



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

**COMPRENSIÓN LECTORA MULTISEMIÓTICA Y
TRANSVERSALIDAD EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO
MEDIO: DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA EN
CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

**AUTORES: GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, CRISTOPHER
LUENGO VENEGAS, KARINA ANDREA
SANDOVAL TORRES, NATALIA ANDREA**

Profesor Guía: Pastene Labrín, Federico Carlos

CHILLÁN 2019

Índice

Introducción	3
Capítulo 1: Problematización.....	5
1.1. Formulación del problema (Antecedentes)	6
1.2. Pregunta de investigación.....	7
1.3. Objetivos	7
1.3.1. General.....	7
1.3.2. Específicos.....	7
Capítulo 2: Marco Teórico.....	9
2.1. Comprensión lectora	10
2.2. Modelos de comprensión lectora.....	12
2.3. Géneros discursivos.....	14
2.4. Concepto de multimodalidad	15
2.5. Artefactos multisemióticos.....	16
2.6. Relaciones intersemióticas	16
2.6.1. Tipos de relaciones intersemióticas.....	17
2.7. Modelos de comprensión multimodal	18
2.7.1. Teoría del Código Dual.	18
2.7.2. Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedial.....	19
2.7.3 Modelo integrado de comprensión de texto e imagen.....	20
2.7.4 Teoría de la comunicabilidad (TC).....	22
2.8. Bases curriculares.....	23
2.9. Enfoque comunicativo y cultural	25
2.10. Ejes curriculares	25
2.11. Eje de lectura.....	27
2.11.1. Objetivos de aprendizaje sobre la lectura.....	28
2.12. Ejes transversales de la educación	29
2.12.1. Enfoque de inclusión.	30

2.12.2. Enfoque de derecho.	30
2.12.3. Enfoque de género.	31
2.12.4. Enfoque intercultural.	32
2.12.5. Enfoque de trabajo colaborativo.	32
2.12.6. Enfoque de TIC.	33
2.13. Sistemas de medición SIMCE-PSU-PISA	33
2.14. Instrumentos de evaluación de comprensión lectora.....	35
2.15. Modelos de habilidades cognitivas para medir la comprensión lectora.....	43
2.16. Resultados de evaluaciones actualizadas	49
2.17. Pruebas de evaluación de la lectura del MINEDUC	52
2.18. Investigaciones o mediciones sobre lectura en enseñanza media	54
Capítulo 3: Metodología de la investigación	56
3.1. Tipo de estudio	57
3.2. Muestra o población del estudio.....	57
3.3. Instrumento de medición.....	57
Capítulo 4: Resultado de la investigación.....	58
4.1 Etapas del estudio.....	59
4.1.1. Elaboración de anteproyecto.	59
4.1.2. Diseño y construcción del instrumento de evaluación.	59
4.2 Descripción del instrumento.....	59
4.3. Validación del instrumento	68
Instrumento de Comprensión Lectora Multisemiótica	69
Conclusiones	83
Proyecciones	85
Referencias Bibliográficas	86
Referencias Electrónicas.....	886
Anexos	90

Introducción

La lectura es un proceso multidimensional que exige para su aprendizaje la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. En otras palabras, un lector o lectora logra ser competente cuando pone al servicio de la lectura sus conocimientos previos y hace uso de habilidades cognitivas específicas que le permiten comprender lo que lee. Esta naturaleza compleja que implica la competencia lectora desafía a la educación actual, que debe reformular sus nociones disciplinares y pedagógicas en torno a la lectura, en función de la formación de sujetos que puedan desempeñarse de manera óptima en la sociedad de la información y el conocimiento.

Variados son los retos lectores que manifiesta nuestra época, de los cuales destacan incentivar y fomentar la lectura y mejorar su proceso de enseñanza y evaluación. En esta línea numerosos planes de mejoramiento se han implementado en el mundo, sin embargo, la mayoría de estos no ha obtenido los resultados esperados, puesto que su diseño no contempla las características del lector y lectora actual y los nuevos ámbitos y soportes de la escritura. En un intento de aproximación más integral y pertinente al fenómeno, Villamizar (2009) afirma:

La lectura en las horas presentes, no puede limitarse a la lectura de textos escritos o libros, como tampoco a la linealidad, al orden, al régimen sintáctico que estableció el libro en la escuela (...) La lectura nos remite, en la actualidad, a la palabra y al texto, pero también a la imagen (estática o en movimiento) y al sonido, estructurados y organizados caprichosa y aleatoriamente, los cuales remiten a otros textos, imágenes o sonidos. (p.90)

Chile, en su currículum en el área de Lengua y Literatura, recoge las nuevas demandas educativas, proponiendo al sistema una concepción de lectura centrada en la interpretación de los textos, donde el lector o lectora utiliza sus conocimientos e interpreta elementos textuales y situacionales para construir el significado. Por esto, en las Bases Curriculares (2015) la metacognición y la reflexión son actividades fundamentales en la formación de un lector(a) activo(a), que logra delimitar sus propósitos de lectura y resolver las dificultades que encuentra. Así, estos objetivos se encuentran alineados en un enfoque de enseñanza cultural y comunicativa que tributa a la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes y responsables socialmente.

A su vez, el currículum nacional dispone de objetivos de aprendizaje transversales,

encargados de permear la totalidad de sus disciplinas, con la intención de alcanzar el desarrollo personal, intelectual, moral y social de los y las estudiantes en formación. El sistema educativo chileno, por tanto, orienta su quehacer pedagógico al trabajo de las múltiples dimensiones humanas, considerando para esto enfoques de inclusión, de derecho, de interculturalidad, de género, de trabajo colaborativo y de TIC, que permiten complementar lo académico con lo humano, cuestión que también atañe a la enseñanza de la lectura.

El presente estudio centra su atención en la comprensión lectora multisemiótica o multimodal y la transversalidad, con la intención de generar una propuesta de evaluación que mida el grado de logro en estudiantes de segundo año de enseñanza media, otorgando al sistema educacional una herramienta que permita potenciar su desarrollo y que devenga en la consolidación de competencias comunicativas efectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin dejar de lado los requerimientos sociales que exige una educación integral.

La investigación se estructura a partir de la indagación teórica de los conceptos y componentes fundamentales de la comprensión lectora, como lo son su carácter multimodal y los modelos que aluden a su naturaleza multisemiótica. Además, se incluye lo establecido en diferentes documentos del Ministerio de Educación del país respecto a la lectura y la transversalidad. Para finalmente, describir la metodología del estudio, su diseño y evaluación.

El capítulo I aborda la problematización de la investigación; formulación del problema, pregunta de investigación y objetivos generales y específicos. El capítulo II consta del marco teórico, en donde se engloban temáticas como; comprensión lectora, modelos de comprensión de lectora, géneros discursivos, artefactos multisemióticos, relaciones intersemióticas, enfoques, ejes curriculares, instrumentos de evaluación de comprensión lectora, sistemas de medición, entre otros puntos.

El capítulo III explica la metodología de la investigación, incluyendo; tipo de estudio, muestra o población del estudio e instrumento de medición. Por último, el capítulo IV detalla el proceso de los resultados de la investigación, abordando etapas del estudio, elaboración del anteproyecto, diseño y construcción del instrumento de evaluación, descripción del instrumento y su validación.

De esta manera, la investigación pretende cumplir con los requisitos solicitados en este Seminario de Título, además de contribuir a la mejora y al estudio de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de enseñanza media.

Capítulo 1: Problematización

1.1. Formulación del problema (Antecedentes)

Leer comprensivamente es una actividad que las sociedades contemporáneas entienden como una habilidad indispensable a desarrollar en sus poblaciones, para esto la instrucción formal mediante las escuelas persiguen su desarrollo, generando competencias comunicativas que devienen en la formación de ciudadanos y ciudadanas que participan activamente en sociedad y asumen el desafío de ser agentes de cambio.

La meta 4.6 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación para la OCDE (2017) es lograr que jóvenes y adultos tengan una comprensión lectora y una competencia matemática básicas, asegurando así una educación de calidad en los países que conforman la organización. Para medir dichos indicadores establece un nivel fijo de competencia cifrado en 226 puntos y un máximo que bordea los 326 puntos, en su Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (como se citó en OCDE, 2017). Según datos de la OCDE (2017)

Al menos el 70% de las personas de 25 a 64 años obtuvo puntuación iguales o superiores a 226 puntos en comprensión lectora y competencia matemática. Sin embargo, este es uno de los indicadores con un mayor grado de divergencia entre países. Más del 90% de población adulta en Japón consiguió esa puntuación, frente a menos del 40% en Chile y Turquía (p.35).

De esta forma, PISA (2015), otro estudio de la OCDE enfocado en estudiantes de 15 años, evidencia una gran diferencia en el área de lectura entre los países evaluados, ubicando a Singapur, Hong Kong y Canadá, con un promedio sobre los 500 puntos dentro de los mejores resultados y, por el contrario, a Kosovo, Argelia y Líbano, con un promedio inferior a los 400 puntos presentando los más bajos resultados. Chile, en dicha investigación, aun cuando presenta los mejores resultados en lectura de Latinoamérica, se encuentra bajo el promedio de la OCDE con 459 puntos.

En el panorama nacional, Chile evalúa los niveles de competencia lectora en estudiantes con un rango de edad entre los 15 y 16 años, mediante la prueba SIMCE, la cual arrojó en 2017 un puntaje promedio de 252 puntos, presentando así, una estabilidad desde los resultados obtenidos en el 2006. Según estas cifras, el 48.7% de la población evaluada presenta un nivel insuficiente en lectura según los estándares de aprendizaje. (SIMCE, 2017)

El Ministerio de Educación, en el año 2014, publicó el instrumento Criterios de Evaluación y Orientaciones, cuya finalidad es diagnosticar el aprendizaje de la comprensión lectora, permitir acciones pedagógicas remediales y de reforzamiento. Pese a ello, este recurso no dispone de textos discontinuos que permitan medir el grado de comprensión lectora multisemiótica de los estudiantes. De aquí, la importancia de crear instrumentos que aborden lo multisemiótico, tanto para su evaluación como enseñanza, tributando así al mejoramiento de los resultados en competencia lectora a nivel nacional e internacional.

El presente seminario de título centra sus esfuerzos en segundo año de Enseñanza Media, puesto que es en este nivel donde se realiza la última evaluación SIMCE, transformándose en un indicador clave de los futuros resultados de la Prueba de Selección Universitaria. La aplicación de la evaluación de comprensión lectora multisemiótica permitirá a tiempo detectar falencias y, por lo tanto, mejorar las formas de enseñanza de la lectura y de las habilidades de comprensión lectora.

1.2.Pregunta de investigación.

¿Cómo diseñar un instrumento para evaluar la comprensión lectora que considera la multimodalidad y la transversalidad en educación de estudiantes de Segundo Año de enseñanza media?

1.3.Objetivos

1.3.1. General.

Diseñar un instrumento de evaluación de la comprensión lectora multisemiótica de textos estáticos y ejes transversales de la educación en estudiantes de Segundo Año Medio.

1.3.2. Específicos.

- Analizar los modelos, estrategias y evaluación de la comprensión lectora multisemiótica y los ejes transversales de la educación sobre la base de la investigación reciente.
- Formular las dimensiones o categorías relacionadas con la evaluación de la comprensión lectora.

- Validar, mediante distintos procedimientos, el instrumento de evaluación de la comprensión lectora multisemiótica.

Capítulo 2: Marco Teórico

¿Qué es leer? El acto de leer y comprender son competencias fundamentales en el desarrollo social, cultural y político de las personas. El desarrollo íntegro del lenguaje nos permite comunicarnos, entablar relaciones con otros, adquirir conocimiento y sabiduría, viajar en el tiempo, estimular la imaginación, ampliar el vocabulario, entre muchos otros beneficios.

Leer y comprender son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier ser humano, puesto que, más allá de enriquecer su cosmovisión e intelecto, se considera un proceso liberador. Los autores Alliende y Condemarín (2006), definen la lectura como:

Es el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito. Para los que saben disfrutarla, ella constituye una experiencia gozosa que ilumina mundos de conocimientos, proporciona sabiduría, permite conectarse con autores y personajes literarios que jamás conocerían personalmente y apropiarse de los testimonios dados por otras personas, tiempos y lugares. Vista así, constituye sin duda el logro académico más importante en la vida de los estudiantes y, aunque parezca increíble, todo este poder surge sólo a partir de 28 letras del alfabeto que se articulan entre sí de manera casi infinita. (p. 1)

2.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso constructivo, en el que el lector interactúa con ciertos contenidos o textos, basándose principalmente en sus conocimientos previos o expectativas personales. La finalidad de este proceso, es que el sujeto pueda inferir un mensaje implícito y a partir de este, interpretar diversos significados de acuerdo con lo que el texto le comunica. Referente a esto, Vizcarro y León, (como se citó en León *et al.* 2010) señalan que:

(...) leer es un instrumento que nos resulta de vital importancia para adquirir conocimiento, para acceder a la cultura y participar en ella. Todo ello supone un reconocimiento de que el material escrito, el discurso escrito, sigue siendo el principal sistema de transmisión organizado de conocimientos. Este papel tan vital nos debe hacer conscientes de la importancia trascendental que posee la lectura en el mundo educativo, social, cultural y laboral, así como en el propio enriquecimiento personal. (p.10)

Además de desarrollar el acto de leer, interpretar e inferir, el sujeto lector debe apropiarse del texto y otorgarle un sentido, de manera que la comprensión lectora sea un complemento integral, en donde exista una dinámica entre el plano escrito y el plano oral en el aula.

El pedagogo brasileño Paulo Freire (como se citó en Remolina, 2013) señala que la lectura no se limita a la descodificación pura de la palabra o del lenguaje escrito. Según el autor, el acto de leer considera tres partes constitutivas: percepción crítica, interpretación y reescritura, ya que la lectura está determinada por la búsqueda comprensiva de lo leído, pero también persigue la asociación de la experiencia escolar con lo cotidiano, a través de la comprensión crítica del contexto social.

En el plano pedagógico, la comprensión lectora consiste en el desarrollo paulatino de habilidades y competencias en el lector. Leer es una habilidad que se remite a un período concreto del ser humano, y se desarrolla de acuerdo con diversos contextos. Esta actividad involucra constantemente el utilizar modelos de lectura que orientan la intervención en el aula. Esto como consecuencia de vivencias, situaciones, conocimientos previos y sobre cómo el sujeto se ve enfrentado a la comunicación en todo ámbito de su cotidianidad.

¿Por qué es importante que nuestros estudiantes lean? Porque la lectura es el medio principal del desarrollo del lenguaje, ya que el estudiante adquiere un vocabulario de acuerdo con la práctica lectora constante, aumentando, además, las competencias léxicas, gramaticales y ortográficas. La lectura es un factor determinante en la etapa escolar, tanto por su éxito, como por su fracaso, razón por la cual es de suma importancia inculcar el hábito y cercanía con las lecturas, ya que marcará el desempeño en presente y en futuro, de forma permanente. Los beneficios que esto trae consigo son aplicables interdisciplinariamente como, por ejemplo, el aumento de la autoestima, enriquecimiento intelectual, activación de la creatividad e imaginación, mejora en la expresión oral, ampliación de la memoria, conexión entre lectura y escritura, expresión de emociones, etc., obteniendo como resultado final la comprensión. Condemarín (2005) la define como:

La comprensión -esto es, la habilidad para entender el lenguaje escrito- constituye la meta última de la lectura e incluye tanto entender la esencia del significado y cómo entenderlo a través de relacionarlo con otras ideas, como también hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con él. (p.62)

La autora fundamenta su definición, argumentando que la habilidad de los estudiantes al comprender un texto varía de acuerdo a tres factores: la complejidad de las palabras y de las oraciones, la simplicidad o complejidad de la información en el texto y los conocimientos

previos de los estudiantes. Ahora bien, además de incidir en el proceso lector, factores propios del texto y del estudiante, existen también diferentes modelos de comprensión lectora que se emplean en la enseñanza y que se consideran los más tradicionales. Estos son: el modelo lineal (el cual se subdivide en ascendente y descendente), modelo interactivo y modelo estratégico.

2.2. Modelos de comprensión lectora

A lo largo de la historia, el ser humano se ha visto enfrentado a un permanente estado de adaptación producto de cambios sociales, culturales, políticos y económicos, lo que inevitablemente ha impactado en la forma de comunicarse; por otra parte, la aparición de nuevas tecnologías, el desarrollo de los medios masivos de comunicación y la publicidad han incidido significativamente en las formas de interacción de los sujetos, produciéndose una renovación en el campo oral y escrito de nuestra realidad social.

La determinación del docente es fundamental durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que dentro de sus labores está el apropiarse de los contenidos y actualizarse constantemente, por esta razón es necesario y de carácter urgente, abordar distintos tipos de textos, que no solo contengan elementos verbales, sino que también, visuales, iconográficos, matemáticos, etc. El aprendizaje en aula debe desarrollarse siempre en concordancia con los objetivos disciplinares y desde una mirada transversal, con la finalidad de construir en los estudiantes una visión crítica sobre los contenidos y la sociedad actual.

La realidad social otorga una pluralidad de interpretaciones y significancias, las que a su vez poseen distintos códigos. Para comprender estos fenómenos de transposición textual, es indispensable llevar a cabo una forma de alfabetización multimodal que genere las habilidades y competencias para realizar nuevas lecturas iconográficas, las que luego permitan al lector, abordar sistemas multisemióticos de mayor complejidad, utilizando el modelo de comprensión lectora que más se adecue a sus necesidades. Dentro de estos, encontramos el modelo lineal, modelo interactivo y modelo estratégico, siendo lo más tradicionales y aplicables a la educación.

El modelo lineal, de acuerdo con Isabel Solé (2006), se subdivide en ascendente (*bottom up*) y descendente (*top down*). El primero de ellos concibe la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, en donde lo fundamental es la decodificación. Lo que guía al lector son los datos, concediendo especial interés al texto. La debilidad que presenta este modelo de lectura, es que la comprensión lectora queda reducida al resultado, sin tener en cuenta el proceso al cual se

enfrentó el lector para llegar al producto final. Cabe señalar que el modelo ascendente asocia la comprensión a la verbalización correcta de lo escrito, de forma que si el alumno "oraliza bien", puede decodificar, entonces, se reconoce que lo puede entender.

Por otro lado, el modelo descendente (*top down*) comienza el proceso de lectura en el lector y no en el texto. Postula un procesamiento unidireccional y jerárquico, descendente. A diferencia del modelo anterior, la búsqueda de significación guía al lector durante el proceso de lectura, por lo que más que analizar debe crear el texto. Este modelo rechaza la lectura basada exclusivamente en la percepción visual y en la decodificación de signos auditivos, enfatizando como elementos decisivos en la comprensión el conocimiento y las experiencias previas, que son el conjunto de modelos que construye una persona en interacción con la realidad. El lector posee una participación activa, en busca de significados.

El modelo interactivo es el que integra los dos modelos anteriores, y define a la comprensión lectora como el proceso en que la lectura es significativa para las personas. Implicando, además, que las personas evalúen su propio rendimiento. La lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, requiriendo la presencia de un lector activo. Durante estas etapas de comprensión interviene el texto, su forma y contenido, las expectativas y los conocimientos previos del lector. La teoría combina el modelo ascendente porque se requiere de decodificación, y el descendente, porque para leer son cruciales los objetivos, conocimientos y experiencias previas.

El lingüista Giovanni Parodi, en *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva* (2003), estima conveniente destacar el estudio de cuatro modelos de lectura dada su amplitud, impacto y gran aplicabilidad empírica. Se trata del modelo estratégico de Van Dijk & Kintsch (1983), el modelo de Peronard & Gómez Macker (1985, 1998), la teoría construccionista de Graesser y colaboradores (1994) y el modelo de construcción e integración desarrollado por Kintsch (1988, 1998), pero para esta investigación sólo profundizaremos el modelo estratégico.

El modelo estratégico de Van Dijk & Kintsch (1983), puede describirse esencialmente como un modelo estratégico y de orden proposicional, con dos componentes esenciales: la naturaleza proposicional y el procesamiento estratégico. Se caracteriza por su orientación estratégica y de corte dinámico, es decir, que existe una interacción entre los diversos niveles y

procesamientos psicolingüísticos. Según estos autores, la comprensión de textos escritos se organiza a partir de dos estructuras semánticas: la microestructura y la macroestructura. La microestructura, basado en un texto, en donde se focalizan las relaciones entre proposiciones elaboradas a partir de las oraciones adyacentes. La macroestructura, nivel donde intervienen las relaciones entre las proposiciones nucleares, en donde el lector, debe generar una representación global del discurso.

A continuación, ahondaremos en el estudio y procesamiento teórico de los géneros discursivos, desglosando los factores que participan e inciden en las investigaciones del lenguaje y su multidisciplinariedad.

2.3. Géneros discursivos

La importancia de los estudios discursivos resulta indispensable para visualizar las realidades culturales e ideológicas presentes al interior de las esferas sociales. Más allá de los aspectos formales que definen un tipo de discurso, son los factores políticos, culturales y sociales los que toman relevancia cuando se trata de determinar las estructuras internas alojadas en los mensajes que construyen nuestra realidad.

En la actualidad, los estudios del lenguaje están apuntando hacia la interpretación de textos escritos pasando por distintos períodos en los cuales se han generado postulados teóricos que evidencian la multidisciplinariedad del lenguaje, sin embargo, es a partir de la corriente cognitiva y específicamente de la psicolingüística donde se han evidenciado vertientes notables que ahondan aún más el campo de estudio del lenguaje.

Como parte fundamental al interior de esta nueva corriente de estudios entran a formar parte fundamental factores de carácter social y cultural emergidos a partir del contexto y del texto como corpus gráfico del discurso, así, pues, el concepto de género discursivo surge como un eje fundamental en la interpretación y en el estudio de las tipologías discursivas. Algunos referentes teóricos que señalan la importancia de Mijaíl Bajtín en su libro titulado *Estética de la creación verbal* capítulo *El problema de los géneros discursivos*, en la edición correspondiente al año 1999, propone que el carácter de los enunciados está relacionado con los tipos de vinculaciones entre el hablante y los otros participantes de la comunicación discursiva. Cada enunciado es individual y cada esfera elabora sus propios enunciados denominados géneros discursivos. Por lo tanto, cada género discursivo desde la perspectiva bajtiniana corresponde al

uso particular que se haga de la lengua y este va a adquirir significado de acuerdo al contexto donde es usado.

Siguiendo con el curso de estas teorías, Tzvetan Todorov en su libro *El origen de los géneros*, publicado en el año 1978, afirma que cada época tiene su propio sistema de géneros, el cual está en relación con la ideología dominante, etc., es decir, los géneros demuestran los rasgos que caracterizan a una sociedad determinada en la cual se desarrollan.

Giovanni Parodi, en su trabajo titulado *Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales* del año 2008, afirma que el lenguaje sería la abstracción máxima; el discurso sería un nivel de concreción que se hace material en los textos. Lo cual quiere decir que el género no es algo palpable, sino que emerge como un fenómeno abstracto del contexto y, por tanto, su carácter es meramente externo. En este trabajo, Parodi hace mucho énfasis en la importancia del aspecto visual de los textos rompiendo con la concepción homogénea del texto que reduce su espectro a un conjunto de recursos codificados que adquieren valor a partir de las circunstancias del contexto.

Parodi (2008) atribuye la variabilidad de los géneros discursivos a factores como rasgos léxico gramaticales, los modos de organización del discurso, etc. De modo, que la importancia de la multimodalidad en el estudio y en la enseñanza de estrategias de lectura ayuda en el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas. Los aportes teóricos de Parodi no representan una contraparte de los postulados teóricos anteriormente citados, por el contrario, sus aportes significan un complemento a las concepciones que le otorgan relevancia al contexto, pero que no dejan por fuera factores ligados a las competencias discursivas, cognitivas y comunicativas del hablante.

2.4. Concepto de multimodalidad

La multimodalidad se puede precisar como el área de investigación en donde trabajan en conjunto las relaciones de diferentes sistemas semióticos y el efecto de estos en el sujeto. La multimodalidad es definida como “el uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la particular forma en la que estos modos se combinan” (Kress y Van Leeuwen, 2001, p.12).

A partir de estas definiciones, podemos decir que la multimodalidad es un área que contiene riqueza interminable para el trabajo en aula, pero que no ha sido utilizada

estratégicamente. La era globalizada ha traído consigo repercusiones positivas y negativas, pero no podemos desconocer que la educación y el rol docente se han visto beneficiados con este auge tecnológico, como, por ejemplo, la utilización de las TIC. Es fundamental destacar la transición de lo monomodal a lo multimodal, en donde todos los sistemas son considerados formas de expresión puesto que participan en la construcción de significados en un texto.

2.5. Artefactos multisemióticos

Giovanni Parodi (2010) asocia el concepto de texto multimodal a cuatro sistemas semióticos; sistema verbal, gráfico, matemático y tipográfico. Estos sistemas semióticos a su vez, crean artefactos multisemióticos, en donde el autor determina un esquema para que uno de ellos.

El sistema verbal está conformado por palabras, frases y oraciones que constituyen la expresión de significados basados en lo exclusivamente lingüístico.

El sistema gráfico es una representación pictórica en donde converge información de diversa índole, lo que permite la utilización de diversos formatos. En esta categoría se contemplan fotografías, gráficos, diagramas, tablas y bocetos, considerados recursos indispensables en el lenguaje gráfico.

El sistema matemático está constituido por grupos de grafías, signos o representaciones similares o denominados alfabetos, las que permiten codificar simbólicamente el significado de modo que se lleve a cabo un proceso de razonamiento que tiende a la reconstrucción, en base a un análisis metódico.

Por último, el sistema tipográfico está conformado por las letras; forma y color, el cual incluye, negrita, cursiva, alta (mayúscula), baja (minúscula), color, dimensionalidad (uni, bi o tridimensional). En sus orígenes puede haber surgido sólo con propósitos estéticos, pero lo cierto es que la modalidad tipográfica es un sistema que en su conjunto puede ser un gran aporte al significado global del texto.

2.6. Relaciones intersemióticas

Las relaciones intersemióticas establecen un vínculo muy importante entre el texto y la cultura, entendiéndose esta como el compendio de signos que encuentran validez y que se legitiman en determinados estadios o periodos espaciales. Es decir, en la actualidad los textos

que funcionan como manifestación gráfica del discurso, adquieren su significación no solamente a partir de las respectivas interpretaciones que hacen los usuarios de los sistemas de signos, sino que se adhieren idearios y conceptos emergidos de las respectivas instituciones y redes del medio. Así, pues, las diversas interpretaciones de los signos presentes en un texto dependen de la heterogeneidad misma que conforma a la cultura como una esfera dinámica.

La intersemiótica viene a ser a su vez, un proceso intertextual cuyo desarrollo hace posible que textos de distinta índole y origen, adquieran nuevas significaciones que se alimentan del dinamismo propio de la cultura. No obstante, la intersemiosis es un corpus sistemático que funciona como un conjunto de microsistemas interrelacionados.

El proceso intertextual se inserta en el proceso intermediático, y cada texto no sólo genera su significación en diversos sistemas sýgnicos, sino que se materializa en diferentes medios. Este es el proceso de intersemiosis, en el cual los textos que se encuentran en diferentes sistemas sýgnicos coexisten como textos diferentes, y al mismo tiempo, representan un texto particular en cuyo marco son interpretados cambios y digresiones tanto en el plano del contenido como de la expresión. (Torop, 2002, p.4)

Así, por lo tanto, se puede afirmar que el texto como conjunto de signos adquiere significación gracias a un conjunto muy amplio de interrelaciones que involucran aspectos de carácter mediático, tecnológico y que van a la vanguardia de los avances del medio. De modo que la naturaleza del texto y de los estudios del texto y del discurso está en una constante resignificación, y en un proceso de semiosis ilimitada que reformula el valor otorgado al sistema sýgnico de los textos y del discurso como tal.

2.6.1. Tipos de relaciones intersemióticas.

En los Estándares disciplinarios (2012) del Ministerio de Educación se establece en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, específicamente, en el estándar número 3 que el docente debe promover el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado, como en el público.

Para poder lograr una comprensión crítica, es necesario que los estudiantes sean capaces de relacionar los sistemas anteriormente mencionados, como son: la reiteración (sinonimia, parafraseo, reformulación), donde el sistema gráfico reitera el proceso descrito por el sistema

verbal paso a paso con el fin de explicar y entregar más información para la comprensión de un proceso complejo; expansión o complementariedad, donde el sistema gráfico reitera la información, ilustrando el problema planteado y señalando los pasos para su solución.

2.7. Modelos de comprensión multimodal

Los sistemas semióticos y verbales han estado presentes en los textos a lo largo de toda la historia de la humanidad, pero es ahora cuando se han desarrollado velozmente los medios de comunicación en masas, que ambos sistemas se unen y evocan uno solo, el sistema multimodal que, según Parodi (2010) convergen: el sistema verbal (léxicos y enunciados), el sistema gráfico (fotografías y espacios en blanco), el sistema matemático (signos y números) y el sistema tipográfico (dimensión, color, tamaño de letras). Estos cuatro sistemas interactúan entre sí con el fin de otorgar una mayor representación del significado, pudiendo evidenciar relaciones de complementariedad, redundancia, restricción y/o contradicción.

Si bien los estudios que se han hecho referente a los textos multisemióticos o multimodales son escasos, es importante mencionar los cuatro Modelos Multimodales de Comprensión de Textos que Giovanni Parodi y Cristóbal Julio publican en el año 2017, en su artículo No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos. Estos modelos nos permitirán enfocar nuestro instrumento en uno de ellos, con el fin de otorgarle una base sólida a nuestro proyecto.

2.7.1. Teoría del Código Dual.

Esta teoría es la base de las otras teorías que han surgido posteriormente y es considerada en este estudio debido a que aborda la comprensión lectora de manera verbal y mediante imágenes mentales. Si bien aborda el texto e imagen, carece de profundidad en los procesos cognitivos propiamente tal.

La propuesta corresponde al profesor de Psicología de la Universidad de Western Ontario, Allan Urho Paivio (1971;1986), quien desarrolla la idea de cómo influye el uso de técnicas verbales y no verbales en la memoria. Según el autor, la cognición humana es única, ya que se ha especializado para tratar simultáneamente con el lenguaje y con objetos, y eventos no verbales. Además, señala que el sistema de lenguaje es peculiar debido a que trata directamente con la entrada y salida lingüística (en forma de habla o escritura) al tiempo que cumple una

función simbólica con respecto a objetos, eventos y comportamientos no verbales. Paivio dice que cualquier teoría de representación debe acomodar esta doble funcionalidad. Referente a esto, Parodi y Julio (2017) señalan que:

(...) En el núcleo de esta teoría se asume que la cognición opera a partir de dos tipos de representaciones o códigos mentales, los cuales son cualitativamente diferentes: un código especializado en el lenguaje verbal (*logogens*) y un código no verbal especializado en el manejo de objetos y eventos no lingüísticos en la forma de imágenes mentales (*imagens*). Otro supuesto de la TCD es que no existe un código profundo ni abstracto que subyazca o dé cuenta conjuntamente de la información procesada a través de ambos canales independientes. (p.30)

Los canales pueden funcionar individualmente cuando uno de los códigos predomina o simultáneamente de manera conectada, cuando existen conexiones verbales y de imágenes. El grado de relevancia del código depende de la fuerza que tenga la representación, por esta razón uno se impone al otro.

2.7.2. Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedial.

Esta teoría aborda los procesos cognitivos que conlleva la comprensión lectora incluyendo el aprendizaje multimodal del individuo. La propuesta corresponde al psicólogo en educación, Richard Mayer (1997). Esta teoría tiene su punto de partida en el desarrollo simultáneo de la información que fomenta el aprendizaje combinando modos semióticos a través del canal auditivo (sistema verbal) y visual (sistema no verbal), ambos se encargan del procesamiento de la información.

El autor señala que existen tres momentos en el que se realiza el proceso de comprensión: primero está la selección de la información relevante verbal (oraciones o conceptos) y no verbal (imágenes), una vez que el aprendiz construye ambos sistemas los ordena coherentemente, y finalmente debe generar una conexión o integración con los conocimientos previos. Mayer destaca en su teoría cinco procesos cognitivos: selección de palabras (el estudiante selecciona palabras relevantes en un mensaje multimedia, para crear sonidos en la memoria de trabajo), selección de imágenes (El estudiante presta atención a las imágenes relevantes en un mensaje multimedia para crear imágenes en la memoria de trabajo), organizar palabras (El estudiante

construye conexiones entre las palabras seleccionadas para crear un modelo verbal coherente en la memoria de trabajo), organizar imágenes (El estudiante construye conexiones entre las imágenes seleccionadas para crear un modelo pictórico coherente en la memoria de trabajo) y finalmente integrar (El estudiante construye conexiones entre los modelos verbales y pictóricos, e incluye los conocimientos previos). Referente a esto, Parodi y Julio señalan (2017) que:

(...) El nivel crucial de representación lo constituye el establecimiento de las conexiones entre las representaciones basadas-en-palabras (*word-based*) y las representaciones basadas-en-imágenes (*image-based*), pues –de acuerdo con Mayer (2005, 2009) – este paso involucra un cambio desde los dos códigos independientes a un modelo integrado en el cual las relaciones y los elementos correspondientes se vinculan unos con otros, desde el input de las representaciones en paralelo. Así, se llega a construir una representación de un modelo integrado que incluye conexiones con el conocimiento previo del lector, operando tanto desde la memoria de largo plazo como desde la memoria de trabajo verbal y visual. (p.32)

Mayer (2009) dice que los principios del modelo de aprendizaje multimedia son más eficaces en sujetos o estudiantes que menos dominan el tema de la lectura en cuestión, ya que estos tienden a buscar la información en ambos canales (verbal y no verbal) para ampliar el conocimiento, no así un lector experto, pues estos solo necesitan la información textual para comprender un texto.

2.7.3 Modelo integrado de comprensión de texto e imagen.

El siguiente modelo es abordado en este estudio debido a la mirada integradora de la comprensión lectora, es decir, unifica el texto con la representación icónica simultáneamente. Además, incluye la importancia del conocimiento previo para la construcción del nuevo aprendizaje.

Wolfgang Schnotz y Maria Bannert (2003), ambos pertenecientes al Departamento de Psicología General y Educativa de una universidad en Alemania, sostienen una visión integrada del aprendizaje a partir de representaciones verbales y pictóricas. Ellos proponen un modelo de integración de la comprensión de textos e imágenes que corresponden a representaciones

externas y que son comprendidas por los sujetos una vez que han construido representaciones mentales internas de estas.

La representación textual es representada descriptivamente y las imágenes son representadas depictivamente; es decir, este modelo corresponde a dos ramas, una descriptiva (representación proposicional) y otra depictiva (modelo mental) de la información. Parodi y Julio (2017) afirman. “Junto a este efecto, también se postula el llamado Principio de la Atención Dividida (*Split Attention Principle*), en el cual se establece que, si los aprendientes deben dividir su atención para integrar información desde formatos y fuentes temporal y físicamente dispersas, puede acarrear un impacto negativo en el aprendizaje” (p.34)

En otras palabras, la comprensión multimodal es beneficiosa cuando imagen y texto están relacionados semánticamente y son presentados en el mismo espacio y tiempo. En el caso de que el conocimiento previo sea escaso, la imagen tiene mayor importancia para la comprensión del texto, ya que suple la falta de conocimientos internos. Por otra parte, para un sujeto que tiene buena comprensión lectora y un vasto conocimiento previo, el exceso de imágenes pueden entorpecer la comprensión del texto. La redundancia de información, finalmente, tiene un impacto negativo en el aprendizaje.

Además, los autores señalan que ambos sistemas, viso-espacial y de relaciones semánticas, corresponden a un proceso analógico que se puede realizar de manera descendente o ascendente, según sea las características de la imagen a la que se enfrenta el sujeto.

El año 2005, Schnotz reelabora el modelo y distingue dos niveles, el cognitivo y el perceptual caracterizado por el funcionamiento de canales sensoriales (auditivo y visual) que permiten internalizar la información, por lo tanto, la comprensión de textos comienza cuando esta ingresa por medio de la vista y del oído y se reenvía a la memoria de trabajo auditivo y visual. Ambos canales tienen una capacidad limitada de procesamiento de información almacenada por poco tiempo.

El nivel cognitivo se refiere a la relación que se establece entre el procesamiento de la información ubicada en la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo donde se encuentran los conocimientos previos.

2.7.4 Teoría de la comunicabilidad (TC).

Esta teoría es necesaria abordarla en este seminario debido a la visión comunicacional, es decir, a la acreditabilidad de la comprensión lectora que el individuo desarrolla mediante los procesos cognitivos.

El profesor chileno Giovanni Parodi (2015), Doctor en Lingüística es el autor de esta teoría. En sus investigaciones respecto a la comprensión multimodal señala que la comprensión de textos escritos constituye un macroproceso multidimensional en el que intervienen múltiples factores de tipo psico-socio-biolingüístico y por ello postula su carácter multidimensional, además distingue distintas dimensiones intrínsecamente vinculadas.

Parodi propone el principio de Acreditabilidad de lo Comprendido, pues el lector debe ser capaz de dar a conocer por cualquier vía, lo que ha entendido de la lectura, en este sentido, Parodi y Julio (2017) señalan que en este principio hay:

(...) tres supuestos centrales distintivos: a) el supuesto de la Cognición Situada, b) el supuesto de la Interactividad, y c) el supuesto de la Socioconstructividad. De modo sucinto, la Acreditabilidad de lo Comprendido es concebida como un mecanismo psicolingüístico por medio del cual todo lector experto debería ser capaz de dar cuenta de lo leído y comunicarlo a través de algún medio, siempre y cuando hubiera logrado construir una representación mental coherente de los significados del texto, guiado por sus objetivos de lectura e inmerso en un contexto específico. En este sentido, para la TC es requisito indispensable la verbalización o expresividad de lo comprendido, esto es, la producción oral o escrita como medio de la verificación del contenido del texto comprendido. (p.34)

El autor señala que el estudiante o aprendiz debe manifestar, ya sea en dibujos, cómic o esquemas, la verificación de lo aprendido para acreditar plenamente la comprensión. Además, Parodi (como se citó en Parodi y Julio, 2017) señala. “Todo texto escrito estático está constituido por un conjunto de sistemas semióticos, entre los cuales es posible distinguir –al menos– cuatro: el sistema verbal, el sistema gráfico, el sistema matemático y el sistema tipográfico” (p.35), por lo tanto, no se producirían relaciones semánticas al interior de un solo sistema, sino también la relación que se establece entre dos o más sistemas, aportando así a la construcción del significado textual.

Si bien las cuatro teorías abordan la comprensión lectora icónico-verbal, para este seminario la teoría Modelo integrado de comprensión de texto e imagen y la Teoría de la comunicabilidad son factibles para la creación del Instrumento de Comprensión Lectora Multisemiótica. Ambas entregan información necesaria para la elaboración de los ítems y la selección de textos e imágenes que conformarán dicho instrumento.

El Modelo integrado de la comprensión texto imagen señala que tanto el texto como la imagen corresponden a representaciones externas que el individuo internaliza mentalmente, seleccionando y organizando la información, para luego conectarla con los conocimientos previos y finalmente obtener un aprendizaje significativo. Además, dice que el estudiante aprende eficazmente cuando texto e imagen concuerdan semánticamente y están expresados de manera simultánea y contigua. Por su parte, la Teoría de la Comunicabilidad expresa claramente que el estudiante sea capaz de comunicar de manera verbal o escrita el aprendizaje que ha adquirido. Estos supuestos unifican los elementos que debe contener el Instrumento de Comprensión Lectora Multisemiótica.

2.8. Bases curriculares

Las *Bases Curriculares de Lengua y Literatura de 7° a 2° Año Medio*, por medio de los Objetivos de Aprendizaje (OA), definen el perfil o expectativa que se espera que logren los y las estudiantes en cada una de las asignaturas. Los objetivos se centran principalmente en el desarrollo integral de habilidades, competencias, conocimientos y actitudes, que permita a los jóvenes, desenvolverse de manera responsable, armoniosa y proactiva tanto en el ámbito académico, profesional y social.

Cabe destacar, que las *Bases Curriculares* son un referente para aquellos establecimientos educacionales que tengan la iniciativa de elaborar programas propios, ya que de esta manera se les otorga la posibilidad de mayor autonomía respecto de cómo abordar y adaptar los objetivos primeramente planteados. En nuestro país, existe gran diversidad de realidades educativas, por lo que es necesario ajustar metodologías, didácticas y aproximaciones curriculares que atiendan a las necesidades de los estudiantes, cuerpo docente y comunidad educativa de cada establecimiento. De esta forma, las Bases Curriculares nos entregan orientaciones didácticas y nos proveen de un marco específico a nivel nacional, en torno al cual se desarrollan los enfoques y expectativas en función de la formación integral de los estudiantes.

Los OA de 2° Año Medio seleccionados para la construcción del instrumento de evaluación son los siguientes:

1. Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.

2. Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.

10. Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando:

- Los propósitos explícitos e implícitos del texto, justificando con ejemplos sus afirmaciones sobre dichos propósitos.

- Las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos, apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas.

- Las evidencias que se entregan o se omiten para apoyar una afirmación.

- Los efectos causados por recursos no lingüísticos (como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio) y lingüísticos (uso de imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras en otros idiomas, intertextualidad, modalizaciones, etc.) presentes en el texto.

- Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.

Los Objetivos de Aprendizaje, además de señalar el desarrollo de comprensión lectora en los estudiantes, plantean la importancia de crear el pensamiento crítico, personas que sean capaces de expresar su opinión con argumentos, e informados respecto a lo que sucede a su alrededor. Para fomentar la participación efectiva y libre, se requiere de un buen manejo del lenguaje.

En conclusión, los Objetivos de Aprendizaje apuntan al desarrollo paulatino de conceptos como autonomía y flexibilidad en los estudiantes, y junto con ello, la capacidad para resolver problemas de comprensión en diversas situaciones y códigos. Es necesario que el docente trabaje textos que sean coherentes con el nivel lector en que se encuentran sus estudiantes, de esta forma el aprendizaje será más significativo y motivará a los estudiantes a enfrentarse a nuevos desafíos, estimulando la búsqueda de lecturas en torno a sus gustos y necesidades.

2.9. Enfoque comunicativo y cultural

Las *Bases Curriculares de Lengua y Literatura* se sustentan en un enfoque cultural y comunicativo, donde el objetivo central de esta es formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivas (as) y críticos(as) (MINEDUC, 2015). Las Bases se estructuran en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación, tal como se señalan en el punto de ejes curriculares.

En relación con el enfoque, lo central es la reflexión, el ejercicio del pensamiento, pero relacionado con la realidad, siempre lo cultural con el lenguaje, la literatura y la comprensión de estas, así también la comprensión de las diversas culturas que contribuyen a la formación de identidades, entendiendo que esta se hace latente a través de la historia y las obras que la representan como son: mitos, producción literaria y artística, monumentos, lenguas y tradiciones orales, entre otras categorías. (Best, 2012)

Al mismo tiempo, el cambio constante que se produce en la sociedad es reflejado en la diversidad de fuentes y relatos orales, siendo así el enfoque cultural y comunicativo un aporte primordial para el entendimiento de formación de ciudadanos y ciudadanas, comprender nuestra historia y ser conscientes de que viven insertos(as) en una cultura la cual se relaciona e interactúa con otras.

Este enfoque se ve aplicado especialmente en la selección de textos, de esta forma, las Bases Curriculares señalan que con ellos se trabajan diversos aspectos como escritura, experiencia, acercamiento a culturas y diversidad de fuentes que son útiles para el conocimiento, lo que permitirá que los estudiantes desarrollen la habilidad de comprensión, estos deben ser textos de calidad, que muestren vivencias, sean claros y que aporten de manera positiva a los y las estudiantes en su formación y conocimiento hacia otras culturas.

2.10. Ejes curriculares

En el marco que corresponde a los ejes curriculares el Ministerio de Educación establece a través de las Bases Curriculares que el estudiante debe ser un sujeto crítico con conciencia del mundo y debe haber aprehendido a descifrar los fenómenos situacionales que tienen lugar en su contexto espacio temporal. Los ejes que corresponden al área de Lengua y Literatura se subdividen en cuatro categorías fundamentales, cuyos preceptos están basados en el enfoque comunicativo cultural: lectura, escritura, comunicación oral e investigación.

En lo que respecta a la lectura los objetivos van encaminados a señalar la importancia que tienen la interpretación de textos diversos, teniendo en cuenta aspectos de carácter contextual, cultural y comunicativo. En este eje el Ministerio propone un grupo de textos de diversa índole que permita la interconexión de saberes desde todas las parcelas del conocimiento y que afiance de manera significativa los conocimientos previos del estudiante, a su vez destaca la importancia de implementar el estudio de literaturas que permitan el fortalecimiento de aspectos cualitativos tales como: nivel de interpretación el uso de convenciones del lenguaje, el grado de conocimiento de mundo, entre otros, además de aspectos cuantitativos relacionados con aspectos formales del texto, su grado de dificultad, etc. El principal objetivo de este corpus de obras seleccionado es desarrollar los objetivos de aprendizaje encaminados a la construcción de una conciencia crítica y apreciativa de la realidad en cuya construcción el docente actúa como guía y sujeto activo del conocimiento.

En lo correspondiente a la escritura se busca adecuar las capacidades del estudiante de acuerdo con el respectivo contexto en el cual logre desenvolverse destacando aspectos propios de la cultura, es decir, el doble propósito del ámbito escritural, por un lado, es la expresión de objetivos claros que adquieren significación en el contexto y, por el otro, permitir la comprensión de los distintos tipos de géneros discursivos. El estudiante al escribir no solo comunica ideas, sino que también aprende significativamente en el procesamiento del conocimiento.

Como factor complementario de la formación escritural, las TIC funcionan no solo como herramienta de conexión e interrelación, sino que a su vez cumplen un papel muy importante en la creación de espacios para el debate de opiniones y de pensamiento que hacen posible un constante mejoramiento que va en aras de desarrollar y de llevar a cabo estrategias de escritura que van a la vanguardia de los avances tecnológicos.

En lo que corresponde a la comunicación oral, su principal objetivo, que es de carácter eminentemente social, es permitir el desarrollo colectivo de las habilidades comunicativas y discursivas, lo cual quiere decir que el desarrollo de las capacidades comunicativas permite la adquisición de una postura crítica y reflexiva ante los fenómenos que tienen lugar en la cotidianidad. Además, se resalta la capacidad de la comunicación oral en la organización sistemática que se le da a la lengua como el conjunto de signos que hacen posible el proceso de la comunicación, así como la facultad misma de comunicar qué es el lenguaje. Lo fundamental

de esta categoría gira en torno al aspecto social del lenguaje porque es en la oralidad donde se hace posible la interacción generada a partir de la comunicación.

Tanto en el espacio público como en el privado, los seres humanos se valen del diálogo para comunicarse, conocer a otros y consolidar relaciones, aprender, conocer a los demás, compartir y trabajar (Ministerio de Educación, 2002, p.41). No obstante, de los Ejes que conforman el área de Lengua y Literatura la Comunicación Oral es la que más fisuras presenta esto como consecuencia de la labor pedagógica desempeñada por el docente y por la carencia de estrategias metodológicas.

En lo que concierne al área de investigación se resaltan los aspectos positivos que tiene para un estudiante realizar labores investigativas acerca de temáticas del área que despierten un interés menos superficial. Es decir, la capacidad de razonamiento se hace mucho más óptima que toma como recursos logísticos las TIC logrando a su vez trabajo colaborativo que surge en la investigación colectiva al interior del aula y que permite que se efectúen lazos colaborativos y redes de trabajo que fortalecen el trabajo en equipo y que permiten que el estudiante mejore sus capacidades comunicativo-discursivas de manera individual propiciando así un entorno de conocimiento encaminado al fortalecimiento colectivo de la comunicación en un proceso constante de interrelación y retroalimentación.

En resumidas cuentas, los ejes curriculares propuestos por el Ministerio de Educación en el área de Lengua y Literatura van encaminados hacia el fortalecimiento de la interdisciplinariedad, velando no tan solo por el cumplimiento de la comprensión como tal, sino que también, el trabajo de niveles cognitivos superiores como la crítica y el análisis.

2.11. Eje de lectura

El objetivo general que se explicita en el eje de lectura es el de formar estudiantes competentes académicamente, capaces de enfrentar cualquier desafío de lectura, desarrollando adecuadamente los contenidos disciplinares y transversales, adoptando una visión crítica sobre la sociedad y la realidad. El lector modelo de carácter íntegro se logra consolidar en torno a la perseverancia y constancia con que se esfuerza por cultivar el hábito de la lectura, recurriendo frecuentemente a textos de diversa índole.

Son varias las definiciones de lectura, pero la que asumen las Bases es aquella que

concibe la lectura como la interpretación de textos, en donde el lector sobre la base de sus conocimientos y vivencias, realiza las conexiones necesarias para construir significación en el texto. En el eje de lectura, estas Bases consideran que el estudiante logre un acercamiento mayor con la literatura, que, al enfrentarse a una obra literaria que exige un mayor nivel de habilidades lectoras y analíticas, el estudiante reflexione y cuestione la realidad, desde una perspectiva que contribuya a ampliar sus posibilidades y que enriquezca sus necesidades a partir de ellas. Cuando los estudiantes entran en diálogo con los textos, ya sea, poesía, narrativa, ensayo o teatro, logran identificarse con problemas, sentimientos y vivencias que son universales, por lo que es fundamental que estén en contacto con lecturas, ya que estas entregan la posibilidad de que el estudiante adopte una actitud introspectiva respecto a los desafíos personales que debe enfrentar a futuro.

En el plano social, la literatura permite a los estudiantes reflexionar sobre su identidad y sus raíces, pero fundamentalmente, sobre la importancia de vivir en una sociedad inclusiva y diversa. En síntesis, la literatura es imprescindible dentro del currículum, tanto por enriquecer la visión de los estudiantes, como de promover el desarrollo académico y humano.

Por otro lado, la lectura de textos no literarios es una actividad que está presente en todo ámbito de la vida, razón por la cual la escuela la debe estimular, forjar y desarrollar en todas las asignaturas y en el uso cotidiano de los estudiantes. El vocabulario, los conocimientos y las estructuras textuales son diferentes según la disciplina, requiriendo de un contexto apropiado para cada tipo de textos, de manera que el estudiante encuentre sentido a lo que está leyendo y pueda profundizar sus conocimientos y reflexiones mediante la lectura. En síntesis, la asignatura de Lengua y Literatura, expresa en sus objetivos, la importancia de fortalecer el trabajo con textos informativos y argumentativos, medios de comunicación masivos y sus alcances, y el trabajo complementario y contextualizado con obras literarias, desde diferentes puntos de vista.

2.11.1. Objetivos de aprendizaje sobre la lectura.

En las Bases Curriculares de Segundo Año Medio, está estipulado en los objetivos de aprendizaje del eje de lectura, que además de leer para recrearse y deleitarse en diferentes tipos de textos, los estudiantes deben centrar su atención en la información explícita e implícita del texto, con el fin de enriquecer la comprensión de la lectura de textos narrativos, líricos e informativos; pero los objetivos no hacen una alusión directa a la comprensión de texto verbal

con recursos multimodales. Sin embargo, subyace el principio de que la lectura es multimodal cuando enuncia que los estudiantes deben analizar los recursos lingüísticos y no lingüísticos de los textos en el ámbito de la persuasión. Además, en los textos escolares de la asignatura de Lengua y Literatura son extremadamente recurrentes los artefactos multisemióticos con funciones de complementariedad, de reiteración y recurrencia en la presentación de la información.

2.12. Ejes transversales de la educación

A partir del año 1996 se incluye en el Marco Curricular los Objetivos Fundamentales Transversales, en donde cobra importancia la mirada del ser humano, de la sociedad y la relevancia de la educación. Estos objetivos se complementan de manera eficaz con el enfoque cultural comunicativo, abordando el desarrollo personal, social y moral de los y las estudiantes. El Currículum nacional establece algunos lineamientos relativos que dentro del tiempo de libre disposición de los establecimientos se destine parte de este a desarrollar actividades relacionadas con estos ejes.

La transversalidad del currículum como lo plantea María Victoria Reyzábal y Ana Isabel Sanz (1995) se relaciona no solo con la filosofía o la didáctica, sino que también con la pedagogía y que tiene como fundamento generar cambios en las prácticas docentes velando por el desarrollo favorable de los y las estudiantes como ciudadanos.

Al vivir en una sociedad colectiva y democrática, los ejes transversales en la educación cumplen un rol fundamental, pues no se puede renunciar a los valores básicos, como el respeto, la diversidad y el pluralismo, ya que solo a partir de esa base moral común, cada alumno y cada alumna elegirá y trazará con libertad y autonomía su proyecto de vida. (María Reyzábal, 1995)

De esta manera, los ejes transversales integran solo el ser sino también el saber, el hacer y el convivir, considerando la ética, la moral y los valores, los que van direccionados hacia la enseñanza y aprendizaje, siendo de esta manera un aprendizaje significativo, conociendo no solo los saberes de las disciplinas, sino también abarcan una mirada desde lo social, lo moral, lo cultural, entre otros.

A continuación, se señalan los seis ejes o enfoques transversales de la educación que se abordan en esta investigación, los cuales son; enfoque de inclusión, enfoque de derechos, enfoque de género, enfoque intercultural, enfoque de trabajo colaborativo y enfoque de TICS.

2.12.1. Enfoque de inclusión.

En lo que aborda a la inclusión, este es un paradigma emergente, el cual viene a dejar de lado la concepción actual del término “educación especial”, en donde es necesario vincular este concepto al propio de las necesidades educativas, ya que hoy se debe hablar de educación de calidad para todos y no de integración como se utilizaba anteriormente (Echeita, 2007, pág. 22).

Desde el ámbito de la educación, se plantean dos objetivos para la inclusión educativa que son importantísimos: el primero de ellos aborda la defensa hacia la calidad y equidad, mientras que el segundo, una lucha constante contra la exclusión y la segregación en la educación. Este planteamiento cumple con la congruencia de generar la conexión entre inclusión y plantear objetivos claros sobre la educación en Chile desde la mirada totalizadora, potenciando y generando aprendizajes de manera equitativa en los y las estudiantes.

La Ley de Inclusión Escolar (2015), se basa en tres principios fundamentales en los que se propone la no discriminación arbitraria e inclusión, gratuidad progresiva y, por último, la dignidad del ser humano y el de educación integral, estos principios vienen a fomentar lo propuesto por el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), en torno a la calidad e igualdad.

Se ha fomentado la inclusión a través proyectos de integración escolar. La Política Nacional de Educación Especial (2005) se concibe como:

(...) una modalidad del Sistema Educativo, que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, del sistema escolar, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad. (p.35)

De esta manera, la inclusión vista como un enfoque propicio en bien de la educación y, sobre todo, de los y las estudiantes favoreciendo el aprendizaje ante las distintas condiciones de los y las estudiantes, tanto económicas, étnicas, culturales etc.

2.12.2. Enfoque de derecho.

Este enfoque de la educación está basado en la Declaración de los Derechos Humanos publicada en 1948, en donde se trabaja bajo la premisa de cuatro principios: universalidad,

indivisibilidad, responsabilidad y participación. Su objetivo principal es establecer el acceso a una educación de calidad y el bienestar social del entorno educativo, otorgando a los estudiantes una educación igualitaria y equitativa, fortaleciendo su formación ciudadana, promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos, sin segregar según sea la situación económica familiar.

El enfoque de derecho busca promover e informar a la ciudadanía sobre sus derechos, para generar conciencia respecto a la responsabilidad de cada integrante de la comunidad escolar, enfatizando en asegurar a todos los niños y niñas la permanencia respetuosa y digna en una educación de calidad. En el libro *Un enfoque de la Educación para todos basado en los Derechos Humanos* (2008) se refuerza este eje como un derecho a nivel internacional.

Aunque el derecho a la educación –como todos los derechos humanos– es universal e inalienable, varios convenios y convenciones lo han consagrado en el derecho internacional, imponiendo con ello compromisos de obligado cumplimiento a los Estados que los han ratificado. Tratados como la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) contienen disposiciones referentes al derecho a una educación de calidad que recoja los valores de los derechos humanos. (p.12)

Un enfoque de la educación basado en los derechos, es un enfoque de categoría global, puesto que abarca el acceso a la educación y la calidad de la enseñanza, desde los valores hasta los principios de los Derechos Humanos.

2.12.3. Enfoque de género.

Según el Ministerio de Educación (2015), el enfoque de género es una perspectiva de análisis que aborda las relaciones en término de ejercicio de poder, de acceso a recursos (económicos, sociales, etc.); una forma de comprender la realidad en base a la variable de sexo, a los determinantes de género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultural, étnico e histórico determinado.

Por ejemplo, los resultados del Simce de lectura de Segundo medio (2016), los hombres sostienen un alto rezago en comparación con las mujeres, esta brecha no se debe al nivel

socioeconómico, sino al género. Claramente hay algo que ocurre en los estudiantes que marcan esta brecha que por años se ha mantenido y que debería revocarse, ya que el enfoque de género en la educación es precisamente para equilibrar los aprendizajes de los alumnos, sin que la balanza se incline para ninguno de los sectores.

2.12.4. Enfoque intercultural.

Tras la promulgación de la Ley Indígena (Ley 19.253, publicada en el año 1993), que estipula que el Estado de Chile apoya y protege a los pueblos originarios, con el fin de promover el desarrollo cultural de cada uno de ellos, surgen tres años más tarde la Institución Educación Intercultural Bilingüe, que, junto al Ministerio de Educación y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, crean el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, con foco en el diseño curricular y desarrollo docente en interculturalidad. De esta manera, el MINEDUC promueve una educación integradora entre las diferentes culturas, inicialmente en un ámbito idiomático.

Indudablemente que en Chile la interculturalidad está presente con un auge, no tan solo en el ámbito educativo, sino que de manera transversal. Pero es en los colegios donde se aborda en los contenidos curriculares, con el fin de lograr el respeto y la integración de los distintos pueblos, etnias y razas presentes en el país.

2.12.5. Enfoque de trabajo colaborativo.

El concepto de trabajo colaborativo como lo señala Gerardo Echeita en el año 2008 hace referencia a la estrategia de redes de cooperación y apoyo mutuo al interior de la comunidad educativa y de esta hacia el exterior. (Echeita & Homad, 2008)

Uno de los aspectos fundamentales de este enfoque es generar intercambio de buenas prácticas entre el aparato docente y los estudiantes, favoreciendo el bienestar educativo del estudiantado, tiene que ver más que nada con el tiempo destinado para la colaboración mutua, en donde es necesario establecer condiciones para propiciar un buen trabajo colaborativo, como lo es destinar tiempo y espacio, metas compartidas, definir el modo de trabajo, un clima adecuado ligado a lo organizacional, generar autoevaluaciones, entre otros.

2.12.6. Enfoque de TIC.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) es hoy en día un eje transversal para lograr aprendizajes significativos en los y las estudiantes, tal como lo señala Merceder Inciarte (2004), este eje que tiene su boom en los últimos años en donde busca promover y difundir la necesidad de un cambio en las metodologías tradicionales que han permanecido a lo largo del tiempo, pero que no desvirtúen el trabajo de los y las docentes, sino que se integren adecuadamente al trabajo del aula.

En las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015) proponen acerca de las TIC proveer a los estudiantes de herramientas que les permitan no solo manejar el mundo digital, sino que también desenvolverse en un mundo globalizado donde se necesita que los y las estudiantes manejen adecuadamente las tecnologías, ya que esto les permitirá mayor acceso a información, estudio de fuentes, entre otros.

El Ministerio de Educación (Bases curriculares, 2015) relaciona las TIC con la escritura, ofreciendo diversas herramientas para desarrollar esta habilidad no solo de manera individual, ya que también facilita el trabajo colectivo. Al mismo tiempo, permiten no solo la comprensión lectora, también favorece acceder a argumentos, reformular planteamientos, entre otros, permite el acercamiento con otras culturas, conocer otros idiomas, acceso a información, entre otros aspectos.

A partir de los seis enfoques presentados anteriormente, podemos destacar la importancia del desarrollo de la transversalidad en la educación, puesto que de esta forma se pueden visibilizar temáticas sociales relevantes y contingentes, mediante la funcionalización pedagógica de estas en aula.

Uno de los desafíos fundamentales del sistema educacional chileno es promover metodologías que mejoren la competencia lectora en niños y jóvenes, en las diversas mediciones nacionales e internacionales. Dentro de estos instrumentos de evaluación se encuentra: SIMCE, PSU y PISA, los cuales tiene por objetivo común medir la habilidad lectora en todos sus niveles.

2.13. Sistemas de medición SIMCE-PSU-PISA

En Chile, las pruebas estandarizadas SIMCE y PSU son evaluaciones, cuya finalidad está centrada en procesos de aprendizaje en nivel intermedio y final, como sucede con la prueba SIMCE, la cual es aplicada a 8° y 2° de enseñanza media, mientras que la prueba de selección

universitaria PSU, es aplicada al finalizar el ciclo completo de enseñanza. Ambas pruebas, se construyen basadas en los criterios del currículum y habilidades que los estudiantes deben desarrollar durante su período de escolaridad. Por otra parte, está la prueba PISA, la cual es aplicada a nivel mundial, y está centrada en evaluar las competencias esenciales que han adquirido los jóvenes al finalizar la enseñanza media obligatoria, haciendo énfasis en áreas específicas.

- **SIMCE:** Es el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del Currículum Nacional, relacionando estos desempeños con el contexto escolar y social en que aprenden. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular vigente en diferentes sectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, cuyo fin es orientar al sistema escolar hacia su mejora. (Agencia de Calidad de la Educación, 2013)
- **PSU:** La Prueba de Selección Universitaria PSU, es desarrollada, administrada, aplicada y reportada por el DEMRE. La PSU es un instrumento de evaluación educacional que mide la capacidad de razonamiento de los postulantes egresados de la Enseñanza Media, teniendo en cuenta, los contenidos del Plan de Formación General de Lenguaje y Comunicación, de Matemática, de Historia y Ciencias Sociales y de Ciencias, esta última incluye a Biología, Física y Química. El propósito de esta prueba es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios. Cabe señalar que la PSU es estandarizada, de selección múltiple y de respuesta cerrada, por lo que no incorpora dimensiones curriculares vinculadas a la emisión de opiniones, fundamentación de una postura, trabajo en terreno, informes, debates, etc. (DEMRE, 2016)
- **PISA:** La prueba PISA (Programme International Students Assessment), es decir Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, es un proyecto gestado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), el cual tiene

por objetivo evaluar la formación de estudiantes que están culminando la enseñanza obligatoria. Esta prueba se aplica cada tres años (desde el 2000) a estudiantes de 15 años y contempla las áreas de Lectura, Ciencias Naturales y Matemática, enfatizando cada año en un área distinta. Por ejemplo, PISA 2012, tuvo énfasis en el área de Matemática, incorporando en su evaluación la Resolución de problemas y Alfabetización financiera. (OCDE, 2013)

Como complemento, mencionar que esta prueba recopila información sobre los factores que inciden en el proceso de enseñanza de los estudiantes, esto se realiza mediante un cuestionario, en donde se solicita información sobre la comunidad escolar, padres y desde el año 2015, de docentes. Chile ha participado en PISA los años 2001, 2006, 2009 y 2012, aplicando la prueba en papel y opcionalmente en computadores. La aplicación del año 2015 fue realizada por medio de computadores.

Es fundamental promover el uso de nuevas metodologías y técnicas lectoras en los estudiantes, de manera que se complemente el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la capacidad de entender su significado. Las pruebas estandarizadas son muy útiles para obtener una visión panorámica de la problemática que se está investigando, pero como contraparte, es necesario revisar una serie de factores que inciden en el proceso, en este caso; contexto, experiencia de aprendizaje, infraestructura, etc. Por ello, es necesario seguir adaptando este tipo de pruebas, conforme pasan los años.

2.14. Instrumentos de evaluación de comprensión lectora

Existen diferentes instrumentos de evaluación que miden la comprensión lectora y la comprensión lectora multisemiótica, por ejemplo, la prueba PISA, que la Agencia de la Calidad de la Educación liberó en el libro PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI, las siguientes preguntas:

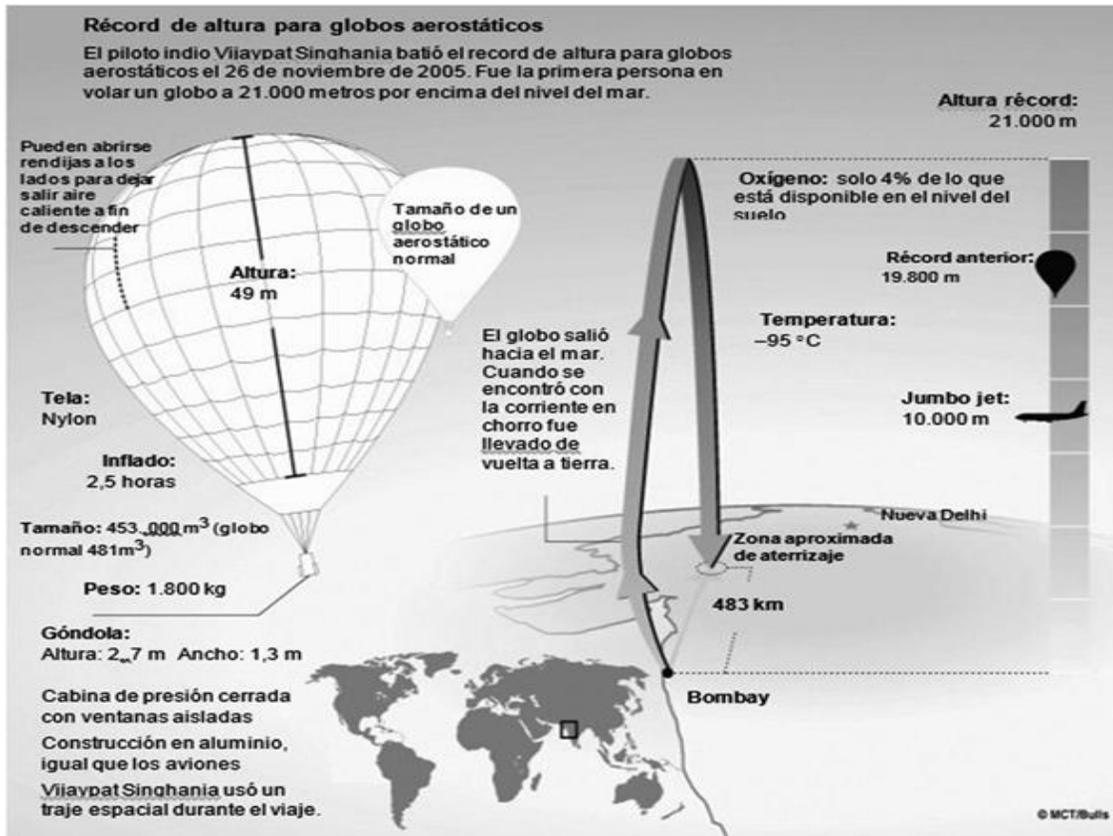


Figura 1. Texto El globo

Usa el texto “El globo” de la página anterior, para responder las siguientes preguntas.

Pregunta 1: El globo

Aspecto de lectura: Integrar e interpretar

Dificultad: 370

Nivel de desempeño: 1a

Puntaje completo: B

¿Cuál es la idea principal del texto?

- A) Singhania estuvo en peligro durante su viaje en globo.
- B) Singhania estableció un nuevo récord mundial.
- C) Singhania viajó tanto sobre mar como sobre tierra.
- D) El globo de Singhania era enorme.

Pregunta 2: El globo

Aspecto de lectura: Acceder y obtener

Dificultad: 595 (Puntaje completo). 449 (Puntaje parcial)

Nivel de desempeño: 4 (Puntaje completo). 2 (Puntaje parcial)

Vijaypat Singhanía utilizó tecnologías presentes en otros dos medios de transporte.

¿Cuáles son esos medios de transporte?

1 _____

2 _____

Pregunta 3: El globo

Aspecto de lectura: Reflexionar y evaluar

Dificultad: 510

Nivel de desempeño: 3

¿Cuál es el propósito de incluir el dibujo de un avión Jumbo en este texto?

Pregunta 4: El globo

Aspecto de lectura: Reflexionar y evaluar

Dificultad: 411

Nivel de desempeño: 2

Puntaje completo: B

¿Por qué el dibujo muestra dos globos?

- A) Para comparar el tamaño del globo de Singhanía antes y después de ser inflado.
- B) Para comparar el tamaño del globo de Singhanía con el de otros globos.
- C) Para mostrar que el globo de Singhanía se ve pequeño desde el suelo.
- D) Para mostrar que el globo de Singhanía casi choca con otro globo.

Podemos ver que las preguntas de la prueba están asociadas directamente con la iconografía El globo. La pregunta 1 y 2 hace alusión sólo al texto escrito, pero en la pregunta 3 y 4 hay una estrecha relación con el dibujo que está en el texto, explícitamente los globos y el

avión jumbo, los estudiantes deben hacer esta lectura semiótica para poder responder correctamente.

Otro ejemplo es la prueba de Lenguaje y Comunicación de PSU, ya que, en las preguntas de comprensión lectora, también están incluidas las infografías. Referente esto, el DEMRE ha publicado la Resolución Modelo de Prueba de Lenguaje y Comunicación de la PSU de segundo medio, en donde encontramos el siguiente texto multisemiótico:

Modelo LyC 2017

TEXTO 2

(Preguntas 29 a 33)

El casco que le salvó la vida a Felipe Massa

El piloto brasileño sufrió un grave accidente durante la "qualy" de la carrera de Hungría. Un fuerte golpe en su rostro lo mantiene internado, pero sobrevivió a un episodio que pudo tener consecuencias mortales.

FABRICADO CON:

- Poliétileno:** Ayuda a la absorción de impactos.
- Aramida o kevlar:** Compuesto que forma parte también de los chalecos antibalas. Aporta resistencia a golpes y al fuego.
- Fibra de carbono:** Material de alta resistencia y que a la vez es liviano. El casco posee 17 capas de esta fibra.

Ficha técnica del casco

Marca	Schuberth (ALE)
Modelo	RF 1.7
Peso	1,4 kg
Valor	\$16,3 millones

Son certificados por la Federación Internacional de Automovilismo y expuestos a pruebas de deformación e impactos, incluso ante armamento militar.

Ventilación: Proviene de pequeños agujeros, con filtros para impedir el paso de partículas.

Visera:

- De policarbonato, resistente a fuertes impactos y al fuego. Por dentro son recubiertos por químicos antiempañantes.
- Posee varias láminas externas que el piloto remueve a medida que se ensucian.

Zona del impacto:

Área de absorción de impactos:

Nomex: Tela que está en contacto con la cabeza del piloto que soporta hasta 400°C.

Diseño personalizado que se acopla a la línea aerodinámica del coche y a la cabeza del piloto.

LAS LESIONES DE FELIPE MASSA
Corte en hueso suborbital, traumatismo cerebral y leve lesión en el nervio óptico.

EL ACCIDENTE El piloto recibe el impacto de un resorte que se soltó de otro auto.

Impacto

Resorte de 700 g

Trayectoria del resorte

290 km/h

Al momento del impacto

Figura 2. Texto “El casco que le salvó la vida a Felipe Massa”.

Pregunta 29

MORTALES

A) terribles

- B) desastrosas
- C) letales
- D) catastróficas
- E) nefastas

Pregunta 30

REMUEVE

- A) traslada
- B) posiciona
- C) aparta
- D) retira
- E) desplaza

Pregunta 31

“El piloto brasileño sufrió un grave accidente durante la «qualy» de la carrera de Hungría”.

La palabra «qualy» aparece entre comillas en la cita anterior porque

- A) se quieren destacar las circunstancias del accidente.
- B) así se introduce una palabra usada en Hungría.
- C) en el texto se le da un uso distinto al que figura en el diccionario.
- D) es un término extranjero y propio del automovilismo.
- E) se refiere al tipo de accidente que sufrió Felipe Massa.

Pregunta 32

El propósito comunicativo de esta infografía es

- A) narrar el accidente que sufrió el piloto Felipe Massa en una carrera en Hungría.
- B) presentar una síntesis de los principales materiales con los que está fabricado el casco.
- C) mostrar de qué manera la tecnología automovilística disminuye la cantidad de accidentes en las pistas de carrera.
- D) explicar por qué es necesario emplear accesorios de seguridad en las prácticas automovilísticas.

E) describir las características técnicas de un tipo de casco diseñado para proteger al piloto.

Pregunta 33

Respecto al contenido de la infografía, es correcto afirmar que

- A) El casco aludido es tan hermético que el aire no entra ni sale de este.
- B) La fibra de carbono aporta, al mismo tiempo, dureza y resistencia al fuego.
- C) Los cascos no solo soportan impactos, también disparos de armas de fuego.
- D) Se desconoce la nacionalidad del piloto accidentado.
- E) El nomex es la capa protectora externa del casco.

Las primeras preguntas (29 y 30), están hechas para que los estudiantes sean capaces de reemplazar un concepto que está explícitamente en el texto, por otro. La pregunta 31, hace referencia a los signos de puntuación, específicamente al uso de comillas. La pregunta 32 requiere que los estudiantes infieran el propósito comunicativo de la infografía y la 33 que sean capaces de localizar y comprender las distintas informaciones del casco; para lograr responder asertivamente a las dos últimas preguntas, cada alumno debe focalizar su atención en toda la infografía, es decir, en el texto y en las imágenes, ya que ahí está la clave de las respuestas.

El año 2015, el MINEDUC publica en los Estándares de Aprendizaje de Lectura de 2° medio, ejemplos de preguntas de la prueba SIMCE en el área de comprensión Lectora, en donde encontramos la siguiente infografía:

Tendencias

Descubren asentamiento humano más antiguo del norte de Chile

- ▶ Tiene una data de 12 790 años y se ubica en Quebrada Maní, en pleno desierto al interior de Iquique.
- ▶ Son más de mil artefactos de piedra y madera, como puntas de proyectil, cuchillos, raspadores, lanzaderas y fogones.
- ▶ Se trata de cazadores-recolectores nómades, unos de los primeros en habitar Chile y América.

Quebrada Maní, el poblado prehistórico en el desierto de Atacama

Equipo multidisciplinario de investigaciones logró confirmar que hace 12.790 años, un grupo humano de cazadores-recolectores vivió en el desierto

Se encontró una parte de una estólita, una lanzadera o arma propulsora de dardos simples.

Piezas Encontradas

Más de mil artefactos, tanto en superficie como bajo ella. Instrumentos hechos con piedra: puntas de proyectiles, cuchillos y raspadores.



También hallaron indicios de fogones y conchas, estas pudieron ser usadas como adornos.



Hueso de camélido con marcas de cortes.



Se supone que usaban piel de camélidos para cubrirse, aunque no se sabe de qué forma.

Hace 12.800 años crecían tamarugos, pimientos, saucos y otras especies en la Quebrada Maní



Hace 12 800 años aproximadamente, el desierto de Atacama era igual de árido. Sin embargo, hacia la cordillera, las intensas lluvias permitían que los recursos hídricos bajaran por las quebradas y que en ellas crecieran árboles como pimientos, saucos, algarrobos y tamarugos. Así era Quebrada Maní, hoy en pleno desierto al interior de Iquique, lugar donde un equipo de nueve científicos de

universidades chilenas y de EE.UU. descubrió los rastros del asentamiento humano más antiguo hallado hasta ahora en el norte chileno.

Tiene 12 790 años, un siglo más antiguo que el sitio Tuina-1 (Antofagasta), el registro de mayor datación en esa zona, lo que ubica al asentamiento dentro de los primeros del país y de América.

El descubrimiento incluye más de mil piezas con una antigüedad de entre 12 800 y 11 700 años. Entre ellas, puntas de proyectil, herramientas como cuchillos y raspadores de piedra, estólitas (especie de lanzadera de madera), conchas marinas y piedra volcánica. "Esto habla de que eran personas que dominaban el paisaje de una manera increíble, que podían desplazarse desde el mar a la cordillera o que tenían intercambio con otros grupos", dice uno de los autores del estudio publicado en la revista Quaternary, Claudio Latorre, investigador del Instituto de Ecología y Biodiversidad y de la Universidad Católica".

Cazadores recolectores

La investigación, que partió en 2005, fue realizada por un grupo multidisciplinario de expertos del Centro de Investigaciones del Hombre del Desierto (Cihde), las universidades de Tarapacá, Católica y de Concepción, además de la Universidad de California y de Miami en Ohio, en EE.UU.

Según explica Calogero Santoro, investigador de la Universidad de Tarapacá, del Cihde y autor del estudio, el equipo se concentró en la zona más dura del desierto de Atacama, donde hoy no hay agua, animales ni plantas. "Fueron lugares no explorados arqueológicamente durante mucho tiempo. Son espacios no sujetos a alteraciones naturales o antrópicas (relativas a la especie humana), donde las huellas que dejó la gente están bien conservadas", cuenta.

Aunque no es posible saber exactamente cómo fueron las personas que habitaron el lugar, los restos encontrados permiten suponer que eran nómades, cazadores-recolectores que se agrupaban en pequeñas familias, explica la arqueóloga del Cihde Paula Ugalde, también autora del estudio. "Los cazadores-recolectores subsistían dependiendo de lo que les entregaba la naturaleza (caza y trampeo de animales y recolección de frutos, madera y vegetales silvestres). No produjeron sus

"El desierto de Atacama debería tener evidencia anterior a Monte Verde".

Calogero Santoro
Arqueólogo Chile.

Eran personas que se desplazaban de mar a cordillera o tenían intercambio con otros.

Claudio Latorre
Paleoecólogo UC.

"Hay instrumentos de piedra y madera que servían para cazar y procesar animales."

Paula Ugalde
Arqueóloga Chile.

alimentos. En el sitio Quebrada Maní, encontramos que los instrumentos que usaron eran de piedra y de madera, posiblemente manufacturados para cazar y procesar animales", indica.

Cambio climático

En el sitio también hallaron conchas que tenían un orificio –lo que hace suponer que las usaban para fabricar collares– y pigmento rojo. "Eso nos permite inferir que estas personas se preocupaban por su estética y quizás desarrollaron alguna actividad de tipo ritual. Aunque los pigmentos pudieron usarse para curtir el cuero, como sabemos mediante la etnografía", explica Daniela Osorio, arqueóloga, investigadora del Cihde y coautora del estudio.

¿Por qué dejaron el lugar? El cambio en el clima, explica Latorre. "El humedal y los ríos que corrían por el sector se secaron producto de la falta de lluvias en la cordillera de los Andes y Sierra Moreno. Eso hizo que la napa freática (una capa de agua subterránea) bajara de manera abrupta y los oasis desaparecieran".

Poblamiento occidental

El asentamiento de Quebrada Maní apoya la tesis de que el poblamiento de Sudamérica se produjo de norte a sur, por el lado occidental de la cordillera de los Andes. En la misma dirección se han encontrado sitios en el norte de Perú, Colombia y Ecuador, con edades similares y superiores. Pero Monte Verde, en la Región de Los Lagos, sigue siendo el asentamiento más antiguo de América, con 14 420 años.

Santoro dice que si la gente se movió por la vertiente occidental hacia el sur, el desierto de

<p>Atacama debería tener evidencia anterior a Monte Verde. “Está apareciendo una nueva oleada de descubrimientos que va a cambiar la historia en el futuro cercano. Si funciona nuestro modelo predictivo, deberíamos encontrar en el desierto evidencia más antigua que Monte Verde. Esa es nuestra hipótesis, dado que este es un ambiente que preserva muy bien los restos arqueológicos y paleoecológicos, excepto cuando hay intervención humana, como con los <i>rallies</i>”, dice. en la cordillera de los Andes y Sierra Moreno. Eso hizo que la napa freática (una capa de agua subterránea) bajara de manera abrupta y los oasis desaparecieran”.</p> <p>Poblamiento occidental</p> <p>El asentamiento de Quebrada Maní apoya la tesis de que el poblamiento de Sudamérica se produjo de norte a sur, por el lado occidental de la cordillera de los Andes. En la misma dirección se han encontrado sitios en el norte de Perú, Colombia y</p>	<p>Ecuador, con edades similares y superiores. Pero Monte Verde, en la Región de Los Lagos, sigue siendo el asentamiento más antiguo de América, con 14 420 años.</p> <p>Santoro dice que si la gente se movió por la vertiente occidental hacia el sur, el desierto de Atacama debería tener evidencia anterior a Monte Verde. “Está apareciendo una nueva oleada de descubrimientos que va a cambiar la historia en el futuro cercano. Si funciona nuestro modelo predictivo, deberíamos encontrar en el desierto evidencia más antigua que Monte Verde. Esa es nuestra hipótesis, dado que este es un ambiente que preserva muy bien los restos arqueológicos y paleoecológicos, excepto cuando hay intervención humana, como con los <i>rallies</i>”, dice.</p>
--	---

Fuente: Adaptación con fines pedagógicos de *Descubren asentamiento humano más antiguo del norte de Chile*, texto publicado el 9 de agosto de 2013 en <http://www.latercera.com/noticia/tendencia/2013/08/659-537025-9-descubren-asentamiento-humano-mas-antigo-del-norte-dechile.shtml>.

Figura 3. Texto “Descubren asentamiento humano más antiguo del norte de Chile”.

1. ¿Por qué el estudio se concentró en el desierto de Atacama?

- A. Por las evidencias que entrega sobre el cambio climático.
- B. Por los restos arqueológicos encontrados en ese lugar.
- C. Por los recursos naturales que existen en esa zona.
- D. Por el estado de conservación del paisaje.

2. ¿A qué se dedicaban las personas que habitaron el asentamiento más antiguo del norte de Chile?

- A. Eran guerreros.
- B. Eran agricultores.
- C. Eran cazadores y recolectores.
- D. Eran arqueólogos y paleontólogos.

Las preguntas que se hicieron en esta prueba respecto a la infografía, están basadas principalmente en el texto. El mapa que aparece, podría ayudar a responder la pregunta 1, y la imagen del cazador a la respuesta de la 2.

Pues estos tres ejemplos revelan que la infografía en las evaluaciones de comprensión lectora ha estado, están y estarán por mucho tiempo, por lo tanto, se hace urgente la enseñanza de la lectura comprensiva, no tan solo del texto, sino que también de las imágenes.

2.15. Modelos de habilidades cognitivas para medir la comprensión lectora

El modelo de habilidades cognitivas de medición de lectura con el que se trabajará durante esta propuesta, será la prueba SIMCE aplicada a 2° de enseñanza media. Las habilidades relacionadas con la comprensión lectora se evaluarán a partir de la lectura de textos literarios y no literarios apropiados para el nivel. Los estudiantes leerán poemas, noticias, columnas de opinión, textos expositivos, reportajes y artículos de divulgación científica. Por otra parte, los textos no literarios, contemplan, imágenes, tablas, cuadros y otros modos de presentación gráfica de la información. El contenido de los textos será diverso en cuanto a temática y complejidad, haciendo referencia a distintos entornos socio-culturales.

Tabla 1. Habilidades de Comprensión Lectora (SIMCE)

Habilidades lectoras	Descripción
Localizar información	Agrupa las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar con los elementos explícitos del texto. Involucra la extracción de información relevante, que se obtiene discriminando entre información similar o relacionando información de distintas partes del cuerpo de un texto, o de sus elementos complementarios.
Relacionar e interpretar información	Agrupa las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar con elementos implícitos en el texto, a los cuales se puede acceder estableciendo conexiones entre los elementos que sí se encuentran explícitos. Entre estas habilidades, se incluye la realización de inferencias de diversa complejidad; el establecimiento de relaciones de distinto tipo (causa-efecto, problema-solución, secuencia, entre otras); y las interpretaciones del texto, a partir de la integración de variados elementos de este y/o de su sentido global.
Reflexionar sobre el texto	Agrupa las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar confrontando distintos aspectos del texto con su experiencia personal, su conocimiento de

	<p>mundo y sus lecturas anteriores. Entre estas habilidades se incluye la comparación entre dos o más textos en relación con aspectos de forma y contenido; el reconocimiento de variados temas y problemas humanos presentes en un texto; y la opinión sobre la forma y el contenido de un texto en relación con su eficacia comunicativa.</p>
--	---

Fuente: Orientaciones para docentes II Medio (MINEDUC, 2012, pág. 3)

Dentro de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), encontramos el siguiente modelo de habilidades cognitivas, en donde predomina el reconocimiento y la comprensión.

Tabla 2. Habilidades cognitivas (PSU)

Habilidad	Definición	Indicadores
Reconocimiento	Implica la memorización, el recuerdo o la reproducción de información en forma similar a como fue recibida y aprendida con anterioridad.	<ul style="list-style-type: none"> •Reconocer hechos específicos y procesos. •Reconocer terminología científica propia de la asignatura. •Reconocer conceptos de las ciencias. •Reconocer convenciones. •Reconocer modelos. •Reconocer clasificaciones, categorías y criterios. •Reconocer principios y leyes científicas. •Reconocer teorías o esquemas conceptuales principales.
Comprensión	Va más allá de la simple memorización, pues implica traducir, seleccionar, transferir y utilizar distintos tipos de información, comparándola, contrastándola, ordenándola y agrupándola en base a conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"> •Traducir conocimientos de una forma simbólica a otra. •Interpretar datos de gráficos y/o diagramas, tablas y esquemas. •Interpretar las relaciones existentes en un problema. •Manejar reglas y generalizaciones. •Comparar magnitudes.

Aplicación	Apunta al uso de la información, utilización de métodos, conceptos y teorías en situaciones nuevas.	<ul style="list-style-type: none"> •Realizar cálculos y estimaciones de medidas con una precisión dada. •Resolver problemas. •Realizar comparaciones a la luz de la información proporcionada. •Emplear procedimientos propios para la resolución de problemas.
Análisis, síntesis y evaluación	Estas habilidades de nivel superior permiten dividir una información en sus partes constitutivas, determinando cómo se relacionan entre sí, y con la estructura general; produciendo, integrando y combinando ideas en una propuesta nueva, para así emitir juicios de valor haciendo uso de ciertos criterios o normas que permitan escoger teorías, basándose en argumentos.	<ul style="list-style-type: none"> •Formular generalizaciones a partir de la información dada. •Extrapolar e interpolar información a partir de los datos proporcionados. •Seleccionar, entre varias, la hipótesis de trabajo apropiada al problema presentado. •Seleccionar, entre varias, la prueba adecuada para una hipótesis. •Seleccionar, entre varios, procedimientos adecuados para llevar a cabo el experimento propuesto. •Evaluar una hipótesis sometida a prueba a la luz de datos proporcionados. •Especificar las relaciones contempladas por un modelo propuesto.

Fuente: Criterios en la definición de habilidades cognitivas (DEMRE, 2017)

La prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), es un estudio realizado por la OCDE, que evalúan el nivel de las competencias obligatorias necesarias para la participación en la sociedad que han alcanzado los estudiantes que finalizan la enseñanza escolar.

La escala de lectura mide competencias lectoras en siete niveles:

Tabla 3. Niveles de Comprensión Lectora (PISA)

Nivel	Puntaje en límite inferior	Características de las tareas
6	698	Las tareas en este nivel generalmente requieren que el lector haga varias inferencias, comparaciones y contrastes, los que son detallados y también precisos. Requieren que el estudiante demuestre una comprensión completa que especifique uno o más textos y puede implicar la integración de información de más de un

		<p>texto. Pueden requerir manejar ideas que le son desconocidas, en presencia de información destacada que compite, y generar categorías abstractas para hacer interpretaciones. Las tareas sobre reflexionar y evaluar pueden requerir que el lector haga hipótesis o evalúe críticamente un texto complejo sobre un tema desconocido, teniendo en cuenta varios criterios o puntos de vista, y aplique una comprensión sofisticada que está más allá del texto. Una condición relevante para las tareas de acceder y extraer en este nivel es la precisión del análisis y la atención al detalle que es poco visible en los textos.</p>
5	626	<p>Las tareas características del Nivel 5 que implican encontrar y extraer información, exigen al lector localizar y organizar varios fragmentos de información que están profundamente escondidos en el texto, e inferir qué contenidos son relevantes. Las tareas relativas a reflexionar, requieren una evaluación crítica o el planteamiento de hipótesis basadas en un conocimiento especializado. Tanto las tareas de interpretación como reflexión requieren una comprensión completa y detallada sobre un texto cuyo contenido o forma es desconocida. Para todos los aspectos de la lectura, las tareas en este nivel generalmente implican manejar conceptos que son contrarios a las expectativas.</p>
4	553	<p>Las tareas en el Nivel 4 que implican extraer información requieren que el lector localice y organice varios fragmentos de información implícita. Algunas requieren que el estudiante interprete el significado de matices del lenguaje en una sección de texto, teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Otras tareas de interpretación requieren comprender y usar categorías en un contexto desconocido. Las tareas de reflexión en este nivel requieren que los lectores usen el conocimiento formal o público para plantear hipótesis o evaluar críticamente un texto. Los lectores deben demostrar una comprensión exacta de textos largos o complejos, cuyos contenidos o formas pueden no resultar familiares.</p>
3	480	<p>Las tareas correspondientes al Nivel 3 requieren que el lector localice, y en algunos casos reconozca la relación que hay entre varios fragmentos de información, los que deben cumplir varias condiciones. Las tareas de interpretación requieren que el lector integre varias partes de un texto con el fin de identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra u oración. El lector tiene que tener en cuenta muchas características al comparar, contrastar o categorizar. Normalmente la información requerida no está destacada o hay mucha información que compite entre sí; o hay otros obstáculos en el</p>

		<p>texto, tales como ideas que son contrarias a lo esperado o que el texto esté redactado en negativo. Las tareas de reflexionar en este nivel pueden requerir conexiones, comparaciones y explicaciones, o pueden exigir al lector evaluar una característica del texto. Algunas de estas requieren que el lector demuestre una correcta comprensión del texto en relación a un conocimiento familiar, cotidiano. Otras no requieren la comprensión de textos detallados, pero sí que el lector recurra a conocimiento menos común.</p>
2	407	<p>Algunas tareas en el Nivel 2 requieren que el lector localice uno o más fragmentos de información, que tal vez necesite inferir y que pueden necesitar cumplir una serie de condiciones. Otras requieren que el lector reconozca la idea principal de un texto, que comprenda las relaciones o interprete el significado dentro de una parte limitada del texto, cuando la información no está destacada y es necesario hacer inferencias de bajo nivel. Pueden incluir comparaciones o contrastes en base a una sola característica del texto. Las tareas típicas de reflexión requieren que el lector haga una comparación o varias conexiones entre el texto y conocimiento externo, haciendo uso de su propia experiencia y las actitudes personales.</p>
1 a	335	<p>Las tareas de Nivel 1a requieren que el lector localice uno o más fragmentos independientes de información explícita; que reconozca el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido, o que haga una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común, cotidiano. Normalmente la información requerida en el texto está destacada y hay poca o ninguna información que compita con ella. El lector es explícitamente dirigido a considerar los factores relevantes en la tarea y en el texto</p>
1 b	262	<p>Las tareas correspondientes al Nivel 1b requieren que el lector busque un único fragmento de información explícita, el que está en una posición destacada en un texto breve, que es sintácticamente simple, y se encuentra inserto en un contexto familiar, en una narración o una lista simple. El texto normalmente apoya al lector, a través de información repetida, imágenes o símbolos que resultan familiares. La información en competencia es mínima. En las tareas que requieren interpretación, el lector puede tener que realizar conexiones simples entre fragmentos de información que están cercanos o están uno a continuación del otro.</p>

Fuente: PISA Evaluación de las Competencias Lectoras para el siglo XXI (MINEDUC, 2011, pág. 70)

La prueba PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora) tiene como objetivo mejorar la enseñanza y la adquisición de habilidades de comprensión lectora, entendiéndose como la capacidad de comprender y aplicar lo que se está leyendo. Este instrumento provee información acerca de la comprensión de textos literarios e informativos de estudiantes de cuarto básico. Además, incluye cuestionarios para el contexto educativo (padres, profesores y directores). Esta medición, en Chile, está a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación.

Los procesos y actividades específicas en el proceso de comprensión lectora son:

Tabla 4. Procesos y Actividades de Comprensión Lectora (PIRLS)

Proceso	Actividades específicas
Localización y obtención de información explícita	<ul style="list-style-type: none"> •Identificar información relevante para el objetivo específico de la lectura. •Buscar ideas específicas, definiciones de palabras o frases. •Identificar el contexto de una historia (p. ej., tiempo y lugar). •Encontrar la idea principal (indicada expresamente).
Realización de inferencias directas	<ul style="list-style-type: none"> •Inferir que un acontecimiento es causa de otro. •Deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos. •Determinar el referente de un pronombre. •Describir la relación entre dos personajes.
Interpretación e integración de ideas e información	<ul style="list-style-type: none"> •Discernir el mensaje o tema global de un texto. •Considerar una alternativa a las acciones de los personajes. •Comparar y contrastar información del texto. •Inferir la forma de ser de un personaje. •Interpretar una aplicación a la vida real de la información del texto.
Análisis y evaluación del contenido, lenguaje y elementos textuales	<ul style="list-style-type: none"> •Evaluar la probabilidad de que los acontecimientos descritos puedan suceder en la realidad. •Describir cómo el autor ideó un final

	sorprendente. •Juzgar si la información en el texto es clara y completa. •Determinar el punto de vista del autor sobre el tema central.
--	---

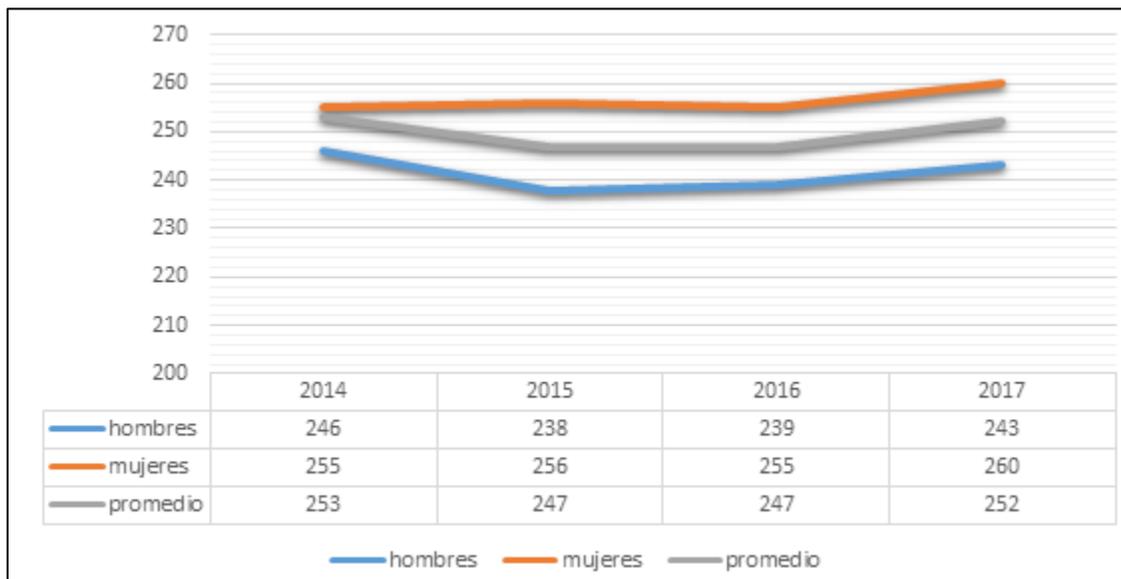
Fuente: Informe nacional de resultados PIRLS (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016, pág. 6)

Durante esta investigación se trabajará con el modelo de SIMCE de 2do año medio, puesto que es el que posee mayor afinidad con el instrumento de evaluación de comprensión lectora construido. Destacar los cuatro modelos, ya que son bases oficiales para la elaboración de cualquier propuesta.

2.16. Resultados de evaluaciones actualizadas

A continuación se presentarán los resultados de las siguientes evaluaciones: SIMCE, PSU, PISA, PIRLS y LLECE. Datos y gráficos que nos permitirán realizar un ejercicio reflexivo en torno al instrumento aplicado, el período y los resultados obtenidos.

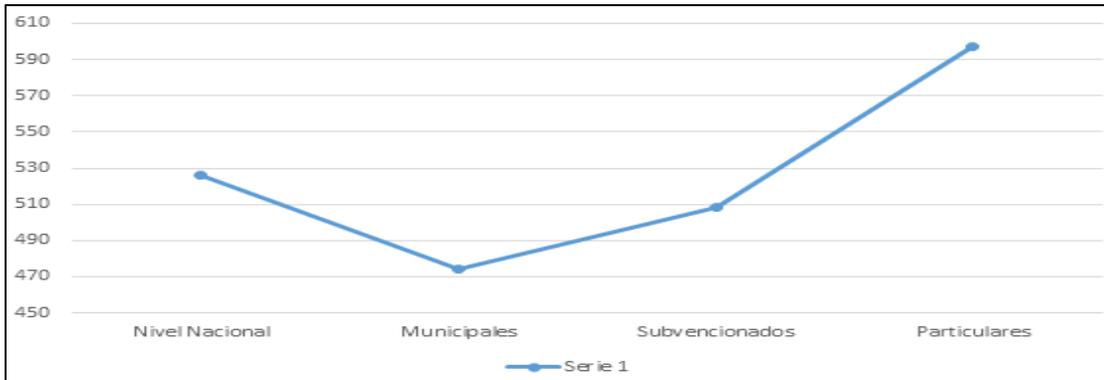
Gráfico 1. Resultados SIMCE. Comprensión de Lectura.



Fuente: Agencia Calidad de la Educación, 2017.

En el año 2017, los alumnos de segundo medio rindieron el SIMCE, en la prueba de lectura, los estudiantes a nivel nacional obtuvieron un puntaje promedio de 252 puntos, cinco más que el año 2016. Nuevamente hay una brecha notable según el género, ya que las mujeres obtuvieron 260 puntos por sobre los hombres que obtuvieron 243.

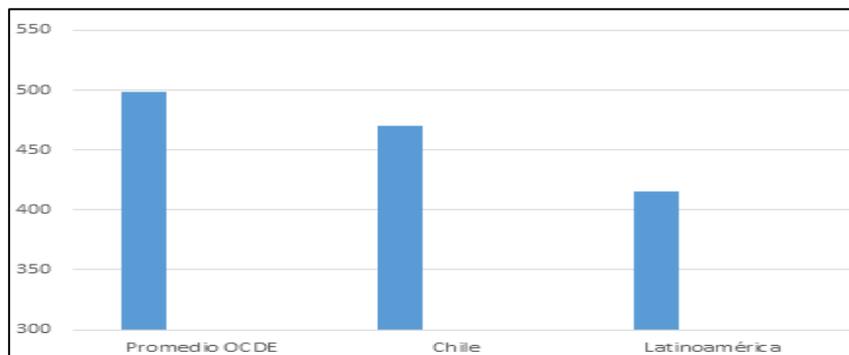
Gráfico 2. Resultados PSU Lenguaje 2017



Fuente: Agencia Calidad de la Educación, 2017.

Los resultados en la Prueba de Selección Universitaria de Lenguaje en el año 2017 arrojaron a nivel nacional 526 puntos. Los colegios municipales obtuvieron 474 puntos, los particulares subvencionados 508 puntos y los particulares 597 puntos. Hay una notable brecha en el ámbito económico entre los tres grupos, lo que acaba demostrando las diferencias que hay en el sistema educativo de nuestro país.

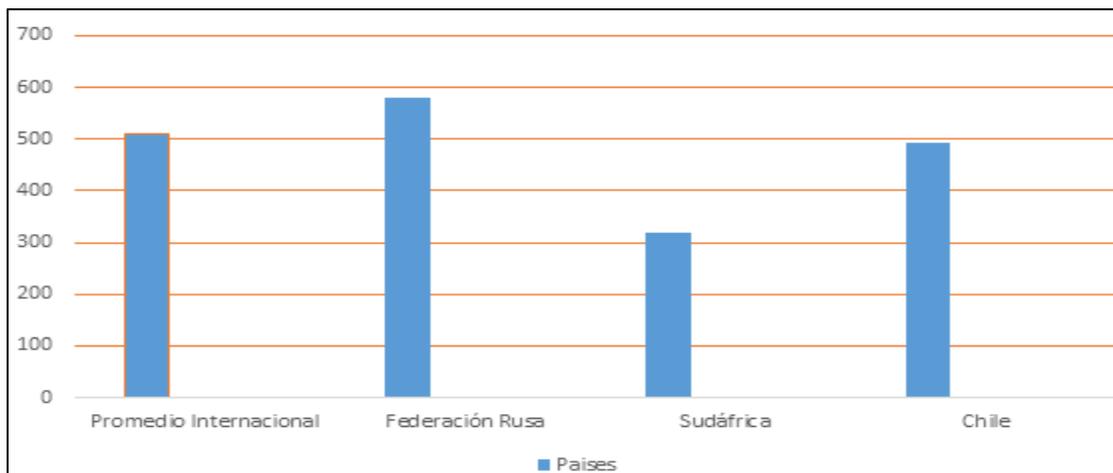
Gráfico 3. Resultados Lectura PISA 2015



Fuente: Agencia Calidad de la Educación, 2015.

Los resultados de la última prueba PISA del año 2015 en Lectura, arrojan para Chile un total de 470 puntos, a pesar de que este resultado esté por sobre el promedio de Latinoamérica (415 puntos), está por debajo del promedio de la OCDE que bordea los 500 puntos.

Gráfico4. Resultados Internacionales PIRLS Lectura 2016



Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación, 2016.

El promedio internacional del año 2016 para los estudiantes de cuarto básico fue de 511 puntos y en Chile, los alumnos alcanzaron un promedio general de comprensión lectora de 494 puntos, situándose bajo el promedio internacional.

LLECE

Esta prueba se realiza en países latinoamericanos. El promedio de la prueba de Lectura de estos países es de 700 puntos. Chile se ubica por sobre el promedio, ya que en el año 2015 los estudiantes de sexto básico obtuvieron un puntaje de 776 puntos, liderando a países como: Argentina, Brasil, Costa Rica, Honduras, etc. (Agencia de la Calidad de la Educación, 2015)

Los resultados de estas pruebas evidencian que la Comprensión Lectora de los estudiantes chilenos es deficiente. A pesar de que a nivel Latinoamericano Chile se ubica por sobre la media (LLECE), a nivel de los países de la OCDE, nuestro país está muy por debajo de la media.

2.17. Pruebas de evaluación de la lectura del MINEDUC.

Promover el mejoramiento del aprendizaje de los y las estudiantes, debe ser uno de los aspectos principales en lo que se orienta los Instrumentos de Evaluación Diagnóstica (MINEDUC, 2012), es así como desde el Ministerio de Educación proponen para cada curso evaluaciones con lo que se permite realizar gestiones no solo a nivel curricular sino también pedagógico e institucional, evidenciando fortalezas y oportunidades, reflejados en los Planes de Mejoramiento Educativos de cada institución.

La importancia de la evaluación lectora para el Ministerio de Educación radica en la comprensión y reflexión sobre los textos, siendo importante que los estudiantes posean una adecuada competencia lingüística, ya que les permite un conocimiento general de cómo acceder a aspectos semánticos y construcción de significados, por ende, los ajustes curriculares utilizan el lenguaje como la vía para la comunicación oral, la lectura, la escritura como también un medio de sociabilización y desarrollo de competencias y habilidades tanto de manera personal como colectiva.

Las Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora (MINEDUC, 2012), como se mencionaba anteriormente, están divididas en los distintos niveles, en lo que concierne a primer año de educación media, presenta dos ítemes generales, el primero de Instrumento de Evaluación Diagnóstica de Lectura de Variedad de Textos para 1er. año de EM, en donde se encuentra la lectura de tres textos, y el segundo ítem del Instrumento de Evaluación Diagnóstica de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1er. año de Enseñanza Media, en donde está la utilización de imágenes y textos. Esta evaluación consta de veinte preguntas, entre ellas dieciséis de selección múltiple y 4 de respuesta abierta de comprensión lectora, en donde los estudiantes deben fundamentar sus opiniones y críticas al respecto.

La evaluación diagnóstica de segundo medio también se desarrolla de manera muy parecida a la de Primer Año, con la diferencia que el apartado número uno, la lectura número tres es un poema, lo que ya involucra otro tipo de género para la comprensión, en el apartado número dos, el desarrollo de veinte preguntas, tres de respuesta abierta y diecisiete relacionadas con un texto, una imagen y un poema.

La Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora 3er. año de Educación Media (MINEDUC, 2012), consta de veinte

preguntas, tres de respuesta abierta y diecisiete de selección múltiple estas posterior a la lectura de un texto, un poema y la incorporación de análisis de gráfico, esto ya demuestra que el nivel de comprensión debe ser mayor de los estudiantes, lo que no implica mayor cantidad de preguntas, sino en la dificultad de esta.

Por último, la evaluación correspondiente a 4to. Año de enseñanza media es similar a todos los anteriores en su estructura, ya que contiene la misma cantidad de preguntas, tres respuestas abiertas y diecisiete de selección múltiple, incorporando en ellas textos, poemas e imágenes.

En síntesis, la estructura de las cuatro evaluaciones de lectura de nivel medio es muy similar, ya que todas constan de veinte preguntas, entre ellas de selección múltiple y de respuesta abierta, para las cuatro se cuenta con la misma cantidad de tiempo, y las mismas instrucciones. La diferencia es la utilización de distintos géneros, como también el grado de dificultad que va en aumento dependiendo del nivel en el que se encuentre el o la estudiante, es importante mencionar el valor que posee la opinión personal de los y las estudiantes posterior a la lectura sobre temáticas transversales lo que se ve reflejado en las preguntas de tipo respuesta abierta.

Relacionado con las orientaciones para los docentes están divididas por diversos ítemes entregando desde un estado de la cuestión sobre la comprensión lectora, hasta matriz de aprendizaje y criterios de evaluación, esto para los cuatro niveles, en lo que se diferencian es en el puntaje asignado para los mismos criterios de evaluación como, por ejemplo, Extracción de Información Construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario, si bien estos se repiten en todos los instrumentos de evaluación diagnóstica , el puntaje que se le asigna a cada una varía dependiendo en el nivel al cual se aplique.

Se le entrega al docente una guía sobre los aspectos a considerar y tener presentes como los problemas de la comprensión lectora, la memoria de trabajo, la estructura de los textos, la falta de motivación al leer, y las estrategias específicas, esto detona en una mala comprensión lectora que muchas veces se ve reflejado en los resultados de las evaluaciones diagnósticas. El Ministerio de Educación señala que la importancia radica en el lenguaje este debe ser común entre docente y estudiante ya que de esta forma los mecanismos de comprensión lectora son abordados de manera factible.

La construcción de la Propuesta de Evaluación de la Comprensión Lectora Multisemiótica para Estudiantes de Segundo Año de Enseñanza Media se fundamenta en los

principios conceptuales, estructurales y procedimentales de las evaluaciones de diagnóstico propuesta por el MINEDUC, por esto se describen y analizan. Sin embargo, también son consideradas para justificar la necesidad de un recurso que contemple únicamente textos discontinuos, como la propuesta del seminario, y así fortalecer la competencia lectora.

2.18. Investigaciones o mediciones sobre lectura en enseñanza media

Saber leer y aprender a partir de textos escritos es, sin duda, una paradoja en nuestra sociedad actual. Suponemos que la educación ha tenido durante estos últimos años mayor cobertura a nivel mundial, asegurando una mejora en el proceso de aprendizaje de la lectura, cuando no es así. A pesar de la masificación digital de la comunicación escrita, no existe certeza de que los lectores lean y comprendan los diversos formatos en que se presenta la información. Así lo demuestran investigaciones y estudios del MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y la IALS (Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos), donde el posicionamiento de Chile se ve desfavorecido y estancado respecto a los demás países, al punto de ser preocupante. PISA y SIMCE, por ejemplo, son pruebas estandarizadas que miden el desempeño de niveles taxonómicos básicos, en el área de comprensión lectora en estudiantes de enseñanza básica y media, con el objetivo de detectar falencias y debilidades, que permitan aportar una mejora en el desempeño de la comprensión.

El sistema educativo carece de mediciones o investigaciones en el área lectora, que incluya, por ejemplo, la evaluación de intereses, opiniones y actitudes del estudiante. En este punto, es importante destacar la unión o el alcance que deben tener los contenidos disciplinares con la transversalidad, en relación con el mensaje que se transmite a los estudiantes. El proceso educativo no puede reducirse únicamente a fines academicistas o en su defecto, a cifras, sino que debe contemplar habilidades y competencias del estudiante, más allá de reconocimiento, identificación y localización de la información.

Los estudios mencionados anteriormente dan cuenta de una realidad concluyente y categórica, los bajos niveles de lectura de la población chilena es una realidad que nos compromete como país, afectando sobre todo a los estratos más vulnerables.

La Unesco (2016) estima que para el año 2015, el 97,3% de las personas de 15 o más años en Chile se cuentan como alfabetizadas. Este indicador se refiere al nivel más elemental de

alfabetización, que considera la habilidad de leer, escribir y comprender un enunciado simple referido a la vida cotidiana.

En el marco de la investigación, entendemos que faltan estudios sobre las orientaciones de lectura entre los jóvenes de enseñanza media, que sirvan de base para futuras políticas educacionales, particularmente en el área de diseño curricular (asignatura de Lengua y Literatura) y la aplicación de nuevas estrategias en el área del trabajo práctico, de manera que exista un compromiso sólido por cambiar la realidad del país. Motivo por el cual, pretendemos aportar con el desarrollo de la investigación titulada: ***“Comprensión lectora multisemiótica y transversalidad en estudiantes de Segundo Año Medio: Diseño de un instrumento de evaluación.”***

Capítulo 3: Metodología de la investigación

3.1. Tipo de estudio

Este estudio tuvo como objetivo principal diseñar un instrumento de evaluación de la comprensión lectora multisemiótica de textos estáticos y ejes transversales de la educación en estudiantes de segundo año medio.

Desde el punto de vista del enfoque investigativo, esta es una investigación cuantitativa, de tipo descriptivo, ya que se focaliza en el diseño de un instrumento que mide la comprensión lectora, orientado hacia el desarrollo de las habilidades cognitivas de comprensión lectora del SIMCE.

3.2. Muestra o población del estudio

Esta investigación cuantitativa y descriptiva se origina mediante los resultados de la prueba de comprensión lectora multisemiótica, ya que estos permitirán recaudar información de los educandos según sea el nivel alcanzado una vez aplicado el instrumento.

La prueba de evaluación multisemiótica, es una propuesta dirigida al sistema de educación chileno y está diseñado para estudiantes de segundo año medio, ya sea de establecimientos públicos, subvencionados o privados.

3.3. Instrumento de medición

Para evaluar el desempeño de la comprensión lectora multisemiótica se diseñó una prueba que contiene cuatro textos no literarios e imágenes respectivamente, detallado en el Capítulo cuatro, apartado 4.2. Además, se anexa la respectiva pauta de especificaciones técnicas de la evaluación y una rúbrica que permite evaluar el proceso de redacción y ortografía de los textos que contienen preguntas abiertas.

Capítulo 4:

Resultado de la investigación

4.1 Etapas del estudio

El instrumento de evaluación de comprensión lectora multisemiótica consideró en su elaboración un enfoque cuantitativo, tributando así al desarrollo de una investigación disciplinar que es imprescindible para el diseño y validación del instrumento por docentes del sistema y académicos expertos. A continuación, se especifican las etapas del estudio.

4.1.1. Elaboración de anteproyecto.

En esta etapa se configuran las principales directrices de la investigación, sistematizando su diseño y ejecución, lo que implica una revisión bibliográfica exhaustiva, la creación de un marco teórico y objetivos. Lo anterior, guiado por una metodología de trabajo específica y la formulación de un cronograma que estipule fechas a cumplir.

4.1.2. Diseño y construcción del instrumento de evaluación.

En esta etapa se diseña y construye la prueba que mide la comprensión lectora multisemiótica o multimodal en estudiantes de segundo año de enseñanza media, para lo cual se elige un modelo de lectura específico y se decide la naturaleza de las preguntas del instrumento

4.2 Descripción del instrumento

En este apartado se presentará el instrumento de evaluación de comprensión lectora multisemiótica, a partir de la descripción de los cuatro segmentos que la componen: instrucciones, textos, preguntas y rúbrica de evaluación. Esto, con el propósito de brindar una caracterización exhaustiva de la estructura y contenidos de la prueba que posibiliten una mejor comprensión, aplicación y revisión de la misma.

En la sección Instrucciones Generales, como se muestra en la Figura 1, se entrega al estudiante las orientaciones básicas para responder el examen, estableciendo la naturaleza de sus textos y preguntas, delimitando su extensión temporal y advirtiendo la necesidad de un correcto uso del lenguaje en la elaboración de respuestas escritas.

INSTRUCCIONES GENERALES

SECCIÓN I: Comprensión de textos escritos

- Esta sección está compuesta por cuatro textos de diversa extensión y variado formato.
- Para responder esta sección cuentas con un tiempo de 90 minutos.
- Las preguntas de selección múltiple tienen cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una de ellas es la alternativa correcta.
- Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención los textos con sus imágenes, luego elige la alternativa que consideres correcta.
- Cada texto contiene una pregunta de desarrollo breve de reflexión, en donde deberás cuidar tu ortografía y redacción.

Figura 4. Instrucciones Generales. Fuente propia.

Respecto a los textos del instrumento, cabe señalar que cada uno de ellos aborda un Eje Transversal de la Educación, pertenecen a un género discursivo específico y presentan un artefacto multisemiótico. Así, el Texto 1 (ver Figura 2) se fundamenta en el Eje de Interculturalidad, según su género discursivo se constituye como una noticia y presenta como artefacto multisemiótico una imagen.

En el Texto 2 (ver Figura 3) se basa en el Eje de Género, según su género discursivo se constituye como un artículo informativo y presenta como artefacto multisemiótico una infografía. Así mismo, el Texto 3 (ver figura 4) pertenece al Eje de Inclusión, según su género discursivo se constituye como un artículo informativo y presenta como artefacto multisemiótico un gráfico.

Y, por último, el Texto 4 (ver figura 5) se encasilla en el Enfoque de Derecho, según su género discursivo se constituye como una noticia y presenta como artefacto multisemiótico una ilustración.

TEXTO 1

Género discursivo: Noticia

Eje transversal: Interculturalidad

“Junaeb incorporará recetas indígenas, peruanas y haitianas en escuelas”

Colaciones de la Junaeb se internacionalizan: Recetas peruanas, haitianas e indígenas serán parte del menú desde 2019
El director de la Junaeb aseguró que la iniciativa busca disminuir las tasas de sobrepeso y obesidad infantil, llegando a "más de un millón de niños en las escuelas, por lo que es una herramienta que debemos aprovechar".

27 de septiembre de 2018 | 08:02 | Redactado por F. Fernández, Emol



ARTEFACTO: IMAGEN

SANTIAGO.- A partir de marzo de 2019 las colaciones que se entregan en escuelas públicas tendrán un cambio, así lo aseguró el director de la Junta Nacional de Auxilio Escolar (Junaeb), Jaime Tohá, quien informó que desde esa fecha el menú incorporará recetas peruanas, haitianas e indígenas. La autoridad señaló que la iniciativa busca disminuir las tasas de sobrepeso infantil. "Llegamos a más de un millón y medio de niños en las escuelas por lo que es una herramienta que debemos aprovechar", explicó durante el foro "Comida Buena: El desafío del gobierno para combatir la obesidad en los niños chilenos" en el marco del Espacio Food Service 2018.

En la instancia, la secretaria ejecutiva del programa Elige Vivir Sano, Alejandra Domper, afirmó que la incorporación de la comida indígena se debe a que estas preparaciones están compuestas por productos saludables y ricos en nutrientes. "Tenemos el piñón, el calafate, entre muchos otros", agregó.

El chef nacional y director del Laboratorio Gastronómico de la Junaeb, Juan Pablo Mellado, reveló que las recetas peruanas se desarrollarán con la participación de dos reconocidos profesionales de la cocina de ese país, Gastón Acurio y Ciro Watanabe, quienes se encargarán de crear una oferta gastronómica más atractiva para los estudiantes.

Figura 5. Fuente: Fernández, F. (2018). Junaeb incorporará recetas indígenas, peruanas y haitianas en escuelas. Emol. Recuperado de <https://www.emol.com/>

TEXTO 2

Género discursivo: Artículo informativo.

Eje transversal: Enfoque de Género.



ARTEFACTO: INFOGRAFÍA

Figura 6. Fuente: Por qué es necesaria una Ley de Identidad de Género. (2 de Marzo de 2018). Visibles Gt. Recuperado de <https://www.visibles.gt/ley-de-identidad-de-genero-necesaria/>

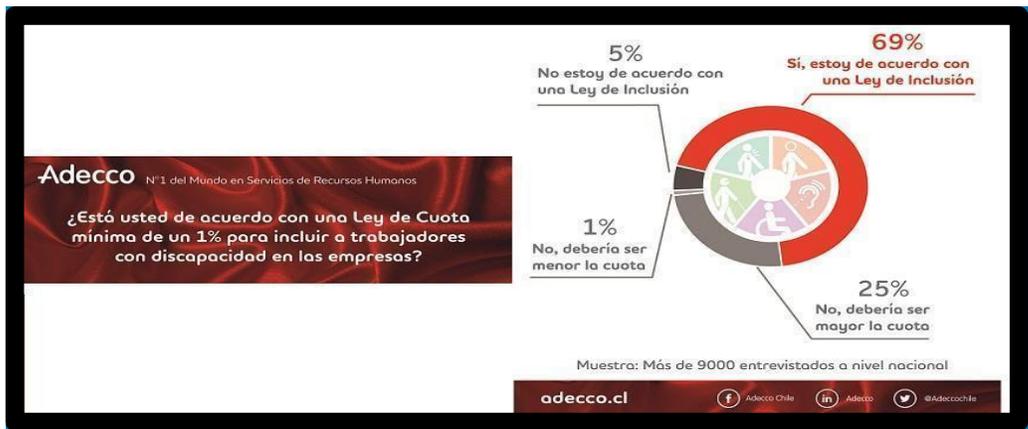
TEXTO 3

Género discursivo: Artículo informativo

Eje transversal: Enfoque de Inclusión

Encuesta dice que el 95% de los chilenos está de acuerdo con una ley para incluir discapacitados

30 de Marzo de 2017



ARTEFACTO: GRÁFICO

Encuesta dice que el 95% de los chilenos está de acuerdo con una ley para incluir discapacitados. Según un estudio realizado por la reclutadora Adecco, el 95% de las personas encuestadas manifestó estar de acuerdo con una Ley de Inclusión de los discapacitados. Sin embargo, de ese porcentaje, el 25% manifiesta que una cuota de inclusión de un 1% es muy baja, mientras que el 1% de los encuestados destaca que la cuota debería ser menor.

Suyin Palma, Directora de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) & Bienestar de Adecco Chile, señala que “la existencia de un marco legal para la inserción laboral de las personas con discapacidad, es sin duda un buen punto de partida para lograr una sociedad más inclusiva e igualitaria; sin embargo, la existencia por sí sola de una cuota de reserva obligatoria, no garantiza el éxito de la ley”

El proyecto de Ley de Inclusión establece que todos los organismos, públicos y privados, que tengan más de 200 personas deben tener al menos un 1% de su dotación de personas en situación de discapacidad. Tras no haber acuerdo respecto al número de trabajadores en situación de discapacidad que deben tener las empresas como mínimo, el Proyecto pasó a la Comisión Mixta del Senado, quienes recientemente despacharon el proyecto, asegurando el 1% de inclusión.

Este proyecto de Ley ofrecería una oportunidad a los más de dos millones de chilenos mayores de 18 años, que hoy día se encuentran en situación de discapacidad y representan el 20% del total de la población en edad laboral, según las cifras del Estudio Nacional de la Discapacidad (2016). Así mismo de este porcentaje, el 51% manifestó tener estudios de Enseñanza Media o Superior.

Figura 7. Fuente: Emol (2017). Recuperado de <https://pyme.emol.com/>

TEXTO 4

Género discursivo: Noticia

Eje transversal: Enfoque de Derecho

GRATUIDAD 2018: PUBLICAN RESULTADOS DE CALIFICACIÓN QUE DETERMINA A QUÉ BENEFICIOS PUEDES OPTAR

La asignación definitiva a cada alumno se revelará a fines de abril.

El MINEDUC publicó este martes los resultados de la calificación socioeconómica de miles de estudiantes que completaron el **Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS)** entre febrero y marzo de 2018, trámite que permite optar a la **Gratuidad y todos los beneficios estudiantiles de este año.**

Con esta información los alumnos pueden saber cuál es el beneficio al que pueden acceder de acuerdo a su calificación.

Desde el Ministerio aclaran que esta etapa es solo informativa y no implica la asignación de algunos de los beneficios.

¿A QUÉ BENEFICIOS SE PUEDE OPTAR?

La calificación de cada alumno, que en este caso completó el formulario en el segundo período, se mide en pilas:

- 1. Pila llena:** el estudiante podría acceder a **Gratuidad, becas y créditos de arancel.**
- 2. Pila tres cuartos:** el estudiante podría acceder a todas las **becas y créditos de arancel.**
- 3. Pila a la mitad:** el estudiante podría acceder a las **becas Hijos de Profesionales de la Educación, Puntaje PSU, Excelencia Académica** y a los **créditos de arancel.**
- 4. Pila a un cuarto:** el estudiante podría acceder al **Crédito con Garantía Estatal.**

***Sin Nivel Socioeconómico:** en ese caso, el estudiante deberá realizar una **evaluación socioeconómica directamente en su institución de educación superior.**



ARTEFACTO: ILUSTRACIÓN

Cada estudiante puede **ingresar al sistema con su rut y contraseña para revisar su situación.** La asignación definitiva de un beneficio será publicada el próximo lunes 30 de abril, mismo día en que comienza el proceso de apelación para los alumnos que no estén conformes con los resultados. El período de apelación se extiende hasta el 15 de mayo de 2018.

Más información en www.beneficiosestudiantiles.cl

Figura 8. Fuente: Siad. (11 de abril de 2018). Gratuidad 2018 beneficios estudiantiles. Recuperado de <https://www.siad.cl/>

Las preguntas del instrumento pueden ser cerradas o abiertas. Cada texto posee cinco preguntas, las primeras cuatro son cerradas de alternativas y, la última, es una pregunta abierta de respuesta breve. La primera y segunda pregunta miden en toda la prueba, la habilidad de localizar información. La tercera pregunta, en cambio, evalúa la habilidad de relacionar información (texto-imagen). La cuarta pregunta busca certificar la habilidad de interpretar e inferir información y, por último, se encuentra la quinta pregunta que aborda la habilidad de reflexionar.

Estos niveles de habilidades cognitivas fueron tomados del Modelo de habilidades cognitivas de comprensión lectora del Simce (2013), que evalúa al estudiante en el desarrollo de las siguientes habilidades: Localizar, Relacionar e Interpretar (inferencias) y Reflexionar.

Así mismo se elaboró una tabla de especificaciones técnicas para las preguntas cerradas de alternativa (ver Tabla 5) y una rúbrica holística (ver Tabla 6) para corregir las preguntas abiertas del instrumento, en ellas se mide el nivel de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora multisemiótica, teniendo en cuenta los objetivos alcanzados durante el desarrollo de la prueba.

Tabla 5. Tabla de Especificaciones Técnicas. Fuente propia.

Objetivo de aprendizaje (OA)	Contenidos	Habilidades cognitivas	Indicadores de evaluación de logro	Género discursivo	Artefactos multimedios	Ejes transversales	Relaciones intersemióticas	Tipo de ítem	Número de ítem			Peso o porcentaje
										Clave	Puntaje ideal	
1. Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos. 10. Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, propaganda o crónicas, considerando: • los propósitos explícitos e implícitos del texto, justificando con ejemplos sus afirmaciones sobre dichos propósitos • las estrategias de persuasión utilizadas en el texto (uso del humor, presencia de estereotipos,	-Comprensión lectora -Textos no literarios -Ejes transversales -Artefactos multimedios	Nivel 1: Localizar Nivel 2: Relacionar e interpretar. Nivel 3: Reflexionar.	-Nivel de Aprendizaje Adecuado -Nivel de Aprendizaje Elemental -Nivel de Aprendizaje Insuficiente	Textos no literarios: Noticia, artículo informativo.	Imagen, infografía, gráfico.	Inclusión, Género, Interculturalidad, Derecho.	Reiteración y complementariad	Ítem Selección múltiple (16) Ítem Pregunt a abierta (4)	1	d	2	Ítem pregunta cerrada: 80% Ítem pregunta abierta: 20%
									2	a	2	
									3	a	2	
									4	d	2	
									5	_____	3	
									6	-	2	
									7	a	2	
									8	b	2	
									9	c	2	
									1	b	3	
									0	_____	2	
									1	-	2	
									1	a	2	
									1	d	2	
									2	a	3	
									1	d	2	
									3	_____	2	
									1	-	2	
									4	C	2	
									1	B	3	
5	A											
1	B											
6	_____											
1												
7												
1												
8												
1												
9												
2												
0												

<p>apelación a los sentimientos, etc.) y evaluándolas</p> <ul style="list-style-type: none"> •Las evidencias que se entregan o se omiten para apoyar una afirmación. •los efectos causados por recursos no lingüísticos (como diseño, imágenes, disposición gráfica y efectos de audio) y lingüísticos (uso de imperativo, figuras literarias, expresiones populares, palabras en otros idiomas, intertextualidad, modalizaciones, etc.) presentes en el texto •similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho 											
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 6. Rúbrica de corrección de preguntas abiertas (Nivel de reflexión). Fuente propia.

<p align="center">Logrado (3 puntos)</p>	<p align="center">Medianamente logrado (2 puntos)</p>	<p align="center">Insuficiente (1 punto)</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Se evidencia la opinión del estudiante (tesis) -Fundamenta su opinión con impresiones personales y de conocimientos previos relacionados con el texto-imagen. -El texto evidencia claramente la idea principal de las secundarias. -Utiliza conectores que hacen comprensible el texto. -El estudiante maneja un buen vocabulario acorde a su nivel. -El texto no presenta errores ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se evidencia la opinión del estudiante (tesis) -Fundamenta medianamente su opinión, basándose solo en la imagen. -El texto no evidencia la idea principal de las secundarias. -Utiliza vagamente conectores que hacen comprensible el texto. -El estudiante maneja medianamente el vocabulario acorde a su nivel. -El texto tiene dos o menos errores ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> -El estudiante emite su opinión, pero el texto no evidencia una postura clara. - No fundamenta su opinión. - El texto no presenta idea principal ni secundaria. -No utiliza conectores correctamente. -El estudiante no maneja un vocabulario adecuado a su nivel. -El texto presenta más de dos errores ortográficos.

4.3. Validación del instrumento

En esta etapa expertos y profesores del sistema brindan a los investigadores la información suficiente para validar o rechazar el instrumento de evaluación. Para este efecto, el instrumento fue validado por profesores del sistema educativo, en donde participaron los siguientes profesionales: Madeleine Alondra Oyarce Cabrera y Evelyn Francisca Cerpa Valenzuela, ambas docentes del Instituto Regional del Maule, ubicado en la comuna de San Javier de Loncomilla, VII Región del Maule. Además, en la validación del instrumento participó el académico Jorge Sánchez Villarroel, Profesor de Español, titulado en la Universidad de Concepción y Magíster en Ciencias de la Comunicación, graduado en la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile y que actualmente se desempeña como docente en el área de Comunicación en la Carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío-Bío.

Instrumento de Comprensión Lectora Multisemiótica

INSTRUCCIONES GENERALES

SECCIÓN I: Comprensión de textos escritos

- Esta sección está compuesta por cuatro textos de diversa extensión y variado formato.
- Para responder esta sección cuentas con un tiempo de 90 minutos.
- Las preguntas de selección múltiple tienen cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una de ellas es la alternativa correcta.
- Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención los textos con sus imágenes, luego elige la alternativa que consideres correcta.
- Cada texto contiene una pregunta de desarrollo breve de reflexión, en donde deberás cuidar tu ortografía y redacción.

TEXTO 1

Género discursivo: Noticia

Eje transversal: Interculturalidad

“Junaeb incorporará recetas indígenas, peruanas y haitianas en escuelas”

Colaciones de la Junaeb se internacionalizan: Recetas peruanas, haitianas e indígenas serán parte del menú desde 2019

El director de la Junaeb aseguró que la iniciativa busca disminuir las tasas de sobrepeso y obesidad infantil, llegando a "más de un millón de niños en las escuelas, por lo que es una herramienta que debemos aprovechar".

27 de septiembre de 2018 | 08:02 | Redactado por F. Fernández, Emol



ARTEFACTO: IMAGEN

SANTIAGO. - A partir de marzo de 2019 las colaciones que se entregan en escuelas públicas tendrán un cambio, así lo aseguró el director de la Junta Nacional de Auxilio Escolar (Junaeb), Jaime Tohá, quien informó que desde esa fecha el menú incorporará recetas peruanas, haitianas e indígenas. La autoridad señaló que la iniciativa busca disminuir las tasas de sobrepeso infantil. "Llegamos a más de un millón y medio de niños en las escuelas por lo que es una herramienta que debemos aprovechar", explicó durante el foro "Comida Buena: El desafío del gobierno para combatir la obesidad en los niños chilenos" en el marco del Espacio Food Service 2018.

En la instancia, la secretaria ejecutiva del programa Elige Vivir Sano, Alejandra Domper, afirmó que la incorporación de la comida indígena se debe a que estas preparaciones están compuestas por productos saludables y ricos en nutrientes. "Tenemos el piñón, el calafate, entre muchos otros", agregó.

El chef nacional y director del Laboratorio Gastronómico de la Junaeb, Juan Pablo Mellado, reveló que las recetas peruanas se desarrollarán con la participación de dos reconocidos profesionales de la cocina de ese país, Gastón Acurio y Ciro Watanabe, quienes se encargarán de crear una oferta gastronómica más atractiva para los estudiantes.

Fuente: Fernández, F. (2018). Junaeb incorporará recetas indígenas, peruanas y haitianas en escuelas. *Emol*. Recuperado de <https://www.emol.com/>

1. Según el texto, los cambios en el menú Junaeb focalizan su atención en: (Localización)
 - a) Llegar a más de un millón y medio de alumnos
 - b) La incorporación de profesionales gastronómicos
 - c) Abarcar todas las escuelas públicas del país
 - d) Incorporar productos saludables y nutritivos**

2. Según el texto, “a partir de marzo de 2019 las colaciones que se entregan en escuelas públicas tendrán un cambio”. Esta afirmación es anunciada por: (Localización)
 - a) El director de la Junaeb, Jaime Tohá**
 - b) Alejandra Domper, del programa Vivir sano
 - c) Juan Pablo Mellado, director del laboratorio gastronómico Junaeb
 - d) Ciro Watanabe, Chef profesional

3. El propósito que tiene la fotografía que incorpora la noticia es: (Relación) (Reiteración)
 - a) Mostrar las raciones de los menús Junaeb
 - b) Corroborar que las colaciones son entregadas a escuelas públicas
 - c) Reiterar la información que expresa la noticia**
 - d) La fotografía no tiene relación con el texto de la noticia

4. La incorporación de platos extranjeros saludables al menú JUNAEB tendría como efecto principal: (interpretación-inferencia)
 - a) Disminuir la tasa de sobrepeso y obesidad infantil en Chile**
 - b) Señalar que Junaeb llega a más de un millón y medio de estudiantes
 - c) Comprobar que la comida indígena son una buena fuente de nutrientes
 - d) Reconocer el trabajo de los chefs de la JUNAEB

Para responder el ítem 5 debes elaborar una tesis donde manifiestes tu opinión respecto al tema presentado: “Obesidad infantil”, argumenta tu opinión basándote en la información que contiene la noticia (texto-imagen)

5. Matías es un niño con serios problemas de sobrepeso que cursa el cuarto año básico. Esta enfermedad lo ha llevado a desarrollar un cuadro de diabetes infantil. Él asiste a una escuela pública en donde se rehúsa a alimentarse con las raciones de los menús Junaeb, argumentando que: “mi mamá me mandó de colación papas fritas y bebida, solo eso comeré”.

¿Qué le dirías tú a la madre de Matías para que tome conciencia del serio problema de salud que tiene su hijo debido a una mala alimentación? (Reflexión)

TEXTO 2

Género discursivo: Artículo informativo.

Eje transversal: Enfoque de Género.

Propuesta de iniciativa de ley de IDENTIDAD DE GÉNERO #MildentidadMiDerecho

¿Qué promueve esta iniciativa?

Que las PERSONAS TRANS puedan solicitar la rectificación de la partida de nacimiento, mediante un trámite administrativo ante el Registro Nacional de las Personas –RENAP-. Además, la ley reivindica el derecho de todas las personas a ser reconocidas de acuerdo con su identidad de género.

¿Por qué es necesaria una Ley como esta?

Porque al no estar identificadas correctamente, son vulnerables a la discriminación, estigmatización y violencia de género; y no tienen acceso a los derechos básicos.

Además, por parte de las instituciones del Estado, no hay datos oficiales que permitan responder a sus necesidades específicas.

Vulnerabilidades de las personas trans

- Expulsión temprana del hogar
- Violencia de género familiar, social e institucional
- Exclusión del sistema educativo y de salud
- No acceso a ofertas laborales dignas

DATOS IMPORTANTES

- 71%** Ha sufrido discriminación
- 61%** Reporta ingresos menores al salario mínimo
- 60%** Afirma haber sufrido algún tipo de abuso
- 53%** No terminó la primaria por exclusión del sistema educativo
- Entre **15-20** Son asesinadas cada año

En el país viven +15 000 personas trans (cifra aproximada)

¿Cómo ayudará la Ley de Identidad de Género a las personas trans?

- 1** En el reconocimiento de su identidad
- 2** Contribuyendo a su desarrollo integral
- 3** Resarciendo sus derechos
- 4** Erradicando la violencia y la discriminación

ARTEFACTO: INFOGRAFÍA

Fuente: Por qué es necesaria una Ley de Identidad de Género. (2 de Marzo de 2018). Visibles Gt.

Recuperado de <https://www.visibles.gt/ley-de-identidad-de-genero-necesaria/>

6. Según la información mostrada en la infografía, ¿Por qué es necesario promover la Ley de Identidad de Género? (Localizar)

- a) **Porque evita actos que discriminen y vulneren los derechos básicos de las personas.**
- b) Porque en el país viven más de 15.000 personas trans que diariamente son vulneradas.
- c) Porque todas las personas deben ser reconocidas de acuerdo con su identidad de género
- d) Porque es necesario promover una Ley, puesto que todas las personas deben ser tratadas con igualdad.

7. ¿Cómo beneficiará la Ley de Identidad de Género a las personas trans? (Localizar)

- a) Evitará que las personas sufran cualquier tipo de discriminación.
- b) **Otorgará reconocimiento de su identidad individual y colectiva.**
- c) Disminuirá el número de personas que son asesinadas cada año.
- d) Se propiciará la creación de un ambiente de respeto y tolerancia.

8. ¿Qué tipo de relación se establece a partir de la distribución de información entregada en la infografía? (Relación) (Complementación)

- a) La información se presenta clara y precisa, pero de forma poco persuasiva para el lector.
- b) No tienen mayor relación, puesto que la información es reiterativa en todos los casos y ejemplos.
- c) **Se aprecia una relación de complementariedad entre la distribución de la información.**
- d) En la infografía predomina el uso de íconos e imágenes, por sobre el uso de texto explicativo.

9. A partir de las cifras que se muestran, podemos inferir que: (Interpretación-inferencia)

- a) El total de las personas trans ha sufrido actos discriminatorios y violentos.
- b) **Más de la mitad pertenece a un estrato social y económico deficiente.**
- c) Existe un gran porcentaje de inclusión en el sistema educativo.
- d) El número de personas trans asesinadas cada año es irrelevante.

Para responder el ítem 10 debes elaborar una tesis donde manifiestes tu opinión respecto al tema presentado: “Identidad de género”, argumenta tu opinión basándote en la información que contiene la infografía.

10. Uno de tus compañeros de clase es objeto de burlas y conductas violentas por vestir con falda, sin embargo, se le ve muy cómodo y feliz. ¿Consideras que el usar una vestimenta no convencional nos hace perder nuestros derechos como ciudadano? ¿Por qué? (Reflexión)

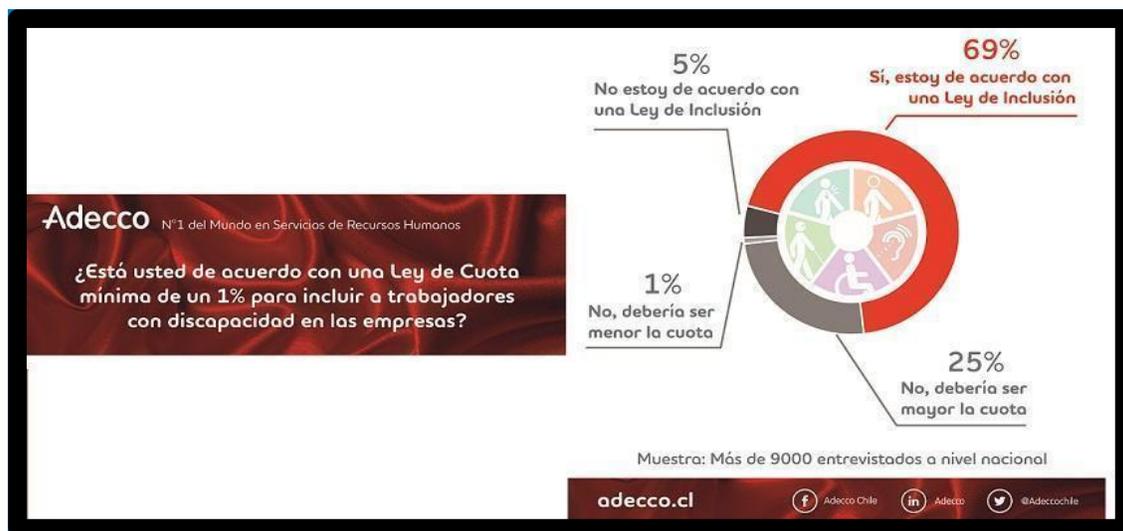
TEXTO 3

Género discursivo: Artículo informativo

Eje transversal: Enfoque de Inclusión

Encuesta dice que el 95% de los chilenos está de acuerdo con una ley para incluir discapacitados

30 de marzo de 2017



ARTEFACTO: GRÁFICO

Encuesta dice que el 95% de los chilenos está de acuerdo con una ley para incluir discapacitados. Según un estudio realizado por la reclutadora Adecco, el 95% de las personas encuestadas manifestó estar de acuerdo con una Ley de Inclusión de los discapacitados. Sin embargo, de ese

porcentaje, el 25% manifiesta que una cuota de inclusión de un 1% es muy baja, mientras que el 1% de los encuestados destaca que la cuota debería ser menor.

Suyin Palma, Directora de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) & Bienestar de Adecco Chile, señala que “la existencia de un marco legal para la inserción laboral de las personas con discapacidad, es sin duda un buen punto de partida para lograr una sociedad más inclusiva e igualitaria; sin embargo, la existencia por sí sola de una cuota de reserva obligatoria, no garantiza el éxito de la ley”

El proyecto de Ley de Inclusión establece que todos los organismos, públicos y privados, que tengan más de 200 personas deben tener al menos un 1% de su dotación de personas en situación de discapacidad. Tras no haber acuerdo respecto al número de trabajadores en situación de discapacidad que deben tener las empresas como mínimo, el Proyecto pasó a la Comisión Mixta del Senado, quienes recientemente despacharon el proyecto, asegurando el 1% de inclusión.

Este proyecto de Ley ofrecería una oportunidad a los más de dos millones de chilenos mayores de 18 años, que hoy día se encuentran en situación de discapacidad y representan el 20% del total de la población en edad laboral, según las cifras del Estudio Nacional de la Discapacidad (2016). Así mismo de este porcentaje, el 51% manifestó tener estudios de Enseñanza Media o Superior.

Fuente: (30 de marzo de 2017). *Emol*. Recuperado de <https://pyme.emol.com/>

11. Según el texto, el proyecto de Ley de Inclusión Laboral consiste en: (Localizar)

- a) Realizar un estudio a los chilenos para establecer leyes políticas laborales en favor de los discapacitados, para incluirlos en las empresas públicas y privadas.
- b) Establecer que todos los organismos que tengan más de 200 personas, deben tener al menos un 1% de su dotación de trabajadores en situación de discapacidad.**
- c) Ofrecer una oportunidad a los más de dos millones de chilenos mayores de 18 años, que hoy día se encuentran en situación de discapacidad.
- d) Instaurar la existencia de un marco legal para la inserción laboral de las personas con discapacidad, para lograr una sociedad más inclusiva e igualitaria.

12. La razón por la cual el Proyecto pasó a la Comisión Mixta del Senado es: (Localizar)
- a) Porque La existencia de un marco legal para la inserción laboral de las personas con discapacidad no garantiza el éxito de la Ley.
 - b) Porque el 69% de los encuestados está de acuerdo con la inserción del 1% de trabajadores con discapacidad.
 - c) Porque el 25% de los encuestados manifiesta que una cuota de un 1% es muy baja.
 - d) Porque no hubo acuerdo respecto al número de trabajadores en situación de discapacidad que deben tener las empresas como mínimo.**
13. ¿Cuál es la principal función que cumple el gráfico junto al texto de la noticia?: (Relación) (Complementación)
- a) Complementar la información entregada por el texto de la noticia.**
 - b) Ambos recursos (texto - imagen) entregan la misma información al lector.
 - c) No es necesario el gráfico en la noticia, pues no aporta información relevante.
 - d) Con solo leer el texto de la noticia tengo la información completa.
14. Según el gráfico y el título de la noticia, es posible afirmar que: (Interpretación-inferencia)
- a) Los encuestados están cien por ciento comprometidos con la Ley que incluye la discapacidad laboral.
 - b) El 31% de los chilenos aprueba una Ley de inclusión laboral que regule a las empresas y a los trabajadores.
 - c) El 25% de los encuestados considera que no debería ser mayor la cuota mínima de un 1% de contratados en las empresas.
 - d) Existe un 5% de los encuestados que se rehúsa terminantemente a que haya una Ley de inclusión laboral.**

Para responder el ítem 15 debes elaborar una tesis donde manifiestes tu opinión respecto al tema presentado: “Inclusión”, argumenta tu opinión basándote en la información que contiene la noticia (texto-imagen)

15. Sin duda, las leyes de inclusión laboral y educacional han aportado la inserción social a personas con algún tipo de discapacidad. Si a tu curso llegara un estudiante con algún tipo de limitación física, ¿De qué manera contribuirías a la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje de tu compañero(a)? (Reflexión)

TEXTO 4

Género discursivo: Noticia

Eje transversal: Enfoque de Derecho

GRATUIDAD 2018: PUBLICAN RESULTADOS DE CALIFICACIÓN QUE DETERMINA A QUÉ BENEFICIOS PUEDES OPTAR

La asignación definitiva a cada alumno se revelará a fines de abril.

El **MINEDUC** publicó este martes los resultados de la calificación socioeconómica de miles de estudiantes que completaron el **Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS)** entre febrero y marzo de 2018, trámite que permite optar a la **Gratuidad y todos los beneficios estudiantiles de este año.**

Con esta información los alumnos pueden saber cuál es el beneficio al que pueden acceder de acuerdo a su calificación. Desde el Ministerio aclaran que esta etapa es solo informativa y no implica la asignación de algunos de los beneficios.

¿A QUÉ BENEFICIOS SE PUEDE OPTAR?

La calificación de cada alumno, que en este caso completó el formulario en el segundo período, se mide en pilas:

1. **Pila llena:** el estudiante podría acceder a **Gratuidad, becas y créditos de arancel.**
 2. **Pila tres cuartos:** el estudiante podría acceder a todas las **becas y créditos de arancel.**
 3. **Pila a la mitad:** el estudiante podría acceder a las **becas Hijos de Profesionales de la Educación, Puntaje PSU, Excelencia Académica y a los créditos de arancel.**
 4. **Pila a un cuarto:** el estudiante podría acceder al **Crédito con Garantía Estatal.**
- *Sin Nivel Socioeconómico:** en ese caso, el estudiante deberá realizar una evaluación socioeconómica directamente en su institución de educación superior.



ARTEFACTO: ILUSTRACIÓN

Cada estudiante puede **ingresar al sistema con su rut y contraseña para revisar su situación.** La asignación definitiva de un beneficio será publicada el próximo lunes 30 de abril, mismo día en que comienza el proceso de apelación para los alumnos que no estén conformes con los resultados. El período de apelación se extiende hasta el 15 de mayo de 2018.

Más información en www.beneficiosestudiantiles.cl

Fuente: Siad. (11 de abril de 2018). Gratuidad 2018 beneficios estudiantiles. Recuperado de <https://www.siad.cl/>

16. Según el texto, la clasificación socioeconómica realizada por el MINEDUC, permite: (Localizar)

- a) Asignar definitivamente los beneficios estudiantiles para el ingreso a la educación superior.
- b) Postular, exclusivamente, al beneficio de gratuidad en la educación superior.
- c) **Conocer los beneficios estudiantiles a los que se puede acceder según clasificación.**

- d) Continuar con los siguientes pasos en el proceso de postulación a los beneficios estudiantiles entregados por el Estado.

17. Según el texto, un estudiante debe realizar una evaluación socioeconómica directamente con su institución de educación superior, cuando: (Localizar)

- a) No esté conforme con los resultados entregados por el MINEDUC.
- b) No haya sido clasificado en ningún nivel socioeconómico.**
- c) Sea acreedor de más de un beneficio estudiantil.
- d) Esté fuera del plazo de apelación estipulado por el MINEDUC.

18. ¿Qué función cumple la ilustración en la noticia respecto a la información posterior? (Relación) (Reiteración)

- a) Reitera la información planteada en el cuerpo de la noticia.**
- b) Complementa con nuevos datos la información enunciada en el cuerpo de la noticia.
- c) Otorga nueva información que no se condice con lo desarrollado en el cuerpo de la noticia.
- d) Incluye la información manifestada en el cuerpo de la noticia.

19. A partir de la lectura del texto, ¿cuál de las siguientes opciones presenta una inferencia válida? (Interpretación-inferencia)

- a) El MINEDUC arbitrariamente decide qué estudiantes pueden acceder a beneficios de arancel universitario.
- b) En Chile la gratuidad, en la educación superior, está destinada a los y las estudiantes de menores recursos.**
- c) Luego se la asignación definitiva de beneficios por el MINEDUC no existe forma de obtener becas de arancel.
- d) En Chile la gratuidad es un beneficio al cual todos los estudiantes graduados de enseñanza media pueden postular.

Para responder el ítem 20 debes elaborar una tesis donde manifiestes tu opinión respecto al tema presentado: “Derecho a una Educación de Calidad e Igualitaria”, argumenta tu opinión basándote en la información que contiene la noticia (texto-imagen)

20. ¿Te parece bien que la asignación de beneficios estudiantiles sea a partir de la clasificación socioeconómica de los postulantes? (Reflexión)

Conclusiones

El aprendizaje de la lectura constituye un reto y una responsabilidad para el sistema educativo, en tiempos en que leer se comprende como una actividad cognitiva, psicolingüística, cultural, contextual y personal, pero también, tecnológica y virtual. El presente Seminario de Título, con la intención de responder a las demandas contemporáneas, ofrece al sistema escolar un instrumento de evaluación que aborda lo multisemiótico en el proceso de comprensión de lectura.

La revisión, el análisis y la evaluación exhaustiva de la literatura especializada en torno a los conceptos de comprensión lectora y de lo multisemiótico, permite otorgar un fundamento teórico a la construcción del instrumento, el que en esta investigación encuentra asidero en el Modelo integrado de la comprensión texto imagen. La elección de esta proposición facilita la delimitación del objeto de estudio y, a la vez, transformar el instrumento en una instancia más de aprendizaje para el estudiante.

El recurso pedagógico es innovador, puesto que aborda la comprensión multisemiótica y a su vez liga sus artefactos con temáticas pertenecientes a los enfoques transversales propuestos por el Ministerio de Educación. El insumo permite al quehacer pedagógico no solo medir el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes, sino que también aproximarlos, informarlos y formarlos en temáticas como la inclusión, la multiculturalidad, las TIC, el género y los derechos humanos.

El instrumento de evaluación ha sido examinado por expertos de la academia y profesores de lenguaje y comunicación del sistema, quienes han aprobado el recurso como válido para los propósitos que declara, por lo que esta investigación entrega al ámbito educativo una herramienta que colaborará con la misión del currículum nacional y con pruebas estandarizadas como el Simce y la PSU.

La evaluación es concebida como idónea en tanto cumple con requisitos como presentar textos con temáticas contingentes ligadas a el desarrollo transversal de los evaluados; evaluar el desarrollo de habilidades estipuladas en el programa de lengua y literatura del currículum nacional y ser pertinente en cuanto a cobertura, tiempo, coherencia y cohesión. Cualidades

reconocidas por expertos y profesores en ejercicio que avalan su confiabilidad y, por lo tanto, su uso y aplicación.

Finalmente, la opción de segundo año de Enseñanza Media adquiere sentido cuando se comprende que es un indicador clave de los futuros resultados de la Prueba de Selección Universitaria a través de los puntajes que proporciona la calificación SIMCE. La aplicación de la evaluación de comprensión lectora multisemiótica permitirá a tiempo detectar falencias y, por lo tanto, mejorar las formas de enseñanza de la lectura y de las habilidades de comprensión lectora. Tributando así, al mejoramiento de la calidad de la educación.

Proyecciones

El instrumento elaborado durante esta investigación, contempla los conocimientos curriculares básicos que deben manejar los estudiantes de segundo año medio, en el área de comprensión lectora, pues pretende favorecer el desarrollo de competencias lectoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde un paradigma disciplinar y transversal. Cabe destacar, que esta última, busca posicionar al estudiante en temáticas de contingencia.

El propósito de esta herramienta, es enlazar temáticas interdisciplinarias y transversales en el estudio de artefactos multisemióticos, que fomente en los estudiantes el trabajo analítico, inferencial y de carácter crítico. El desafío de esta investigación es llevar a cabo la aplicación de este recurso en aula, tanto en la asignatura de Lengua y Literatura, como en talleres del subsector, ya sea como prueba diagnóstica aplicable al inicio y término del año académico, o como prueba de reforzamiento para trabajar en taller, en función de la lectura multimodal en textos no literarios.

Actualmente, no existen evaluaciones de este tipo, por lo que es fundamental continuar indagando y trabajando en este recurso, con el fin de establecer parámetros que nos permitan concluir respecto a cifras concretas, realizar mejoras y/o modificaciones, estudiar y comparar distintos niveles, detectar falencias y fortalezas, elaborar planes de estudio, etc. Uno de los focos centrales de esta investigación es fomentar el uso de la comprensión lectora multisemiótica en aula, puesto que son fundamentales para el desarrollo de habilidades descendidas en el estudiante. Las bases curriculares no contemplan la utilización como tal de este tipo de artefactos, no tienen una denominación concreta, sino que es plena libertad y responsabilidad del docente la funcionalización pedagógica que realiza de estos.

Actualmente, contamos con diversas redes y formatos de información, lo que es una gran ventaja para el docente, siempre y cuando sea utilizado de forma estratégica y pedagógica, de otra manera, se transforma en un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Es en este punto, en donde se debe realizar el anclaje con las diferentes formas de lectura, apostando por la innovación y el avance de la comprensión lectora en formatos no convencionales.

Por último, señalar que esta propuesta de evaluación busca fomentar el desarrollo integral de los y las estudiantes, tanto en el quehacer pedagógico en aula, como fuera de ella. Es fundamental propiciar espacios de diálogo, en donde se estimule y potencie la opinión crítica y argumentada, para atribuir un rol más autónomo al estudiante, trabajando siempre desde la tolerancia, empatía y respeto por los demás.

Referencias Bibliográficas

- Alliende F, Condemarín M. (2006). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Arroyo, R. (2009). Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita. Granada: Nativola.
- Bajtín, M. (1999). Estética de la creación verbal. Barcelona, España: Siglo Veintiuno Editores S.A
- Condemarín, M. (2005). Estrategias para la enseñanza de la lectura. Santiago de Chile: Planeta Chilena S.A
- Ministerio de Educación . (2015). Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio. Santiago: Ministerio de educación.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication. Londres: Arnold.
- Ministerio de Educación. (2014). Orientaciones e instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final para 2do Medio en comprensión lectora. Santiago: División de Educación General.
- Parodi, G. (2003). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008). Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Reyzábal, M. A. I. (1995). Los Ejes transversales. Aprendizaje para la vida. Madrid: Escuela Española.
- Solé, I. (2006). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

Referencias Electrónicas

Agencia de la Calidad de la Educación, (2013). PISA Evaluación de las Competencias Lectoras para el siglo XXI. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Ejemplos_de_preguntas_Lectura_PISA_2009.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación, (2015). Programa para la evaluación Internacional del Estudiante OCDE. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación, (2016). Evaluaciones Nacionales e Internacionales de Aprendizaje. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Evaluaciones_nacionales_e_internacionales_V03_01MAR.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación, (2016). Informe Nacional de Resultados PIRLS. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pirls/>

Agencia de la Calidad de la Educación (2017). Resultados Educativos. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Conferencia_ER_2017_web_3.pdf

Botero, C. (2006). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Politécnica*, 3, 49-59. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Revistapolitecnica/2006/no3/5.pdf>

DEMRE, (2016). Modelo de Prueba de Lenguaje y Comunicación. Recuperado de: <http://www.psu.demre.cl/publicaciones/2017/2017-16-09-05-resolucion-modelo-lenguaje-comunicación>

Echeita, G., Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE*. 6 (2), 23-35. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20OPONENCIAS,/Educacion%20inclusiva.%20Argumento,%20caminos%20y%20encrucijadas.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008). Un enfoque de la Educación para todos basado en los Derechos Humanos. Recuperado de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>

- Inciarte, M. (2004). Tecnologías de la información y la comunicación. Un eje transversal para el logro de aprendizajes significativos. *Revista electrónica Iberamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2(1). 1-15. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5543/5961>
- León, J., Olmos, R., Sanz, M y Escudero, I. (2010). Comprensión lectora. Universidad Autónoma de Madrid. *Padres y Maestros*, (333), 10-11. Recuperado de: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/1206/1026>
- Ministerio de Educación (2005). Política Nacional de Educación especial: Nuestro compromiso con la diversidad. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). Bases curriculares 7 básico a 2 medio. Recuperado de: <http://www.minedu.edu.gov.cl>
- Ministerio de Educación. (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago: Decreto Supremo de Educación n° 369/2015. Recuperado de: http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-36153_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). Estándares de Aprendizaje Lectura 2° medio. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/7b-2m/segundo-medio/lengua-y-literatura/>
- Ministerio de Educación (2016). Competencias de la población adulta en Chile: Resultados PIAAC. Recuperado de: <https://www.oecd.org/skills/piaac/EVIDENCIAS%20PIAAC%20FINAL.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200003
- Parodi, G. y Julio, C. (2017): No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos, *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 27-48. Recuperado de <http://www.giovanniparodi.cl/no-existen-solo-palabras-en-los-textos-escritos-algunas-teorias-y/giovanniparodi/2018-08->

[21/212338.html](#)

- PISA. (2015). Resultados PISA, Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes OCDE. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf
- Remolina, J (2003). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*. 36 (2), 223-231. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/13232/9453>
- Best, A. (2012). La identidad cultural en el proceso formativo del instructor de arte. *Didáctica y Educación*, 3 (5). 75-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4232335.pdf>
- Todorov, T. (1978). El origen de los géneros. Recuperado de: <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1H9R2Q0CQ-20YB25S-SD/todorov.pdf>
- Villamizar, G. (2009) La escuela y la lectura en la sociedad de la información: desafíos. *Educación y Pedagogía*, 21(55), 115-129. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9761>

Anexos

Validación de expertos



Universidad del Bío-Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Artes y Letras
Pedagogía en Castellano y Comunicación

Chillán, diciembre de 2018

Estimado Profesor Jorge Sánchez Villarroel

Presente:

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO.

Los suscritos, Licenciados en Educación de la Universidad del Bío-Bío, nos encontramos desarrollando nuestra Actividad de Titulación patrocinada por el profesor Dr. Federico Pastene Labrín, consistente en el Seminario de Título Comprensión Lectora Multisemiótica y Transversalidad en estudiantes de segundo año medio: Diseño de un Instrumento de Evaluación.

Para cumplir con este desafío académico hemos elaborado un instrumento de evaluación de comprensión lectora multisemiótica con énfasis en la transversalidad para estudiantes de segundo año de enseñanza media, cuyo objetivo es otorgar al sistema educativo un insumo que permita medir el nivel de comprensión lectora con artefactos multisemióticos, fundamentado teóricamente en los nuevos modelos de lectura y enfoques transversales propuestos por el Ministerio de Educación.

En virtud de su rol de experto, solicitamos su colaboración revisando el instrumento propuesto, en términos de suficiencia, exhaustividad y claridad de los contenidos, tal como se encuentra especificado en la lista de cotejo adjunta, de manera de contar con la validación de esta prueba. Adicionalmente, solicitamos a usted firmar al final de este documento la aceptación de participación.

Agradeciendo desde ya su colaboración con este proyecto, le saludan atentamente,

Cristopher Gutiérrez González
Karina Luengo Venegas
Natalia Sandoval Torres

Firma aceptación de participación:



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
 Pedagogía en Castellano y Comunicación
 Profesor Jorge Sánchez Villarroel

Presente:

En relación con el instrumento de evaluación de comprensión lectora multisemiótica, solicito a Usted tenga a bien responder con una X frente a cada indicador:

LISTA DE COTEJO

INDICADORES	SÍ	NO
1. La forma, tamaño y modo de presentación del instrumento es adecuado.	X	
2. Las instrucciones del instrumento respecto a la lectura de los textos y su relación con los artefactos multisemióticos son claras y precisas.	X	
3. La temática del instrumento se relaciona con los ejes transversales del currículum (Derecho, Interculturalidad, Género e Inclusión).	X	
4. La tipología textual del instrumento es pertinente para el nivel de segundo año de enseñanza media.	X	
5. El léxico del instrumento es pertinente para el nivel de segundo año de enseñanza media.	X	
6. Las preguntas del instrumento son coherentes, cohesionadas y pertinentes.	X	
7. La cantidad de preguntas del instrumento se ajustan al tiempo designado para responder la evaluación.	X	
8. Las preguntas del instrumento evalúan las habilidades de comprensión lectora declaradas en las Bases Curriculares de segundo año de enseñanza media: localizar; interpretar y relacionar; reflexionar y valorar.	X	
9. La escala de evaluación del instrumento es pertinente en la asignación de puntaje y porcentaje de exigencia.	X	
10. Los artefactos multisemióticos del instrumento son legibles en cuanto a imagen y/o texto.	X	

Observaciones:

Fecha: 21.01.19

Firma: Jorge Sánchez Villarroel



Universidad del Bío-Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Artes y Letras
Pedagogía en Castellano y Comunicación

Chillán, diciembre de 2018

Estimada Profesora:
Evelyn Cerpa Jara
Presente:

ASUNTO: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

Los suscritos, Licenciados en Educación por la Universidad del Bío-Bío, nos encontramos desarrollando nuestra Actividad de Titulación patrocinada por el profesor Dr. Federico Pastene Labrín, consistente en el Seminario de Título: *Comprensión lectora multisemiótica y transversalidad en estudiantes de Segundo Año Medio: Diseño de un instrumento de evaluación.*

Para cumplir con este desafío académico hemos elaborado un instrumento de evaluación de comprensión lectora multisemiótica con énfasis en la transversalidad para estudiantes de Segundo Año de Enseñanza Media, cuyo objetivo es otorgar al sistema educativo un insumo que permita medir el nivel de comprensión lectora con artefactos multisemióticos, fundamentado teóricamente en los nuevos modelo de lectura y enfoques transversales propuestos por el Ministerio de Educación.

En virtud de su rol de experto, solicitamos su colaboración revisando el instrumento propuesto, en términos de suficiencia, exhaustividad y claridad de los contenidos, tal como se encuentra especificado en la lista de cotejo adjunta, de manera de contar con la validación de esta prueba. Adicionalmente, solicitamos a usted firmar al final de este documento la aceptación de participación.

Agradeciendo desde ya su colaboración con este proyecto, le saludan atentamente,

Cristopher Gutiérrez González
Karina Luengo Venegas
Natalia Sandoval Torres

Firma aceptación de participación: _____



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Pedagogía en Castellano y Comunicación

Profesores y profesoras
Presente:

En relación con el instrumento de evaluación de comprensión lectora multisemiótica, solicito a Usted tenga a bien responder con una X frente a cada indicador:

LISTA DE COTEJO

INDICADORES	SI	NO
1. La forma, tamaño y modo de presentación del instrumento es adecuado.	X	
2. Las instrucciones del instrumento respecto a la lectura de los textos y su relación con los artefactos multisemióticos son claras y precisas.	X	
3. La temática del instrumento se relaciona con los ejes transversales del currículum (Derecho, Interculturalidad, Género e Inclusión)	X	
4. El género discursivo del instrumento es pertinente para el nivel de segundo año de enseñanza media.	X	
5. El léxico del instrumento es pertinente para el nivel de segundo año de enseñanza media.	X	
6. Las preguntas del instrumento son coherentes, cohesionadas y pertinentes.	X	
7. La cantidad de preguntas del instrumento se ajustan al tiempo designado para responder la evaluación.	X	
8. Las preguntas del instrumento evalúan las habilidades de comprensión lectora declaradas en las Bases Curriculares de segundo año de enseñanza media: localizar; interpretar y relacionar; reflexionar y valorar.	X	
9. La escala de evaluación del instrumento es pertinente en la asignación de puntaje.	X	
10. Los artefactos multisemióticos del instrumento son legibles en cuanto a imagen y/o texto.	X	

Observaciones:

Instrumento óptimo para medir la comprensión lectora multisemiótica.

Fecha: 11/12/2018

Firma: 



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
Pedagogía en Castellano y Comunicación

Profesores y profesoras
Presente:

En relación con el instrumento de evaluación de comprensión lectora multisemiótica, solicito a Usted tenga a bien responder con una X frente a cada indicador:

LISTA DE COTEJO

INDICADORES	SÍ	NO
1. La forma, tamaño y modo de presentación del instrumento es adecuado.	✓	
2. Las instrucciones del instrumento respecto a la lectura de los textos y su relación con los artefactos multisemióticos son claras y precisas.	✓	
3. La temática del instrumento se relaciona con los ejes transversales del currículum (Derecho, Interculturalidad, Género e Inclusión).	✗	
4. El género discursivo del instrumento es pertinente para el nivel de segundo año de enseñanza media.	✗	
5. El léxico del instrumento es pertinente para el nivel de segundo año de enseñanza media.	✓	
6. Las preguntas del instrumento son coherentes, cohesionadas y pertinentes.	✗	
7. La cantidad de preguntas del instrumento se ajustan al tiempo designado para responder la evaluación.	✓	
8. Las preguntas del instrumento evalúan las habilidades de comprensión lectora declaradas en las Bases Curriculares de segundo año de enseñanza media: localizar, interpretar y relacionar, reflexionar y valorar.	✓	
9. La escala de evaluación del instrumento es pertinente en la asignación de puntaje.	✓	
10. Los artefactos multisemióticos del instrumento son legibles en cuanto a imagen y/o texto.	✓	

Observaciones:

Instrumento cumple con los parámetros para evaluar comprensión lectora multisemiótica.

Fecha: 11/12/2018

Firma:.....