



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

**LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ENSAYOS LITERARIOS**  
**A TRAVÉS DEL MODELAMIENTO METACOGNITIVO**  
**EN TERCER AÑO MEDIO:**  
**UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

**Tesis para optar al grado académico de**  
**Magíster en Didáctica de la Lengua Materna**

**AUTORA:** Prof. Labrín Espinoza, Margarita  
**PROFESOR GUÍA:** Dr. Pastene Labrín, Federico

**CHILLÁN, CHILE**

**2012**

*A mi familia, siempre.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*En primer término, a Dios, por brindarme fortaleza y perseverancia para enfrentar este desafío.*

*Mi gratitud al Doctor Federico Pastene Labrín, quien con su conocimiento, experiencia y apertura guió mi tesis y me abrió caminos...*

*También, a los profesores del Magíster en Didáctica de la Lengua Materna de la Universidad del Bío-Bío por la maestría en su quehacer.*

*Además, a mis amigos del Magíster, porque en el compartir me brindaron apoyo, consejo y espíritu de superación.*

*Finalmente, al personal de la Biblioteca que trabaja en la Facultad de Educación por su notable y solícita colaboración.*

*A todos ellos, muchas gracias.*

## **RESUMEN**

Este estudio se enmarca dentro del enfoque cuantitativo de carácter positivista y de un diseño de investigación cuasiexperimental, que aborda diversas estrategias de comprensión de lectura y cuyo propósito es evidenciar el grado de incidencia de la aplicación de la propuesta de intervención didáctica en la comprensión de lectura de ensayos literarios en una muestra de 50 estudiantes de Tercer Año Medio. El grupo experimental (n= 25) recibió aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas, a través del modelamiento metacognitivo y el grupo control (n= 25), lo hizo por medio de un esquema tradicional de enseñanza. El nivel de comprensión lectora se estimó a través de un pretest y un postest en una tarea de comprensión individual de lectura de ensayos literarios. Los datos obtenidos se analizaron a través del programa estadístico SPSS. Los resultados indican que ambos grupos aumentan su capacidad para comprender textos ensayísticos literarios, pero el grupo experimental, que trabajó el modelamiento metacognitivo, obtuvo mejores resultados que el grupo control, encontrándose diferencias estadísticamente significativas. Los resultados sugieren la conveniencia de la aplicación de estrategias de comprensión de lectura en estudiantes de Educación Media en pro de un mejoramiento de esta competencia en las pruebas estandarizadas que se aplican a los estudiantes de Chile a nivel nacional e internacional.

**PALABRAS CLAVES:** propuesta de intervención didáctica - comprensión lectora - textos ensayísticos - estrategias cognitivas y metacognitivas - modelamiento metacognitivo.

## **ABSTRACT**

This study is part of the positivist quantitative approach and a quasi-experimental research design that addresses various reading comprehension strategies and which purpose is to show the degree of impact in the implementation of the proposed intervention in teaching reading comprehension of literary essays in a sample of 50 students from third grade of high school. The experimental group (n = 25) received cognitive learning and metacognitive strategies, through metacognitive modeling, and the control group (n = 25), got the contents through a traditional system of education. The reading comprehension level was estimated using a pretest and a posttest in a comprehension task of reading individual literary essays. The data were analyzed using the SPSS statistical software. The results indicate that both groups increased their ability to understand non-fiction literary texts, but the experimental group, who worked with metacognitive modeling, performed better than the control group; statistically significant differences were found. The results suggest the suitability of applying reading comprehension strategies in high school students towards an improvement of this competition on standardized tests that are applied to Chilean students at national and international levels.

**KEY WORDS:** educational intervention proposal - reading comprehension - non-fiction texts - cognitive and metacognitive strategies - metacognitive modeling

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	3
<b>RESUMEN</b>	3
<b>ABSTRACT</b>	4
<b>INTRODUCCIÓN</b>	8
<b>I. PROBLEMATIZACIÓN</b>	10
1. Delimitación del problema	11
2. Antecedentes del problema	12
3. Justificación del problema	15
4. Pregunta de investigación	16
5. Formulación de hipótesis	16
6. Variables	16
7. Objetivos	18
<b>II. MARCO REFERENCIAL</b>	19
1. La Didáctica de la Lengua Materna	20
1.1. La Didáctica de la Lengua materna como disciplina científica	20
1.2. ¿Qué es la Didáctica de la Lengua Materna?	23
1.3. Líneas de investigación en la Didáctica de la Lengua Materna	23
1.4. La Didáctica de la Literatura	25
2. El procesamiento del discurso	29
2.1. Modelos de lectura	30
3. El ensayo literario	35
3.1. Los géneros didáctico-ensayístico	35
3.2. Origen y definición del ensayo	36
3.3. Características del ensayo	37
<b>III. MARCO METODOLÓGICO</b>	43
1. Descripción del diseño	44
1. 1. Tipo de estudio	44
1. 2. Diseño de investigación	44

1. 3. Sujetos de la investigación: población y muestra	45
1.4. Instrumentos	45
1.5. Validación de instrumentos	47
1.6. Análisis e interpretación de los datos	47
1.7. Código de ética	48
<b>IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA</b>	49
1. Marco curricular	50
.1. Componentes curriculares	51
1.2. El enfoque comunicativo funcional	55
1.3. El ajuste curricular	57
1.4. Los Mapas de Progreso	58
2. El aprendizaje de las Estrategias de comprensión de lectura	61
2.1. El modelamiento metacognitivo	66
2.2. La enseñanza en progresión	66
2.3. La enseñanza directa o instrucción directa	67
3. Corpus	69
4. Propuesta de intervención didáctica en el aula	71
4.1. Nombre de la intervención didáctica en el aula	72
4.2. Propósito	72
4.3. Fases de desarrollo	72
4.4. Secuencia didáctica	77
<b>V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	88
1. Los resultados de la investigación	89
1.1. Método 1: medición comparativa mediante gráficos estadísticos	89
1.2. Método 2: aplicación de estadígrafos	93
4. Discusión de los Resultados	95
<b>CONCLUSIONES</b>	97

<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	100
<b>VI. ANEXOS</b>	107
Anexo 1: Carta de consentimiento informado	108
Anexo 2: Validación de instrumentos: Gráfico de Lecturabilidad de E. Fry)	109
Anexo 3: Validación de instrumentos (Aplicación del Gráfico de Fry)	111
Anexo 4: Validación de instrumentos	112
Anexo 5: Validación de propuesta de intervención didáctica	114
Anexo 6: Características de los textos según los mapas de Progreso y los Niveles de Logro	121
Anexo 7: Los Niveles del Mapa de Progreso de Lectura	123
Anexo 8: Pretest	125
Anexo 9: Postest	132
Anexo 10: Claves de instrumentos y habilidades	138
Anexo 11: Escala de Evaluación	139
Anexo 12: Las habilidades cognitivas	140
Anexo 13: Intervención didáctica	142
Anexo 14: Procedimientos de Lectura	143
Anexo 15: Guión de procedimientos	144
Anexo 16: Guión para el aprendizaje e las estrategias	145
Anexo 17: Desarrollo de la Propuesta de intervención didáctica	146
Anexo 18: Clases de la intervención didáctica en formato PowerPoint	215

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como punto de partida, uno de los problemas que seriamente inquieta a los docentes del subsector Lengua Castellana y Comunicación, la comprensión del discurso de los estudiantes en los distintos niveles educacionales. Las deficiencias observadas quedan de manifiesto en los resultados de las pruebas aplicadas durante los últimos años, por el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE) y por el Programa de Evaluación internacional de los Estudiantes, (PISA), implementada por la OCDE.

El tema de la comprensión de lectura se aborda como un fenómeno dinámico de reconstrucción de las representaciones y concepciones que el ser humano tiene de sí mismo y del mundo. Es nuestra intención en esta investigación hacernos cargo de este problema, tomándolo como objeto de estudio, la comprensión de lectura de ensayos literarios en Tercer Año Medio.

En el contexto de la Sociedad del Conocimiento, de la posmodernidad la educación encierra un tesoro, vivimos en una "civilización cognitiva", por lo que se requiere una nueva manera de comprender la realidad, de relacionarnos, de enseñar, de tal modo que, la fuente epistemológica de cómo enseñar lengua debe centrarse en estrategias válidas para ayudar a los estudiantes en el proceso de autonomía y de "aprender a aprender" (Novak y Gowin, 1984: 15)

El objetivo principal que guía esta investigación es aplicar una Propuesta de intervención didáctica en el aula a estudiantes de Tercer Año Medio en un corpus de textos ensayísticos seleccionados de los leccionarios proporcionados por el Ministerio de Educación a los estudiantes de ese nivel y conformado a partir de criterios preestablecidos.

El corpus pertenece al canon escolar, resultado de la fusión del

canon que presenta la propuesta curricular institucional con el conjunto de obras que se trabajan en el aula. Este canon está delimitado por los condicionantes del marco educativo y por los fines de la formación estética y cultural en su proyección lúdica y recreativa. En su conjunto, se concibe con el fin de que sirva para desarrollar la competencia literaria.

Este estudio está constituido por los siguientes apartados: En primer término, la Problematización, delimita, señala antecedentes y justifica el problema en estudio junto a la pregunta de investigación, hipótesis, variables y objetivos.

En segundo lugar, el Marco Referencial, se explicitan los conceptos que han servido de fundamentación para el desarrollo de la investigación, desde la Didáctica de la Lengua Materna, el procesamiento del discurso hasta el ensayo literario.

En tercer término, el Marco Metodológico, describe el diseño de investigación: tipo de diseño de investigación, sujetos de la investigación, instrumentos, validación de instrumentos, análisis e interpretación de los datos y código de ética.

En cuarto lugar, la Propuesta de intervención didáctica en el aula, constituye la esencia de la investigación, explicita los conceptos que sustentan la propuesta misma: Marco curricular, Componentes curriculares, los Enfoques del sector, el Ajuste Curricular, los Mapas de Progreso, el Corpus y la Secuencia didáctica.

Finalmente, el quinto capítulo, análisis y discusión de resultados, examina los resultados de la investigación desde un enfoque cuantitativo para luego relacionar dichos resultados de los test con el Marco Referencial, particularmente con las teorías que sustentan el presente estudio.

## **I. PROBLEMATIZACIÓN**

## 1. Delimitación del problema

El problema, objeto de estudio de esta investigación, es el bajo nivel de comprensión de lectura evidenciado por los estudiantes de Chile en las pruebas estandarizadas: SIMCE, estudio realizado por el Mineduc con el fin de evaluar el rendimiento de los estudiantes de nuestro país de cuarto y octavo año de Educación Básica y segundo año de Educación Media y PISA, evaluación internacional a cargo del SIMCE, conducido por la OCDE a estudiantes de 15 años.

Resulta inquietante el hecho de que tal deficiencia no se debe a la falta de lectura, por el contrario, pueden haber leído dos, tres o cuatro veces el texto en un vano intento por incorporar su contenido a la memoria. En otras palabras, ¿es que los estudiantes no han desarrollado estrategias cognitivas adecuadas a la tarea asignada? (Peronard et al., 1998: 36).

Entre los factores que han influido en el bajo rendimiento de los estudiantes, están los métodos de la lectura y los modelos de comprensión aplicados por el sistema escolar vigente, al que se lo caracteriza como “fuertemente instruccional, informativo, memorizante, imitativo, democratizante hacia abajo” (Matus en Peronard et al., 1998:15). No obstante, existen otros factores que también inciden en estos resultados, entre ellos la influencia de la cultura mediática, de las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs), cuyo lenguaje icónico y multifacético se ha mostrado más apto para la modalidad de pensamiento narrativo y la identificación emocional, que para la modalidad paradigmática o lógico-científica de mayor abstracción que caracteriza a la mayor parte de las actividades intelectuales escolares (Bruner, 1988 en Peronard et al., 1998: 38), además la lectura obligatoria de textos literarios que, a menudo, presentan temas alejados de la realidad de los jóvenes y/o de las problemáticas actuales.

## 2. Antecedentes del problema

Por una parte, la investigación tiene como antecedentes los resultados de la prueba del Sistema Nacional de Evaluación (SIMCE) en el foco de Lectura. Esta prueba, clasifica a los estudiantes, según su nivel de rendimiento en tres categorías: inicial, intermedio y avanzado. Es así como en la última década los estudiantes de cuarto año de Educación Básica mantienen un nivel de logro de 45% en el nivel avanzado, 28% en el nivel intermedio y un 27% en el nivel inicial. El octavo año mantiene estable sus puntajes promedios entre los años 2007 y 2009, el 26% de los estudiantes se clasifica en el nivel avanzado, mientras que el 36% en el nivel intermedio y el 38% en el nivel inicial. En tanto, en el Segundo Año de Educación Media se adopta la metodología de medición Teoría de Respuesta al Ítem (IRT). Los resultados no presentan variaciones significativas entre el puntaje promedio nacional y el obtenido para la muestra de estudiantes 2006, 254 puntos, 2008, 255 puntos y en el año 2009, 259 puntos (Mineduc, 2007, 2009, 2011: 12).

Por otra parte, la investigación tiene como antecedentes, los resultados de la prueba del Programa de Evaluación Internacional de los estudiantes (PISA, 2000 (2001), 2009: 10), foco en lectura. En el marco conceptual Proyecto PISA el concepto de lectura consiste en "la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad". Este instrumento de medición clasifica a los estudiantes en cinco niveles según su desempeño, siendo el nivel 5 el más alto. Los cuantificadores obtenidos de dicha medición ubican en el nivel 2 al 30% de los alumnos (as) de Chile. Estos estudiantes podían identificar la idea principal o propósito del autor de un texto y ubicar fragmentos de información entre otros. Sólo un porcentaje marginal de

estudiantes (5%) fue capaz de inferir información y evaluar críticamente lo leído, nivel 4 (Mineduc, 2002; 2010: 10).

Por lo anterior, la primera participación de nuestro país en esta prueba, con foco en lectura, muestra que la mayor parte de los estudiantes chilenos de 15 años tienen la capacidad de desarrollar tareas básicas de lectura, además, que un 20% de esos estudiantes no alcanza ese nivel de competencia básica y aunque no necesariamente serían analfabetos en el sentido tradicional, lo son en el marco de PISA 2000 que redefine ese concepto, ya que no serían capaces de utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje y de participación en una sociedad globalizada considerándose, según la UNESCO como "analfabetos funcionales"<sup>1</sup> (Condemarín, 2001: 14; Solé, 2006: 27).

En la prueba Pisa 2001, Chile ocupó el lugar 36 entre 43 países, superando sólo a Perú, Indonesia, Albania, Macedonia y Brasil. Un 48% del universo evaluado está en nivel elemental o bajo éste tanto en Matemática como en Lenguaje. Esto significa que los estudiantes presentan grandes dificultades para utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje en las distintas áreas del saber (Mineduc, 2002: 10). En cambio, en el nivel 5, se destacan Finlandia, Corea, China, Canadá y Japón, los estudiantes pueden manejar la información que se presenta en textos con los que no están familiarizados, demostrando una comprensión detallada de textos complejos y deducción de información que es relevante para su tarea.

Si bien es cierto, el desempeño en lectura ha evidenciado un incremento en su desempeño, período 2001-2010, sin embargo, los resultados globales son bajos. Chile no alcanza el promedio de los países de la OCDE

---

<sup>1</sup> El concepto de analfabetismo funcional fue adoptado por la UNESCO en 1978 y designa a aquellas personas cuyos conocimientos no les permiten una actuación eficaz en su grupo, ni pueden aplicarlos con fines claros y en contextos precisos.

y, aunque lidera Latinoamérica, aún se encuentra en la parte baja del ranking PISA, lugar 44 entre 65 países.

Los antecedentes evidencian la falta de dominio de las capacidades discursivas básicas y, en particular, de la comprensión lectora. Las repercusiones de esta carencia en todos los ámbitos de la vida de los estudiantes es innegable, por consiguiente reconocida como un problema serio. Sobre el particular, (Núñez, 2010:1) señala que la dificultad radica en que "no se puede desarrollar el hábito lector si no se posee una competencia lectora suficiente, porque nadie se afiona a una actividad que le supone, en vez de una satisfacción, un esfuerzo ingente".

Al respecto, El Informe Géminis<sup>2</sup>, al revisar las principales conclusiones del estudio internacional que diagnosticó una pobreza comprensiva entre los estudiantes de Chile, constató que las habilidades de lectura contribuyen positivamente al crecimiento económico y a la productividad per cápita. El análisis sostiene que los resultados demuestran que existe una relación directa entre competencias lectoras y Producto Interno Bruto (PIB)<sup>3</sup>. Mientras mayor es la proporción de adultos con más niveles de lectura, mayor es el ingreso per cápita (Condemarín, 2006: 15).

Finalmente, se ha considerado el ensayo, primero por pertenecer al "género didáctico-ensayísticos, como cuarto género literario, considerado tradicionalmente fuera del ámbito de las Poéticas, por tratar de materia doctrinal y no ficcional" (García y Huerta, 2009: 218) y segundo, a "los géneros discursivos "referenciales" [...] en donde el autor y sujeto de la

---

<sup>2</sup> La Fundación Géminis es una organización privada de desarrollo sin fines de lucro creada en 1998, conformada por filántropos colombianos y norteamericanos, cuyo fin es financiar proyectos y programas en las áreas de salud y educación para el beneficio de niños y jóvenes entre 0 y 18 años de edad, así como programas de capacitación en estas dos áreas. (Ver en <http://www.genesisfundacion.org.ar>).

<sup>3</sup> En conjunto, los países de la OCDE invierte 6.1 de su PIB colectivo en educación. Dinamarca, Islandia, Corea, Estados Unidos y el país asociado, Israel, está por encima del 7%. Chile invierte un 3,85 de su PIB en educación.

enunciación (o narrador) coinciden como en la carta, el diario íntimo, la autobiografía, las memorias, la crónica, el *ensayo*, o géneros periodísticos como la entrevista y el reportaje (Morales, 2010: 11) y tercero, porque dentro del canon escolar dicho género literario no se le privilegia precisamente su tratamiento.

### **3. Justificación del problema**

La actividad de leer es una tarea que debe desarrollarse con eficiencia, porque de esto depende que en el futuro estemos frente a un estudiante con capacidades efectivas para el estudio y satisfecho plenamente en sus necesidades de comunicación, de lo contrario, el estudiante podría arriesgar a posibles fracasos escolares e incluso deserción del sistema escolar.

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escolarización, por ser la puerta de entrada a la cultura escrita e implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como la reflexión, el análisis, el espíritu crítico, la capacidad de síntesis, dado que quien aprende a leer eficientemente desarrolla en parte su pensamiento.

Este problema amenaza nuestro proceso educativo y cultural, pues los estudiantes no logran acceder a las oportunidades educativas en desmedro de la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades superiores que le permita afrontar los retos del futuro así como continuar en su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Por su transversalidad, la dificultad de comprensión lectora, afecta notablemente el rendimiento de los estudiantes en las distintas áreas del saber, materializadas en los diversos subsectores del currículum, ellos

requieren de lectores capaces de aplicar estrategias de comprensión lectora que les permita alcanzar los objetivos trazados.

#### **4. Pregunta de investigación**

¿La aplicación del modelamiento metacognitivo eleva el nivel de desempeño de la comprensión lectora de ensayos literarios en estudiantes de Tercer Año Medio?.

#### **5. Formulación de hipótesis**

La implementación de una propuesta didáctica centrada en el modelamiento metacognitivo incrementa el nivel de desempeño de la comprensión lectora de ensayos literarios en estudiantes de Tercer Año Medio.

#### **6. Variables**

##### **6.1. *Variable independiente***

Una propuesta de intervención didáctica centrada en el modelamiento metacognitivo.

##### **6.1.1. *Definiciones conceptuales***

6.1.1.1. *Propuesta de intervención didáctica en el aula.* Proceso de apropiación de los saberes, a partir de estrategias didácticas innovadoras, creativas e integradoras que propicien aprendizajes significativos (Cornejo, 2008)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Definición trabajada en el Programa de Magíster en Didáctica de la Lengua Materna, asignatura : Competencias comunicativas en el contexto educacional

6.1.1.2. *Modelamiento metacognitivo*. Es un proceso de toma de decisiones en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo et. al., 2001: 27; Monereo, 2002: 95).

## 6.1. 2. *Definiciones operacionales*

6.1.2.1. *Propuesta de intervención didáctica*. Propuesta de trabajo innovador que responde a las necesidades didácticas de un grupo de estudiantes, según pretest aplicado con antelación.

6.1.2.2. *Modelamiento metacognitivo*. Verbalización o razonamiento de los procesos internos que se producen al momento de alcanzar el aprendizaje esperado.

## 6.2. *Variable dependiente*

Comprensión de lectura de ensayos literarios en estudiantes de Tercer Año Medio.

### 6.2.1. *Definiciones conceptuales*

#### 6.2.1.1. *Comprensión de lectura*.

“Leer un texto es comprender, y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica un rol activo del lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata”. Por lo anterior, es imprescindible que el lector encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo, exige además disponer de recursos: conocimientos previos relevantes, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, que permitan abordar la tarea con garantías de éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se

mantenga a lo largo de la lectura. Cuando esas condiciones, en algún grado, se encuentran presentes, podemos afirmar que, en algún grado también, el lector podrá comprenderlo (Solé, 2006: 37).

### 6.2.2. *Definiciones operacionales*

La comprensión de lectura es un proceso interactivo del lector con el texto y el autor con el fin de controlar sus procesos mentales para construir un significado global del texto que, en lo posible, coincida con la intención del autor. Se incrementa el nivel de comprensión cuando el lector aprende a ser activo ante el proceso de la lectura, maneja estrategias cognitivas y metacognitivas y por último le encuentra sentido e interés a la lectura. Estadísticamente, aumenta la comprensión lectora cuando dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias aritméticas (promedio aritmético de una distribución).

## **7. Objetivos**

### 7.1. *Objetivo general*

Evaluar la relación entre la aplicación de una propuesta de intervención centrada en el modelamiento metacognitivo y el nivel de desempeño de la comprensión de lectura de ensayos literarios en estudiantes de Tercer Año Medio.

### 7.2. *Objetivos específicos*

7.2.1. Identificar el nivel de desempeño en comprensión lectora de ensayos literarios en estudiantes de Tercer Año Medio.

7.2.2 Explicar la relación entre la comprensión de lectura del ensayo literario y la aplicación de una propuesta didáctica centrada en estrategias del modelamiento metacognitivo.

## **II. MARCO REFERENCIAL**

## 1. La Didáctica de la Lengua Materna

La Didáctica de la Lengua Materna (DLM)<sup>5</sup> se configura, básicamente, como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza, de formación y de transformación de los hablantes de una lengua como tales, de su capacidad para comunicarse en diversos contextos sociales, empleando códigos diversos; así como de su desarrollo cognitivo y cultural, directamente relacionado con el uso de la lengua y la literatura, de las habilidades comunicativas y de su competencia literaria.

También, es un espacio de integración e interrelación de muy distintas disciplinas y saberes, por lo que la Didáctica de la Lengua Materna no es, mera lingüística aplicada, como tampoco una didáctica específica, sino que constituye un área de conocimiento independiente, con bases epistemológicas y conceptuales propias (Mendoza, 2006:5)

### 1.1. La Didáctica de la Lengua Materna como disciplina científica

La disciplina de la Lengua Materna como ciencia es una disciplina actual, solamente a partir de la década de los setenta se define un nuevo marco epistemológico para la enseñanza de la lengua, según D. Coste, (1994) en Mendoza, 2006:6) se le ha denominado "período precientífico", por lo tanto, es una disciplina muy reciente y su reconocimiento académico, aún no se ha extendido a todos los países.

El marco referencial de la Didáctica de la Lengua Materna, se ha ido definiendo, en un principio, "según criterios de *transposición didáctica* Chevallard, (1985) en Mendoza (2006:6), según los cuales enseñar lengua

---

<sup>5</sup> Para efecto de esta Tesis se hablará de Didáctica de la Lengua Materna (DLM) en concordancia con el nombre del Programa, Magíster en Didáctica de la Lengua Materna, en vez de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) según Mendoza (2006).

ya no es una manera de enseñar "contenidos" lingüísticos y literarios". A su vez, agrega Mendoza (2006: 6)

“El marco de referencia conceptual de la DLM se centra más en los estudiantes que en los contenidos: más en los procesos cognitivos de adquisición, aprendizaje y desarrollo que en los recursos de aplicación de una u otra teoría lingüística; más en los procesos comunicativos en los que intervienen o han de intervenir los estudiantes que en su conocimiento del sistema”.

El término didáctica estuvo reservado a la disciplina pedagógica de carácter general y de un modo incipiente comenzaba a aplicarse, en algunos estudios del ámbito norteamericano, a las disciplinas específicas (didáctica de las matemáticas, de las ciencias sociales, de la lengua...). Tales didácticas específicas comparten, algunos objetivos metodológicos, una parte de su marco conceptual, así como un mismo ámbito académico: la formación de profesores. Sin embargo, el desarrollo de las distintas didácticas específicas es muy desigual, pues cada una de ellas pertenece a una tradición científica y académica particular (Mendoza, 2006: 7).

En el caso de la Didáctica de la Lengua Materna, la enseñanza de la lengua ha sido una constante preocupación de la lingüística, ha constituido uno de los centros de la llamada lingüística aplicada, razón que ha llevado a un desarrollo considerable de esta área, no ha habido que fundar una disciplina nueva a partir de la nada, sino que el bagaje anterior es amplio, diverso, y enseñar lengua es una actividad que lleva más de mil años documentada<sup>6</sup>

Hasta entonces, el término empleado para referirse a nuestro ámbito disciplinar fue el de metodología o, enseñanza de la lengua. Durante

---

<sup>6</sup> Podría considerarse, incluso, que la propia génesis de la lingüística y de las ciencias del lenguaje, en su conjunto, está en la enseñanza de la lengua: las primeras gramáticas, los primeros estudios filológicos, las primeras descripciones de una lengua han sido siempre trabajos utilitarios creados para la enseñanza del idioma. Puede conjeturarse su origen con la creación de una lengua escrita que, por ser un lenguaje artificial es un código que debe enseñarse (Mendoza, 2006: 8).

mucho tiempo se han usado, con imprecisión e indistintamente, los términos “didáctica”, “método” y “enfoque” como sinónimos, y aún hoy persiste la confusión entre “didáctica y metodología”, cuando simplemente se establecen o se sugieren procedimientos y técnicas concretas a emplear en el aula (Mendoza, 2006: 9).

En la década de los ochenta, se consolidó progresivamente la necesidad de una investigación específica vinculada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la observación de las actividades de aula y la funcionalidad de los diseños curriculares que, conjuntamente, debían vincularse en la construcción de una teoría del aprendizaje de la lengua (Ellis, 1990 en Mendoza 2006:9). El avance de estudios específicos de la disciplina consolidó el espacio autónomo de la DLM y la perfiló como disciplina científica, que atiende a saberes, habilidades, competencias, saberes operativos, enfoques y metodologías sobre la adquisición, aprendizaje y desarrollo del lenguaje.

Desde el marco teórico de la Didáctica de la Lengua Materna se asumió en palabras de Reyes, (1990) en Mendoza, (2006:10) que el uso del lenguaje va más allá de codificar o descodificar, sino también hacer inferencias de diversos tipos, gracias a las cuales podemos expresar e interpretar mucho más de lo que está en las palabras, la disciplina didáctica se desprendió de la mera prescripción gramatical, así el profesor dejó de ser un comisario gramatical, para convertirse en un educador que enseña a comunicarse. La evolución desde el aprendizaje gramatical de la lengua canónica al aprendizaje pragmático y discursivo de la comunicación, la necesidad de atender a la lengua oral ha sido la base de la renovación metodológica y de la refundación teórica de la enseñanza de la lengua que explica la creación de la moderna DLM.

### 1.2. *¿Qué es la Didáctica de la Lengua Materna?*

La Didáctica de la Lengua Materna es una disciplina científica cuyo objetivo primario es “la adquisición de una competencia comunicativa eficaz: formar hablantes competentes, capaces de relacionarse con otros hablantes, de adecuarse al contexto, de regular sus discursos, de negociar los significados, de hacerse entender, de transmitir ideas y de transmitir afecto” (Mendoza, 2006: 17).

### 1.3. *Líneas de investigación en la Didáctica de la Lengua Materna*

La Didáctica de la Lengua Materna como ciencia se agrupa en cinco grandes líneas y temas de investigación: investigación centrada en procesos, en metodología, en contextos, creencias y en contenidos (Mendoza, 2006: 22).

#### 1.3.1. *Investigación centrada en Procesos*

- De adquisición, de aprendizaje, de elaboración, de elaboración y de producción y recepción de las competencias comunicativa y literaria.
- De la creación del hábito lector. Participación receptiva del lector a través de una adecuada formación de su competencia literaria.
- Reeducción y tratamiento de trastornos del lenguaje.

#### 1.3.2 *Investigación centrada en Metodologías*

- Evolución metodológica en la enseñanza de la lengua.
- Desarrollo de estrategias y técnicas didácticas para potenciar el dominio de las habilidades comunicativas.
- Seguimiento de la problemática específica en la aplicación de enfoques y recursos.
- Integración curricular para el desarrollo de habilidades interpretativas y productivas.

- Funcionalidad de la literatura en el currículum escolar: relación y autonomía respecto al sistema lingüístico.
- Formación y desarrollo profesional del profesorado de lengua y literatura, en Educación Preescolar, Básica y Secundaria.

#### *1.3.3. Investigación centrada en Contextos*

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

#### *1.3.4. 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.<sup>1</sup>

#### *1.3.5. Investigación centrada en Contenidos*

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

Este estudio pertenece a la línea de investigación centrada en procesos, cuyo tópico versa sobre la adquisición de estrategias en el proceso lector de ensayos literarios. Sobre esta base se diseña una propuesta de intervención didáctica en el aula, con el fin de ser aplicada a un segmento educacional de Tercer Año Medio y de esta forma establecer comparaciones entre el grupo experimental y el grupo control.

#### *1.4. La Didáctica de la Literatura*

El marco de referencia conceptual de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) está basado en supuestos teóricos que provienen de diversas disciplinas: lingüística, literaria, pedagógica, psicológica, sociológica (Mendoza, 2006:11). En este contexto, nos abocaremos a la perspectiva literaria centrada en su ámbito lector, en sus niveles y componentes.

##### *1.4.1. La competencia literaria*

Definir el concepto de competencia literaria es complejo debido a la amplitud y diversidad de usos lingüísticos y discursos, pero también de referentes culturales y/o enciclopédicos que aparecen en las producciones literarias. La competencia literaria ha sido definida como una adquisición sociocultural. Por el contrario, otros estudios consideran que la competencia literaria no es una facultad general, sino una aptitud aprendida y es una facultad derivada de la competencia lingüística. Para (Culler, 1974:169 en Mendoza, 2006: 55), según señala la competencia literaria será el conjunto de convenciones para leer los textos literarios. Si se toma como definición inicial de competencia literaria “el conjunto de saberes necesarios para comprender o interpretar un texto literario”, según acotara Culler, resulta que la competencia literaria será, necesariamente, la competencia lingüística, porque incluye a todas las demás subcompetencias (Mendoza, 1999) en Mendoza, 2006: 55). A partir de este amplio caudal de conocimientos, la formación de la competencia literaria se produce por la progresiva integración de muchas otras referencias que el lector posee de sus propias experiencias personales.

#### 1.4.2. El desarrollo de la competencia literaria y de la competencia lectora

La construcción de la competencia literaria supone un proceso que involucra las aportaciones que se ofrecen al lector en formación. La fuente básica para el desarrollo de la competencia literaria la constituyen los aporte (“input”), esto es, el bagaje de lecturas que la experiencia cognitiva acumula, a través de actividades y de prácticas de lecturas según Mendoza, (2006: 54).

“La competencia literaria se vincula estrechamente con la lectura de modo que *leer* es la actividad básica para la construcción de la competencia literaria; en ese sentido leer significa *comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo*”. La lectura es un proceso que concluye en la interpretación y, a su vez, la interpretación de un texto enlaza con la acción de valorar y, esta es la actividad más compleja que realiza la competencia literaria porque esta acción requiere necesariamente comprender, integrar e interpretar los componentes del discurso literario”.

Entonces, formar y desarrollar la competencia literaria será, saber formar lectores que en forma autónoma, gocen de los textos para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones.

#### 1.4.3. Niveles de la competencia literaria

Para Mendoza, (2006: 55) la consideración didáctica de la formación y del desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes y su relación con el enfoque de la recepción para el estudio de las obras literarias distingue tres niveles en la competencia literaria:

1.4.3.1. Un nivel inicial o primario próximo al conocimiento intuitivo que permitiría reconocer el *exponente literario*, incluso en el caso de desconocimiento metaliterario o crítico por parte del receptor. Un lector dotado de una competencia literaria *básica* es capaz de reconocer la genérica cualidad literaria de un texto, aunque no sepa justificar las razones genérica de esa especificidad (Mendoza, 2006: 55).

1.4.3.2. Un segundo nivel de competencia basado en saberes procedentes del aprendizaje, es decir, basado en el conocimiento consciente, resultante del estudio de los contenidos de instrucción y del análisis de los textos literarios. El lector que posee una competencia literaria basada en el aprendizaje solamente podrá explicitar algunas razones sobre la valoración literaria de un texto (Mendoza, 2006: 56).

1.4.3.3. Un tercer nivel que sintetiza los anteriores, combina los conocimientos intuitivos, los aprendizajes y los conocimientos metaliterarios y los resultantes de la experiencia lectora y receptora. En este caso, el lector que integra una amplia experiencia receptora contará con más habilidades para intervenir en el proceso hermenéutico (Mendoza, 2006: 56).

Evidentemente, la formación de la competencia literaria busca este tercer nivel de competencia, para que el lector actúe como un receptor autónomo, observador y crítico que sabe apreciar y valorar las singularidades textuales, implicándose en una actividad hermenéutica que le encamina hacia la sistematización de conocimientos a través del empleo de estrategias de comprensión y de interpretación. Por ello, la capacidad de la recepción y de la interpretación depende del nivel de construcción de la competencia literaria del estudiante (Mendoza, 2006: 56).

### *1.5. Los componentes de la competencia literaria*

Para Mendoza (2006: 56) la competencia literaria se compone de distintos bloques y tipos de conocimientos que adquiere/aprende el lector:

1.5.1. Saberes lingüísticos, textuales y discursivos para la descodificación.

1.5.2. Saberes pragmáticos para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto:

1.5.3. Conocimientos del uso literario de la lengua.

1.5.4. Los conocimientos referidos al saber cultural-enciclopédico

- 1.5.5. Las diversas estrategias necesarias para leer diferentes tipos de textos.
- 1.5.6. Saberes intertextuales, referidos a las correlaciones que los textos literarios mantienen entre sí.

### 1.6. La competencia literaria y el lector competente

Mendoza (2006: 57) sostiene que el texto, a través de su autor, requiere de ciertos saberes deseables para que el lector pueda establecer una lectura coherente y adecuada. Un *lector competente (lector ideal)* sería el que coincide o el que más se aproxima al *lector implícito* previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos. En términos generales un perfil del lector competente establece:

- 1.6.1. dispone de una amplia y organizada serie de competencias lingüística, textual y literaria;
- 1.6.2. ha interiorizado las peculiaridades de un número considerable de modelos de macroestructuras y microestructuras del discurso literario;
- 1.6.3. conoce las propiedades de las diferentes modalidades de textos;
- 1.6.4. dispone de los conocimientos enciclopédicos suficientes para establecer las relaciones conceptuales, temáticas, etc. que puede plantear un determinado texto;
- 1.6.5. cuenta con sus amplias y diversificadas experiencias lectoras personales;
- 1.6.6. aplica las pertinentes estrategias.

A modo de síntesis, se puede precisar que un lector competente posee un conjunto de habilidades receptoras que aplica con una clara metacognición de las diversas funciones que corresponden a las fases de recepción lectora, no obstante, hay que considerar que no siempre todos los lectores responden a la caracterización ideal y que por sus carencias distan de ser lectores modelo o implícito; didácticamente, esta diversidad de

receptores hace necesaria la atención a los distintos niveles de dominio lector y a los distintos niveles de competencia literaria de los estudiantes lo que amerita revisar el enfoque, la metodología y el canon escolar.

Por último, corroborar en este apartado, la Didáctica de Lengua Materna, que la presente investigación se desarrolla sobre la base de la competencia de comprensión de lectura del texto ensayístico, forma básica del género didáctico-ensayístico.

## **2. El procesamiento del discurso**

Durante las últimas décadas, los estudios relativos a la representación y procesamiento de la información han definido las líneas de estudio en relación con la comprensión del discurso. Disciplinas como la lingüística, la psicolingüística y la psicología cognitiva han aportado concepciones, esquemas y modelos para el análisis textual desde una perspectiva interdisciplinaria, con un enfoque centrado en los procesos cognitivos (Parodi, 2003: 19 - 24).

Por una parte, la psicología considera el procesamiento del discurso desde dos puntos de vista: de la psicología cognitiva y la psicología evolutiva educacional (instruccional), la primera pretende explicar los mecanismos de la memoria, las estrategias, los modelos, sistemas de control, además de los aspectos subyacentes involucrados en este proceso; y el segundo, que estudia el fenómeno relacionado con su desarrollo, adquisición de habilidades y aplicación de estrategias van Dijk y Kintsch, (1983 ) en Cornejo (2002: 11).

Por otra parte, la psicolingüística cognitiva es una disciplina que estudia los procesos psicológicos implicados en el uso y adquisición del lenguaje. Su finalidad es explicar el cómo de la adquisición del conocimiento

lingüístico, de la representación y utilización (Molinari, 1998; Carreiras, 1997 en Cornejo, 2002: 12).

Por último, la comprensión del discurso ha adquirido en estos últimos años una amplia difusión y ha sido abordada desde las más diversas disciplinas a partir de los aportes de la psicología y la lingüística junto con destacar la complejidad e importancia de los procesos involucrados en la elaboración y representación del conocimiento. En palabras de Parodi (2003: 25) “Hoy en día los científicos sostenemos que la comprensión es un macroproceso cognitivo que depende de varios microprocesos los que se ordenan en una jerarquía de complejidad cuyo nivel más alto es la comprensión propiamente tal”.

### *2.1. Los Modelos de lectura*

Existen diversos modelos que explican el proceso de la comprensión de lectura, entre los que se destacan los modelos ascendente, descendente, interactivo y estratégico. En todos ellos existe consenso: La lectura, la comprensión lectora, es un proceso multinivel, que va desde los grafemas hasta el texto como un todo (Alonso y Mateos, 1985:5-30).

#### *2.1.1. El modelo ascendente (bottom up)*

Las bases de este modelo se encuentran en la psicología conductista y en el estructuralismo de Saussure (1857-1913). Este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico. Comienza en la grafía y asciende hacia la letra, palabra, frase, texto (proceso ascendente). Lo fundamental es la decodificación. El lector parte de lo más simple, la letra, hasta llegar al texto, lo más complejo. Esto significa que, lo que guía al lector en este modelo es el texto, no el lector (Mendoza, 2006: 233).

Según Antonini y Pino en Puente (1991: 141); Parodi, 2003: 37) El modelo ascendente está centrado en el texto y postula que el proceso de la lectura implica la reconstrucción del significado, comenzado con el análisis del estímulo visual; es decir, con el reconocimiento y decodificación de las unidades inferiores más pequeñas (letras, palabras) hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones, relaciones entre oraciones).

En resumen, la lectura enfocada desde la perspectiva del modelo ascendente o guiados por los datos ("bottom-up") corresponde a una conducta cuya adquisición equivale al aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales, en los niveles superficial o fonológico, nivel semántico y/o sintáctico y nivel interpretativo (Puente, 1991: 141; Solé, 2006: 19 - 20).

#### *2.1.2. El modelo descendente (top-down)*

El modelo descendente, de arriba-abajo, se genera sobre la base de los fundamentos epistemológicos del racionalismo, corresponde a los primeros avances de la psicolingüística y el cognoscitvismo en su etapa de desarrollo.

De acuerdo con este modelo, "el proceso de la lectura comienza en el lector, no en el texto" (Mendoza, 2006: 233). Se basa en los conocimientos semánticos y sintácticos que posee el sujeto lector, quien subordina estos conocimientos a los aspectos perceptivo - visuales. La predicción y la formulación de hipótesis constituye el eje de este proceso, donde las inferencias adquieren especial relevancia, como asimismo, la activación de los esquemas cognitivos del lector. Al mismo tiempo, añade Mendoza, (2006: 233).

"Se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (sintáctico, de reconocimiento de palabras, de decodificación) se

encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior.[...]. Los conocimientos y experiencias del lector priman sobre el texto o mensaje para acceder a la comprensión lectora. Así pues, en este modelo el núcleo de la lectura es la comprensión".

Las palabras de Antonini y Pino en Puente (1999: 141 precisan que:

“Los modelos descendentes postulan que el lector no necesita utilizar todos los estímulos presentes en el texto (letras, palabras, oraciones), pues el proceso se inicia con hipótesis o predicciones provenientes de sus experiencias [...], su conocimiento del lenguaje y del mundo, hipótesis que el lector confirma o rechaza al interactuar con el contenido del texto. El proceso de lectura iría, [...] desde los componentes de orden superior- tales como conceptos y experiencias del lector – hacia los componentes de orden inferior, como las claves gráficas, lexicales y gramaticales contenidas en el texto”.

Ninguno de los dos modelos ofrece lo que realmente se da en una situación de lectura, pues ella no puede ser sólo un proceso bottom-up o top-down. La insuficiencia de estos modelos origina un tercero que integra los aspectos positivos de ambos y supera las insuficiencias de los mismos. Es el modelo interactivo (Mendoza, 2006: 233).

### 2. 1.3. *El Modelo interactivo*

El representante que consolida el modelo interactivo es Rumelhart (1980 en Mendoza (2006: 234). Para este autor, “en la lectura no se da un procesamiento lineal o serial, sino simultáneo o en paralelo. Toda la información (variables textuales: reglas ortográficas, sintácticas, etc.) está relacionada con los bloques constituyentes de la cognición: los esquemas”. Por esto, en la comprensión lectora debemos considerar, las características del texto y las hipótesis que poseemos respecto al mismo, vale decir, nuestros propios esquemas. Además de la percepción, se necesita una combinación de la experiencia vivida, conocimientos lingüísticos y estructuras

cognitivas. En este caso, la comprensión está dirigida tanto por los datos del texto como por los conocimientos previos del lector. El proceso de la comprensión abarca la emisión y verificación de hipótesis. Tiene que haber un equilibrio entre el texto (autor) y la interpretación del mismo (lector). Este modelo se inspira en el modelo cognitivo y no se centra exclusivamente ni en el texto ni en el lector, aunque se acerca más al modelo descendente (top-down) que al ascendente (bottom-up) (Mendoza, 2006: 234).

En síntesis, el modelo interactivo ve la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información [que contiene el texto. En ese procesamiento el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias e ideas previas u organizadores previos, o inculsores según Ausubel) para poder integrar lo que el texto aporta. Sin embargo, para que ello sea posible es necesario acceder al texto, vale decir, a sus elementos, a su globalidad. En este modelo se prioriza el aporte del lector en la construcción del significado y se ubica la importancia del texto en el lugar que le corresponde (Mendoza, 2006: 234; Solé (2006: 19-20).

#### *2.1.4. Modelo estratégico*

El cuarto modelo, el estratégico y de orden proposicional, es propuesto por van Dijk y Kintsch en el año 1983. El proceso de comprensión se entiende como la construcción que el lector en forma personal e intencionada realiza, a partir de la información proporcionada por el texto y los conocimientos previos registrados en su memoria, con el fin de alcanzar una interpretación coherente de los significados textuales, contextuales y personales que confluyen e interactúan en el proceso, como también, en la relación que debe existir entre la base del texto y el modelo de situación que es necesario cotejar de modo permanente. También el sistema de control

que monitorea constantemente las acciones realizadas, hace que el proceso sea complejo, situación que exige al lector tomar decisiones para optimizar los procedimientos y, por consiguiente, mejorar el proceso de comprensión.

De acuerdo con van Dijk & Kintsch (1983) en Parodi (2003: 63),

“La comprensión de textos escritos se organiza a partir de dos estructuras semánticas fundamentales: la microestructura y la macroestructura. Ambas estructuras están compuestas por proposiciones. Como parte de la microestructura se debe elaborar una base de texto en que se focalizan las relaciones entre proposiciones elaboradas a partir de las oraciones adyacentes. Por su parte, en el procesamiento del nivel macroestructural, interesan las relaciones entre las proposiciones que engloban o resumen un conjunto de proposiciones nucleares”.

Así, un lector estratégico es capaz de procesar la información textual con gran flexibilidad para decidir en cada momento qué acciones ejecutar a fin de regular el proceso y lograr las metas fijadas. Esto significa resolver con autonomía las tareas y desafíos que le impone la lectura de un texto en sus diferentes niveles de organización (léxico, sintáctico, semántico, pragmático y retórico), además de considerar el contexto o situación, las tareas específicas de lectura, los conocimientos de mundo, sus experiencias, intereses, motivaciones y recursos disponibles como lector (Véliz, 2002: 1)

Finalmente, ratificar que el presente estudio asume el modelo interactivo por representar la mejor fuente de implicaciones para la enseñanza de la lectura, como un proceso a través de cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos. Este modelo supone una síntesis y una integración de otros enfoques que a lo largo de la historia han sido elaborados para explicar el proceso de la lectura (Solé, 2006: 19; Antonini y Pino en Puente 1991: 159).

### 3. El ensayo literario

La presente investigación se concreta en una propuesta de intervención didáctica en el aula sobre a base de una selección de textos pertenecientes en palabras de García y Huerta, (2009: 218) al cuarto género literario denominado didáctico-ensayístico, precisamente en el ensayo.

#### 3.1. Los géneros didáctico-ensayísticos

Tradicionalmente, este género literario se considera fuera del ámbito de las Poéticas, por tratar de materia doctrinal y no ficcional. La lengua sirve en ellos para la comunicación del pensamiento en sus diversas facetas: filosófica, religiosa, política, científica, etc. por lo que, el propósito estético queda subordinado a los fines ideológicos, no obstante, dicho propósito no está ausente por completo. El ensayo, forma básica de este grupo, testimonia que en determinadas épocas ha prevalecido un concepto muy estetizante del mismo, hasta el punto de que los límites entre lo didáctico y lo ficcional han llegado a diluirse (García y Huerta, 2009: 218).

Aún cuando los subgéneros que se pueden incluir en este grupo son muy variados en constitución formal e ideológica, es posible establecer un cuadro-marco que intenta ordenar las diversas formas y modalidades. (García y Huerta, 2009: 220). Dado su carácter subsidiario del nuevo grupo, se puede dividir los subgéneros didáctico-ensayístico en tres categorías de acuerdo con su determinación formal-expresiva, es decir objetividad (épica), subjetividad (lírica) y objetividad-subjetividad (dramática).

Según esta clasificación, para García y Huerta (2009: 220) en los subgéneros de tipo objetivo primaría la exposición de las ideas en tercera persona y de forma narrativa. Representan esta clasificación su forma básica, *el ensayo* junto al artículo, el tratado y la biografía, entre otros. En los subgéneros didáctico-ensayísticos de expresión subjetiva, prima la

primera persona: toda la exposición de la materia se hace en función de un yo, cuya interioridad se quiere desentrañar de modo profundo en actitud similar a la del poeta lírico. La autobiografía y la confesión representan este apartado. Otros subgéneros de este grupo aparecen conformados de manera mixta, la expresión dramática. La figura del autor en tercera persona desaparece para dejar vía libre a otros personajes. La forma que destaca es el diálogo.

### 3.2. Origen y definición del ensayo

El ensayo, al igual que los géneros propiamente ficcionales, hincó sus raíces en la tradición oral, constituida por el acervo de proverbios, axiomas, máximas y aforismos (García y Huerta, 2009: 225), sin embargo, se tiene a Michel de Montaigne<sup>7</sup> como el fundador del género con sus célebres *Essais* (1580), aunque para él el término *essai*, ensayo, no correspondía exactamente a un género literario sino más bien a “una noción de método, del desarrollo de un proceso intelectual” (M. Cots, 1988-89:181) en García y Huerta, 2009: 225); significado, no totalmente equivalente al concepto que tenemos hoy de ensayo como una forma literaria constituida por las meditaciones originales de un autor sobre un asunto más o menos profundo, carente de sistematización filosófica.

En la edición decimonónica del DRAE (1992: 845) se recoge la acepción de ensayo, con el valor francés e inglés, como “ Escrito, generalmente breve, constituido por pensamientos del autor sobre un tema, si el obra literaria didáctica ligera y provisional”, definición que recoge su carácter de obra artística, su contenido didáctico y su forma no tratadística, además de la brevedad. Maíz, (2004: 152) sostiene “por su naturaleza experimental, desde la perspectiva de una poética, el ensayo-como forma y

---

<sup>7</sup> Michel de Montaigne (1533-1592), escritor francés que introdujo por primera vez el ensayo como forma literaria. El ensayo moderno data de 1580, fecha en que apareció la primera edición de *Essais*.

noción de género es aún vacilante”. Por otra parte, Lukács en García y Huerta, (2009: 225) sostiene que el ensayo es esencialmente un género artístico, cuya prosa está además sometida a un ritmo muy deliberado. Bleznick en Gómez, (1992: 4) “El ensayo puede definirse como una composición en prosa, de extensión moderada, cuyo fin es más bien de explorar un tema limitado que el de investigar a fondo los diferentes aspectos del mismo”. Finalmente, Gómez de Baquero en Gómez, (1992: 4) sostiene “El ensayo es la didáctica hecha literatura, es un género que le pone alas a la didáctica y que reemplaza la sistematización científica por una ordenación estética, [...] El ensayo está en la frontera de dos reinos: el de la didáctica y el de la poesía”.

Esta dificultad en la definición del ensayo no es nada nuevo en el campo de los géneros literarios: otro tanto sucede con la novela. Podríamos, por el contrario, decir que es sólo muestra de la conciencia que el crítico tiene del valor individual de la obra de arte. Benedetto Croce<sup>8</sup> rechazaba las clasificaciones por género como algo extraño a la realidad de la obra literaria. Pero, muy a su pesar, él mismo reconocía la necesidad de ciertas clasificaciones que sirvieran de orientación: no reglas que limiten, sino características que unan (Gómez, 1992: 4).

### 3.3. Características del ensayo

Dada la complejidad del ensayo sólo puede caracterizarse desde múltiples puntos de vista: género, finalidad, modo, sujeto, objeto, extensión, clasificación, carácter dialogal, estructura, voluntad de estilo y secuencia argumentativa.

---

<sup>8</sup> Benedetto Croce (1866-1952), filósofo, historiador, político y crítico literario italiano cuya obra ha ejercido considerable influencia sobre todo en los campos de la estética y de la historia. Fundó el periódico *La crítica* donde publicó la mayoría de sus escritos. Expuso sus ideas en cuatro volúmenes publicados entre 1902 y 1917. Estas obras comprenden estética, lógica, ética y filosofía de la historia.

3.3.1. *El género*. Se le califica de “híbrido, es decir, resultado de una heterogeneidad entre lo discursivo y lo literario, motivo que hace difícil de agrupar en las tradicionales divisiones de los géneros literarios (Suárez, 1997:7).

3.3.2. *Su finalidad*. Es “interpretar conceptualmente”, entendiendo por ello, el acto de traducir términos expresados en un determinado lenguaje, a términos distintos. (Moll, 2000: 292).

3.3.3 *Su modo*. Es informal, carece del rigor científico evidenciado en la carencia de referencias bibliográficas, de notas al pie, pues lo importante del texto no son los datos, sino la perspectiva del ensayista (Moll, 2000: 291).

3.3.4. *El sujeto*. Es el ser humano en toda su “concretez”, vale decir, en su historicidad. Aquí radica tanto la grandeza como la miseria del ensayo. Su grandeza, en cuanto interpela, hiere el mismo corazón del hombre, corazón que es inteligencia y sentimiento y su miseria, pues el ensayo posee un carácter, dado por la proximidad al hombre (Moll, 2000: 291).

3.3.5. *Su objeto*. Es diverso, en un principio asociado al ámbito de la filosofía, posteriormente se prestó para abordar temas de la índole más variada (Moll, 2000; 292; Suárez, 1996: 7).

3.3.6. *Su extensión*. Es breve o moderada, raramente supera las 30 páginas de extensión, en el que se expone, analiza, comenta un tema, sin la extensión ni la profundidad que exige el tratado (Gómez, 1992: 39).

3.3.7. *Su clasificación*. Ángel del Río y José Benardete en El concepto contemporáneo. Antología de ensayos en Gómez, (1992: 40) reconocen tres grandes grupos: el ensayo puro, el ensayo poético- descriptivo y el ensayo crítico-erudito. El primer grupo incluye el ensayo propiamente tal, el segundo

a la prosa poética y el tercero lo conforman los tratados. Otra clasificación del ensayo considera el aspecto predominante en el contenido, agrupándose en históricos, crítico-literario, filosóficos, sociológicos, etc. y el modo como el ensayista trata su tema, por lo que clasifican a los ensayos en informativos, críticos, irónicos, confesionales, etc.

*3.3.8. El carácter dialogal.* Sostiene Antonio de Guevara en Gómez (1992: 21) en términos de la conversación del ensayista con el lector, le pregunta sus opiniones e incluso finge las respuestas que éste le da, es decir, el ensayo es un diálogo donde uno de los personajes es el autor y el otro es el lector

*3.3.9. Su estructura.* Es sumamente flexible, ya que toda sistematización es ajena a su propósito esencial, se pretende establecer una distinción entre éste y aquellos escritos, destinados a la comunicación depositaria<sup>9</sup>, caracterizados por una rigurosa organización tanto formal como de contenido (Gómez, 1992: 26).

*3.3.10. La voluntad de estilo.* La libertad del ensayista, mejor garantía con que cuenta el artista en su función creadora podría explicarse en el resumen de las características esenciales del ensayista:

- es un pensador
- se nutre de la tradición, pero en lugar de enterrarse en ella, como el erudito, la usa para superarla
- escribe en un estilo personal, de elevado valor estético que por sí solo hace del ensayo una obra de arte independiente del mérito de su contenido, lo que hace la diferencia con los que cultivan los otros géneros literarios (Gómez, 1992:36-38).

---

<sup>4</sup>La comunicación depositaria se encuentra en los escritos que poseen un orden lógico externo, como los tratados.

El hecho de que el ensayista por una parte goce de libertad y elija por inspiración, y que por otra deba mantenerse dentro de los estrechos límites de la "verdad" lógica o científica, proporciona al ensayo un carácter peculiar que le permita transitar al mismo tiempo en los ámbitos de la literatura y de la ciencia. En palabras de Fryda Schultz de Mantovani en Gómez, (1992: 37) a este propósito dice: "¿Son las ideas el principal motor de los ensayos?. Sí, pero las ideas disparadas por el arco de la imaginación" Esta imaginación a la que se refiere Schultz, es la imaginación poética del ensayista, la que da valor estético al ensayo. Esta imaginación a la que se refiere Schultz, es la imaginación poética del ensayista, la que da valor estética al ensayo. De las características del ensayo analizadas se desprenden rasgos peculiares del estilo ensayístico. Una que se destaca y que mejor resume a las demás es la "autenticidad". Esto significa para Gómez, (1992: 38) que:

“Un ensayo, generalmente, atrae a los lectores no por el tema, sino por el autor implícito que reflexiona sobre el tema. De ahí que la autenticidad sea la primera ley del código literario del ensayista y que ésta nunca sacrifique ni al contenido ni a la forma del ensayo, el estilo es el hombre y será más meritorio cuanto con más exactitud represente al ser humano que late en sus páginas”.

*3.3.11. La secuencia argumentativa.* La relación interoracional o transoracional sigue, en un cierto grado, un ordenamiento lógico que le otorga a este tipo de discurso una disposición unitaria. Esta disposición unitaria integradora se le llama secuencia, de un modo similar a como se concibe la secuencia narrativa. Pero como lo representado en el ensayo no son propiamente acontecimientos ni hechos, ni sucesos, sino juicios, reflexiones, opiniones, etc., aun cuando se hagan referencias a acontecimientos, objetos, cosa o personajes, la secuencia representada en el ensayo es una secuencia de proposiciones, relacionadas, ordenadas en el esclarecimiento, del descubrimiento, de la impugnación, del debate, etc. Sobre argumentación, por una parte, Alvarez, (2001: 179) precisa:

“Se entiende por argumentación un discurso que tiende a convencer al destinatario sobre cierto punto de vista, a persuadirlo de realizar cierta acción, o a reforzar en él convicciones ya existentes. Entonces, entendemos por texto argumentativo un texto que, en el plano macroestructural, actualiza la superestructura argumentativa”. Dicho texto, independiente de que en su interior se puedan encontrar secuencias narrativas o descriptivas, se presenta en su globalidad como una tentativa de influir sobre las ideas o creencias del destinatario”.

Por otra parte, Vignaux (1976) en Alvarez (2001: 180) sostiene que "toda argumentación es un conjunto de razonamientos que apoyan una tesis. Es decir, hay argumentación cuando se trata de resolver un problema. El problema permite que se desplieguen argumentos a favor de una tesis o contra ella". A su vez, Toulmin (1984) en Carreño et al., (2000: 21 ) “en las argumentaciones las personas apelan a la comprensión y al convencimiento de los oyentes”, a la visión más formal de Toulmin podemos observar la visión más social de Brockriede (1975) en Carreño et al., (2000: 21) quien dice que la argumentación es un proceso no sólo cognitivo sino también social y afectivo. Finalmente, Maíz (2004: p 106) precisa que “ toda argumentación se define por la particular relación que se articula entre una hipótesis y una conclusión, aunque dicha relación aparece en el texto ensayístico en función no de la lógica, sino de la probabilidad”. Esto es, un ensayo admite como punto de partida una determinada hipótesis, cuya conclusión no necesariamente debe ser acorde con ella. Tal libertad argumentativa permite el recorrido de distintas direcciones expositivas, de modo que el punto de partida suele perder su condición de hipótesis tornándose simplemente en motivación divagadora.

En un marco pragmático general se consideran aquellas variables del entorno más relevante para caracterizar este tipo de discurso, corresponde a su marco general: modalidad, tema, participantes y contexto. En su estructura interna el argumento considera: la tesis, base, garantía y respaldo. La tesis es una idea, opinión o hipótesis del argumentador en torno

a la que se reflexiona; puede presentarse al principio o al final del texto. La base es el razonamiento que apoya la tesis apelando a lo lógico–racional o lo emotivo-afectivo. Son los datos iniciales, dado que son fácilmente aceptables y comprobable. La garantía, es la razón que garantiza la tesis, provee una justificación que relaciona la opinión con los argumentos y el respaldo, es el conjunto de datos generales y específicos que apoyan a lo dicho en las garantías como datos, cifras, estudios, etc. (Miralles et al. (2003: 148-149).

### *3.3.12. Los tipos de argumento, según el modo de razonamiento*

En una argumentación, siempre existe la intención de *convencer razonadamente o de persuadir afectivamente*. Todo discurso argumentativo posee, por tanto, distintas formas de razonamientos que permiten desarrollar el componente persuasivo y que van vinculando las bases con la tesis; dichas modalidades se diferencian considerando si el énfasis está puesto en lo lógico-racional o en lo emotivo-afectivo (Ver en Anexos, clase 5).

### **III. MARCO METODOLÓGICO**

## Descripción del diseño

### 1.1. Tipo de estudio

La presente investigación pertenece al enfoque cuantitativo de carácter positivista <sup>10</sup> con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Las variables se interpretan a la luz de la hipótesis de investigación y de la teoría. Confía en la experimentación y/o las pruebas de causa-efecto, pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo (muestra) a una colectividad mayor (universo). El alcance que se visualiza es descriptiva por especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de estudiantes que conforman el grupo control y el grupo experimental. (Hernández, et al., 2010: 3-6/78-80).

### 1.2. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es de tipo cuasiexperimental, por manipular deliberadamente la variable independiente para observar su efecto y relación con la variable dependiente, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento (Hernández, et al., 2010: 148)

---

<sup>10</sup> El enfoque cuantitativo se origina en las ciencias sociales, fundamentalmente en la obra de Auguste Comte (1798-1857) y Emile Durkheim (1858-1917). Ellos propusieron que el estudio sobre los fenómenos sociales requieren ser “científico”, es decir, susceptible a las aplicación del mismo método que se utilizaba con éxito en las ciencias naturales. Tales autores sostenían que todas las “cosas” o fenómenos que estudiaban las ciencias eran medibles. A esto se le llamó positivismo.

### *1.3. Sujetos de la investigación: población y muestra*

La población pertenece al Liceo “Narciso Tondreau”, establecimiento educacional municipalizado de la comuna de Chillán, provincia de Ñuble y la muestra es conformada por 50 estudiantes, quienes fueron seleccionados al azar entre 100 estudiantes de similares niveles de competencia discursiva, que asistieron al “Taller de Comprensión de Lectura” organizado para fines de la investigación. Estos sujetos conformaron dos grupos, uno experimental (n=25) y el otro, control (n=25). Su promedio de edad es 16.5 y 17 años respectivamente y su desviación estándar es +/-1; los participantes en los grupos experimental y control son de género masculino en un 88% y 84%, contra un 12% y 16% de género femenino respectivamente; su promedio de notas en el primer semestre de 2010 en el subsector Lengua Castellana y Comunicación en el grupo experimental es 5.0 y en el control 5.1 con una desviación estándar de +/-1. Estos sujetos constituyen una muestra de las características del establecimiento al que pertenecen: liceo urbano, mixto, de bajo rendimiento escolar y de alto índice de vulnerabilidad (Hernández et al., 2010:173).

### *1.4. Instrumentos*

Los instrumentos utilizados para la medición de los rendimientos fueron de carácter cuantitativo, correspondiente a la aplicación de un pretest y un postest, con el fin de establecer el nivel de rendimiento lector antes y después de la intervención.

Las pruebas, pretest y postest, presentaron a los sujetos doce preguntas de selección múltiple referidas a las estrategias de comprensión de lectura operacionalizadas en las cinco habilidades consideradas en la propuesta de intervención didáctica en el aula: analizar-interpretar, síntesis local, síntesis global, inferencia global y aplicación. Su nivel de exigencia fue

de un 60%. A cada pregunta se le asignaron dos puntos con un puntaje ideal de 24, distribuidos en una escala de desempeño de cuatro niveles (Hernández, 2010: 200).

1.4.1. Análisis de preguntas

N° de pregunta	Habilidad	Puntaje	Puntaje por habilidad
1	Analizar-interpretar	2	
2	Analizar-interpretar	2	
3	Analizar-interpretar	2	6
4	Síntesis local	2	
5	Síntesis local	2	4
6	Síntesis global	2	
7	Síntesis global	2	4
8	Inferencia global	2	
9	Inferencia global	2	4
10	Aplicación	2	
11	Aplicación	2	
12	Aplicación	2	6
			Total: 24 puntos

1. 4.2. Relación Puntaje-Nivel de Desempeño

Puntaje	Nivel de desempeño
22 a 24	Muy Bueno
18 a 20	Bueno
14 a 16	Satisfactorio
0 a 12	Requiere mejorar

### 1.5. Validación de instrumentos

Los instrumentos se seleccionaron de acuerdo con los criterios prefijados para los textos de la intervención. Según Hernández et al., (2010: 201) “para que un instrumento realmente mida la variable que pretende medir”, se debe validar, proceso que se realizó por medio de la aplicación del gráfico de Lecturabilidad de Edward Fry, adaptado al castellano por Parodi (1986: 125-132), en que se validó la complejidad de los textos. Por último, se procedió a la validación por juicio de expertos y de usuarios. Los expertos lo conformaron académicos de la Universidad del Bío-Bío, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y de la Universidad Austral de Chile y los usuarios lo constituyeron docentes de Lengua Castellana y Comunicación del colegio particular subvencionado, Instituto Santa María de la comuna de Chillán.

### 1.6. Análisis e interpretación de los datos

Una vez que los datos se han codificado, transferido a una matriz, guardado en un archivo, se procedió al análisis. Para analizar e interpretar los instrumentos se usaron estadígrafos<sup>11</sup> de tendencia central y de dispersión junto al programa estadístico SPSS versión 17, el cual contiene los análisis estadísticos, prueba “t” de student asimismo la hoja de cálculo del programa Excel realizándose un análisis bivariado, aplicando la prueba “t” de student<sup>12</sup> con significación estadística p-value 0.05 significativa. Ambos programas permitieron el cruce de las subhipótesis y por último preparar los resultados para presentarlos en gráficos y tablas (Hernández; et al., 2006: 319).

---

<sup>11</sup> Estadígrafos, es la medida que en Estadística se aplica sobre una muestra. En general se utilizan dos tipos: los de tendencia central (promedios, moda, media, mediana/ cuarteles, deciles o cuartas y décimas partes de las observaciones) y los de dispersión. (desviación media, desviación mediana, varianza, desviación típica o estándar, la dispersión absoluta y relativa).

<sup>12</sup> La “t” de student es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias aritméticas en una variable.

### *1. 7. Código de ética*

En primer término, se gestionó la autorización para la aplicación de la intervención didáctica en el aula mediante una solicitud dirigida al director del Liceo Narciso Tondreau de la comuna de Chillán, después se envió una solicitud de consentimiento para participar en esta investigación a cada padre/apoderado de los sujetos de la muestra seleccionada, en donde señala el propósito de la misma, la garantía de confidencialidad y la advertencia que el estudio no considera ningún tipo de incentivo o pago. Se entendió su participación voluntaria cuando el padre/apoderado haya leído, comprendido y firmado el documento<sup>13</sup> (Kottow, M., (2005: 12).

---

<sup>13</sup>Este documento se basa en Marcos Normativos en Ética de la investigación científica y Tecnológica (Conicyt) Ver en [www.md.uchile.cl.../1483-conicyt-presenta-libro-etica-de-la-investigación-html-](http://www.md.uchile.cl.../1483-conicyt-presenta-libro-etica-de-la-investigación-html-)

#### **IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA**

## 1. Marco curricular

El currículo es una construcción sociocultural que expresa la intencionalidad de la educación, orienta y organiza la práctica educativa a la vez que es confrontado permanentemente con la realidad en la que se aplica. Por este motivo no es algo estático, sino que está sometido a un proceso continuo de revisión.

Los fundamentos del currículum integran los conocimientos de diversas disciplinas como filosofía, psicología, sociología, antropología, pedagogía y epistemología. Así la propuesta intenta responder al marco curricular vigente. Desde la perspectiva psicológica, apunta a la estructura interna del sujeto, vale decir a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes (Mineduc, 2009:1-17).

El currículum nos indica el qué, el cómo y el cuándo aprenden. En esos términos consideramos la corriente de pensamiento constructivista del currículum. El constructivismo se ocupa de la cognición, es decir, del acto de conocer y su característica radica en la postulación que “la cognición se produce por construcción”, esto significa que el alumno es constructor de su estructura de conocimiento. El profesor constructivista procura facilitar esa construcción independiente de determinado método o de ciertas condiciones materiales” (Monereo y Solé, 1999: 37; Castro et al., 2000: 51).

Los principios epistemológicos que sostienen la propuesta aparecen declarados explícitamente en el currículum de la Reforma de Enseñanza Media. “El subsector de Lengua castellana y comunicación propone desarrollar al máximo las capacidades comunicativas de los estudiantes, para que puedan desenvolverse con propiedad y eficiencia en las variadas situaciones de comunicación que debe enfrentar”. Mineduc (2009: 7). Dicho enfoque adoptado por la Reforma y continuado por el Ajuste,

se denomina comunicativo funcional, que considera el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción. Esto implica estimular a los estudiantes para que utilicen el lenguaje para pensar, crear, procesar variadas informaciones, recrearse, desarrollar la autoestima y la identidad, en una dimensión personal y social.

Para alcanzar esta finalidad el Subsector se organiza en torno a tareas de desarrollo de comunicación oral y escrita, lectura y medios masivos de comunicación destinados a favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a los alumnos (as) alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discursos y textos<sup>14</sup>, en diferentes situaciones de comunicación. (Mineduc, 2009: 1-17).

El eje que versa la propuesta es “Lectura”, cuyas dimensiones son: características de los textos, construcción de significado y reflexión de acuerdo con el Mapa de progreso de los estudiantes estipulado en los Mapas de Lectura, las cuales son consideradas en el Método de Aprendizaje directo, cuyo fin es el manejo progresivo de estrategias en cuanto a su amplitud y nivel de complejidad de cada una de ellas y la autonomía que el estudiante va adquiriendo respecto de su uso (Mineduc, 2007: 3-19).

### *1.1. Componentes curriculares*

#### *1.1.1 Objetivo Fundamental Vertical*

- Aplicar estrategias metacognitivas a la comprensión de lectura de ensayos literarios.

---

<sup>14</sup> Discurso y texto, términos polisémicos. Cada uno por su lado es ambiguo, y a menudo se emplean indistintamente uno u otro como si fuesen intercambiables. En palabras de Alvarez , (2001:12) “El *texto* es un conjunto de elementos lingüísticos (palabras, oraciones...) organizados según reglas estrictas de construcción (objeto concreto). El *discurso* es la emisión concreta de un texto, por un enunciador determinado, en una situación de comunicación determinada”.

### *1.1.2. Objetivo Fundamental Transversal*

- Apreciar la variedad de visiones de mundo y modos de interpretar la realidad.

### *1.1.3. Habilidades*

- Desarrollo de habilidades de análisis- interpretación, síntesis local, síntesis global, inferencia global y aplicación en la comprensión de lectura de ensayos literarios.

### *1.1.4. Aprendizajes esperados*

- Formulan las predicciones de un texto ensayístico
- Determinan el tema y el título del texto
- Infieren el tipo de literatura y cosmovisión
- Identifican los elementos del marco general y de la estructura interna de la argumentación
- Discriminan los tipos de argumentos en un ensayo
- Especifican los modelos de organización de los párrafos
- Descubren las figuras retóricas en un ensayo literario
- Formulan la idea principal de un texto ensayístico

#### *1.1.4.1 Cognitivos*

- Integran el modelamiento metacognitivo a su propio conocimiento de metodologías.

#### *1.1.4.2 Procedimentales*

- Utilizan las estrategias metacognitivas en los ensayos literarios

#### *1.1.4.3 Actitudinales*

- Adoptan el modelamiento metacognitivo en la comprensión de ensayos literarios.

### *1.1.5. Contenidos*

#### *1.1.5.1. Contenidos Conceptuales*

- Las predicciones<sup>15</sup>
- El ensayo literario
- La Argumentación
- La voluntad de estilo
- Los modelos de organización de los párrafos
- La Idea principal

#### *1.1.5.2 Contenidos Procedimentales*

- Formulación de predicciones
- Determinación del tema y del título
- Inferencia del tipo de literatura y cosmovisión
- Identificación de los elementos del marco general y de la estructura interna de la argumentación
- Discriminación del tipo de argumento
- Especificación de los modelos de organización de los párrafos
- Descubrimiento de las figuras retóricas
- Formulación de la idea principal

#### *1.1.5.3. Contenidos Actitudinales*

- Interés por la aplicación de las estrategias metacognitivas en el proceso de la comprensión lectora.

---

<sup>15</sup> Estrategia que nos permite generar hipótesis acerca del contenido que se lee. Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diversos índices existentes en el texto podemos construir una interpretación, lo comprendemos Solé, (2006:26).

## 1.2. El enfoque del sector Lenguaje y comunicación

### 1.2. 1. El concepto de competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa en el ámbito de la lingüística supone una revolución en el modo de concebir el conocimiento que los hablantes tienen de su lengua y del manejo que hacen de ella. Para Mineduc, (2009: 1–3) desde la publicación de “Estructuras sintácticas” de Noam Chomsky en 1957 se comprendió la competencia lingüística como un conjunto de reglas implícitas, de carácter innato, que regían de manera algorítmica y mental las condiciones de emisión de enunciados gramaticalmente correctos. Esta noción de la competencia viene a replantearse en los años 70, cuando Dell Hymes (1972/1973/1978), desde el campo de la etnografía de la comunicación, impugna esta visión que reduce el conocimiento de la lengua al ámbito sintáctico y define otras competencias, más allá de la sintaxis. Sobre el particular, Hymes, (1972) en Mineduc, (2009: 2) asevera:

“Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas, quizá aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad”

En síntesis, la competencia comunicativa es un modelo amplio de competencias de orden lingüístico, textual, cognitivo y social. Cenoz, (1999) citando las propuestas de Canale y Swain, (1980) en Mineduc, (2009: 2)) clasifica las competencias en:

#### 1. Competencias gramaticales:

- Competencia lingüística: es la capacidad de manejar los componentes gramaticales de su idioma.

- Competencia discursiva: es la capacidad para construir textos, tanto orales como escritos.

## 2. Competencias pragmáticas:

- Competencia funcional o elocutiva, es la capacidad para distinguir las intenciones y fines comunicativos.
- Competencia sociolingüística: de orden sociocultural, es la capacidad del hablante para distinguir los patrones de adecuación cultural al contexto, como registro y cortesía.
- Competencia estratégica: que abarcaría el uso adecuado de estrategias persuasivas, elecciones formales para atenuar efectos indeseados.

Para Mendoza (2006:49) la competencia comunicativa se refiere al "conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación". Finalmente, (Mineduc, 2009: 3) precisa:

"El desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la estructura en tres ejes (comunicación oral, lectura y escritura) directamente relacionadas con escuchar, hablar, leer y escribir implica el manejo de un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación (lingüística, discursiva y pragmática). Esto implica favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a los estudiantes alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos en diferentes situaciones de comunicación".

### 1.2.2. El enfoque comunicacional o comunicativo funcional

La asunción de la competencia comunicativa, como objetivo general del subsector, implica definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación en la línea recién

mencionada. Dicho enfoque adoptado por la Reforma y continuado por el Ajuste se denomina comunicativo-funcional, en virtud de las tendencias teóricas de la disciplina que le dieron origen en el siglo XX.

Al respecto, Mineduc (2009: 3) precisa que este enfoque considera a los estudiantes en una etapa de crecimiento personal y social en la que deben desarrollar competencias comunicativas progresivamente más complejas. Para ello es necesario exponer a los estudiantes a una gran variedad de situaciones de comunicación, que requieran la comprensión y la producción de textos orales y escritos. Lo anterior supone utilizar el lenguaje como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción. Esto implica estimular a los estudiantes para que piensen, creen, procesen variadas informaciones, se recreen, desarrollan la autoestima y la identidad personal y social. El manejo de la lengua debe manifestarse en la comprensión de diversos textos, en el uso adecuado de las construcciones gramaticales al hablar y al escribir, y en la capacidad de usar ciertos términos que permitan referirse a la lengua. Se deja así de lado el conocimiento de la gramática por la gramática, y se la pone al servicio de la comprensión y la expresión.

Además, Mendoza (2006: 81) sostiene que en el ámbito escolar se trata no sólo de facilitar el acceso al estudiante a una competencia lingüística, sino además el conocimiento del sistema sociolingüístico para que alcance una *competencia* que se puede definir como “el conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones sociales”

En síntesis, el concepto de “enfoque comunicativo” es una nueva concepción coherente de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura que tiene como objetivo principal que los estudiantes desarrollen capacidades de uso de su lengua en cualquier situación en que se puedan

encontrar. Se entiende como un modelo amplio de competencias de orden lingüístico, textual, cognitivo y social.

### *1.3. El ajuste curricular*

En consideración a la implementación de la Reforma, hace más de diez años se ha puesto en evidencia la necesidad de ordenar y clarificar aspectos que parecen difusos. El Ajuste para Mineduc (2009: 7) se hace cargo de precisar los sentidos e intenciones que se declararon en ese proceso. Para Mineduc (2009: 7), el Ajuste busca cumplir tres objetivos fundamentales:

- El primero es producir un documento que sea más claro, que comunique mejor los aprendizajes que los estudiantes deben lograr, y superar así la tendencia a transformar los contenidos en conocimientos válidos en sí mismo.
- El segundo apuesta por una estructura más simple, que dé una organización interna al currículum en coherencias con lo que son los rasgos identitarios del sector.
- El tercero establece una descripción de los aprendizajes claves, precisando cómo se complejiza el desarrollo de las habilidades en cada nivel de escolaridad. Los objetivos responden a un diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades del currículum de la Reforma el cual se materializa en los siguientes puntos:
  - La estructura en tres ejes para toda la enseñanza: Comunicación oral, Lectura y Escritura, se consideró como una opción que contribuye a cohesionar y dar mayor claridad a los aspectos ya intencionados en el Marco vigente.
  - La Literatura, los Medios de Comunicación, Manejo y Conocimiento de la lengua, abordados en coherencia con el enfoque del sector y no como contenidos disciplinarios

- Secuencia progresiva de todos los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) del sector, lo que conlleva una mayor precisión, en especial para segundo ciclo. Al mismo tiempo, se ponen de relieve las habilidades involucradas en el aprendizaje.
- Terminología homogénea para los dos ciclos de la Educación General Básica (EGB) y la Educación Media (EM), se procura coherencia en los conceptos y una descripción que nomine específicamente lo que debe realizar el estudiante, antes que centrar el interés en las tipologías mismas, ya sea textuales o discursivas.

Por último, los objetivos que se ha propuesto el Ajuste en relación a la claridad, a una estructura más simple y a la descripción de los aprendizajes claves, están en el centro de los intereses del sector. Se busca un currículum que resulte más comunicable y fácil de abordar en cuanto a la transferencia de los saberes disciplinares convertidos en saber enseñable.

#### *1.4. Los Mapas de Progreso y Niveles de Logro*

Para Mineduc (2007: 8) existe consenso social respecto al urgente imperativo por mejorar los resultados de aprendizaje. Para impulsar el cambio que permita abordar este desafío de mejorar la calidad y la equidad de la educación, un aspecto fundamental ha sido la elaboración de estándares, que expliciten de manera sintética los resultados de aprendizaje que se espera de todos los estudiantes y den una señal clara sobre el nivel de desempeño que se espera de los estudiantes en diferentes etapas de su escolaridad. Esto se ha realizado, por medio de, la elaboración de *Mapas de Progreso*, que apoyan la observación del aprendizaje de los estudiantes a partir de la descripción que se hace de la evolución de éste a lo largo de la trayectoria escolar, y *Niveles de Logro*, que describen logros de desempeño en la prueba nacional SIMCE para determinados momentos de su trayectoria.

Los Mapas de Progreso son definidos por Mineduc (2007: 9) como criterios estándares nacionales, que se espera sean referentes compartidos entre alumnos y profesores; entre profesores, entre la escuela y la familia y entre establecimientos, para observar el logro del aprendizaje. Reciben esta denominación, porque señalan el recorrido típico de aprendizaje que efectúa un estudiante a lo largo de su trayectoria escolar dentro de una misma competencia o dominio en cada disciplina. Con ellos, los profesores (as) podrán observar y analizar el aprendizaje de sus estudiantes de mejor manera, desde Primer año de Educación Básica hasta Cuarto año de Educación Media.

Estos criterios describen la progresión del aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar, en forma de competencias, es decir, como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en los distintos sectores curriculares. Los Mapas complementan las actuales herramientas curriculares (Marco Curricular de Objetivos Fundamentales / Contenidos Mínimos Obligatorios (OF/CMO) y Programas de estudio) y en ningún caso las sustituyen.

Por último, estos Mapas describen el aprendizaje en 7 niveles, desde 1° Básico a 4° Medio, con la excepción de Inglés que tiene menos niveles por comenzar su enseñanza en 5° básico. En estos 7 niveles se describe una secuencia que los estudiantes recorren a diferentes ritmos, por ello los niveles no corresponden exactamente a lo que todos logran en un determinado grado escolar. Sin embargo, cada nivel está asociado a una expectativa para dos años de escolaridad. Por ejemplo el nivel 1 corresponde aproximadamente al logro que se espera para la mayoría de los estudiantes al término del 2° básico y el último nivel (7), describe el aprendizaje de un estudiante que al egresar es “sobresaliente”, es decir va más allá de la expectativa que se espera para la mayoría que es el nivel 6.

### 1.4.1. El Mapa de Progreso de Lectura

El supuesto que orienta el Mapa de Lectura, según Mineduc: (2007: 3) es que lo más importante de esta competencia es la capacidad del lector para construir el significado del texto que se lee. Por esto, lo que se valora en el Mapa es la comprensión profunda y activa de los textos, y la formación de lectores expertos y críticos que utilizan la lectura como medio fundamental de desarrollo, aprendizaje, conocimiento del mundo y apreciación estética. La progresión de la comprensión lectora se describe considerando tres dimensiones, cada una de las cuales se va complejizando en los distintos niveles (Mineduc, 2007: 3).

*1.4.1.1. Tipo de texto que se leen.* En esta dimensión el progreso está dado por la capacidad de leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión, complejidad, variedad de propósitos, estructuras y modalidades discursivas.

*1.4.1.2. Construcción de significado.* Se refiere a la capacidad de construir el significado de los textos a través del uso de diversas estrategias, que se orientan a lograr una competencia cada vez más profunda y detallada de los textos. Esta dimensión incluye las siguientes habilidades:

- Extraer información explícita, literal o parafraseada.
- Interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.

*1.4.1.3. Reflexión y evaluación de los textos.* Se refiere a la reflexión que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos y a la apropiación y evaluación de los mismos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos de diversas fuentes.

En síntesis, lo más importante es el proceso reflexivo que proponen estas innovaciones, el mejoramiento de las prácticas pedagógicas

y, en última instancia el desarrollo profesional docente. Mineduc, (2007:4-5). (Ver en Anexos: Características de los textos según los Mapas de Progreso y los Niveles de Logro y los Niveles del Mapa de progreso de Lectura).

## **2. El aprendizaje de las estrategias de comprensión de lectura**

Las estrategias de comprensión de lectura corresponden a procedimientos de carácter elevado que un sujeto despliega generalmente de manera consciente con el objetivo de cumplir una meta determinada, mediante la ejecución de determinadas tareas intelectuales. Las estrategias permiten al lector la selección de procedimientos y técnicas, que se utilizan de manera flexible, para atender, seleccionar, codificar, almacenar o recuperar la información y dar respuesta a los problemas-estrategias cognitivas y la regulación del proceso de manera consciente, antes, durante y después de la lectura- estrategia metacognitiva (Monereo y Solé, 1999: 59).

Estas generalidades son aplicables a las estrategias de aprendizaje, entre las que se distinguen las cognitivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas permiten incorporar la información del texto y recuperarla cuando se precise, junto con asimilar, integrar y relacionar la información nueva con los conocimientos previos. Entonces, un lector aplica las estrategias cognitivas cuando atiende a la información que debe ser procesada, selecciona las ideas más relevantes del texto, activa sus conocimientos previos, guarda en su memoria las informaciones con el fin de incorporarlas a su memoria a largo plazo.

Las estrategias metacognitivas se refieren al conocimiento de los procesos cognitivos involucrados en el proceso lector, particularmente al conocimiento que el sujeto tiene respecto a su propio sistema cognitivo y de la forma cómo opera durante el proceso lector. El conocimiento

metacognitivo no es diferente de otros conocimientos. Puede ser activado de manera deliberada o inconsciente y juega un papel fundamental en el desempeño estratégico del lector. Flavell (1979:175) ha categorizado los conocimientos metacognitivos en conocimientos relativos a la persona, a la tarea y a la estrategia. El primero abarca las creencias que se tienen sobre uno mismo y las demás personas. El segundo, se refiere al conocimiento sobre la tarea, sus dificultades y las exigencias que demanda su realización. El tercero comprende el conocimiento acerca de las estrategias e incluye el saber qué, cómo, cuándo y por qué usarlas en el constructo de la metacognición.

Flavell, (1979:175) distingue tres tipos de conocimiento en la metacognición: declarativo, procedimental y condicional. El declarativo es proposicional y se refiere al saber qué. El procedimental apunta al saber cómo realizar las acciones y, por último, el conocimiento condicional se refiere al saber cuándo y por qué aplicar distintas estrategias que, llamada desde la memoria, guía la actividad cognitiva. Está confirmado por creencias y conocimientos adquiridos a través de diferentes experiencias vitales y se han almacenado en la memoria de largo plazo.

Para Flavell, (1979); Peronard et al., (1998: 167) la regulación se vincula con las estrategias que se activan, con el fin de controlar el propio desempeño y conducirlo al logro de las metas y submetas propuestas. La planificación, supervisión y evaluación constante del desempeño, decide los ajustes, cambios o modificaciones en las estrategias. Si un lector toma conciencia de los procesos de comprensión, de sus capacidades y limitaciones, aprenderá a controlar su desempeño; en consecuencia, mejorará sus competencias discursivas en la medida que tome conciencia y asuma cuáles son las estrategias de lectura más adecuadas para el logro de sus propósitos. En palabras de Solé, (2006: 59-60) las estrategias, implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se

desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicancias, de las que resaltan dos de ellas:

- Si las estrategias son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces son enseñables y aprendibles.
- Al considerar las estrategias de lectura como procedimiento elevado que implica lo cognitivo y lo metacognitivo, no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas, dado que lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora debe primar la construcción y uso de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas, por parte de los estudiantes. De ahí que al abordar estos contenidos y asegurar su aprendizaje significativo se contribuya al desarrollo global de las competencias como lectores.

En torno a la lectura se han suscitado discrepancias, sin embargo, existe un acuerdo generalizado, al menos en las publicaciones que se sitúan en una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión lectora es producto de tres condiciones según Palincsar y Brown, (1984).

- De la claridad del contenido del texto a partir de las propiedades del texto: estructura, léxico, coherencia, cohesión, sintaxis. Si atendemos al aprendizaje significativo, estaríamos ante la condición de "significatividad lógica" del contenido que hay que aprender Ausubel et al., (1983: 64).
- Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto, en otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Según la noción de aprendizaje significativo, esta condición es la que Ausubel et al. (1983: 66) denominan

"significatividad psicológica". Al referirnos al "conocimiento previo adecuado" o pertinente del lector, no estamos aludiendo a que "sepa" el contenido del texto, sino a que entre éste y sus conocimientos exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión.

A estas dos condiciones Palincsar y Brown (1984) agrega otro factor:

- De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para compensar los posibles errores de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de lo que entiende y lo que no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra. Enseñar las estrategias de comprensión significa ayudar al lector a determinar la idea principal, mediante tareas como: examinar el título, identificar la frase temática, formular hipótesis, hacer predicciones, jerarquizar la información, confrontar el texto con el contexto, relacionar los conocimientos previos con la información proporcionada por el texto, inferir su tipología textual con el fin de entender un texto. Entonces, las estrategias de comprensión lectora como una clase particular de procedimientos de orden elevado, cumplen con todos los requisitos: tienden a la obtención de una meta, permiten avanzar el curso de la acción del lector; se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujeta a una clase de contenidos o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe que comprende y cuándo no comprende.

En síntesis, es necesario enseñar estrategias de comprensión, para hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera

inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye. Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a distintos contextos. Enseñar estrategias de comprensión contribuye a dotar a los educandos de recursos necesarios para aprender a aprender (Solé, 2006). Ahora, ¿cómo podemos enseñarlas?. Palincsar y Brown, (1984) en Solé, (2006: 63) sugieren que mediante las estrategias debieran ser activadas las siguientes actividades cognitivas:

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, equivale a responder ¿qué tengo que leer?, ¿por qué/para qué tengo que leerlo?
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate, ¿qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles?, ¿qué otras cosas sé que puedan ayudarme: autor, género, tipología textual?
- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que persigue).
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo. ¿Tiene sentido?, ¿presentan coherencia las ideas?, ¿qué dificultades plantea?
- Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación. ¿cuál es la idea fundamental del párrafo, apartado, capítulo?, ¿puedo reconstruir el hilo de los argumentos?, ¿tengo una comprensión adecuada de los mismos?
- Elaborar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones: ¿cuál podrá ser el final del texto?, ¿qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea?, ¿cuál podría

ser el significado de esta palabra que me resulta desconocida?, ¿qué le puede ocurrir al personaje? Entonces, ¿cuáles estrategias consideraremos?

### *2.1. El modelamiento metacognitivo*

El modelamiento metacognitivo es un método de enseñanza en donde el profesor, en calidad de experto ofrece a sus alumnos un "modelo" de estrategia, que los estudiantes deben poner en práctica para alcanzar los propósitos de la lectura. Con ese fin manifiesta, paso a paso y en voz alta las distintas decisiones que va tomando antes (planificación), durante (supervisión) y después (autoevaluación) de realizar la actividad, junto a un cambio de actitudes que les haga partícipes de la autorregulación del proceso y de sus logros en la comprensión (Monereo et al., 2001: 27).

### *2.2. La Enseñanza en progresión*

Collins y Smith, (1980) en Solé, (2006: 66) asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases:

- Fase de modelado, el profesor sirve de "modelo" a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene en forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto- por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos.
- Fase de participación del estudiante, en ella se pretende, que primero, de una forma más dirigida por el profesor, por ejemplo, planteando preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada por el contenido del texto- y progresivamente brindando mayor libertad- sugiriendo preguntas abiertas- el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión

de los textos. Esta es una fase crucial, porque en ella se debe asegurar el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control del profesor al alumno. El profesor interviene de forma contingente las necesidades de los alumnos, pero con la meta puesta en conseguir su realización competente y autónoma.

- Fase de lectura silenciosa, se trata de que los estudiantes realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a cabo con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis, detectar y compensar fallas de comprensión.

El modelo propuesto asume que como en cualquier contenido académico, el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del profesor y mayor control por parte del estudiante.

### *2.3. La enseñanza directa o instrucción directa*

El término enseñanza directa tiene varias definiciones e interpretaciones. Alcanzó gran popularidad a partir del Modelo de Enseñanza directa de la Universidad de Oregon, como recurso eficaz para enseñar a niños en inferioridad de condiciones. Lo más característico del modelo original son clases muy estructuradas donde el profesor se ciñe a un guión y prácticamente no toma decisiones educativas. Becker (1977: 430) en Baumann (1990:134-135) asevera que:

"Los guiones permiten la selección y evaluación de las secuencias de ejemplos que dan lugar a un aprendizaje eficaz. La mayoría de los profesores simplemente no tienen tiempo para buscar palabras y ejemplos adecuados o para seguir el orden jerárquico de las habilidades del modo más eficaz posible. Cuando los profesores redactan sus propias preguntas, corren el riesgo de elegir términos desconocidos para los niños de rendimiento lento o de utilizar una verborrea innecesaria. Además, cuando eligen ejemplos corren el riesgo de enseñar reglas incorrectas".

Baumann, (1983: 287) refuerza la noción de enseñanza directa en función del profesor : “En la enseñanza directa, el profesor, de un modo razonablemente formal cara a cara, dice, muestra, describe, demuestra y enseña la habilidad que hay que aprender. Lo más importante es que el profesor está al mando de la situación de aprendizaje”.

Las etapas de la enseñanza directa de la comprensión lectora según Baumann (1990:142-144) son cinco: Introducción, ejemplo, enseñanza directa, aplicación dirigida por el profesor y práctica individual

- **Introducción:** Los estudiantes conocen los objetivos de la clase que van a recibir y la razón por la que la adquisición de la habilidad les ayudará a leer mejor. La introducción es simplemente una visión general estructurada que informa a los alumnos del contenido y objetivo de la clase que van a recibir.

- **Ejemplo:** Es una continuación de la introducción. Se les muestra a los estudiantes una sección de un texto que contiene un ejemplo de lo que se les va a enseñar. Les ayuda a entender claramente lo que van a aprender. Al igual que la introducción, el ejemplo se basa sobre supuestos básicos, metas, objetivos y énfasis académico.

- **Enseñanza directa:** En esta fase el profesor participa activamente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad seleccionada Al igual que en el ejemplo y la introducción, es el profesor quien dirige la actividad. Los estudiantes participan activamente respondiendo a las preguntas y elaborando la comprensión del texto, pero el profesor está al cargo, es decir, él asume la responsabilidad básica del aprendizaje. Un componente importante de la enseñanza directa son los elementos heurísticos, que equipan al alumno con un método o estructura de la que hacer uso cuando aplican la habilidad individualmente. Además, el profesor obliga a los estudiantes a elaborar respuestas, , ya que el aprendizaje es más fructífero cuando tienen que elaborar respuestas que cuando se limitan a reconocerlas o identificarlas.

- **Aplicación dirigida por el profesor:** En esta fase los alumnos comienzan a asumir la responsabilidad de la adquisición de la habilidad. El profesor inicia la tarea, pero el alumno "descifra" los textos con los que se trabaja la habilidad en cuestión bajo la supervisión del profesor. Es decir, el profesor orienta y corrige, pero fuerza a los alumnos a poner en práctica la habilidad que previamente les ha enseñado. Esto permite al profesor hacer un seguimiento de la adquisición de la habilidad por parte del estudiante de forma que si es necesario, pueda volver a enseñarla.
- **Práctica individual:** En esta última etapa se delega la responsabilidad del aprendizaje en el estudiante. Se reparte entre los alumnos ejercicios con material no empleado en la enseñanza o en la aplicación y que les exijan hacer uso de la habilidad individualmente.

Junto a las estrategias revisadas - el modelamiento metacognitivo, la enseñanza en progresión y la enseñanza directa-es preciso acotar otras estrategias como la motivación para la lectura, la dotación de objetivos de lectura, actualización del conocimiento previo en los tres momentos de la lectura: antes, durante y después de la lectura (Solé, 2006: 77,102,117). Si leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, podemos enseñar a los estudiantes estrategias para que esa interacción sea lo más beneficioso posible.

### **3. Corpus**

El corpus de textos ensayísticos trabajados en la Propuesta de intervención didáctica en el aula fue seleccionado de los leccionarios proporcionados por el Ministerio de Educación a los estudiantes de Tercer Año Medio y se conformó a partir de los siguientes criterios: forman parte del canon escolar de Educación Media, por la calidad y prestigio de sus creadores y por ser autores hispanoamericanos contemporáneos Su temática se centra en los diversos niveles de identidad tanto a nivel nacional como

hispanoamericano y, luego validado en la Propuesta a través del juicio de expertos y de usuarios por académicos de la Educación Superior y por docentes de la Educación Media del sistema escolar vigente, respectivamente a partir de una lista de cotejo.

Todo canon pretende, aunque sea en forma transitoria, presentarse como un referente modélico y clásico en el que están presentes las selectas obras de autores relevantes. El canon literario sería la lista de autores escogidos de un género literario, se trata de una selección que implica valoración según los criterios que determinan la pertinencia de la inclusión, o la desestimación de unas u otras obras y autores<sup>16</sup>.

El corpus seleccionado pertenece al canon escolar y se establece como exponente de los contenidos a desarrollar en la secuencia didáctica, el cual debe incluir los clásicos y los contemporáneos de la literatura infantil y juvenil (Mendoza, 2006: 362 - 364).

El corpus seleccionado para esta intervención didáctica en el aula es el siguiente:

- Chile país de rincones. Mariano Latorre (chileno)
- Todos santos, día de muertos. Octavio Paz (mexicano)
- El arco y la lira. Octavio Paz. (mexicano)
- El mejor oficio del mundo. Gabriel García Márquez (colombiano)
- El tipo del indio americano. Gabriela Mistral chilena)
- El otro gran arte. Elena Poniatowska (mexicano)

---

<sup>16</sup> El canon actualmente es punto de revisiones tanto en su concepción, como en la revisión y opcionalidad de contenidos que puede incluir. En los últimos años se ha planteado la reactualización del *canon* tanto en el contexto social como en el filológico y en nuestro ámbito de la didáctica. Posiblemente esta tendencias haya surgido en torno a la publicación de la obra de Harold Bloom, *El canon occidental* (1994). Señala Pozuelo (1996: 3) en Mendoza (2006: 354) "El libro de Harold Bloom venía a ser una reacción frente al nuevo orden impuesto por las que él llama escuelas del resentimiento, que son quienes han venido a dar fuerza epistemológica a tal desplazamiento del poder en el seno de las universidades." Probablemente esta obra haya sido el detonante para manifestar ciertas inquietudes y reservas que estaban ya latentes entre especialistas y docentes.

- Menos cóndor y más huemul Gabriel Mistral (chilena)
- Notas sobre la inteligencia americana. Alfonso Reyes (mexicano)
- La dialéctica de la soledad. Octavio Paz (mexicano).

#### **4. Propuesta de intervención didáctica en el aula**

La intervención didáctica en el aula es definida por Cornejo (2008:17) como “el proceso de apropiación de los saberes, a partir de estrategias didácticas innovadoras, creativas e integradoras que propicien aprendizajes significativos”. En esos términos, la intervención didáctica o modelamiento didáctico para el mejoramiento de la comprensión lectora versa sobre la aplicación del método de aprendizaje directo de las habilidades de comprensión lectora, según Baumann (1990:134-135).

La enseñanza directa es definida por Baumann, (1990:133) como una práctica pedagógica estructurada con un guión previo en que el estudiante observa y escucha la demostración y aprende la habilidad. Este método consta de cinco etapas:

- a. introducir la estrategia (Introducción)
- b. ofrecer un ejemplo (Ejemplo)
- c. enseñar directamente la estrategia enseñanza directa o Instrucción directa)
- d. proporcionar la aplicación y ejercicios de transferencia bajo la supervisión del profesor para ofrecer el feedback correctivo (Aplicación dirigida por el profesor)
- e. administrar ejercicios prácticos (Práctica independiente), no obstante para efecto de la presente investigación consideramos tres momentos:
  - explicación y modelamiento,
  - práctica guiada
  - práctica autónoma o independiente.

Se optó por esta metodología en consideración a estudios realizados sobre comprensión de lectura, Pearson, (1982) en Baumann (1990:141) los cuales concluyen que a los estudiantes que se les aplicó el método de aprendizaje directo y sistemático superaron en su rendimiento a aquellos que habían aprendido con un método tradicional (aprendizaje por medio de libros de lectura).

#### *4.1. Nombre de la Intervención Didáctica en el aula*

“Tomando conciencia del proceso de comprensión de lectura”

#### *4.2. Propósito*

Evidenciar el grado de incidencia de la aplicación de la propuesta de intervención didáctica en la comprensión de lectura de ensayos literarios en estudiantes de Tercer Año Medio.

#### *4.3. Fases de desarrollo:*

La propuesta de intervención se divide en tres fases: diseño, validación y aplicación.:

##### *4.3.1. Diseño de la Propuesta*

Previo al diseño de la Propuesta de intervención didáctica en el aula se procedió a entrevistar al cuerpo directivo y docentes del subsector Lengua Castellana y Comunicación del Liceo “Narciso Tondreau” de Chillán, con la finalidad de precisar los alcances del estudio y consensuar la modalidad de trabajo, selección de estudiantes, número aproximado de sesiones de trabajo y los recursos que se utilizarían durante el experimento. Este estudio de campo permitió determinar el nivel lector de los posibles

sujetos, estudiantes de Tercer Año Medio, que constituirían la muestra de trabajo.

La propuesta de intervención didáctica en el aula se diseñó a partir de los resultados del Pretest y de las características del establecimiento, particularmente de los grupos de trabajo, control y experimental y el marco curricular emanado por el Ministerio de Educación para ese nivel educacional. Posteriormente la Propuesta se plasmó en una secuencia didáctica, la cual considera: secuencia didáctica global, secuencia didáctica específica, sesiones, tiempo y finalmente el desglose de las estrategias.

#### *4.3.2. Validación de la Propuesta*

El proceso de validación de la Propuesta de intervención didáctica en el aula con su respectiva secuencia didáctica se inició con el juicio de expertos, primero por académicos de la Universidad del Bío-Bío, después por académicos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Concepción y de la Universidad Austral de Valdivia y el juicio de usuarios, por docentes de Lengua Castellana y Comunicación del Colegio subvencionado Instituto Santa María de la comuna de Chillán, quienes validaron a partir del diseño de una lista de cotejo.

#### *4.3.3. Aplicación de la Propuesta*

La propuesta de intervención didáctica en el aula se operacionalizó en el Taller de comprensión de Lectura y su aplicación se efectuó desde el 27 de septiembre de 2010 hasta el 29 de noviembre de 2010. Se procedió a intervenir didácticamente a los sujetos del grupo experimental, tarea que permitió a la profesora investigadora demostrar cada

una de las estrategias que pone en juego el lector en el proceso de la comprensión de lectura de ensayos literarios.

De las cinco fases de Baumann (1990:133) se optó por la aplicación de tres de ellas:

- Explicación y Modelado: Se describieron cada una de las tareas que serían desarrolladas en el taller, como también sus objetivos, corpus, utilidad y fin de las mismas. Además se enunciaron los contenidos que serían tratados en forma secuencial y la modalidad de trabajo del taller, organización y funcionamiento. En el modelado, la investigadora demostró las estrategias de lectura necesarias para la comprensión del texto ensayístico, mediante el razonamiento o reflexión en voz alta (*think-aloud*) en un proceso de modelado para lograr un desarrollo potencial de la capacidad de comprensión de lectura de quienes conformaban el grupo de estudio. Durante esta fase se adquirió el manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora de los sujetos. Entre las estrategias lectoras que se aprendieron están: estrategia para determinación de las predicciones, del tema, del título; estrategia para inferir el tipo de literatura y cosmovisión de un texto ensayístico, estrategia para identificar los elementos del marco general, de la estructura interna de la argumentación, de los tipos de argumentos, de los modelos de organización de los párrafos, de las figuras retóricas y finalmente, estrategia para descubrir la idea principal (Baumann, 1990: 133-173); (Gómez, 1992: 2-52); (Carriedo et.al., 1994: 47-96); (Serafini, 1996: 45-60); (Miralles, 2003: 137-159/186-194); (Álvarez, 2001: 179-219); Solé (2006: 20/57-126).

El modelamiento metacognitivo constituyó la fase de transferencia a los sujetos del grupo experimental en pro de la autorregulación de los aprendizajes del proceso de comprensión lectora. Esta etapa se realizó sobre la base de una lectura modelada de cada uno de los ensayos que conformaron el corpus. Con este proceso de modelado se espera que el sujeto asuma conscientemente, cuáles son las estrategias metacognitivas

que pone en juego el lector cada vez que interactúa con un texto literario, cómo y cuándo es necesario aplicarlas en un proceso de ajuste de su propio aprendizaje.

El aprendizaje de las estrategias de comprensión ayudaron a tomar conciencia sobre los tipos esenciales de conocimientos de la metacognición: el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y el conocimiento condicional<sup>17</sup> (Flavell, 1996:175), los cuales fueron identificados y reforzados sistemáticamente.

- **Práctica guiada:** Mediante el trabajo-colaborativo los estudiantes ponen en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión de la profesora investigadora y sobre la base de un ensayo impreso, los estudiantes aplicaron los mismos procedimientos del modelado anteriormente descrito.
- **Práctica independiente:** Los sujetos en estudio asumieron la responsabilidad del aprendizaje de las tareas de comprensión de modo autónomo e independiente. Se distribuyó entre los estudiantes ejercicios con material no empleado en las fases anteriores. La lectura de los ensayos se realizó en material impreso no empleado en las fases anteriores, mediante un proceso de autorregulación de los aprendizajes, en que los estudiantes debieron ser capaces de aplicar cada estrategia de comprensión conscientemente y de evaluar sus resultados.

La enseñanza de las estrategias para determinar los caracteres del texto ensayístico hizo posible la apropiación de las estrategias de lectura, situación que favoreció el mejoramiento de la comprensión del texto antes señalado, como también resolver eficazmente las tareas que se presentan antes, durante y después de la lectura para construir con acierto la macroestructura textual. Además, el proceso de intervención favoreció la

---

17 El conocimiento declarativo responde al saber qué, el conocimiento procedimental al saber cómo y el conocimiento condicional se refiere a saber por qué cierta estrategia funciona o cuando utilizar una habilidad o estrategia en lugar de otra.

transferencia de las estrategias a otro tipo de textos y contextos, lo que podría redundar en un mejor rendimiento escolar.

. Paralelo al grupo experimental que se le aplicó la intervención didáctica, se trabajó con el grupo control en una concepción tradicional de la enseñanza de la lectura, modelo de procesamiento ascendente (bottom-up). Este modelo supone que el lector no aporta un significado, sino que lo extrae del texto impreso, considerando al lector como un sujeto pasivo, pues lo fundamental es reproducir literalmente lo que el autor ha escrito, no se asume que el lector también puede pensar. Esta teoría, consideraba que todos los lectores debían pasar por las mismas etapas de lectura, independiente de los diversos tipos de lectores o de textos.

### 5. Secuencia didáctica

Secuencia didáctica global	Secuencia didáctica específica	Sesiones y tiempo	Estrategias
<p>*Activación de los conocimientos previos a través del planteamiento de situaciones problemáticas que permitan relacionar el conocimiento que manejan los estudiantes con el nuevo conocimiento.</p> <p>*Planteamiento de una situación problemática</p> <p>*Resolución del problema: explicitación de la estrategia utilizada en la resolución del problema.</p> <p>*Metacognición: Modelamiento metacognitivo</p> <p>*Sistematización y teorización de contenidos</p> <p>*Socialización de actividades</p> <p>*Autoevaluación</p>	<p><b>1. Las predicciones</b></p>	<p>Primera sesión: 90 minutos</p>	<p><b>Inicio</b> (Antes de la lectura) Solé, (2006: 77) Aprendizaje directo, Baumann , (1990: 133-173)</p> <p><b>Explicación y Modelado</b> *Declaración del objetivo de la lectura: Formular las predicciones del contenido de “Chile, país de rincones” de Mariano Latorre. 5 min. Pizarra *Activación de conocimientos previos por medio del planteamiento y socialización de situaciones problemáticas respecto a la geografía de Chile.10 min. Tarjetas. Individual</p> <p><b>Desarrollo</b> (Durante la lectura) Solé, 2006: 101) <b>Aprendizaje directo</b></p> <p>*Modelado del razonamiento acerca de las predicciones a partir del título e ilustraciones del ensayo: 15min. Diapositiva *Lectura en voz alta *Razonamiento metacognitivo sobre las predicciones *Comprobación de predicciones</p> <p><b>Práctica guiada</b> 15min. Texto escrito. Grupal *Completación de ejercicio práctico de la estrategia *Supervisión de la misma *Socialización.*Reforzamiento, nuevos ejemplos, si es preciso.</p> <p><b>Práctica independiente</b> 15 min. Texto escrito .Individual*Ejercitación de la estrategia*Predicciones en forma individual y autónoma</p>

			<p><b>Cierre</b> (Después de la lectura) Solé, 2006: 117) *Verbalización de los aprendizajes logrados en la clase. 5 min. Pizarra *Sistematización y teorización de la estrategia predicciones. 10 min. Diapositiva *Autoevaluación de la clase. 10 min. Tarjeta. Individual.</p>
	<p><b>2. El ensayo: Tema-Título</b></p>	<p>Segunda sesión: 90 minutos</p>	<p><b>Inicio</b> (Antes de la lectura)Solé (2006: 77) Aprendizaje directo: Baumann, (1990: 133-173)</p> <p><b>Explicación y Modelado</b> *Declaración del objetivo de la lectura: Determinar el tema y el título del ensayo “<i>Todos santos, día de muertos</i>” de Octavio Paz. 5 min. Pizarra *Activación de conocimientos previos por medio de socialización de situaciones problemáticas sobre los ritos de un pueblo. 10 min. Tarjeta. Individual *Determinación de las predicciones sobre el significado del ensayo a partir del título y las ilustraciones del mismo, finalmente confrontadas en el transcurso del proceso lector 5 min. Diapositiva</p> <p><b>Desarrollo</b> (Durante la lectura) Solé, (2006: 101)</p> <p><b>Aprendizaje directo</b> *Modelado del razonamiento acerca del tema y título del ensayo. 15 min. Diapositiva *Lectura en voz alta *Razonamiento metacognitivo sobre el tema y el título del ensayo</p> <p><b>Práctica guiada</b> 15 min. Texto escrito. Grupal *Ejercicio práctico de la estrategia *Supervisión de la misma</p>

			<p>*Socialización, reforzamiento, nuevos ejemplos, si es preciso.</p> <p><b>Práctica independiente</b> 15 min. Texto escrito. Individual *Completación de ejercicio pertinente a la estrategia en forma individual y autónoma.</p> <p><b>Cierre</b> (Después de la lectura) Solé, 2006: 117) *Verbalización de los aprendizajes logrados en la clase. 5 min. Pizarra *Sistematización y teorización de: tema, título. 10 min. diapositiva *Autoevaluación de la clase. 10 min. Texto escrito. Individual.</p>
	<p><b>3. Tipo de literatura cosmovisión</b></p>	<p>Tercera sesión: 90 minutos</p>	<p><b>Inicio</b> (Antes de la lectura) (Solé, 2006: 77). Aprendizaje directo( Baumann, 1990: 133-173)</p> <p><b>Explicación y Modelado</b> *Declaración del objetivo de la lectura: Inferir el tipo de literatura y cosmovisión en el ensayo “<i>El arco y la lira</i>” de Octavio Paz. 5 min. Pizarra *Activación de conocimientos previos a través de socialización de situaciones problemáticas pertinente a la actitud del hombre frente al lenguaje. 10 min. Tarjetas. Individual. *Determinación de las predicciones sobre el significado del ensayo considerando el título y las ilustraciones del texto. 5 min. Diapositiva</p> <p><b>Desarrollo</b> (Durante la lectura) Solé, 2006: 101)</p> <p><b>Aprendizaje directo</b> *Modelado del razonamiento acerca del tipo de literatura y cosmovisión del ensayo. 15 min. Diapositiva *Lectura en voz alta</p>

			<p>*Razonamiento metacognitivo sobre la estrategia</p> <p><b>Práctica guiada.</b> 15 min. Texto. Escrito. Grupal *Ejercicio práctico de la estrategia *Supervisión de la misma *Socialización, reforzamiento, nuevos ejemplos, si es necesario.</p> <p><b>Práctica independiente</b> 15 min. Texto individual. Individual. *Desarrollo de ejercicio sobre la estrategia en forma autónoma</p> <p><b>Cierre</b> (Después de la lectura) Solé, 2006: 117) *Verbalización de los aprendizajes logrados en la clase. 5 min. Pizarra. *Sistematización y teorización de los tipos de literatura y cosmovisión de la misma. 10 min. Diapositiva *Autoevaluación de la clase. 10 min. Fotocopia. Individual</p>
	<p><b>4. La argumentación: Marco general Estructura interna</b></p>	<p>Cuarta sesión: 90 minutos</p>	<p><b>Inicio</b> (Antes de la lectura) (Solé, 2006: 77) Aprendizaje directo (Baumann, 1990: 133-173)</p> <p><b>Explicación y Modelado</b> *Declaración del objetivo de la lectura: identificar los elementos del marco general y de la estructura interna de la argumentación en el ensayo <i>“El mejor oficio del mundo”</i> de Gabriel García M. 5 min. Pizarra. *Activación de conocimientos previos por medio de socialización de situaciones problemáticas relativas a la práctica periodística. 10 min. Tarjeta. Individual. *Determinación de las predicciones sobre el significado del ensayo considerando el título y las ilustraciones, por último confrontación de las mismas en el transcurso del proceso lector. 5 min. Diapositiva</p>

			<p><b>Desarrollo</b> (Durante la lectura) Solé, 2006: 101)</p> <p><b>Aprendizaje directo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Modelado del razonamiento acerca de los elementos del marco general y estructura interna de la argumentación. 15 min. Diapositiva</li> <li>*Lectura en voz alta</li> <li>*Razonamiento metacognitivo</li> </ul> <p><i>Práctica guiada:</i> 15 min. Texto escrito. Grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Ejercicio práctico de la estrategia</li> <li>*Supervisión de la misma</li> <li>*Socialización, reforzamiento, nuevos ejemplos, si es preciso.</li> </ul> <p><i>Práctica independiente:</i> 15min. Texto escrito. Individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Desarrollo de ejercicio de la estrategia en forma individual y autónoma.</li> </ul> <p><b>Cierre</b> (Después de la lectura) Solé, (2006: 117)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Verbalización de los aprendizajes alcanzados en la clase. 5 min. Pizarra.</li> <li>*Sistematización teorización de la estrategia marco general y estructura interna de la argumentación. 10 min. Diapositiva.</li> <li>*Autoevaluación de la clase. 10 min. Tarjeta. Individual.</li> </ul>
	<p><b>5. Los tipos de Razonamiento argumentativo</b></p>	<p>Quinta sesión: 90 minutos</p>	<p><b>Inicio</b> (Antes de la lectura) (Solé, 2006)</p> <p>Modelamiento (Baumann, 1990)</p> <p><i>Explicación y Modelado</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Declaración del objetivo de la lectura: Discriminar los tipos de argumento en el ensayo “<i>El tipo del indio americano</i>” de Gabriela Mistral. 5 min. Pizarra</li> <li>*Activación de conocimientos previos a través de socialización de situaciones problemáticas pertinentes al racismo en Chile. 10 min. Tarjeta. Individual.</li> <li>*Determinación de las predicciones sobre el significado del</li> </ul>

			<p>ensayo a partir del título y las ilustraciones del texto, luego confrontadas durante el proceso lector. 5 min. Diapositiva.</p> <p><b>Desarrollo</b> (Durante la lectura) Solé, 2006: 101)</p> <p><b>Aprendizaje directo</b> *Modelado del razonamiento acerca de los tipos de argumentos.15 min. Texto escrito. Grupal. *Lectura en voz alta *Razonamiento metacognitivo de la estrategia</p> <p><b>Práctica guiada</b> 15 min. Texto escrito. Grupal. *Ejercicio de la estrategia. .Monitoreo de la actividad *Socialización, reforzamiento, nuevos ejemplos si es preciso. <b>Práctica independiente:</b> 15 min. Texto escrito. Individual *Desarrollo de ejercicio sobre la estrategia trabajada en forma individual y autónoma.</p> <p><b>Cierre</b> (Después de la lectura) Solé, (2006: 117) *Verbalización de los aprendizajes alcanzados en la clase. 5 min. Pizarra *Sistematización y teorización de la estrategia Tipos de argumento. 10 min. Diapositiva *Autoevaluación de la clase 10 min. Texto. Individual.</p>
	<p><b>6. Modelos de organización de los párrafos</b></p>	<p>Sexta sesión: 90 minutos</p>	<p><b>Inicio</b> (Antes de la lectura) (Solé, 2006: 77) Aprendizaje directo Baumann, (1990: 133-173)</p> <p><b>Explicación y Modelado</b> *Declaración del objetivo de la lectura: Especificar los modelos de organización de los párrafos en el ensayo “<i>El otro gran arte</i>” de Elena Poniatowska. 5 min. Pizarra</p>

		<p>*Activación de conocimientos previos por medio de socialización de situaciones problemáticas respecto al concepto de arte y artesanía. 10 min. Tarjeta. Individual.</p> <p>*Determinación de las predicciones sobre el significado del ensayo considerando el título y las ilustraciones del mismo, finalmente confrontadas durante el proceso de la lectura. 5 min. Diapositiva</p> <p><b>Desarrollo</b> (Durante la lectura) Solé, 2006: 101)</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Aprendizaje directo</i></b></p> <p>*Modelado del razonamiento acerca de los modelos de organización de los párrafos 15 min. Diapositiva</p> <p>*Lectura en voz alta</p> <p>*Razonamiento Metacognitivo de la estrategia</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Práctica guiada</i></b></p> <p>15 min. Texto escrito. Grupal</p> <p>*Ejercicio práctico de la estrategia: modelos de organización de los párrafos.</p> <p>*Supervisión de la misma</p> <p>*Socialización, reforzamiento, nuevos ejemplos, si es preciso.</p> <p style="text-align: center;"><b><i>Práctica independiente</i></b></p> <p>*Desarrollo de ejercicio de la estrategia en forma individual y autónoma. 15 min. Texto escrito. Individual.</p> <p><b>Cierre</b> (<i>Después</i> de la lectura) Solé, 2006: 117)</p> <p>*Verbalización de los aprendizajes alcanzados en la clase 5 min. Pizarra</p> <p>*Sistematización y teorización de la estrategia: modelos de organización de los párrafos. 10 min. Diapositiva.</p> <p>*Autoevaluación de la clase. 10 min. Texto escrito. Individual.</p>
--	--	---

	<p><b>7. Las figuras retóricas</b></p>	<p>Séptima sesión: 90 minutos</p>	<p><b>Inicio</b> (Antes de la lectura) (Solé, 2006: 77) Aprendizaje directo (Baumann, 1990: 133-173)</p> <p><b>Explicación y Modelado</b> *Declaración del objetivo de la lectura: Descubrir las figuras retóricas en el ensayo “<i>Menos cóndor y más huemul</i>” de Gabriela Mistral. 5 min. Pizarra *Activación de conocimientos previos a través de socialización de situaciones problemáticas respecto a los símbolos que conforman la identidad nacional. 10 min. Tarjeta. Individual. *Determinación de las predicciones sobre el significado del ensayo a partir del título y las ilustraciones del mismo, por último confrontadas en el transcurso del proceso de la lectura. 5 min. Diapositiva</p> <p><b>Desarrollo</b> (Durante la lectura) Solé, (2006: 101)</p> <p><b>Aprendizaje directo</b> *Modelado del razonamiento acerca de las figuras retóricas. 15 min. Diapositiva. *Lectura en voz alta *Razonamiento metacognitivo de la estrategia.</p> <p><b>Práctica guiada</b> 15 min. Texto escrito. Grupal *Ejercicio práctico de la estrategia: figuras retóricas *Supervisión de la misma *Socialización, reforzamiento, nuevos ejemplos, si es preciso. <b>Práctica independiente:</b> 15 min. Fotocopia. Individual. *Desarrollo de ejercicio pertinente a la estrategia de modo autónomo.</p>

			<p><b>Cierre</b> (Después de la lectura) Solé, (2006: 117).                  *Verbalización de los aprendizajes alcanzados en la clase. 5 min. Pizarra                  *Sistematización y teorización de la estrategia: figuras retóricas. 10 min. Diapositiva. Individual.                  Autoevaluación de la clase: 10 min. Tarjeta Individual.</p>
	<p><b>8. Idea Principal en lista de palabras</b></p>	<p>Octava Sesión: 90 min.</p>	<p><b>Inicio</b> (Antes de la lectura) Solé (2006: 77)                  Aprendizaje directo Baumann (1990: 133-173)</p> <p><b>Explicación y Modelado</b>                  *Declaración del objetivo de la lectura: formular la idea principal de una lista de palabras en el ensayo “<i>Notas sobre la inteligencia americana</i>” de Alfonso Reyes. 5 min. Pizarra.                  *Activación de conocimientos previos por medio del planteamiento y socialización de situaciones problemáticas respecto a la civilización americana. 10 min. Tarjeta. Individual.                  *Determinación de las predicciones sobre el significado del ensayo a partir del título y las ilustraciones del mismo, finalmente confrontadas en el transcurso del proceso lector. 5 min. Diapositiva.</p> <p><b>Desarrollo</b> (Durante la lectura)                  Solé, 2006: 101)</p> <p><b>Aprendizaje directo</b>                  *Modelado respecto a la estrategia idea principal en listas de palabras. 15 min. Diapositiva                  *Lectura en voz alta                  *Razonamiento metacognitivo sobre la estrategia idea principal en listas de palabras.  <b>Práctica guiada:</b>                  15 min. Fotocopia. Grupal                  *Ejercicio práctico de la estrategia                  *Supervisión de la misma</p>

			<p>*Socialización, reforzamiento, nuevos ejemplos, si es preciso.  <b>Práctica independiente</b>                  15 min. Texto escrito. Individual.                  *Completación de ejercicio pertinente a la estrategia en forma individual y autónoma.</p> <p><b>Cierre</b> (Después de la lectura)                  Solé, 2006: 117)                  *Verbalización de los aprendizajes logrados en la clase. 5 min. Pizarra.                  *Sistematización y teorización de la estrategia idea principal en listas de palabras. 10 min. Diapositiva.                  *Autoevaluación de la clase. 10 min. Tarjeta                  10 min. Tarjeta. Individual</p>
	<p><b>9. Idea principal e ideas secundarias</b></p>	<p>Octava sesión:                  90 minutos</p>	<p><b>Inicio</b> (Antes de la lectura) Solé, (2006: 77)                  Aprendizaje directo Baumann (1990: 133-173)</p> <p><b>Explicación y Modelado</b>                  *Declaración del objetivo de la lectura: Formular la idea principal e ideas secundarias de “<i>La dialéctica de la soledad</i>” de Octavio Paz .5min. Pizarra                  *Activación de conocimientos previos a través de socialización respecto a la condición gregaria del hombre. 10 min. Tarjeta Individual.                  *Determinación de las predicciones sobre el significado del ensayo a partir del título e ilustraciones, por último confrontadas en el transcurso del proceso de la lectura. 5 min. Diapositiva</p> <p><b>Desarrollo</b> (Durante la lectura)                  Solé, (2006: 101)                  Aprendizaje directo Baumann (1990: 133-173)                  *Modelado respecto a la idea principal en párrafos. 15 min. Diapositiva</p>

		<p>*Lectura en voz alta                  *Razonamiento metacognitivo sobre la estrategia: idea principal en párrafos</p> <p style="text-align: center;"><b>Práctica guiada</b></p> <p>15 min. Fotocopia. Grupal.                  *Lectura silenciosa y reconocimiento de la idea principal e ideas secundarias.                  *Supervisión de la misma                  *Socialización. Reforzamiento, Nuevos ejemplos, si es preciso.</p> <p style="text-align: center;"><b>Práctica independiente</b></p> <p>15 min. Texto escrito. Individual                  *Desarrollo de ejercicio correspondiente a la estrategia en forma individual y autónoma</p> <p><b>Cierre</b> (Después de la lectura)                  Solé, (2006: 117).                  *Verbalización de los aprendizajes logrados en la clase. 5 min. Pizarra                  *Socialización y teorización de la estrategia: idea principal e ideas secundarias.                  10 min. Diapositiva                  * Autoevaluación. de la clase.                  10 min. Tarjeta. Individual.</p>
--	--	--

## **V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

## 1. Los resultados de la investigación

Los resultados que se analizan en esta sección de la investigación corresponden a las respuestas obtenidas en el pretest y posttest de la muestra, 50 sujetos, distribuidos en dos grupos de 25 sujetos: grupo control y grupo experimental, en donde el primero se le sometió a una práctica tradicional de la enseñanza de la lectura y al segundo, un modelamiento metacognitivo y sus respectivas distribuciones: intra e intergrupales en forma global. La información reunida permite comparar de manera cuantitativa los avances alcanzados de un grupo con respecto al otro, cuya diferencia lo hace la intervención didáctica.

Para un mejor análisis e interpretación de los datos obtenidos resultados se presentan mediante dos métodos:

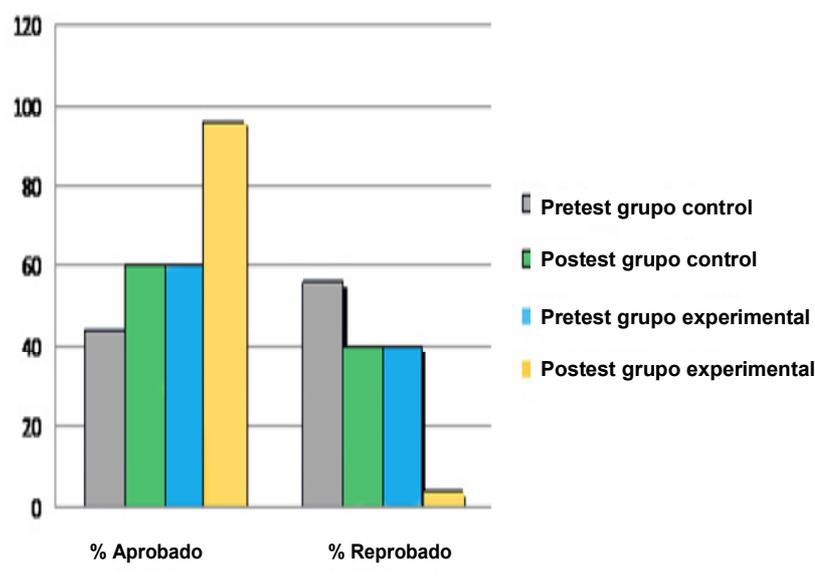
Método 1: Medición comparativa mediante gráficos estadísticos  
(Hernández et al., 2010:290)

Método 2: Aplicación de estadígrafos (Hernández et al., 2010:279)

### 1.1. *Método 1: Medición comparativa mediante gráficos estadísticos*

En este primer método procederemos a la representación de la información usados para variable discreta, el diagrama de barras. El análisis e interpretación de los gráficos corresponden a la comparación Pretest/Posttest-Grupo control/Grupo experimental.

Gráfico 1: Comparación de resultados: aprobación/reprobación

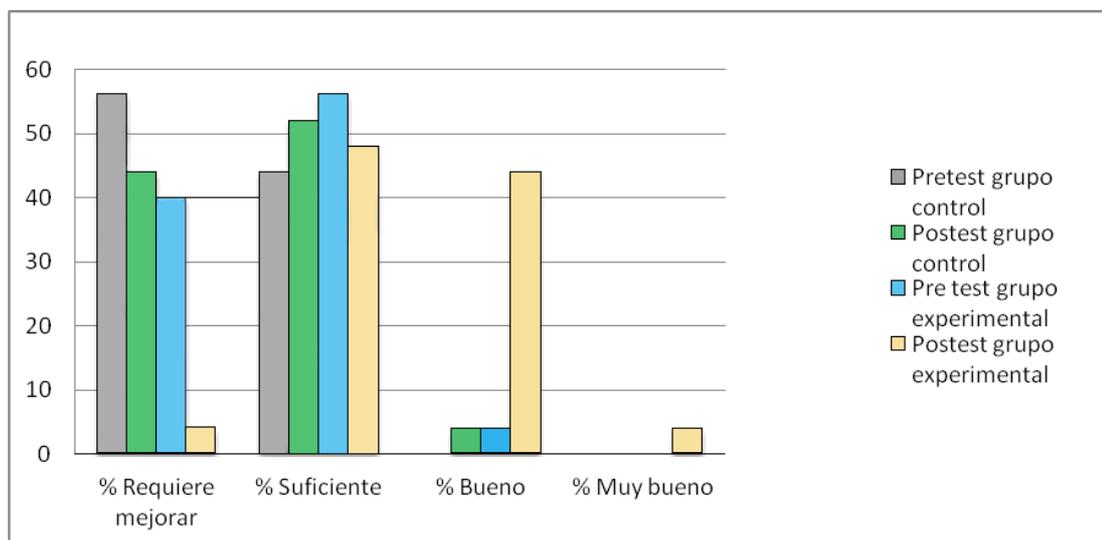


### Análisis e interpretación del Gráfico 1

Los datos graficados corresponden a los resultados globales alcanzados por los sujetos en términos de aprobación/reprobación:

1. El grupo control en el Pretest logró una aprobación de un 44% contra una reprobación de un 56%, mientras que en el Posttest la aprobación fue de un 60% y una reprobación de un 40%, vale decir este grupo creció en un 16% y una disminución de los reprobados, en igual cifra.
2. El grupo experimental en el Pretest alcanzó una aprobación de un 60% y una reprobación de un 40%, en cambio en el Posttest, su aprobación fue de un 96% contra una reprobación de un 4%, lo que significa que el grupo experimental después de la intervención didáctica subió en un 36%, así como su reprobación bajó en el mismo porcentaje.

**Gráfico 2: Comparación de Resultados según niveles de desempeño**



**Análisis e interpretación del Gráfico 2**

Los valores graficados corresponden al porcentaje alcanzado según el nivel de desempeño (escala de 4 categorías: Requiere Mejorar, Suficiente, Bueno, Muy Bueno).

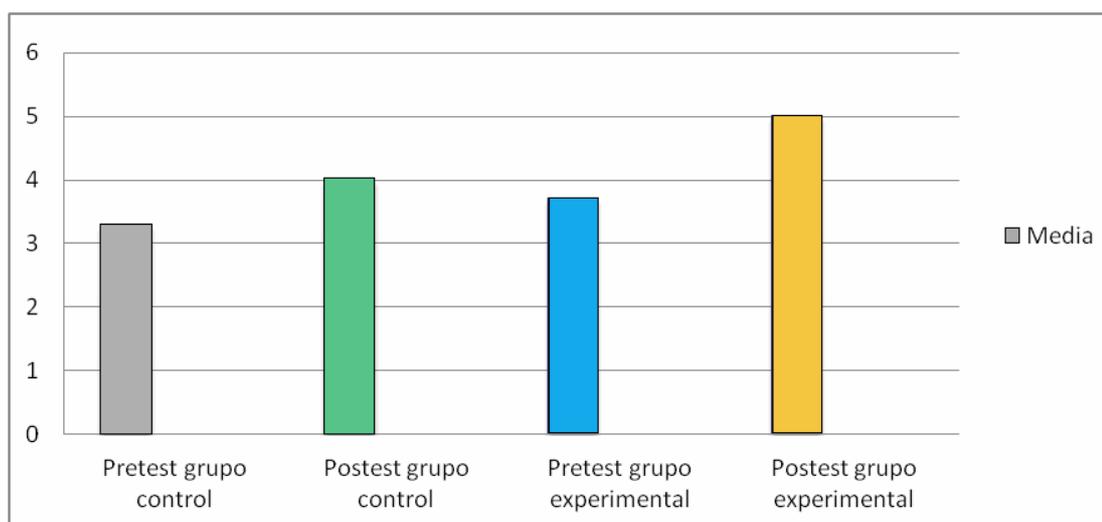
1. Con respecto al grupo control los logros se manejaron de la siguiente forma:

- El nivel Requiere mejorar, de un 56% en el Pretest, bajó a un 44% en el Posttest, vale decir un 12% de los sujetos subieron sus logros desde el nivel de reprobación al nivel de aprobación.
- El nivel Suficiente, en el test de entrada lo alcanzaron un 44%, mientras que en el Posttest un 52%, por lo que un 8% de los sujetos subió a un nivel aprobatorio.
- El nivel Bueno, de un 0% en el Pretest subió a un 4% en el Posttest, es decir hubo un % de sujetos, menor, por cierto que subió su calidad de aprendizajes.
- El nivel Muy Bueno se mantuvo en ambos test en un 0%, es decir, ningún sujeto fue capaz de elevar su rendimiento a la categoría superior.

2. Con respecto al grupo experimental el rendimiento se manejó del siguiente modo:

- El nivel Requiere mejorar, de un 40% en el Pretest bajó a un 4% en el Posttest, esto es, un 36% de los sujetos dejó la categoría reprobatoria para pasar al nivel aprobatorio.
- El nivel Suficiente, en el Pretest obtuvo un 56% en cambio en el Posttest un 48%, lo que significa que el 8% que hace la diferencia elevó su nivel de rendimiento, pasando a un nivel superior.
- El nivel Bueno logró capitalizar los aprendizajes de la intervención, puesto que subió de un 4% a un 44%, esto es, una diferencia de un 40%.
- El nivel Muy Bueno, de un 0% creció a un 4%, significa que este nivel pudo registrar un porcentaje de logro Muy Bueno después de la intervención.

**Gráfico 3: Rendimiento en notas de 1.0 a 7.0 en media aritmética**



**Análisis e interpretación del Gráfico 3**

Las cifras graficadas corresponden a las notas (escala de 1.0 a 7.0) en relación con la media (promedio aritmético).

1. El grupo control en el Pretest logró una media de 3.3, en cambio en el Posttest subió a una media aritmética de 4.0, significa que en el test de entrada el grupo está bajo el promedio de aprobación, pero que en el test de

salida fue capaz de alcanzar una media aprobatoria, nivel de desempeño suficiente con una diferencia de 0.7 punto.

2. El grupo experimental en el Pretest obtuvo una media de 3.7 y en el Posttest subió a una media aritmética de 5.0, lo que significa que después de la intervención didáctica el grupo de un promedio reprobatorio fue capaz de subir a un nivel de desempeño bueno, esto es diferencia notoria, de 1,3 puntos.

*1.2. Método 2: Aplicación de estadígrafos<sup>18</sup>*

*Tabla de distribución de resultados obtenidos en el pre y post test del grupo control y experimental en una relación intra e intergrupala.*

GRUPO CONTROL								GRUPO EXPERIMENTAL								AMBOS GRUPOS							
Pre test		Post test		Pre test/ post test				Pre test		Post test		Pre test/ post test				Pre test grupo control/ pretest grupo experimental				Post test grupo control/post test grupo experimental			
Me dia	D. S.	Me dia	D. S.	Me dia	D. S.	P value	t	Me dia	D. S.	Me dia	D. S.	Me dia	D. S.	Pv alue	T	Me dia	D. S.	p value	T	Me dia	D. S.	p value	T
1,44	0,50	1,67	0,47	-0,24	0,43	0,11	-2,75	1,60	0,50	1,96	0,20	-0,60	0,49	0,01	-3,67	-0,16	0,18	0,25	-1,16	-0,28	0,01	-2,58	

*Análisis e interpretación de Tabla*

*En una relación intragrupal:*

La tabla del grupo control muestra que la media o promedio del pretest fue 1,44 con D.S. +-0,5, es decir, entre 0,94 y 1,94, en cambio el posttest fue de

<sup>18</sup> Los estadígrafos considerados son los de tendencia central, media aritmética y mediana: de dispersión, la desviación estándar, además el p-valor (p-value) y el valor t (t de student)

1,68 con D.S.  $\pm$  0,4, es decir, entre 1,28 y 2,08, observándose un aumento, no obstante, con un p value de **0,11 no significativo**.

La tabla del grupo experimental expresa que la media del pretest fue 1,60 con una D.S.  $\pm$  0,5, vale decir, entre 1,1 y 2,1. La media del posttest fue de 1,96 con una D.S.  $\pm$  0,2, vale decir, entre 1,76 y 2,18 avalado por prueba t - 3,674 y un **p-value 0,001 altamente significativo**.

#### *En una relación intergrupala*

La media en el pretest del grupo control fue de 1,44 con una D.S.  $\pm$  0,50 es decir, entre 0,94 y 1,94. Y en el pre test del grupo experimental la media fue de 1,60 con una D.S.  $\pm$  0,55 es decir, entre 1,05 y 2,15. La variación obtenida entre el pretest del grupo control y experimental fue de una media de -0.16 con una D.S.  $\pm$  0,68. Resultado **no significativo con un p= 0,25** y un t= - 1,16.

En el post test del grupo control y experimental, se observa que la media del grupo control fue de 1,68 con una D.S  $\pm$  0,47 es decir entre 1,21 y 2,15. En el grupo experimental, la media fue de 1,98 con una D.S.  $\pm$  0,20. La variación fue de una media de -0,28 con una D.S.  $\pm$  0,54. Resultado una asociación **altamente significativa con un p= 0,01** y un valor de t= -2,58

## **2. Discusión de los resultados**

De acuerdo con los resultados de esta investigación se presentan los datos obtenidos y respaldados en el marco referencial.

La comprensión de lectura de ensayos literarios, variable dependiente, se incrementa significativamente a partir de la aplicación de una propuesta de intervención didáctica en el aula, variable independiente, la cual considera estrategias pertinentes a la tipología textual seleccionada, modelamiento metacognitivo, (Baumann 1990: 142); Monereo C. 1997) y Solé 2006), en relación con una práctica didáctica tradicional. Dichas diferencias suponen un mayor nivel de competencias lectoras en la tipología ensayo literario en aquellos estudiantes que manejan estrategias didácticas de comprensión de lectura pertinentes al tipo de texto en estudio.

Baumann (1990:141) sostiene que tras la realización de numerosos estudios, los investigadores han concluido que los estudiantes que reciben la mayor parte de las orientaciones del profesor, aprendizaje directo, es decir, lo que los profesores enseñan directamente, los estudiantes lo aprenden; lo que no se le enseña, no lo aprenden, fase fundamental de la secuencia didáctica implementada en la intervención didáctica en el aula, progresan más que aquellos de los que se espera que aprendan por su cuenta o entre ellos, como también aquellos estudiantes aprenden a leer más eficazmente cuando los profesores llevan a cabo un monitoreo que implica controlar las respuestas de los estudiantes y facilitan el feedback, práctica guiada y práctica independiente de la secuencia didáctica aplicada en la presente investigación.

El modelo interactivo trabajado con el grupo experimental es más efectivo que el modelo ascendente (bottom-up), practicado con el grupo control, en términos de rendimiento de la comprensión de lectura de ensayos

literarios, partiendo de los supuestos que la lectura es una actividad cognitiva compleja y el lector como un procesador activo de la información que contiene el texto, dado que, el verdadero sentido del texto se configura en la mente del lector, quien reconstruye las informaciones disponibles y las selecciona por el significado que representan (Mendoza, 2006: 234); Rumelhart, 1980), en relación con la postura que sostiene. La lectura es una conducta cuya adquisición equivale al aprendizaje secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales, en los niveles superficial o fonológico, nivel semántico y /o sintáctico y nivel interpretativo (Puente, 1991: 151).

El ensayo literario, por tratar de materia doctrinal y no ficcional es un tipo de texto que no se enmarca dentro de la tradicional clasificación ternaria, en donde los rasgos estéticos quedan subordinados a los fines ideológicos. Inclusive el Mineduc en el Programa de Estudio (2001) las sugerencias de lectura que ofrece son menores y por consiguiente su tratamiento también es menor en el sistema escolar, por lo que constituye una oportunidad atractiva y novedosa de acercar a los estudiantes de Tercer Año Medio a este cuarto género teórico e histórico llamado didáctico-ensayístico, a través del aprendizaje de estrategias de comprensión de lectura.

## CONCLUSIONES

Del análisis y discusión de los resultados de la investigación es posible formular algunas conclusiones que incluyan aportes limitaciones y proyecciones en relación con la comprensión del discurso mediante un programa de intervención didáctica o modelamiento metacognitivo.

1. La investigación evidencia un aumento altamente significativo de la comprensión lectora después de la intervención didáctica a que fueron sometidos los sujetos de la muestra.

2. El análisis estadístico demostró que el grupo control alcanzó un incremento de la comprensión lectora de un 16%, después de la práctica de un modelo de enseñanza tradicional, sin embargo el grupo experimental, intervenido didácticamente, alcanzó un aumento de un 36%, porcentaje superior, por el bajo desarrollo de la competencia lectora de los sujetos, pertenecientes a un liceo municipalizado de Chillán con un alto índice de vulnerabilidad escolar.

3. La aplicación de estadígrafos de tendencia central (promedio, media) y de dispersión (desviación estándar) a los resultados de los instrumentos, en una relación Pretest/Posttest el grupo control presentó un aumento, pero con un p value de 0,11, no significativo; mientras que el grupo experimental después de la intervención alcanzó un aumento, con un p value 0,001 altamente significativo.

4. Los resultados permiten afirmar que los efectos positivos del conocimiento metacognitivo, se deben al conocimiento declarativo, procedimental y condicional aprendidos por los sujetos, en tareas de lectura que exigen saber qué estrategias seleccionar cómo aplicarlas, en qué momento y por qué.

5. El aumento de la comprensión lectora del ensayo literario se debe al conocimiento y aplicación de las estrategias de lectura, especialmente metacognitivas, mediante una propuesta de intervención didáctica en el aula operacionalizada en el modelado y por la toma de conciencia de los sujetos sobre los procedimientos estratégicos que debe poner en práctica durante el proceso de la comprensión junto con facilitar la transferencia del conocimiento adquirido sobre las estrategias a lecturas similares.

6. Los sujetos logran un mejoramiento del nivel de competencia en la comprensión de lectura, gracias al aprendizaje de estrategias adecuadas a las características principales de un género todavía vacilante en su clasificación, el ensayo literario.

7. Los resultados confirman que propiciar una metodología centrada en la participación activa de los estudiantes en forma individual o en grupo en contraposición de un aprendizaje memorístico contribuye a la construcción de aprendizajes significativos.

8. Las estrategias de comprensión de lectura se aprenden no solamente mediante el modelado realizado por el profesor, sino también por medio de la interacción permanente entre el profesor y el estudiante y el trabajo colaborativo entre los sujetos participantes, generando un clima favorable para el aprendizaje de estrategias.

9. La intervención didáctica, a través del modelamiento metacognitivo, permite generar en los estudiantes un cambio en el procesamiento de las ideas, como también autorregular el proceso de la comprensión de lectura por medio de la aplicación de las estrategias de aprendizaje.

10. El programa de intervención didáctica en el aula, hace que los estudiantes se apropien paulatinamente de aquellos procedimientos que resultan más eficaces para la resolución de los problemas que plantea la lectura, situación que influye potencialmente en un mejoramiento de la comprensión lectora junto con la proyección a otros subsectores del currículum, redundando en un notorio mejoramiento del rendimiento escolar.

11. La autoevaluación como herramienta de retroalimentación sistemática permite evidenciar los logros alcanzados y conocer las dificultades de los sujetos en relación con la aplicación de las estrategias, para de esta forma aclarar y/o reforzar, cuando fuera preciso hacerlo.

13. Esta investigación puede constituir un aporte en términos de acercamientos al ensayo literario, género que no goza precisamente de privilegio en su tratamiento y menos investigado en el ámbito escolar y que podría permitir la apertura del espectro de tipologías textuales a los estudiante justamente a través del estudio de una literatura de reflexión.

14. Difundir los resultados de esta investigación a nivel escolar para su análisis por parte de los docentes e inclusive su posible aplicación del modelamiento metacognitivo en la comprensión de lectura en las diversas tipologías textuales, según las necesidades de los estudiantes

15. La investigación realizada corresponde a una visión del género masculino, por ser el Liceo Narciso Tondreau tradicionalmente de hombres, 88% en relación con el 12% del género femenino por lo que sería interesante realizar un estudio en un establecimiento en que predominen estudiantes del femenino, razón que amerita el hacerse cargo de futuros estudios investigativos.

## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J. y MATEOS, M., (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación, *Fundación infancia y aprendizaje*.31, 32, 5-30.

ÁLVAREZ, G., (2001). *Textos y Discursos: Introducción a la lingüística del texto*, Concepción, Editorial Universidad de Concepción

AUSUBEL, D .P. (1983). *Psicología Educativa: Un Punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

BAUMANN, J. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor

CARREÑO, R., PÁEZ, G., SANTOS, D., SOTO, VERA, C. (2000). *Lengua Castellana y Comunicación Tercer año*. Texto del Profesor. Ministerio de Educación. Programa MECE Media. Santiago de Chile: Mare Nostrum.

CARRIEDO, N., ALONSO, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

CASTRO, F, CORREA, M., LIRA, H. (2006). *Currículum y evaluación educacional: aportes teóricos y prácticos para el quehacer docente en el aula*. Concepción: Ediciones Universidad del Bío- Bío.

CONDEMARÍN, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago (Chile): Litografía Valente Ltda.

CONDEMARÍN, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago: Ariel.

CORNEJO, T. (2002). La comprensión estratégica del discurso: *Un estudio de los esquemas convencionales del texto expositivo para la determinación de la macroestructura textual mediante el modelamiento metacognitivo*. Tesis para optar al Grado de Magíster en Lingüística. Concepción. Universidad de Concepción.

CORNEJO, T. (2008). *En Estudio experimental del Discurso narrativo escrito: Un modelo de intervención didáctica en el aula. Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Didáctica de la Lengua Materna*. FUENTES, J., Universidad del Bío-Bío.

FLAVELL, J. (1979). "Metacognition and cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive Developmental Inquiry". Extraído el 12 de enero de 2011, desde <http://www.scielo.cl/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S0718-0934200000480000800013&pid=S0718-09342000004800008&lng=es>

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

GARCÍA, A, y HUERTA, J. (2009). *Los Géneros Literarios: Sistema e Historia*. Madrid: Cátedra.

GARCÍA, M. G. (1996). *El mejor oficio del mundo*. Revista latinoamericana de comunicación. Extraído el 15 de enero de 2010 desde <http://chasqui.comunica.org/content/view/555/142>.

GOODMAN, K. S.(1965). *Reading:A psycholinguistic guessing game*. Journal of the Reading Specialist, Vol. 6(4), 1967, 126-135, Extraído el 14 de enero de 2011 desde [www.people.uncw.edu/kozloffm/goodman.html](http://www.people.uncw.edu/kozloffm/goodman.html) Goodman Kenneth 1967

GÓMEZ, J. (1992). *Teoría del ensayo*. México: UNAM. Extraído el 18 de enero de 2011 desde [ensayista.org/critica/ensayo/gomez/ensayo1 htm](http://ensayista.org/critica/ensayo/gomez/ensayo1.htm).

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

KOTTOW M. et al. (2006). “*Bioética e investigación con seres humanos y en animales*” en *La Bioética y Fondecyt Santiago (Chile)*: Ed. Conicyt Extraído el 10 de febrero de 2011 desde [http://www.fondecyt.cl/comite\\_bioetica/libro\\_bioetica/art1.pdf](http://www.fondecyt.cl/comite_bioetica/libro_bioetica/art1.pdf)

LATORRE, M. (1996) *Chile, país de rincones*. Santiago (Chile): Universitaria

MAÍZ, C. (2004) *El ensayo: entre género y discurso*. Mendoza: Talleres Gráficos de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

MENDOZA A. (Coord). (2006) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación

MINEDUC (2001) *Programa de estudio Lengua castellana y comunicación Tercer Año Medio*. Santiago (Chile): Gtáfic Andes

MINEDUC (2007) *Mapas de Progreso del Aprendizaje*. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapas de Progreso de Lectura. Extraído el 4 de marzo de 2011 desde [www.lem.uctemuco.cl/wpcontent/uploads/2009/06/mapa\\_lectura.pdf](http://www.lem.uctemuco.cl/wpcontent/uploads/2009/06/mapa_lectura.pdf)

MINEDUC (2009) “*Fundamentos del Juste Curricular en el Sector de Lenguaje y Comunicación*”. Unidad de Currículum y Evaluación. Extraído el 5 [www.educarchile.cl/.../ajuste\\_curricular/Fundamentos\\_Lenguaje.pdf](http://www.educarchile.cl/.../ajuste_curricular/Fundamentos_Lenguaje.pdf)

MINEDUC (2010). *Resultados nacionales Prueba SIMCE*. Extraído el 11 de marzo de 2011 desde [www.es.wikipedia.org/wiki/Informe\\_PISA](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Informe_PISA)  
[www.simce.cl/index.php?id=100](http://www.simce.cl/index.php?id=100)

MINEDUC (2010) *Unidad de Currículum y Evaluación. Resultados Prueba PISA*. Extraído el 11 de marzo de 2011 desde  
[www.simce.cl/...y.../PISA2006/LibroPISA\\_2006\\_completo.pdf](http://www.simce.cl/...y.../PISA2006/LibroPISA_2006_completo.pdf)

MIRALLES, M. T., MONTECINO, L., MÜLLER, V.; VALENZUELA, L. ZÚNIGA, M. (2003) *Manual de Preparación Lenguaje y Comunicación*. Santiago (Chile): Pontificia Universidad Católica de Chile.

MISTRAL, G. (1997) *Menos cóndor y más huemul. En Antología de poesía y prosa de Gabriela Mistral*. Compilación y Prólogo Jaime Quezada. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica

MISTRAL, G. (1932). *El tipo del indio americano. La vergüenza del mestizo*. Extraído el 9 de marzo de 2010 desde  
<http://www.gabrielamistral.uchile.cl/prosaframe.html>

MOLINARI, C. (1998) *Introducción a los modelos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires. Eudeba.

MOLL, M. E. (2000) *El ensayo como estructura Lingüística y construcción de sentido*. Santiago, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. 5, 289-294

MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1999) *El asesoramiento psicopedagógico: Una respectiva profesional y constructiva*. Madrid: Alianza Editorial.

MONEREO, C.(coord.) CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. y PÉREZ, M.L.(2001).*Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

MONEREO, C. (2002). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor

MORALES, L. (2010) *La escritura de al lado: los géneros referenciales*.  
Extraído el 9 de septiembre de 2011 desde  
[www.web.uchile.cl/publicaciones/cyber/18/vida2.html](http://www.web.uchile.cl/publicaciones/cyber/18/vida2.html)[www.quedelibros.com/La  
a-Escritura-de-al-lado+-Generos-...- España](http://www.quedelibros.com/La-Escritura-de-al-lado+-Generos-...-España)

NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988), *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

NÚÑEZ, P. (2010) *Leer para comprender y leer para disfrutar: sobre la lectura y la literatura en la educación secundaria*. Primeras Noticias. Revista de Literatura, 223:pp.67-75

PAZ, O. (1991) *Una sociedad singular*. En Sor Juana Inés de la Cruz o Las trampas de la fe. Argentina: Fondo de Cultura Económica

PAZ, O. (1996). *El laberinto de la soledad; Postdata; Vuelta al laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.

PAZ, O. (1996) *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica

PALINCSAR, A. y BROWN, A. (1984) "*Reciprocal teaching of comprensión – fostering and comprensión-monitoring activites*". Cognition and instruction.  
Extraído el 26 de marzo de 2011 desde  
[11http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf)

PARODI, G.(1986) *Validación y desarrollo del gráfico de Fry para el castellano hasta el nivel universitario*. Signos.

PARODI, G. (2003) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitaria de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

PONIATOWSKA, E (1993).*El otro gran arte*. Extraído el 10 de marzo de 2010 desde. [www.nexos.com.mx/?p=leerarticulos&article=447163](http://www.nexos.com.mx/?p=leerarticulos&article=447163).méxico

PERORAND M. (1998) “*La comprensión de textos escritos, ¿crisis universal?*” en PERORAND, M., GÓMEZ, L., PARODI, G., NÚÑEZ, P. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello

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

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2005) *Diccionario de la Lengua Española*. Extraído el 18 de abril de 2011 desde [www.rae.es](http://www.rae.es)

REYES, A. (1936). *Notas sobre la inteligencia americana*. Extraído el 27 de marzo de 2010 desde [www.ensayistas.org/antología/xxa/reyes](http://www.ensayistas.org/antología/xxa/reyes)

RUMELHART, DW. (1980) *Theoretical issues in reading comprehension*. Extraído el 19 de marzo de 2011 desde [www.marcoele.com/num/5/.../delpretextoaltexto.pdf](http://www.marcoele.com/num/5/.../delpretextoaltexto.pdf)

SERAFINI, M. T. (1994), *Cómo se escribe*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S. A.

SOLÉ, I. (2006) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó

VÉLIZ, M. (2002).“*Desarrollo de estrategias de lectura por medio del computador: evaluación de una experiencia*”.Universidad de Concepcion. Chile. Extraído el 25 de marzo de 2011 desde [http://www.elgrial.cl/elv\\_flashpapers/linguistica\\_e\\_%20interdisciplinariedad/capitulo\\_7.swf](http://www.elgrial.cl/elv_flashpapers/linguistica_e_%20interdisciplinariedad/capitulo_7.swf).

YUSTE, C.(2000). *Progresint. Programas para la Estimulación de las habilidades de la inteligencia*. Madrid. Colección Progresint. Extraído el 13 de mayo de 2011 desde [www.carlosyuste.es/PROGRESINT11.html](http://www.carlosyuste.es/PROGRESINT11.html).

## **VI. ANEXOS**

**Anexo 1: Carta de consentimiento informado**

**Carta de consentimiento informado para participación en proyecto de investigación**

Por medio del presente documento, autorizo a mi hijo(a) a que participe en el proyecto de investigación *“La comprensión lectora de ensayos literarios a través del modelamiento metacognitivo en Tercer Año Medio: una propuesta de intervención didáctica”*. Este es un proyecto de investigación científica, que cuenta con el respaldo de la Universidad del Bío-Bío.

El objetivo general del estudio es *“Evaluar la relación entre la aplicación de una propuesta didáctica centrada en el modelamiento metacognitivo y el nivel de desempeño de la comprensión de lectura de ensayos literarios en estudiantes de Tercer Año Medio”*.

Declaro estar informado (a) de la confidencialidad de los datos que involucra la investigación, como también que el estudio no considera ningún tipo de incentivo o pago.

Autorizo a mi pupilo a participar en este estudio.

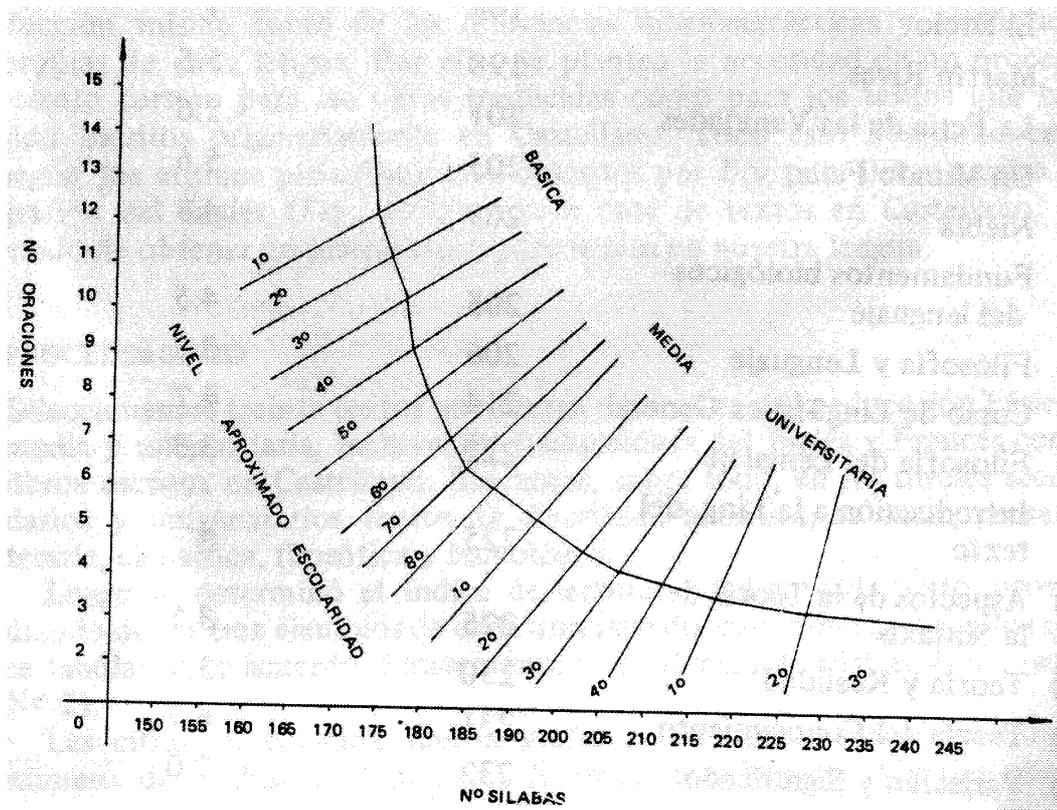
Nombre	RUT	Fecha
--------	-----	-------

Firma

Anexo 2: Validación de instrumentos: Gráfico de Lecturabilidad de E. Fry

Validación de instrumento: Gráfico de Lecturabilidad de Edward Fry

Texto	Nivel	Cantidad de oraciones en cien palabras	Cantidad de sílabas en cien palabras	Cobertura (cantidad de palabras por texto)
Pretest	Tercer Año Medio	7	214	975
Postest	Tercer Año Medio	7	215	969



*Modo de usar el gráfico*

1. Contar las primeras cien palabras de un pasaje.
2. Contar el número de sílabas en las cien palabras.
3. Contar el número de oraciones en las cien palabras.
4. Buscar la intersección entre ambas variables en el gráfico con lo cual se obtendrá el nivel aproximado de escolaridad recomendado.
5. Una palabra es definida como un grupo de símbolos con un espacio a cada lado. De este modo. Pedro, SOCHIL, 1978 y &, constituyen una palabra.

Anexo 3: Validación de instrumentos (Aplicación del Gráfico de Fry)

**Aplicación del gráfico de E. Fry: Párrafo de cada test <sup>19</sup>**

**(Cien palabras)**

<p><b>Pretest</b> <i>Periodismo, el mejor oficio del mundo.</i> (Gabriel García Márquez)</p>	<p><b>La grabadora es culpable de la magnificación viciosa de la entrevista. La radio y la televisión por su naturaleza, la convirtieron en el género supremo; pero también la prensa escrita parece compartir la idea equivocada de que la verdad no es tanto la del periodista como la del entrevistado. La entrevista de prensa fue siempre diálogo del periodista con alguien que tenía algo que decir sobre un hecho. El reportaje fue la reconstrucción meticulosa y verídica del acontecimiento Vale decir la noticia completa. Tal como sucede en la realidad, para que el lector la conociera como si hubiera permanecido allí. Son géneros afines y complementarios, y no por qué excluirse el uno del otro.</b></p>
<p><b>Postest</b> <i>Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe.</i> Octavio Paz</p>	<p><b>Nueva España no se parece al México precolombino ni al actual. Menos a España, aunque haya sido un territorio sometido a la corona española. ¿Cuál era la naturaleza de sus contactos con la metrópoli? Fue realmente una colonia. Todo depende que se entienda por colonia. En su acepción original, la palabra designa el establecimiento - pacifico o violento - en un territorio ajeno de un grupo proveniente de otro país. Los recién llegados desalojan a los nativos - a veces los exterminan – pero no se constituyen en una entidad autónoma, sino que conservan sus lazos políticos- religiosos con su patria de origen.</b></p>

---

Parodi, G. (1986) Validación y desarrollo del gráfico de Fry para el castellano hasta el nivel universitario. Signos

**Anexo 4: Validación de instrumentos**



MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

Chillán, 17 de diciembre de 2009

Dra.  
Beatriz Arancibia Gutiérrez  
Universidad Católica de la Santísima Concepción  
Concepción

MARGARITA LABRÍN ESPINOZA, alumna tesista del proyecto de investigación para optar al grado de Magíster en Didáctica de la Lengua Materna de la Universidad del Bío-Bío, “La comprensión lectora de ensayos literarios a través del modelamiento metacognitivo en tercer año medio: una propuesta de intervención didáctica”, dirigido por el académico Sr. Federico Pastene Labrín, cuyo objetivo general es “*Evaluar el nivel de desempeño alcanzado por los alumnos(as) de NM3 en la comprensión lectora de ensayos literarios mediante la aplicación del modelamiento metacognitivo*”, solicita respetuosamente a usted, tenga a bien colaborar, como especialista, en la validación del Pretest que se adjunta.

La Profesora investigadora agradece su disposición y colaboración en este estudio.

Atentamente,

Margarita Labrín Espinoza  
Profesora Investigadora



MAGISTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

Dra.  
 Beatriz Figueroa Gutiérrez  
 Universidad Católica de la Santísima Concepción  
 Concepción

En relación con el pretest, solicito a Usted tenga a bien responder con una X frente a cada indicador.

**LISTA DE COTEJO**

<b>Indicadores</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. Presenta un formato adecuado		
2. Las instrucciones son precisas		
3. La temática es apropiada		
4. La tipología textual es pertinente		
5. El léxico es adecuado		
6. Las preguntas están planteadas con precisión		
7. La cantidad de preguntas es apropiada		
8. El texto corresponde al nivel de comprensión lectora señalado por los “Mapas de progreso de lectura”		
9. Las preguntas evalúan habilidades y destrezas cognitivas del currículum de Lengua Castellana y Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar-Interpretar</li> <li>• Sintetizar localmente</li> <li>• Sintetizar globalmente</li> <li>• Inferir globalmente</li> <li>• Aplicar</li> </ul>		
10. De la macroestructura textual las preguntas evalúan: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema</li> <li>• Idea principal</li> </ul>		
11. Respecto de la Escala de Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La asignación de puntaje es adecuada</li> <li>• El porcentaje de exigencia es apropiado</li> </ul>		

**OBSERVACIONES:**

*1. Corregir la presentación formal de los enunciados y textos y preguntas que deben ir con justificado, hay letras de las alternativas con o sin paréntesis, también enunciados cortados. Yo no le voy a corregir eso.*

*2. En la última Tabla Escala de Evaluación, falta una columna al lado izquierdo con el número de las preguntas.*

\_\_\_\_\_  
 Firma

\_\_\_\_\_  
 Fecha

Anexo 5: Validación de propuesta de intervención didáctica



**Dra.  
Alejandra Leal Ladrón de Guevara  
Académica  
Universidad Austral de Chile  
Valdivia**

En relación con la propuesta de Intervención Didáctica, solicito a Ud. tenga a bien validar con una X frente a cada indicador.

**LISTA DE COTEJO**

Indicadores	S i	N o
<p><b>Innovación</b>                      *Responde al sistema escolar vigente                      *Se adapta a las exigencias de la sociedad del conocimiento                      *Se ajusta a una Didáctica innovador</p>	x	-
<p><b>Pertinencia</b>                      *Presenta relación con el contexto escolar seleccionado                      *Responde a los requerimientos de los nuevos escenarios sociales y educativos</p>	x	-
<p><b>Coherencia</b>                      *Responde al marco curricular vigente                      *Se ajusta a los niveles de los mapas de progreso</p>	x	-
<p><b>Adecuación</b>                      *La selección del corpus se ajusta al nivel                      *Las estrategias de la intervención son pertinentes al nivel</p>	x	-
<p><b>Creatividad</b>                      *Es original                      *Adapta la teoría al contexto</p>	x	-

—		
<p><b>Factibilidad</b>                  Puede ser aplicada según las características                  *Organizacionales                  *Económicas                  *Pedagógicas</p>	X	—
<p><b>Estructura</b>                  *Presenta Objetivos Fundamentales Transversales                  *Presenta Objetivos Fundamentales Verticales                  *Presenta Contenidos Mínimos Obligatorios                  *Presenta Aprendizajes esperados                  *Presenta habilidades a desarrollar</p>	X	

**Observaciones** \_\_\_ En general, la propuesta está bien diseñada. Sin embargo solo sabremos si la adecuación y la factibilidad son pertinentes una vez que tengamos los resultados. En cuanto a la innovación, los conocimientos previos y las predicciones son utilizados desde hace mucho tiempo como estrategias metacognitivas; lo innovador de este trabajo está en la utilización de las estrategias a nuevas temáticas, además del diseño y selección de los ejemplos.

  
 \_\_\_\_\_  
 Firma

12 de agosto, 2010

Fecha



Srta.  
 Yésica Aguilera Fernández  
 Profesora de Lengua Castellana y Comunicación  
 Instituto Santa María  
 Chillán

En relación con la propuesta de Intervención Didáctica, solicito a Ud. tenga a bien validar con una X frente a cada indicador.

**LISTA DE COTEJO**

Indicadores	Si	No
<p><b><i>Innovación</i></b>                      *Responde al sistema escolar vigente                      *Se adapta a las exigencias de la sociedad del conocimiento                      *Se ajusta a una Didáctica innovador</p>	<p>X                      X                      X</p>	<p>-</p>
<p><b><i>Pertinencia</i></b>                      *Presenta relación con el contexto escolar seleccionado                      *Responde a los requerimientos de los nuevos escenarios sociales y educativos</p>	<p>X                      X</p>	<p>-</p>
<p><b><i>Coherencia</i></b>                      *Responde al marco curricular vigente                      *Se ajusta a los niveles de los mapas de progreso</p>	<p>X                      X</p>	<p>-</p>
<p><b><i>Adecuación</i></b>                      *La selección del corpus se ajusta al nivel                      *Las estrategias de la intervención son pertinentes al nivel</p>	<p>X                      X</p>	<p>-</p>

<p><b>Creatividad</b>                  *Es original                  *Adapta la teoría al contexto</p>	X	
	X	
<p><b>Factibilidad</b>                  Puede ser aplicada según las características                  *Organizacionales                  *Económicas                  *Pedagógicas</p>	-	-
	X	
	X	
	X	
<p><b>Estructura</b>                  *Presenta Objetivos Fundamentales Transversales                  *Presenta Objetivos Fundamentales Verticales                  *Presenta Contenidos Mínimos Obligatorios                  *Presenta Aprendizajes esperados                  *Presenta habilidades a desarrollar</p>	-	-
	X	
	X	
	X	
	X	

**Observaciones**

*Esta propuesta no solo se ajusta a los requerimientos, sino que genera aprendizaje de manera innovadora sin riesgos pecuniarios.*

*[Firma]*  
 \_\_\_\_\_  
 Firma

*10/08/2010*  
 \_\_\_\_\_  
 Fecha

## Observaciones Generales

- 1- En relación a la selección de los textos es probable que los temas abordados no siempre sean de interés para los alumnos de Tercero medio, especialmente "Chile, país de rincones" de Mariano Satone y ello podría interferir en alguna medida en el proceso de comprensión lectora.
  - 2- Desde la perspectiva formal existen dos errores de tipo que están en la página 4 y 9. Son otros detalles, pero puede ser un pequeño aporte a los textos.
  - 3- Me ha parecido muy interesante la extensión de cada ejercicio, pues en la medida que se avanza se va complejizando el texto y su extensión está en directa relación con ellos.
  - 4- También creo que en el proceso de modelamiento es muy valioso haber incorporado imágenes, situación que hace más concreto un proceso bastante abstracto, hecho que facilite la comprensión. Muy bien.
  - 5- Finalmente deseo destacar el uso de las "Predicciones" como recurso que facilita la comprensión lectora, pues el lector lleva a cabo un proceso de lectura mucho más interactivo y comprometido lo que permite mejores niveles de comprensión del texto.
- ¡Felicitaciones por el trabajo!



Sra.  
 Angélica Mora Cedeño  
 Profesora de Lengua Castellana y Comunicación  
 Instituto Santa María  
 Chillán

En relación con la propuesta de Intervención Didáctica, solicito a Ud. tenga a bien validar con una X frente a cada indicador.

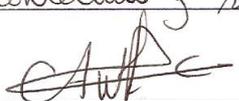
**LISTA DE COTEJO**

Indicadores	Si	No
<b><i>Innovación</i></b>		
*Responde al sistema escolar vigente	X	
*Se adapta a las exigencias de la sociedad del conocimiento	X	
*Se ajusta a una Didáctica innovador	X	
	-	-
<b><i>Pertinencia</i></b>		
*Presenta relación con el contexto escolar seleccionado	X	
*Responde a los requerimientos de los nuevos escenarios sociales y educativos	X	
	-	-
<b><i>Coherencia</i></b>		
*Responde al marco curricular vigente	X	
*Se ajusta a los niveles de los mapas de progreso	X	
	-	-
<b><i>Adecuación</i></b>		
*La selección del corpus se ajusta al nivel	X	
*Las estrategias de la intervención son pertinentes al nivel	X	
	-	-

<b>Creatividad</b>		
*Es original	X	
*Adapta la teoría al contexto	X	
<hr/>		
<b>Factibilidad</b>		
Puede ser aplicada según las características	-	-
*Organizacionales	X	
*Económicas	X	
*Pedagógicas	X	
<hr/>		
<b>Estructura</b>		
*Presenta Objetivos Fundamentales Transversales	X	
*Presenta Objetivos Fundamentales Verticales	X	
*Presenta Contenidos Mínimos Obligatorios	X	
*Presenta Aprendizajes esperados	X	
*Presenta habilidades a desarrollar	X	

**Observaciones**

Es una excelente propuesta, innovadora,  
contextual y se adapta a la sociedad del conocimiento.  
¡Felicitaciones!

  
Firma

08-08-10  
Fecha

Anexo 6. Características de los textos según los mapas de Progreso y los Niveles de Logro

**Características de los textos según los Mapas de Progreso  
y los Niveles de Logro.**

**Nivel 1:** Versan sobre temas reales e imaginarios que son familiares para los estudiantes, usan palabras de uso común o con un sentido que se puede deducir del contexto, pueden presentar expresiones con sentido figurado fácilmente comprensible, usan pronombres personales y demostrativos fácilmente reconocibles. Son ejemplos de textos literarios característicos del nivel son: "La bella durmiente" Jacob y Wilhelm Grimm, "El patito feo" Hans Christian Andersen.

**Nivel 2:** Versa sobre temas reales o imaginarios; el vocabulario es de uso frecuente, pero también contienen palabras no familiares; presentan expresiones con sentido figurado; y tienen una estructura simple, por ejemplo tienen una estructura narrativa lineal. Ejemplos de textos literarios característicos del nivel son: "El volantín amarillo" Jacqueline Balcells, "Charlie y la fábrica de chocolate" Roald Dahl.

**Nivel 3.** Tratan temas diversos, con un vocabulario de uso frecuente, pero que incorpora algunos conceptos especializados, introducen algunos elementos complejos en su estructura, por ejemplo, alteraciones al orden cronológico de los hechos. Obras literarias representativas del nivel son: "Cuentos de la selva" Horacio Quiroga, "Crónicas de Narnia" Lewis Carroll.

**Nivel 4:** Tratan temas diversos con un vocabulario amplio, presentan variados recursos literarios; presentan diversas estructuras y pueden integrar distintas modalidades discursivas. Ejemplos de textos literarios característicos del nivel son: "Subterra" Baldomero Lillo, "Un viejo que leía novelas de amor" Luis Sepúlveda.

**Nivel 5:** Tratan temas diversos, que presenta diferentes perspectivas del emisor; presentan una variedad de recursos, registros de habla y niveles de formalidad; pueden presentar estructuras no convencionales. Constituyen obras literarias características del nivel: “El árbol” María Luisa Bombal, “Crónica de una muerte anunciada” Gabriel García Márquez.

**Nivel 6 y 7:** Tratan temas diversos que se abren a diferentes visiones de mundo respecto de la realidad contemporánea y otras; presentan estructuras textuales complejas. Ejemplos de textos literarios característicos del nivel son: “Casa tomada” Julio Cortázar, “El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha” Miguel de Cervantes, “Pedro Páramo” Juan Rulfo.

(MINEDUC (2007:4)

*Anexo 7. Los Niveles del Mapa de Progreso de Lectura*

**Los niveles del Mapa de Progreso de Lectura**

Están ordenados jerárquicamente, desde el nivel superior, nivel 7 al nivel inicial, nivel 1.

**Nivel 7** Sobresaliente: Lee comprensivamente variados tipos de texto de carácter analítico y reflexivo. Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, que expresan ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras. Evalúa la calidad del texto y la pertinencia de su estructura textual, estilo y coherencia interna.

**Nivel 6:** Lee comprensivamente variados tipos de texto que le permiten construir diferentes visiones de mundo. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción. Identifica recursos expresivos que potencian el sentido general de la obra. Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos.

**Nivel 5:** Lee comprensivamente textos con variadas estructuras convencionales y no convencionales, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpreta el sentido global del texto según las posibles perspectivas del emisor o del receptor. Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.

**Nivel 4:** Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central. Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relaciona con su sentido global. Opina sobre lo leído, comparando el

contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.

**Nivel 3:** Lee comprensivamente textos de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita relevante distinguiéndola de la accesoria. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido global del texto, integrando la información extraída. Opina sobre variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema.

**Nivel 2:** Lee comprensivamente textos de estructura simple que abordan contenidos reales o imaginarios, algunos de los cuales pueden ser poco familiares. Extrae información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto. Comprende el sentido global del texto integrando información explícita e implícita. Opina sobre contenidos de lo leído, apoyándose en la información extraída.

**Nivel 1:** Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas Mineduc, (2007:5).

## Anexo 8. Pretest

**“Pretest”**

Nombre \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

**Instrucciones:**

A continuación encontrarás un trozo de lectura. Léelo con cuidado y atención, luego aborda las preguntas derivadas del texto.

Cada pregunta tiene cinco opciones. Escoge entre éstas la que te parezca más apropiada, de acuerdo con lo que se afirma en el texto leído o se infiere de él. Responde en la hoja de respuestas. (2p.c/u)

“ Antes que se inventara la grabadora, el oficio se hacía bien con tres instrumentos indispensables que en realidad eran uno solo: la libreta de notas, una ética a toda prueba y un par de oídos que los reporteros todavía usaban para oír lo que se les decía. Las primeras grabadoras pesaban más que las máquinas de escribir, y grababan en bobinas de alambre magnético que se enrollaban como hilo de coser. Pasó algún tiempo antes de que los periódicos las usaran para ayudar a la memoria, y más aún para que algunos les encomendaran la gran responsabilidad de pensar por ellos.

En realidad, el manejo profesional y ético de las grabadoras está por inventarse. Alguien tendría que enseñarle a los periodistas que no es un sustituto de la memoria, sino una evolución de la humilde libreta de apuntes que tan buenos servicios prestó en los orígenes del oficio. La grabadora oye pero no escucha, graba pero no piensa, es fiel pero no tiene corazón, y a fin de cuentas su versión natural no será tan confiable como la de quien pone atención a las palabras vivas del interlocutor, las valora con su inteligencia y las califica con su moral. Para la radio tiene la ventaja de la literalidad y la inmediatez, pero muchos entrevistadores no escuchan las respuestas por pensar en la pregunta siguiente. Para los redactores de periódicos la

trascrición es la prueba de fuego: confunden el sonido de las palabras, tropiezan con la semántica, naufragan en la ortografía y mueren por el infarto de la sintaxis. Tal vez la solución sea que se vuelva a la libreta de notas para que el periodista vaya editando con su inteligencia a medida que graba mientras escucha.

La grabadora es culpable de la magnificación viciosa de la entrevista. La radio y la televisión por su naturaleza, la convirtieron en el género supremo; pero también la prensa escrita parece compartir la idea equivocada de que la verdad no es tanto la del periodista como la del entrevistado. La entrevista de prensa fue siempre diálogo del periodista con alguien que tenía algo que decir sobre un hecho. El reportaje fue la reconstrucción minuciosa y verídica del acontecimiento. Vale decir, la noticia completa. Tal como sucede en la realidad, para que el lector la conociera como si hubiera permanecido allí. Son géneros afines y complementarios, y no por qué excluirse el uno del otro. Sin embargo, el poder informativo y totalizador del reportaje sólo es superado por la célula primaria y magistral del oficio, la única capaz de decir en el instante de un relámpago todo cuanto se sabe de la noticia: el flash.

De modo que un problema actual en la práctica y la enseñanza del oficio no es confundir o eliminar los géneros históricos sino devolverle a cada uno su sitio y su valor en cada medio por separado. Y tener siempre algo que parece olvidado, que todo el periodismo tiene que ser investigativo por definición.

Un avance importante de este medio siglo es que ahora se comenta y se opina en la noticia y el reportaje, y se enriquece el editorial con datos informativos. Cuando no se admitían estas licencias, la noticia era una nota escueta heredada de los telegramas prehistóricos. Ahora, en cambio, se ha impuesto el formato de los despachos de agencias internacionales. El

empleo desaforado de comillas en declaraciones falsas o ciertas permite equívocos inocentes o deliberados, manipulaciones malignas y tergiversaciones venenosas que le dan a la noticia la magnitud de un arma mortal. Las citas de fuentes que merecen entero crédito, de personas generalmente bien informadas o de altos funcionarios que pidieron no revelar su nombre, o de informadores que todo lo saben y que nadie ve, amparan toda clase de agravios impunes porque el autor se atrinchera en su derecho de no revelar la fuente. En los Estados Unidos - por no ir más cerca - prosperan fechorías como ésta.

“Persiste la creencia de que el ministro despojó de sus joyas al cadáver de la víctima, pero la policía lo negó”. No había más que decir: el daño estaba hecho. El culpable se atrincheró en su derecho de no revelar la fuente, sin preguntarse si él mismo no es un instrumento fácil de esa fuente que le trasmitió la información como quiso y arreglada como más le convino. De todos modos, es un consuelo suponer que muchas de estas transgresiones éticas y otras tantas que avergüenzan al periodismo de hoy, no son siempre por inmoralidad, sino también por falta de dominio profesional.

El problema parece ser que el oficio no logró evolucionar a la misma velocidad que sus instrumentos, y los periodistas se quedaron buscando el camino a tientas en el laberinto de una tecnología disparada sin control hacia el futuro (...). La deshumanización es galopante. La carrera que siempre estuvo bien definida y demarcada hoy no se sabe dónde empieza, dónde termina ni para dónde va.

La ansiedad de que el periodismo mantenga su prestigio está en todas partes. Quienes más lo necesitan son los dueños de los medios, sus mayores beneficiarios, que sienten el descrédito donde ‘más le duele’.

Pues el periodismo es una pasión insaciable que sólo puede dirigirse y humanizarse por su confrontación descarnada con la realidad. Nadie que no la haya padecido puede imaginarse esa servidumbre que se alimenta de las imprevisiones de la vida. Nadie que no lo haya vivido puede concebir siquiera lo que es el palpito sobrenatural de la noticia, el orgasmo de la primicia, la demolición moral del fracaso. Nadie que no haya nacido para eso y esté dispuesto a morir en eso podría persistir en un oficio tan incomprensible y voraz, cuya obra se acaba después de cada noticia como si fuera para siempre, y no concede un instante de paz mientras no vuelva a empezar con más ardor que nunca en el minuto siguiente”.

GARCÍA, M. G. (1996). El mejor oficio del mundo. *Revista latinoamericana de comunicación*. Extraído el 12 de febrero de 2010 desde <http://chasqui.comunica.org/content/view/555/142/http://chasqui.comunica.org/content/view/555/142>

**1. De acuerdo con la siguiente información, los elementos argumentativos se corresponden respectivamente en el siguiente orden:**

- A. Contexto - modalidad - participantes - tema - tesis
- B. Modalidad - tema - participantes - contexto - tesis
- C. Tesis - participantes - contexto - modalidad - tema
- D. Modalidad - tesis - contexto - participantes - tema
- E. Contexto - modalidad - participantes - tesis - tema

I. Exposición escrita	II. El periodismo	III. Estudiantes de Tercer año
IV. Sala de clases	V. El periodismo es un oficio incomprensible y voraz	

**2. Se puede considerar este texto como un ensayo porque el autor**

- A. Informa sobre el oficio del periodismo
- B. Describe el invento de la grabadora
- C. Hace un llamado a los periodistas
- D. Propone una tesis y la fundamenta
- E. Disuade al lector

**3. El sentido figurado que el autor le asigna a las siguientes expresiones destacadas, respectivamente es un (a):**

- A. Relación analógica, graduación ordenada e identificación de un término real con otro imaginario.
- B. Rodeo de palabras, suma de ideas y adición de adjetivo calificativo.
- C. Comparación de ideas, enumeración ordenada y enfrentamiento de ideas.
- D. Analogía de ideas, unión de ideas e identificación de un término real con otro imaginario.
- E. Agrupación de palabras, ponderación desmesurada y rodeo de palabras.

“... y grababan en bobinas de alambre magnético que se enrollaban como hilo de coser. Para los redactores de periódicos la transcripción es la prueba de fuego; confunden el sonido de las palabras, tropiezan con la semántica, naufragan en la ortografía y mueren por el infarto de la sintaxis. ...Que sienten el descrédito donde más les duele”.

**4. La idea principal del primer párrafo se puede formular como:**

- A. La grabadora ayuda a la investigación periodística
- B. Los periodistas usaban el oído antes del invento de la grabadora
- C. La práctica del periodismo antes y después de la grabadora
- D. La práctica rudimentaria del periodismo por la carencia de grabadora
- E. El oficio del periodismo se ejercía con tres instrumentos y después sólo con uno

**5. La idea principal del segundo párrafo es:**

- A. La grabadora como sustituto de la memoria
- B. Las ventajas de la memoria por sobre la grabadora
- C. Las competencias escriturales del periodista
- D. La normativa profesional y ética de las grabadoras
- E. Las ventajas de la grabadora para la radio

**6. El título más apropiado para el texto es:**

- A. ¿El periodismo, oficio sin rumbo?
- B. La transcripción, prueba de fuego para los redactores
- C. Los tres instrumentos del periodismo
- D. La importancia del periodismo
- E. La noticia, obra del periodismo

**7. El texto leído se refiere fundamentalmente a:**

- A. La costumbre de oír al entrevistado
- B. La grabadora, uno de los grandes culpables del cambio de hacer periodismo
- C. La pasión del periodismo
- D. La deshumanización del periodismo
- E. El periodismo, oficio en constante evolución

**8. A partir del ensayo leído, se puede concluir que este género forma parte de la literatura:**

- A. Popular
- B. Fantástica
- C. De anticipación
- D. Canónica
- E. De pensamiento

**9. La cosmovisión que el autor expresa respecto al ejercicio del periodismo es de carácter:**

- A. Estético
- B. Lógico
- C. Ético
- D. Social
- E. Psicológico

**10. El tipo de argumento, según el razonamiento usado en el siguiente texto es:**

- A. Analógico
- B. Por autoridad
- C. Por generalización
- D. Por causa
- E. Sintomático

“Todos los periodistas que usaron la grabadora dejaron de escuchar, de reflexionar y se dedicaron sólo a transcribir”.

**11. ¿A qué parte de la estructura argumentativa corresponde el enunciado destacado?**

- A. Tesis
- B. Base
- C. Introducción
- D. Desarrollo
- E. Conclusión

“De modo que un problema actual en la práctica y la enseñanza del oficio no es confundir o eliminar los géneros históricos sino devolverle a cada uno su sitio y su valor en cada medio por separado. Y tener siempre algo que parece olvidado, que todo el periodismo tiene que ser investigativo por definición”.

**12. Respecto a la grabadora y el oficio del periodista, el modelo de organización textual empleado en el primer párrafo es:**

- A. Causa-efecto
- B. Problema –solución
- C. Comparación o contraste
- D. Secuencia temporal
- E. Descripción

## Anexo 9. Posttest

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO  
MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA**Posttest**

Nombre \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

**Instrucciones:**

A continuación encontrarás un trozo de lectura. Léelo con cuidado y atención, luego aborda las preguntas derivadas del texto.

Cada pregunta tiene cinco opciones. Escoge entre éstas la que te parezca más apropiada, de acuerdo con lo que se afirma en el texto leído o se infiere de él. Responde en la hoja de respuestas. (2p.c/u).

“Nueva España no se parece ni al México precolombino ni al actual. Tampoco a España, aunque haya sido un territorio sometido a la corona española. ¿Cuál era la naturaleza de sus relaciones con la metrópoli? ¿Fue realmente una colonia? Todo depende de lo que se entienda por esta palabra. En su acepción original, la palabra designa el establecimiento-pacífico o violento- en un territorio ajeno de un grupo que viene de otro país. Los recién llegados desalojan a los nativos- a veces los exterminan- pero no se constituyen en una entidad independiente, sino que conservan sus lazos políticos y religiosos con su patria de origen. Los movimientos de independencia surgen después, cuando los descendientes de los primeros colonos empiezan a sentirse distintos de la metrópoli. Las colonias griegas en el mundo antiguo, o las inglesas en Nueva Inglaterra, son un ejemplo de lo que originalmente se entendió por colonia. En este sentido, Nueva España no fue una colonia, aunque probablemente los criollos sí hayan tenido una conciencia “colonial” en los siglos XVII y XVIII. ¿Y en el sentido moderno de la palabra? Basta con pensar un instante en lo que fueron hasta hace poco tuvieron Gran Bretaña, Francia, Holanda o Bélgica, para advertir la enorme diferencia con Nueva España y los otros dominios de la corona española.

Hoy se llama “colonia” a todo territorio dependiente, semidependiente o incluso sometido a la influencia potencia, El término se ha convertido en un proyectil. Con los proyectiles se puede descalabrar a los adversarios, no comprender una situación histórica.

Las colonias inglesas en América fueron creadas por grupos de colonos inspirados por motivos religiosos políticos y económicos. Como los colonos griegos, los ingleses quisieron fundar comunidades a imagen y semejanza de las que existían en la madre patria; a diferencia de los griegos, muchos de esos colonos eran disidentes religiosos. De ahí la doble influencia de la religión y la utopía en la formación de la democracia política de los Estados Unidos. El pacto social fue, en su origen, un pacto religioso. Entre los españoles aparecen también los motivos religiosos, pero en tanto que los ingleses fundaron sus comunidades para escapar de una ortodoxia, los españoles las establecieron para extenderla. En un caso, el principio fundador fue la libertad religiosa; en el otro, la conversión de los nativos sometidos a una ortodoxia y una iglesia. La idea de evangelización no aparece entre los colonos ingleses y holandeses; la de libertad religiosa no figura entre las que movieron a los conquistadores españoles y portugueses. La conquista fue hecha por cuenta y riesgo de los conquistadores, así que, en cierto modo, fue una empresa privada. Al mismo tiempo, la acción española fue una empresa imperial: la cruz, la espada y la corona. Fusión de lo militar, lo religioso y lo político. Dos palabras definen a la expansión hispánica: conquista y evangelización. Son palabras imperiales y, asimismo, palabras medievales. La conquista de América por lo españoles y los portugueses no se parece a la colonización griega o inglesa, sino a las cruzadas cristianas y a la guerra santa de los musulmanes. Incluso la “sed de oro” de los conquistadores corresponde a las ideas de botín y pillaje de los guerreros musulmanes y cristianos”.

PAZ, O. (1991) Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe. México: Fondo de Cultura Económica.

**1. De acuerdo con la siguiente información, los elementos argumentativos se corresponden respectivamente en el siguiente orden:**

- A. Contexto - tesis - modalidad - participantes - tema
- B. Modalidad - tema - participantes - contexto - tesis
- C. Contexto - modalidad - participantes - tema - tesis
- D. Tesis - participantes - contexto - modalidad - tema
- E. Modalidad - tesis - contexto - participantes - tesis

I. Exposición escrita	II. La Nueva España
III. Estudiantes de Tercer Año Medio	
IV. Sala de clases	V. La nueva España constituye una sociedad singular

**2. Se puede considerar este texto como un ensayo porque el autor**

- A. Trata sobre un acontecimiento importante
- B. Está escrito en prosa
- C. Describe la función de los colonizadores
- D. Propone una tesis y la fundamenta
- E. Persuade al lector

**3. El sentido figurado que el autor le asigna a las siguientes expresiones destacadas, respectivamente es un (a):**

- A. Enumeración ordenada, comparación de ideas e identificación de un término real con otro imaginario
- B. Rodeo de palabras, suma de ideas y adición de adjetivo calificativo
- C. Analogía de ideas, unión de ideas, rodeo de palabras
- D. Graduación ordenada, relación analógica, ponderación desmesurada
- E. Comparación, enumeración ordenada e identificación de un término real con otro término imaginario.

“Al mismo tiempo, la acción española fue una empresa imperial: la cruz, la espada y la corona. Fusión de lo militar, lo religioso y lo político. [...] La conquista de América por los españoles y los portugueses no se parece a la colonización griega o inglesa, sino a las cruzadas cristianas y a la guerra santa de los musulmanes. Incluso la “sed de oro” de los conquistadores corresponde a las ideas de botín y pillaje de los guerreros musulmanes y cristianos”.

**4. La idea principal del primer párrafo, se puede formular a partir que Nueva España.**

- A. Es una colonia singular, no en el sentido original del término, sino de acuerdo con el actual
- B. Mantuvo los lazos políticos y religiosos con su patria de origen
- C. Es una colonia en el sentido moderno del término, al estilo de las francesas, holandesas y belgas.
- D. Se independizó cuando los criollos tuvieron una conciencia colonial.
- E. Como objeto de estudio, es una entidad compleja, ya que no se ajusta ni a las nociones originales ni nuevas del término “colonia”.

**5. La idea principal del segundo párrafo es:**

- A. El paralelo entre lo religioso hispánico-portugués y lo ortodoxo inglés-holandés
- B. La caracterización de las colonias españolas e inglesas
- C. La evangelización de América
- D. La comparación entre la colonización inglesa-holandesa y española-portuguesa
- E. La fundación de comunidades inglesas e hispánicas

**6. El título más adecuado para el texto es:**

- A. "Nueva España: una colonia peculiar"
- B. "Nueva España"
- C. "Diferencias entre la colonización española y la inglesa"
- D. "La noción de colonia hoy"
- E. "Colonia, religiosidad y libertad"

**7. El texto leído se refiere fundamentalmente a:**

- A. Los distintos matices constituyentes del concepto de "colonia"
- B. Los movimientos de independencia a lo largo de la historia
- C. La demostración que Nueva España era, efectivamente una colonia según el modelo griego
- D. La introducción de un nuevo concepto de colonia que debe ser empleado para referirse a Nueva España
- E. Los distintos conceptos de colonia a través de la historia

**8. A partir del ensayo leído, se puede concluir que este género forma parte de la literatura:**

- A) Popular
- B) Fantástica
- C) Maravillosa
- D) De anticipación
- E) De pensamiento

**9. La cosmovisión que el autor expresa respecto a la colonización hispánica es de carácter:**

- A) Ético
- B) Social
- C) Religioso
- D) Político
- E) Psicológico

**10. El tipo de argumento, según el modo de razonamiento usado en el texto es:**

- A. sintomático
- B. de autoridad
- C. analógico
- D. causal
- E. generalización

“Las colonias griegas en el mundo antiguo son similares a las inglesas en Nueva Inglaterra, por lo que son ejemplo de lo que originalmente se entendió por colonia”.

**11. ¿A qué parte de la estructura argumentativa corresponde el enunciado destacado?**

- A. Tesis
- B. Base
- C. Introducción
- D. Desarrollo
- E. Conclusión

“La conquista fue hecha por cuenta y riesgo de los conquistadores, así que, en cierto modo, fue una empresa privada. Al mismo tiempo, la acción española fue una empresa imperial: la cruz, la espada y la corona. Fusión de lo militar, lo religioso y lo político”.

**12. ¿ A qué modelo de organización textual pertenece el enunciado ?**

- A. Causa-efecto
- B. Problema –solución
- C. Secuencia temporal
- D. Comparación o contraste
- E. Descriptivo

“La conquista de América por los españoles y los portugueses no se parecen a la colonización griega o inglesa, sino a las cruzadas cristianas y a la guerra santa de los musulmanes”.

Anexo 10. Claves de instrumentos y habilidades

**Claves de instrumentos y habilidades**

Anexo 10. Claves de instrumentos y habilidades

**Claves de instrumentos y habilidades**

**Pretest-Postest**

<b>N° de pregunta</b>	<b>Alternativa</b>	<b>Habilidad</b>
1	B	Analizar-interpretar
2	D	Analizar-interpretar
3	A	Analizar- interpretar
4	C	Síntesis local
5	D	Síntesis local
6	A	Síntesis global
7	D	Síntesis global
8	E	Inferencia global
9	C	Inferencia global
10	C	Aplicación
11	A	Aplicación
12	D	Aplicación

**Anexo 11. Escala de Evaluación**

**Escala de Evaluación**

<b>Preguntas</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Nota</b>	<b>Nivel de Desempeño</b>
0	0	0	1.0	Requiere mejorar
1	2	8	1.1	Requiere mejorar
2	4	16.6	1.2	Requiere mejorar
3	6	25.0	1.8	Requiere mejorar
4	8	33.3	2.3	Requiere mejorar
5	10	41.6	2.9	Requiere mejorar
6	12	50.0	3.5	Requiere mejorar
7	14	60.0	4.0	Satisfactorio
8	16	66.6	4.7	Satisfactorio
9	18	75.0	5.3	Bueno
10	20	83.3	5.8	Bueno
	22	91.6	6.4	Muy Bueno

11				
12	24	100.0	7.0	Muy Bueno

**Anexo 12: Las habilidades cognitivas**

**Las habilidades cognitivas**

En términos generales, las habilidades cognitivas<sup>20</sup> son un conjunto de procesos y operaciones relacionadas con el conocimiento, cuyo objetivo es desarrollar estructuras mentales que tengan sentido para quien aprende, es decir que sean significativos. Este planteamiento que el estudiante aprende algo y sabe como aprenderlo.

<b>HABILIDAD</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Conocer</b>	Saber información explícita del texto desde el que se construye el problema planteado
<b>Comprender-analizar</b>	Después del reconocimiento explícito de la información, éste debe ser examinada a fin de localizar él o los elementos sobre los cuales se elabora la pregunta
<b>Identificar</b>	Encontrar elementos, conceptos, procedimientos de orden textual, lingüístico o literario presentes en el texto del cual procede el ítem
<b>Caracterizar</b>	Señalar los rasgos o características que conforman los elementos descriptivos del texto en la cual se basa el problema
<b>Analizar-sintetizar</b>	Descomponer el todo del texto en sus partes y elementos constitutivos y resumir la información resultante

---

<sup>20</sup> Estas habilidades cognitivas constituyen una adaptación realizada para fines de la presente investigación, a partir de la información emitida por el DEMRE en Documento Oficial P.S.U. Proceso de admisión 2006. Diario El Mercurio, 20 de abril de 2005 y La Taxonomía de los objetivos educativos : Tomo I B. Bloom (1956 b).

<b>Analizar-interpretar</b>	Descomponer el todo del texto en sus partes y elementos constitutivos y asignarles valores deducibles y aplicables al todo, en tanto asignación de un sentido de lectura posible del texto. Supone clasificar, relacionar, cotejar, agrupar, analizar, comparar, contraponer, generalizar, medir...
<b>Inferir localmente</b>	Concluir, derivar información implícita desde la información explícita contenida en el texto. Si se trata de un pasaje, fragmento, párrafo, la inferencia es local
<b>Sintetizar localmente</b>	Resumir o determinar la idea o las ideas centrales de un texto. Si se trata de un pasaje, fragmento, párrafo, la síntesis es local
<b>Sintetizar globalmente</b>	Si el resumen abarca la totalidad del texto, se considera una síntesis global
<b>Interpretar</b>	Determinar la función o finalidad de una idea, elemento textual, lingüístico, literario, mediático o de un aspecto relacionado con el contexto del texto del que procede el problema
<b>Inferir globalmente</b>	Concluir, derivar información implícita desde la información explícita contenida en el texto. Si se trata de la totalidad del texto, la inferencia es global
<b>Transformar</b>	Convertir de lenguaje poético a lenguaje habitual o viceversa. Reformular expresiones de un código a otro
<b>Aplicar</b>	Hacer uso de la información, utilizar métodos, conceptos, teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos
<b>Evaluar</b>	Co-emitter o co-producir juicios valorativos emitidos en relación con lo expuesto en el texto

Anexo 13. Intervención didáctica

**Intervención didáctica**  
**Tareas del experimento**

<p><b>1.</b> <b>Introducción y Modelado</b> <b>1.1.Introducción</b></p>	<p>La investigadora explicó a los sujetos los objetivos y contenidos del “Taller de comprensión de lectura” junto con interesar a los educandos en la lectura comprensiva, señalando la importancia de los procesos cognitivos y metacognitivos involucrados en ella, contribuir a la reflexión de la razón por la cual la adquisición de la habilidad les ayudará a comprender mejor, determinar los objetivos del lector y demostró el procedimiento de la estrategia a través de un ejemplo de las estrategias en un antes, durante y después del proceso lector y explica el razonamiento que tiene lugar cuando se activan seleccionar las estrategias de lectura.</p> <p>Después, a partir de la lectura de un breve texto ensayístico los conocimientos previos.</p>
<p><b>1.2. Modelado</b></p>	<p>La investigadora lee en voz alta el ensayo correspondiente, según el corpus seleccionado, luego reflexiona en voz alta (think-aloud) sobre la estrategia pertinente, según la secuencia didáctica. Los sujetos siguen atentamente los pasos del modelado presentado en power point con el fin de internalizarlo y posteriormente aplicarlo en un nuevo texto impreso a cada uno de los sujetos.</p>
<p><b>2.Práctica guiada</b></p>	<p>Se inicia esta etapa de la sesión con una retroalimentación de la estrategia para luego aplicar los mismos procedimientos y estrategias modeladas anteriormente: activación de conocimientos previos, formulación de predicciones a partir de título e imagen del texto, luego contestan las preguntas y/o reflexiones de comprensión lectora. La investigadora orienta y corrige, pero exige a los sujetos a poner en práctica la estrategia previamente modelada.</p>
<p><b>3. Práctica independiente</b></p>	<p>En esta fase, los sujetos asumen las tareas de comprensión de forma autónoma, resolviendo los problemas individualmente sin la ayuda de la profesora investigadora, a partir de un nuevo texto impreso entregado. Al término de la lectura autorregulada, los</p>

	<p>sujetos demostraban de qué manera fueron capaces de lograr los objetivos propuestos. Se finaliza con una autoevaluación del proceso. Adaptación de Baumann ( 1990: 133-173)</p>
--	--

**Anexo 14: Procedimientos de Lectura**

**Procedimientos de Lectura**

<b>Fases de regulación de la Lectura</b>	<b>Procedimientos</b>
<b>1. Planificación (Antes de la lectura)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisión de los objetivos de la lectura</li> <li>• Activación de conocimientos previos</li> <li>• Plan de acción</li> <li>• Selección de la estrategia</li> </ul>
<b>2. Supervisión (Durante la lectura)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de dificultades</li> <li>• Elección de estrategias para resolver dificultades</li> <li>• Supervisión del proceso de la comprensión de lectura</li> </ul>
<b>3. Evaluación (Después de la lectura)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace referencia tanto a los procesos desarrollados durante el proceso de lectura como a sus resultados.</li> </ul>

Adaptación de Solé (2006:77/101/117 y Yuste (2000)

**Anexo 15: Guión de procedimientos**

**Guión de procedimientos para promover los tipos de conocimientos en la metacognición**

**I. Selección del procedimiento**

\*Las condiciones y características de la tarea son \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\*La estrategia que debo utilizar es \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

El procedimiento más adecuado podría ser \_\_\_\_\_

**II. Tipos de conocimientos**

**2.1. Conocimiento declarativo (responde al qué)**

El procedimiento consiste en \_\_\_\_\_

El procedimiento sirve para \_\_\_\_\_

**2.2. Conocimiento procedimental (responde al cómo)**

Para aplicar el procedimiento seguiré los siguientes pasos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2.3. Conocimiento condicional (responde al cuándo)**

En esta situación y con estas condiciones, el procedimiento que resulta más eficaz es \_\_\_\_\_

El procedimiento puede emplearse también en estas otras situaciones y con estas otras condiciones \_\_\_\_\_

**III. Revisión de los resultados y del proceso**

La aplicación de las diferentes estrategias tuvo como resultado \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

En esta situación y con estas condiciones, los resultados al aplicar

las estrategias son \_\_\_\_\_

Adaptación de Flavell, ( 1996)

**Anexo 16. Guión para el aprendizaje e las estrategias**

**Guión para el aprendizaje de las estrategias**

<b>I. PLANIFICACIÓN</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Preguntas correspondientes</b>
1. Conocimientos previos 2. Objetivos de la lectura 3. Plan de acción	Al comenzar a leer te preguntaste ¿qué sabías sobre el tema de la lectura? ¿Qué objetivos te propusiste al leer este texto? ¿Empleaste algún plan de acción para realizar esta lectura?
<b>II. SUPERVISION</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Preguntas correspondientes</b>
1. Aproximación o alejamiento de la meta 2. Detección de aspectos Importantes 3. Detección de dificultades en la comprensión 4. Conocimiento de las causas de las dificultades 5. Flexibilidad en el uso de las Estrategias	¿Qué hiciste para determinar si estabas logrando tus objetivos? ¿Cómo supiste cuáles eran los aspectos más importantes? ¿Cómo determinaste cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender? ¿Por qué crees que se dificultó la comprensión de esas partes del texto? Cuando te diste cuenta que no estabas comprendiendo el texto ¿Qué hiciste?
<b>III. EVALUACIÓN</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Preguntas correspondientes</b>

1. Evaluación de los resultados logrados	Cuando terminaste de leer : ¿Cómo comprobaste que habías entendido el texto ¿ que pasos aplicados durante la lectura te facilitaron la comprensión del texto? Adaptación de Cornejo (2002).
2. Evaluación de las estrategias Usadas	

**Anexo 17: Desarrollo de la Propuesta de intervención didáctica**

**DESARROLLO DE LA  
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

**Clase 1, anexo 1: Tarjeta individual**

**Las predicciones**

**Los conocimientos previos**

**Las predicciones**

**Activa y aporta a la lectura los conocimientos previos:**

1. ¿La geografía de un país determina la psicología de sus habitantes?
2. ¿Qué países tienen fisonomías típicas?

**Clase 1, anexo 2**

## Fragmento 1

*Modelamiento***Las predicciones**

Se caracteriza Chile por la diversidad de sus climas y por el enredo tectónico de su geología.

Altas cordilleras que dominan el paisaje y le dan su fisonomía: un alongado valle, verde camarada de las cumbres blancas; un encadenamiento de lomas que mueren en la costa y donde las mareas moldearon, en el transcurso de los siglos, bahías y estuarios; desiertos que se beben los ríos andinos, valles risueños engastados en ásperos cerros, ríos que se precipitan sonoramente a luchar con las olas del Pacífico, cerros que al hundirse en el mar se convierten en islas asombrosamente fértiles; pero ante todo cordillera, valle y costa, cortados por rincones feraces que bordean el trópico y se acercan, en el sur, a las nieves polares.

Se unen así, a través de una ruta zigzagueante, las llamas del norte con los corderos de Magallanes; los mangos y granadas con las manzanas del sur; las uvas del centro con las fresas de las selvas; el salitre y el guano con el carbón de Arauco y los cóndores de los Andes rozan sus alas con las de las gaviotas y alcatraces del litoral.

Pluralidad de rincones y pluralidad de almas en cada rincón. La multiplicidad es el carácter del paisaje chileno. Y múltiple es, también, la psicología de su poblador, pero paisajes y hombres son unos en su pluralidad. Por esto, es difícil, si no imposible, plasmar un arquetipo de raza, desde el punto de vista artístico.

LATORRE, M. (1996). *Chile, país de rincones*. Santiago (Chile): Universitaria

**Alongado:** del latín long., largo.

**Estuario.** : desembocadura de un río caudaloso en el mar, caracterizado por su forma semejante al corte longitudinal de un embudo.

**Feraz** : adj. fértil, copioso de frutos.

**Tectónico** : adj. (Geol.) relativo a la estructura de la corteza terrestre.

.



**Clase 1, anexo 3**

## Fragmento 2

*Otro ejemplo***Las predicciones**

Se advierten, sin embargo, desde la Colonia en el chileno dos características contrarias, separadas casi siempre en tipos distintos, pero, a veces, coincidiendo en el mismo individuo y que explican las reacciones personales y colectivas del hombre de Chile.

Una está enraizada en la tierra y es conservadora; la otra es indeterminada y casi siempre anárquica. La primera predomina en el huaso; la segunda en el roto.

Una modalidad posterior, a todas luces falsa, incubada en Santiago, pretende uniformar al chileno, desconociendo sus verdaderos caracteres de raza.

No es monótona la naturaleza de Chile; al contrario, es una variedad desconcertante. No es perezoso y terco el chileno. Su adaptabilidad al medio en que le ha tocado vivir es milagrosa, pero o se compenetra con él (huaso) o lo abandona para siempre (roto).

Santiago unificó artificialmente a Chile. Como si el norte, el centro y el sur fuesen iguales, trató de nivelarlos por medio de una política uniformadora. Y en realidad, el huaso económico y el roto dilapidador son los personajes centrales del drama social de Chile. Aunque sus descendientes asistan a escuelas y a liceos y lleguen a la universidad o se hayan enriquecido por los "avatares" de la fortuna, siempre aparecen, más o menos disimulados, los rasgos que acabamos de mencionar. Enemigo de reformas, el huaso; revolucionario, el roto. Obstinado y creyente el primero, ateo irrespetuoso el segundo. La derecha y la izquierda de Chile los cuentan en sus filas antagónicas. Entre ambos, acomodaticia y cauta, vegeta un clase media que busca en vano su posición en la vida chilena.



LATORRE, M. (1996). *Chile, país de rincones*. Santiago (Chile): Universitaria



Liceo Narciso Tondreu - Chillán

Nombres: 1. Maria Vergara ..... 2. Katherine Martinez ..... 3. Claudio Diaz .....

Curso: 3° B. Fecha: 18, octubre, 2010

Clase 1, anexo 4

Fragmento 3

*Práctica guiada*

## Las predicciones

*Ejercicio de grupo*

Observa las imágenes y lee el título, luego formula las predicciones sobre el significado del texto. Escríbelas. Ahora lee el fragmento y durante el proceso lector confronta el significado del texto con las predicciones anotadas. Subraya las palabras claves



Santiago, más europeo que americano, no ha logrado adquirir un carácter representativo. Es más bien, el resultado de la confusa evolución de un país joven. Su población, sin embargo, aumenta cada día y se han multiplicado sus construcciones urbanas. Aristocracia colonial, nuevos ricos, nuevos pobres y pueblo conviven sin penetrarse ni menos comprenderse. Sus barrios repiten las ciudades coloniales del valle central. Se amontonan chalets de todos los estilos donde estaban las antiguas chacras, y las casuchas y ranchos de primitiva estructura subsisten aún en los suburbios.

Alberdi dijo de un instante de la vida argentina: "No son dos partidos, sino dos países; no son unitarios y federales, sino Buenos Aires y las provincias". Y de Chile podría decirse: "Son siete países que, periódicamente, convergen a la capital, acrecientan su población y su riqueza, pero viven aislados y en constante pugna".

LATORRE, M. (1996) Chile, país de rincones. Santiago (Chile): Universitaria

### Las predicciones

\*Mis predicciones son:

Las características de los distintos lugares de Chile, según el autor (rincones)

\*¿Cómo califico mis predicciones anotadas al finalizar el proceso lector?

(acertada-errónea). Errónea, porque el autor

Fundamenta.

Caracteriza a la sociedad de Santiago y la compara con la de Argentina



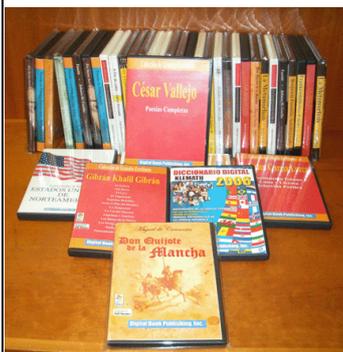
**Clase 1, anexo 5**

## Fragmento 4

*Práctica independiente***Las predicciones***Ejercicio individual*

**Formula tus predicciones sobre el significado del texto. Escríbelas en la línea continua, luego lee el texto y confronta su significado con lo anotado.**

Las novelas que descubrieron la vida santiaguina son, por esto mismo, las más numerosas. Y se comprende, porque Santiago ha sido, con la tragedia de sus clases sociales en lucha y con su indiscutible ansia de superación material, un espectáculo de sabor novelesco; pero las provincias, como consecuencia del predominio de la capital, permanecieron ignoradas para la mayoría de los novelistas de entonces.



Muy entrado en el siglo XX y por influencias externas, naturalismo en primer término, luego la novela rusa y además otras causas que podríamos denominar internas, se descubre el medio aldeano y más adelante algunos aspectos de la vida campesina. Fue como tropezar con un inexplorado e inagotable filón de arte.

Y en pocos años, los más lejanos rincones de Chile, los siete pasajes de su geografía y sus siete almas- la pampa salitrera, el norte chico, las selvas del sur, la cordillera de los Andes, la de la costa, Chiloé y sus islas, Magallanes y sus estepas-tuvieron una representación psicológica y plástica en la novelística chilena.

Los novelistas, guiados por su instinto creador, se adelantaron a los críticos que pedían el relato-síntesis, la epopeya total de la vida chilena desorientados por don Segundo Sombra o por doña Bárbara, que encierran, en l

Se ha visto la imposibilidad de captar la vida chilena, múltiple y dispar, en una sola novela.

Sin proponérselo, pero con aguda comprensión de la tarea que corresponde al artista nato, los escritores chilenos han pintado el medio en que nacieron, en el que trascurió su juventud o en el que el azar les destinó, realizando, quizá por intuición, el agudo consejo de Tolstoy a los novelistas rusos de su tiempo: “Describe bien tu aldea y serás universal”.

LATORRE, M. (1996). *Chile, país de rincones*. Santiago (Chile): Universitaria

**Doña Bárbara**, novela naturalista del venezolano Rómulo Gallegos (1884-1969)

**Don Segundo Sombra**, novela naturalista del argentino Ricardo Güiraldes 81886-1927)

**León Tolstoy: (1828-1910)** novelista considerado como uno de los más grandes escritores de occidente y de la literatura mundial. Sus ideas sobre la “no violencia activa” expresadas en libros como *El Reino de Dios está en vosotros* tuvieron un profundo impacto en Gandhi y Martín Luther King.

### Las predicciones

\*Mis predicciones son:

---



---

\*¿Cómo califico mis predicciones anotadas al finalizar el proceso lector?  
(acertada – errónea).:

---



---



---

Fundamenta

**Clase 1, anexo 6: Tarjeta individual**

**Las predicciones**

**Autoevaluación**

*Primera clase*

Frente a cada indicador señala:  = Siempre     = A veces     = Nunca.

**Fundamenta tu respuesta.**

1. Determino acertadamente el concepto de predicción

---

---

2. Comprendo la importancia de las predicciones

---

---

3. Aplico satisfactoriamente la estrategia de las predicciones en ensayos literarios

---

**Clase 2, anexo 1: Tarjeta individual**

**El ensayo: tema, título**

**Los conocimientos previos**

**El ensayo: tema-título**

**Activa y aporta a la lectura los conocimientos previos:**

1. ¿Los ritos de un pueblo construyen identidad?
2. ¿América es un continente ritual?
3. ¿En Chile los ritos tienden a desaparecer?

Clase 2, anexo 2

### Los géneros didáctico-ensayístico



**Clase 2, anexo 3**

Fragmento 1

*Modelamiento***El ensayo: tema – título**

El solitario mexicano ama las fiestas y las reuniones públicas.



Todo es ocasión para reunirse. Cualquier pretexto es bueno para interrumpir la marcha del tiempo y celebrar con festejos y ceremonias hombres y acontecimientos. Somos un pueblo ritual. Y esta tendencia beneficia a nuestra imaginación tanto como a nuestra sensibilidad, siempre afinadas y despiertas. El arte de la fiesta,

embelesado en casi todas partes, se conserva intacto entre nosotros. En pocos lugares del mundo se puede vivir un espectáculo parecido al de las grandes fiestas religiosas de México, con sus colores violentos, agrios y puros, sus danzas, ceremonias, fuegos de artificio, trajes insólitos y la inagotable cascada de sorpresas de los frutos, dulces y objetos que se venden esos días en plazas y mercados.

PAZ, O. (1999). *Todos santos, día de muertos*, en *El Laberinto de la Soledad*.

México: Fondo de Cultura Económica.

**Clase 2, anexo 4****Fragmento 2***Otro ejemplo***El ensayo: tema - título**

Nuestro calendario está poblado de fiestas. Ciertos días, lo mismo en los lugarejos más apartados que en las grandes ciudades, el país entero reza, grita, come, se emborracha y mata en honor a la Virgen de Guadalupe o del General Zaragoza. Cada año, el 15 de septiembre a las once de la noche, en todas las plazas de México celebramos la Fiesta del Grito; y una multitud enardecida efectivamente grita por espacio de una hora, quizá para callar mejor el resto del año. Durante los días que preceden y suceden al 12 de diciembre, el tiempo suspende su carrera, hace un alto y en lugar de empujarnos hacia una mañana siempre inalcanzable y mentiroso, nos ofrece un presente redondo y perfecto de danza y juerga en comunión y comilona con lo más antiguo y secreto de México. El tiempo deja de ser sucesión y vuelve a ser lo que fue, y es, orginarriamente: un presente en donde pasado y futuro al fin se reconcilia”



PAZ, O.(1994).*Todos santos, día de muertos*, en *El Laberinto de la Soledad*. México: Fondo de Cultura Económica

**Clase 2, anexo 5****Fragmento 3***Práctica guiada***El ensayo: tema - título***Ejercicio de grupo*

**Lee atentamente el texto, identifica el tema y formula el título del ensayo. Escríbelos en la línea de punto.**

“Algunos sociólogos franceses consideran a la fiesta como un gusto ritual. Gracias al derroche, la colectividad se pone al abrigo de la envidia celeste y humana. Los sacrificios y las ofrendas calman o compran a dioses y santos patronos; las dádivas y festejos, al pueblo. El exceso en el gastar y el desperdicio de energías afirman la opulencia de la colectividad. Ese lujo es una prueba de salud, una exhibición de abundancia y poder. O una trampa mágica. Porque con el derroche se espera atraer, por contagio, a la verdadera abundancia. Dinero llama a dinero. La vida, que se riega, da más vida; la orgía, gasto sexual, es también una ceremonia de regeneración genésica; y el desperdicio, fortalece. Las ceremonias de fin de año, en todas las culturas, significan algo más que la conmemoración de una fecha. Ese día es una pausa; efectivamente el tiempo se acaba, se extingue. Los ritos que celebran su extinción están destinados a provocar su renacimiento: la fiesta del fin de año es también la del año nuevo, la del tiempo que empieza. Todo atrae a su contrario. En suma, la función de la fiesta es más utilitaria de lo que se piensa; el desperdicio atrae o suscita la abundancia y es una inversión como cualquiera otra. Sólo que aquí la ganancia no se mide, ni cuenta. Se trata de adquirir potencia, vida, salud. En este sentido la Fiesta es una de las formas económicas más antiguas, con el don y la ofrenda”.

PAZ, O. (1994). *Todos santos, día de muertos*, en *El Laberinto de la Soledad*. México: Fondo de Cultura Económica

**El ensayo: tema – título**

El tema del texto es: \_\_\_\_\_

El título lo formulo como: \_\_\_\_\_

**Clase 2, anexo 6.**

Liceo Narciso Fontecilla - Curilan

Nombre: VÍCTOR LÓPEZ B. Curso: 3º B. Fecha: 04, octubre, 2010

Clase 2, anexo 6

Fragmento 4

*Práctica independiente*

**El ensayo: tema-título**

*Ejercicio individual*

Lee atentamente el texto, enseguida reconoce el tema y formula un título.

"En ciertas fiestas desaparece la noción misma de orden. El caos regresa y reina las licencias. Todo se permite: desaparecen las jerarquías habituales, las distinciones sociales, los sexos, las clases, los gremios. Los hombres se disfrazan de mujeres, los señores de esclavos, los pobres de ricos. Se ridiculiza al ejército, al clero, a la magistratura. Gobiernan los niños o los locos. Se cometen profanaciones rituales, sacrilegios obligatorios. El amor se vuelve promiscuo. A veces la Fiesta se convierte en Misa Negra. Se violan reglamentos, hábitos, costumbres. El individuo respetable arroja su máscara de carne y la ropa oscura que lo aísla y vestido de colorines, se esconde en una carreta, que lo libera de sí mismo.

Así pues, la Fiesta no es solamente un exceso, un desperdicio ritual de los bienes penosamente acumulados durante todo el año; también es una revuelta, una súbita inmersión en lo informe, en la vida pura. A través de la Fiesta la sociedad se libera de las normas que se ha impuesto. Se burla de sus dioses, de sus principios y de sus leyes: se niega a sí misma".

PAZ, O. (1994) Todos santos, día de muertos. En El laberinto de la soledad. México: Fondo de Cultura Económica

**El ensayo: tema-título**

El tema del texto es: LAS FIESTAS Y SUS CARACTERÍSTICAS

El título lo formuló como: LAS FIESTAS: UNA MISA CONSERVADORA

**Clase 2, anexo 7: Tarjeta individual**

**El ensayo: tema – título**

**Autoevaluación**

*Segunda clase*

**Frente a cada indicador:**  = Siempre  = A veces  = Nunca  
**Fundamenta tu respuesta.**

1. Manejo el concepto de tema

---

---

2. Identifico satisfactoriamente el tema de un texto

---

---

3. Manejo el concepto de título

---

---

4. Formulo satisfactoriamente el título de un texto ensayístico

---

---

---

**Clase 3, anexo 1: Tarjeta individual**

## **El ensayo: El tipo de literatura y cosmovisión**

### **Los conocimientos previos**

#### **El tipo de literatura y cosmovisión**

**Activa y aporta a la lectura los conocimientos previos:**

1. ¿Qué importancia le adjudicas al lenguaje?
2. ¿Chile vive una crisis del lenguaje?
3. ¿Cómo nombras lo que no conoces?

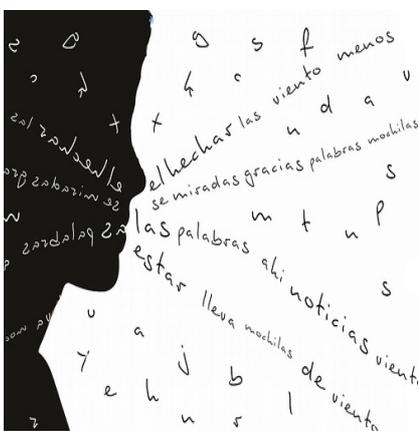
Clase 3, anexo 2

Fragmento 1

## Modelamiento

### El tipo de literatura y cosmovisión

La historia del hombre podría reducirse a la de las relaciones entre



las palabras y el pensamiento. Todo periodo de crisis se inicia o coincide con una crítica del lenguaje. De pronto se pierde fe en la eficacia del vocablo [...]. Cosas y palabras se desangran por la misma herida. Todas las sociedades han atravesado por estas crisis de sus fundamentos que son, asimismo y sobre todo, crisis del sentido de ciertas

palabras. Se olvida con frecuencia que, como todas las otras creaciones humanas, los imperios y los Estados están hechos de palabras: son hechos verbales. En el libro XIII de los Anales, Tzu-Lu pregunta a Confucio: “Si el duque de Wei te llamase para administrar su país , ¿cuál sería tu primera medida?. El Maestro dijo: La reforma del lenguaje”. No sabemos en donde empieza el mal, si en las palabras o en las cosas, pero cuando las palabras se corrompen y los significados se vuelven inciertos, el sentido de nuestros actos y de nuestras obras también es inseguro”.

PAZ, O (1999). El arco y la lira. En el Laberinto de la soledad: Fondo de Cultura Económica.





Liceo Narciso Tondreu - Chillán

Nombres: 1. Juan Leiva 2. Américo Muñoz 3. Patricio Rubilar

Curso: 3º B. Fecha: 11, octubre, 2010

Clase 3, anexo 4

Fragmento 3

*Práctica guiada*

### Tipo de literatura y cosmovisión

*Ejercicio de grupo*

Lee atentamente el texto, luego infiere el tipo de literatura presentado y la cosmovisión que conlleva. Escríbelas en el espacio respectivo.

“Si todo objeto es, de alguna manera, parte del sujeto cognoscente – límite fatal del saber al mismo tiempo que única posibilidad de conocer - ¿qué decir del lenguaje?. Las fronteras entre objeto y sujeto se muestran aquí particularmente indecisas. La palabra es el hombre mismo. Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad.

No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento: lo primero que hace el hombre frente a una realidad desconocida es nombrarla, bautizarla. Lo que ignoramos es lo innombrado. Todo aprendizaje principia como enseñanza de los verdaderos nombres de las cosas y termina con la revelación de la palabra – llave que nos abrirá la puerta del saber. O con la confesión de ignorancia: el silencio. Y aun el silencio dice algo, pues está preñado de signos.. No podemos escapar del lenguaje. Ciertamente, los especialistas pueden aislar el idioma y convertirlo en objeto. Mas se trata de un ser artificial arrancado a su mundo original, ya que, a diferencia de lo que ocurre con los otros objetos de la ciencia, las palabras no viven fuera de nosotros. Nosotros somos su mundo y ellas el nuestro. Para apresar el lenguaje no tenemos más remedio que emplearlo”.

PAZ, O. (1996) El arco y la lira México: Fondo de Cultura Económica

### Tipo de literatura y cosmovisión

\*Infero que el texto pertenece a una literatura de tipo:

De pensamiento por ser un ensayo

\*Infero que el texto presenta una cosmovisión de carácter:

Social, ya que habla del hombre, los objetos y esencialmente del lenguaje

**Clase 3, anexo 5**

*Práctica independiente*

**Tipo de literatura y cosmovisión**

*Práctica individual*

**Lee atentamente el texto, luego infiere el tipo de literatura presentado y la cosmovisión que conlleva. Escríbelas en el espacio pertinente.**

“La distancia entre la palabra y el objeto – que es la que obliga, precisamente, a cada palabra a convertirse en metáfora de aquello que designa- es consecuencia de otra: apenas el hombre adquirió conciencia de sí, se separó del mundo natural y se hizo otro en el seno de sí mismo. La palabra no es idéntica a la realidad que nombra porque entre el hombre y las cosas – y más hondamente, entre el hombre y su ser - se interpone la conciencia de sí. La palabra es un puente mediante el cual el hombre trata de salvar la distancia que lo separa de la realidad exterior. Mas esa distancia forma parte de la naturaleza humana. Para disolverla, el hombre debe renunciar a su humanidad, ya sea regresando al mundo natural, ya trascendiendo las limitaciones que su condición le impone. Ambas tentaciones, latentes a lo largo de toda la historia, ahora se presentan con mayor exclusividad al hombre moderno. De ahí que la poesía contemporánea se mueva entre dos polos: por una parte, es una profunda afirmación de los valores mágicos; por la otra, una vocación revolucionaria. Las dos direcciones expresan la rebelión del hombre contra su propia condición. “Cambiar al hombre”, así, quiere decir renunciar a serlo: hundirse para siempre en la inocencia animal o liberarse del peso de la historia. Para lograr lo segundo es necesario trastornar los términos de la vieja relación, de modo que no sea la existencia histórica la que determine la conciencia, sino a la inversa”.

PAZ, O. (1995) El arco y la lira. México: Fondo de Cultura Económica

**Tipo de literatura y cosmovisión**

Infero que el texto pertenece a una literatura de tipo:

---

Infero que el texto presenta una cosmovisión de carácter:

---



---

Clase 3, anexo 6: Tarjeta individual

### El tipo de literatura y cosmovisión

#### Autoevaluación

CUARTA CLASE

Frente a cada indicador señala:  = Siempre  = A veces  = Nunca.  
Fundamenta tu respuesta.

1. Manejo el concepto de literatura

---

2. Infiero el tipo de literatura en un texto

---

3. Determino el concepto de cosmovisión

---

4. Infiero la cosmovisión que conlleva

---

**Clase 4, anexo 1: Tarjeta individual**

**La argumentación: Marco general-Estructura interna**

**Los conocimientos previos**

**La argumentación: Marco general-Estructura interna**

**Activa y aporta a la lectura los conocimientos previos:**

1. Qué poderes conoces?
2. ¿Los medios se han convertido en un instrumento de poder? (cuarto poder)
3. Enjuicia: “El periodista debe ser brillante soldado del derecho, el defensor y paladín de la justicia” (Rubén Darío)

**Clase 4, anexo 2**

Fragmento 1

Modelamiento

**La argumentación: Marco general-estructura interna**

“Antes que se inventara la grabadora, el oficio se hacía bien con tres instrumentos indispensables que en realidad eran uno solo: la libreta de notas, una ética a toda prueba y un par de oídos que los reporteros todavía usaban para oír lo que se les decía. Las primeras grabadoras pesaban más que las máquinas de



escribir, y grababan en bobinas de alambre magnético que se enrollaban como hilo de coser. Pasó algún tiempo antes de que los periódicos las usaran para ayudar a la memoria, y más aún para que algunos les encomendaran la gran responsabilidad de pensar por

ellos.

En realidad, el manejo profesional y ético de las grabadoras está por inventarse. Alguien tendría que enseñarle a los periodistas que no es un sustituto de la memoria, sino una evolución de la humilde libreta de apuntes que tan buenos servicios prestó en los orígenes del oficio. La grabadora oye pero no escucha, graba pero no piensa, es fiel pero no tiene corazón, y a fin de cuentas su versión natural no será tan confiable como la de quien pone atención a las palabras vivas del interlocutor, las valora con su inteligencia y las califica con su mora. Para la radio tiene la ventaja de la literalidad y la inmediatez, pero muchos entrevistadores no escuchan las respuestas por pensar en la pregunta siguiente. Para los redactores de periódicos la transcripción es la prueba de fuego. Confunden el sonido de las palabras, tropiezan con la semántica, naufragan en la ortografía y mueren por el infarto de la sintaxis. Tal vez la solución sea que se vuelva a la libreta de notas para que el periodista vaya editando con su inteligencia a medida que graba mientras escucha”.

García M. G. (1996). El mejor oficio del mundo. Revista latinoamericana de comunicación. Extraído el 15 de enero 2010 desde

<http://chasquicomunica.org/content/view/555/142>

**Clase 4, anexo 3**

*Fragmento 2*

*Práctica Guiada*

**La argumentación: Marco general-estructura interna**

**Ejercicio en grupo**

Lee atentamente el texto e identifica los elementos del marco general y de la estructura interna del cuerpo argumentativo.

“La grabadora es culpable de la magnificación viciosa de la entrevista. La radio y la televisión por su naturaleza, la convirtieron en el género supremo; pero también la prensa escrita parece compartir la idea equivocada de que la verdad no es tanto la del periodista como la del entrevistado. La entrevista de prensa fue siempre diálogo del periodista con alguien que tenía algo que decir sobre un hecho. El reportaje fue la reconstrucción minuciosa y verídica del acontecimiento. Vale decir, la noticia completa. Tal como sucede en la realidad, para que el lector la conociera como si hubiera permanecido allí. Son géneros afines y complementarios, y no por qué excluirse el uno del otro. Sin embargo, el poder informativo y totalizador del reportaje sólo es superado por la célula primaria y magistral del oficio, la única capaz de decir en el instante de un relámpago todo cuanto se sabe de la noticia: el flash.

De modo que un problema actual en la práctica y la enseñanza del oficio no es confundir o eliminar los géneros históricos sino devolverle a cada uno su sitio y su valor en cada medio por separado. Y tener siempre algo que parece olvidado, que todo el periodismo tiene que ser investigativo por definición”.

GARCÍA M.G: (1996). El mejor oficio del mundo .Revista latinoamericana de comunicación. Extraído el 15 de enero 2010 desde <http://chasquicomunica.org/content/view/555/142>

**Marco general**

Modalidad: \_\_\_\_\_ Tema: \_\_\_\_\_

Participantes: \_\_\_\_\_ Contexto: \_\_\_\_\_

**Estructura interna**

Tesis: \_\_\_\_\_ Bases \_\_\_\_\_

Garantía \_\_\_\_\_ Respaldos \_\_\_\_\_

---



Liceo Narciso Tondreu - Chillán

Nombre: Jose Ayuso M. Curso: 3º B. Fecha: 28, octubre, 2010

Clase 4, anexo 4

Fragmento 3

*Práctica independiente*

**La argumentación: Marco general – Estructura interna**

*Ejercicio individual*

**Lee atentamente el texto e identifica los elementos del cuerpo argumentativo: marco general y de la estructura interna.**

“Un avance importante de este medio siglo es que ahora se comenta y se opina en la noticia y el reportaje, y se enriquece el editorial con datos informativos. Cuando no se admitían estas licencias, la noticia era una nota escueta heredada de los telegramas prehistóricos. Ahora, en cambio, se ha impuesto el formato de los despachos de agencias internacionales. El empleo desafortunado de comillas en declaraciones falsas o ciertas permite equívocos inocentes o deliberados, manipulaciones malignas y tergiversaciones venenosas que le dan a la noticia la magnitud de un arma mortal. Las citas de fuentes que merecen entero crédito, de personas generalmente bien informadas o de altos funcionarios que pidieron no revelar su nombre, o de informadores que todo lo saben y que nadie ve, amparan toda clase de agravios.

“Persiste la creencia de que el ministro despojó de sus joyas al cadáver de la víctima, pero la policía lo negó”. No había más que decir: el daño estaba hecho. El culpable se atrincheró en su derecho de no revelar la fuente, sin preguntarse si el mismo no es un instrumento fácil de esa fuente que le transmitió la información como quiso y arreglada como más le convino. De todos modos, es un consuelo suponer que muchas de estas transgresiones éticas y otras tantas que avergüenzan al periodismo de hoy, no son siempre por inmoralidad, sino también por falta de dominio profesional”. GARCÍA M.G: (1996). El mejor oficio del mundo .Revista latinoamericana de comunicación. Extraído el 15 de enero 2010 desde <http://chasqui.comunica.org/content/view/555/142>

**Marco general**

Modalidad Escrita Tema La noticia  
 Participantes Periodistas Contexto Actualidad

**Estructura interna**

Tesis Actualmente la noticia es mas completa Base Ademas de informar se comenta y se  
 Garantía Una persona se Respaldos No encuentra

*enriquece si ademas de informarse lee comentarios sobre el tema, opiniones*

Clase 4, anexo 5: tarjeta individual

**La argumentación: Marco general – Estructura interna**

**Autoevaluación**

*Cuarta clase*

Frente a cada indicador señala:  = Siempre  = A veces  = Nunca

**Fundamenta tu respuesta.**

1. Manejo los elementos del marco general \_\_\_\_\_

2. Identifico satisfactoriamente los elementos \_\_\_\_\_  
del marco general en un texto

3. Manejo los elementos de la \_\_\_\_\_  
estructura interna

4. Identifico satisfactoriamente los elementos \_\_\_\_\_  
de la estructura interna de un texto

**Clase 5, anexo 1: Tarjeta individual**

### ***Los tipos de razonamiento argumentativo***

#### **Los conocimientos previos**

##### **Los tipos de razonamiento argumentativo**

##### **Activa y aporta a la lectura los conocimientos previos**

1. ¿Cuáles son los modelos de belleza masculina y femenina
2. ¿Chile es un país racista?
3. ¿La belleza caucásica es sobrevalorada?

## Clase 5, anexo 2

### Tipos de argumentos según el modo de razonamiento

Todo discurso argumentativo posee, distintas formas de razonamiento, si el énfasis está puesto en lógico – racional o en lo emotivo – afectivo.

#### A. argumentos lógico-racionales

**1. razonamiento por analogía:** se establece una semejanza entre dos conceptos, seres o cosas diferentes y se deduce que lo que es válido para uno es válido para el otro. Ej. Las vasijas encontradas en este sector son similares en figura y materiales a los empleados en esta otra, por lo tanto, pertenece a la misma cultura”

**2. razonamiento por generalización:** a partir de varios casos similares, se generaliza una tesis común, que es aplicada a un nuevo caso del mismo tipo. Ej. “Todas las personas que trabajan en horario nocturno presentan déficit de vitamina D. Juan trabaja de noche, debe tomar un suplemento vitamínico”

**3. razonamiento por signos:** se utilizan indicios o señales para establecer la existencia de un fenómeno. Ej. “Este paciente presenta malestar, sensación de frío, fiebre ligera, dolor de espalda y muscular, dolor de garganta y tos, por lo tanto, padece una bronquitis aguda”.

**4, razonamiento por causa:** se establece una conexión causal entre dos hechos que fundamentan la tesis, Ej. “La madre de Juanito fumó durante su embarazo, por eso Juanito es un niño débil y con bajo peso”.

**5. uso del criterio de autoridad:** se alude a la opinión de expertos en el tema o personajes consagrados para sustentar la tesis. Ej. “Como ha señalado el Ministro de Educación”.

#### B. argumentos emotivo- afectivos:

**1. argumentos afectivos:** se dirige a los sentimientos del auditorio, especialmente sus dudas, deseos y temores, con el fin de conmover y provocar una reacción de simpatía o rechazo. Ej. En una campaña para recolectar dinero para combatir una enfermedad, se puede aludir a que nadie está libre de padecerla.

**2. argumento por lo concreto:** se emplean ejemplos familiares a los oyentes, porque les afectan directamente. Ej. “Como padres, todos sabemos lo que cuesta criar un hijo”

**3. confianza del emisor:** Ej. “Yo, compañeros, defiende sus derechos”

**4. “argumento-eslogan”:** se trata de una frase hecha, un tópico o palabra que se repite constantemente y resume el tema o simplemente invita al receptor a creer en lo que se expone. Ej. “Poderoso caballero es don Dinero” (Francisco de Quevedo y Villegas)

**5. recurso de la fama:** la imagen o palabras de un personaje bien valorado socialmente. Ej. “ Bam Bam Zamorano lo afirma...”

**6. fetichismo de masas:** se sustenta en la idea de que la mayoría elige lo correcto o está en la opinión acertada. Ej. “Todos tus amigos lo prefieren, úsalo tú también”

**7.uso de prejuicios:** Ej. “Si vas mal vestido eres un vago”

**8.recurso a la tradición:** la idea expuesta se apoya en máximas, proverbios y refranes conservados por la tradición, y cuyo valor de verdad se acepta sin discusión. Ej. “El fin justifica los medios”

**9. argumento de conocimiento general o de la experiencia personal:** se basa en aquellas ideas que todo el mundo ha escuchado en relación con el conocimiento de la realidad o la experiencia personal, ciertas “frases hechas” que nadie cuestiona. Ej. “Dos cabezas piensan más que una”

MÜLLER, C., ZUÑIGA, M. MIRALLES, M, LÉSMER, S, VALENZUELA , L (2006). Manual de Preparación Prueba Selección Universitaria PSU Lenguaje y Comunicación. Santiago (Chile): Pontificia Universidad Católica de Chile.

Clase 5, anexo 3

Fragmento 1

*Modelamiento*

### Los tipos de razonamiento argumentativo

#### La vergüenza del mestizo

Unas de las razones que dicta la repugnancia criolla a confesar el indio en nuestra sangre, uno de los orígenes de nuestro medio de decirnos lealmente mestizos, es la llamada “**fealdad del indio**”. Se la tiene como verdad sin vuelta, se la ha aceptado como tres y dos son cinco. Corre a parejas con las otras frases en plomada: “**El indio es perezoso**” y “**el indio es malo**”.



Cuando los profesores de ciencias naturales enseñan los órdenes o las familias cuando los de dibujo hacen copiar las bestiecitas a los niños, parten del concepto racional de la **diferencias**, que viene a ser el mismo aplicable a las **razas humanas**: el molusco no tiene la manera de belleza del pez; el pez luce una, sacada de otros elementos que el reptil y el reptil señorea una hermosura radicalmente opuesta a la del ave etc.



Debía haberse enseñado a los niños nuestros la belleza diferenciada y también opuesta de las razas. El ojo largo y estrecho consigue ser bello en el mongol, en tanto que en el caucásico envilece un poco el rostro; el color amarillento, que va de la paja a la badana, acentúa la delicadeza de la cara china, mientras que en la europea dice no más que cierta miseria sanguínea; el cabello crespo, que en el corona gloriosa caucásico es una especie de corona gloriosa de la cabeza en el mestizo se hace sospechoso de mulataje y le preferimos la mecha aplastada del indio.

En vez de educarle de esta manera al niño nuestro el mirar y el interpretar ,  
nuestro

## Clase 5, anexo 4

## Fragmento 2

*Otro ejemplo***Los tipos de razonamiento argumentativo**

En cada atributo de la hermosura que nos enseñan, nos dan exactamente el repudio de un rasgo nuestro; en cada sumando de la gracia que nos hacen alabar nos sugieren la vergüenza de una condición de nuestros huesos o de nuestra piel. Así se forman hombres y mujeres con asco de su propia envoltura corporal; así se suministra la sensación de inferioridad de la cual se envenena invisiblemente nuestra raza, y así se vuelve viles a nuestras gentes

sugiriéndoles que la huida hacia el otro tipo es su única salvación.

El indio es feo dentro de su tipo en la misma relación en que lo es el europeo común dentro del suyo.

Imaginémonos una Venus maya, o mejor imaginemos el tipo del caballero Águila del Museo de México como el de un Apolo tolteca, que eso es. Pongamos ahora mejilla contra mejilla con él a los hombres de la meseta de Anahuac. Cumplamos prueba idéntica con el Apolo de Belvedere del Louvre y alleguémosles a los franceses actuales que se creen sus herederos legítimos. Las cifras de los sub-Apolos y las de de los sub-caballeros águilas serán iguales; tan poco frecuente es la belleza cabal en cualquier raza.

MISTRAL, G: (1932). El tipo del indio americano: La vergüenza del mestizo. Extraído el 09 de marzo de 2010 desde <http://www.gabrielamistral.uchile.cl/prosaframe>

**Clase 5, anexo 5**

Fragmento 3

*Práctica guiada***Los tipos de razonamiento argumentativo***Ejercicio en grupo*

**Lee atentamente el texto, luego discrimina los tipos de razonamiento argumentativo. Escríbelos en la línea pertinente.**

**El falso tipo de Fidias**

“Se sabe cómo trabajaba Fidias: cogió unos cuantos rasgos, los mejores éxitos de la carne griega-aquí una frente ejemplar, allá un mentón sólido y fino, más allá un aire noble, atribuible al dios-, unió estas líneas realistas con líneas enteramente intelectuales, y como lo inventado fue más que lo copiado de veras, el llamado tipo griego que aceptamos fue en su origen una especie de modelo del género humano, de super-Adán posible dentro de la raza caucásica, pero en ningún caso realizado ni por griego ni por romano.

El procedimiento puede llamarse magistral. El hombre de Fidias, puro intento de escultura de los dioses y proyecto de la configuración del rostro humano futuro, pasaría a ser, por la vanidad de la raza blanca, el verídico hombre europeo”.

**MISTRAL,G:** (1932).El tipo del indio americano. Extraído el 09 de marzo 2010 desde <http://www.gabrielamistral.uchile.cl/prosaframe.html>

**Fidias:** El más famoso de los escultores de la antigua Grecia, perteneciente al primer clasicismo griego. Fidias diseñó las estatuas de la diosa Atenea en la Acrópolis de Atenas y la colosal estatua de Zeus en Olimpia. Sus trabajos más importantes y conocidos fueron realizados para formar parte del templo Partenón, cuya construcción fue ordenada por Pericles.

**Los tipos de razonamiento argumentativo**

\*El razonamiento argumentativo del texto es de tipo (racional- lógico, racional emotivo afectivo) \_\_\_\_\_

\*El razonamiento argumentativo desarrollado en el párrafo es de tipo (analógico, por signos, por generación, por signos, causa, por criterio de autoridad

Párrafo 1 \_\_\_\_\_

Párrafo 2 \_\_\_\_\_



Liceo Narciso Tondreu - Chillán

Nombre: Carlos Vidal S. Curso: 3ºB. Fecha, 25 octubre 2010

Clase 5, anexo 6

*Práctica independiente*

**Los tipos de razonamiento argumentativo**

*Ejercicio individual*

Lee atentamente el texto, luego discrimina los tipos de razonamiento argumentativo. Escríbelos en la línea continua.

"El indio piel roja" nos prestaría su gran talla, su cuerpo magníficamente lanzado de rey cazador o de rey soldado sin ningún atoladero de grasa en vientre ni espaldas, musculado dentro de una gran esbeltez del pie a la frente.

Los mayas proporcionarían su cráneo extraño, no hallado en otra parte, que es ancho contenedor de una frente desatada en una banda pálida y casi blanca que va de la sien a la sien; entregarían unos maxilares fortísimos y sin brutalidad que lo mismo pudiesen ser los de Mussolini - "quijadas de mascador de hierro" -. El indio quechua ofrecería para templar la acometividad del cráneo sus ojos dulces por excelencia, salidos de una raza cuya historia de mil años da mil años da más regusto de leche que de sangre. Esos ojos miran a través de una especie de óleo negro, de espejo embetunado con siete óleos de bondad y de paciencia humana, y muestran unas timideces conmovidas y conmovedoras de venado criolla, advirtiendo que la dulzura de este ojo negro no es banal como la del caucásico sino profunda, como cavada del seno a la cuenca. Corre de la nariz a la sien este ojo quechua, parecido a una gruesa gota vertida en lámina inclinada, y lo festonea una ceja bella como el árabe, más larga aún y que engaña aumentando mañosamente la longitud de la pupila".

**Los tipos de razonamiento argumentativo\***El razonamiento argumentativo del texto es de tipo (lógico-racional; emotivo-afectivo)

Lógico-Racional

\*El razonamiento argumentativo desarrollado en el párrafo es de tipo (analógico, por signos, por generalización, por signos, causa, por criterio de autoridad)

1. Signos (piel roja - Mayas)
2. Analogía (Mayas - Mussolini)

Clase 5, anexo 7: Tarjeta individual

## La argumentación: Tipos de razonamiento argumentativo

### Autoevaluación

Quinta clase

Frente a cada indicador señala:  = Siempre  = A veces  = Nunca  
Fundamenta tu respuesta.

1. Manejo satisfactoriamente el concepto de razonamiento

---

2. Discrimino entre razonamiento lógico-racional y afectivo- emotivo

---

3. Identifico satisfactoriamente un tipo de razonamiento de otro según clasificación(documento)

---

---

**Clase 6, anexo 1: Tarjeta individual**

## **Los modelos de organización de los párrafos**

### **Los conocimientos previos**

#### **Los modelos de organización de la información de los párrafos**

##### **Activa y aporta a la lectura los conocimientos previos**

1. ¿Qué diferencias observas entre arte y artesanía?
2. ¿Qué valor le asignas a esas manifestaciones?

Clase 6, anexo 2

### Modelos de organización de la información de los párrafos



Una de las características de los textos expositivos es que sus párrafos tienen modelos de organización de la información. Distinguiremos los siguientes:

**\*Organización descriptiva:** las ideas manifiestan características y atributos sobre un tópico, que puede ser objeto, persona, situación

o concepto. “El quipu era un cordel de aproximadamente unos treinta centímetros (sin embargo, existen unos más largos) al que se le amarraban hilos multicolores. De estos partían otras hebras unidas mediante nudos hechos a distancias variables y en hilos de diferentes colores”

:

**\*Organización por secuencia temporal:** las ideas se ordenan de manera cronológica. “Pedro Calderón de la Barca nació en Madrid de nobles progenitores. Estudió teología en el Colegio Imperial de Madrid e ingreso posteriormente en las Universidades de Alcalá y de Salamanca. A poco de terminar sus estudios se dio a conocer como notable poeta (...)”.

**\*Organización por comparación:** las ideas se relacionan por comparación, por lo que es posible establecer diferencias y semejanzas entre ellas. “El caso de Stendhal es, no obstante, más arduo que el de Baroja, porque hay un tema sobre el cual quiso teorizar completamente en serio. Y es, por ventura, el mismo tema que Sócrates, patrón de los filósofos creía de su especialidad”.

**\*Organización de tipo problema-solución:** en este caso, hay ideas que presentan problemas y otras que proponen solución a ellos. “La

contaminación por ruido es uno de los grandes problemas de nuestra sociedad industrial. La continua exposición a ruidos agudos provoca numerosas alteraciones de carácter patológico. Se ha observado una audición confusa, fatiga nerviosa y trastornos y trastornos funcionales. Es pues, muy importantes prevenir la contaminación sonora. Debe fomentarse la creación de industrias no ruidosas, la insonorización de los edificios y la colocación de paneles aislantes acústicos, por ejemplo, sobre una vía con tráfico intenso”

**\*Organización por causación:** se establece una relación de causalidad entre las ideas, por lo que algunas presentan antecedentes o causas y otras, consecuencias o efectos.“ Las capas vegetales fueron transformándose gradualmente en carbón debido al calor de la tierra, a la descomposición y a la presión de masas de materia estratificada en proceso de acumulación”.

MIRALLES, M. T. , MONTECINO, L., MÜLLER, V. ; VALENZUELA, L. . ZÚNIGA, M. (2003) Manual de Preparación Lenguaje y Comunicación. Santiago (Chile): Pontificia Universidad Católica de Chile

**Clase 6, Anexo 3**

## Fragmento 1

*Modelamiento***Los modelos de organización de la información de los párrafos**

“El arte popular no requiere de estudios académicos. En su contra se alega que es repetitivo. En tono crítico, los conocedores dicen que el arte popular no varía en sus diseños, sus tejidos llevan siempre las mismas figuras geométricas y el uso de colores es infantil o sea de violentos contrastes.



¿Será que no conocen al maestro Isaac Vásquez de Teotilán del Valle, un zapoteco de Oaxaca cuyos ancestros empezaron a tejer desde que los españoles trajeron borregos a México? Su sensibilidad y su colorido (colores naturales) han trascendido su estado y cuando la Carretera Panamericana pasó muy cerca de Teotilán los turistas se enteraron de su existencia y de la belleza de sus tejidos geométricos y de su simbolismo. Las palabras ingenuidad, espontaneidad, naif también se usan para describir el arte popular, pero entonces ¿por qué pintores como el Aduanero Rousseau, considerado naif no es un artesano productor de arte popular? Gauguin, al retratar a la naturaleza ¿la distorsionó? ¿Quiere decir que el arte popular nunca es gran arte? El arte popular está totalmente ligado a la habilidad manual del indígena, a su destreza, y a su miseria. En México, nuestras grecas y nuestras líneas, nuestras franjas, la base esculpida de nuestras pirámides, el remate de nuestros muros, las toltecas y las mayas en Yucatán y en gran parte de Centroamérica deslumbran por su exactitud.

El indio en México es armonioso lo mismo cuando decora una vasija que cuando teje un gabán o un sarape. La tradición pasa de padre a hijo, de madre a hija. Suele decirse en son de crítica que lo hacen hombres y mujeres primitivos, ignorantes, infantiles, sin malicia.”

PONIATOWSKA, E. (1993) .El otro gran arte. Extraído el 1º de marzo de 2010 desde [www.nexos.com.mx/?p=leerarticulos&articulo=447163.méxico](http://www.nexos.com.mx/?p=leerarticulos&articulo=447163.méxico)

**Arte naif:** (del francés naif=ingenuo), corriente artística caracterizada por la ingenuidad, espontaneidad, el autodidactismo de los artistas, los colores con brillo en contraste y la perspectiva acientífica captada por intuición.

**Gabán,** (en México) prenda larga casi a los pies que se coloca en los hombros para taparse del frío.

**Sarape,** (amer.) especie de poncho mexicano de lana o algodón generalmente de colores vivo.

**Zapoteca,** etnia precolombina que se desarrolló en la mitad oriental del estado mexicano de Oaxaca

## Clase 6, anexo 4

## Fragmento 2

Otro ejemplo

184

**Los modelos de organización de la información de los párrafos**

“Lo triste del arte popular es que se va perdiendo. Ahora se hacen San Martines de Porres en serie, las figuras coladas en un mismo molde, escoba en mano, no barren la vulgaridad fuera de nuestra imaginación. Los Niños Jesuses que



se llevan a vestir, los Divinos Infantitos, los Santos Niños de Atocha que antes tenían su propia personalidad, ahora viajan con el mismo sombrero, guaraches, guaje y canastita. El arte popular religioso es nefasto. La modernidad no es creadora. Los turistas suelen envenenar el gusto de los artesanos y les piden chabacanería y media. “Ni modo, hay que vender”, se

doblegan los artesanos. “Póngale más colores, hágale esto, hágale lo otro, quiero que haga juego con mi casa”. Dan sus órdenes. Pervierten. Afean. Las señoras que usan el mismo color de bolsa y de zapatos imponen sus tonos pastel y sus ideas rococó.

Si México perdiera su arte popular, el talento y la pureza de sus artesanos perdería su identidad. Más le valdría haber vendido su alma al diablo como Fausto, porque al menos persistirían sus Judas de cartón, sus alebrijes satánicos, sus máscaras de tigres y de coyotes”.

PONIATOWSKA, E. (1993) .El otro gran arte. Extraído el 1º de marzo de 2010 desde [www.nexos.com.mx/?p=leerarticulos&articulo=447163](http://www.nexos.com.mx/?p=leerarticulos&articulo=447163).méxico

**Alebrijes**, artesanía mexicana de reciente reconocimiento inventado por Pedro Linares López en 1936, hecha de diferentes tipos de papel o de madera tallada y pintada con colores alegres y brillantes.

**Fausto**, obra filosófica del escritor alemán W. Goethe (1749-1832). Fausto sigue siendo un clásico, pues plantea el problema de los límites y el sentido de la acción humana, y lo hace bajo la parábola del pacto con el diablo.

**San Martín de Porres**, (1579-1639) santo peruano de la orden de los Dominicos. Fue el primer santo negro de América y es patrón universal de la paz. Conocido también como “el santo de la escoba” por ser representado con una escoba en la mano como símbolo de su humildad. Fue canonizado el 6 de mayo de 1962 por el Papa Juan XXIII



Liceo Narciso Tondreau - Chillán

Nombres: 1. Juan Arce Valde 2. Cristián Basualto 3. Jorge Valderrama

Curso: 3° B. Fecha: 08, noviembre, 2010

Clase 6. Anexo. 5. Fragmento 2

Práctica guiada

### Los modelos de organización de la información de los párrafos

#### Ejercicio de grupo

Lee atentamente, luego identifica y justifica el modelo de organización de los párrafos y escribe tu elección y justificación en la línea punteada.

“Estamos aquí prestados, por eso no hay que aferrarse a la vida, aunque la tierra pretenda atraparnos. Morirse es bueno, pero es cuestión de suerte. Jesusa, la protagonista de *Hasta no verte Jesús mío* tiene que esperar su muerte y merecerla, porque no puede morir cuando ella quiera sino hasta que el Poder Supremo lo decida”<sup>1</sup>

2. Su herencia es muy profunda y se remonta al mundo de México precortesiano en el que morir en la guerra o en la piedra de los sacrificios era el mayor privilegio. Ser elegido por los dioses, qué distinción tan grande. En el espacio sideral, en la estratósfera donde vuelan las almas de los fieles difuntos continúa la vida más allá de la muerte, una vida buena, gratificante, ligada amorosamente a los que quedaron atrás ¡pobrecitos! los que aún se debaten sobre la tierra. En cambio, la carne recién sepultada de los muertitos alimenta y hace creer la milpita tierna que nunca es tan joven ni tan verde como la que los fieles difuntos ven despuntar en el cielo cuando sus parientes se acuerdan de ellos, las benditas ánimas del purgatorio que andan allí volando y a quien tiene que abrirles grande el zaguán San Pedro, el portero, con sus sandalias de pecador y pescador y su manojito de llaves. El arte popular, ligado a la inocencia, nacido antes del pecado original, ajeno a la sofisticación y a la academia nos llena la cabeza de flores y las hace florecer entre nuestros cabellos, alimenta nuestro espíritu y hace más hábiles nuestras manos”.

PONIATOWSKA, E (1993). El otro gran arte. Extraído el 10 de marzo de 2010 desde [www.nexos.com.mx/?p=leerarticulos&article=447163.méxico](http://www.nexos.com.mx/?p=leerarticulos&article=447163.méxico)

**Hasta no verte Jesús mío**, novela de testimonio de la escritora mexicana Elena Poniatowska (1932). Narra el lapso de la revolución mexicana descubriendo la vida de la gente de esos tiempos así también como sus comportamientos y sus tradiciones.

#### Los modelos de organización de los párrafos

El modelo de organización de los párrafos empleado en el fragmento, según

clasificación es: 1. Causa efecto, conector: porque

Opto por este modelo, debido a 2. descriptiva conector

Uso de la Coma por nombre característica

Clase 6, anexo 6

Fragmento 3

*Práctica independiente*

### **Modelos de organización de la información de los párrafos**

*Ejercicio individual*

**Lee atentamente el texto, luego identifica y justifica el modelo de organización de los párrafos. Escribe tu elección y justificación en la línea continua.**

Poner en peligro nuestras tradiciones, adaptarnos a nuevos patrones estéticos es, en cierta forma, suicida. Vivamos ahora una invasión cultural, nos inundan valores comerciales impuestos desde afuera, queremos adaptarnos, ser modernos, olvidar a nuestros ancestros, negar lo que fuimos. Nuestra manera de ser diferentes nos hace únicos. Nuestras enaguas superpuestas son más elocuentes y ejercen un sortilegio mucho mayor que los pechos de plástico puntiagudo y desabrido de las Barbie. Finalmente es nuestra alma la que atrae al mundo entero y debemos y debemos conservar en el altarcito de Chimalitac. ¡Qué nos chupen el alma, los vampiros, los comerciantes, los modernistas, los invasores, los que fueron sacados del templo a latigazos!. La Venus de Milo, la Victoria de Samotracia, los artesanos de las iglesias góticas, el rojo rebaño de bisontes en las cuevas de Altamira y de Lascaux habrán de agradecerémoslo, como hoy le agradecemos a Rigoberta Menchú el ser lo que es, uno de nuestros más preciados tesoros: un símbolo de la tierra que se borda a sí misma, se colorea, trenza su cabello de azul, de rosa y de morado, cubre su pecho de pájaros y flores e india defensora de lo suyo y de lo suyos, camina robusta, redonda, mañanera, jícara de sí misma, jícara que ha bañado al mundo con agua fresca

PONIATOWSKA, E (1993).El otro gran arte. Extraído el 10 de marzo de 2010

desde. [www.nexos.com.mx/?p=leerarticulos&article=447163](http://www.nexos.com.mx/?p=leerarticulos&article=447163).mexico

**La Venus de Milo (La afrodita de Milo), es una de las estatuas más representativas del período**

helenístico. Se encuentra en el Louvre de París.

**La Victoria de Samotracia**, escultura perteneciente a la escuela rodia del período helenístico. Se encuentra en el Louvre de París

**Las cuevas de Altamira**, arte rupestre paleolítico (35.000-11.000 a. C.) agrupadas en 18 cuevas situadas en diferentes regiones del norte de España.

**Rigoberta Menchú**, activista indígena guatemalteca. Premio Nobel de la Paz en 1992.

### **Los modelos de organización de la información de los párrafos**

El modelo de organización de los párrafos empleado en el texto es

---

---

Opto por este modelo, debido a

---

---

**Clase 6, anexo 7: Tarjeta individual**

**Los modelos de organización de la información de los párrafos**

**Autoevaluación**

*Sexta clase*

Frente a cada indicador señala:  = Siempre  = A veces  = Nunca  
Fundamenta tu respuesta.

1. Clasifico satisfactoriamente los modelos de organización en un párrafo

---

2. Identifico satisfactoriamente en un texto ensayístico el modelo de organización de la información de los párrafos

---

3.. Justifico satisfactoriamente mi elección

---

**Clase 7, anexo 1**

## **Las figuras retóricas**

### **Las figuras retóricas**

#### **Los conocimientos previos**

1. ¿Qué es un símbolo?
2. ¿Con qué símbolos de nuestra identidad nacional te identificas?
3. ¿Cuáles son los símbolos que caracterizan a tu grupo?

**Clase 7, anexo 2****Las figuras retóricas**

Las figuras literarias o retóricas son procedimientos que sirven para dar nuevos significados y matices al lenguaje, más allá de su significado objetivo y referencial. Este énfasis en la subjetividad de las palabras tiene un valor decisivo en el lenguaje poético, pero no es exclusivo de aquél. Por ejemplo, la publicidad abunda en expresiones que juegan con las rimas o buscan producir un efecto en el consumidor.

En la poesía, los recursos retóricos toman una nueva dimensión al transformarse en “hechos estéticos”, ya que este género centra su preocupación en el aspecto formal de la construcción literaria. A diferencia del lenguaje común y corriente, el lenguaje poético busca descubrir nuevos usos y formas para las figuras retóricas, y generalmente el artista utiliza varias de ellas en un mismo poema.

Los procedimientos retóricos son muy diversos, existiendo más de cuarenta figuras literarias. Para que te sea más simple recordarlas y comprenderlas, hemos seleccionado las más habituales e importantes. Como no existe una clasificación definitiva de las figuras, hemos optado por seguir la del profesor español José María Pozuelo Yvancos. Según esta división, las figuras son de tres tipos: **fónicas, sintácticas y semánticas.**

**1. Figuras fónicas**

Son las que utilizan la materia sonora del lenguaje a través de una repetición de sonidos o de algún juego con las palabras. Las principales son:

- **La aliteración:** consiste en la repetición de una misma letra o sonido para conseguir un efecto simbólico. Por ejemplo:

“Los claros clarines de pronto levantan sus sones” (Rubén Darío).

- **La paranomasia:** consiste en emplear parónimos (palabras que tienen sonidos semejantes, pero significados diferentes) Fue muy usado por los conceptistas en sus sátiras. Por ejemplo: Mimarse no es mirarse, ni minarse

## 2. Figuras sintácticas

Son las figuras en las que prima una modificación de la organización lógica del lenguaje. Se pueden subdividir en tres grandes grupos:

### 2.1. Figuras que suprimen términos

- **La elipsis u omisión:** consiste en la eliminación de algún elemento verbal en la frase. Se usa para destacar aún más la idea que se quiere expresar. Por ejemplo: en abril, aguas mil (Refranero popular)
- **El asíndeton:** designa la supresión de las marcas de la coordinación y, por lo tanto, unión entre términos que normalmente las llevarían.:

Acude, corre, vuela,  
traspasa la alta sierra,  
ocupa el llano... (Fray Luis de León)

### 2.2. Figuras que repiten términos

- **La enumeración:** es la acumulación coordinante de elementos diversos y responde al esquema de la suma. Por ejemplo:  
En polvo, en humo, en aire, en sombra, en nada (Luis de Góngora)
- **El epíteto:** consiste en agregar un adjetivo calificativo a un sustantivo. La función del adjetivo es meramente estilística, pues no agrega una nueva información, sino que intensifica algo que ya está dicho en el sustantivo. Por ejemplo: De aquella herida fluía la roja sangre que testimoniaba la lucha.

### 2.3. Figuras que modifican el orden habitual de la construcción

- **El hipérbaton:** es la alteración del orden gramatical de las palabras y de

la ilación lógica de las ideas para resaltar a importancia de alguna palabra, o por necesidades de la rima, o como recurso de elegancia. Por ejemplo:

Inés, tus bellos, ya me matan, ojos  
y al alma, roban pensamientos, mía,  
desde aquel triste, en que te vieron, día,  
con tan crueles, por tu causa, enojos (Lope de Vega)

### 3. Figuras semánticas

Son dos grandes grupos de figuras que inciden profundamente en el sentido de la expresión:

**3.1. Los tropos:** Estas figuras se dan cuando nombramos una cosa por el nombre de otra, guardando ambas una evidente relación de significado. Se produce así la sustitución de una(s) palabra(s) por otra(s).

- **La metáfora:** es tropo que consiste en darle a un objeto ( o término real) el nombre de otro (término imaginado)con el que tiene, en la opinión del autor, alguna semejanza. Supone, pues, identificar un término real con otro imaginario. Por ejemplo: Peinaste tus oros finos.
- **La metonimia:** es una figura que responde a La fórmula “una parte en lugar de otra parte”, consiste en designar una cosa con el nombre de otra que está con ella en una de las siguientes relaciones: causa a efecto, continente a contenido, lugar de procedencia a cosa que de allí procede, signo a coisa significada, etc. Por ejemplo: Traicionó su bandera.
- **La comparación o símil:** figura que consiste en relacionar dos ideas, dos objetos, o un objeto y una idea, en virtud de una analogía entre ellos. Por ejemplo: Tus cabellos son como oro fino.
- **El símbolo:** es una figura que refleja algo que está fuera de los límites humanos (una experiencia espiritual u otra) por medio de una imagen sensible. Por ejemplo: la expresión “noche oscura” utilizada por el poeta San Juan de la Cruz significa contemplación purificadora del alma dentro del contexto de su obra.

- **La hipérbole:** es un recurso literario que consiste en hacer una ponderación desmesurada, una valoración exagerada de alguien o algo. Por ejemplo:

Érase un hombre a una nariz pegada  
érase una nariz superlativa,  
Érase una alquitara medio viva,  
érase un peje espada mal barbado... (Francisco de Quevedo)

- **La personificación:** es un tropo que consiste en atribuir a las cosas o a los animales cualidades humanas. Así se aumenta la expresividad y se consigue mayor plasticidad. Por ejemplo:

Bajo la luna gitana  
las cosas la están mirando  
y ella no quiere mirarlas (Federico García Lorca)

**3.2. Las figuras de pensamiento.** Son figuras que afectan al modo de invención o de presentación de una idea. O bien una relación inusual entre contenidos, o bien afectan a la relación entre palabra y realidad. La diferencia con los tropos es que no llegan a implicar una sustitución.

- **La antítesis:** es el enfrentamiento de contenidos contrarios, ya sea por medio de oraciones o por medio de palabras aisladas. Por ejemplo:

Amor en mí se muestra todo fuego,  
y en las entrañas de mi Luz es nieve:  
fuego no hay, que ella no torne nieve,  
ni nieve, que no mude yo en mi fuego (Fernando de Herrera)

**Clase 7, anexo 3***Fragmento 1**Modelamiento***Las figuras retóricas**

Los chilenos tenemos en el cóndor y el huemul de nuestro escudo un símbolo expresivo como pocos y que consulta dos aspectos del espíritu: la fuerza y la gracia. Por la misma duplicidad, la norma que nace de él es difícil. Equivale a lo que han sido el sol y la luna en algunas teogonías, o la tierra y el mar, a elementos opuestos, ambos dotados de excelencia y que forma una proposición difícil para el espíritu.

Mucho se ha insistido, lo mismo en las escuelas que en los discursos gritones, en el sentido del cóndor, y se ha dicho poco de su compañero heráldico, el pobre huemul, apenas ubicado geográficamente.



Yo confieso mi escaso amor al cóndor, que al fin, es un hermoso buitres. Sin embargo yo le he visto el más limpio vuelo sobre la cordillera. Me rompe la emoción acordarme de que su gran parábola no tiene más causa que la carroña tendida en una quebrada. Las mujeres somos así, más realistas de lo que nos imaginan...

MISTRAL, G. (1997) Menos cóndor y más huemul. En Antología de poesía y prosa de Gabriela Mistral. Compilación y Prólogo Jaime Quezada. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica

**Teogonía:** estudia el origen o nacimiento de los dioses del paganismo y relato en que se expone

**Clase 7, anexo 4**

## Fragmento 2

*Otro ejemplo***Las figuras literarias**

“El maestro de escuela explica a sus niños: El cóndor significa el dominio de una raza fuerte; enseña el orgullo justo del fuerte- Su vuelo es una de las cosas más felices de la tierra.

Tanto ha abusado la heráldica de las aves rapaces, hay tanta águila, tanto milano en divisas de guerra, que ya dice poco, a fuerza de repetición, el pico ganchudo y la garra metálica.

Me quedo con ese ciervo, que para ser más original, ni siquiera tiene la arboladura córnea; con el huemul no explicado por los pedagogos, y del que yo diría a los niños, más o menos: “El huemul es una bestezuela sensible y menuda; tiene parentesco con la gacela, lo cual es estar emparentado con lo perfecto”. Su fuerza está en su agilidad. Lo defiende la finura de sus sentidos: el oído delicado, el ojo de agua atenta, el olfato agudo. Él, como los ciervos, se salva a menudo sin combate, con la inteligencia, que se le vuelve un poder inefable. Delgado y palpitante su hocico, la mirada verdosa, de recoger el bosque circundante: el cuello del dibujo más puro, los costados movidos de aliento, la pezuña dura, como de plata. En él se olvida la bestia, porque llega a parecer un motivo floral. Vive en la luz verde de los matorrales y tiene algo de la luz en su rapidez de flecha.

El huemul quiere decir la sensibilidad de una raza: sentidos finos, inteligencia vigilante, gracia. Y todo eso es defensa, espolones, invisibles, pero eficaces, del espíritu”.

MISTRAL, G. (1997) Menos cóndor y más huemul. En Antología de poesía y prosa de Gabriela Mistral. Compilación y Prólogo Jaime Quezada. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica

**Heráldica:** es una de las ciencias auxiliares de la historia que se ocupa de describir los escudos de armas.

**Clase 7, anexo 5****Fragmento 3***Práctica dirigida***Las figuras retóricas***Ejercicio en grupo*

**Lee atentamente el texto y descubre las figuras literarias, luego completa la actividad en la línea punteada.**

“El cóndor, para ser hermoso, tiene que planear en la altura, liberándose enteramente del valle; el huemul es perfecto con sólo el cuello inclinado sobre el agua o con el cuello en alto, espiando un ruido.

Entre la defensa directa del cóndor, el picotazo sobre el lomo del caballo, y la defensa indirecta del que se libra del enemigo porque lo ha olfateado a cien pasos, yo prefiero ésta. Mejor es el ojo emocionado que observa detrás de una cañas, que el ojo sanguinoso que domina sólo desde arriba

Tal vez el símbolo fuera demasiado femenino si quedara reducido al huemul, y no sirviera, por unilateral. Por expresión de un pueblo. Pero, en este caso, que el huemul sea como el primer plano de nuestro espíritu, como nuestro pulso natural, y que el otro sea el latido de la urgencia. Pacíficos de toda paz en los buenos días, suaves de semblante, de palabra y de pensamiento, y cóndores solamente para volar, sobre el despeñadero del gran peligro.

Por otra parte, es mejor que el símbolo de la fuerza no contenga exageración. Yo me acuerdo, haciendo esta alabanza del ciervo en la heráldica, del laurel griego, de hoja a la vez suave y firme. Así es la hoja que fue elegida como símbolo por aquellos que eran maestros en simbología”.

MISTRAL, G. (1997) Menos cóndor y más huemul. En Antología de poesía y prosa de Gabriela Mistral. Compilación y Prólogo Jaime Quezada. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica

**Figuras literarias**

Las figuras retóricas descubiertas son de tipo (fónicas, sintácticas, semánticas). Consigna cada vez \_\_\_\_\_

Logré descubrir en el texto las siguientes figura retóricas.

---



---

**Clase 7, anexo 6**



Liceo Narciso Tondrea -Chilán

Nombre: Jose Rontecario ..... Curso. 3° B. Fecha: 08, noviembre, 2010

**Clase 7, anexo 6**

Fragmento 4

*Práctica independiente*

**Las figuras retóricas**

*Ejercicio individual*

**Lee atentamente el texto y descubre las figuras literarias, luego completa la actividad en la línea punteada.**

“Mucho hemos lucido el cóndor en nuestros hechos, y yo estoy, porque ahora luzcamos otras cosas que también tenemos, pero en las cuales no hemos hecho hincapié. Bueno es espigar en la historia de Chile los actos de hospitalidad, que son muchos; las acciones fraternas, que llenan páginas olvidadas. La predilección del cóndor sobre el huemul acaso nos haya hecho mucho daño. Costará sobreponer una cosa a la otra, pero eso se irá logrando poco a poco.

Algunos héroes nacionales pertenecen a lo que llamaríamos el orden del cóndor; el huemul tiene, paralelamente, los suyos, y el momento es bueno para destacar éstos.

Los profesores de Zoología dice siempre, al final de su clase, sobre el huemul: una especie desaparecida del ciervo.

No importa la extinción de la fina bestia en tal zona geográfica; lo que importa es que el orden de la gacela haya existido y siga existiendo en la gente chilena.”

*Menos cóndor y más huemul. Gabriela Mistral*

**Figuras literarias**

Las figuras retóricas descubiertas son de tipo (fónicas, sintácticas, semánticas).

Consigna cada vez

.. Semántica

Logré descubrir en el texto las siguientes figuras retóricas:

comparaciones (entre el cóndor y el huemul)

**Clase 7, anexo 7: Tarjeta individual**

## **Las figuras retóricas**

### **Autoevaluación**

*Séptima clase*

**Frente a cada indicador responde:**  =Siempre     = A veces     = Nunca  
**Fundamenta tu respuesta.**

1. Defino satisfactoriamente el concepto de figuras retóricas \_\_\_\_\_

2. Clasifico sin dificultad sus tipos \_\_\_\_\_

3. Identifico satisfactoriamente las figuras retóricas en un texto ensayístico \_\_\_\_\_

**Clase 8, anexo 1**

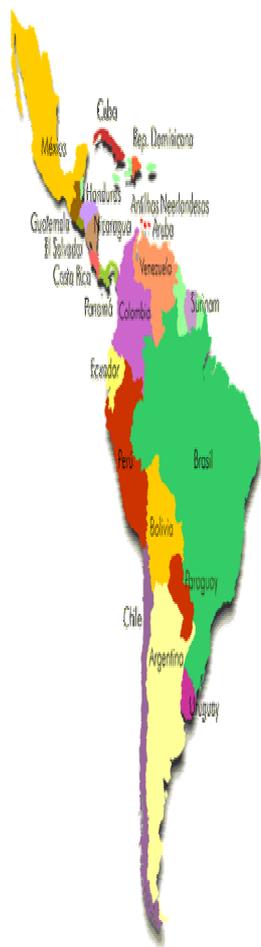
## **Idea principal en listas de palabras**

### **Los conocimientos previos**

#### **Idea principal en listas de palabras**

**Activa y aporta a la lectura los conocimientos previos:**

1. Compara la inteligencia americana con la europea
2. ¿Qué es una utopía?
3. ¿Es América un continente mítico?

**Clase 8, anexo 2***Fragmento 1***Modelamiento****Idea principal en listas de palabras**

“Mis observaciones se limitan a lo que se llama la América Latina. La necesidad de abreviar me obliga a ser ligero, confuso exagerado hasta la caricatura. Sólo me corresponde provocar o desatar una **conversación**, sin pretender el planteo de los problemas que me ofrecen, y mucho menos aportar soluciones.

Hablar de civilización **americana** sería, en el caso inoportuno; ello nos conduciría hacia las regiones arqueológicas que caen fuera de nuestro asunto.

Para esta hermosa armonía que preveo, la **inteligencia** americana aporta una facilidad singular. Esto se explica, no solo porque nuestra América ofrezca condiciones para ser el crisol de aquella futura “**raza** cósmica” que Vasconcelos ha soñado, sino también porque hemos tenido que ir a buscar nuestros instrumentos culturales en los grandes centros europeos.

[...] El sueño de la **utopía**, de la república feliz, que prestaba singular calor a las páginas de Montaigne, cuando se acercaba a contemplar las sorpresas y maravillas del nuevo mundo.[...]. Dentro de lo hispanoamericano, los que me quedan cerca todavía se lamentan de haber nacido en la zona cargada de indio; el **indio**, entonces, era un fardo, y no todavía un altivo deber y una fuerte esperanza. Y ahora yo digo ante el tribunal de pensadores internacionales que me escucha: reconocemos el derecho a la **ciudadanía** universal que ya hemos conquistado.”

Clase 8, anexo 3

*Ejemplo*

**Idea principal en lista de palabras**

1. \_\_\_\_\_



2. \_\_\_\_\_

zapato

zapatilla

pantufla

bota

3. utopía

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Clase 8, anexo 4**



Liceo Narciso Tondreu - Chillán

Nombre: Manuel Santos M. Curso: 3º B. Fecha: 04, octubre, 2010  
Clase 8, anexo 4

Práctica independiente

**Idea principal en lista de palabras**

Ejercicio individual

Lee atentamente el texto, luego escribe la palabra que encaje bajo el epígrafe de idea principal o viceversa.

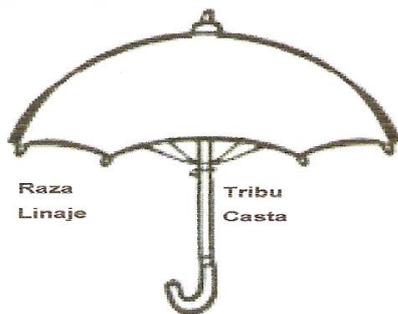
"Esto se explica, no solo porque nuestra América ofrezca condiciones para ser el crisol de aquella futura "raza cósmica" que Vasconcelos ha soñado, sino también porque hemos tenido que ir a buscar nuestros instrumentos culturales en los grandes centros europeos".

"[...] El sueño de la **utopía**, de la república feliz, que prestaba **singular** calor a las páginas de Montaigne, cuando se acercaba a contemplar las sorpresas y maravillas del nuevo mundo [...]. Dentro de lo hispanoamericano, los que me quedan cerca todavía se lamentan de haber nacido en la zona cargada de indio; el **indio**, entonces, era un fardo, y no todavía un **activo** deber y una fuerte esperanza. Y ahora yo digo ante el tribunal de pensadores internacionales que me escucha: reconocemos el derecho a la **ciudadanía** universal que ya hemos conquistado".

REYES, A. (1936). *Notas sobre la inteligencia americana*. Extraído el 27 de marzo de 2010 desde [www.ensayistas.org/antología/xxa/reye](http://www.ensayistas.org/antología/xxa/reye)

1. Clan

2. activo



3 ciudadanía

Civil  
Urbano  
Cívico  
ciudadino

4 singular

único  
ímpar  
soló  
Original

**Clase 8, anexo 5**

*Práctica independiente*

**Idea principal en lista de palabras**

*Ejercicio individual*

Lee atentamente el texto, luego escribe la palabra que encaje bajo el epígrafe de idea principal o viceversa

1. superstición

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. inteligencia

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

- clan
- tribu
- linaje
- casta

4. \_\_\_\_\_

- civil
- cívico
- ciudadino
- urbano

Clase 8, anexo 6

**Idea principal en listas de palabras**

**Autoevaluación**

*Octava clase*

Frente a cada indicador responde:  = Siempre  = A veces  = Nunca  
Fundamenta tu respuesta.

1. ¿Diferencio los hiperónimos de los hipónimos?

---

---

2. ¿Reconozco la importancia de la idea principal en listas de palabras?

---

---

3. Aplico satisfactoriamente la estrategia de la idea principal en listas de palabras a un ensayo literario

---

---

Clase 9, anexo 1

## La idea principal e idea secundaria

### Idea principal e idea secundaria

#### Los conocimientos previos

1. ¿Un ermitaño se siente feliz?
2. ¿Es positivo tener momentos de soledad?
3. ¿Cómo puedo trascender del yo al nosotros?
4. ¿Existe el amor incondicional?

**Clase 9, anexo 2**

## Fragmento 1

*Modelamiento***Idea principal e idea secundaria**

“La soledad, el sentirse y el saberse solo, desprendido del mundo y ajeno a sí mismo, separado de sí, no es característica exclusiva del mexicano. Todos los hombres, en algún momento de su vida, se sienten solos; y más: todos los hombres están solos. Vivir, es separarnos del que fuimos para internarnos en el que vamos a ser, futuro extraño siempre. La soledad es el fondo último de la condición humana. El hombre es el único ser que se siente solo y el único que es búsqueda de otro. Su naturaleza—si se puede hablar de naturaleza al referirse al hombre, el ser que, precisamente, se ha inventado a sí mismo al decirle “no” a la naturaleza— consiste en un aspirar a realizarse en otro. El hombre es nostalgia y búsqueda de comunión. Por eso cada vez que se siente a sí mismo se siente como carencia de otro, como soledad.

Uno con el mundo que lo rodea, el feto es vida pura y en bruto, fluir ignorante de sí. Al nacer, rompemos los lazos que nos unen a la vida ciega que vivimos en el vientre materno, en donde no hay pausa entre deseo y satisfacción. Nuestra sensación de vivir se expresa como separación y ruptura, desamparo, caída en un ámbito hostil o extraño. A medida que crecemos esa primitiva sensación se transforma en sentimiento de soledad. Y más tarde, en conciencia: estamos condenados a vivir solos, pero también lo estamos a traspasar nuestra soledad y a rehacer los lazos que en un pasado paradisíaco nos unían a la vida. Todos nuestros esfuerzos tienden a abolir la soledad. Así sentirse solos posee un doble significado: por una parte consiste en tener conciencia de sí; por la otra, en un deseo de salir de sí. La

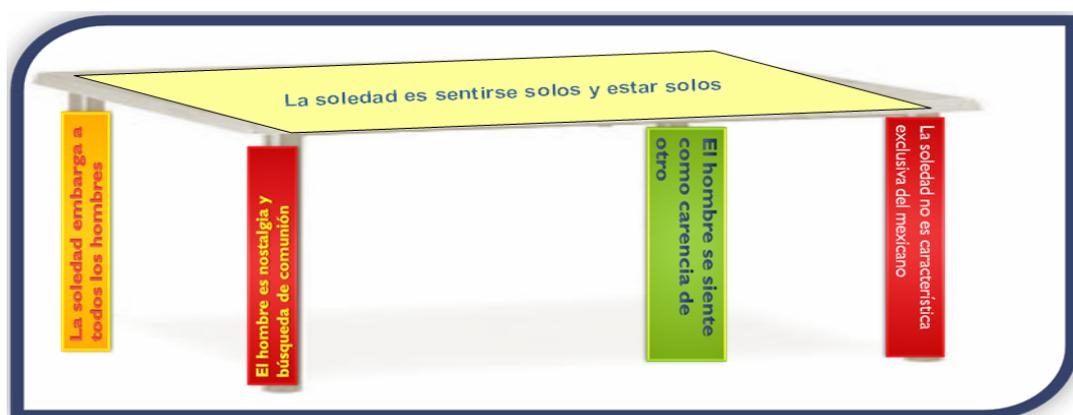
soledad, que es la condición misma de nuestra vida, se nos aparece como una prueba y una purgación, a cuyo término angustia e inestabilidad desaparecerán.

La plenitud, la reunión, que es reposo y dicha, concordancia con el mundo, nos esperan al fin del laberinto de la soledad.

El lenguaje popular refleja esta dualidad al identificar a la soledad con la pena. Las penas de amor son penas de soledad. Comuni3n y soledad, deseo de amor, se oponen y complementan. Y el poder redentor de la soledad transparenta una oscura, pero viva, noci3n de culpa: el hombre solo "est3 dejado de la mano de Dios". La soledad es una pena, esto es, una condena y una expiaci3n. Es un castigo, pero tambi3n una promesa del fin de nuestro exilio. Toda vida est3 habitada por esta dial3ctica".

PAZ, O. (1999) La dial3ctica de la soledad. En El laberinto de la soledad. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Econ3mica

**Observa el dibujo de la mesa. La cubierta de la mesa contiene la idea principal y los detalles (idea secundaria) en cada una de las patas**



**Clase 9, anexo 3***Fragmento 2**Otro ejemplo***Idea principal e idea secundaria**

·"Nacer y morir son experiencias de soledad. Nacemos solos y morimos solos. Nada tan grave como esa primera inmersión en la soledad que es el nacer, si no es esa otra caída en lo desconocido que es el morir. La vivencia de la muerte se transforma pronto en conciencia del morir. Los niños y los hombres primitivos no creen en la muerte; mejor dicho, no saben que la muerte existe, aunque ella trabaje secretamente en su interior. Su descubrimiento nunca es tardío para el hombre civilizado, pues todo nos avisa y previene que hemos de morir. Nuestras vidas son un diario aprendizaje de la muerte. Más que a vivir se nos enseña a morir. Y se nos enseña mal.

Entre nacer y morir transcurre nuestra vida. Expulsados del claustro materno, iniciamos un angustioso salto de veras mortal, que no termina sino hasta que caemos en la muerte. ¿Morir será volver allá, a la vida de antes de la vida? ¿Será vivir de nuevo esa vida prenatal en que reposo y movimiento, día y noche, tiempo y eternidad, dejan de oponerse? ¿Morir será dejar de ser y, definitivamente, estar? ¿Quizá la muerte sea la vida verdadera? ¿Quizá nacer sea morir y morir, nacer? Nada sabemos. Mas aunque nada sabemos, todo nuestro ser aspira a escapar de estos contrarios que nos desgarran. Pues si todo (conciencia de sí, tiempo, razón, costumbres, hábitos) tiende a hacer de nosotros los expulsados de la vida, todo también nos empuja a volver, a descender al seno creador de donde fuimos arrancados. Y le pedimos al amor que, siendo deseo, es hambre de comunión, hambre de caer y morir tanto como de renacer que nos dé un pedazo de vida verdadera, de muerte verdadera. No le pedimos la felicidad, ni el reposo, sino un instante, sólo un instante, de vida plena, en la que se fundan los contrarios y vida y muerte, tiempo y eternidad, pacten. Oscuramente sabemos que vida y muerte no son sino dos movimientos, antagónicos, pero complementarios, de

una misma realidad. Creación y destrucción se funden en el acto amoroso; y durante una fracción de segundo el hombre entrevé un estado más perfecto.

En nuestro mundo el amor es una experiencia casi inaccesible. Todo se opone a él: moral, clases, leyes, razas y los mismos enamorados. La mujer siempre ha sido para el hombre lo otro, su contrario y complemento. Si una parte de nuestro ser anhela fundirse a ella, otra, no menos imperiosamente, la aparta y excluye. La mujer es un objeto, alternativamente precioso o nocivo, mas siempre diferente. Al convertirla en objeto, en ser aparte y al someterla a todas las deformaciones que su interés, su vanidad, su angustia y su mismo amor le dictan, el hombre la convierte en instrumento. Medio para obtener el conocimiento y el placer, vía para alcanzar la supervivencia, la mujer es ídolo, diosa, madre, hechicera o musa, según muestra Simone de Beauvoir, pero jamás puede ser ella misma. De ahí que nuestras relaciones eróticas estén viciadas en su origen, manchadas en su raíz. Entre la mujer y nosotros se interpone un fantasma: el de su imagen, el de la imagen que nosotros nos hacemos de ella y con la que ella se reviste.

Ni siquiera podemos tocarla como carne que se ignora a sí misma, pues entre nosotros y ella se desliza esa visión dócil y servil de un cuerpo que se entrega. Ya la mujer le ocurre lo mismo: no se siente ni se concibe sino como objeto, como otro. Nunca es dueña de sí. Su ser se escinde entre lo que es realmente y la imagen que ella se hace de sí. Una imagen que le ha sido dictada por familia, clase, escuela, amigas, religión y amante. Su feminidad jamás se expresa, porque se manifiesta a través de formas inventadas por el hombre. El amor no es un acto natural. Es algo humano y, por definición, lo mas humano, es decir, una creación, algo que nosotros hemos hechos y que no se da en la naturaleza. Algo que hemos hecho, que hacemos todos los días y que todos los días deshacemos”.

PAZ, O. (1999) La dialéctica de la soledad. En El laberinto de la soledad. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica

**Simone de Beauvoir** (Francia 1909- 1986) novelista y ensayista sobre temas políticos, sociales y filosóficos. Representante del movimiento existencialista ateo y figura importante en la reivindicación de los derechos de la mujer. Su obra *El segundo sexo* constituye una obra fundacional del feminismo.

**Clase 9, anexo 4**

*Fragmento 3*

*Práctica guiada*

**Idea principal e idea secundaria**

*Ejercicio en grupo*

**Lee atentamente el texto, reconoce las ideas importantes, finalmente formula su idea principal e ideas secundarias. Escríbelas e la línea continua.**

“No son éstos los únicos obstáculos que se interponen entre el amor y nosotros. El amor es elección. Libre elección, acaso, de nuestra fatalidad, súbito descubrimiento de la parte más secreta y fatal de nuestro ser. Pero la elección amorosa es imposible en nuestra sociedad. Ya Bretón decía en uno de sus libros más hermosos —El loco amor— que dos prohibiciones impedían, desde su nacimiento, la elección amorosa: la interdicción social y la idea cristiana del pecado. Para realizarse, el amor necesita quebrantar la ley del mundo. En nuestro tiempo el amor es escándalo y desorden, transgresión: el de dos astros que rompen la fatalidad de sus órbitas y se encuentran en la mitad del espacio. La concepción romántica del amor, que implica ruptura y catástrofe, es la única que conocemos porque todo en la sociedad impide que el amor sea libre elección.

La mujer vive presa en la imagen que la sociedad masculina le impone; por lo tanto, sólo puede elegir rompiendo consigo misma. “El amor la ha transformado, la ha hecho otra persona”, suelen decir de las enamoradas. Y es verdad: el amor hace otra a la mujer, pues si se atreve a amar, a elegir, si se atreve a ser ella misma, debe romper esa imagen con que el mundo encarcela su ser.

El hombre tampoco puede elegir. El círculo de sus posibilidades es muy reducido. Niño, descubre la feminidad en la madre o en las hermanas. Y desde entonces el amor se identifica con lo prohibido. Nuestro erotismo está condicionado por el horror y la atracción del incesto. Por otra parte, la vida moderna estimula innecesariamente nuestra sensualidad, al mismo tiempo que la inhibe con toda clase de interdicciones – de clase, de moral y hasta de higiene - . La culpa es la espuela y el freno del deseo. Todo limita nuestra elección. Estamos constreñidos a someter nuestras aficiones profundas a la imagen femenina que nuestro círculo social nos impone. Es difícil amar a personas de otra raza, de otra lengua o de otra clase, a pesar de que no sea imposible que el rubio prefiera a las negras y éstas a los chinos, ni que el señor se enamore de su criada o a la inversa. Semejantes posibilidades nos hacen enrojecer. Incapaces de elegir, seleccionamos a nuestra esposa entre las mujeres que nos “convienen”. Jamás confesaremos que nos hemos unido -a veces para siempre- con una mujer que acaso no amamos y que, aunque nos ame, es incapaz de salir de sí misma y mostrarse tal cual es. La frase de Swan: “Y pensar que he perdido los mejores años de mi vida con una mujer que no era mi tipo”, la pueden repetir, a la hora de su muerte, la mayor parte de los hombres modernos. Y las mujeres”.

PAZ, O. (1999) La dialéctica de la soledad. En El laberinto de la soledad. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica

### **Ideas principales e idea secundaria**

\* Las ideas importantes del texto son: \_\_\_\_\_

\*Puedo formular la idea principal por párrafo (síntesis local) como:

párrafo 1 \_\_\_\_\_

párrafo 2 \_\_\_\_\_

párrafo 3 \_\_\_\_\_

\* Las ideas secundarias por párrafo son: párrafo 1 \_\_\_\_\_

párrafo 2 \_\_\_\_\_

párrafo 3 \_\_\_\_\_

- La idea principal del fragmento (síntesis global) lo puedo formular



Liceo Narciso Tondreu – Chillán

Nombre: Marcia Vergara S. .....Curso: 3° B. Fecha: 15, noviembre, 2010

Clase 9, anexo 5

Fragmento 4

*Práctica independiente*

### Idea principal e idea secundaria

*Ejercicio individual*

**Lee atentamente el texto, reconoce las ideas importantes, finalmente formula la idea principal e ideas secundarias. Escríbelas en la línea continua.**

“La sociedad concibe el amor, contra la naturaleza de este sentimiento, como una unión estable y destinada a crear hijos. Lo identifica con el matrimonio. Toda transgresión a esta regla se castiga con una sanción cuya severidad varía de acuerdo con tiempo y espacio. (Entre nosotros la sanción es mortal muchas veces – si es mujer el infractor - pues en México como en todos los países hispánicos, funcionan con general aplauso dos morales, la de los señores y la de los otros: pobres, mujeres, niños.) La protección impartida al matrimonio podría justificarse si la sociedad permitiese de verdad la elección. Puesto que no lo hace, debe aceptarse que el matrimonio no constituye la más alta realización del amor, sino que es una forma jurídica, social y económica que posee fines diversos a los del amor. La estabilidad de la familia reposa en el matrimonio, que se convierte en una mera proyección de la sociedad, sin otro objeto que la recreación de esa misma sociedad. De ahí la naturaleza profundamente conservadora del matrimonio. Atacarlo, es disolver las bases mismas de la sociedad. Y de ahí también que el amor sea, sin proponérselo, un acto antisocial, pues cada vez que logra realizarse, quebranta el matrimonio y lo transforma en lo que la sociedad no quiere que sea: la revelación de dos soledades que crean por sí mismas un mundo que rompe la mentira social, suprime tiempo y trabajo y se declara autosuficiente. No es extraño, así, que la sociedad persiga con el mismo encono al amor y a la poesía, su testimonio, y los arroje a la clandestinidad, a las afueras, al mundo turbio y confuso de lo prohibido, lo ridículo y lo anormal. Y tampoco es extraño que amor y poesía estallen en formas extrañas y puras: un escándalo un crimen, un poema.

La protección al matrimonio implica la persecución del amor y la tolerancia de la prostitución, cuando no su cultivo oficial. Y no deja de ser reveladora la ambigüedad de la prostituta: ser sagrado para algunos pueblos, para nosotros es alternativamente un ser despreciable y deseable. Caricatura del amor, víctima del amor, la prostituta es símbolo de los poderes que humilla nuestro mundo. Pero no nos basta con esa mentira de amor que entraña la existencia de la prostitución; en

algunos círculos se aflojan los lazos que hacen intocable al matrimonio y reina la promiscuidad. Ir de cama en cama no es ya, ni siquiera, libertinaje. El seductor, el hombre que no puede salir de sí porque la mujer es siempre instrumento de su vanidad o de su angustia, se ha convertido en una figura del pasado, como el caballero andante. Ya no se puede seducir a nadie, del mismo modo que no hay doncellas que amparar o entuertos que deshacer. El erotismo moderno tiene un sentido distinto al de un Sade, por ejemplo. Sade era un temperamento trágico, poseído de absoluto; su obra es una revelación explosiva de la condición humana. Nada más desesperado que un héroe de Sade. El erotismo moderno casi siempre es una retórica, un ejercicio literario y una complacencia. No es una revelación del hombre sino un documento más sobre una sociedad que estimula el crimen y condena al amor. ¿Libertad de la pasión?. El divorcio ha dejado de ser una conquista. No se trata tanto de facilitar la anulación de los lazos ya establecidos, sino de permitir que hombres y mujeres puedan escoger libremente. En una sociedad ideal, la única causa de divorcio sería la desaparición del amor o la aparición de uno nuevo. En una sociedad en que todos pudieran elegir, el divorcio sería un anacronismo o una singularidad, como la prostitución, la promiscuidad o el adulterio”.

PAZ,O. (1999) La dialéctica de la soledad. En El laberinto de la soledad. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica.

Marqués de Sade (1740 – 1814) escritor francés muy polémico conocido por la palabra inglesa cuya creación inspiró: sadismo, que se refiere a los placeres sexuales infligiendo dolor a otros.

**Ideas principales e idea secundaria**

\* Las ideas importantes del texto son: *Relación amor - matrimonio*  
~~La protección al matrimonio implica la percepción del amor y la tolerancia de la prostitución.~~

\* Puedo formular la idea principal por párrafo (síntesis local) como:

párrafo 1 *La sociedad concibe el amor contra su naturaleza*

párrafo 2 *La ambigüedad en los conceptos de amor y erotismo*

Las ideas secundarias por párrafo son:

párrafo 1 *La sociedad identifica el amor con el matrimonio*

párrafo 2 *la prostitución: caricatura del amor.*

La idea principal del fragmento (síntesis global) como :

*la sociedad estimula el crimen y condena el amor.*

Clase 9, anexo 6

### Idea principal e idea secundaria

#### Autoevaluación

*Novena clase*

Frente a cada indicador responde:  = Siempre  = A veces  = Nunca  
**Fundamenta tu respuesta**

1. Diferencio la idea principal de la idea secundaria \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Manejo los conceptos de síntesis global y local \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Estimo su importancia para redactar una síntesis \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Domino la estrategia de la IP e IS en un ensayo literario \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anexo 18: Clases de la intervención didáctica en formato PowerPoint disponibles en esta versión digital, en la carpeta "Anexos 18" en la raíz del CD-ROM.**

