de crear su propio aprendizaje.

Además, las secuencias didácticas determinadas en cada módulo permiten, de manera global, el desarrollo de las habilidades comunicativas, como también la construcción de competencias de forma progresiva. En este contexto didáctico los estudiantes, procesan las informaciones desde una organización clara y consecuente con los paradigmas innovadores de la actual educación.

Ahora bien, para la construcción de un módulo de arquitectura funcional, el docente debe ser capaz de determinar, comprobar y evaluar lo que debe desarrollar el estudiante con esta herramienta y desde ahí, teniendo claros estos componentes, plantearse interrogantes acordes al contexto en el cual se desenvuelven sus estudiantes.

Tabla 4 - El módulo de aprendizaje o de arquitectura funcional

(Reyes, 2012)

N°	EL ESTUDIANTE	EL DOCENTE
1	Determinación de habilidades, capacidades o competencias	¿Qué habilidades, capacidades o competencias es necesario que desarrollen mis estudiantes?
2	Definición de aprendizajes esperados	De acuerdo con el curso, nivel y escenario social ¿Qué aprendizajes deberían lograr mis estudiantes?
3	Selección de contenidos y componentes curriculares	¿Cuáles son los contenidos, objetivos y aprendizajes esperados que, como componente curricular, se deban tratar con mis estudiantes?
4	Determinación de estrategias didácticas (método activo/participativo; trabajo colaborativo; secuencias didácticas; reflexión–acción, etc.)	¿Qué actividades serán más interesantes, pertinentes y adecuadas en relación con el curso y nivel de mis estudiantes?
5	Comprobación de los aprendizajes (metacognición)	¿De qué manera se comprobará la efectividad de los aprendizajes esperados en el aula?
6	Proyección de los aprendizajes y vinculación con otros saberes y aprendizajes	¿De qué forma será posible conectar los conocimientos aprendidos con otros saberes o subsectores? y ¿De qué modo pueden proyectarse en el ámbito familiar?
7	Evaluación de los aprendizajes basada en una evaluación auténtica para averiguar qué sabe y qué es capaz de hacer el estudiante (rubrica, autoevaluación, coevaluación, etc.)	¿Se hicieron responsables mis estudiantes de su proceso de aprendizaje?

Proyecto Didáctico de Innovación el Aula: Módulos de Arquitectura Funcional

Nombre de la Propuesta: “Propuesta Didáctica de Estrategias Metacognitivas de Textos Expositivos Causa – Consecuencia y Textos Multimodales de Causalidad orientada a estudiantes de 6º año básico”

Definición de la Temática: Comprensión de lectura de textos expositivos causa – consecuencia y textos expositivos de causalidad.

Asignatura: Lenguaje y Comunicación.

Nivel de enseñanza: 6º año básico

Unidad de aprendizaje: “Comprendiendo causas y sus consecuencias en los textos”

Horas pedagógicas: 18 hrs.

Objetivos de la propuesta:

Objetivo general:

- Generar una propuesta didáctica innovadora del aprendizaje de estrategias metacognitivas de textos expositivos causa – consecuencia y textos multimodales de causalidad dirigida a estudiantes de 6º año básico.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las estrategias de lectura metacognitivas en la comprensión de textos expositivos causa – consecuencia y textos multimodales de causalidad.
- Diseñar módulos de aprendizaje de arquitectura funcional en el aprendizaje de estrategias metacognitivas de textos expositivos causa – consecuencia y textos multimodales de causalidad.

Objetivos de aprendizaje:

- Leer independientemente y comprender textos no literarios artículos informativos para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: extrayendo información explícita e implícita haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas; formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos.
- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos formular preguntas sobre lo leído y responderlas.

Objetivos Transversales de aprendizaje:

- Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.
- Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

Contenidos: Textos expositivos causa – consecuencia y textos multimodales de causalidad.

Habilidades: Comprensión de lectura de textos no literarios.
Inferencia e interpretación de textos escritos.

Secuencias Didácticas

Objetivos de Aprendizaje	Secuencias Didácticas Específicas	Estrategias Didácticas
<ul style="list-style-type: none"> Leer independientemente y comprender textos no literarios artículos informativos para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: extrayendo información explícita e implícita haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas; formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. 	<p>1. “Aproximación a las características del texto expositivo causa – consecuencia”. Tiempo: 135 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes observan una imagen de una exposición oral e infieren relación con los textos expositivos, a partir de sus experiencias previas. Contestan interrogantes en relación con lo observado. Los estudiantes observan una infografía que mezcla diversos modos informativos, luego desarrollan actividades propuestas. Los estudiantes antes de leer determinan contenido del texto a partir de sus conocimientos previos.

Objetivos de Aprendizaje	Secuencias Didácticas Específicas	Estrategias Didácticas
<ul style="list-style-type: none"> Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos formular preguntas sobre lo leído y responderlas. 	<p>2 “¿Qué es una causa y una consecuencia?”. Tiempo: 135 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes comprenden las relaciones de causa y consecuencia que se encuentran en la vida cotidiana. Los estudiantes infieren las características de las causas y las consecuencias a través del razonamiento. Los estudiantes observan imágenes donde se establecen relaciones de causalidad y consecuencia; aprendiendo a determinarlos. Los estudiantes analizan que algunas ideas expresan causas y otras consecuencias. Los estudiantes leen comprensivamente y extraen causa y efectos.

Objetivos de Aprendizaje	Secuencias Didácticas Específicas	Estrategias Didácticas
<ul style="list-style-type: none"> Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos formular preguntas sobre lo leído y responderlas. 	<p>3. “Ordenando las ideas”</p> <p>Tiempo 135 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes infieren orden de relaciones causa y consecuencia a través de ilustraciones. Los estudiantes leen comprensivamente textos breves y determinan causas y consecuencias. Los estudiantes analizan situaciones cotidianas donde se presentan las causas en orden distinto. <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes se enfrentan a la lectura de textos; extrayendo causas y consecuencias e indicando el orden de aparición. Los estudiantes verbalizan las estrategias utilizadas al momento de determinar las causas y consecuencias.

Objetivos de Aprendizaje	Secuencias Didácticas Específicas	Estrategias Didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Leer independientemente y comprender textos no literarios artículos informativos para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión: extrayendo información explícita e implícita haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas; formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. 	<p>4. “Las diversas formas de mostrar la información”</p> <p>Tiempo: 135 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes antes de leer reflexionan en torno sus conocimientos previos y las estrategias para utilizarlo correctamente. • Los estudiantes leen comprensivamente texto expositivo causa – efecto que incluye un texto multimodal; relacionando el texto y la imagen. • Los estudiantes comprenden el concepto de metacognición y lo aplican en sus lecturas. • Los estudiantes comprenden las características de los textos expositivos y cómo se organizan los textos expositivos. • Los estudiantes reflexionan antes otras variedades de formatos que exponen ideas, tales como: imágenes, fotografías, infografías, etc.

		<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes leen y observan un texto expositivo multimodal de causalidad y responden interrogantes sobre la base de sus conocimientos.• Los estudiantes verbalizan sus estrategias lectoras y sus dificultades en su comprensión.• Los estudiantes autoevalúan su aprendizaje a través de pauta.
--	--	--

Objetivos de Aprendizaje	Secuencias Didácticas Específicas	Estrategias Didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos formular preguntas sobre lo leído y responderlas. 	<p>5. “Comprendo y cómo comprendo”.</p> <p>Tiempo: 90 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes preparan y planifican lectura de acuerdo con sus conocimientos previos. • Los estudiantes infieren las características del texto leído y utilizan su conocimiento previo. • Los estudiantes desarrollan actividades después de la lectura; aprendiendo a utilizar su conocimiento para ser lectores estratégicos. • Los estudiantes observan texto expositivo multimodal y verbalizan sus estrategias para comprender el texto. Reflexionan en torno a sus propias estrategias de lectura.

		<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes aprenden a comprobar si han comprendido el texto leído; valiéndose de sus conocimientos previos.• Los estudiantes realizan una sistematización sobre los aprendizajes alcanzados.
--	--	--

Objetivos de Aprendizaje	Secuencias Didácticas Específicas	Estrategias Didácticas
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos formular preguntas sobre lo leído y responderlas. 	<p>6. “El mundo de los textos” Tiempo: 90 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes observan dos textos, uno en formato multimodal y otro monomodal, luego antes de leer reflexionan en torno a las estrategias que deben utilizar al leer el texto. • Los estudiantes aprenden a utilizar sus estrategias metacognitiva para mejorar su comprensión. • Los estudiantes aprenden a utilizar su conocimiento en las tareas de lectura de textos expositivos y textos multimodales de causalidad. • Los estudiantes antes de leer establecen relaciones entre imágenes y el contenido del texto. • Los estudiantes leen comprensivamente un texto expositivo

		<p>con estructura causa – efecto; reflexionando en los conocimientos, estrategias y dificultades de lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes comparan textos expositivos y reflexionan en torno a las estrategias y conocimientos que deben utilizar al enfrentarse a esta tarea. • Los estudiantes observan texto multimodal de causalidad e infieren causas y consecuencias; reflexionando sobre su proceso de comprensión, estrategias y conocimientos. • Los estudiantes reflexionan a través de interrogantes relacionadas con su proceso lector. • Los estudiantes autoevalúan su aprendizaje a través de pauta
--	--	--

**MÓDULO DE APRENDIZAJE I
(APROXIMACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO EXPOSITIVO
CAUSA - CONSECUENCIA)**

N° de horas pedagógicas: 3 horas.

Nivel: Sexto año básico.

Tipología textual: Texto expositivo con relación causa – consecuencia.

Conceptualización de la temática:

Los textos expositivos causa-efecto consisten en la exposición de los motivos que explican un determinado fenómeno o de las consecuencias que provocan un hecho o una situación concreta.

Objetivo de aprendizaje:

- Leer independientemente y comprender textos no literarios artículos informativos extrayendo información explícita e implícita haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas.

Habilidades: Comparación – comprensión – relación – clasificación.

Actitudes:

- Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella

Secuencia Didáctica N°1

“PARA SALIR DE LAS DUDAS”

Hola amigos, en esta Unidad iniciaremos un viaje donde tú serás el protagonista. Aprenderás a leer comprensivamente textos expositivos donde muchas veces existen causas y una consecuencia para esa causa. Aprenderás a saber utilizar tu conocimiento. Aprenderás que muchas veces, las imágenes comunican al igual que el texto.

¡Te desafío a descubrir la magia de los textos!



ANTES DE COMENZAR REFLEXIONA

Lo primero que harás es concentrarte y estar atento





ACTIVIDAD Nº1

OBSERVA LA SIGUIENTE ILUSTRACIÓN LUEGO ANALIZA SU CONTENIDO Y DESARROLLA LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS.



Charla expositiva en una reunión de trabajo.

Texto del Estudiante Lenguaje y Comunicación 6º básico Santillana Ediciones

ACTIVIDAD N°2 TRABAJEMOS

1.- ¿Qué está sucediendo en la imagen?

2.- ¿Qué crees que está haciendo la mujer que está de pie?

3.- ¿Qué materiales utiliza la mujer para exponer?

4.- ¿Crees tú que para comunicarse ella utiliza un registro de habla informal o formal? ¿Por qué?

5.- ¿Has asistido a una charla expositiva?, ¿Cuándo?, ¿de qué se trató?

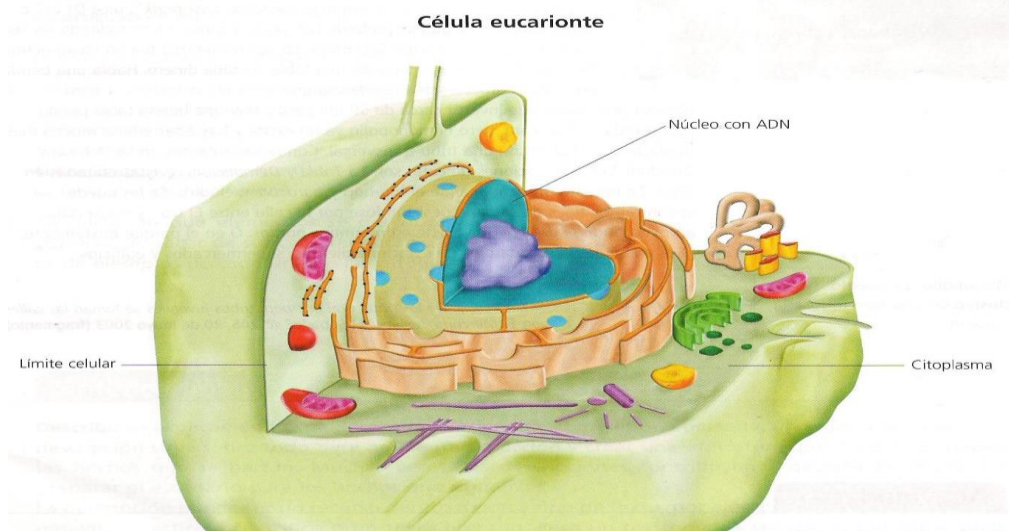
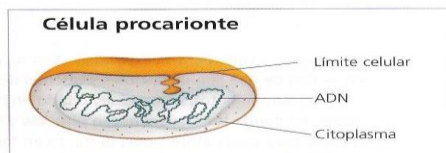
6.- ¿Has hecho alguna exposición?, ¿de qué se trató?, ¿cómo fue la recepción del público?

7.- ¿Crees que solo en situaciones formales se emplea el discurso expositivo? Justifica tu respuesta.



ACTIVIDAD Nº3

Observa la siguiente imagen y desarrolla las actividades



Texto del Estudiante Lenguaje y Comunicación 6º básico Santillana Ediciones

Trabajemos

1. ¿Qué función cumple la imagen en relación con la siguiente definición:

“Las células eucariontes se caracterizan por ser de mayor tamaño que las procariontes (entre 10 y 100 veces más grandes) y por poseer una organización más compleja. En ellas, el material genético está aislado y en el citoplasma es posible reconocer otros compartimentos rodeados por membranas, que cumplen funciones específicas. Hoy se acepta que a partir de diferentes grupos de células eucariontes se habrían formado grupos de seres vivos como los hongos, las plantas y los animales.”?

2. ¿Qué te resulta más fácil de entender, la definición escrita o la imagen? ¿A qué crees que se deba esto?

3. Para conocer un objeto a veces es más fácil ver su imagen que leer o escuchar su descripción, ¿te ha ocurrido esto en alguna situación? ¿Con qué objeto o definición?

4. ¿Has buscado información en alguna enciclopedia? ¿Has visto las imágenes que allí aparecen? ¿Qué función cumplen?

AHORA DESARROLLA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:



Antes de leer:

- 1.- De acuerdo con el título del texto, "Pocos grados, enormes impactos", ¿Cuál será el tema?
- 2.- Define con tus palabras los siguientes conceptos:
 - a. cambio climático.
 - b. calentamiento global.
 - c. dióxido de carbono.
- 3.- ¿Qué relación, crees tú, tiene las imágenes con el tema del texto?

Imagen 1



Imagen 2



Texto del Estudiante Lenguaje y Comunicación 6º básico Santillana Ediciones

Lee atentamente el siguiente texto y observa las imágenes que lo componen.

Pocos grados, enormes impactos

¿Por qué crees que no se ha dado la manera espontánea?

La mayor concentración de gases efecto invernadero (GEI) provoca el aumento de la temperatura media del planeta. El incremento de estos gases en la atmósfera no se ha dado de manera espontánea, veamos de dónde vienen y cuál es su papel en el calentamiento global.

¿Cuáles serán esas acciones?

Las transformaciones en el clima del planeta han sido una constante en sus 4.600 millones de años de vida,

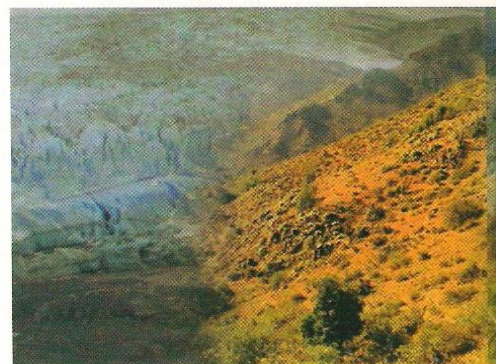
pero la particularidad a la que nos enfrentamos hoy es que el **cambio climático (CC)** se está produciendo de manera mucho más acelerada que en las eras precedentes y por efecto antrópico, es decir, por la acción de la humanidad.

Desde fines del siglo XIX, con la Revolución Industrial, e intensivamente, después de la Segunda Guerra Mundial, con la expansión de la sociedad de consumo, la humanidad está "abrigando" a la Tierra más de lo necesario con el **dióxido de carbono (CO₂)** que emana de los innumerables procesos productivos que utilizan **combustibles fósiles**. El 80% de la energía primaria del mundo viene de ellos y su combustión es la fuente principal de CO₂.

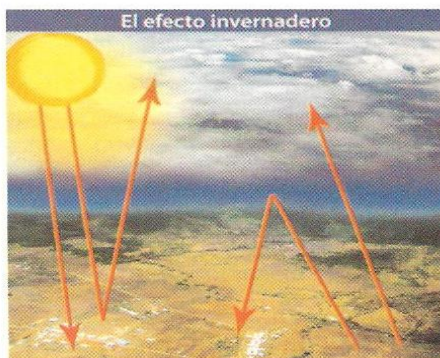
El dióxido de carbono es uno de los gases responsables del **efecto invernadero**, es decir, colabora para que la Tierra pueda conservar parte del calor que recibe del Sol.

Y esa capacidad no es dañina; al contrario, para que exista vida en el planeta es fundamental atrapar parte del calor del sol. El problema se presenta por el aumento de la **concentración** de CO₂, la que retiene más calor en la atmósfera, elevando la temperatura de la Tierra. Entre 1906 y 2005 se registra un aumento de 0,7° C en la temperatura media del planeta.

Otro fenómeno que colabora con el aumento del CO₂ en la atmósfera es la **deforestación**, la que sería responsable de entre 11% y 28% del total de las emisiones. Los bosques son sumideros naturales de dióxido de carbono, los árboles capturan el gas y, a través de la fotosíntesis, lo guardan como carbono al mismo tiempo que liberan oxígeno. 🌿



¿Qué función cumple el CO₂?



La superficie de la Tierra se calienta por la radiación solar y libera parte de esa radiación convertida en rayos infrarrojos que son absorbidos y reemitidos por los gases efecto invernadero: CO₂, metano y óxido nítrico.

Después de leer

Junto a tu compañero desarrollen las siguientes actividades:

1.- De acuerdo con el texto ¿qué es un efecto antrópico?

- a. Una acción que ocurre más rápida de lo normal.
- b. Una acción provocada por el cambio climático.
- c. Una acción provocada por el hombre.
- d. Una acción que transforma el clima.

2.- Menciona al menos dos causas del aumento del CO₂ de acuerdo con el texto leído.

3.- ¿Qué consecuencias sobre la tierra tiene el aumento de temperatura?

4.- ¿Con qué fin se destacan en el artículo ciertas palabras en negrita?

5.- ¿A qué tipo de receptores o público lector está destinado este artículo?

6.- ¿Para qué sirven las fotos y cuadros que acompañan el texto central?
Fundamenta.

Sinteticemos



El **texto expositivo** tiene como función comunicativa **informar de manera clara y ordenada** un conocimiento o información que se supone que el lector desconoce. Junto a la información del texto encontramos los **paratextos**, que se les llama a los elementos que acompañan al texto con el fin de complementar y ayudar al lector. (imágenes, recuadros, infografías, tipografías diferentes, etc.)

MÓDULO DE APRENDIZAJE II **(¿QUÉ ES UNA CAUSA Y UNA CONSECUENCIA?)**

N° de horas pedagógicas: 3 horas.

Nivel: Sexto año básico.

Tipología textual: Texto expositivo con relación causa – consecuencia.

Conceptualización de la temática:

Comprender un texto no basta con entender oraciones aisladas. Es necesario, además, relacionarlas entre sí. En diversas situaciones comunicativas, nos encontramos con eventos que muestran una causa y una consecuencia.

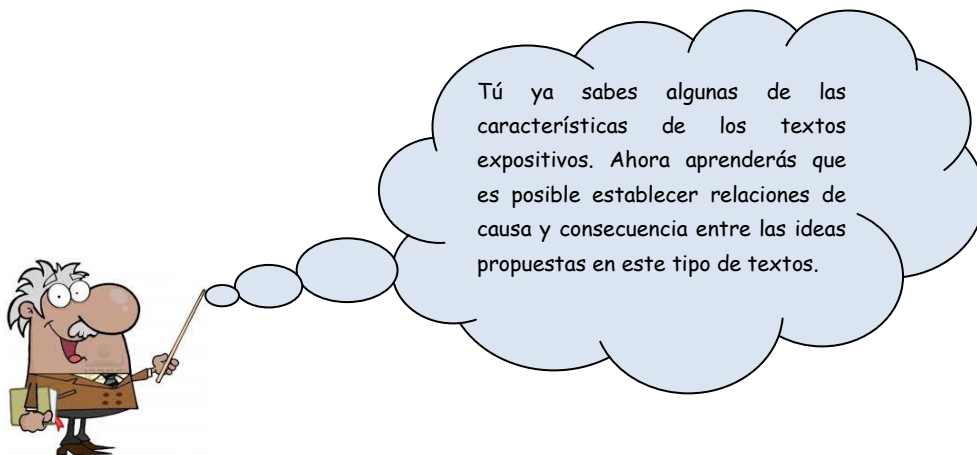
Objetivo de aprendizaje:

- Leer independientemente y comprender textos no literarios (artículos informativos, noticias, etc.) extrayendo información explícita e implícita haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas.
- **Habilidades:** Comparación – comprensión – relación – clasificación.

Actitudes: Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

SECUENCIA DIDÁCTICA Nº2

¿QUÉ ES UNA CAUSA Y UNA CONSECUENCIA?



Tú ya sabes algunas de las características de los textos expositivos. Ahora aprenderás que es posible establecer relaciones de causa y consecuencia entre las ideas propuestas en este tipo de textos.

ACTIVIDAD Nº1

PARA COMENZAR ANALIZA, RESPONDIENDO A LAS SIGUIENTES INTERROGANTES:



a. ¿Sabes tú por qué los automóviles necesitan gasolina para funcionar? Anótalo.

b. ¿Y sabes por qué las plantas necesitan agua para crecer?

c. ¿Por qué debes abrigarte durante el invierno?



Si has respondido las preguntas anteriores, entonces tú has anotado algunas *causas, razones o motivos* que explican ciertos hechos.

En los textos escritos, a veces, se mencionan hechos que son causa de otros hechos. Los siguientes ejercicios te ayudarán a descubrir de manera fácil algunos hechos que son causa de otros hechos allí mencionados.

Actividad N°2

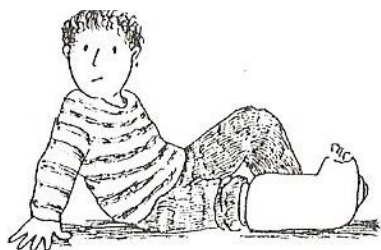


Imagina que al entrar en su sala de clases de entregan un recado escrito por tu compañero.

Me fracturé una pierna, por eso estaré una semana en cama.

ANALIZA

Relee el siguiente texto y piensa en lo que dice. Determina si está correctamente construido, es decir, si fácil relacionar los hechos que se mencionan. Ayúdate con los dibujos.



A ←————— B

Programa Leer y Comprender

Los dibujos de los cuadros A Y B representan los hechos expresados en el texto anterior.



Actividad N°2

a. ¿Existe alguna relación entre las situaciones dibujadas en A y B?

SI

NO

¿Por qué?

¿Por qué?

b. Según lo que leíste al principio. ¿Se puede afirmar que A es la causa de B?

SI

NO

¿Por qué?



Compruébalo:

Para comprobar que tu respuesta es correcta, vuelve a mirar los dibujos y responde la siguiente pregunta. Basándote en el contenido del texto.

¿Por qué tu amigo debe estar en la cama?



Compañerismo

Compara tus respuestas con las de tus otros compañeros. Te darás cuenta que puede existir respuestas distintas; pero cada uno aporta y complementa la respuesta del otro.



Recuerda que:

En los textos escritos, a veces, se mencionan hechos que con causas de otros. Para que tu lectura sea eficaz, es importante que descubras estas relaciones.

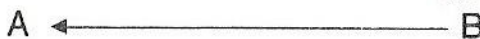
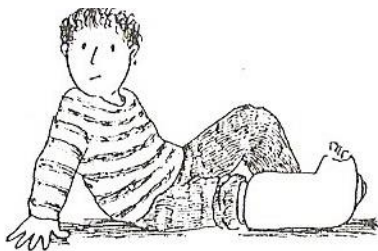




Pon atención en la siguiente ilustración

Me fracturé la pierna

Estaré una semana en cama



Programa Leer y Comprender

En las actividades anteriores se señaló que A es causa de B; no obstante puede ocurrir el caso inverso, donde B es causa de B.



Recuerda que:

En un texto escrito, una frase u oración puede expresar la *causa* de un hecho y otra oración expresa el *efecto* o la *consecuencia* del hecho anterior.

Por ejemplo:

Hecho A

Hecho B

Comí mucha torta

Me duele el estómago



CAUSA



EFEECTO



Actividad N°4

APLICANDO LO APRENDIDO



Lee atentamente el siguiente texto y luego responde a las preguntas.
Si es necesario relea el texto para corroborar tus respuestas.

¿CONVIENE LLEVAR A LOS NIÑOS AL JARDÍN?

“¡No te vayas!”

Esta súplica se escucha muy a menudo en la puerta del jardín infantil. Además, si la hace un niño de corta edad, llorando desconsoladamente, la situación se hace más difícil para el padre o la madre. Estas reacciones típicas de los niños son muy angustiantes para los padres. Al comienzo, los niños pequeños no quieren separarse de su familia y quedarse en el colegio. El nuevo ambiente es desconocido para ellos.

Pero los profesores dan argumentos para seguir adelante y no dejarse convencer por los niños. En general, ellos creen que es muy bueno para los niños ir de pequeños al jardín. Allí están con un grupo de niños de su misma edad y son cuidados por personas que saben lo que necesitan. Juegan mucho, aprenden cosas diferentes y conocen nuevos amigos. Además, salen de la casa y realizan cosas distintas.

Sin embargo, los educadores hacen una llamada de atención a la familia. Debe haber claridad en que el jardín infantil no reemplaza al hogar. Este es sólo un buen complemento. Ni la mejor educadora puede reemplazar a la mamá, al papá, a la abuelita o a otro pariente.

Programa Leer y Comprender

Actividad N°5

Responde utilizando tus propias palabras

A. ¿Por qué es bueno que los niños vayan al jardín infantil desde pequeños?



Al responder correctamente esta pregunta, has expresado la causa de un hecho mencionado en el texto.

Actividad N°6



Responde las siguientes preguntas en torno al texto leído.

b. ¿Qué sienten los padres ante la reacción de los niños durante los primeros días de clases?

b. ¿Por qué el jardín infantil no es suficiente en la educación de los hijos?

b. ¿Cuál es el motivo de que los niños, durante los primeros días de clase, lloren al quedarse en el colegio?

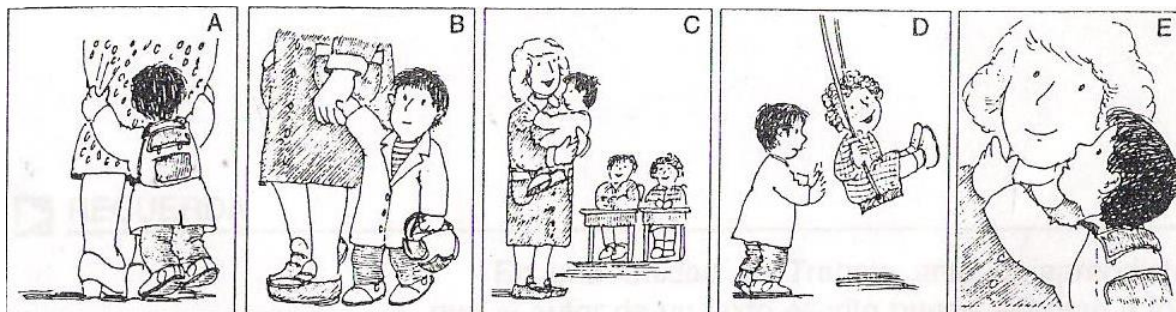
b. ¿Qué recuerdas tú de tu primer día en el colegio?

Actividad N°7



Compara tus respuestas con las de tus otros compañeros. Si hay dudas conversen con su profesor.

Con su compañero de puesto, observen con atención la siguiente serie de imágenes. Luego describan cada una de ellas en el espacio correspondiente.



a.
b.
c.
d.
e.



En las descripciones que mencionado, pueden hacer hechos que sean consecuencia de otros allí mencionados.

MI APRENDIZAJE, MI OPINIÓN:

A continuación, para dar término a esta actividad, te presentamos una tabla de aseveraciones que deberás contestar con una X según tu parecer y de forma individual. Luego, si lo deseas, puedes compartir tus opiniones con tus compañeros y/o profesor(a) (5 min.).

Aseveraciones	Sí	No
1. Me agradó este tema de discusión.		
2. Me gustó trabajar en equipo.		
3. Antes había tomado en cuenta algunas situaciones presentadas		
4. Me gustaría profundizar más en este tema		
5. Esta metodología de trabajo me parece entretenida		

MÓDULO DE APRENDIZAJE III (ORDEN DE LAS CAUSAS Y CONSECUENCIAS)

N° de horas pedagógicas: 4 horas.

Nivel: Sexto año básico.

Tipología textual: Texto expositivo con relación causa – consecuencia.

Conceptualización de le temática:

Las ideas dentro de un texto expositivo causa – consecuencia, se presentan siguientes un orden distinto. Esto significa que muchas veces se expresa primero la causa y luego se menciona la consecuencia y viceversa.

Objetivo de aprendizaje:

- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos formular preguntas sobre lo leído y responderlas.

Habilidades: Comparación – comprensión – relación causa - efecto – análisis.

Actitudes: Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

Secuencia Didáctica N°3

ORDENANDO LAS IDEAS

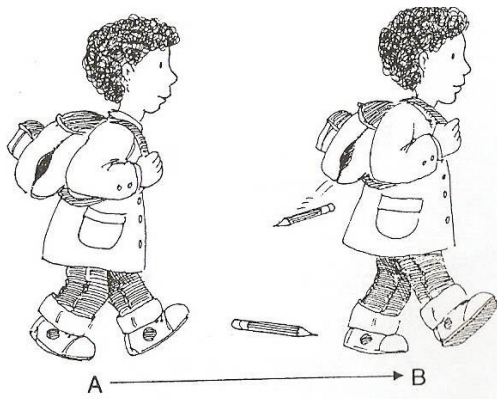


En el módulo anterior, comprendiste como se presentan las causas y consecuencias, ahora aprenderás que las relaciones causa y efecto pueden tener distintos orden; dependiendo de la intención comunicativa.

A continuación aprenderás que las relaciones de causa - consecuencia entre los hechos, pueden presentarse en los textos escritos siguiendo un orden distinto. A veces se presenta la causa de un hecho, y luego la consecuencia de él.



Debido a que la mochila estaba rota (A), se le cayó el lápiz (B)

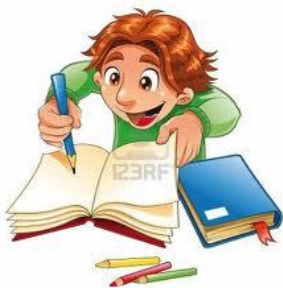
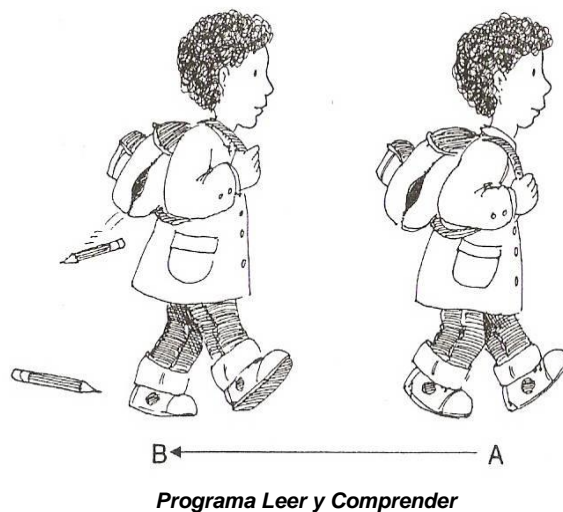


Programa Leer y Comprender

Otras veces se expresa primero la consecuencia de un hecho y luego se menciona su causa.



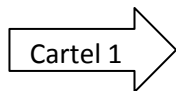
Se le cayó el lápiz (B) porque la mochila estaba rota (A),



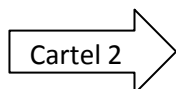
Actividad N°1

A practicar

Imagina que los siguientes carteles se encuentran dentro de centro de salud.



No utilizar el ascensor porque está en reparaciones.



Debido a que a los médicos están en capacitación, hoy no se atenderá al público.

Cartel 3

El Dr. Pérez viajó a Ecuador, por eso no atenderá hoy.

Cartel 4

Prohibidas las visitas a los pacientes el día de hoy, ya que se encuentran en observación.

Todos los carteles anteriores expresan dos ideas relacionadas entre sí. Para descubrir la causa de ellos es útil preguntarse por qué, según el autor, sucedieron estos hechos

Actividad N°2



Vuelve a leer los carteles, cuidadosamente, y escribe las palabras que expresan la causa en la columna izquierda y la que expresa consecuencia en la de la derecha, tal como lo muestra el ejemplo:

Cartel	Causa	Consecuencia
1	Está en reparaciones	No usar el ascensor
2		
3		
4		



Para comprobar si el ejercicio lo has desarrollado bien, debes preguntarte lo siguiente:

- **¿Cuál es la causa de que no se puede utilizar el ascensor?**
R: Está en reparaciones.
- **¿Cuál es la consecuencia de estar en reparaciones?**
R: No se puede utilizar.

Actividad N°3



Responde las siguientes preguntas en relación con el texto leído.

a. **¿Según el texto, por qué no se atiende hoy?**

¿Cuál es la consecuencia del hecho que acabas de anotar?

b. **¿De acuerdo con lo leído cuál es el motivo por el cual el señor Pérez no atenderá?**

¿Cuál es la consecuencia del hecho que acabas de anotar?

c. Basado en tu lectura ¿cuál es la razón de la prohibición de las visitas?

¿Cuál es la consecuencia del hecho que acabas de describir?

Actividad N°4



Lee y responde

Vuelve a leer los carteles 2,3 y 4 y responde las siguientes, encerrando en un círculo la letra que consideres correcta.

1.- En el cartel N°2 ¿qué aparece primero?

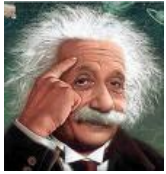
- A. La oración que expresa la causa.
- B. La oración que expresa la consecuencia.

2.- En el cartel N°3 ¿qué aparece primero?

- A. La oración que expresa la causa.
- B. La oración que expresa la consecuencia.

3.- En el cartel N°4 ¿qué aparece primero?

- A. La oración que expresa la causa.
- B. La oración que expresa la consecuencia.



Recuerda que:

En un texto, a veces, se presenta primero la causa de un hecho y, en otros casos, la consecuencia.

Para entender bien un texto. Debes distinguir entre causa, razón o motivo y efecto o consecuencia



Actividad N°5

Aplicando lo aprendido

Ahora aplicarás tus conocimientos adquiridos en torno a las relaciones causa – consecuencia.



Antes de leer, reflexiona:

¿Qué sabes sobre los viajes al espacio?

¿Crees que es posible conocer otras galaxias?

Luego lee atentamente el siguiente texto y desarrolla las actividades propuestas

LOS VIAJES POR EL ESPACIO

Desde hace muchos años, el ser humano contempla la posibilidad de abandonar los límites que le impone la Tierra. El deseo del hombre es partir, por fin, al descubrimiento de las estrellas y de otros mundos. Es por ello que numerosos artefactos no tripulados, llamados satélites, exploran hoy en día planetas como Saturno y Neptuno. Probablemente, en el futuro se alcancen metas que ni los propios astrónomos se han planteado.

Vuelve a leer la oración subrayada en el texto. Esta oración puede ser considerada como la causa de otro hecho.

Busca, en el texto, la frase que puede ser entendida como la consecuencia de ese hecho. Destácalas con otro color.

Actividad N°6



Responde las siguientes preguntas en torno al texto leído.

La oración que expresa la causa ¿está antes o después de la consecuencia?



Zona de grupo

En grupos de cuatro personas, comparen las oraciones que subrayaron y la respuesta a la pregunta. Consulten a su profesor en caso de dudas.

Actividad N°7



El siguiente texto trata de las ventajas de ayudar a los demás.

ES BUENO AYUDAR A LOS DEMÁS

La agradable sensación de ayudar a que alguien se sienta mejor puede ser una medicina importante. Una investigación que duró muchos años y que estudió a 2.700 personas indicó que las personas que hacían trabajos voluntarios de ayuda vivían más que las personas que no lo hacían. Otras investigaciones muestran que los jóvenes de comunidades religiosas sufren menos depresiones y tienen más energía porque ayudan a la gente de menos recursos con cierta regularidad.

Programa Leer y Comprender



Busca en el texto leído la oración que diga: “sufren menos depresiones y tienen más energía” y subráyala.



La oración que subrayaste expresa la consecuencia. Según el texto ¿cuál es la causa? Escríbelo con tus propias palabras

En el texto ¿aparece primero la causa o la consecuencia?

Actividad N°8



Zona de grupo

Leen, con su grupo de trabajo, el siguiente texto y complétalo en línea correspondiente. Hay varias respuestas posibles. Te recomiendo que dialoguen con su grupo para llegar a un acuerdo.

DATOS PARA COCINAR MEJOR

a. Para que un guiso quede sabroso, es aconsejable

Porque_____

b. La leche líquida envasada en bolsa se descompone al cuarto día de su elaboración, por eso,

c. Es preferible dejar remojando las legumbres durante la noche anterior, ya que_____

d. Un buen método para conservar las verduras frescas es _____ debido a que_____

e. Se ha comprobado que el excesivo uso de la sal en los alimentos es dañino para la salud, por lo tanto_____

Actividad N°9

Reflexiona: Junto a tu compañero de puesto comenten las siguientes preguntas:

- a. ¿Creen que sería útil para ti saber el tipo de texto que estás leyendo? ¿Por qué?
- b. ¿Qué estrategias utilizaron para llegar a encontrar las causas y consecuencias?
- c. ¿Qué es necesario saber para resolver el ejercicio anterior?
- d. ¿Cómo llegaron a esas respuestas? Menciona las estrategias que utilizaron

Actividad N°10



Responde las siguientes preguntas en torno al texto leído.

Después de leer

Junto a tu compañero desarrollen las siguientes actividades:

a. -¿Cuál es el motivo de que guiso quede más sabroso que otro?.

b. - ¿Por qué es preferible remojar las legumbres durante la noche anterior?



La relación causa - efecto puede presentarse en dos órdenes:

Causa —————> Efecto

Efecto —————> Causa

El reconocimiento de estas relaciones y de las posibilidades para expresarlas te permite desarrollar un pensamiento más ágil, mejorando tu capacidad y velocidad de comprensión y de redacción. Interesante, ¿Verdad?

**MÓDULO DE APRENDIZAJE IV
(LAS DIVERSAS FORMAS DE EXPONER: NO SOLO LOS TEXTOS NOS
INFORMAN)**

N° de horas pedagógicas: 3 horas.

Nivel: Sexto año básico.

Tipología textual: Texto expositivo con relación causa – consecuencia y textos multimodales de causalidad.

Conceptualización de la temática:

Los textos expositivos tienen como finalidad explicar de manera clara y precisa sobre un tema determinado. Dentro de este tipo de superestructura, encontramos la organización causa – consecuencia, donde se presentan ciertas informaciones o ideas como causas y otras como consecuencias. Hoy en día existen diversos modos mostrar la información, no tan solo el componente textual; sino las imágenes, fotografías e infografías que complementan lo textual. A estos modos se les denomina multimodalidad.

Objetivo de aprendizaje:

- Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, biografías, relatos históricos, libros y artículos informativos, noticias, etc.) extrayendo información explícita e implícita haciendo inferencias a partir de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos relacionando la información de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas.

Habilidades: Comparación – comprensión – relación causa - efecto – análisis.

Actitudes: Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

Secuencia Didáctica N°4

LAS DIVERSAS FORMAS DE MOSTRAR LA INFORMACIÓN



Hola de nuevo, te has dado cuenta que ya has aprendido qué es una causa y una consecuencia. Has utilizado tu conocimiento para resolver las actividades. Ahora te invito, nuevamente, a introducirnos en el mundo de los textos. Te darás cuenta que hay texto que no sólo presentan palabras, sino imágenes, fotografías, etc. Que ayudan al lector. Aprenderás a utilizar tus conocimientos para comprender textos muestras otras forma de comunicación.

Actividad N°1



Antes de comenzar, observa el texto y reflexiona:

- a. ¿Crees que sería útil para ti saber las características del texto que vas a leer?
- b. ¿Crees que tu conocimiento y la forma correcta de utilizarlo te ayuda en tu comprensión?
- c. ¿Sabes qué es una isla?
- d. ¿Cuál crees tú que es la función de la imagen dentro del texto?
- e. ¿Por qué crees que esta isla lleva ese nombre?
- f. ¿Qué tipo de texto crees tú que vas a leer?
- g. ¿Qué conocimientos debes tener para leer este texto?



Observa y lee el siguiente texto.

Científicos británicos identificaron 100 regiones del mundo que son claves por poseer un alto número de especies endémicas.

J. Fernández lidera ranking de zonas que deben ser protegidas

Seis de esas regiones están en Chile, cuyo aislamiento geográfico lo convierte en un lugar ideal para el desarrollo de especies que no existen en otras partes del mundo.

RICARDO ACEVEDO Z.

Es un verdadero laboratorio de la evolución. Desde su formación por acción volcánica, ocurrida entre 1 y 5,8 millones de años atrás, las especies de animales y plantas que se establecieron en el archipiélago de Juan Fernández -procedentes de lugares tan distantes como México, India, Oceanía y la Antártica- evolucionaron de manera aislada e independiente.

Así fue que aves como el picaflores de Juan Fernández y el 62% de todas las plantas de la isla se transformaron en endémicos, vale decir, tienen rasgos únicos y solo existen en ese lugar.

Top one para conservación

Pese a ser un Parque Nacional administrado por Conaf desde 1935 y haber sido declarado Reserva de la Biosfera en 1977, se estima que más del 50% de su biodiversidad está amenazada debido a la introducción de especies foráneas y la sobreexplotación de recursos.

Estas razones llevaron a que un grupo de científicos británicos de Durrell Wildlife Conservation Trust calificarán al archipiélago chileno en el número uno de una lista de 100 ecorregiones prioritarias o *top spots* para conservar en el mundo y que también incluye áreas como

Galápagos (Ecuador) y los bosques del Congo. El ranking fue elaborado con una nueva teoría llamada “de islas y tierras altas”, que permitió localizar las áreas del planeta con mayor proporción de especies únicas, como Juan Fernández.

Nueva teoría

Según cuenta Stephan Funk, uno de los autores de la teoría, para crearla se trabajó sobre el mapa de 796 ecorregiones terrestres definidas por el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF). El científico explica que seis de estos ecosistemas se encuentran en Chile: “Prácticamente todo el país es un *top spots*, ya que su aislamiento geográfico facilitó el desarrollo evolutivo de diversas especies únicas”, explica Funk, quien trabajó durante años en la zona de Chiloé.

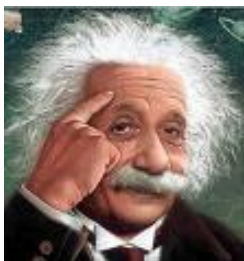


Diario La Tercera, Miércoles 23 de mayo 2007.

Actividad N°2

Ahora que has leído responde:

- ¿Te ayudó pensar en lo que sabías del tema que leíste para comprender el texto?
- ¿Por qué?
- ¿Para qué?
- ¿Te sirvió saber con anticipación la tarea que tendrías que realizar antes de leer el texto?



Para recordar:

Traer a la mente los conocimientos que se tienen acerca de un tema, puede ayudar a comprender más fácilmente un texto. Saber utilizar tus conocimientos, comprender tus capacidades y reflexionar sobre tus estrategias para comprender es un proceso que realizas en tu mente; se les denomina **metacognición**.



En relación con la imagen, ¿La información la proporcionan solo las palabras?

¿Cuál crees tú que es la función de la imagen dentro del texto? ¿Cumplen la misma función que las palabras?

¿En qué otros textos, has observado que las imágenes se encuentran junto a los textos?

¿Quiénes crees tú que serán los destinatarios?

Actividad N°3



Después de leer

a. ¿Cuál es el propósito comunicativo del texto leído?

b. ¿Qué información entrega el mapa específico que aparece en el texto?



Ordenando las ideas

Como te habrás dado cuenta, a través de los módulos anteriores hemos estado aprendiendo las relaciones de causa - efecto. Podemos encontrar estas relaciones en diversos textos y ahora es hora de recuerdes las características del texto que presenta este tipo de organización.



EL TEXTO EXPOSITIVO



Los textos expositivos buscan informar, a quien lee o escucha, sobre diversos temas. Podemos decir, que su objetivo central es la entrega de información. Cuando quieres saber el qué, el cómo y el porqué de algo, solemos leer o escribir textos expositivos. Por ejemplo, si queremos saber las características de un país, puedes ver el suplemento de un diario, una enciclopedia, acudir a la web. En todos estos casos, encontrarás textos expositivos.

La información debe considerar dos factores

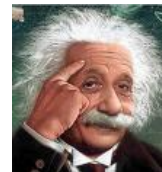
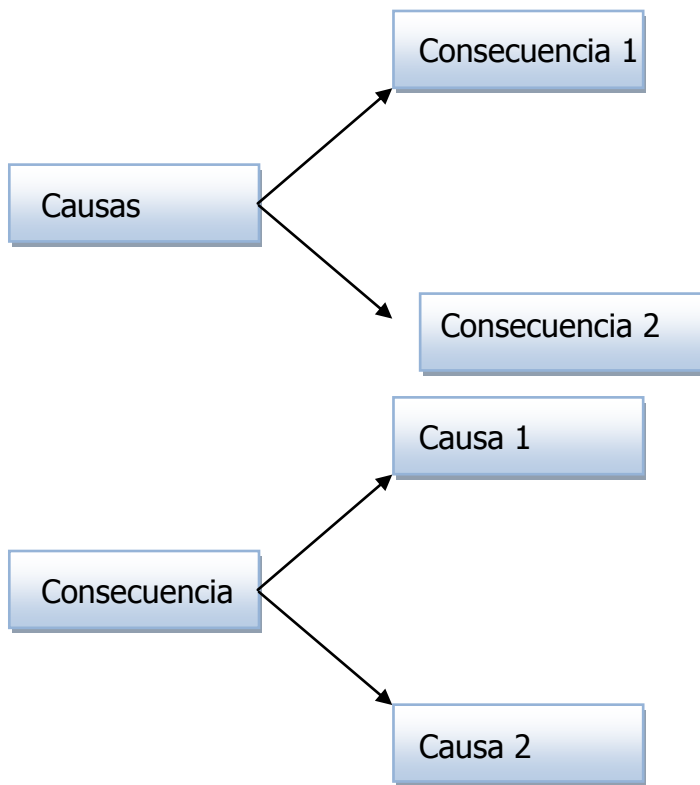
Las características de la información, es decir, no es lo mismo escribir o hablar sobre un electrodoméstico que del cuerpo humano. Esto influye en el uso del lenguaje formal o informal.

Las características del auditorio, es distinto hablar a estudiantes de 6º año básico, que ante un grupo de niños de kínder. Es necesario adaptarse al destinatario.

¿Cómo se organizan los textos expositivos?



Ya sabes que un texto expositivo explica de manera clara un tema a un receptor o destinatario. Ahora te darás cuenta que en las actividades anteriores, hablamos de relaciones de causa y consecuencia. En los textos expositivos cuando se presentan causas y consecuencias de esas causas, hablamos de **TEXTOS EXPOSITIVOS CON ORDENACIÓN U ORGANIZACIÓN CAUSA – EFECTO**. Este tipo de organización presenta el siguiente orden o esquema:



Esto quiere decir, que pueden presentar la causa primero y después la consecuencia y viceversa.



Las palabras que unen oraciones, como ya sabes, se llaman conectores. La relación que existe entre estos causa - efecto o efecto - causa. A continuación te presentamos unos ejemplos de conectores causales:

Conectores que indican orden causa - efecto: por consiguiente, puesto que, en consecuencia, por eso, por lo que, etc.

Conectores que indican orden efecto causa: debido a, porque, pues, ya que, por esta razón.



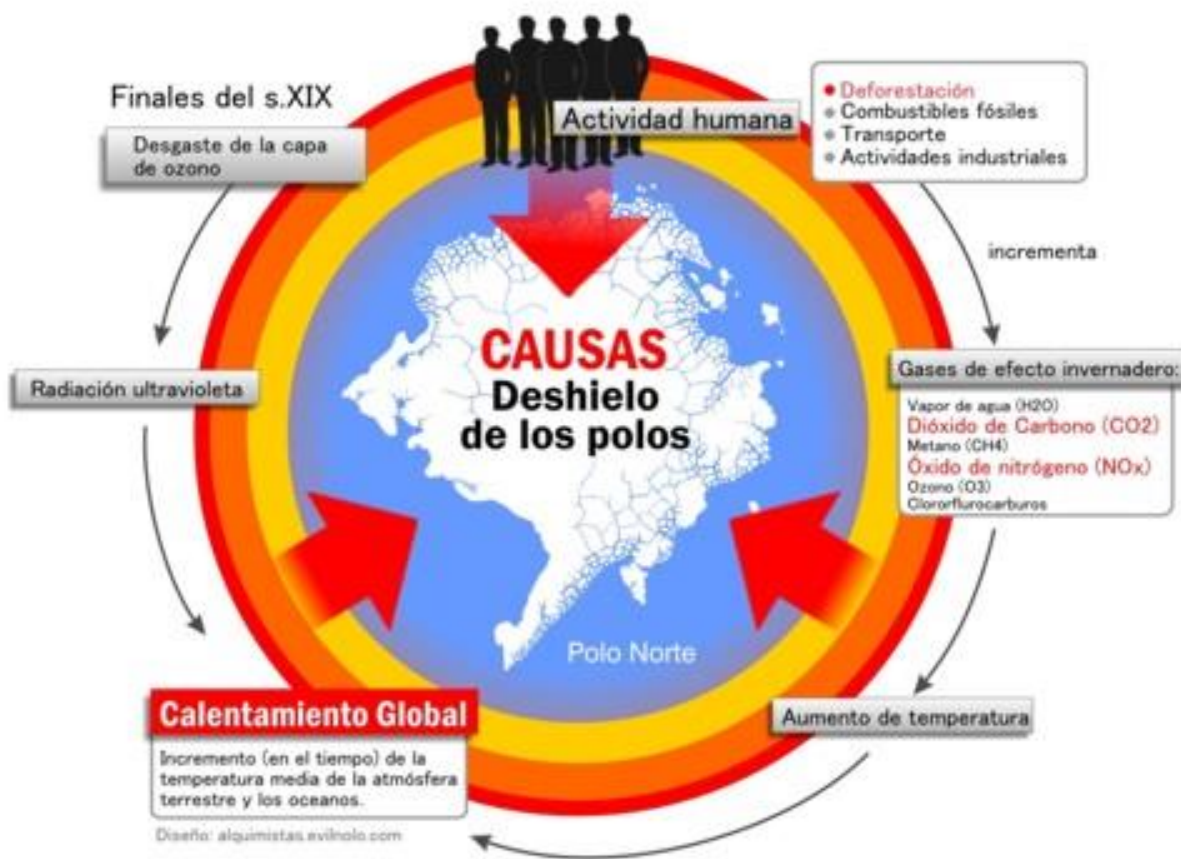
DETENTE

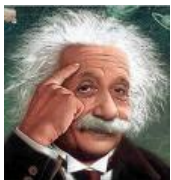
También hoy en día este tipo de textos no solo lo podemos encontrar en formatos escritos; sino que mezclan imágenes, fotografías, infografías, dibujos, etc. donde también es posible encontrar organización causa - consecuencia que enriquecen o hacen más fácil su comprensión. HABLAMOS DE TEXTOS MULTIMODALES; PUES MEZCLA DIVERSOS MODOS DE COMUNICACIÓN. Veamos algunos ejemplos de textos expositivos multimodales con organización causa - consecuencia y luego aprenderemos a comprenderlos.



Actividad N°4

- Antes de leer: - ¿Qué crees que significa deshielo?
 - ¿Qué son los polos?
 - ¿Cómo crees que afecta el ser humano en el deshielo?





Desarrolla la capacidad de controlar tus conocimientos. Reflexiona analizando la siguiente situación, luego responde las siguientes preguntas:

Estás con algunos de tus compañeros revisando tu libro de Ciencias. Tienes que leer un texto que trata acerca de las causas y consecuencias de la deforestación y su relación con los cambios climáticos ¿Para qué estás leyendo el texto?

Actividad N°5

Ahora que has analizado esta situación, responde:

a. ¿Qué conocimientos debes tener para comprender el texto que leerás con mayor precisión?

b. ¿Será una actividad de lectura difícil o fácil? ¿Por qué?

c. ¿Qué aspecto de la lectura crees tú que te resultaría más difícil y más fácil?



Recuerda que no todas las situaciones en que se lee son iguales, algunas necesitan de mayor esfuerzo. Cuando leo para entretenerme es distinto cuando leo para estudiar.



Como te habrás dado cuenta, los textos expositivos causa - consecuencia que has observado, a modo de ejemplo, no solo presentan palabras; sino que muestran otros modos de entregar información. A estos modos se les denomina multimodalidad.



Actividad N°6

Lee y observa, detenidamente, el siguiente texto.

CALENTAMIENTO GLOBAL

Se refiere a la observación acerca de que la atmósfera cercana a la superficie del planeta se está calentando, sin ninguna implicación en lo referente a la causa o magnitud. Este calentamiento es uno de los cambios climáticos que la Tierra ha sufrido.

EFEECTO INVERNADERO

Fenómeno natural por medio del cual la tierra retiene parte de la energía solar que atraviesa la atmósfera. Sin este efecto invernadero natural las temperaturas caerían aprox. 30 °C.

Origen del Nombre Invernadero
Los gases de efecto invernadero toman su nombre del hecho de que no dejan salir al espacio la energía que emite la Tierra, en forma de radiación infrarroja, cuando se calienta con la radiación procedente del Sol, que es el mismo efecto que producen los vidrios de un invernadero de jardinería.

1 La energía solar atraviesa la atmósfera. Parte de ella es absorbida por la superficie y otra parte es reflejada.

2 Una parte de la energía reflejada es retenida por los gases del efecto invernadero.

3 Otra parte otra parte de la energía solar vuelve al espacio.

ENERGIA SOLAR

RADICIONES INFRAROJAS

ENERGIA SOLAR REFLEJADA

1 La quema de combustibles, la deforestación, la ganadería, etc, incrementan la cantidad de gases CO2 de efecto invernadero en la atmósfera.

2 La atmósfera modificada retiene mas calor, así se daña el equilibrio natural y aumenta la Tª de la tierra.

3 La atmósfera terrestre es la capa gaseosa que rodea a la Tierra. Compuesta por nitrógeno, oxígeno, con pequeños cantidades de agua, dióxido de carbono, vapor de agua, metano, nitró, ozono, hidrógeno y otros.

TERMOSEFERA
MESOSFERA
ESTRATOSFERA
TRPOSEFERA

Protocolo de Kyoto

El 11 de Diciembre de 1997 la ONU realizó una conferencia en Kyoto (Japón) con el fin de acordar medidas y compromisos para reducir en 5.2% los gases invernaderos producidos por acciones humanas en todo el mundo para el periodo 2008 a 2012.

Concepto del Comercio

Algunos países certificados de emisión de gases de efecto invernadero como Alemania para cumplir sus objetivos de reducción de emisiones.

ESTADOS unidos & con compromisos de reducción de emisiones.

Este país ofrece Inversiones durante su actividad y debe informar y justificar cada unidad de emisión.

Los certificados que se compran según la ley de la oferta y la demanda.

Dependiendo del precio de mercado de los certificados, las empresas deciden si es más barato comprar certificados o tomar medidas para reducir las emisiones.

IMPACTOS AMBIENTALES

- Flora y Fauna:** Pérdida de hábitat y de especies.
- Recursos Acuiferos:** Altas precipitaciones. Deterioro de la calidad del agua. Grabe escases.
- Agricultura:** Se triplicará el número de inelas coactas.
- Áreas costeras:** Aumento del nivel del mar.
- Bosques:** Cambios en la composición y salud forestal.

CALENTAMIENTO GLOBAL

El efecto invernadero acrecentado por la contaminación es la causa del calentamiento global. Esto implica cambios en otras variables: las lluvias globales y sus patrones, la cobertura de nubes y todos los demás elementos del sistema atmosférico.

Gas	Fuente Emisora	Tiempo De Vida	Contribución Al Calentamiento (%)
Dióxido de carbono (CO2)	Combustibles fósiles, deforestación, deshechos de azúcar	500 años	54
Metano (CH4)	Carne, basura, arrozales, escape de gasolina, minería	7 - 10 años	12
Óxido Nitrroso (N2O)	Combustibles fósiles, cultivos, deforestación	140 - 190 años	6
Clorofluorocarbonos (CFC 1,1,2)	Refrigeración, aire acondicionado, aerosoles, espumas plásticas	65 - 110 años	21
Óxido (O3) y otros	Fotocópiadoras, autoservicio, etc.	horas - días	8

Incremento de temperatura

¿Cómo se produce el Ciclo de CO2?

El gas Invernadero más importante es el CO2, que produce el 81-84% del efecto invernadero. Cualquier cosa que se quema, se levanta, resaca o se produce una combustión, produce CO2. La respiración de todos los seres vivos que necesitan oxígeno también produce CO2.

Componentes de Gases Invernadero

- Vapor de agua (H2O)
- Dióxido de carbono (CO2)
- Metano (CH4)
- Óxido de nitrógeno (NOx)
- Óxido (O3)
- Clorofluorocarbonos

Antes

Después

Marzo

Septiembre

www.ediciona.com



Actividad N°7

Ahora responde a las siguientes preguntas.

a. ¿Qué función cumplen las imágenes en el texto?

b. ¿Por qué es posible afirmar que este texto es expositivo con organización causa - consecuencia? Justifica

c. ¿Qué conocimientos necesitas saber para comprender el texto?

c. ¿Qué estrategias utilizarías para abordar la lectura de este texto?

d.- ¿Qué dificultades podrías tener al leer este texto?

MI APRENDIZAJE:

A continuación, para dar término a esta actividad, te presentamos una tabla de aseveraciones que deberás contestar con una X según tu parecer y de forma individual.

CRITERIOS	Siempre	A veces	Nunca
1 Leí atentamente las diversas actividades del módulo.			
2. Realicé todas las actividades del módulo.			
3. Demostré interés por las actividades del módulo.			
4. Comprendí la importancia de los conocimientos para comprender textos.			
5. Aprendí que los textos pueden presentar variados formatos y modos de expresar la información.			
6. Aprendí que la organización causa - consecuencia se puede presentar a través de textos multimodales.			

MÓDULO DE APRENDIZAJE V (APRENDO A COMPRENDER)

N° de horas pedagógicas: 2 horas.

Nivel: Sexto año básico.

Tipología textual: Texto expositivo con relación causa – consecuencia y textos multimodales de causalidad.

Conceptualización de la temática:

La comprensión de lectura implica utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas. Cuando comprendemos un texto son importantes los conocimientos previos; pero de igual forma cómo los utilizo y las estrategias para lograr comprender. En este módulo aplicaremos estas estrategias en la comprensión de textos multimodales de causalidad.

Objetivo de aprendizaje:

- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos formular preguntas sobre lo leído y responderlas.

Habilidades: Comparación – comprensión – relación causa - efecto – análisis.

Actitudes: Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.

Secuencia Didáctica N°5

COMPRENDO Y CÓMO COMPRENDO



Una vez más has comprobado que las relaciones de causalidad y consecuencias en los textos expositivos, se pueden expresar de diversos modos o modalidades. Ya aprendiste que al igual que en los textos escritos, para comprenderlos, necesitamos de nuestros conocimientos; pero además saber cómo utilizar esos conocimientos, en otras palabras es posible ser consciente cómo voy aprendiendo. Aplicaremos estas estrategias en la comprensión de textos multimodales de causalidad.

¡Te desafío en esta aventura!

¿Qué he aprendido?
¿Lo estoy haciendo bien?
¿Puedo hacerlo mejor?

Estas preguntas es importante que tú mismo te las hagas. Te darás cuenta que te ayudarán a mejorar tu comprensión lectora, tu forma de aprender y saber utilizar tus propios conocimientos.



Actividad N°1

Preparo mi lectura

- ¿Te has preguntado por qué muchos deportistas mueren realizando actividad física?
- ¿Has visto leído alguna noticia que trate de este tema?
- ¿Cuáles crees que pueden ser las causas de este problema?
- ¿Qué sabes de las enfermedades del corazón?
- ¿Qué tipo de texto crees que vas a leer?

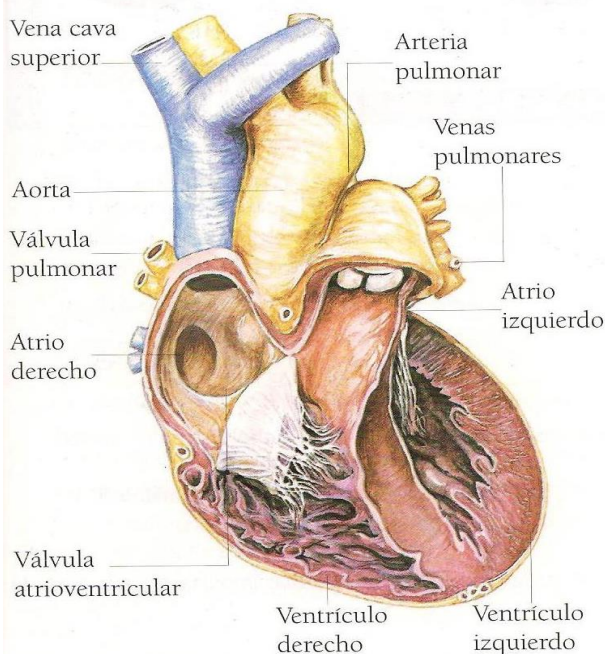
Recuerda prestar atención a las palabras e imágenes

¿Son comunes los casos de futbolistas que mueren en la cancha?

Sí. A pesar de su edad, buena condición física y supervisión médica, se han presentado varios casos de muerte instantánea a consecuencia de un infarto fulminante o problemas circulatorios durante un partido o minutos después. Estos son algunos casos recientes: Marc Vivien Foe, selección de Camerún, 2003; Miclos Feher, Club Benfica, 2004; Paulo Sergio de Oliveira, San Cayetano, 2004; Hugo Cunha, Club Unión de Leiria, 2005; Mohamed Abdelwahab, selección de Egipto, 2006; Antonio Puerta, Club Sevilla, 2007 y Sixto Rojas, Atlético Tridinese de Paraguay, 2007. De acuerdo con Santiago Segurota, periodista del diario *El País*, muchos deportistas sufren males muy graves “como consecuencia de lo anormal que es forzar el cuerpo a niveles de exigencia tan altos”.

¿Cómo sucede?

Es consecuencia de una anomalía congénita – en la cual el corazón es incapaz de reaccionar con normalidad en condiciones de esfuerzo extremo–. También puede ser provocado por un golpe muy fuerte en el pecho, en un fenómeno conocido como *commotio cordis*.



1



Corazón normal

1. Contracción del atrio. La sangre es bombeada a los ventrículos.

2



2. Contracción de los ventrículos. La sangre es bombeada al cuerpo.

Corazón disfuncional:

A diferencia de un infarto al miocardio, los músculos del corazón se contraen espasmódicamente. Este fenómeno se llama fibrilación ventricular, y si no se atiende rápido es mortal.



Commotio cordis:

Es una interrupción o arritmia en el ciclo cardiaco. La actividad eléctrica se reduce y es necesario aplicar una desfibrilación eléctrica de inmediato para evitar una muerte cardiaca.

Daniel García.
 “¿Son comunes los casos de futbolistas que mueren en la cancha?” Revista *Conozca más*, julio, 2008.

Actividad N°2



Después de leer

a. ¿Qué función cumplen las imágenes en el texto?

b. ¿Por qué es posible afirmar que este texto es expositivo con organización causa - consecuencia? Justifica

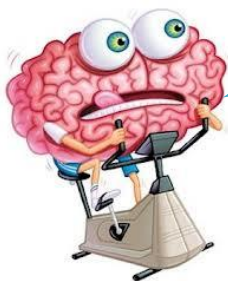
c. ¿Te sirvió anticiparte a la lectura? ¿Para qué?

d. ¿Qué estrategias utilizarías para abordar la lectura de este texto?

f.- ¿Qué conocimientos necesitaste para comprender este texto?

g. ¿Qué intención crees tú que tuvo el autor del texto? ¿Cómo lo sabes?

h. ¿Cuáles son algunas de las causas de muerte de futbolistas?



¡Muy bien!, estás aprendiendo a utilizar tus conocimientos y tu forma de aprender en la comprensión de texto. Si tú entrenas tu mente podrás llegar muy lejos. Solo necesitas creer en tus potencialidades y habilidades. ¡VAMOS!



Actividad N°3

Antes de leer

Recordando relaciones de causa – consecuencia

Reflexiona a través de las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué pasaría si mañana el médico me declara que el tengo el colesterol alto?
- b. ¿Qué pudo haber ocasionado este diagnóstico?

Causas ¿Qué pudo haber ocasionado este diagnóstico?	Consecuencias ¿Qué pasaría si mañana el médico me declara que el tengo el colesterol alto?



Para recordar:

En las situaciones de la vida cotidiana los hechos que vivimos presentan una causa y una consecuencia, por eso debemos ser cuidadosos con las decisiones que tomamos.



Actividad N°4

Lee detenidamente el siguiente texto, enfatizando tu atención en las imágenes y palabras

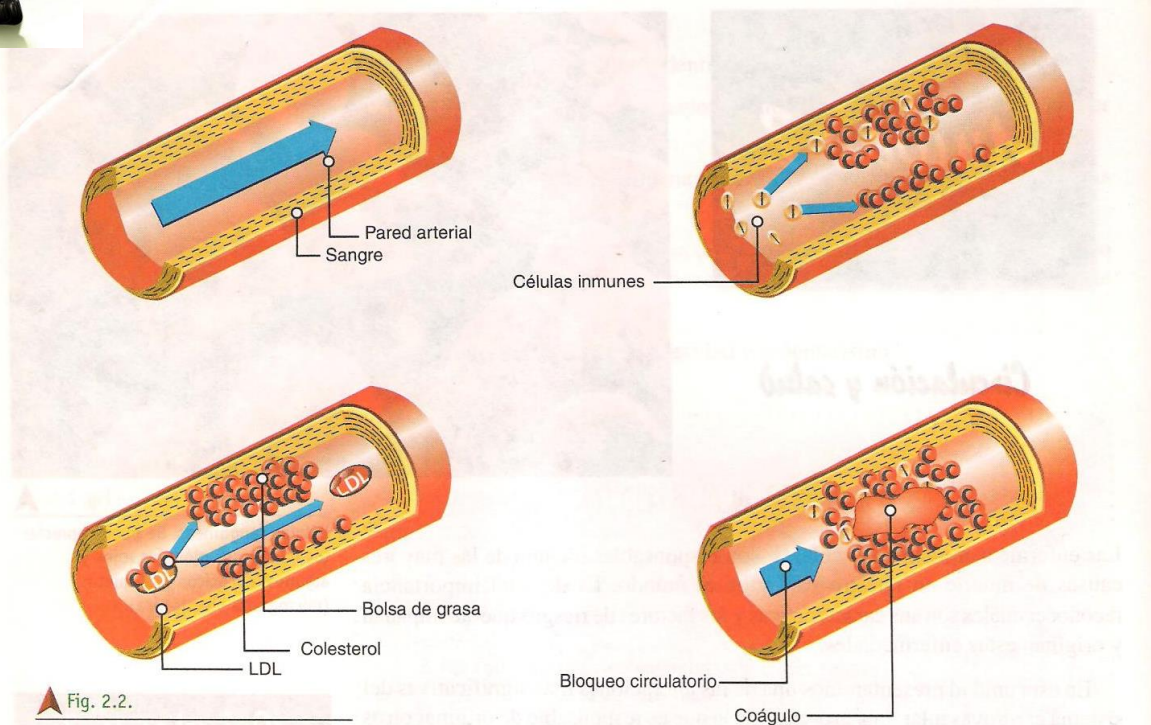


Fig. 2.2.

¿Dónde se produce el colesterol?

La gran parte del colesterol sanguíneo se produce en el hígado a causa de la ingesta de grasas saturadas que podemos encontrar en productos tales como:

La nata –la mantequilla– las carnes grasas (cerdo, cordero, vacuno).

Lo que hace el hígado es transformar estas grasas saturadas en colesterol.

Las células de todo el cuerpo utilizan el colesterol para producir hormonas imprescindibles para el crecimiento y la reproducción. Además participa para la formación de membranas celulares en diferentes partes del cuerpo. Recordemos también que forma parte de la bilis producida en hígado, que ayuda a emulsionar las grasas.

TENLO PRESENTE

La aterosclerosis es un término genérico que abarca un cierto número de enfermedades de los vasos sanguíneos, de las cuales la aterosclerosis es la más importante, y se caracteriza por afectar las arterias de mediano y gran calibre.

SUGERENCIA DE INVESTIGACION

www.medalternativa.com/sano1001.htm (colesterol)

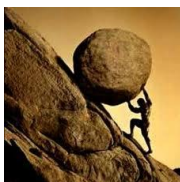
NOTICIARIO

Ejemplar: 5

Los científicos descubrieron que el colesterol circula por el organismo de dos maneras, como lipoproteína de alta densidad (o denominada HDL) que aparentemente no obstruye las arterias y como lipoproteína de baja densidad (o LDL) que es la más nociva.

A raíz de esto los médicos comenzaron a recomendar alimentos y actividades que rebajan los niveles de LDL (comer menos carne, crema y mantequilla) y elevar los niveles de HDL, con más ejercicios físicos y bajar de peso.

Ahora Reflexiona y contesta a las siguientes interrogantes



Me esfuerzo por comprender

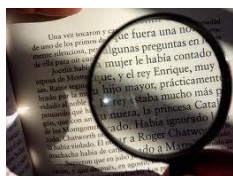
- ¿Entendiste el texto? ¿Cómo puedes saberlo?
 - ¿A quién crees tú que está dirigido este texto?
 - ¿Para qué el autor escribió el texto?
- Si no estuvieras interesado averiguar sobre el tema ¿realizarías algunas acciones para lograr comprender algo de este texto? Sí, no ¿Por qué?

Actividad N°5



Compañerismo

Ahora que has leído el texto, subraya en el texto aquellas ideas que no estás comprendiendo. Luego escríbelas en el espacio asignado.



Revisa junto a tu compañero de puesto aquellas partes del texto que marcaste que las habías comprendido. Luego responde:

¿Hay alguna otra forma de darse cuenta si se está comprendiendo un texto? ¿Cuál?

Piensa en lo siguiente



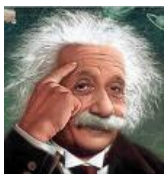
¿Cómo puedo darme cuenta si NO estoy comprendiendo un texto?

- **Porque me desconcentro.**
- **Porque no entiendo la relación entre una idea y otra.**
- **Porque no recuerdo de lo leído recientemente.**
- **Porque me siento intranquilo.**

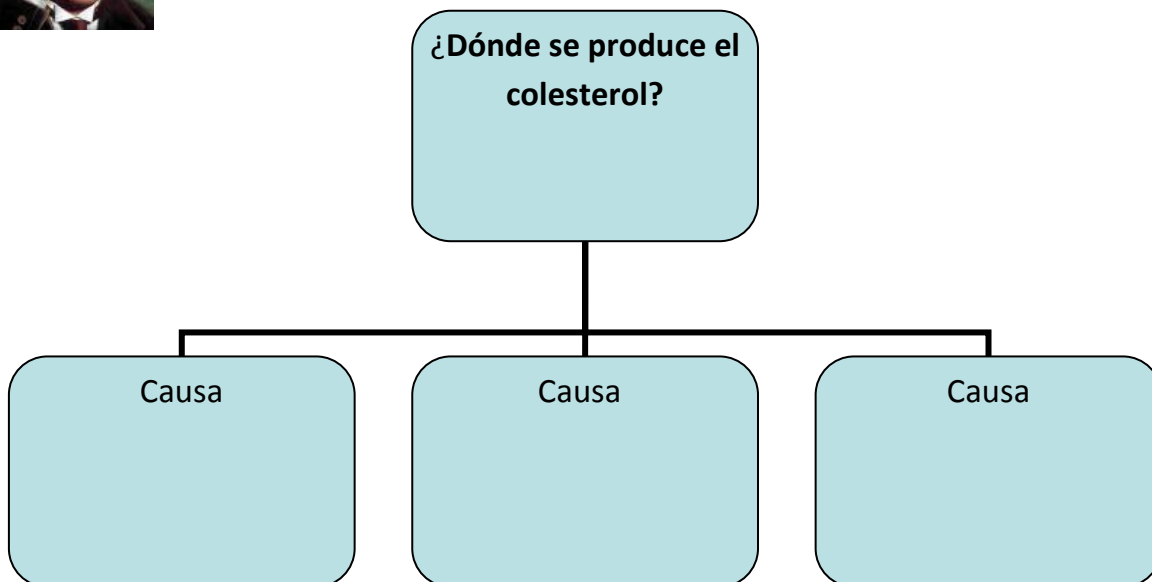


¿Comprendiste el texto leído? ¿Cómo comprobarlo?

1. **Válete de lo que sabes, utiliza todos tus conocimientos e ideas que tengas en la mente a partir del título.**
2. **Recuerda si has leído, observado, una revista, hayas visto un programa de TV que se relacione con el tema que leíste.**
3. **Intenta escribir con tus palabras lo que dicen los párrafos en relación con las causas y las consecuencias.**



Completa el siguiente organizador gráfico con las causas y consecuencias



¿Qué hemos aprendido?

Reflexiona individualmente y comenta tus respuestas

- a. ¿Crees que es importante evaluar si estás comprendiendo lo que estás leyendo?
- b. ¿Cómo te darías cuenta que estás comprendiendo? Explica
- c. ¿Utilizas algunas técnicas para solucionar problema de comprensión de lectura?
- d. ¿Consideras que tus conocimientos te ayudan a comprender mejor los textos?
- e. ¿Qué estrategias debo utilizar al leer textos multimodales?
- f. ¿Es lo mismo leer textos expositivos escritos que leer textos multimodales? Explica

MÓDULO DE APRENDIZAJE VI (EL MUNDO DE LOS TEXTOS)

N° de horas pedagógicas: 2 horas.

Nivel: Sexto año básico.

Tipología textual: Texto expositivo con relación causa – consecuencia y textos multimodales de causalidad.

Conceptualización de la temática:

La comprensión de lectura en los nuevos escenarios comunicativos requiere de habilidades no solo en el plano estrictamente textual, es decir, nos encontramos con textos que mezclan o, incluso, superponen la imagen u otros modos de comunicar. En este módulo pondremos en práctica lo aprendido en torno a la comprensión de lectura de textos expositivos con organización causa – efecto y texto multimodales de causalidad.

Objetivo de aprendizaje:

- Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos formular preguntas sobre lo leído y responderlas.

Habilidades: Comparación – comprensión – relación causa - efecto – análisis.

Actitudes: Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.

Secuencia Didáctica N°6

EL MUNDO DE LOS TEXTOS

Hemos llegado al final de nuestro recorrido. Has aprendido que las relaciones causa - consecuencia las podemos encontrar en diversas situaciones cotidianas. Hemos leído y comprendido textos expositivos y multimodales que presentan este tipo de organización. Por último, aprendiste a utilizar tu conocimiento para comprender textos expositivos y multimodales. Te invito, en este último desafío, a poner en práctica lo aprendido.

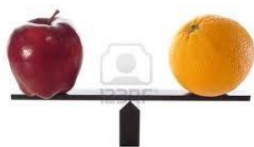


Para recordar:

Cuando lees un texto debes tener presente lo siguiente:

- 1.- ¿Para qué voy a leer?
- 2.- ¿Qué voy a leer?
- 3.- ¿Qué sé acerca del tema que voy a leer?
- 4.- Existen diversos tipos de textos.

Implica planificar tu lectura mediante tus conocimientos previos.



Actividad N°1

Comparando textos antes de leer
Observa los siguientes textos y responde:



¿Existen diferencias entre los textos? ¿Cuáles?
¿Qué intención crees que tuvo el autor al escribir estos textos?
¿Qué sabes de las de las consecuencias y causas de las drogas y tatuajes?



Antes de leer

Escribe las consecuencias que encuentres en los siguientes textos. Antes de hacerlo reflexiona:

- ¿Cuál es la tarea que debo realizar a partir de la lectura?
- ¿Qué estrategia debo utilizar para determinar las consecuencias?
- ¿Cómo realizaré la tarea?
- ¿Cuáles son mis limitaciones frente a los textos? ¿Qué ventajas tengo?
- ¿Qué conocimientos tengo almacenados en mi mente del tema que leeré?

Reflexionar te ayudará a controlar y manejar lo que sabes y cómo comprendes

Así afectan las drogas al conductor

Las drogas impiden conducir un vehículo con seguridad porque deterioran las capacidades físicas y mentales. Estos son los efectos de las más frecuentes.

CANNABIS



- Relajación, hielidad, somnolencia
- Falsa percepción de espacio y tiempo
- Ebriedad
- Problemas para ver colores
- Reacciones lentas
- Falsa sensación de seguridad
- Distracción



COCAÍNA



- Excitación, euforia, comportamiento impulsivo
- Sobrevaloración de las propias capacidades
- Agresividad
- Percepción alterada
- Menor concentración
- Falta de sensación de fatiga
- Sueño repentino



ANFETAMINA



- Falta de sensación de fatiga
- Euforia, excitación
- Sobrevaloración de las propias capacidades
- Movilidad limitada
- Retraso del sueño
- Agotamiento agudo
- Reacciones violentas e inexplicables



ÉXTASIS



- Percepción alterada de espacio y tiempo
- Euforia, comportamiento impredecible
- Ilusiones ópticas
- Deslumbramientos y visión borrosa
- Falta de concentración y atención



LSD



- Distorsión de la percepción, Alucinaciones
- Reacciones agresivas ante el tráfico
- Ansiedad, pánico
- Respaciación imprevisible de los efectos



HEROINA



- Sedación, relajación
- Shock, sensaciones muy intensas
- Convulsiones, fuertes calambres
- Comportamientos más arriesgados y violentos.
- Visión afectada

EL PELIGRO DE LOS TATUAJES

El tatuaje no es muy conocido por la juventud chilena, a pesar de ser muy usado en otras partes del mundo. Es común que jóvenes de otros países se hagan dibujos en la piel con pequeñas agujas.

Años atrás, el uso de agujas no preocupaba a nadie debido a que se desconocía la enfermedad llamada SIDA. Todo cambió cuando ella se descubrió porque esta enfermedad se puede transmitir a través de una aguja usada por una persona enferma. Por eso, es muy importante preocuparse de los jóvenes. Ellos continúan haciéndose tatuajes sin tener conciencia de su peligro.

Actividad N°2



RESPONDE:



a. ¿Te sirvió anticiparte a la lectura? ¿Cómo lo sabes?

b. ¿Por qué es posible afirmar que estos textos son expositivos con organización causa - consecuencia? Justifica

c. ¿Qué conocimientos tuviste que utilizar? ¿Por qué utilizaste esos y no otros?

d. ¿Puedes señalar con seguridad que has comprendido estos textos? ¿Cómo lo sabes?

e.- Señala las estrategias (cómo lo hiciste) que utilizaste para comprender estos textos.

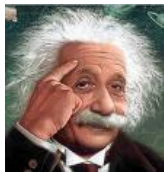
f. ¿Qué dificultades tuviste en la lectura de estos textos? ¿Cómo las superaste?

g. En el texto "así afectan las drogas al conductor", como lector ¿Te ayudan las imágenes que muestra? ¿Para qué?

h. ¿Tuviste problemas para encontrar las causas y efectos en los textos leídos? Menciona qué hiciste para lograrlo.

Al responder las preguntas anteriores, estás utilizando tus conocimientos y, a la vez, estás aprendiendo cómo utilizarlo. Cuando lees, tu mente se prepara para hacerlo y además tú puedes ser "albañil" de tus conocimientos, es decir, saber cómo construir ideas. Así mejorarás tu comprensión lectora. Este proceso se le denomina metacognición y se refiere a la capacidad para controlar tus procesos mentales (uso de tu conocimiento). Lee la siguiente frase y sabrás a qué me refiero:

"CUALQUIERE PUEDE APRENDER CIENCIA, DEPENDE CÓMO SE UTILICE EL CONOCIMIENTO"



Recuerda que:

Los textos expositivos: causa-efecto

Consiste en la exposición de los **motivos que explican** un determinado fenómeno o de las **consecuencias** que provocan un hecho o una situación concreta.

→ Los textos expositivos creados mediante este procedimiento pueden comenzar con la **presentación del efecto** e incluir **después la causa, o a la inversa**.



Actividad N°3

Antes de leer, observa las siguientes imágenes y explica con tus palabras la relación de cada una de ellas con el texto leído.



¿Por qué el agua que corre no se congela?

Hay tres razones fundamentales que explican este fenómeno. En primer lugar, el agua que corre contiene una mayor cantidad de aire que la que permanece estancada, lo que reduce su punto de congelación. Además, la velocidad que el agua alcanza en su recorrido tiende a romper los cristales de hielo en cuanto se forman. Por último, conviene recordar que el agua fluye debido a su energía, generalmente causada por la fuerza gravitacional o quizá por un cauce. Cuanto más fuerte sea este movimiento mayor será la temperatura del agua.

Muy interesante, octubre de 2000, n° 2333



Para recordar:

El texto que leíste referente a las drogas es un **texto multimodal** causa - efecto. En él no solo se presentan palabras; sino otros modos de comunicación, en este caso; las imágenes y los colores que complementan lo textual. Ahora, el texto que acabas de leer es un texto expositivo causa -efecto que sólo presenta palabras. Te invito a descubrir el por qué, utilizando tus aprendizajes.

Actividad N°4

En este artículo se presenta un fenómeno y varias causas que lo provocan.

- ¿Qué fenómeno se intenta explicar?

- ¿Cuáles son las causas que expone el autor del texto para explicar el fenómeno?

- Señala dos conectores, dentro del texto leído, que introducen las diversas causas.

- ¿Qué orden de presentación se sigue en el artículo? (causa-efecto o efecto-causa) Justifica tu respuesta

Reflexiona frente a tu proceso de lectura:

¿Qué conocimientos utilizaste para comprender este texto?

¿Has comprendido el texto leído?

¿Cómo lo sabes?

¿Crees que puedo mejorar tu lectura?

¿Qué harías para mejorar?

¿Cómo descubriste las causas y las consecuencias del fenómeno?



¡Último desafío!



Vamos en esta última tarea, te invito a comparar estos textos y determinar en cuál predomina la relación causa – consecuencia.

Texto N°1



Instrumentos de viento-metal

La trompa y la trompeta son dos instrumentos aerófonos de metal, es decir, el sonido se produce por la vibración de una columna de aire dentro de un tubo metálico, actuando los labios del instrumentista como doble lengüeta al presionar sobre la embocadura del instrumento. En los aerófonos de metal la altura del sonido, depende de la longitud del tubo que, a su vez, se modifica por medio de válvulas y pistones.

La trompa es un tubo de metal acabado en un pabellón abierto. En origen era necesaria la aplicación del serpentín o tubo adicional que adecuaba las notas a la tonalidad de la composición. En el siglo XIX se inventó el actual sistema de válvulas. Presionando estas se cambia la serie de notas y el instrumento se adecua perfectamente a las necesidades armónicas de la composición.

Desde el siglo XVIII se incorporó a la orquesta, siendo el instrumento tenor de la familia metal. Por su hermoso timbre es adecuada tanto para los solos como para mezclarse con los demás instrumentos.

La trompeta era en su origen un tubo abierto que reproducía sonidos solemnes. No tenía válvulas por lo que la emisión de sonidos era limitada. Desde el siglo XV se construye en su actual forma curvada, con una boquilla semiesférica en forma de copa y terminada en un pabellón cónico. En el siglo XIX se incorporaron válvulas, como en la trompa, para que pudiera reproducir todas las notas.

Texto del Estudiante Lenguaje y Comunicación 6º básico Santillana Ediciones

Texto N°2

Kinepilates

La tensión del trabajo y permanecer muchas horas sentados frente al computador, fomenta malas posturas y movimientos inadecuados, lo que afecta notablemente nuestra calidad de vida por los incómodos dolores musculares. Sin embargo, como todo tiene solución menos la muerte, nació el Kinepilates, una técnica que une la kinesiología y el Pilates para combatir el estrés, lumbagos, tendinitis, dolores de espalda y otros males cada vez más comunes entre los chilenos. Esta nueva modalidad contempla elementos de la gimnasia y el yoga, representando una excelente alternativa para quienes no pueden ejercitar su cuerpo de manera tradicional, pero también, para las personas con exceso de peso. Los movimientos que se ejecutan en el Kinepilates están basados en seis principios: concentración, control, centralización, fluidez de movimiento, precisión y respiración, con el fin de activar el sistema sanguíneo y linfático, y a la vez, tonificar, elongar y rehabilitar. Esta práctica funciona muy bien de noche ya que el cuerpo y la mente se relajan, mejorando notablemente la calidad del sueño.

Revista *Conozca más*. Santiago, julio 2008.



Actividad N°5

Detente y reflexiona

- a. ¿Qué actividad debo realizar a partir de la lectura?
- b. ¿Qué estrategia debo utilizar para comparar estos textos?
- c. ¿Cómo realizaré la tarea? ¿Qué harás primero? ¿Cómo llegarás a una conclusión?
- d. ¿Cuáles son mis limitaciones frente a los textos? ¿Qué ventajas tengo?
- e. ¿Qué conocimientos tengo almacenados en mi mente del tema que leeré?
- f. ¿En qué pistas textuales debo fijarme para determinar si es un texto causa efecto?

Actividad N°6



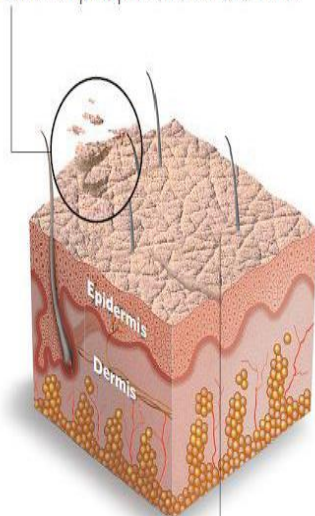
Ahora lee con mucha atención

LOS EFECTOS DE LOS RAYOS UV EN LA PIEL



RESECAMIENTO

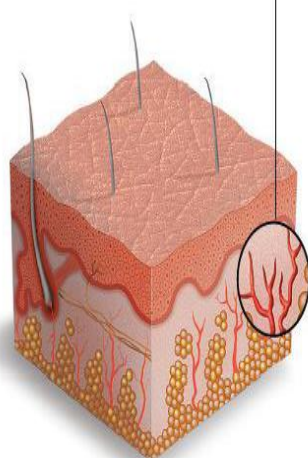
Se produce porque el calor de los rayos UV deshidrata los tejidos, acentuando el proceso de **descamación** que la piel realiza constantemente.



El resecamiento también puede provocar la aparición de **arrugas**.

ENROJECIMIENTO

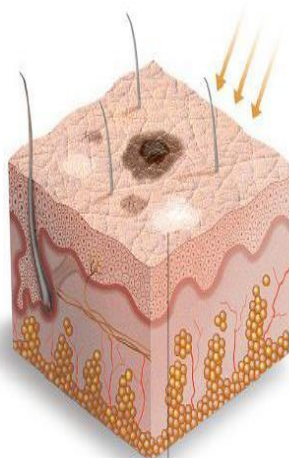
Es causado por los rayos tipo B que dañan las células de la epidermis provocando la dilatación de los **capilares sanguíneos** y dando el característico color rojo.



Si el proceso se repite con muchos bronceados, puede darse una **dilatación permanente**.

MANCHAS SOLARES

Son alteraciones en la **pigmentación** provocadas por la influencia de los **rayos UV** sobre la producción de melanina, sustancia que da a la piel su color.



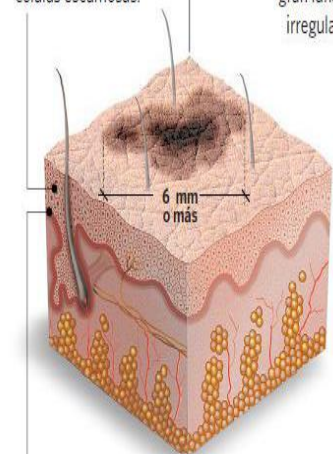
Pueden ser más oscuras o más **claras**.

CANCER

Pueden producirse tres tipos de cáncer de piel:

Carcinoma escamocelular

Se desarrolla en las células escamosas.



Melanoma
Suele tener aspecto de un gran lunar irregular.

Carcinoma basocelular

De desarrollo lento, raramente se extiende al resto del cuerpo.



Bien, ya has analizado los tres textos y debes llegar a una conclusión, vamos tú puedes...

Responde a las siguientes interrogantes que demostrarán tus aprendizajes

a. ¿Cuál de los tres textos presenta una estructura expositiva causa - consecuencia? ¿Cómo lo sabes?

b. ¿Cómo puedes comprobarlo? ¿En qué te basas para afirmarlo?

c. ¿Qué estrategias utilizaste para diferenciar los textos? ¿Cuáles te fueron más efectivas?

d. ¿Existen pistas textuales o visuales que te ayuden a saber que se trata de un texto expositivo causa - consecuencia? ¿Cómo las descubriste?

e. Indica el tema central de cada texto y menciona de qué parte, de los textos, extrajiste la información.

f. ¿Cuáles fueron las dificultades ,en la lectura de los textos, y cómo las solucionaste?

**HEMOS LLEGADO AL FINAL DE ESTE
RECORRIDO, JUNTOS HEMOS APRENDIDO
CÓMO COMPRENDER TEXTOS UTILIZANDO
NUESTROS CONOCIMIENTOS Y SABER
CÓMO EMPLEARLOS EN DIVERSAS TAREAS
DE LECTURA.**





Recuerda que tú debes participar activamente y buscar en tu memoria toda la información necesaria para comprender. De esta forma, con la información que posees y la que el texto te proporciona puedes comprenderlo mejor.

REFLEXIÓN FINAL

- **¿Cuál es su percepción de la comprensión lectora ahora que han alcanzado ciertas habilidades?**
- **¿Cómo creen que influyen sus conocimientos en la comprensión de textos?**
- **¿Cómo pueden definir el concepto de causa y consecuencia?**
- **¿Qué has aprendido en torno a la organización de la información?**



AUTOEVALUACIÓN DE LO APRENDIDO

Instrucciones:

A continuación te presentamos un método de autoevaluación. En ella deberás evaluar tu desempeño durante las actividades realizadas en la unidad. Las instrucciones son las siguientes:

Responde con una equis (x) Si o No de acuerdo a cada criterio y compártelo con tus compañeros. Esto te permitirá valorar los aprendizajes alcanzados de forma general.

Lo que logré	Si	No	Puedo mejorar
Reflexioné sobre los usos que tiene el conocimiento previo en la comprensión de los textos.			
Comprendí que dentro de los textos pueden existir relaciones de causa y efecto.			
Realicé las actividades propuestas como una forma de alcanzar un aprendizaje significativo.			
Descubrí en los textos las relaciones de causa – efecto implícito que era necesario reconocer.			
Colaboré con mis compañeros en el trabajo compartido procurando socializar las respuestas.			

<p>Análisis de textos con organización causa - consecuencia</p>	<p>El estudiante no logra determinar las relaciones causa – consecuencia en los textos leídos.</p>	<p>El estudiante sólo distingue las claves explícitas para localizar la secuencia causa – consecuencia.</p>	<p>El estudiante localiza tanto las relaciones explícitas y las implícitas; pero sólo utilizando la información que le proporciona el texto.</p>	<p>El estudiante realiza un proceso metacomprendido en la determinación de las causa y consecuencias de los textos leídos. Basándose en su conocimiento previos para desarrollar el aprendizaje significativo.</p>
<p>Interés y participación</p>	<p>Muy pocas veces o nunca promovió la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.</p>	<p>Pocas veces promueve la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.</p>	<p>Casi siempre promueve la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.</p>	<p>Promueve la cooperación, participación e integración entre los miembros de equipo.</p>

En conclusión, la propuesta, se ha enfocado en la posibilidad de dar un mayor protagonismo a los estudiantes en el desarrollo de las actividades e igualmente considerar en las estrategias su escenario social y educativo. Esto se debe fundamentalmente, a la incorporación en el aula del proceso de enseñanza –aprendizaje desde el paradigma sociocognitivo y el enfoque constructivista. Por otro lado, esta propuesta se ha situado bajo los lineamientos de Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación, pues consideramos la lectura como un proceso estratégico donde en la comprensión participan los conocimientos previos de los estudiantes y la información proporcionada por el texto. De esta forma, desarrollaremos las competencias comunicativas en nuestros alumnos y alumnas.

CONCLUSIONES

Considerando la revisión bibliográfica y el desarrollo del proyecto didáctico, es posible formular conclusiones que incorporen aportes, limitaciones y proyecciones en relación con el aprendizaje de la competencia lectora a través de una propuesta didáctica de innovación en el aula.

La comprensión de textos expositivos causa – consecuencia y textos expositivos de multimodalidad es un proceso complejo, donde es posible distinguir una serie de procesos cognitivos y metacognitivos, donde el estudiante se enfrenta a diversos formatos de presentación de la información; aumentando la complejidad de la lectura. La descripción de los procedimientos cognitivos y metacognitivos ejecutados por el lector durante el proceso de lectura; permiten comprender la complejidad de la comprensión humana.

Los resultados en las evaluaciones estandarizadas, tanto internacionales como nacionales; declaran que nuestros estudiantes poseen un bajo rendimiento en las evaluaciones de lectura. En comparación con los países latinoamericanos, los resultados son adecuados; no obstante, son insuficientes frente a los países europeos y desarrollados.

Este tipo de evaluaciones, miden las estrategias cognitivas y metacognitivas, en la medida que se considera el uso del conocimiento en diversas tareas de lectura, pero igualmente, evalúa cómo se reflexiona y controlan los procesos mentales. Consideran la relación de interdependencia entre texto, contexto y la participación del lector en los procesos de interpretación del texto.

Los nuevos escenarios sociales y educativos exigen la formación de estudiantes con habilidades de comprensión de lectura que les permitan insertarse en la sociedad. Tal idea ha sido sustentada a través de la revisión de los antecedentes en torno a la aplicación de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional (SIMCE) e internacional (PISA). Estas evaluaciones, miden la capacidad de utilizar y reflexionar en torno a los textos escritos en situaciones cotidianas de comunicación.

Estos escenarios, requieren que el lector no solo se enfrente a formatos escritos; sino que además, demanda nuevos desafíos de lectura que inserten formatos que no se limitan a la linealidad de texto. Por lo tanto, deben constituirse sistemas semióticos de naturaleza verbal, visual, gráfico – textual, etc.

La Didáctica de la Lengua como disciplina científica, configura el aula como espacio de interacción e investigación; donde las problemáticas del proceso de aprendizaje configuran la posibilidad de generar estrategias para mejorar el sistema educativo y, específicamente las competencias comunicativas en los estudiantes.

La concepción de la lectura como un proceso cognitivo y metacognitivo, ha procurado instaurar un modelo de enseñanza sustentado en la premisa de que el lector participa activamente en la comprensión y construcción del sentido de los textos. Esta perspectiva, considera fundamental los procesos mentales internos que el sujeto realiza al momento de leer y comprender un texto determinado. Asimismo, los conocimientos y experiencias previas del mundo que todo lector posee, facilitan la construcción de la representación semántica y estructural de los textos.

La metacompreensión o control de los procesos internos durante el proceso de lectura, permite que el sujeto reflexione sobre su propio conocimiento. La autorregulación de los procesos cognitivos que comporta la metacompreensión, permite que el lector adquiera una mayor conciencia de las estrategias de acción para comprender un texto. De igual forma, la metacompreensión involucra metas y objetivos de lectura; desde la planificación y supervisión, hasta la evaluación. Cada una de estas metas exige una comprobación y reestructuración; puesto que el lector activo reconoce las estrategias más efectivas, según los propósitos de lectura.

Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación consideran como objetivo fundamental el desarrollo del lenguaje en la educación; puesto que a través de éste se construyen las prácticas sociales y el mundo. Suponen que en el ámbito escolar el uso del lenguaje permite desarrollar las competencias comunicativas que son indispensables para la vida en sociedad.

El diseño de una propuesta didáctica, sustentada sobre la base del Enfoque Comunicativo de la Lengua y el desarrollo de la metacognición, constituyen estrategias estructuradas sobre la base de secuencias didácticas para el logro de aprendizajes significativos. Este tipo de estrategias consideran la participación del estudiante como centro del aprendizaje y el docente como facilitador.

Esto significa considerar los elementos contextuales y experiencias individuales de nuestros estudiantes en el diseño de estrategias didácticas. Estas deben considerar el conflicto cognitivo en el desarrollo de las secuencias didácticas. La interacción que se produce entre las experiencias vividas por los estudiantes y la información nueva, generan un clima de aprendizaje estimulante y desafiante.

La incorporación de módulos de aprendizaje, responde al proceso de cambio y la búsqueda constante de la innovación para la mejora de problemáticas de aula y del proceso de aprendizaje. Los cambios continuos desafían al docente desde una perspectiva didáctica a generar estrategias susceptibles de ser aplicadas en el marco de la Sociedad del Conocimiento y sobre la base del contexto de los estudiantes.

Este proyecto didáctico permite plantearse algunas interrogantes referidas a las proyecciones y limitaciones de este tipo de estudio. En primer lugar, porque la propuesta realizada puede ampliar el estudio hacia el diseño de estrategias didácticas de comprensión de lectura de otras tipologías textuales, ya sea argumentativa, descriptiva, instructivo y textos literarios.

En segundo lugar, este estudio focaliza su atención en el eje lectura; pudiendo en estudio futuro, generar proyectos que integren los tres ejes, a saber, Lectura, Escritura y Comunicación Oral. Con la finalidad, de desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes a través de la selección rigurosa de recursos auténticos y desafiantes que respondan al contexto y experiencias previas.

Por último, es un desafío pendiente generar investigaciones con intervenciones didácticas, cuyos resultados proyecten aportes en torno a la descripción de modelos que describan el procesamiento de textos multimodales. Comprender los procesos cognitivos y metacognitivos que los lectores utilizan al leer textos que incluyan diversos modos de información es una tarea pendiente; pues es una de las exigencias que los nuevos escenarios sociales y educativos demandan.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, N. J.** (1999) *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Baker, L. y A. Brown** (1984). Metacognitive skills and reading. En P .D.Pearson y col. (eds.) *Handbook of reading research*, vol. 1, 353 – 304. New York: Longman.
- Barra, A.** (2011). *El cómic como estrategia didáctica para el mejoramiento de comprensión lectora a nivel inferencial en Primer año medio*. Seminario de título. Chillán, Universidad del Bío – Bío, Facultad de Educación y Humanidades.
- Barrios, O.** (2008). *Estrategias de enseñanza*. Santiago, Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación. [en línea] www.umce.cl-cipumce/gestion/estrategias enseñanza [consulta: 10 de abril de 2012]
- Bolder, J.** (1985). *The idea of literature in the electronic médium*. Topic. En.
- Henao, O.** (2002). *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial*. Colombia. Editorial Universidad de Antioquía.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*.
Barcelona. Anagrama.

Coll, C. et al (1997). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

Crespo, N. (2000). *La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría*. *Rev. signos* [online]. vol.33, n.48 [citado 2013-03-12], pp. 97-115. Disponible en:
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>.

Ericsson, KA, y W. Kintsch . (1995). *Plazo la memoria de trabajo-Long*.
Psychological Review, 102: 211-245.

Farías, M et al. (2010). *Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza- Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, Pag. 55-74.

Flavell, J. (1996) *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

García, Juan (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- García, Juan; Elosúa, María; Gutiérrez, Francisco; Luque; Juan; Gárate, Milagros.** (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales.* Barcelona: Paidós.
- Gumperz, J.** (1972). *Direction in sociolinguistics: The ethnography of communication.* Nueva York. Holt., Rinehart & Winston. En: **Lomas, C.** (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística.* Barcelona. Paidós.
- Henao, O.** (2002). *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial. Colombia. Editorial Universidad de Antioquía*
- Hermansen, A. et al.** (2004). *Módulos de Aprendizaje: una propuesta didáctica.* Extramuros. (Vol.3): pp. 11 – 22.
- Hymes, D.** (1971). *On Communicative competence.* University of Pennsylvania Philadelphia. En: **Pastene, F.** (2006). *Discurso oral y recursos pragmalingüísticos: Una propuesta de evaluación.* Horizontes Educativos. 11: 53 – 59.
- Imbernón, F.** (Coord.) (2010). *La educación en el siglo XXI. Los retos de un futuro inmediato.* Barcelona. Graó.

- Kress, G. R. y van Leeuwen, T.** (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Edward Arnold.
- En. **Farías, M** et al. (2010). *Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. UT. *Revista de Ciències de l'Educació*, Pag. 55-74.
- Lomas, C.** (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona. Paidós.
- Mayer, R.** (2001). *Multimedia learning*. New York: CUP. En. **Farías, M** et al. (2010). *Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*. UT. *Revista de Ciències de l'Educació*, Pag. 55-74.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.)** (2006): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Ed. Prentice Hall.
- Mendoza, a., López Valero, a., y Martos, E.** (1996): *Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria*, Madrid, Akal.
- Meyer** (1985). "Text dimensions and cognitive processing". En Mandl, H, Stein, N.I. y Trabasso, T(eds), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N. J: Erlbaum.

Mineduc. (2004) *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc. (2011). *Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc. (2012). *Bases Curriculares 2012 Educación Básica Lenguaje y Comunicación*. Santiago. Unidad de Currículum y Evaluación.

Mineduc. (2012). Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009. [En línea] www.educarchile.cl/.../Informe_Final_Fonide_PISA_2012_07_13.pdf [Consulta 10- 03 - 2013]

Mineduc. (2013). *Propuesta Bases Curriculares de 7° Básico a II° Medio Lenguaje y Comunicación*. Santiago. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2009). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de la evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación.

Morales, P. et al. (2008). *Las Competencias Comunicativas Orales: Una Propuesta Didáctica Innovadora en el Aula en el Subsector Lengua Castellana y Comunicación en Primer año Medio*. Seminario de título.

Chillán, Universidad del Bío – Bío, Facultad de Educación y Humanidades.

Parodi, G. (2010). *Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus pucv. RLA* [online]. 2010, vol.48, n.2 [citado 2013-01-08], pp. 33-70. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-4883. doi: 10.4067/S0718-48832010000200003.

Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Madrid. Santillana.

Pérez, G. (1994). “*Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*”. Editorial La Muralla.

Peronard, M. (1995). *Programa L y C: Leer y Comprender*. Santiago. Andrés Bello.

Peronard, M. “et al” (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile. Andrés Bello.

Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española.* (22nd ed.). Madrid. Espasa Calpe S.A.

Reyes, F. (2012). *La Lectura Crítica de Textos Multimodales en Estudiantes de Cuarto año Medio: Una Propuesta Didáctica.* Tesis para optar al título de profesor de Enseñanza Media en Castellano y Comunicación. Chillán, Universidad del Bío – Bío, Facultad de Educación y Humanidades.

Román, M. (2005). *Aprender a aprender en la Sociedad del Conocimiento.* Santiago de Chile: Arrayán Editores S.A.

Rojas, M. (2009). *Lenguaje y Comunicación 6º, Proyecto Bicentenario.* Santiago de Chile. Santillana.

Rosales, Carlos. (1988.). *Didáctica: núcleos fundamentales.* Madrid: Narcea.

Rumelhart (1980). The buildings blocks of cognition, en R. J. Spiro (comps.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, N.J., Lawrence Erlbaum Associates. En. **Madruga, Juan** (2006). *Lectura y conocimiento.* Barcelona: Paidós.

Sánchez, Emilio (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión.* Madrid: Santillana.

- Sánchez, M.** (1989). Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Schnotz, W.** (2005). An integrated model of text and picture comprehension. En. **Farías, M** et al. (2010). *Modelos de Aprendizaje Multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. UT. Revista de Ciències de l'Eduació*, Pag. 55-74.
- Solé, Isabel** (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Valenzuela, J** (2008). *Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas*. Revista Iberoamericana de Educación. n. ° 48 (2008), pp. 129-145
- Van Dijk** (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós Comunicación.
- Van Dijk y Kintsch** (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York, Academic Press.
- Van Dijk, T.** (2002). *Tipos de conocimientos en el procesamiento del discurso. Lingüística e interdisciplinaridad: Desafíos del nuevo milenio*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. Pp. 41 – 66.

Walsh, M. (2006). *Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different?* Australian Journal of Language and Literacy, Vol. 29, No 1, 24-37.

Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid. Paidós/MEC. En **Coll, C.** et al (1997). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

Figura	Título	Página
1	Puntajes promedio nacionales de las pruebas SIMCE de Comprensión de Lectura 4º básico	10
2	Puntajes promedio nacionales de las pruebas SIMCE de Comprensión de Lectura 8º básico	11
3	Gráfico distribución nacional de estudiantes de 4º año básico según Niveles de Logro de lectura y su variación respecto con la evaluación anterior	12
4	Gráfico distribución nacional de estudiantes de 8º año básico según Niveles de Logro de lectura y su variación respecto con la evaluación anterior	14
5	Relaciones entre lector, texto y contexto durante la lectura	35
6	Esquemmatización de los modos semióticos y sus relaciones	51
7	Esquema siete principios para el diseño de mensajes multimediales.	59
8	Esquema Caracterización de las Secuencias Didácticas	67
9	Esquema Secuencias Didácticas	68

TABLAS

Tabla	Título	Página
1	Resumen área de Lectura Prueba PISA 2006 Según el Ministerio de Educación y Ciencia	8
2	Esquema Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos	28
3	Diferencias entre lectura de textos impresos y multimodales	50
4	El módulo de aprendizaje o de arquitectura funcional	73