



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Pedagogía en Español

TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS Y
ARGUMENTATIVOS PARA ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE
ENSEÑANZA MEDIA

Trabajo de Titulación presentado a la Facultad de Educación de la
Universidad de Concepción para optar al título de Profesor

POR: Tania Yeritza Mora Cid
Enoc Neftalí Palma Constanzo
Profesor Guía: Dra. Angie Carolina Neira Martínez

enero, 2021
Concepción, Chile



Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

© 2021 Tania Yeritza Mora Cid y Enoc Neftalí Palma Constanzo

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	8
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. Comprensión lectora	15
2.1.1. Modelo de construcción e integración	18
2.1.2. Teoría de la comunicabilidad	25
2.1.3. Inferencias	30
2.2. Estrategias de comprensión	35
2.2.1. Estrategias de comprensión: antes de la lectura	39
2.2.2. Estrategias de comprensión: después de la lectura	40
2.2.3. Uso estratégico de inferencias	47
2.3. Clasificaciones textuales	51
2.3.1. El texto expositivo	53
2.3.2. El texto argumentativo	57
3. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	61
3.1. Módulo 1: textos expositivos	63
3.2. Módulo 2: textos argumentativos	66
3.3. Planificación y evaluación	69
4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	73
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
6. ANEXOS	89

Índice de tablas

3.1 Estrategias de comprensión para el primer módulo del taller.....	65
3.2 Estrategias de comprensión para el segundo módulo del taller.....	68



Resumen

En el presente trabajo de titulación, se propone el diseño didáctico de un taller semestral de comprensión lectora para estudiantes de primer año medio con el objetivo de nivelar el desarrollo de la lectura en grupos curso heterogéneos, mejorar esta habilidad y favorecer el aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura. La propuesta didáctica responde a la evidencia del bajo desempeño lector de los alumnos y alumnas, que demuestra una deficiente comprensión a nivel macroestructural de los textos, especialmente, expositivos y argumentativos. Visto lo anterior, nuestra propuesta se sustenta en dos modelos teóricos de comprensión: el modelo de construcción e integración (Kintsch, 1998) y la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2014).

El taller se estructura en dos módulos que promueven la aplicación de estrategias de lectura que tributan a la construcción de la macroestructura textual. Cada uno contempla la lectura de géneros discursivos tradicionales y emergentes del medio digital, dispuestos según el modo de organización expositivo (primer módulo) y argumentativo (segundo módulo). En función de este diseño didáctico, se espera que los y las estudiantes adquieran herramientas cognitivas necesarias para comprender textos escritos del ámbito escolar, aprender autónomamente a partir de la lectura y avanzar en el desarrollo de habilidades que contribuyan al éxito académico.

Palabras clave: estrategias de lectura, comprensión lectora, macroestructura textual, primero medio, taller de libre elección.

Abstract

In the following undergraduate thesis, it is suggested the idea of a semestral teaching design workshop of reading comprehension ability to ninth graders. The main objective is to level the reading development, improve this ability and favor the learning in the Language and Literature course focused on varied work groups. This educational proposal responds to the evidence of a low reading performance among students. Moreover, it demonstrates a deficiency in the comprehension of macrostructural level of texts, especially expositive and argumentative texts. Considering the above, our proposal supports two understanding theoretical modules: The construction-integration model (Kintsch, 1998), and the communicability theory (Parodi, 2014).

The workshop is structured in two modules that promote the application of reading strategies to contribute to the macrostructure textual construction. Each one considers the reading of traditional discursive and emerging genres in the digital environment, organized by the expositive organizational manner (first module), and the argumentative (second module). According to this teaching design, it is intended that the students acquire cognitive tools in order to understand written text in the scholar

scope, learn independently from the reading, and make progress with the development of the abilities that contribute the academic succeed.

Key words: reading strategies, reading comprehension, textual macrostructure, nineth graders, free choice workshop.



1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la comprensión lectora resulta fundamental para que los y las alumnas de primer año de enseñanza media logren responder de manera efectiva a la tarea de lectura de textos expositivos y argumentativos. Estos últimos constituyen un foco relevante en la propuesta del Currículum Nacional de la asignatura Lengua y Literatura, ya que al circular en diversos ámbitos de actividad —desde la esfera pública y privada— permiten desarrollar la competencia comunicativa y sociocultural. No obstante, en el curso en cuestión, los y las estudiantes exhiben falencias significativas con respecto a la comprensión de aquellos textos, lo que se debe tanto a la complejidad de los mismos como al escaso dominio de estrategias de lectura que poseen. Ello deviene en un deficiente desempeño lector que, si se considera la disposición secuencial de los objetivos de aprendizaje del currículum entre los diversos niveles educativos, puede perpetuarse durante toda la enseñanza media.

A lo anterior se suma la complejidad misma del contexto de enseñanza-aprendizaje referente a la transición de octavo básico a primero medio. Luego de concluir la escolaridad en el nivel básico, un sector importante del estudiantado cambia a un nuevo centro educativo, ya sea por intereses personales o porque la oferta académica no incluye la enseñanza secundaria. En ese sentido, se conforman grupos curso en los que sus

integrantes, al provenir de distintos establecimientos y haber recibido una formación diferente, exhiben un mayor contraste acerca de los niveles de aprendizaje en la asignatura. Esto, a su vez, conlleva una heterogeneidad de los niveles de comprensión en el aula que, desde la perspectiva docente, dificulta aún más dar solución a las problemáticas relativas a la lectura de los tipos de textos previamente mencionados.

Ahora bien, el Programa de Estudio de Lengua y Literatura (2016) de primer año medio establece ciertos estándares para los y las estudiantes en cuanto a la comprensión lectora. Entre ellos, que al finalizar dicho nivel debieran ser capaces de comprender, evaluar y reflexionar en torno a textos no literarios (MINEDUC, 2016). Con el desarrollo de esas habilidades los alumnos estarían aptos para realizar tareas cognitivas específicas, como identificar ideas principales y sintetizar información relevante según sus propósitos de lectura, además de emitir juicios críticos fundamentados sobre los textos expositivos y argumentativos. Del mismo modo, el Programa de Estudio enfatiza en que los y las estudiantes deben utilizar estrategias de lectura con el propósito de generar “autonomía y flexibilidad para resolver problemas de comprensión en diversas situaciones” (MINEDUC, 2016, p. 43), lo cual les facilitará progresar en las habilidades señaladas.

La realidad educativa, a partir de los resultados obtenidos por el Programme for International Student Assessment (PISA) en 2018, dista en gran medida de las expectativas del MINEDUC. En esta evaluación, aplicada

a estudiantes chilenos de quince años de edad para medir su competencia lectora, se concluyó que 61,2% se encuentra bajo el nivel 3 de un total de 7 niveles de desempeño lector, cada uno más complejo e integral que el anterior. Es más, de ese porcentaje el 29,5% se sitúa en el nivel 2, mientras que el 31,7% en los niveles 1a y 1b, que serían sus predecesores. Se evidencia, entonces, que las habilidades de lectura de los y las alumnas no trascienden la localización de información textual, la realización de inferencias de bajo nivel, la interpretación de solo fragmentos del texto y la conexión de ideas simples (Agencia de Calidad de la Educación, 2019; OECD, 2016).



Desde la esfera nacional, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) también ha registrado deficiencias en la comprensión lectora de los y las estudiantes. Durante el período comprendido entre los años 2013-2019, la evaluación de Lengua y Literatura: Lectura registró un descenso significativo en el promedio del puntaje de octavo año básico, a saber, 255 en el año 2013, 240 en el año 2014, 243 en el año 2015, 244 en el año 2017 y 241 en el año 2019 (Agencia de Calidad de la Educación, 2020). En efecto, los resultados exhiben un declive en el rendimiento lector desde el año 2014, cuya cifra ha permanecido como una constante hasta la actualidad, lo que, a su vez, evidencia que las habilidades de localizar, interpretar, relacionar y reflexionar —que son las evaluadas en el SIMCE— no han progresado en el período contemplado.

En lo que a las deficiencias de comprensión en textos expositivos respecta, destacan diversas investigaciones realizadas en el país. Una de ellas corresponde a la efectuada por Ramos (2006), quien midió las habilidades de lectura de 60 estudiantes de octavo básico. Sus resultados arrojaron que el 58,37% logró construir el texto base, referente a la comprensión de ideas textuales realizando inferencias, mientras que tan solo 25,16% pudo construir el modelo de situación, esto es, integrar sus conocimientos previos con los del texto y, por ende, comprender en profundidad. Ese bajo porcentaje se proyecta en una segunda investigación, la de Herrera, Hernández, Valdés y Valenzuela (2015), quienes aplicaron una prueba de comprensión a 327 estudiantes de primero medio. Como resultado, los autores obtuvieron que tan solo el 35,5% logró, en plenitud, extraer la información explícita, 53,2% la información implícita, 9,5% la construcción del significado del texto y 0,9% la evaluación de la información.

Entre las causas que los autores atribuyen a la baja comprensión de textos expositivos resalta la incompetencia para construir la macroestructura textual. De este modo, Ramos (2006) señala que los porcentajes de su investigación se deben, o bien por las “dificultades para extraer las ideas principales o por falta de estrategias de comprensión para relacionar ambos tipos de información” (p. 208), refiriéndose con ello a la información textual y a la conocida por el lector. En tanto Herrera et al. (2015) indican que los y las estudiantes “no están preparados en la habilidad de construcción de significado. Es decir, estos no son capaces de evaluar un texto entregando

puntos de vista y fundamentos, ya que no saben organizar la información” (p. 141). Adicionalmente, los autores concuerdan en que aquellas dificultades imposibilitan a los y las alumnas para aprender a partir de los textos.

Con respecto a los textos argumentativos, resalta la investigación de Cabrera y Caruman (2018), quienes determinaron que estos son los textos no literarios más complejos para los y las estudiantes. Su conclusión se sustenta en el análisis de los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Lenguaje rendida por 1.825.597 personas entre los años 2005-2012, que exhibió un 45% de dificultad en la resolución de preguntas sobre textos argumentativos. La complejidad de estos últimos viene de “sus mismas características discursivas: sostiene un punto de vista basándose en argumentos bien elaborados” (Cabrera y Caruman, 2018, p. 125), dado que exige relacionar, adecuadamente, tesis y argumentos para construir la coherencia global, que fueron los procedimientos que los y las alumnas no lograron efectuar. En consecuencia, la PSU, que mide las habilidades desarrolladas al término de la enseñanza media, evidencia que los estándares de lectura de primer año descritos por el MINEDUC no se alcanzaron en todo el nivel secundario.

Por último, cabe reiterar la importancia de dar solución a las problemáticas señaladas para que no afecten el aprendizaje durante el proceso de escolaridad. De lo contrario, solo se perpetuarán las falencias y la desnivelación en torno a la habilidad de comprensión entre los diversos

niveles educativos. En otras palabras, la realidad de primero medio seguirá ajustándose a la idea de que “no todos los estudiantes se encuentran igualmente preparados para incorporar nuevos conocimientos, debido a déficits conceptuales arrastrados desde la educación básica” (Centro de Políticas Comparadas de Educación, 2016, p. 67). Además, dado que en primero medio se trabajan nuevos géneros discursivos –como el ensayo– es fundamental que los y las estudiantes cuenten con un desarrollo óptimo de la habilidad de comprensión, pues aquí los textos suponen un uso más complejo de las competencias que el currículum asume como adquiridas en el ciclo anterior.



Dado lo anterior, en el presente trabajo se proponen los siguientes objetivos:

Objetivo general: Formular un taller de nivelación para mejorar la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos en estudiantes de primer año medio a partir de la construcción de la macroestructura.

Objetivos específicos:

1. Describir estrategias de comprensión que contribuyan a la construcción de la macroestructura de textos escritos.
2. Destacar la importancia de los propósitos u objetivos de lectura para mejorar la construcción de la macroestructura de textos escritos.

3. Planificar actividades que permitan la progresión en torno a las habilidades de comprensión, las estrategias de lectura y la complejidad de los géneros discursivos.



2. MARCO TEÓRICO

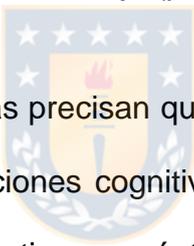
El marco teórico de referencia de este trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presentará el concepto de comprensión lectora desde dos principales perspectivas teóricas, denominadas el modelo de construcción e integración (Kintsch, 1998) y la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2014). En segundo lugar, se definirán las estrategias de lectura destacando su importancia en el proceso de comprensión, además de explicar aquellas que tributan a la construcción de la macroestructura del texto. En tercer y último lugar, se abordarán los criterios que permiten establecer una tipología textual, estos son, los modos de organización del discurso y los géneros discursivos.

2.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora es una habilidad que se ha descrito, principalmente, desde la psicología cognitiva y la psicolingüística como un conjunto de procesos cognitivos complejos. Las contribuciones de ambas disciplinas, según Tijero (2009), permitieron replantear la percepción reduccionista del concepto referente a “la comprensión como la aplicación de operaciones lineales” (Tijero, 2009, p. 114) que el lector, de manera pasiva, llevaba a cabo para decodificar el texto. En la actualidad, la comprensión

lectora se entiende más bien como “un proceso complejo e interactivo que requiere de la activación de una cantidad considerable de conocimiento por parte del lector y de la generación de un gran número de inferencias” (León, 2001, en Tijero, 2009, p. 114). La mayoría de los autores concuerda con esa visión, tal es el caso de Vieiro y Gómez (2004), quienes, ciñéndose a los aportes de las dos disciplinas, reafirman esa idea:

La comprensión lectora se explica como el resultado de un procesamiento cognitivo de alto nivel, en el que tanto la información que proporciona el texto como la que aporta el propio lector a partir de su bagaje cultural previo se complementan hasta alcanzar una interpretación final del mensaje (p. 77).



Asimismo, las autoras precisan que la complejidad de la comprensión está dada por otras operaciones cognitivas que debe enfrentar el lector: el procesamiento léxico, sintáctico, semántico y estratégico (Vieiro y Gómez, 2004). En el primero se reconoce la palabra escrita, lo que implica “procesos de codificación de un patrón visual de la palabra impresa (análisis visual) y de acceso al significado almacenado en el léxico interno del lector” (Vieiro y Gómez, 2004, p. 22). En el segundo se analizan sintácticamente las proposiciones para asignarles constituyentes oracionales que permitan procesarlas, mientras que en el tercero se producen inferencias para construir los significados del texto (Vieiro y Gómez, 2004). En tanto el cuarto, que permea los anteriores, supone que el lector sea consciente del “conjunto de conocimientos sobre la tarea de lectura y sobre los procesos cognitivos

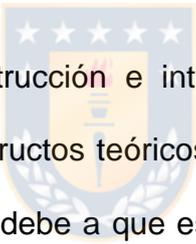
que (...) debe realizar para comprender el texto” (Vieiro y Gómez, 2004, p. 23).

Desde esa perspectiva, en la comprensión lectora converge un cúmulo de operaciones mentales interrelacionadas que demandan un esfuerzo cognitivo elevado, lo que en esta ocasión será explicado en función de dos teorías: el modelo de construcción e integración (Kintsch, 1998) y la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2014). La comprensión, en el modelo de Kintsch (1998), según Tijero (2009), se concibe como un proceso interactivo en el que se relaciona tanto “la información del texto como el conocimiento previo del comprendedor” (Tijero, 2009, p. 124). El resultado de esa interacción, denominada modelo de la situación del texto, es el foco de esta teoría, pues evidencia que la comprensión ha tenido lugar en la medida que se representan los significados del escrito en cuestión. De ahí que Tijero (2009) considere que, “desde la postura adoptada por Kintsch (1998, 2004), la comprensión no puede equipararse con la decodificación” (p. 128).

Por su parte, Parodi (2014), establece que la comprensión es un macroproceso en el que interactúa el lector, el texto y el contexto. Desde la teoría de la comunicabilidad aquel concepto es definido como “una interpretación de los significados intentados por un escritor, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos, de acuerdo con un objetivo de lectura y con las posibles demandas del medio

social” (pp. 104-105). Todos esos elementos, según Parodi (2014), deben estar coordinados para que se dé una comprensión profunda y genuina, cuya finalidad será tanto representar la información leída en la mente del lector, como aprender a partir de los textos. Igualmente, como Vieiro y Gómez (2004), el autor reconoce que el acto de comprender conlleva “un alto esfuerzo cognitivo e implica un control consciente –de al menos– una parte de las actividades cognitivas implicadas” (p. 66).

2.1.1. Modelo de construcción e integración



El modelo de construcción e integración (MCI) de Walter Kintsch (1998) es uno de los constructos teóricos más reconocidos en el ámbito de la psicolingüística. Esto se debe a que establece que “el significado es algo que se crea durante el proceso de comprensión a través de la interacción entre el texto y el lector” (Kintsch, 1994, en Vieiro y Gómez, 2004, p. 79). Por lo mismo, se posiciona al lector como un sujeto activo con respecto a la tarea de lectura, que “en lugar de procesar la información del texto de una vez, lo hace por partes o ciclos de procesamiento” (Herrada-Valverde y Herrada, 2017, p. 191) que funcionan de forma paralela y progresiva. Además, en esos ciclos el lector va elaborando tres niveles de representación mental: la representación lingüística superficial, la representación proposicional y la representación situacional.

En este modelo, cada ciclo de procesamiento ocurrido durante la comprensión se divide en dos fases: la fase de construcción y la fase de integración. La primera de ellas es concebida como un “modelo ascendente, es decir, guiado por los datos o información del texto” (Parodi, 2014, p. 41). Aquí, la información procesada del texto conduce a la activación y recuperación de todos los significados disponibles desde la memoria del lector, los cuales buscan establecer la coherencia a la vez que extraer el significado literal de las ideas leídas (Vieiro y Gómez, 2004). Con ello “el comprendedor se representa todas las proposiciones sin importar que una pueda contradecir a otra y las reglas inferenciales que pueda utilizar son poco rigurosas” (Tijero, 2009, p. 125), por ende, lo que se obtiene es una representación mental inicial, desprolija y un tanto incoherente (Tijero, 2009).

En consecuencia, la segunda fase se centra en depurar la representación mental elaborada en la primera. De acuerdo con Parodi (2014), “durante la fase de integración, de tipo descendente, los conocimientos previos del lector tienen un rol más destacado” (p. 41), ya que son los que guían la comprensión en la medida que se integran y vinculan con la información textual para otorgarle un sentido a lo leído. Esto se debe, como explica Tijero (2009), a que “el conocimiento previo del lector permitirá decidir qué nodos activados previamente deben desactivarse para eliminar proposiciones redundantes o contradictorias” (p. 125), que no se ajusten al contexto del texto o que interfieran en la construcción de la coherencia. De este modo, se seleccionan unos u otros significados que dan paso a “la

construcción de un modelo mental que representa la interpretación semántica del texto” (Vieiro y Gómez, 2004, p. 59) y que sería el fin último de la comprensión para el MCI (Kintsch, 1998).

Para que las fases del modelo de Kintsch (1998) se lleven a cabo se requiere del funcionamiento constante de la memoria operativa (MO) y de la memoria a largo plazo (MLP). En relación a la MO, Vieiro y Gómez (2004), a partir de Baddeley (1986), explican que es inherente a la comprensión dado que cumple “una doble función: almacenamiento y procesamiento de información, por lo que se va necesitando durante la realización de cualquier tarea cognitiva compleja” (p. 117), como es el caso de la fase de construcción en donde esta se impone. Por su parte, la MLP es requerida predominantemente en la fase de integración, pues da curso a la recuperación de “conocimientos sobre la forma de las palabras, sobre su significado, sobre las reglas gramaticales, sobre las formas literarias de los textos, así como experiencia previa acerca del mundo” (Vieiro y Gómez, 2004, p. 25), lo cual formará parte del modelo de la situación del texto al concluir los ciclos de procesamiento.

En esos ciclos, como se señaló previamente, están implicados los tres niveles de representación mental. En el primero, denominado representación lingüística superficial, ocurre una primera instancia de decodificación textual que lo posiciona como un punto de partida para progresar hacia los procesos cognitivos de los niveles restantes. En sentido estricto, la representación

lingüística superficial corresponde a un “nivel elaborado a partir de las palabras utilizadas explícitamente por el autor y de las relaciones gramaticales entre los constituyentes de la oración, conservando la sintaxis en su forma literal” (Vieiro y Gómez, 2004, p. 81). Mejor dicho, este nivel, denominado código de superficie por Tijero (2009), “se corresponde con el aspecto perceptual y verbal del lenguaje” (p. 119) en la medida que el lector identifica y/o reconoce unidades mínimas de la información textual.

Por su parte, la representación proposicional de los significados del texto consiste en la construcción del texto base, o bien, la base del texto. De acuerdo a Vieiro y Gómez (2004), este nivel “representa las relaciones semánticas y retóricas entre las diferentes ideas textuales explícitas, con lo cual ya se pierden ciertas propiedades del código lingüístico superficial” (p. 81). En otras palabras, se generan redes de conexión semánticas a partir de la información textual, con las que se vinculan las proposiciones, ya sea dentro de un mismo párrafo, entre párrafos o entre estos y el tema general del texto. De ahí que Tijero (2009) afirme que “el formato proposicional solo recoge las relaciones entre los predicados y argumentos” (p. 119) —y no la forma explícita con que se plantean las ideas—, por lo que para incorporarlas al texto base es necesario que el lector efectúe procedimientos de selección, modificación y organización proposicional (Tijero, 2009).

En el nivel de representación anterior, además, se realizan procesos cognitivos que conllevan a establecer la coherencia local y global, relativa a

la microestructura y macroestructura textual, respectivamente. En cuanto a la microestructura, Vieiro y Gómez (2004) señalan que corresponde a un nivel del texto base que “representa las relaciones locales o de «bajo nivel» entre las proposiciones que se van sucediendo en el texto” (p. 88). De esa manera, se genera una red de ideas conectadas linealmente y de forma coherente entre sí, o bien, relaciones microestructurales que “garantizan la continuidad y fluidez de la lectura, logrando que un texto sea más o menos legible” (Vieiro y Gómez, 2014 p. 88). Entre esas relaciones destacan, fundamentalmente, las temáticas, con las que el comprendedor distingue la progresión de los temas a lo largo del texto, y las estructurales, que lo facultan para determinar los vínculos entre las proposiciones —como la coordinación o la subordinación— (Herrada-Valverde y Herrada, 2017).

Por su parte, la macroestructura, como otro nivel del texto base, constituye una representación más amplia que selecciona proposiciones locales para conectarlas en un nivel semántico profundo. Dicho de otro modo, “la macroestructura constituye la representación del conjunto de proposiciones que resumen el tema o ideas generales del texto y que, ordenadas jerárquicamente, representan su organización global” (Vieiro y Gómez, 2004, p. 76). De ahí que estas proposiciones se denominen macroproposiciones, pues no solo son textualmente relevantes, sino que también construyen la coherencia global a partir de una serie de estrategias cognitivas, las cuales serían macrorreglas textuales que se aplican sobre la

microestructura con el fin de subordinar sus ideas al enunciado principal del texto (Herrada-Valverde y Herrada, 2017).

Lo anterior se refiere a las macrorreglas de selección, omisión, generalización y construcción, cuya función transversal es construir la macroestructura textual. La primera de ellas, según Vieiro y Gómez (2004), en función de Kintsch y van Dijk (1978; 1983), consiste en un procedimiento que “permite identificar una proposición explícita en el texto que denota expresamente el significado global de una secuencia de proposiciones textuales” (Vieiro y Gómez, 2004, p. 90). Resulta, entonces, imprescindible para comprender el texto dado que funciona como “una condición interpretativa de la proposición subsecuente” (Herrada-Valverde y Herrada, 2017, p. 188). La segunda estrategia, en tanto, “elimina las proposiciones que resultan irrelevantes para la comprensión” (Vieiro y Gómez, 2004, p. 90), es decir, aquellas que no son un requisito para significar otras proposiciones del texto. Cabe destacar que ambas macrorreglas requieren exclusivamente de la información textual, pues esta es la única fuente de conocimiento sobre la que operan.

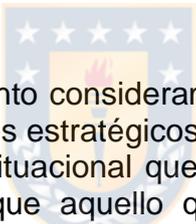
Con respecto a la tercera y cuarta macrorregla, se tratan de procedimientos que transforman la información textual al involucrar los conocimientos previos del lector. Así pues, según Vieiro y Gómez (2004), “la macrorregla de generalización engloba los predicados y/o los argumentos de varias proposiciones en un supraconcepto (...) que debe ser recuperado a

partir del conocimiento previo” (p. 90). Ese supraconcepto integra ideas de un mismo campo semántico a la vez que es motivado por la información textual. Por su parte, “la macrorregla de construcción incorpora a la macroestructura una nueva proposición que organiza en una unidad la información de secuencias de microproposiciones” (Vieiro y Gómez, 2004, p. 90). A diferencia de la generalización, esta proposición es motivada, principalmente, por los conocimientos de mundo del comprendedor, pues no es extraída textualmente, sino construida por él.

Finalmente, el nivel de representación situacional de los significados del texto constituye la base de la interpretación individual de cada comprendedor. Esto se debe a que “integra la información del texto base, aunque éste aún no esté completo, con el conocimiento aportado por el lector, a fin de interpretar el significado global y alcanzar un nivel profundo de comprensión” (Vieiro y Gómez, 2004, p. 81). En otras palabras, se elabora un modelo de la situación del texto, por lo que se construyen los supuestos implícitos subyacentes a él mediante procesos inferenciales con los que, a su vez, se reorganiza y perfecciona el texto base (Tijero, 2009). En palabras de Vieiro y Gómez (2004), este nivel “se trata de una representación de la situación evocada por el texto y no tanto de una representación propiamente textual” (p. 96).

2.1.2. Teoría de la comunicabilidad

La teoría de la comunicabilidad (TC) desarrollada por Parodi (2014), y basada tanto en el modelo integral de comprensión lingüística propuesto por Peronard y Gómez (1985) como en los conocimientos teórico-empíricos producidos en la Escuela Lingüística de Valparaíso, explica el proceso de comprensión de los textos escritos desde una perspectiva psicociolingüística. En ese sentido, es una teoría que conjuga los tres componentes señalados en el apartado anterior, estos son, lector, contexto y texto, relativos a tres dimensiones de manera respectiva:



Psicológica, por cuanto consideramos la comprensión como producto de procesos mentales estratégicos; social por cuanto consideramos el contexto cultural y situacional que determina la diversidad de textos; lingüística, puesto que aquello que pretendemos que los lectores enfrenten son actos de comunicación mediante la modalidad escrita de la lengua, esto es, textos escritos (Parodi, 2010, citado en Parodi, 2014, p. 90).

A partir de esas bases, la TC (Parodi, 2014) establece que en el acto mismo de comprensión interactúan y se procesan paralelamente dos dimensiones de lectura: literal y relacional, con dos tipos de información textual: superficial e implícita. En cuanto a la dimensión literal, se construye una representación de la información textual superficial, sea lingüística o no lingüística, por lo que se dirige una “copia literal del texto a la mente del lector” (Parodi, 2014, p. 109). Por su parte, “la dimensión relacional opera sobre información que va más allá de las palabras del texto y se busca

construir un significado de lo leído” (Parodi, 2014, p. 110), vale decir, que se elaboran representaciones mentales de la información implícita mediante procedimientos inferenciales, basados en los conocimientos previos del lector, con la finalidad de que complementen el texto (Parodi, 2014). La integración de ambas dimensiones es lo que genera una representación coherente de los significados del texto y lo que da curso a una comprensión acabada.

Para sustentar sus ideas, la TC (Parodi, 2014) perfila tres supuestos generales interrelacionados entre sí, uno de ellos denominado supuesto de socioconstructividad. En él, el autor “establece que el lector se construye a sí mismo y desarrolla la capacidad de lectura en actividad con otros y gracias a otros” (Parodi, 2014, p. 96), puesto que si bien carece de codificación genética para la lengua escrita y, consecuentemente, para la lectura, posee una disposición hacia ella que se desarrolla en contextos sociales determinados. Por ende, es en esas instancias de interacción que el lector aprende a controlar los procesos de comprensión y a aplicar estrategias que tributen al cumplimiento de sus objetivos como lector.

Los otros dos supuestos corresponden al de cognición situada y al de interactividad, los cuales comparten el mismo grado de importancia con el anterior, excluyéndose así una jerarquía entre los tres. Referente al primero, Parodi (2014) señala que “la comprensión no acontece in vacuo, sino muy por el contrario en entornos sociales y en donde los procesos discursivos

están influidos por los contextos históricos” (p. 95), por lo que las representaciones mentales construidas por los lectores contemplan saberes previos provenientes de distintas fuentes socioculturales. En tanto el segundo “instala como eje fundamental la vinculación entre diversos procesos internos del lector, el texto y el contexto” (Parodi, 2014, p. 95). Esto se debe a que durante la comprensión el lector procesa información textual para construir la coherencia a nivel local y global, pero en el resultado final siempre influye el contexto de la lectura, tal y como lo refiere la cognición situada.

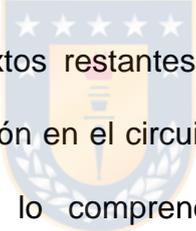
Aparte de los supuestos generales, la TC (Parodi, 2014) postula como principio central la acreditabilidad de lo comprendido, que se plantea como una nueva etapa en la construcción de los significados del texto. Aquí, el lector lleva a cabo una acción de transmisibilidad al comunicarle a otros, o a sí mismo, lo que comprendió de un texto, ya sea de forma oral, escrita u a través de otros sistemas semióticos como el dibujo, el esquema y/o el gráfico. Eso sí, dicha acción “no debe entenderse como un mecanismo de evaluación de la comprensión, sino como una actividad intrínseca del proceso de comprensión” (Parodi, 2014, p. 94). En efecto, la acreditabilidad sugiere ser inherente a la habilidad en cuestión, por lo que se posiciona en el mismo nivel de importancia que cualquier otra representación mental. En palabras de Parodi (2014):

se establece que todo lector debe ser capaz de, sobre la base de los supuestos generales (...), dar cuenta de lo leído y comunicarlo verbalmente, toda vez que haya construido una representación coherente de los significados del texto, a la luz de los conocimientos previos, de sus estrategias, de su capacidad inferencial y de sus objetivos de lectura (p. 93).

De hecho, el principio de la acreditabilidad de lo comprendido funciona como el eje rector de la TC (Parodi, 2014) debido a que posibilita el logro de una comprensión profunda. Los motivos de ello residen en que al comunicar lo comprendido se genera una instancia de reflexión en el lector, a través de la cual se vuelve consciente del grado de comprensión que alcanzó en torno al texto y del nivel de logro de sus objetivos de lectura (Parodi, 2014). En ese sentido, se producen procesos metacognitivos con los que el lector puede revisar la representación y, posteriormente, reelaborarla considerando las falencias detectadas, cuya compensación conlleva a una comprensión más integral. Es más, como señala Parodi (2014), “esa construcción de una representación de lo leído muchas veces se termina de ajustar en el acto mismo de comunicabilidad” (p. 94), aspecto que incrementa la relevancia de este principio fundamental.

El principio de acreditabilidad también es incorporado en el denominado circuito de la comunicabilidad, que sería la propuesta de Parodi (2014) sobre un procesamiento ideal de la comprensión. Este se compone de cinco textos o ciclos en los que el lector elabora, revisa y reelabora sus representaciones mentales de lo leído. Así pues, el texto uno consiste en la

información del texto fuente que funciona como estímulo inicial de la lectura. El texto dos constituye la primera representación de los significados del texto construida por el lector, la cual puede llegar a consolidarse como el modelo de la situación: el nivel más elevado y acabado de representación mental. No obstante, como explica Parodi (2014), “desde la mirada de un lector no experto, la primera lectura de un texto podría no llegar a constituir una representación completa” (p. 106). Por lo mismo, se propone el texto tres, relativo a un procedimiento metacognitivo e introspectivo en el que el lector se autointerroga y reflexiona sobre cuánto ha comprendido en su lectura.



En cuanto a los textos restantes, la TC (Parodi, 2014) explicita el contexto social de interacción en el circuito. En función de esa idea, el texto cuatro implica comunicar lo comprendido y, por tanto, socializar las representaciones elaboradas, vale decir, que “este nuevo texto en proceso de construcción se somete a una nueva revisión por medio de la negociación de significados con otros lectores o solo oyentes” (Parodi, 2014, p. 107). Si bien Parodi (2014) esclarece que ello se puede efectuar desde la individualidad del sujeto lector —dialogando consigo mismo—, reconoce la necesidad de esa comunidad de interacción para asegurar la comprensión y el aprendizaje significativo. Finalmente, el texto cinco consiste en una nueva representación mental que recoge las aportaciones de todos los textos anteriores, pero sobre todo del texto cuatro, a partir del cual se reconstruyen coherentemente los significados del texto.

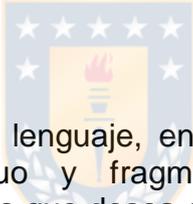
2.1.3. Inferencias

Tanto el modelo de construcción e integración como la teoría de la comunicabilidad exhiben una centralidad en las inferencias, dado que son los procedimientos cognitivos que articulan la comprensión. Ante todo, las inferencias han sido abordadas por diversos autores, entre los que destacan Mckoon y Ratcliff (1992; 1995), quienes, según León (2003), las definen desde su generalidad como “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído” (p. 24).



Sobre esa idea de las inferencias, con la que concuerda gran parte de los investigadores, se han perfilado otras definiciones. Tal es el caso de Gutiérrez-Calvo (1999), quien, desde la psicolingüística, determina que “las inferencias son representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a la indicaciones explícitas en el mensaje” (p. 231). Mientras que Martínez (2013), desde una perspectiva discursiva del lenguaje, las concibe como “el resultado de un proceso de búsqueda continua por parte del oyente o lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto (p. 127).

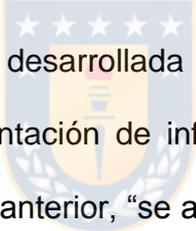
El carácter constructivo de las inferencias, evidenciado en las definiciones anteriores, le atribuye al comprendedor un rol activo en la tarea de lectura. Esto lo reafirma León (2003), en Cisneros et al. (2013), para quien al inferir el lector construye puentes cognitivos con los que hace interactuar los implícitos textuales y sus propios saberes, participando, así, en todo momento en su proceso de comprensión dado que va vinculando ambas fuentes de información para acceder a los significados del texto. Los motivos que condicionan la creación de dichos puentes y que, en efecto, justifican el papel activo del lector se deben a la naturaleza misma de los textos. En palabras de Gutiérrez-Calvo (1999):



La razón es que el lenguaje, en su uso real, tanto hablado como escrito, es ambiguo y fragmentario. El emisor no expresa explícitamente todo lo que desea comunicar. En realidad, si lo hiciera, perjudicaría a la comunicación: el mensaje sería tan extenso que sobrecargaría la capacidad limitada de procesamiento, y además resultaría aburrido por reiterativo. Pero, al no hacer explícita toda la información en el mensaje, el lector oyente tiene que inferir contenidos ausentes (p. 233).

En cuanto a los tipos de inferencias, destacan las propuestas de dos perspectivas teóricas: la hipótesis minimalista y la teoría constructorista. La primera, de McKoon y Ratcliff (1992; 1995), se ajusta al principio de economía cognitiva, referente a que siempre se efectúa el mínimo de inferencias posibles, de lo contrario, el lector “sobrecargaría los recursos cognitivos limitados del procesador, enlenteciendo o paralizando la lectura” (Gutiérrez-Calvo, 1999, p. 251). De ahí que se distingan inferencias

automáticas, que surgen de manera inconsciente e involuntaria a partir de la información rápidamente disponible; y estratégicas, que se producen intencionadamente para extraer información concreta en función de metas u objetivos (Gutiérrez-Calvo, 1999; León, 2001). Entre ellas, las automáticas constituyen el centro de la hipótesis, pues dan curso a la comprensión al construir la coherencia local durante la lectura, a la vez que proveen una representación mental básica del texto sobre la cual se elaborarán inferencias estratégicas que tributen a la coherencia global o reparen la local (Gutiérrez-Calvo, 1999; León, 2001).



La segunda teoría, desarrollada por Graesser, Singer y Trabasso (1994), supone la incrementación de inferencias en la lectura. Vale decir, que contraria a la hipótesis anterior, “se apoya en la idea general del sistema cognitivo como generador activo de información durante el procesamiento” (Gutiérrez-Calvo, 1999, p. 253). Desde esa concepción, se clasifican las inferencias según el momento en que ocurren, o sea, inferencias durante la comprensión (*on-line*), cuya realización tributa a la construcción de la coherencia local y global; y después de la comprensión (*off-line*), producidas para complementar y/o depurar lo leído (Gutiérrez-Calvo, 1999; León, 2001). En ambos casos, las inferencias son motivadas por objetivos propios, por lo que “el lector no se limita a obtener significado de la información explícita en el mensaje pasivamente, sino que ‘hace un esfuerzo’ por elaborar la información implícita” (Gutiérrez-Calvo, 1999, p. 253).

Para van Dijk y Kintsch (1983), en González (2016), las inferencias, concebidas como procedimientos elementales para elaborar el modelo de situación, se caracterizan por la certeza con la que se realizan al remitirse a la información textual. Esa percepción es retomada en el MCI por Kintsch (1998), citado en González (2016), en donde se establecen dos criterios clasificatorios para su realización: “la recuperación de información inmediatamente disponible en la memoria y la generación de información a partir de lo que el texto propone” (Kintsch, 1998, en González, 2016, p. 310). Del primero se desprenden inferencias producidas de manera automática, por asociación de información para establecer la coherencia local; mientras que del segundo surgen inferencias controladas que requieren de estrategias de búsqueda informativa para establecer la coherencia global del texto (González, 2016).

Desde la óptica de la TC (Parodi, 2014), las inferencias se relacionan considerablemente con lo ya expuesto. Así, se entienden como “el conjunto de procesos mentales que –a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee– un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado” (Parodi, 2014, p. 57). De acuerdo al autor de esta teoría, las inferencias consideran tres fuentes de información: “el contenido de los enunciados, el conocimiento de mundo (del lector/oyente) y la estructura de la información textual” (Parodi, 2014, p. 57). Las tres se conjugan para producir inferencias de dos tipos: fundamentales –mínimas para relacionar la información del

texto— y optativas —relativas a la reflexión crítica de la información—, las cuales permiten completar vacíos informacionales y conectar elementos del texto, ya sea durante o después de la comprensión, con la finalidad de construir la coherencia discursiva (Parodi, 2014).

Lo hasta aquí expuesto evidencia que tanto el MCI (Kintsch, 1998) como la TC (Parodi, 2014) establecen principios básicos que explican la habilidad de comprensión lectora con un fuerte énfasis en los procesos inferenciales. Eso sí, cabe destacar que la TC posee mayor aplicabilidad pedagógica dado que involucra el contexto sociocultural y situacional en el que ocurre la comprensión, que en este caso estaría ligado al aula. De todas formas, la teoría de Parodi (2014), en sus dimensiones psicológica y lingüística, abarca una parte importante de las bases teóricas del modelo de Kintsch (1998), cuya propuesta en torno a las representaciones mentales articulan el entramado del circuito de la comunicabilidad. La solidez de ambas perspectivas teóricas, además, ha servido de base a otros investigadores para profundizar en los procedimientos cognitivos que incrementan la efectividad de la habilidad de comprensión: las estrategias de comprensión.

2.2. Estrategias de comprensión

Las estrategias de comprensión han sido abordadas por diversos autores, quienes en su mayoría las definen en términos de proceso. Para Kintsch (1998), en Neira (2015), “las estrategias de lectura son planes conscientes que demandan recursos y atención por parte del lector para lograr una meta” (p. 29), por lo que constituyen acciones planificadas que se van tomando con respecto al texto, cuyo objetivo principal, como explica Neira (2015) —a partir de van Dijk y Kintsch (1983), Graesser et al. (1994), Kintsch (1998) y McNamara y Magliano (2009)— no es otro que el de construir la coherencia del mismo para atribuirle un significado. Ello concuerda con la percepción de Peronard (2002), quien rechaza el hecho de concebirlas como objetos y aboga porque sean entendidas como una “conducta o comportamiento o proceso estratégico para el logro de un fin” (p. 96), vale decir, como decisiones con las que responde el lector frente a la tarea de lectura.

Para Solé (1992), las estrategias son procedimientos complejos, de naturaleza cognitiva y metacognitiva, que ayudan a cumplir los objetivos de lectura y, por ende, a alcanzar niveles superiores de comprensión. Esto se debe a que posibilitan que el lector reconozca en qué medida logró comprender el texto para, a continuación, tomar acciones que subsanen sus falencias de lectura. Eso sí, destaca la precisión que hace Peronard (2002) al respecto, esta es, que toda estrategia de comprensión responde a la

individualidad de cada sujeto lector en un momento específico. Por ejemplo, si dos personas enfrentan la misma tarea de lectura, “lo que a una le parece eficiente porque en ese momento le resulta fácil y tiene tiempo, a otra persona (...) le puede parecer engorroso, aburrido y poco eficiente” (Peronard, 2002, p. 96). En otras palabras, cualquier estrategia será flexible y variable de lector a lector en función del contexto situacional y del grado de utilidad que ellos, según su estilo de aprendizaje, les asignen.

Aparte de los autores señalados, las estrategias de comprensión son abordadas por Parodi (2014) desde la TC. Su perspectiva aporta al concepto la idea de progresión y perfeccionamiento continuo durante toda la vida del ser humano, a la vez que enfatiza, al igual que Solé (1992), en que utilizar estrategias “implica —en un sentido extremo— no solo comprender el texto en sentido profundo, sino también buscar aprender a partir de él” (Parodi, 2014, p. 112). Es más, para que ocurra la comprensión profunda y tenga lugar el aprendizaje, el autor explicita la necesidad de dominar un conjunto de estrategias referentes a distintos niveles de procesamiento: estrategias para procesar palabras y oraciones (microestrategias); para elaborar ideas principales e integrarlas entre sí (macroestrategias); y para aprender significativamente, o bien, “estrategias de transferencia, transformación y aplicación a nuevos contextos” (Parodi, 2014, p. 112).

Ahora, la efectividad de las estrategias de comprensión reside en que brindan al lector la posibilidad tanto de dirigir como de controlar su proceso

de lectura. Ambas acciones funcionan como elementos caracterizadores de las estrategias y son explicadas por Solé (1992):

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección —la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe— y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario (p. 59).

Sin embargo, para que la autodirección y el autocontrol se cumplan es necesario que las estrategias sean enseñadas y aplicadas de forma adecuada. Esto es fundamental si se considera que “no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan —o no se enseñan— y se aprenden —o no se aprenden—” (Solé, 1992, p. 59). De hecho, Peronard (2002) plantea que “las estrategias son seleccionadas conscientemente y deliberadamente, de entre el conjunto de estrategias que el lector ha ido guardando en su memoria de largo plazo a medida que aumentan sus experiencias como lector” (pp. 96-97). Entonces, si no se enseñan o no se aplican por parte del lector, tampoco formarán parte de la memoria a largo plazo, lo que reduce la posibilidad de mejorar los procesos de comprensión lectora, de aprender a partir de los textos escritos y, peor aún, de posicionar a los lectores como sujetos autónomos frente a la tarea de lectura.

Con el propósito de facilitar el entendimiento de las estrategias, junto con su respectiva enseñanza, Solé (1992) propone una clasificación en

función del momento en que son utilizadas: antes, durante y después de la lectura. Dicha clasificación se sustenta en que, según la instancia de lectura en la que se encuentre el lector, se requerirán estrategias específicas — aunque de todas formas ellas pueden estar presentes en más de un momento dado—. En ese sentido, las estrategias que se emplean antes de leer contribuyen a predisponer y situar a los lectores en la tarea de lectura que realizarán. Aquellas que se efectúan durante la lectura ayudan al lector “ya sea para ir construyendo una interpretación plausible del texto, ya sea para ir resolviendo los problemas que aparecen en el curso de la actividad” (Solé, 1992, p. 101). Finalmente, las que se utilizan después de la lectura sirven al lector para rescatar el núcleo del significado del texto.

Para efectos de este trabajo, se considerarán fundamentalmente las estrategias situadas en el tercer momento de lectura propuesto por Solé (1992), pues son las que sirven para trabajar directamente la construcción macroestructural del texto. En concreto, las estrategias corresponden a la identificación de la idea principal junto con el tema, el resumen, el esquema, el sumillado y el subrayado. Cabe destacar que las últimas tres no son definidas por Solé (1992), aunque de todas formas se llevan a cabo en el momento descrito por ella. Igualmente, se incluirán dos estrategias usadas antes de la lectura con el propósito de promover una lectura coherente y motivante en los lectores, estas son, la delimitación de un objetivo de lectura y las predicciones.

2.2.1. Estrategias de comprensión: antes de la lectura

Una de las estrategias de comprensión para este momento son los **objetivos de lectura**, considerados como tal dado que existen personas que, como señala Solé (1992), “leen por leer”. Para la autora establecer un objetivo es un procedimiento estratégico en la medida que se le atribuye un sentido al acto de leer, incrementándose, así, el compromiso del comprendedor. Aparte, implica no solo planificar las acciones que se seguirán al enfrentar un texto, sino también controlar el proceso de comprensión para alcanzar el propósito previamente establecido (Brown, 1984, citado en Solé, 1992). Si bien los objetivos de lectura pueden ser variados, entre los que describe Solé (1992) destacan dos: leer para aprender y leer para dar cuenta de que se ha comprendido. Mientras el primero busca “ampliar los conocimientos de que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado” (Solé, 1992, p. 82), el segundo apunta a que los y las estudiantes, a través de las tareas de la lectura que deben resolver, demuestren su comprensión.

A este momento se suman las **predicciones**, definidas por Solé (1992) como una estrategia de formulación de hipótesis razonadas sobre lo que sucederá en el texto. Para realizarlas el lector se apoya en elementos paratextuales como la “superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por supuesto, en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre los que estos índices textuales nos dejan entrever

acerca del contenido del texto” (Solé, 1992, p. 93). Por tanto, al elaborar predicciones se activan los saberes del lector en relación a los elementos circundantes del texto, además de producirse un objetivo de lectura secundario relativo a la verificación de las hipótesis. Tales aspectos tributan a la comprensión, ya que, como señala Zelada (2015), “cuando se realiza la verificación de estas interrogantes, el cerebro empieza a estructurar, comprensivamente, la información nueva que se lee” (p. 15).

2.2.2. Estrategias de comprensión: después de la lectura

Dentro de las estrategias utilizadas después de la lectura, Solé (1992) destaca la **identificación de la idea principal**, que resulta esencial para extraer el significado del texto en función del objetivo de lectura que se persiga. A pesar de que la autora especifica que, originalmente, la construcción de la idea principal favorece la comprensión del texto durante la lectura, para esta instancia la desarrolla según “su concreción práctica ulterior” (Solé, 1992, p. 117). Dicho de otro modo, alude a la identificación de la idea principal luego de una primera lectura, pues busca orientar su aplicación estratégica en el aula. De ahí que fundamente que “encontrar la idea principal es una condición para que los alumnos puedan aprender a partir de los textos, para que puedan llevar adelante una lectura crítica y autónoma” (Solé, 1992, p. 122).

Con respecto a la definición de la estrategia propiamente tal, Solé (1992) establece que consiste determinar cuál es la idea fundamental que busca transmitir un autor. Por lo mismo, considera el propósito comunicativo de este último, aunque también los objetivos de lectura del comprendedor, los cuales influyen en lo que se considera como principal en un texto. En función de esos aspectos, Pinzas (2006), en Zelada (2015), añade que la identificación de la idea principal “implica que el alumnado sepa eliminar todo lo que es accesorio, es decir, todas aquellas partes del texto que pueden ser dejadas de lado sin que se afecte el contenido ni cambie su mensaje” (p. 25). Además, los dos autores concuerdan en que la identificación de la idea principal conlleva diferenciarla del tema, puesto que ambos conceptos –que para Solé (1992) convergen en una misma estrategia– tienden a confundirse dada su interrelación. Esto es aclarado por Aulls (1978), citado en Solé (1992):

el tema indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma. (...) La idea principal, por su parte, informa del enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto, y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede encontrarse implícita (pp. 118-119).

Cabe destacar que la identificación de la idea principal, enmarcada en un tema específico, es una estrategia que implica las macrorreglas de omisión, selección, generalización y construcción o integración (Kintsch y van Dijk, 1983, citados en Solé, 1992) que ya fueron descritas en el apartado

anterior. Según Solé (1992), sin una aplicación rigurosa de dichas reglas resulta imposible acceder a las ideas principales de un texto, por lo que sería irrealizable una lectura comprensiva. Esto último es complementado por Zelada (2015), quien añade que “si no existiera una idea base, no se entendería el texto” (p. 25). En efecto, sin una correcta identificación de la idea principal dada por la aplicación de las macrorreglas, el lector no podría acceder a una comprensión profunda, a la vez que interpretaría equívocamente algunos significados del texto.

Del mismo modo, las cuatro macrorreglas señaladas se aplican a la estrategia de **resumen**, cuya finalidad es la reducción de la información de un texto conservando su sentido original (Chou, 1992). Para Pozo (1990), citado en Solé (1992), la estrategia de resumen “sintetiza la estructura global del significado del texto de que procede” (p. 131), de modo que ayuda al lector a organizar y jerarquizar las ideas principales estableciendo relaciones adecuadas entre ellas. Esas ideas, a su vez, configuran un nuevo texto en el que son expresadas mediante la paráfrasis del lector, vale decir, que él con sus propias palabras consigue “reconstruir la información contenida en un texto, cuidando su equivalencia en el contenido” (Zelada, 2015, p. 30). En consecuencia, el resumen constituye una expresión genuina del procesamiento de la información y de la extracción macroestructural del texto, incluso, según Palincsar y Brown (1984), citados en Solé (1992),

funciona como una sinopsis del texto original que demuestra que la comprensión ha tenido lugar.

Resulta necesario detallar que esta última estrategia de lectura requiere, ineludiblemente, de la identificación de la idea principal. Es más, Solé (1992) es categórica al señalar que la elaboración del resumen se realiza “sobre la base de lo que el lector determina que son las ideas principales” (p. 130), por lo que según los propósitos de lectura que se tengan, el resumen contendrá tal o cual idea del texto original. Esta percepción lo posiciona como una estrategia de lectura integral y dependiente de otras, ya que sin la identificación de la idea principal —que de por sí involucra la estrategia del propósito de lectura explicada por Solé (1992)— sería imposible extraer lo medular de un texto para producir uno nuevo. De ahí que Chou (1992), quien comparte esa perspectiva, establezca que “resumir implica más que el mero hecho de identificar las ideas importantes y disponerlas en orden. También exige condensar estas ideas de alguna forma coherente” (p. 127).

Desde los mismos lineamientos de la estrategia de resumen se desprende la estrategia de **sumillado**, referente a la escritura de anotaciones o glosas en el texto. Ella es considerada por autores como Solé (1992) —quien la explica bajo el nombre de resumen durante la lectura— y Zelada (2015) como un procedimiento que se lleva a cabo mientras se lee,

pero para efectos del presente trabajo será tratada como una estrategia a utilizar luego de la lectura, de modo que se guíe y resguarde su adecuada aplicación por parte de los y las estudiantes. Ahora bien, en sentido estricto, “esta estrategia consiste en resumir, al margen del texto que se va leyendo, las ideas más destacadas” (Zelada, 2015, p. 26), que pueden ser de cada párrafo o de fragmentos particulares. Así, el lector va comprendiendo el significado global del texto a partir de los significados específicos que va construyendo.

Lo anterior evidencia que el sumillado emplea el lenguaje a nivel de palabra, frase u oración para elaborar conclusiones personales en el texto (Solé, 1992). Según Vallés (1993), en Casimiro (2014), estas pueden ser interpretaciones del lector, o bien, paráfrasis de ideas explícitas o ideas implícitas del párrafo en procesamiento, aunque, cualquiera sea el caso, el autor considera que el sumillado sirve para mantener la concentración mientras se lee y recordar información esencial y/o recapitular en ella con mayor rapidez. Adicionalmente, esta estrategia tributa al desarrollo de otras más complejas, como el resumen y el esquema (Vallés, 1993, en Casimiro, 2014), pues logra expresar por escrito la comprensión de ideas principales y secundarias de forma concisa, las cuales, en seguida, pueden ser incorporadas en la producción de párrafos o en los recuadros de aquellas estrategias de carácter gráfico.

A las estrategias anteriores se agrega el **subrayado**, que es una forma básica de discriminar la información primaria de la secundaria del texto. Específicamente, “el subrayado constituye un proceso de interacción donde el lector interactúa con el texto para construir el significado (...) a través de la identificación de ideas principales, ideas secundarias, palabras claves” (Flores e Hinostroza, 2012, p. 34). Para ello, el comprendedor traza líneas en el escrito con las que destaca información textual considerada como elemental según sus objetivos de lectura, o bien, “ideas o datos fundamentales de un tema que merecen ser tenidos en cuenta para ser asimilados” (Zelada, 2015, p. 25). Eso sí, para asegurar la efectividad de la estrategia su aplicación debe ocurrir siempre en la relectura o lectura detallada y jamás en una prelectura o lectura inicial del texto (Hernández, 1996). Esto se debe a que en la prelectura aún no se ha conceptualizado ni estructurado lo leído en la mente del lector, por lo que se tiende a subrayar información excesiva e irrelevante.

Asimismo, se debe precisar que el subrayado es una estrategia que puede llevarse a cabo de manera independiente o en conjunto con otras. Para el primer caso, Arenas (2016) enfatiza en la necesidad de que el lector establezca un código personal en el que designe colores y/o formas específicas al subrayado –como líneas onduladas o dobles–, esto, para diferenciar las ideas principales de las secundarias. En el segundo caso, destaca su carácter integral que comparte con las demás estrategias previamente expuestas, ya que se perfila como “una técnica de análisis que

servirá de base a otras técnicas posteriores tanto de análisis como de síntesis: resumen, esquemas, fichas y otros” (Arenas, 2016, p. 50). Por lo mismo, Flores e Hinostraza (2012) afirman que con ella “el alumno (...) economiza tiempo y fija la atención aumentando su comprensión” (p. 36), a la vez que da curso a procedimientos cognitivos superiores para sintetizar la macroestructura textual.

Una última estrategia a considerar después de la lectura es el **esquema**, definido por Zelada (2015) como una expresión gráfica con la que se organiza visual y jerárquicamente la información principal del texto. Según Pimienta (2012), esta estrategia promueve la comprensión en el lector dado que implica “la representación de una serie de ideas, conceptos y temas con un significado y sus relaciones” (p. 58), las que, además, sintetizan lo sustancial del escrito. Al exhibir las relaciones semánticas del texto, el esquema privilegia no solo la interpretación de sus significados, sino también un entendimiento significativo junto con la construcción de conocimientos que el lector podrá utilizar en nuevas situaciones de aprendizaje (Peña, 2013).

En cuanto a los tipos de esquemas existentes destacan el mapa mental y el mapa conceptual, caracterizados por la asociación y la ramificación de ideas. El primero es definido por Buzan (1996) como un instrumento de pensamiento holístico multidimensional que tributa a

expresar la creatividad, el aprendizaje y la memoria mediante el uso de palabras, imágenes, colores, conciencia espacial, etc., a la vez que permite “extraer las jerarquías y las ideas de ordenación básicas de la información lineal” (Buzan, 1996, p. 110), como es el caso de los textos escritos. Mientras que el segundo “es una representación gráfica de conceptos y sus relaciones (...) unidos por líneas identificadas por palabras (de enlace)” (Novak y Godwin, 1999, citados en Pimienta, 2012, p. 64), por lo que ayuda a interpretar, comprender e inferir la información leída mediante la subordinación e interrelación lógica de las ideas clave de un texto (Pimienta, 2012).



2.2.3. Uso estratégico de inferencias

Las inferencias, como ya se ha señalado, han sido abordadas por diversos teóricos, entre los que destaca Martínez (1997; 2013) por aportar un foco pedagógico a las mismas. Su propuesta, proveniente de la perspectiva discursiva del lenguaje, las clasifica en cinco niveles textuales: enunciativo, microestructural, macroestructural, superestructural y argumental. De ese modo, busca favorecer el desarrollo y aplicación de las inferencias en las y los estudiantes-lectores en cada una de las dimensiones del texto, lo que no tiene otra finalidad más que mejorar los procesos de comprensión (Arrieta, 2014, a partir de Martínez, 2001; 2002). Esta taxonomía organizada y secuenciada de las inferencias ha conducido a que autores como Cisneros et. al (2013) consideren que “está directamente

relacionada con las necesidades pedagógicas que presenta la concepción de la inferencia como estrategia de lectura (...) enseñable a lectores novatos” (p. 29).

En el nivel enunciativo, que es el primero de la taxonomía de Martínez (1997), se plantean, justamente, las inferencias enunciativas para que el lector comprenda las relaciones discursivas que se establecen en el texto. Aquí, como explica Arrieta (2014), “el lector debe inferir quién habla en el texto, a quién va dirigido el discurso, el por qué y para qué de ese discurso y por último en qué contexto surge” (p. 31). Concretamente, debe identificar los puntos de vista y voces que dialogan en el texto, las relaciones de proximidad entre los sujetos discursivos, la intención e imagen del enunciador y la imagen del enunciatario —ya sea como aliado, oponente u observador— (Martínez, 2013). Las inferencias enunciativas, en efecto, se sitúan en el “escenario discursivo en el que se ponen a funcionar fuerzas enunciativas entre los sujetos discursivos que intervienen en él: el Yo, el Tú y el El (el saber)” (Martínez, 1997, p. 29).

Con respecto al nivel microestructural, la autora propone las inferencias referenciales y las inferencias léxicas. La producción de las primeras contribuye a que el lector establezca nexos entre la información leída en la medida que vincula términos “cuyo significado depende de otro que se encuentra antes o después en el texto” (Martínez, 1997, p. 30). Por

su parte, las segundas, tributan a la construcción del sentido durante la lectura mediante el reconocimiento de la función que poseen los sinónimos, repeticiones, marcadores discursivos y generalizaciones en el texto escrito (Martínez, 2013). Ambas aportan a la construcción de la coherencia local y generan redes de significado en el nivel microestructural, por lo que resultan necesarias considerando que “en todo texto se construye una continuidad temática a través de relaciones cohesivas entre la información vieja de una proposición y la información nueva de otra” (Martínez, 1997, p. 30).

En el nivel macroestructural, Martínez (1997) sitúa, como su nombre lo indica, las inferencias macroestructurales, que constituyen estrategias imprescindibles para la elaboración de la coherencia global. Estas inferencias dan curso a procesos de “identificación y diferenciación de las proposiciones principales de un texto (...) cuando se eliminan proposiciones secundarias” (Martínez, 1997, pp. 31-32), por ende, requieren de las cuatro macrorreglas explicadas en el apartado anterior para su realización: supresión, selección, generalización y construcción (Kintsch y Van Dijk, 1983, en Solé, 1992). Con ellas, el lector logra jerarquizar las ideas e inferir el tema global del texto, lo que supone una selección y organización macroestructural intencionada de las proposiciones dispuestas por el autor (Martínez, 1997).

Referente al nivel superestructural, la autora establece, precisamente, las inferencias superestructurales, cuyo aporte a la comprensión se da en la medida en que los lectores determinan la estructura lógica de la información del texto. Para Arrieta (2014), acá, “el lector debe dar cuenta si el texto que lee posee un modo de organización argumentativo, expositivo, narrativo o explicativo” (p. 31), junto con las formas en que se presenta cada uno. Por ejemplo, puede identificar la premisa, garantía y respaldo, en el caso del modo argumentativo; o la comparación, contraste, causalidad, descripción, problema-solución y enumeración, en el caso del modo explicativo (Martínez, 2013). Al producir estas inferencias, el lector elabora una representación mental de la interrelación lógica establecida entre las ideas del texto, con lo que consigue “determinar en gran parte el propósito que en él se despliega y una mejor apropiación del contenido del texto” (Martínez, 2013, p. 133).

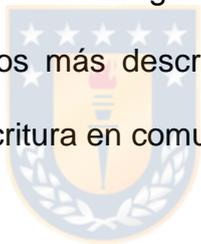
Finalmente, en el nivel argumental, se encuentran las inferencias argumentales, que se asocian al nivel enunciativo y superestructural ya señalado. Martínez (2013) las define como procesos de reconocimiento de “las secuencias o esquemas argumentativos (analógico, causal, deductivo), y siempre para identificar los puntos de vista del proponente y del oponente” (p. 135). Por tanto, se retoman los aspectos inferidos en el nivel enunciativo para relacionarlos con los modos de organización argumentativos que se privilegian en el texto, lo que “implica la elucidación de los propósitos ocultos del autor” (Martínez, 1997, p. 32).

2.3. Clasificaciones textuales

Dado que las estrategias de comprensión se pueden aplicar a una gran variedad de textos, resulta necesario conocer las dos clasificaciones textuales más reconocidas de estos: géneros discursivos y modos de organización del discurso. La primera se corresponde con una perspectiva funcional, en la que, como su nombre sugiere, se clasifican los textos según su función comunicativa, mientras que la segunda se ciñe a una perspectiva estructural con la que se clasifican según su estructura formal y organizativa. Ambas serán explicadas en este apartado con la finalidad de ahondar en las implicancias y/o particularidades de los textos.

En cuanto a la noción de género discursivo, ha sido abordada ampliamente en el ámbito académico. Entre los autores más reconocidos que la definen destaca Bajtín (1982), en Zayas (2012), quien propone que el género discursivo debe entenderse desde dos perspectivas: “como una práctica discursiva propia de una determinada esfera de actividad social y como una construcción verbal con unas características que reflejan el tipo de intercambio que se lleva a cabo” (p. 66). A ello se suma Moyano (2010), quien, basándose en Bajtín (1985), explica que cuando un individuo se inscribe dentro de una esfera de actividad emergen diversos géneros que conllevan la utilización de códigos lingüísticos específicos, los cuales deben ajustarse a las exigencias del medio social de interacción.

De igual manera, Bajtín (1979), en Calsamiglia y Tusón (1999), distingue los géneros en función de dos niveles. Estos son “los géneros primarios o simples (la conversación en todas sus formas) y los secundarios o complejos, derivados de aquéllos, producto de la elaboración intelectual (literarios, periodísticos y científicos)” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 257). Los primeros se desarrollan en la cotidianeidad y, a pesar de haber sido poco estudiados, Calsamiglia y Tusón (1999) afirman que en sus “formas genéricas familiares se puede descubrir la importancia de la situación, de las finalidades y de la relación entre los participantes en la selección de los estilos funcionales propios de un género” (p. 258). Por su parte, los segundos, que han sido los más descritos en términos investigativos, se producen a través de la escritura en comunidades especializadas.



En relación a los modos de organización del discurso, Álvarez (2004), a partir de Charaudeau (1992), sostiene que corresponden a un criterio de clasificación textual superestructural que permite situar un texto particular en un modelo más abstracto. Según Charaudeau (2004), estos modos son “mecanismos de construcción del discurso de los cuales dispondría el sujeto hablante para organizar su intención discursiva” (p. 25), la cual deviene en distintos tipos de textos. Entre los modos de organización existentes, Charaudeau (1992), en Charaudeau y Maingueneau (2005), distingue tres: el modo descriptivo, para cuando se nombran y/o califican a los seres del mundo; el modo narrativo, para cuando se secuencian acciones y

acontecimientos ocurridos a dichos seres; y el modo argumentativo, para cuando se organizan las relaciones de causalidad tanto entre las acciones como en las pruebas que las sustentan.

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999), desde de los aportes de Adam (1992), suman otros dos modos de organización, que son el explicativo y el dialogal. El primero se refiere a la comunicación de la información sobre un objeto en cuestión, mientras que el segundo a la interpretación de enunciados a partir de lo que se ha dicho o dirá en un discurso oral (Calsamiglia y Tusón, 1999). Cualquiera sea la clasificación de los modos de organización, estos convergen y se combinan en el texto para poder construirlo, de ahí que siempre se abarque más de uno en el discurso. Aunque, como señala Álvarez (2004), “en la medida que uno de estos modos de organización es dominante y le da su carácter al texto, podemos hablar de textos narrativos, textos argumentativos y textos descriptivos” (p. 147). Es decir, el modo de organización que se superponga permitirá caracterizar el texto como un tipo específico: descriptivo, narrativo, argumentativo, explicativo o dialogal.

2.3.1. El texto expositivo

El texto expositivo tiene por finalidad esclarecer un saber constituido como objeto de análisis, que puede ser inaccesible o difícil de entender para los receptores (Álvarez y Ramírez, 2010; Calsamiglia y Tusón, 1999). En ese

sentido, “se centra en la organización, distribución y desarrollo de la información” (Combattes y Tomassone, 1988, citados en Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 307), pues pretende resolver, objetivamente, un problema que requiere de una explicación para que los lectores puedan comprenderlo e interpretarlo. Su estructura se ajusta a la secuencia textual que Adam (1990), en Álvarez y Ramírez (2010), identifica como problema, resolución y conclusión, la que, además, “gira en torno a los tres grandes ejes del desarrollo temático” (Álvarez y Ramírez, 2010, p. 79): introducción, en donde se presenta el tema junto con el problema que deriva de él; desarrollo o profundización del tema dando respuesta a sus inquietudes; y la conclusión, que es el cierre de la exposición recapitulando en las ideas principales (Álvarez y Ramírez, 2010).



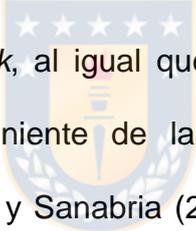
Entre los géneros discursivos, cuyo modo predominante es el expositivo, se encuentran: el reportaje, el artículo de divulgación científica, la entrada de blog y el post de *Facebook*. En cuanto al reportaje, que puede ser de carácter informativo o interpretativo, Barra y Donoso (2008) explican que “es fruto de la investigación periodística de una noticia o de un hecho actual en desarrollo” (p. 86), por lo que implica la ampliación y profundización de un tema contingente con el propósito de aportar nuevos puntos de vista sobre el mismo (Bernabeu, López y López, 2009b). En palabras de Moreno (2000), el reportaje aborda aspectos de interés público que son analizados e interpretados. De ahí que se le atribuya una polarización discursiva, pues si bien “la objetividad y la veracidad son sus

señas de identidad, (...) cabe también la subjetividad en las observaciones y en la valoración de los hechos” (Bernabeu, López y López, 2009b, p. 24).

Por su parte, el artículo de divulgación científica, adapta objetivamente los conocimientos de la ciencia previamente publicados en revistas especializadas. Esto es explicado por Herrera (2018), quien lo define como “aquel que da a conocer resultados de una investigación por medio de un lenguaje accesible a todo público” (p. 14), ya sea para explicar nuevos hallazgos o para esclarecer concepciones erradas que circulan en la población (Herrera, 2018). A esa misma idea se ciñen, Cassany, López y Martí (2000), quienes establecen que el artículo de divulgación científica conlleva la reelaboración del conocimiento mediante la reducción de nudos especializados y la inclusión de nudos cotidianos del lector, esto, con la finalidad de generar puentes de saber hacia la población inexperta en el ámbito de la ciencia. En efecto, para este género discursivo “su búsqueda no es la de “saber”, sino la de “hacer-saber” (Berruecos, 2009, p. 69).

La entrada de blog, en tanto, es un género discursivo emergente del medio digital. Para Orihuela (2006), el blog es un sitio web personal o colectivo autogestionado “que se compone de entradas individuales llamadas anotaciones o historias dispuestas en orden cronológico inverso (...) con su propia dirección de URL” (p. 34). Por ende, cada entrada constituye un texto independiente que, al privilegiar la exposición de

información, suele escribirse “para ampliar contenidos ofrecidos, para confirmar información dada y para definir términos que puedan resultar confusos” (Valero, 2008, en Sal, 2011, p. 116). Desde esos propósitos, se publican textos que se caracterizan por la diversidad temática, entre los que se aborda la tecnología, religión, gastronomía, viajes, etc. (Orihuela, 2006), y que, a su vez, “emplean un lenguaje directo, claro y sencillo que les confiere gran legibilidad” (Sal, 2011, p. 116) en la comunidad digital o blogosfera, cuyos usuarios heterogéneos no dominan un discurso especializado (Orihuela, 2006).



El post de *Facebook*, al igual que el blog, es un género discursivo emergente, aunque proveniente de las redes sociales. De acuerdo a Briceño, Gómez, Manrique y Sanabria (2018), el usuario que se adscribe a dicha plataforma accede a “un espacio definido como «muro personal o barra de estado» en el que se permite publicar y hacer visibles a una comunidad de seguidores (‘amigos’), contenidos que pueden ser acompañados de textos, imágenes, videos y vínculos” (p. 48). Esos textos corresponden al post de *Facebook*, que, al ser elaborado desde los intereses personales del usuario, puede ser tan simple como un saludo o tan complejo como la exposición de un pensamiento o idea (Guerrero, 2014). Su extensión alcanza alrededor de 60.000 caracteres, pero es inusual que estos se empleen en su totalidad, lo que no significa que se carezca de una expresión conclusiva en cada publicación elaborada (Briceño, Gómez, Manrique y Sanabria, 2018).

2.3.2. El texto argumentativo

El texto argumentativo, según Calsamiglia y Tusón (1999), constituye un tipo de texto polémico y controversial, dado que se construye sobre la contraposición de dos o más posturas en torno a un tema. Esto tiene directa relación con el propósito comunicativo e intrínseco de la argumentación, referente a “provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o público de la aceptabilidad de una idea” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 295). La estructura mínima de este tipo de texto corresponde a la premisa, ley de paso y conclusión (Adam, 1992, en Calsamiglia y Tusón, 1999), que implica la defensa de una tesis, sustentada en una serie de argumentos que la acrediten y den cabida a su reafirmación en la conclusión. Igualmente, en ella se presupone la contra-argumentación o postura discrepante a la tesis expuesta, cuyo objetivo, según Camps (1995), es “formular en el seno del discurso las posibles limitaciones u objeciones a la posición que defiende el locutor—escritor con el fin de neutralizarlas con los propios argumentos” (p. 53).

Entre los géneros discursivos con modo de organización argumentativo destacan: el ensayo, la columna de opinión, la entrada de blog y el tuit. En lo que al ensayo respecta, exhibe de manera genuina la subjetividad del autor, pues, según Almazán, Anguiano, Huerta e Ibarra (2014), “plantea la postura crítica del escritor con respecto a un tema, la cual defiende (sustenta) por medio de razonamientos y evidencias” (p. 28), como

ejemplos, citas de autoridad, experiencias personales, comparaciones, etc. De ese modo, se insta al lector a reconocer tanto la solidez de la argumentación como la necesidad de reflexionar acerca del punto de vista expuesto (Arenas, 2005). Eso sí, el ensayo no solo articula “una tesis con unos argumentos que fijen una posición y entren en diálogo con otras posiciones (Bajtín, 1999, citado en Torres, 2004, p. 99), sino también un lenguaje claro, preciso y con rasgos conversacionales que aumenta la credibilidad de la opinión al establecer cercanía con el receptor —que sería culto pero no especializado— (Arenas, 2005).

La columna de opinión, que fue el segundo género mencionado, se distingue por su medio de publicación: el diario. Aunque, de todas formas, se concibe como un “texto que expresa la opinión o punto de vista de una sola persona, por lo cual lleva su firma” (Barra y Donoso, 2008, p. 96). Los temas que aborda son contingentes y, predominantemente, de corte sociopolítico, por lo que dan cabida a que el autor plantee una postura sobre ellos junto a una serie de argumentos en favor de la adherencia del lector (Bernabeu, López y López, 2009a). Como emisor, “el columnista suele ser un periodista del medio o un escritor de renombre que mediante sus opiniones periódicas genera credibilidad” (Barra y Donoso, 2008, p. 96). Además, se desmarca de la redacción periodística estandarizada utilizando recursos literarios —tales como figuras retóricas, adjetivación e interjección— que le permiten manifestarse con un estilo propio y característico (Arroyas y Berná, 2015).

Sobre la entrada de blog argumentativa cabe destacar que, al igual que en su forma expositiva, se configura como un género emergente del medio digital. Dada su versatilidad, aquí se transfigura “desde disquisiciones sobre el estado de ánimo de quien escribe o entradas de diario personal a comentarios sobre noticias de actualidad” (Cervera, 2006, p. 12). Por tanto, constituye una “instancia abierta que muta en función del modo de organización discursiva elegido (narración, exposición, argumentación)” (Sal, 2011, p. 116), el cual tiene por condicionante principal el tema sobre el que se escribirá. En este caso, los temas son contingentes y polémicos, de hecho, los propios *bloggers* declaran la pérdida de objetividad en sus textos para atraer aún más al receptor con sus posturas personales (Orihuela, 2006, p. 156). Esto ha conducido a autores como Orihuela (2006) a catalogar la entrada de blog del tipo argumentativo como un micro-ensayo, mientras que para otros sería la “evolución natural de la columna de opinión del periódico” (Del Moral, 2006, p. 77).

El último género discursivo, también del medio digital, es el tuit. De acuerdo a Thelwall & Buckley (2011), en Moll (2015), este consiste en el post publicado en la plataforma Twitter, que es una red social en la que sus miembros tienen acceso libre al perfil y publicaciones de cualquier usuario. El tuit, para Blanco y Sueiro (2014), es una publicación con una capacidad máxima de 140 caracteres en la que el usuario plantea sus ideas de manera sintética, las cuales pueden aludir a “observaciones de sus acciones en su entorno, información sobre un evento o sus opiniones sobre un tema

determinado” (Smith, 2010, en Montero, 2018, p. 42). Aparte de su brevedad, el tuit se caracteriza por su inmediatez, pues en él se “mencionan temas a tiempo real” (Kwak, Lee, Park & Moon, 2010, en Moll, 2015, p. 93), de manera que los puntos de vista e información publicada no solo atienden la contingencia de las sociedades, sino que insertan su perspectiva en un flujo de publicaciones continuo.



3. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En función de lo previamente expuesto, se propone un taller de comprensión lectora semestral para primer año medio con el propósito de nivelar y mejorar la habilidad de lectura de los y las estudiantes. Esto se llevará a cabo mediante la enseñanza de estrategias de comprensión que tributen a la construcción de la macroestructura de los textos expositivos y argumentativos, cuyos modos de organización discursivos son los que presentan mayor dificultad para los y las alumnas. En tanto, la decisión de trabajar en el nivel macroestructural del texto se sustenta en las principales falencias de comprensión lectora registradas en evaluaciones nacionales e internacionales, tales como SIMCE Y PISA, dentro de las que se evidencia la incapacidad de extraer información textual, de organizar las ideas del texto y de construir la coherencia global del mismo.

Por consecuencia, el taller pretende capacitar a los y las estudiantes en el uso de estrategias de comprensión que permitan superar dichas barreras en torno a la lectura. De ahí que las estrategias constituyan el foco del diseño didáctico, pues son las que darán respuesta tanto a las falencias de comprensión, como a la disparidad con respecto a la formación lectora de los y las alumnas de primero medio, quienes, como ya se ha señalado, al provenir de diversos establecimientos no necesariamente poseen las mismas herramientas cognitivas para enfrentar la tarea de lectura. Incluso,

en ocasiones, carecen de ellas, por lo que su centralidad en el taller está ampliamente justificada. Estas estrategias, además, serán aplicadas sobre textos que abordan temas acordes a los conocimientos e intereses de la actual generación de adolescentes, lo cual motiva aún más su utilización.

En términos de estructura, el taller se divide en dos módulos y sus clases están pensadas para ser llevadas a cabo una vez por semana. El primero considera ocho sesiones presenciales de 45 minutos cada una, en las que se desarrolla la comprensión de textos expositivos, mientras que el segundo contempla nueve sesiones presenciales —con la misma cantidad de tiempo— centradas en la lectura de textos argumentativos. Asimismo, los módulos consideran la aplicación de un pretest (clase n° 1 del primer módulo) y un posttest (clase n° 9 del segundo módulo), que se ajustan a la primera y última sesión del taller. De esa manera, se podrá determinar el grado de efectividad del mismo, junto con su incidencia real en el progreso de la habilidad de comprensión de los y las estudiantes. Para asegurar la validez de los resultados, los test evaluarán la construcción de la macroestructura de textos expositivos y argumentativos a partir de las mismas estrategias de lectura.

Si bien cada módulo contempla estrategias de comprensión específicas que son aplicadas después de la lectura, resulta imprescindible señalar el tratamiento de las estrategias usadas antes de la lectura que fueron incluidas: el propósito de lectura y las predicciones. Tanto en el

primer como en el segundo módulo estas se trabajan de manera transversal, puesto que los y las estudiantes siempre leen con el objetivo de construir la macroestructura textual, por ende, la aplicación misma de una u otra estrategia para esos fines constituye un propósito por sí solo. Más claramente, los y la alumnas leerán textos expositivos y argumentativos con el objetivo de elaborar esquemas, resúmenes o identificar ideas principales del texto valiéndose del subrayado y/o sumillado. Por su parte, las predicciones son motivadas en cada clase antes de la primera lectura de los textos, de modo que se utilizan para predisponer positivamente a los y las estudiantes hacia el acto lector.



3.1. Módulo 1: textos expositivos

El primer módulo del taller considera géneros discursivos en los que predomina el modo de organización expositivo, los cuales se disponen de manera progresiva según su complejidad para los y las estudiantes. Esto quiere decir que los géneros implicados en las sesiones van desde los que los y las alumnas están más habituados a leer, dada su experiencia escolar y/o cotidiana, a los consultados con menos frecuencia en su actividad lectora. Así, la segunda sesión del módulo aborda el post de *Facebook*, la tercera y la cuarta la entrada de blog, la quinta y la sexta el reportaje, y la séptima y la octava el artículo de divulgación científica. A excepción de la segunda clase, los géneros varían cada dos sesiones con la finalidad de que

exista más de una instancia para poder retroalimentar el proceso de comprensión de cada uno de ellos.

Del mismo modo, existe una secuencialidad en las estrategias de comprensión que son abordadas. Estas se organizan dada su complejidad como procedimientos cognitivos, específicamente, según la cantidad de acciones que exigen realizar a las y los lectores novatos junto con su potencial para integrarse en otras estrategias más demandantes. A grandes rasgos, las estrategias se distribuyen de tal manera: identificación de la idea principal y el tema, subrayado, sumillado, mapa conceptual y resumen. Las últimas son trabajadas en tres y dos sesiones, respectivamente, mientras que las tres primeras se utilizan de manera independiente al comienzo del módulo para luego funcionar como estrategias complementarias. El hecho de situar cada estrategia en más de una clase tiene como propósito favorecer procesos de retroalimentación que permitan subsanar sus falencias de aplicación por parte de los y las alumnas.

Para esclarecer la disposición de las estrategias en el módulo uno se presenta la siguiente tabla:

Estrategias	Sesiones							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Identificación de la idea principal y el tema	Pretest	X	X	X	X	X	X	X
Subrayado		X		X	X	X	X	X
Sumillado			X	X	X	X	X	X
Mapa conceptual				X	X	X		
Resumen							X	X
Observaciones		En la sesión n° 4 los y las estudiantes escogen entre la estrategia de subrayado o sumillado, mientras que en las sesiones n° 5, 6, 7 y 8 pueden utilizar ambas, o bien, solo una de ellas según estimen conveniente.						

Tabla 3.1 Estrategias de comprensión para el primer módulo del taller.

Desde esa misma perspectiva estratégica, en el módulo uno se intenciona el uso de inferencias enunciativas, macroestructurales y superestructurales. Las primeras se promueven mediante preguntas de tipo inferencial sobre la información de los textos, mientras que las últimas dos lo hacen a través de las estrategias de comprensión ya mencionadas. Su sucesión se plantea de la siguiente manera: en la segunda sesión se consideran inferencias enunciativas, relativas a la intención comunicativa e imagen del enunciador y del enunciatario, además de inferencias macroestructurales. En la tercera y cuarta sesión se añaden las relaciones de proximidad entre el enunciador y el enunciatario a las inferencias

enunciativas, a la vez que se trabajan inferencias macroestructurales y superestructurales. Finalmente, desde la quinta hasta la octava sesión se suman las voces presentes en el texto como nueva relación discursiva a inferir en el nivel enunciativo, mientras que se mantienen las inferencias macro y superestructurales.

Al respecto, es importante señalar que, en todo el taller, los términos referentes a las inferencias enunciativas fueron adaptados para el nivel educativo en cuestión. Esto guarda relación con los conocimientos previos que los y las alumnas traen desde 8° básico, los cuales se ajustan a los elementos básicos de la comunicación, como emisor y receptor, y no a la perspectiva discursiva de los mismos que configuran al enunciador y enunciatario. En efecto, las relaciones discursivas establecidas entre ambos sujetos, por razones didácticas, no se denominan igual, aunque se mantiene la esencia de sus definiciones conceptuales.

3.2. Módulo 2: textos argumentativos

En el segundo módulo se consideran géneros discursivos con el modo de organización argumentativo, dispuestos —al igual que en el módulo anterior— progresivamente según su complejidad. Por ello, en la primera sesión, se aborda el tuit, en la segunda la entrada de blog, en la tercera, cuarta y quinta la columna de opinión y en la sexta, séptima y octava el ensayo. Excluyendo la primera y segunda clase, que sirven como

introducción a los textos argumentativos, los géneros varían cada tres sesiones con la finalidad de retroalimentar la utilización de estrategias de comprensión que se les aplican. Esta distribución, igualmente, estriba en el grado de desconocimiento del ensayo para los y las estudiantes, que es uno de los nuevos géneros discursivos que se incorpora en el Programa de Estudio de primero medio. De ahí que sea precedido por la columna de opinión, cuya estructura similar, previamente conocida por los y las alumnas de octavo básico, media su transición.

En tanto a las estrategias, este segundo módulo mantiene la lógica secuencial del primero. Por lo mismo, las organiza de la siguiente manera: identificación de la idea principal (tesis) y el tema, subrayado, sumillado, mapa mental y resumen. Se agrega, entonces, el mapa mental en reemplazo del mapa conceptual y, del mismo modo, se focaliza la identificación de la idea principal en la tesis, que es la convención estructural propia del texto argumentativo. Dichas estrategias, como en el módulo uno, exhiben una integración y complementariedad que se va dando durante el transcurso de las sesiones, lo cual se ilustra con la siguiente tabla:

Estrategias	Sesiones								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Identificación de la idea principal (tesis) y el tema	X	X	X	X	X	X	X	X	Postest
Subrayado	X		X	X	X	X	X	X	
Sumillado		X	X	X	X	X	X	X	
Mapa mental			X	X	X				
Resumen						X	X	X	
Observaciones	En la sesión n° 3 los y las estudiantes escogen entre la estrategia de subrayado o sumillado, mientras que en las sesiones n° 4, 5, 6, 7 y 8 pueden utilizar ambas, o bien, solo una de ellas según estimen conveniente.								

Tabla 3.2 Estrategias de comprensión para el segundo módulo del taller.

Aquí las inferencias, trabajadas a partir de preguntas inferenciales y de las estrategias de lectura, corresponden a las mismas del módulo anterior: enunciativas, macroestructurales y superestructurales. En la primera sesión, se incentiva la producción de inferencias enunciativas –que comprenden la intención comunicativa, la imagen del enunciador y la imagen del enunciatario– y macroestructurales. En la segunda, tercera y cuarta sesión, se promueven las inferencias enunciativas ya mencionadas, aunque se agregan las relaciones de proximidad entre enunciador y enunciatario, a la vez que se consideran las inferencias macroestructurales e inferencias superestructurales. Estas últimas se incluyen también en la quinta, sexta,

séptima y octava sesión, las cuales suman los puntos de vistas y las voces presentes en el texto a las inferencias enunciativas.

Otro aspecto relevante del módulo dos es que su contenido a enseñar se organiza bajo un criterio incremental. En concreto, la primera sesión aborda la tesis; la segunda la tesis y el argumento; la tercera y la cuarta la tesis, argumento y conclusión; y la quinta, sexta, séptima y octava, la tesis, argumento, contraargumento y conclusión. Con ello se resguarda la comprensión efectiva de los géneros aquí implicados, pues se profundiza y avanza paulatinamente por cada elemento del texto argumentativo considerando el desconocimiento de los géneros que poseen las y los lectores novatos. Además, la disposición de los componentes de la argumentación se ajusta a la progresión tanto de las estrategias de comprensión como de los géneros discursivos, por lo que el módulo, y el taller en general, se erige sobre una prosecución transversal.

3.3. Planificación y evaluación

El diseño de cada sesión del taller contempla tres fases: presentación, desarrollo y síntesis y transferencia. En la fase de presentación se incluyen tres momentos didácticos que son la motivación, la evaluación de conocimientos previos y la presentación de contenidos. El primer momento se efectúa en el taller mediante estímulos visuales y audiovisuales —como

videos e imágenes— que guardan relación con los temas de los textos que se abordan en las clases, lo que tiene como propósito predisponer positivamente a los y las estudiantes hacia el aprendizaje y la lectura. El segundo momento se realiza a través de preguntas abiertas sobre el recurso observado en la motivación y los contenidos a revisar en las sesiones, con lo cual se promueve que todos y todas generen nexos entre sus propios saberes y los considerados en el taller. El tercer y último momento responde a la enseñanza propiamente tal de los contenidos, por lo que en él se utiliza el PowerPoint como recurso didáctico para explicar y ejemplificar la estructura de los tipos de textos y el uso de las estrategias de comprensión implicadas en cada sesión.



En la fase de desarrollo, se ejecutan las actividades que deben resolver los y las estudiantes. Estas consisten, en primer lugar, en una lectura inicial, guiada por el docente en voz alta, y en una relectura de los textos realizada individualmente por los y las alumnas. En segundo lugar, las actividades se circunscriben a una guía de trabajo en la que se deben responder preguntas de tipo inferencial y aplicar estrategias de comprensión. Sobre estas últimas, la guía puede solicitar la ejecución solo de estrategias auxiliares —como el subrayado o sumillado— con colores específicos para dejar evidencia de la lógica de su utilización; de estrategias más complejas para construir la macroestructura textual —como el esquema o resumen—, o bien, puede pedir ambas. Finalmente, en la fase de síntesis y transferencia, el diseño didáctico incluye el diálogo argumentativo en parejas, además de

preguntas que permiten proyectar los contenidos aprendidos en las clases fuera de la disciplina. Ambas acciones no tienen otra finalidad que consolidar los saberes enseñados.

En torno a la evaluación, los módulos del taller incluyen instancias, aparte del pretest y el postest, en cada una de las clases con la finalidad de retroalimentar la aplicación de las estrategias de comprensión por parte de los y las alumnas. Esto se lleva a cabo mediante dos tipos de instrumentos evaluativos, que son la escala de apreciación descriptiva y la lista de cotejo. La primera está destinada para la heteroevaluación docente, mientras que la segunda para la autoevaluación de los y las estudiantes, de modo que todos y todas sean conscientes de sus propios avances a la vez que autorregulen sus aprendizajes. Eso sí, los instrumentos remiten a sesiones concretas, por lo que la autoevaluación es empleada en la sesión intermedia y la sesión final de cada módulo: clase 5 y 8 en el caso del primero; y clase 4 y 8 en relación al segundo módulo. Por su parte, la heteroevaluación, se efectúa en todas las sesiones restantes del taller.

Las razones que sustentan la disposición de uno u otro tipo de evaluación en tal o cual sesión guardan relación con criterios didácticos. En concreto, la cantidad de autoevaluaciones son solo dos, puesto que se espera que el instrumento evaluativo se aplique de forma coherente, cuando los y las alumnas ya tengan consolidados ciertos conocimientos sobre el uso

de las estrategias de comprensión. De ese modo, se evitará que la autoevaluación se ejerza irreflexiva e insensatamente y más bien constituya un apoyo efectivo a la deliberación de los y las estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje. En consecuencia, la heteroevaluación se posiciona como el tipo de evaluación dominante, puesto que es el o la docente quien posee los saberes necesarios para poder guiar a los y las alumnas de la manera más adecuada hacia el logro de los objetivos del taller.



4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

El taller propuesto para los y las estudiantes de primer año de enseñanza media permite abordar la complejidad del desarrollo de la comprensión lectora en el aula. Esto se debe a que se posiciona como un plan de acción factible que, a través de la aplicación de estrategias de comprensión, enfrenta tanto las falencias de lectura de textos expositivos y argumentativos, como la disparidad en torno a los niveles de comprensión referentes a la heterogeneidad del curso en cuestión. Es decir, el taller es una propuesta viable para solucionar la problemática expuesta en la medida que procura que todos y todas adquieran las herramientas cognitivas necesarias para construir la macroestructura del texto mediante la identificación, extracción, síntesis, organización y/o jerarquización de las ideas principales.

La potencialidad del taller para dar solución a la problemática expuesta se debe, principalmente, a su rigurosidad teórica. En ese sentido, destaca la incorporación de teorías ampliamente validadas que permitieron sentar las bases de la propuesta didáctica. Tal es el caso del modelo de construcción e integración de Kintsch (1998), cuya concepción de la comprensión permitió situar, de manera exacta, las dificultades de comprensión de los y las alumnas en el nivel macroestructural de la representación proposicional. La ubicación del problema, además, dio curso

a la selección de estrategias de lectura adecuadas a aquel nivel propuesto en el MCI (Kintsch, 1998), las cuales, al plantearse como una propuesta de solución, evidencian total coherencia con el modelo del autor.

Con respecto a la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2014), el taller la consideró en la estructura misma de las sesiones. Así, en cada una de ellas se incorporó su principio central: la acreditabilidad de lo comprendido. En la fase de desarrollo de las clases, la aplicación de las estrategias de lectura —sea el subrayado, sumillado, esquema o resumen— constituye una primera instancia de acreditabilidad, pues conduce a que las y los estudiantes se den cuenta, para sí mismos, de su comprensión macroestructural del texto. Esta primera acreditabilidad apuntaría, por tanto, a la reflexión de las y los lectores novatos en relación al cumplimiento de sus objetivos de lectura.

Una segunda instancia de acreditabilidad corresponde a la fase de síntesis y transferencia, la cual incluye la socialización que dicho principio supone. Esto se debe a que los y las alumnas, antes de concluir una sesión, llevan a cabo el diálogo argumentativo en parejas con la finalidad de comunicar, a la vez que negociar, los significados del texto leído. De esa manera, el taller garantiza que todos y todas logren no solo depurar sus representaciones mentales del nivel proposicional previamente construidas, sino que también accedan a una comprensión profunda que las y los

conduzca al aprendizaje. Con esta doble acreditabilidad, en donde se comunica lo comprendido para sí mismos y para otros, el diseño didáctico se posiciona como una propuesta integral para abordar los problemas de lectura del nivel macroestructural.

Igualmente, la propuesta didáctica se instaura sobre los tres supuestos generales de la TC (Parodi, 2014): la socioconstructividad, la cognición situada y la interactividad. Desde esas concepciones teóricas, el taller enfatiza constantemente en la importancia del aula como contexto de interacción social que facilita el desarrollo de la habilidad de comprensión y la construcción de lectores activos mediante la vinculación con los otros. Específicamente, los tres principios se evidencian en la incorporación de estrategias de comprensión que involucran las habilidades cognitivas del lector (interactividad), el diálogo argumentativo entre los y las estudiantes (socioconstructividad), y la selección de textos expositivos y argumentativos que se enmarcan en el contexto histórico actual (cognición situada). El hecho de recoger la interrelación entre lector, texto y contexto —que también es trabajada por Kintsch (1998) pero sin este último componente— incrementa la legitimación del diseño didáctico y su respectiva efectividad en términos teóricos.

Un último aspecto concordante con la rigurosidad teórica se atribuye a las perspectivas de Solé (1992), Kintsch (1998), Peronard (2002) y Parodi

(2014) sobre las estrategias de comprensión. En conjunto, estas contribuyeron a dilucidar el concepto como tal y a seleccionar las más apropiadas para la propuesta, a saber, aquellas que pudieran ser enseñables al estar altamente comprobada su eficacia, a la vez que sirvieran para mejorar la comprensión macroestructural. Asimismo, los aportes de los teóricos permitieron escoger un número adecuado de estrategias, puesto que se consideró el carácter variable de las mismas –relativo a que su efectividad difiere de lector a lector– para responder a la pluralidad de las formas particulares de aprender a partir de los textos que tienen los y las estudiantes. Así, concluido el taller, se espera que todos y todas sean capaces de distinguir y emplear aquellas que les resultaron más útiles en su lectura personal.



Aparte de ser congruente con las teorías expuestas, la propuesta exhibe una serie de contribuciones en términos educativos. La primera de ellas es que promueve que los y las estudiantes accedan a otras habilidades ligadas a la lectura que son consideradas en el Programa de Estudio de Lengua y Literatura de primero medio, como analizar, comparar, interpretar y evaluar los textos. Para que estas puedan desarrollarse en plenitud se requiere, indudablemente, de la habilidad de comprensión, dado que es la base para dilucidar semejanzas y diferencias entre diversos textos, o bien, emitir juicios críticos de lo leído que resulten coherentes con la información textual. Por consiguiente, el taller, al buscar superar las limitaciones dadas

en la comprensión macroestructural, aporta en la ejecución de otras tareas de lectura y en la progresión de las habilidades de la competencia lectora de los y las alumnas.

Una segunda contribución del diseño didáctico es el desarrollo de la autonomía lectora como resultado del uso de las estrategias propuestas. En definitiva, se pretende que la adquisición de dichas herramientas cognitivas capacite a los y las estudiantes para guiar su propio proceso de comprensión, de modo que la dependencia hacia el docente, quien suele delimitar paso por paso las acciones a seguir para enfrentar el texto, se reduzca en la medida que todos y todas logren tomar decisiones de manera independiente con respecto a la lectura. Desde esa perspectiva, el taller aboga porque el acto lector se posicione como una actividad realizable tanto dentro como fuera del aula, ya que si los y las alumnas dominan las estrategias enseñadas podrán recurrir a ellas por sí solos tanto para atender sus labores académicas como para satisfacer sus intereses de lectura extracurriculares, ya sea de textos expositivos, argumentativos o de cualquier otro tipo si se tiene en cuenta la adaptabilidad de las estrategias de comprensión.

De lo anterior se desprende un tercer aporte del taller, este es, que procura el éxito escolar no solo en la disciplina de Lengua y Literatura, sino también en las asignaturas restantes del Currículum Nacional. En otras

palabras, los beneficios de la propuesta didáctica son transversales al ciclo de enseñanza media, pues las materias estudiadas en los centros educativos requieren, en mayor o menor medida, la lectura para responder a sus actividades y/o desafíos de aprendizaje particulares. De ahí que el dominio de estrategias de comprensión, dado por el diseño didáctico, exhiba una alta utilidad en el contexto académico, principalmente, porque permite que los y las estudiantes cumplan con los objetivos de las asignaturas, alcancen un aprendizaje significativo y avancen hacia el perfil de egreso estudiantil que establece el MINEDUC. Sus motivos residen en que el logro de los aprendizajes repercute en cada nivel del sistema educacional, por lo que sentar bases sólidas en primero medio tributa ampliamente a esos propósitos.



La cuarta y última contribución del diseño didáctico se refiere al desarrollo de la competencia comunicativa y sociocultural que, según el MINEDUC, es la finalidad de la asignatura Lengua y Literatura. Al focalizarse por completo en la habilidad de comprensión, la propuesta favorece la dimensión de lectura de dicha competencia, la cual busca formar a los y las estudiantes como lectores eficaces que logren integrarse correctamente a la sociedad de la información que rige en la actualidad, en donde se comparten textos a cada instante. De hecho, el taller sitúa a los y las alumnas en experiencias reales de lectura, que los y las preparan para participar activamente en diversos contextos comunicativos, a la vez que los perfila como ciudadanos críticos de la información circulante. Esto se debe a que se

trabaja la comprensión de textos expositivos y argumentativos, publicados tanto en medios tradicionales como en plataformas digitales, que, precisamente, son los más producidos y difundidos en la cotidianeidad al abordar temas de interés público.

Para finalizar, cabe destacar que si bien la propuesta se planteó desde una perspectiva teórica, lo cierto es que se pretende implementar en su totalidad cuando surja la oportunidad de hacerlo. Por lo mismo, su diseño exhibe una amplia factibilidad de ejecución al incluir la planificación didáctica de cada una de las sesiones, detallándose en ellas: los textos específicos a leer, los contenidos a enseñar, las actividades, los instrumentos y criterios de evaluación, además del tiempo tanto de las clases como de las fases de la planificación. De esa forma, y por todos los otros aspectos ya señalados, la propuesta deviene en un aporte al sistema educativo dado que resulta teóricamente coherente y didácticamente acabada. Es más, puede ser consultada y utilizada de inmediato en los establecimientos, sobre todo porque se ajusta a los estándares del MINEDUC y a los propósitos que se tienen con respecto a los aprendizajes de los y las estudiantes de primer año medio.

Incluso, si los resultados obtenidos no son los esperados, la propuesta de todas maneras servirá para tomar decisiones y, por ende, acciones remediales sobre el aprendizaje de los y las alumnas relativas al eje de lectura. Esta idea se sustenta en que concluido el taller se podrá

pesquisar e identificar a quienes obtuvieron más bajos desempeños en la aplicación de estrategias de comprensión para, posteriormente, darles un acompañamiento oportuno —en la disciplina de Lengua y Literatura— que evite la perpetuación de sus falencias durante el resto de su formación escolar. En ese sentido, la propuesta sería una respuesta inicial a las dificultades de comprensión macroestructural del texto, puesto que es impensable catalogarla como una solución definitiva cuando la habilidad de comprensión exige un desarrollo a largo plazo que, bajo ningún punto de vista, puede depender en su totalidad de este taller semestral.



5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *PISA 2018. Entrega de Resultados. Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile* [Diapositiva de PowerPoint]. Biblioteca Digital MINEDUC.

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/9286/PISA_2018-Resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Agencia de Calidad de la Educación (2020). *Resultados educativos 2019* [Diapositiva de PowerPoint]. Agencia de Calidad de la Educación.

http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019.pdf

Almazán, K., Anguiano, M., Huerta, J., Ibarra, J. (2014). *Manual básico para la escritura de ensayos. Estudios y propuestas de lenguaje y educación*. México: Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa.

Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos: introducción a la lingüística del texto*. Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.

Álvarez, T., Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Segunda época*, (32), 73-88.

Arenas, D. (2016). *La técnica del subrayado para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado en la IEP* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Perú.

Arenas, E. (2005). El ensayo como clase de textos del género argumentativo: un ejemplo de Ortega y Gasset. En M. D. Adsuar, V. Cervera y B. Hernández. (Eds.), *El ensayo como género literario* (43-61). España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Arrieta, L. (2014). Capítulo 1: Perspectiva discursiva de la comprensión textual. *Visitas al patio*, (8), 23-32.

Arroyas, E., Berná, C. (2015). *La persuasión periodística: Retórica del artículo de opinión*. Barcelona, España: Editorial UOC.

Barra, C., Donoso, A. (2008). *Medios de comunicación*. Santiago, Chile: Santillana.

Bernabeu, N., López, B., López, R. (2009a). *El artículo y la columna. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid, España: CIDE.

Bernabeu, N., López, B., López, R. (2009b). *La noticia y el reportaje. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula*. Madrid, España: CIDE.

Berruecos, L. (2009). *La divulgación de la ciencia puesta en discurso*. Coyoacán, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Blanco, M., Sueiro, R. (2014). *Cómo conseguir 10.000 seguidores en Twitter*. Madrid, España: ESIC Editorial.

Briceño, Y., Gómez, A., Manrique., J., Sanabria, L. (2018). Clasificación discursiva de los comentarios en Facebook desde la actitud política: una revisión de las reacciones a actores emergentes. *Index.comunicación*, 8(3), 43-64.

Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona, España: Ediciones Urano.

Cabrera, M., Caruman, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles Educativos*, 11(161), 107-127.

Calsamiglia, H., Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25), 51-63.

Casimiro, L. (2014). *La técnica de lectura "subrayado, sumillado y resumen" para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del 5° grado de educación primaria de la institución educativa "Pedro Sánchez Gavidia"* (Tesis de pregrado). Universidad de Huánuco, Perú.

Cassany, D., López, C., Martí, J. (2000). Divulgación del discurso científico. La transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias. *Discurso y sociedad*, 2(2), 73-103.

Cervera, J. (2006). Una teoría general del blog. En J. Cerezo. (Dir.), *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital* (10-19). Madrid, España: Fundación France Telecom España.

Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Chou, V. (1992). El resumen de textos. En M. A. Doyle y J. Irwin. (Comps.), *Conexiones entre lectura y escritura* (123-148). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Centro de Políticas Comparadas de Educación. (2016). *Estudio sobre transiciones educativas en la enseñanza media y definiciones de la política para este nivel educativo: Informe final*. Santiago, Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación.

Cisneros, M., Olave, G., Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.

Del moral, J. (2006). Visibilidad en la blogosfera. Los nuevos prescriptores. En J. Cerezo. (Dir.), *La blogosfera hispana: pioneros de la cultura digital* (70-81). Madrid, España: Fundación France Telecom España.

Flores, L., Hinostroza, D. (2012). *Técnica del subrayado en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la institución educativa privada UNCP-Runacuna Camay-Huancayo* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo.

González, C. (2016). Aproximación al concepto de inferencia desde dos modelos de comprensión: modelo estratégico y modelo de construcción e integración. *Literatura y Lingüística*, (35), 297-314.

Guerrero, D. (2014). *Facebook: guía práctica*. Madrid, España: RA-MA Editorial.

Gutiérrez-Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En F. Cuetos y M. de Vega. (Coords.), *Psicolingüística del español* (231-270). Madrid, España: Trotta.

Hernández, F. (1996). *Metodología del estudio. Cómo estudiar con rapidez y eficacia*. Bogotá: McGraw-Hill.

Hernández, G., Herrera, L., Valdés, E., Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro Educativo*, (25), 125-142.

Herrada-Valverde, G., Herrada R. (2017). Análisis del proceso de comprensión lectora de los estudiantes desde el modelo construcción-integración. *Perfiles Educativos*, 39(157), 181-197.

Herrera, R. (2018). *Texto de divulgación científica*. Coyoacán, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

León, J. A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos*, 34(49-50), 113-125.

León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.

Martínez, M. (1997). El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario. En M. Martínez. (Comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura* (11-42). Santiago de Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.

Martínez, M. (2013). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?. *Enunciación*, 18(1), 124-139.

Ministerio de Educación. (2016). *Lengua y Literatura. Programa de Estudio. Primero medio*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile.

Moll, E. (2015). *Análisis comparativo de la utilización de Twitter como canal de comunicación para las principales editoriales estadounidenses y españolas* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.

Montero, L. (2018). Facebook y Twitter: un recorrido por las principales líneas de investigación. *Revista Reflexiones*, 97(1), 39-52.

Moreno, P. (2000). Los géneros periodísticos informativos en la actualidad internacional. *Ámbitos*, (5), 169-190.

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.

Neira, A. (2015). *Lectura en la educación superior: uso de estrategias en la comprensión de textos especializados y no especializados en estudiantes de primer año* (Tesis doctoral). Universidad de Concepción, Chile.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *Marcos y pruebas de evaluación PISA 2015. Ciencias, matemáticas, lectura y competencia financiera*. España: INEE.

Orihuela, J. (2006). *La revolución de los Blogs*. Madrid, España: La esfera de los Libros.

Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

Peña, J. (2013). El esquema. Una estrategia de estudio y aprendizaje. *Educere*, 17(57), 245-252.

Peronard, M. (2002). Conocimiento de estrategias de lectura y metacompreensión. *Onomázein* (7), 95-115.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación de México.

Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázein*, (14), 197-210.

Sal, J. (2011). El blog como género discursivo para el fomento de la comunicación intercultural en la clase de ELE. En F. Villalba y J. Villatoro.

(Eds.), *Educación Intercultural y enseñanza de lenguas II* (111-120). España: Letra 25, Proyectos y Ediciones Digitales.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.

Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, (19), 111-138.

Torres, I. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, (19), 97-105.

Vieiro, P., Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura: Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid, España: Pearson Educación.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 63-85.

Zelada, C. (2015). Capítulo 1. Estrategias de comprensión lectora. En M. Aguirre, C. Maldonado, C. Peña, C. Rider. (Comps.), *Cómo leer y escribir en la universidad: Prácticas letradas exitosas* (15- 36). Lima, Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

6. ANEXOS

Anexo 1

Nivel: 1º año medio	Módulo 1: textos expositivos		Tiempo: 90 minutos cada clase
Aprendizaje esperado	Contenido	Actividades	Evaluación
		Clase 1: pretest	
OA 1: comprender textos expositivos utilizando estrategias de lectura que permitan extraer la macroestructura textual.	<p>Conocimientos previos: *Aplican a todo el taller</p> <p>-Marcas textuales -Modelo de la comunicación de Jakobson -Género periodístico</p> <p>Contenidos: - Género: post de Facebook. -Texto expositivo: tema, idea principal e idea secundaria.</p>	<p>Clase 2</p> <p>I. Presentación <u>Tiempo:</u> 25 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan un cortometraje sobre el impacto de la adopción de mascotas en la vida de los seres humanos. https://www.youtube.com/watch?v=wIqSLpS61Uw</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema del cortometraje y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 15 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan una presentación <i>PowerPoint</i> que explica y diferencia los conceptos de idea</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Escala de apreciación descriptiva para heteroevaluación docente.</p> <p>Indicadores de evaluación: Los y las estudiantes: -Indican la intención comunicativa de los textos explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento. -Describen la imagen de los</p>

	<p>principal, idea secundaria y tema, además de modelar su identificación en el post de Facebook, esto, mediante la aplicación de la estrategia de subrayado.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, una selección de posts de Facebook sobre la tenencia responsable de mascotas, cuyos subtemas se relacionan con la adopción y con el cuidado sanitario de los animales. Tras esta primera lectura, los y las estudiantes responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a la intención comunicativa y la imagen del emisor y del receptor.</p> <p>Luego releen los textos utilizando la estrategia de subrayado con el fin de identificar y/o construir la idea principal de cada post, de modo que aplican inferencias macroestructurales para ello. A partir de estas últimas, los y las alumnas también extraen y registran los dos subtemas previamente mencionados, además del tema que los engloba.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo en torno a las ideas principales extraídas de los post de Facebook. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados de los textos.</p>	<p>emisores de los textos explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen de los receptores a los que están dirigidos los textos explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Registran el tema en común de los textos en la guía de trabajo.</p> <p>-Registran los subtemas de los textos en la guía de trabajo.</p> <p>-Subrayan la idea principal de cada texto con un color específico para diferenciarlas.</p> <p>-Registran la idea principal construida para cada texto en la guía de trabajo.</p>
--	--	--

		<p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que subraye, en una proyección <i>PowerPoint</i>, las ideas principales identificadas en dos post de Facebook, cada uno relativo a los dos subtemas abordados. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Finalmente, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de subrayado a situaciones de la vida cotidiana.</p>	
	<p>Conductas de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación de idea principal y tema.</p> <p>Contenidos:</p> <p>-Estrategia: sumillado. -Género: entrada de blog. -Texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión.</p>	<p>Clase 3</p> <p>I. Presentación <u>Tiempo:</u> 25 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan un <i>sketch</i> sobre las frases típicas que dicen las personas en el cine. https://www.youtube.com/watch?v=vZNodCZGndc&t=233s</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema del <i>sketch</i> y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 15 minutos.</p> <p>Los y las estudiantes observan una</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Escala de apreciación descriptiva para heteroevaluación docente.</p> <p>Indicadores de evaluación:</p> <p>Los y las estudiantes:</p> <p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p>

		<p>presentación <i>PowerPoint</i> que explica los elementos estructurales del texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión, y modela su identificación en la entrada de blog. Además, en las diapositivas siguientes se presenta la estrategia de sumillado, cuya ejemplificación se realiza en función del mismo género discursivo.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, una entrada de blog titulada “Cómo organizar el estreno de tu película o cortometraje”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a la intención comunicativa, la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>Luego, los y las estudiantes releen el texto utilizando la estrategia de sumillado con el fin de identificar una idea principal tanto en la introducción como en la conclusión, además de dos ideas principales y dos secundarias en el desarrollo, de modo que aplican inferencias macroestructurales y superestructurales para ello. A partir de estas últimas, los y las alumnas también extraen y registran el tema de la entrada de blog.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en</p>	<p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Sumillan el tema del texto en la guía de trabajo.</p> <p>-Sumillan la idea principal de la introducción del texto con un color específico para diferenciarla.</p> <p>-Sumillan dos ideas principales del desarrollo del texto con un color específico para diferenciarlas.</p>
--	--	--	--

		<p>parejas para establecer un diálogo argumentativo en torno a la relación establecida entre la introducción, el desarrollo y la conclusión de la entrada de blog. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que indique, en una proyección <i>PowerPoint</i>, las ideas elaboradas con la estrategia de sumillado. Así pues, el alumno recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de sumillado a otras asignaturas.</p>	<p>-Sumillan dos ideas secundarias del desarrollo del texto con un color específico para diferenciarlas</p> <p>-Sumillan la idea principal de la conclusión del texto con un color específico para diferenciarlas.</p>
	<p>Conductas de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación de idea principal y tema, sumillado y subrayado.</p> <p>Contenidos:</p> <p>-Estrategia: mapa conceptual.</p> <p>-Género: entrada de blog.</p> <p>-Texto expositivo:</p>	<p>Clase 4</p> <p>I. Presentación</p> <p><u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan un fragmento de un episodio de la serie <i>Los Simpson</i> que aborda el espionaje gubernamental.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=3GOML6C6uHo</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema del video y las ideas subyacentes a este.</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Escala de apreciación descriptiva para heteroevaluación docente.</p> <p>Indicadores de evaluación:</p> <p>Los y las estudiantes:</p> <p>-Indican la intención comunicativa del</p>

	<p>introducción, desarrollo y conclusión.</p>	<p>Presentación de contenidos: 15 minutos.</p> <p>Los y las estudiantes observan una presentación <i>PowerPoint</i> que recuerda y ejemplifica los contenidos de la clase anterior, a saber, introducción, desarrollo y conclusión del texto expositivo, esto, en relación a la entrada de blog. Además, en las diapositivas siguientes se explica la estrategia de mapa conceptual, cuya ejemplificación se realiza en función del mismo género discursivo.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, una entrada de blog titulada “¿Crees que te espían? Aquí tienes siete trucos para que no te espíen en internet”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a la intención comunicativa, la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>A continuación, los y las estudiantes releen el texto aplicando la estrategia de subrayado o sumillado, según estimen conveniente, con el fin de utilizar la información destacada para elaborar un mapa conceptual que contenga: una idea principal tanto de la introducción como de la conclusión, además de tres ideas principales y tres secundarias del desarrollo. Con este mapa, los y las alumnas exhiben el tema, las relaciones establecidas entre las</p>	<p>texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Subrayan o sumillan las ideas principales y secundarias del texto con un color específico para diferenciarlas.</p> <p>-Registran el tema del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Registran la idea</p>
--	---	--	---

		<p>ideas del texto y su organización estructural, de modo que recurren a inferencias macroestructurales y superestructurales para ello.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo —apoyándose en sus mapas conceptuales— en torno a la relación establecida entre la introducción, el desarrollo y la conclusión de la entrada de blog. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que fotografíe y proyecte su mapa conceptual, además de explicar las relaciones que estableció en él. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de mapa conceptual a situaciones de lectura fuera del contexto escolar.</p>	<p>principal de la introducción del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Registran tres ideas principales del desarrollo del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Registran tres ideas secundarias del desarrollo del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Registran la idea principal de la conclusión del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Organizan jerárquicamente las ideas del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Incorporan palabras de enlace para representar las relaciones entre las ideas del texto en el mapa conceptual.</p>
	<p>Conductas de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación de idea principal y tema, sumillado y</p>	<p>Clase 5</p> <p>I. Presentación <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan una serie de <i>fake news</i> sobre hechos</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo para autoevaluación.</p>

	<p>subrayado.</p> <p>Contenidos:</p> <p>-Estrategia: mapa conceptual.</p> <p>-Género: reportaje.</p> <p>-Texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión.</p>	<p>contingentes del país.</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema de las <i>fake news</i> y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 15 minutos.</p> <p>Los y las estudiantes observan una presentación <i>PowerPoint</i> que recuerda y explica la introducción, el desarrollo y la conclusión del texto expositivo en relación al reportaje. Además, en las diapositivas siguientes se presenta un mapa conceptual que ejemplifica dichos contenidos en función de este nuevo género discursivo.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, el reportaje “Las ‘fake news’ se expanden en Chile tan rápido como el COVID-19”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a las voces presentes en el texto, la intención comunicativa, la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>A continuación, los y las estudiantes releen el texto aplicando la estrategia de subrayado y/o sumillado, según estimen conveniente, con el fin de</p>	<p>Indicadores de evaluación:</p> <p>Los y las estudiantes:</p> <p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Señalan las voces presentes en el texto explicitando las marcas textuales</p>
--	--	---	---

		<p>utilizar la información destacada para elaborar un mapa conceptual que contenga: una idea principal tanto de la introducción como de la conclusión, además de tres ideas principales y tres secundarias del desarrollo. Con este mapa, los y las alumnas exhiben el tema, las relaciones establecidas entre las ideas del texto y su organización estructural, de modo que recurren a inferencias macroestructurales y superestructurales para ello.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo —apoyándose en sus mapas conceptuales— en torno a la relación establecida entre la introducción, el desarrollo y conclusión del reportaje. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que fotografíe y proyecte su mapa conceptual, además de explicar las relaciones que estableció en él. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de mapa conceptual a situaciones de la vida cotidiana.</p>	<p>que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Subrayan y/o sumillan las ideas principales y secundarias del texto con un color específico para diferenciarlas.</p> <p>-Registran el tema del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Registran la idea principal de la introducción del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Registran tres ideas principales del desarrollo del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Registran tres ideas secundarias del desarrollo del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Registran la idea principal de la conclusión del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Organizan jerárquicamente las ideas del texto en el mapa conceptual.</p>
--	--	--	--

			-Incorporan palabras de enlace para representar las relaciones entre las ideas del texto en el mapa conceptual.
	<p>Conductas de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación de idea principal y tema, sumillado y subrayado.</p> <p>Contenidos:</p> <p>-Estrategia: mapa conceptual. -Género: reportaje. -Texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión.</p>	<p>Clase 6</p> <p>I. Presentación <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan un cortometraje sobre la violencia en el pololeo. https://www.youtube.com/watch?v=1L6HB97lbrQ&ab_channel=DayOneNY</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema del cortometraje y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 15 minutos.</p> <p>Los y las estudiantes guían al docente en la elaboración de un mapa conceptual en la pizarra, el cual repasa los contenidos de la clase anterior, vale decir, que sintetiza los elementos estructurales del texto expositivo presentes en el reportaje: introducción, desarrollo y conclusión.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Escala de apreciación descriptiva para heteroevaluación.</p> <p>Indicadores de evaluación:</p> <p>Los y las estudiantes:</p> <p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales</p>

		<p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, el reportaje “¿Hasta dónde hay que aguantar los celos?”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a las voces presentes en el texto, la intención comunicativa, la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>A continuación, los y las estudiantes releen el texto aplicando la estrategia de subrayado y/o sumillado, según estimen conveniente, con el fin de utilizar la información destacada para elaborar un mapa conceptual que contenga: una idea principal tanto de la introducción como de la conclusión, además de tres ideas principales y tres secundarias del desarrollo. Con este mapa, los y las alumnas exhiben el tema, las relaciones establecidas entre las ideas del texto y su organización estructural, de modo que recurren a inferencias macroestructurales y superestructurales para ello.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo —apoyándose en sus mapas conceptuales— en torno a la relación establecida entre la introducción, el desarrollo y la conclusión del reportaje. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p>	<p>que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Señalan las voces presentes en el texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Subrayan y/o sumillan las ideas principales y secundarias del texto con un color específico para diferenciarlas.</p> <p>-Registran el tema del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Registran la idea principal de la introducción del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Registran tres ideas principales del desarrollo del texto en el mapa conceptual.</p>
--	--	---	--

		<p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que fotografíe y proyecte su mapa conceptual, además de explicar las relaciones que estableció en él. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de mapa conceptual a otras asignaturas.</p> 	<p>-Registran tres ideas secundarias del desarrollo del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Registran la idea principal de la conclusión del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Organizan jerárquicamente las ideas del texto en el mapa conceptual.</p> <p>-Incorporan palabras de enlace para representar las relaciones entre las ideas del texto en el mapa conceptual.</p>
	<p>Conductas de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación de idea principal y tema, sumillado y subrayado.</p> <p>Contenidos:</p> <p>-Estrategia: resumen. -Género: artículo de divulgación científica.</p>	<p>Clase 7</p> <p>I. Presentación</p> <p><u>Tiempo:</u> 25 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan un cortometraje sobre el autodescubrimiento de la orientación sexual en la adolescencia. https://www.youtube.com/watch?v=KxqkEAXOFAE&t=1s&ab_channel=WikaWorld</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema del</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Escala de apreciación descriptiva para heteroevaluación docente.</p> <p>Indicadores de evaluación: Los y las estudiantes:</p>

	<p>-Texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión.</p>	<p>cortometraje y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 15 minutos.</p> <p>Los y las estudiantes observan una presentación <i>PowerPoint</i> que modela la identificación de la introducción, el desarrollo y la conclusión del texto expositivo en el artículo de divulgación científica. Además, en las diapositivas siguientes se presenta la estrategia de resumen, cuya ejemplificación se realiza en función de este nuevo género discursivo.</p> <p>II.★ Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, el artículo de divulgación científica “La homosexualidad no está dictada por los genes”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a las voces presentes en el texto, la intención comunicativa, la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>A continuación, los y las estudiantes releen el texto aplicando la estrategia de subrayado y/o sumillado, según estimen conveniente, con el fin de utilizar la información destacada para elaborar un resumen de dos párrafos de extensión que contenga: una idea principal tanto de la introducción como de la conclusión, además de</p>	<p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Señalan las voces presentes en el texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Subrayan y/o sumillan las ideas principales y secundarias del</p>
--	--	---	---

	<p>tres ideas principales y tres secundarias del desarrollo.</p> <p>En efecto, con este resumen, los y las alumnas sintetizan y organizan la información leída, además de exhibir el tema, las relaciones establecidas entre las ideas del texto y su organización estructural, de modo que recurren a inferencias macroestructurales y superestructurales para ello.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo —apoyándose en sus resúmenes— en torno a la relación establecida entre la introducción, el desarrollo y la conclusión del artículo de divulgación científica. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que lea su resumen y explique al resto de sus compañeros y compañeras por qué considera que las ideas seleccionadas son las más relevantes del artículo de divulgación. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de resumen a otras situaciones de lectura.</p>	<p>texto con un color específico para diferenciarlas.</p> <p>-Indican el tema del texto en el resumen.</p> <p>-Registran la idea principal de la introducción del texto en el resumen.</p> <p>-Registran tres ideas principales del desarrollo del texto en el resumen.</p> <p>-Registran tres ideas secundarias del desarrollo del texto en el resumen.</p> <p>-Registran la idea principal de la conclusión del texto en el resumen.</p> <p>-Organizan jerárquicamente las ideas del texto en el resumen.</p>
--	---	---

	<p>Conductas de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación de idea principal y tema, sumillado y subrayado.</p> <p>Contenidos:</p> <p>-Estrategia: resumen. -Género: artículo de divulgación científica. -Texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión.</p>	<p>Clase 8</p> <p>I. Presentación <u>Tiempo:</u> 25 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan una serie de memes sobre el cambio climático.</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema de los memes y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 15 minutos.</p> <p>Los y las estudiantes guían al docente en la realización de una lluvia de ideas en la pizarra, con la cual se determina qué elementos debería incorporar el resumen de un artículo de divulgación científica. En ese sentido, se repasan los contenidos de la clase anterior, a saber, introducción, desarrollo y conclusión del texto expositivo, además de la estrategia señalada.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, el artículo de divulgación científica “El cambio climático podría aumentar la exposición humana al mercurio”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo para autoevaluación.</p> <p>Indicadores de evaluación:</p> <p>Los y las estudiantes:</p> <p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor</p>
--	--	---	---

		<p>inferencias enunciativas en torno a las voces presentes en el texto, la intención comunicativa, la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>A continuación, los y las estudiantes releen el texto aplicando la estrategia de subrayado y/o sumillado, según estimen conveniente, con el fin de utilizar la información destacada para elaborar un resumen de dos párrafos de extensión que contenga: una idea principal tanto de la introducción como de la conclusión, además de tres ideas principales y tres secundarias de la resolución.</p> <p>En efecto, con este resumen, los y las alumnas sintetizan y organizan la información leída, además de exhibir el tema, las relaciones establecidas entre las ideas del texto y su organización estructural, de modo que recurren a inferencias macroestructurales y superestructurales para ello.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo —apoyándose en sus resúmenes— en torno a la relación establecida entre la introducción, el desarrollo y la conclusión del artículo de divulgación científica. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que lea su</p>	<p>del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Señalan las voces presentes en el texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Subrayan y/o sumillan las ideas principales y secundarias del texto con un color específico para diferenciarlas.</p> <p>-Indican el tema del texto en el resumen.</p> <p>-Registran la idea principal de la introducción del texto en el resumen.</p> <p>-Registran tres ideas principales del desarrollo del texto en el resumen.</p> <p>-Registran tres ideas secundarias del desarrollo del texto en el resumen.</p> <p>-Registran la idea principal de la conclusión del texto en el resumen.</p> <p>-Organizan</p>
--	--	--	--

		<p>resumen y explique al resto de sus compañeros y compañeras por qué considera que las ideas seleccionadas son las más relevantes del artículo de divulgación. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de resumen a situaciones de la vida cotidiana.</p>	<p>jerárquicamente las ideas del texto en el resumen.</p>
--	--	--	---

Nivel: 1° año medio	Módulo 2: textos argumentativos		Tiempo: 90 minutos cada clase
Aprendizaje esperado	Contenido	Actividades	Evaluación
OA 2: comprender textos argumentativos utilizando estrategias de lectura que permitan extraer la macroestructura textual.	<p>Conductas de entrada: -Estrategia: subrayado.</p> <p>Contenidos - Género: tuit. -Texto argumentativo: tesis.</p>	<p>Clase 1</p> <p>I. Presentación Tiempo: 25 minutos Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan un cortometraje sobre el virus Covid-19 y su impacto en la población. https://www.youtube.com/watch?v=WVziW4pqbvww</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema del cortometraje y las ideas subyacentes</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Escala de apreciación descriptiva para heteroevaluación docente.</p> <p>Indicadores de evaluación: Los y las estudiantes:</p>

		<p>a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 15 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan una presentación <i>PowerPoint</i> que explica el concepto de tesis en el texto argumentativo y modela su identificación en el tuit, esto, mediante la aplicación de la estrategia de subrayado.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, una selección de tuits sobre el Covid-19, cuyos subtemas se relacionan con la labor del personal médico y con la responsabilidad ciudadana en torno a la cuarentena. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a la intención comunicativa y la imagen del emisor y del receptor.</p> <p>Luego, los y las estudiantes releen los textos utilizando la estrategia de subrayado con el fin de identificar y/o construir la tesis de cada tuit, de modo que aplican inferencias macroestructurales para ello. A partir de estas últimas, los y las alumnas también extraen y registran los dos subtemas previamente mencionados, además del tema que los engloba.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p>	<p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen de los emisores de los textos explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen de los receptores de los textos explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Registran el tema en común de los textos en la guía de trabajo.</p> <p>-Registran los subtemas de los textos en la guía de trabajo.</p> <p>-Subrayan las tesis de los textos con un color específico para diferenciarlas.</p> <p>-Registran la tesis construida para cada texto en la</p>
--	--	---	--

		<p>Los y las estudiantes se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo en torno a las tesis extraídas de los tuits. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados de los textos.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que subraye, en una proyección <i>PowerPoint</i>, las tesis identificadas en dos tuits, cada uno relativo a los dos subtemas abordados. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Finalmente, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de subrayado a situaciones de la vida cotidiana.</p>	<p>guía de trabajo.</p>
	<p>Conductas de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación de tesis y tema, sumillado.</p> <p>-Texto argumentativo: tesis.</p> <p>Contenidos:</p> <p>-Género: entrada de blog.</p> <p>-Texto argumentativo: argumento.</p>	<p>Clase 2</p> <p>I. Presentación</p> <p><u>Tiempo:</u> 25 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan un video de la serie <i>Los Simpson</i> que problematiza el consumo de la carne animal.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=h1C1zBOzNew</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Escala de apreciación descriptiva para heteroevaluación docente.</p> <p>Indicadores de evaluación: Los y las estudiantes:</p>

		<p>preguntas en torno al tema del video y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 15 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan una presentación <i>PowerPoint</i> que explica el concepto de argumento y modela su identificación en la entrada de blog, esto, mediante la aplicación de la estrategia de sumillado.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, una entrada de blog titulada “Acabemos con el especismo a través del veganismo”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a la intención comunicativa, la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>Luego, los y las estudiantes releen el texto utilizando la estrategia de sumillado con el fin de identificar la tesis y dos argumentos, de modo que aplican inferencias macroestructurales y superestructurales para ello. A partir de estas últimas, los y las alumnas también extraen y registran el tema de la entrada de blog.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las estudiantes se reúnen en parejas para establecer un diálogo</p>	<p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Sumillan el tema del texto en la guía de trabajo.</p> <p>-Sumillan la tesis del texto con un color específico para diferenciarla.</p>
--	--	---	--

		<p>argumentativo en torno a la relación establecida entre la tesis y los argumentos de la entrada de blog. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que indique, en una proyección <i>PowerPoint</i> del texto leído, la tesis y los argumentos identificados con la estrategia de sumillado, además de leer las ideas elaboradas con esta última. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de sumillado a otras asignaturas.</p>	<p>-Sumillan dos argumentos del texto con un color específico para diferenciarlos.</p>
	<p>Conducta de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación de tesis y tema, sumillado y subrayado.</p> <p>-Texto argumentativo: tesis y argumento.</p> <p>Contenido:</p> <p>-Estrategia: mapa mental.</p> <p>-Género: columna de</p>	<p>Clase 3</p> <p>I. Presentación</p> <p><u>Tiempo:</u> 25 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes guían al docente, en voz alta, para que complete un violentómetro en una proyección <i>PowerPoint</i>, vale decir, que en la imagen de un termómetro, el curso determina gradualmente la violencia hacia la mujer en la sociedad.</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Escala de apreciación descriptiva para heteroevaluación docente.</p> <p>Indicadores de evaluación:</p> <p>Los y las estudiantes:</p>

	<p>opinión. -Texto argumentativo: conclusión.</p>	<p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema de la imagen y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 15 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan una presentación <i>PowerPoint</i> que explica el concepto de conclusión en el texto argumentativo y modela su identificación en la columna de opinión, esto, mediante la aplicación de las estrategias de subrayado y sumillado. Además, en las diapositivas siguientes se presenta la estrategia de mapa mental, cuya ejemplificación se realiza en función del mismo género discursivo.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, la columna de opinión “La pandemia de la desigualdad de género”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a la intención comunicativa, la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>A continuación, los y las estudiantes releen el texto aplicando la estrategia de sumillado o subrayado, según estimen conveniente, con el fin de utilizar la información destacada para elaborar un mapa mental que contenga: la tesis, tres</p>	<p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Subrayan o sumillan las ideas principales y secundarias del texto con un color específico para diferenciarlas.</p>
--	---	--	---

		<p>argumentos y la idea principal de la conclusión. Con este mapa, los y las alumnas grafican el tema, las relaciones establecidas entre las ideas del texto y su organización estructural, de modo que recurren a inferencias macroestructurales y superestructurales para ello.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo —apoyándose en sus mapas mentales— en torno a la relación establecida entre la tesis, argumentos y conclusión de la columna de opinión. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que fotografíe y proyecte, en una presentación <i>PowerPoint</i>, su mapa mental, además de explicar las relaciones que estableció en él. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de mapa mental a situaciones de lectura fuera del contexto escolar.</p>	<p>-Registran el tema del texto en el mapa mental.</p> <p>-Registran la tesis del texto en el mapa mental.</p> <p>-Registran tres argumentos del texto en el mapa mental.</p> <p>-Registran la idea principal de la conclusión del texto en el mapa mental.</p> <p>-Organizan jerárquicamente las ideas del texto en el mapa mental.</p> <p>-Incorporan líneas, imágenes y colores para representar las relaciones entre las ideas del texto en el mapa conceptual.</p>
	<p>Conducta de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación</p>	<p>Clase 4</p> <p>I. Presentación</p> <p><u>Tiempo:</u> 20 minutos</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p>

	<p>de tesis y tema, sumillado y subrayado. -Texto argumentativo: tesis, argumento y conclusión.</p> <p>Contenido:</p> <p>-Estrategia: mapa mental. -Género: columna de opinión. -Texto argumentativo: tesis, argumento y conclusión.</p>	<p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan una serie de memes sobre la temporada navideña.</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema de los memes y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 10 minutos</p> <p>Los y las estudiantes guían al docente en la elaboración de un mapa mental en la pizarra, el cual repasa los contenidos de la clase anterior, vale decir, que sintetiza los elementos estructurales del texto argumentativo presentes en la columna de opinión: tesis, argumento y conclusión.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 50 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, la columna de opinión “Navidad: se vende Cristo a 48 cuotas”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a la intención comunicativa, la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>A continuación, los y las estudiantes</p>	<p>Instrumento: Lista de cotejo para autoevaluación.</p> <p>Indicadores de evaluación:</p> <p>Los y las estudiantes:</p> <p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales</p>
--	---	--	--

		<p>releen el texto aplicando la estrategia de sumillado y/o subrayado, según estimen conveniente, con el fin de utilizar la información destacada para elaborar un mapa mental que contenga: la tesis, tres argumentos y la idea principal de la conclusión. Con este mapa, los y las alumnas grafican el tema, las relaciones establecidas entre las ideas del texto y su organización estructural, de modo que recurren a inferencias macroestructurales y superestructurales para ello.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo —apoyándose en sus mapas mentales— en torno a la relación establecida entre la tesis, argumentos y conclusión de la columna de opinión. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que fotografíe y proyecte, en una presentación <i>PowerPoint</i>, su mapa mental, además de explicar las relaciones que estableció en él. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de mapa mental a situaciones de la vida</p>	<p>que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Subrayan y/o sumillan las ideas principales y secundarias del texto con un color específico para diferenciarlas.</p> <p>-Registran el tema del texto en el mapa mental.</p> <p>-Registran la tesis del texto en el mapa mental.</p> <p>-Registran tres argumentos del texto en el mapa mental.</p> <p>-Registran la idea principal de la conclusión del texto en el mapa mental.</p> <p>-Organizan jerárquicamente las ideas del texto en el mapa mental.</p> <p>-Incorporan líneas, imágenes y colores para representar las relaciones entre las ideas del texto en el mapa conceptual.</p>
--	--	---	--

		cotidiana.	
	<p>Conducta de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación de tesis y tema, sumillado y subrayado.</p> <p>-Texto argumentativo: tesis, argumento y conclusión.</p> <p>-Género: columna de opinión.</p> <p>Contenido:</p> <p>-Estrategia: mapa mental.</p> <p>-Texto argumentativo: contraargumento.</p>	<p>Clase 5</p> <p>I. Presentación</p> <p><u>Tiempo:</u> 25 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan un <i>spot</i> que problematiza el consumo de cannabis. https://www.youtube.com/watch?v=IcSNKBkcX6Y</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema del <i>spot</i> y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 10 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan una presentación <i>PowerPoint</i> que explica el concepto de contraargumento en el texto argumentativo y modela su identificación en la columna de opinión, esto, mediante la aplicación de las estrategias de subrayado y sumillado. Además, en las diapositivas siguientes se presenta un mapa mental que incluye, gráficamente, un contraargumento con el fin de ejemplificar dicho contenido.</p> <p>II. Desarrollo</p> <p><u>Tiempo:</u> 50 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Escala de apreciación descriptiva para heteroevaluación docente.</p> <p>Indicadores de evaluación:</p> <p>Los y las estudiantes:</p> <p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus</p>

		<p>guía de trabajo, la columna de opinión “Ley Cultivo Seguro. Para un debate informado sobre cannabis medicinal”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a los puntos de vista y las voces presentes en el texto, la intención comunicativa, la construcción de la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>A continuación, los y las estudiantes releen el texto aplicando la estrategia de sumillado y/o subrayado, según estimen conveniente, con el fin de utilizar la información destacada para elaborar un mapa mental que contenga: la tesis, dos argumentos, un contraargumento y la idea principal de la conclusión. Con este mapa, los y las alumnas grafican el tema, las relaciones establecidas entre las ideas del texto y su organización estructural, de modo que recurren a inferencias macroestructurales y superestructurales para ello.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo —apoyándose en sus mapas mentales— en torno a la relación establecida entre la tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión de la columna de opinión. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p>	<p>características.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento. -Señalan los puntos de vista de las voces presentes en el texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento. -Subrayan y/o sumillan las ideas principales y secundarias del texto con un color específico para diferenciarlas. -Registran el tema del texto en el mapa mental. -Registran la tesis del texto en el mapa mental. -Registran dos argumentos del texto en el mapa mental. -Registran un contraargumento del
--	--	--	---

		<p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que fotografíe y proyecte, en una presentación <i>PowerPoint</i>, su mapa mental, además de explicar las relaciones que estableció en él. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de mapa mental a otras asignaturas.</p>	<p>texto en el mapa mental.</p> <p>-Registran la idea principal de la conclusión del texto en el mapa mental.</p> <p>-Organizan jerárquicamente las ideas del texto en el mapa mental.</p> <p>-Incorporan líneas, imágenes y colores para representar las relaciones entre las ideas del texto en el mapa conceptual.</p>
	<p>Conducta de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación de tesis y tema, sumillado y subrayado.</p> <p>-Texto argumentativo: tesis, argumento, contraargumento y conclusión.</p> <p>Contenido:</p> <p>-Estrategia: resumen.</p> <p>-Género: ensayo.</p> <p>-Texto</p>	<p>Clase 6</p> <p>I. Presentación</p> <p><u>Tiempo:</u> 25 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan, en una proyección <i>PowerPoint</i>, una serie de imágenes sobre la confrontación entre el feminismo y la iglesia.</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema de las imágenes y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 15 minutos</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Escala de apreciación descriptiva para heteroevaluación docente.</p> <p>Indicadores de evaluación:</p> <p>Los y las estudiantes:</p> <p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su</p>

	<p>argumentativo: tesis, argumento, contraargumento y conclusión.</p>	<p>Los y las estudiantes observan una presentación <i>PowerPoint</i> que recuerda y ejemplifica los contenidos de la clase anterior, a saber, tesis, argumento, contraargumento y conclusión, estos, en relación al ensayo argumentativo. Además, en las diapositivas siguientes se explica la estrategia de resumen con el fin de modelar la extracción de dichos conceptos en función de este nuevo género discursivo.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, el ensayo “El sentido feminista en el cristianismo” de Felipe Mujica. Tras esta primera lectura, los alumnos responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a los puntos de vista y las voces presentes en el texto, la intención comunicativa, la construcción de la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>A continuación, los y las estudiantes releen el texto aplicando la estrategia de subrayado y/o sumillado, según estimen conveniente, con el fin de utilizar la información destacada para elaborar un resumen de dos párrafos de extensión que contenga: la tesis, dos argumentos, un contraargumento y la idea principal de la conclusión. En efecto, con este resumen, los y las alumnas sintetizan y organizan la información leída, además de exhibir</p>	<p>reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Señalan los puntos de vista de las voces presentes en el texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Subrayan y/o sumillan las ideas principales y secundarias del texto con un color</p>
--	---	---	---

		<p>el tema, las relaciones establecidas entre las ideas del texto y su organización estructural, de modo que recurren a inferencias macroestructurales y superestructurales para ello.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo —apoyándose en sus resúmenes— en torno a la relación establecida entre la tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión del ensayo. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que lea su resumen y explique al resto de sus compañeros y compañeras por qué considera que las ideas seleccionadas son las más relevantes del ensayo. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de resumen a otras situaciones de lectura fuera del contexto escolar.</p>	<p>específico para diferenciarlas.</p> <p>-Indican el tema del texto en el resumen.</p> <p>-Registran la tesis del texto en el resumen.</p> <p>-Registran dos argumentos del texto en el resumen.</p> <p>-Registran un contraargumento del texto en el resumen.</p> <p>-Registran la idea principal de la conclusión del texto en el resumen.</p> <p>-Organizan jerárquicamente las ideas del texto en el resumen.</p>
	<p>Conductas de entrada: -Estrategias: identificación de tesis y tema,</p>	<p>Clase 7</p> <p>I. Presentación</p> <p><u>Tiempo:</u> 25 minutos</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p>

	<p>sumillado y subrayado.</p> <p>-Texto argumentativo: tesis, argumento, contraargumento y conclusión.</p> <p>Contenido:</p> <p>-Estrategia: resumen.</p> <p>-Género: ensayo.</p> <p>-Texto argumentativo: tesis, argumento, contraargumento y conclusión.</p>	<p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan un <i>sketch</i> sobre las frases típicas de los hinchas del fútbol al presenciar un partido.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=811pXoHb8E</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema del <i>sketch</i> y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 15 minutos</p> <p>Los y las estudiantes guían al docente en la realización de una lluvia de ideas en la pizarra, con la cual se determina qué elementos debería incorporar el resumen de un ensayo. En ese sentido, se repasan los contenidos de la clase anterior, a saber, tesis, argumento, contraargumento y conclusión del texto argumentativo, además de la estrategia señalada.</p> <p>II. Desarrollo</p> <p><u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, el ensayo “La realidad del deporte chileno”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden preguntas de inferencias enunciativas en torno a los puntos de vista y las voces presentes en el texto, la intención comunicativa, la construcción de la</p>	<p>Instrumento:</p> <p>Escala de apreciación descriptiva para heteroevaluación docente.</p> <p>Indicadores de evaluación:</p> <p>Los y las estudiantes:</p> <p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto</p>
--	---	--	---

		<p>imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>A continuación, los y las estudiantes releen el texto aplicando la estrategia de subrayado y/o sumillado, según estimen conveniente, con el fin de utilizar la información destacada para elaborar un resumen de dos párrafos de extensión que contenga: la tesis, tres argumentos, un contraargumento y la idea principal de la conclusión.</p> <p>En efecto, con este resumen, los y las alumnos sintetizan y organizan la información leída, además de exhibir el tema, las relaciones establecidas entre las ideas del texto y su organización estructural, de modo que recurren a inferencias macroestructurales y superestructurales para ello.</p> <p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo —apoyándose en sus resúmenes— en torno a la relación establecida entre la tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión del ensayo. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que lea su resumen y explique al resto de sus compañeros por qué considera que las ideas seleccionadas son las más</p>	<p>explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Señalan los puntos de vista de las voces presentes en el texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Subrayan y/o sumillan las ideas principales y secundarias del texto con un color específico para diferenciarlas.</p> <p>-Indican el tema del texto en el resumen.</p> <p>-Registran la tesis del texto en el resumen.</p> <p>-Registran tres argumentos del texto en el resumen.</p> <p>-Registran un contraargumento del texto en el resumen.</p> <p>-Registran la idea principal de la conclusión del texto en el resumen.</p> <p>-Organizan jerárquicamente las ideas del texto en el</p>
--	--	---	--

		<p>relevantes del ensayo. Así pues, el o la alumna recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de resumen a situaciones de la vida cotidiana.</p>	resumen.
	<p>Conducta de entrada:</p> <p>-Estrategias: identificación de tesis y tema, sumillado y subrayado.</p> <p>-Texto argumentativo: tesis, argumento, contraargumento y conclusión.</p> <p>Contenido:</p> <p>-Estrategia: resumen.</p> <p>-Género: ensayo.</p> <p>-Texto argumentativo: tesis, argumento, contraargumento y conclusión.</p>	<p>Clase 8</p> <p>I. Presentación</p> <p><u>Tiempo:</u> 25 minutos</p> <p>Motivación: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes, a partir de la contraposición de dos imágenes de personas con cualidades físicas diferentes, adivinan quién de ellas corresponde a un manifestante y encapuchado durante el estallido social.</p> <p>Evaluación de conocimientos previos: 5 minutos</p> <p>Los y las estudiantes responden preguntas en torno al tema de la dinámica y las ideas subyacentes a este.</p> <p>Presentación de contenidos: 10 minutos</p> <p>Los y las estudiantes observan una presentación <i>PowerPoint</i> en la que se presenta, a modo de ejemplo, un resumen sobre un breve ensayo argumentativo. En ese sentido, se</p>	<p>Evaluación: Formativa.</p> <p>Procedimiento: Guía de trabajo.</p> <p>Instrumento: Lista de cotejo para autoevaluación.</p> <p>Indicadores de evaluación:</p> <p>Los y las estudiantes:</p> <p>-Indican la intención comunicativa del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Describen la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p>

		<p>repan los contenidos de la clase anterior, a saber, tesis, argumento, contraargumento y conclusión del texto argumentativo, además de la estrategia señalada.</p> <p>II. Desarrollo <u>Tiempo:</u> 45 minutos</p> <p>Los y las estudiantes leen, en una guía de trabajo, el ensayo “El estigma de los «encapuchados»”. Tras esta primera lectura, los y las alumnas responden, preguntas de inferencias enunciativas en torno a los puntos de vista y las voces presentes en el texto, la intención comunicativa, la construcción de la imagen del emisor y del receptor, además de las relaciones de proximidad establecidas entre estos.</p> <p>A continuación, los y las estudiantes releen el texto aplicando la estrategia de subrayado y/o sumillado, según estimen conveniente, con el fin de utilizar la información destacada para elaborar un resumen de dos párrafos de extensión que contenga: la tesis, tres argumentos, un contraargumento y la idea principal de la conclusión.</p> <p>En efecto, con este resumen, los y las alumnos sintetizan y organizan la información leída, además de exhibir el tema, las relaciones establecidas entre las ideas del texto y su organización estructural, de modo que recurren a inferencias macroestructurales y superestructurales para ello.</p>	<p>-Describen la imagen del receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.</p> <p>-Explican las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Señalan los puntos de vista de las voces presentes en el texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.</p> <p>-Subrayan y/o sumillan las ideas principales y secundarias del texto con un color específico para diferenciarlas.</p> <p>-Indican el tema del texto en el resumen.</p> <p>-Registran la tesis del texto en el resumen.</p> <p>-Registran tres</p>
--	--	--	---

		<p>III. Síntesis y transferencia <u>Tiempo:</u> 20 minutos</p> <p>Los y las alumnas se reúnen en parejas para establecer un diálogo argumentativo —apoyándose en sus resúmenes— en torno a la relación establecida entre la tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión del ensayo. Por tanto, comunican lo comprendido y negocian los significados del texto.</p> <p>A continuación, el docente escoge a un estudiante para que lea su resumen y explique al resto de sus compañeros y compañeras por qué considera que las ideas seleccionadas son las más relevantes del ensayo. Luego, recibe retroalimentación en voz alta, la cual contribuye a que el resto del curso evidencie cómo debió concluir la actividad.</p> <p>Por último, los y las estudiantes responden preguntas que les permitan transferir la estrategia de resumen a otras asignaturas.</p>	<p>argumentos del texto en el resumen.</p> <p>-Registran un contraargumento del texto en el resumen.</p> <p>-Registran la idea principal de la conclusión del texto en el resumen.</p> <p>-Organizan jerárquicamente las ideas del texto en el resumen.</p>
		<p>Clase 9: postest</p>	

Anexo 2

Muestra del taller: sesión n° 4 del módulo 1 (textos expositivos)

1. PowerPoint de la fase de presentación de contenidos:

Taller de comprensión lectora	Nivel: 1° medio
Módulo 1: Textos expositivos	

**SESIÓN N° 4:
LA ENTRADA DE BLOG**

OA 1: comprender textos expositivos utilizando estrategias de lectura que permitan extraer la macroestructura textual.



ANTES DE LA LECTURA

Instrucciones: observe el siguiente fragmento de un episodio de la serie *Los Simpsons* y responda las preguntas que se presentan a continuación:
<https://www.youtube.com/watch?v=3G0mL6C6uHo>

1. ¿Cuál es el tema del video?
2. ¿Cuáles serían los motivos de los agentes para arrestar al hombre?
3. Según su experiencia: ¿De qué manera se puede llevar a cabo el espionaje en las plataformas digitales?



RECORDEMOS LA ESTRUCTURA DEL TEXTO EXPOSITIVO

1

Introducción:

Se presenta el tema a tratar junto con un problema que derive de él, el cual, justamente, requiere de una aclaración y/o explicación para que los lectores logren entenderlo.

Cómo organizar el estreno de tu película o cortometraje (Iduna Ruiz)

¿Cuál es el evento perfecto para una cálida noche de verano? Una sesión de cine al aire libre está entre los favoritos. Si quieres presentar un proyecto cinematográfico, es un buen momento, pero ¿qué debes tener en cuenta para que el estreno de tu película sea un éxito? Ya sea en la piscina, en el parque, en un campo de fútbol o en tu propio jardín: si quieres organizar un cine al aire libre, hay mucho que hacer. Por lo tanto, comienza cuanto antes con la planificación del evento. Aquí recogemos la información más importante para organizar un estreno de cine al aire libre.

**Fragmento de la entrada de blog trabajado en la sesión anterior.*

RECORDEMOS LA ESTRUCTURA DEL TEXTO EXPOSITIVO

2

Desarrollo:

Se explica de manera acabada el tema dando respuesta a las inquietudes del mismo, por tanto, se proporciona la resolución del problema en cuestión.

¿Qué equipamiento necesitas para tu estreno al aire libre?

Para una sesión de cine al aire libre, el número de invitados es crucial. Si vas a organizar tu estreno con unos cuantos amigos en tu patio trasero, te bastará con un televisor grande con pantalla plana o un proyector HD, unos bafles pequeños y tu película en un disco duro.

Si deseas organizar una proyección de cine al aire libre más profesional, necesitas tecnología sofisticada. Al fin y al cabo, todos los invitados deberían poder disfrutar de tu película con una imagen y un sonido aceptables. Por lo tanto, debes procurar una pantalla lo suficientemente grande, un proyector HD con una salida de luz intensa y un equipo de sonido profesional. Pero no te preocupes: no necesitas comprar el equipo, puedes alquilarlo.

RECORDEMOS LA ESTRUCTURA DEL TEXTO EXPOSITIVO

3

Conclusión:

Se cierra la exposición de la información recapitulando en las ideas principales del texto.

Todos estos aspectos asegurarán el éxito de tu estreno al aire libre, para que así puedas compartir un rato agradable con tu familia y amigos. Para descubrir más consejos para organizar y promocionar el evento con que des a conocer tu proyecto, pásate por el blog de Eventbrite y descubre artículos y guías gratuitas descargables.

**Fragmento de la entrada de blog trabajado en la sesión anterior.*

REPASEMOS LA ENTRADA DE BLOG CON ESTRUCTURA EXPOSITIVA

¿QUÉ ES?

- La entrada de blog es una publicación personal o colectiva producida en un sitio web autogestionado (Blog).

¿PARA QUÉ SE ESCRIBE?

- Para ampliar contenidos y/o conocimientos, corroborar saberes de la cultura popular o esclarecer términos confusos para la población.

¿QUÉ TEMAS ABORDA?

- Destaca por su variedad temática: tecnología, religión, gastronomía, viajes, cine, ecología, ciencia, ciudades, fotografía, etc.

¿CUÁL ES SU ESTILO DE REDACCIÓN?

- Utiliza un lenguaje directo, claro y sencillo dado que sus usuarios no dominan un léxico especializado.

ESTRATEGIA DE COMPRESIÓN: EL MAPA CONCEPTUAL

¿QUÉ ES?

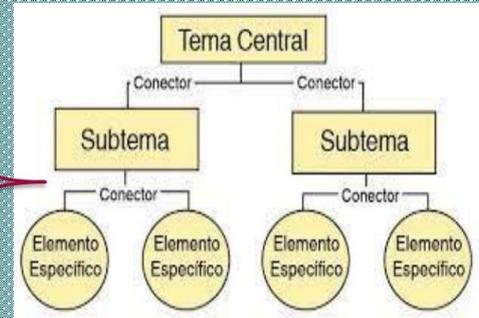
- Es una estrategia de comprensión que permite organizar visual y jerárquicamente la información principal del texto.

¿PARA QUÉ SIRVE?

- Contribuye a comprender las relaciones lógicas entre los temas, ideas y/o conceptos del texto.

¿CÓMO SE REALIZA?

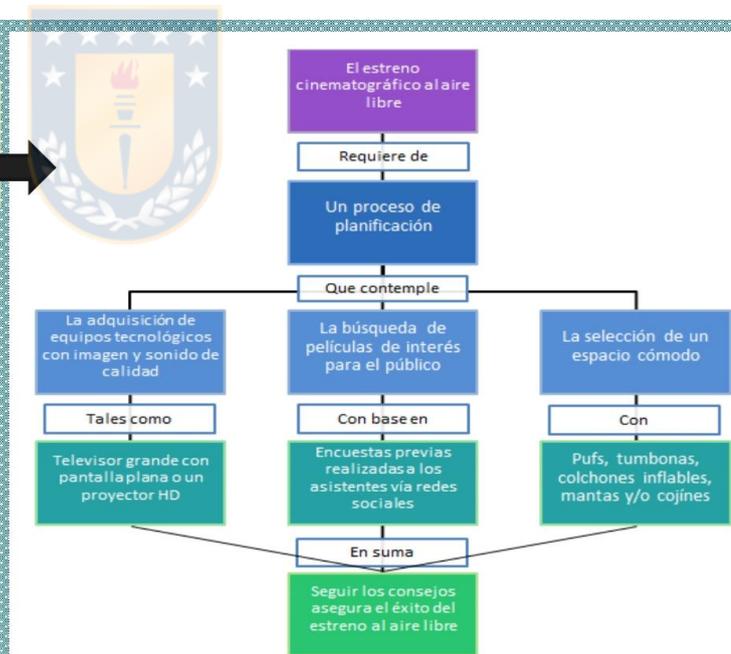
- Se elaboran recuadros con la información. Estos se unen mediante líneas y palabras de enlace o conectores.



EJEMPLO DE MAPA CONCEPTUAL

- Entrada de blog de la sesión anterior:

“Cómo organizar el estreno de tu película o cortometraje” de Iduna Ruiz



Referencias bibliográficas

Calsamiglia, H., Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Orihuela, J. (2006). *La revolución de los Blogs*. Madrid, España: La esfera de los Libros.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación de México.

Sal, J. (2011). El blog como género discursivo para el fomento de la comunicación intercultural en la clase de ELE. En F. Villalba y J. Villatoro. (Eds.), *Educación Intercultural y enseñanza de lenguas II* (111-120). España: Letra 25, Proyectos y Ediciones Digitales.

2. Guía de trabajo de la fase de desarrollo:

Guía n° 4

Nombre:	Curso:	Fecha:
Módulo 1: textos expositivos	Género: entrada de blog	

Objetivo de aprendizaje

OA 1: Comprender textos expositivos utilizando estrategias de lectura que permitan extraer la macroestructura textual.

Instrucciones: Lea atentamente el siguiente texto y responda las preguntas que se presentan a continuación.

¿Crees que te espían? Aquí tienes siete trucos para que no te espíen en internet

En la era de la hiperconectividad, los espías ni siquiera tienen que camuflarse para no llamar la atención en la calle. Ahora, también pueden estar en nuestros dispositivos digitales. Cuando navegamos por Internet, nos encontramos con cientos de elementos que ayudan a estos espías a conocernos mejor. Aceptamos cookies, interactuamos con los anuncios que nos encontramos y hasta hablamos voluntariamente con programas que están diseñados para conocernos y extraer información de nosotros.

Si pensamos en la siguiente definición de espionaje: “Práctica y conjunto de técnicas asociadas a la obtención encubierta de datos o información confidencial”, nos damos cuenta de que, en muchas ocasiones, somos nosotros mismos quienes “aceptamos” esa cesión de nuestros datos personales a cambio de algo. Eso lleva a que los espías logren extraer información sobre el tipo de persona que somos y cuáles son nuestros intereses.

Existen trucos para evitar que alguien pueda espiar tu dispositivo móvil o, que al menos, le resulte más complicado hacerlo o seguirnos la pista digital.

¿WiFi gratis? No, gracias

Es inevitable sentirse atraído por la oferta de conectarse a una red WiFi de forma gratuita en una estación de autobuses, cafetería o aeropuerto. Pero esto puede tener graves consecuencias para nuestra seguridad online.

Mediante las redes públicas, nuestros dispositivos pueden acabar contagiados de algún tipo de virus informático, ser víctimas de ataques, caer en redes no cifradas que hacen que nuestras comunicaciones puedan ser leídas por ciberatacantes. También, puede darse el caso de que sea una WiFi pública falsa y acabemos conectados a una red estratégicamente ideada para leer y obtener todos los datos posibles.

No utilices la misma contraseña siempre

Si un usuario es hackeado y utiliza la misma contraseña en todas sus cuentas, el hacker tendrá acceso para poder hacer y deshacer a su antojo. Es difícil recordar las contraseñas de cada red social o sitio web al que estás registrado pero, por seguridad, tenemos que utilizar diferentes para cada uno de ellos.

Además, los expertos en ciberseguridad también recomiendan cambiar las contraseñas cada cierto tiempo y utilizar combinaciones de números, letras mayúsculas, letras minúsculas y caracteres.

Modo incógnito

Los navegadores más famosos como Google Chrome, Mozilla Firefox, Internet Explorer o Safari tienen entre sus funciones la navegación privada o modo incógnito. Cuando activas esta funcionalidad, el navegador elimina las cookies, borra el historial de páginas visitadas mientras utilizas esta función, no guarda contraseñas, no establecen conexiones cifradas.

Esta navegación privada es recomendable en varias ocasiones. Por ejemplo, cuando entramos en ordenadores fuera de casa o que no son nuestros dispositivos habituales; cuando no queremos ser descubiertos por alguien que verá nuestro historial o cuando compramos billetes de avión para que las compañías aéreas no detecten nuestro interés en ese vuelo y modifiquen el precio del billete.

Restaurar el teléfono periódicamente

Restaurar el teléfono con los valores y datos de fábrica periódicamente es la mejor solución para deshacerte de cualquier espía o virus que se haya alojado en tu dispositivo y, además, consigues liberar espacio de almacenamiento.

Al realizar el hard reset (restaurar el teléfono de fábrica, en castellano), el dispositivo eliminará por completo todo lo almacenado en él y volverá a su estado natural, tal y como salió de la fábrica. Sin embargo, los dispositivos Android dan la opción menos drástica de restablecer la configuración sin que se borre nada del dispositivo. Es decir, restablecer el teléfono sin perder los datos.

Luego de leer estas recomendaciones te preguntarán, ¿soy tan importante para que alguien se moleste en espiarme? La respuesta es sí. Tú, tus circunstancias, gustos y opiniones pueden ser cruciales para una marca, servicio o partido político. Por lo mismo, es importante que consideres los tips que te hemos dado.

Texto recuperado y adaptado de: https://bloygo.yoigo.com/internet/-Crees-que-te-espian-Aqui-tienes-siete-trucos-para-que-no-te-espian-en-Internet_47327783.html

I. A partir de la primera lectura de la entrada de blog, responda:

1. ¿Cuál es la intención comunicativa del emisor del texto? Señale marcas textuales que justifiquen su respuesta.

2. ¿Cómo describiría al emisor del texto? Señale marcas textuales que justifiquen su respuesta.

3. ¿Cómo describiría al receptor al que está destinado el texto? Señale marcas textuales que justifiquen su respuesta.

4. ¿Qué relación se establece entre el emisor y receptor del texto? Señale marcas textuales que justifiquen su respuesta.

5. ¿Qué tan útil considera que es la información del texto para vivir en la sociedad actual? Fundamente su opinión.

- II. Relea la entrada de blog aplicando una de las siguientes estrategias de comprensión, trabajadas en las clases previas, según su preferencia para extraer las ideas principales y secundarias del texto:

- a) Subrayado
- b) Sumillado

III. Elabore un mapa conceptual que contenga una idea principal tanto del problema (introducción) como de la conclusión del texto, además de tres ideas principales y tres secundarias de la resolución (desarrollo).



3. Instrumento de evaluación de la actividad:

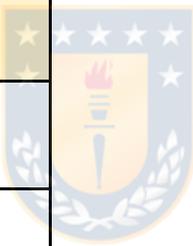
Escala de apreciación descriptiva con finalidad formativa para heteroevaluación docente: guía n° 4

Nombre:	Curso:	Fecha:
Módulo 1: textos expositivos	Género: entrada de blog	

Criterio	Indicador	I	E	L
Estrategia de comprensión: inferencias enunciativas	Indica la intención comunicativa de la entrada de blog explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.			
	Describe la imagen del emisor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.			
	Describe la imagen del receptor al que está dirigido el texto explicitando las marcas textuales que permitieron la identificación de sus características.			
	Explica las relaciones de proximidad establecidas entre el emisor y el receptor del texto explicitando las marcas textuales que permitieron su reconocimiento.			
Estrategia de comprensión: sumillado o subrayado	Subraya o sumilla las ideas principales de la entrada de blog con un color específico para diferenciarlas.			
	Subraya o sumilla las ideas secundarias de la entrada de blog con un color específico para diferenciarlas.			
Estrategia de comprensión: esquema	Registra el tema de la entrada de blog en el mapa conceptual.			
	Registra la idea principal de la introducción de la entrada de blog en el mapa conceptual.			

Registra tres ideas principales del desarrollo de la entrada de blog en el mapa conceptual.			
Registra tres ideas secundarias del desarrollo de la entrada de blog en el mapa conceptual.			
Registra la idea principal de la conclusión de la entrada de blog en el mapa conceptual.			
Organizan jerárquicamente las ideas de la entrada de blog en el mapa conceptual.			
Incorpora palabras de enlace para representar las relaciones entre las ideas de la entrada de blog en el mapa conceptual.			

Glosa	
I	Nivel de desempeño insuficiente
E	Nivel de desempeño emergente
L	Nivel de desempeño logrado



Anexo 3

Módulo 1: Textos expositivos	Post de Facebook de la sesión n° 2
------------------------------	------------------------------------

 **Cooperativa Coaama**
1 de agosto de 2023

✨ ¡Nutmeg en adopción! ✨

- 🐾 Esta pequeña ya se encuentra vacunada, tiene sólo 2 meses y está rellena de puro amor y juegos.
- 🐾 A Nutmeg le encanta correr con sus otros hermanitos de reino, jugar a las mordidas e incluso ya participó en las luchas libres por el Hueso De Oro 🏆 en donde ganó el primer lugar.
- 🐾 Ella busca un hogar definitivo para dejar atrás todos sus recuerdos de abandono. ¡Ayudemosla!

#coaama #adopta #concepcion #nocompres #doglovers #pewoschile #amoranimal #Noabandones #respetoanimal #dog #cachorros #Perros #pequitalovers #Agrupaciones



 **Actualización: Ambas perritas fueron adoptadas!!**

PERRITAS EN ADOPCIÓN! Hermosas cachorritas en adopción, fueron rescatadas de la calle con solo días de vida, muy chiquititas 🥺. Ahora tienen entre 2- 3 meses, están desparasitadas y se dan con compromiso de esterilización gratuita a los 5 o 6 meses de edad respectivamente.
Por favor **DIFUNDIR** para que encuentre un lindo hogar 📍❤️



 **Lupe es una integrante del reino que llegó junto a Paloma su hermana, y llevan mucho tiempo con nosotros.**

⚠️ Un día notamos que nuestra Lupe comenzó a adelgazar muy rápido y presentó vómitos y decaimiento.
Por si fuera poco un problema de piel apareció posiblemente por bajas defensas, es por eso que se realizaron exámenes de sangre a Lupe, los que felizmente salieron buenos.

💖 Finalmente quedó con un tratamiento para evitar esos molestos vómitos y diarrea .

👩‍⚕️ ¿Qué dijeron los doctores? Qué posiblemente puedan ser parásitos que vengan del agua, problema que ya comenzamos a solucionar inmediatamente. 🧑‍🚒🧑‍🚒

❗ Debemos observarla desde ahora en adelante, revisar su piel y darle baños con un shampoo especial 1 vez por semana.

🐕🐕 Cómo les contamos al principio ambas, Lupe y Paloma llegaron desde cachorras y se han mantenido en el reino sin la oportunidad de ser adoptadas.

💚 ¿Nuestro sueño? es que puedan encontrar juntas un lugar especial.
¡Sería maravillo! ¿Las ayudamos? 💚💖



Verónica López
27 de octubre de 2019



Pulgas, garrapatas y piojos: ¿qué son y cómo eliminarlos

Pulgas, garrapatas y piojos: ¿qué son y cómo eliminarlos?

Por mucho que cuidemos el pelaje de nuestras mascotas, los parásitos de la piel son muy comunes y no desaprovecharán la ocasión de saltar sobre un perro o gato para alimentarse. Hay que estar atentos a los síntomas y saber actuar rápido para evitarles un desagrado.

¿Cómo saber si nuestras mascotas son víctimas de pulgas o garrapatas?

Si ves al regalón de la casa rascándose persistentemente, es un claro síntoma de infección parasitaria. Hay que revisar la piel en busca de signos parasitarios y el pelo por si hubiera piojos, especialmente en épocas cálidas. Si bien los más conocidos son las pulgas, garrapatas y piojos, hay otros tipos de parásitos como el Arador, Ácaro Cheyleticella, Ácaro Demodex o Ácaro Sarcoptes. Sin embargo, nos enfocaremos en los 3 primeros por ser los más frecuentes.

Recuerda que, al igual que antes, cuando observes a tu mascota fíjate sobre todo en la parte de encima de la cola, las orejas y el cuello. Las motitas negras que ves, son heces de pulga y suciedad que ellas causan. Y si ves unas minúsculas bolitas blancas, son los huevos de las pulgas de donde saldrán las liendres.

Habitualmente, esta es la forma más sencilla de saber si tu mascota tiene pulgas. El motivo es que a pesar de que estos parásitos saltan y bajan de tu mascota, ¡sus detritus o cacas se depositan ahí! Este es el rastro que dejan las pulgas.



Verónica López
27 de octubre de 2019



Si observas que tu perro tiembla y que estos episodios se repiten y son recursivos impidiéndole llevar su vida con normalidad, puede tratarse de una enfermedad. Entre estas dolencias encontramos infecciones como el distemper, el cual a parte de causar temblores o tics también provoca vómitos y otros síntomas.

Un cerebelo inflamado puede causar temblores en perros como en el caso del síndrome de Shaker. En general, las enfermedades degenerativas también son causantes de temblores en perros. Como siempre, ante la más mínima duda, acude al veterinario para que puedan examinar a tu perro.

Los temblores en perros tienen orígenes muy diferentes. Puede ser síntoma tanto de una hipotermia como de una enfermedad vírica. Por eso es recomendable que tengas al día las vacunas y desparasitaciones y que acudas al menos una vez al año al veterinario, o de manera urgente si se diera el caso. Cuídemos de nuestras mascotas y seamos responsable, un consejo de @Mascotas_Online

#MascotasOnline #PetLovers #DragPharma

#TenenciaResponsable

Nuestros perros son uno más de la familia, por eso al igual que conocemos a otros familiares y sabemos qué les pasa si hacen determinadas cosas, deberíamos saber también por ejemplo, por qué ladra un perro y qué quiere decir en cada caso. 🐶🐾❤️

En este post te mencionaremos los diferentes ladridos de los perros y que quiere decir cada uno de ellos:

1. **Ladrido de alerta o advertencia:** Muchos perros ladran si perciben algún tipo de amenaza, diciendo «Protejo este lugar, así que no te metas conmigo». El sonido de este ladrido suele ser agudo, fuerte y autoritario. Mejorar este instinto con entrenamiento puede ayudar a proteger tu casa y tu familia.
2. **Ladridos por ansiedad:** Estos a menudo parecen ser una forma de calmarse para muchos perros. Suele ser agudo y, a veces, va acompañado de llantos. Este tipo de ladrido es común en los perros con ansiedad por separación, miedos y fobias, u otros tipos de ansiedad.
3. **Búsqueda de atención:** Cuando escuches este ladrido, sabrás lo que significa. Este ladrido dice «¡Mira! ¡Aquí estoy!» Otros perros pueden llorar y ladrar para llamar la atención.
4. **Ladrido de juego:** Este tipo de ladrido es especialmente común en cachorros y perros jóvenes. Muchos perros ladran mientras juegan con personas u otros perros. Algunos ladran con entusiasmo cuando saben que están a punto de salir a dar un paseo o de subirse al auto.
5. **Ladrido de respuesta a otros perros:** Este puede que se te haga familiar. Un perro en la calle comienza a ladrar, y uno a uno se unen todos los demás.

#MascotasOnline #TenenciaResponsable #DogLovers

Módulo 1: Textos expositivos	Entrada de blog de la sesión n° 3
<p style="text-align: center;">Cómo organizar el estreno de tu película o cortometraje</p> <p>Iduna Ruiz</p> <p>¿Cuál es el evento perfecto para una cálida noche de verano? Una sesión de cine al aire libre está entre los favoritos. Si quieres presentar un proyecto cinematográfico, es un buen momento, pero ¿qué debes tener en cuenta para que el estreno de tu película sea un éxito? Ya sea en la piscina, en el parque, en un campo de fútbol o en tu propio jardín: si quieres organizar un cine al aire libre, hay mucho que hacer. Por lo tanto, comienza cuanto antes con la planificación del evento. Aquí recogemos la información más importante para organizar un estreno de cine al aire libre.</p> <p>¿Qué equipamiento necesitas para tu estreno al aire libre?</p> <p>Para una sesión de cine al aire libre, el número de invitados es crucial. Si vas a</p>	

organizar tu estreno con unos cuantos amigos en tu patio trasero, te bastará con un televisor grande con pantalla plana o un proyector HD, unos bafles pequeños y tu película en un disco duro.

Si deseas organizar una proyección de cine al aire libre más profesional, necesitas tecnología sofisticada. Al fin y al cabo, todos los invitados deberían poder disfrutar de tu película con una imagen y un sonido aceptables. Por lo tanto, debes procurar una pantalla lo suficientemente grande, un proyector HD con una salida de luz intensa y un equipo de sonido profesional. Pero no te preocupes: no necesitas comprar el equipo, puedes alquilarlo.

Escoge qué película vas a proyectar

Una buena selección de las películas es la base del éxito de una sesión de cine al aire libre. Es por eso que debes pensar detenidamente qué películas son más adecuadas para tu evento y acertar con los gustos de tus asistentes.

Involucra a tus potenciales invitados desde el principio. Por ejemplo, crea un evento gratuito en Eventbrite y realiza una encuesta en las redes sociales para saber qué películas le gustaría ver a tu público. De esta manera obtienes información de primera mano y aciertas seguro con tu selección.

Comodidad para tus asistentes: elige bien los asientos

También hay otros factores en los que puedes influir para el buen desarrollo de tu estreno o proyección al aire libre: asegúrate de ofrecer asientos cómodos. Los asistentes estarán sentados como mínimo mientras dure una película, así que ya sean pufs, tumbonas, colchones inflables o cómodos cojines para las gradas, debes hacer todo lo posible para que el público esté a gusto.

Consejo: ¡no te olvides de poner mantas! Porque, aunque los cines al aire libre suelen tener lugar en verano, las noches pueden ser frescas.

Comida y bebida

Si ofreces deliciosos tentempiés y bebidas frías a los cinéfilos, el éxito de la sesión de cine al aire libre está asegurado. Puedes usar comida y bebida clásica de los cines, como palomitas de maíz, nachos o Coca-Cola. Si deseas comenzar la velada antes, puedes deleitar a tus invitados con una barbacoa o demostrando tus dotes de chef.

Todos estos aspectos asegurarán el éxito de tu estreno al aire libre, para que así puedas compartir un rato agradable con tu familia y amigos. Para descubrir más consejos para organizar y promocionar el evento con que des a conocer tu proyecto, pásate por el blog de Eventbrite y descubre artículos y guías gratuitas descargables.

Texto adaptado y recuperado de: <https://www.eventbrite.es/blog/como-organizar-estreno-pelicula/>

Módulo 1: Textos expositivos

Entrada de blog de la sesión nº 4

¿Crees que te espían? Aquí tienes siete trucos para que no te espíen en internet

BLOGYO

En la era de la hiperconectividad, los espías ni siquiera tienen que camuflarse para no llamar la atención en la calle. Ahora, también pueden estar en nuestros dispositivos digitales. Cuando navegamos por Internet, nos encontramos con cientos de elementos que ayudan a estos espías a conocernos mejor. Aceptamos cookies, interactuamos con los anuncios que nos encontramos y hasta hablamos voluntariamente con programas que están diseñados para conocernos y extraer información de nosotros.

Si pensamos en la siguiente definición de espionaje: “Práctica y conjunto de técnicas asociadas a la obtención encubierta de datos o información confidencial”, nos damos cuenta de que, en muchas ocasiones, somos nosotros mismos quienes

“aceptamos” esa cesión de nuestros datos personales a cambio de algo. Eso lleva a que los espías logren extraer información sobre el tipo de persona que somos y cuáles son nuestros intereses.

Existen trucos para evitar que alguien pueda espiar tu dispositivo móvil o, que al menos, le resulte más complicado hacerlo o seguirnos la pista digital.

¿WiFi gratis? No, gracias

Es inevitable sentirse atraído por la oferta de conectarse a una red WiFi de forma gratuita en una estación de autobuses, cafetería o aeropuerto. Pero esto puede tener graves consecuencias para nuestra seguridad online.

Mediante las redes públicas, nuestros dispositivos pueden acabar contagiados de algún tipo de virus informático, ser víctimas de ataques, caer en redes no cifradas que hacen que nuestras comunicaciones puedan ser leídas por ciberatacantes. También, puede darse el caso de que sea una WiFi pública falsa y acabemos conectados a una red estratégicamente ideada para leer y obtener todos los datos posibles.

No utilices la misma contraseña siempre

Si un usuario es hackeado y utiliza la misma contraseña en todas sus cuentas, el hacker tendrá acceso para poder hacer y deshacer a su antojo. Es difícil recordar las contraseñas de cada red social o sitio web al que estás registrado pero, por seguridad, tenemos que utilizar diferentes para cada uno de ellos.

Además, los expertos en ciberseguridad también recomiendan cambiar las contraseñas cada cierto tiempo y utilizar combinaciones de números, letras mayúsculas, letras minúsculas y caracteres.

Modo incógnito

Los navegadores más famosos como Google Chrome, Mozilla Firefox, Internet

Explorer o Safari tienen entre sus funciones la navegación privada o modo incógnito. Cuando activas esta funcionalidad, el navegador elimina las cookies, borra el historial de páginas visitadas mientras utilizas esta función, no guarda contraseñas, no establecen conexiones cifradas.

Esta navegación privada es recomendable en varias ocasiones. Por ejemplo, cuando entramos en ordenadores fuera de casa o que no son nuestros dispositivos habituales; cuando no queremos ser descubiertos por alguien que verá nuestro historial o cuando compramos billetes de avión para que las compañías aéreas no detecten nuestro interés en ese vuelo y modifiquen el precio del billete.

Restaurar el teléfono periódicamente

Restaurar el teléfono con los valores y datos de fábrica periódicamente es la mejor solución para deshacerte de cualquier espía o virus que se haya alojado en tu dispositivo y, además, consigues liberar espacio de almacenamiento.

Al realizar el hard reset (restaurar el teléfono de fábrica, en castellano), el dispositivo eliminará por completo todo lo almacenado en él y volverá a su estado natural, tal y como salió de la fábrica. Sin embargo, los dispositivos Android dan la opción menos drástica de restablecer la configuración sin que se borre nada del dispositivo. Es decir, restablecer el teléfono sin perder los datos.

Luego de leer estas recomendaciones te preguntarás, ¿soy tan importante para que alguien se moleste en espiarme? La respuesta es sí. Tú, tus circunstancias, gustos y opiniones pueden ser cruciales para una marca, servicio o partido político. Por lo mismo, es importante que consideres los tips que te hemos dado.

Texto adaptado y recuperado de: https://bloygo.yoigo.com/internet/-Crees-que-te-espian-Aqui- tienes-siete-trucos-para-que-no-te-espion-en-Internet_47327783.html

Las 'fake news' se expanden en Chile tan rápido como el COVID-19

Francisco Bravo Atias

Al abordar el concepto de noticias falsas o 'fake news' seguramente se piensa en la imagen de una persona protestando bajo una antena 5G o participando activamente en un foro terraplanista.

Pero la llegada del COVID-19 a Chile hizo ver a los ciudadanos que las 'fake news', lejos de tratarse solamente de campañas de desinformación, es un fenómeno mucho más cotidiano de lo que pensaban. Ya sea en la cadena de Whatsapp que envía un tío al celular, o hasta en las afirmaciones de académicos y especialistas.

Por eso extraña leer mensajes como éstos: “¡Alerta! El COVID-19 no es un virus como nos han hecho creer, sino una bacteria amplificada con radiación electromagnética 5G que produce hipoxia. Lo que se debes hacer es hervir limón, miel, ajo, una aspirina de 100 mg y tomarlo cada 8 horas para oxigenar la sangre”.

A pesar de lo descabellado de la receta casera, no fue una ocurrencia propia. El texto tuvo origen en un programa de televisión peruano llamado “Rey con Barba”, en el que los presentadores conversaron con un doctor llamado Vicente de la Torre, quien entregó esta receta asegurando que la aspirina era “la salvación al virus”.

VERIFICACIÓN.

En Chile también hay varios ejemplos. En Whatsapp se difundió un comunicado de la Clínica Alemana de Santiago en el que los infectólogos advertían que el Gobierno estaba ocultando información del COVID-19, ya que el virus se comportaba de manera distinta en el país que en resto del mundo.

FALSO.

En Twitter, el académico y economista chileno Sergio Melnick compartió una imagen claramente adulterada que aseguraba que el multimillonario estadounidense Bill Gates y su esposa Melinda tenían una organización para reducir la población mundial con vacunas para el coronavirus.

MENTIRA.

En Facebook circuló una fotografía de una mujer que iba en el portaequipaje de un auto con el texto: “personas usan maleteros para escapar de la cuarentena”. La imagen, que incluso fue replicada en algunos portales nacionales, era del diario peruano El Comercio, quienes publicaron una nota bajo el título “Turista es multado por llevar a su suegra en la maletera del auto”.

FAKE NEWS.

Estas y muchas otras noticias falsas son seguidas y analizadas por FastCheck, una iniciativa chilena que desde octubre ha realizado un trabajo periodístico poco explotado en el país: la verificación de información.

El objetivo de FastCheck es desentrañar las cadenas de Whatsapp, los videos de internet, los virales e, incluso, los discursos políticos, analizando su origen y veracidad. Posteriormente, suben el reportaje a una plataforma de Instagram y con una etiqueta roja, una amarilla o una verde, deciden si la noticia es falsa, incierta o verdadera.

“Nuestro trabajo comenzó durante el estallido social de octubre en Chile, donde hubo mucha ‘fake news’ relacionadas a la política. Ahora con el coronavirus el fenómeno de las noticias falsas creció y es global. Y esa es la importancia de que existan iniciativas de verificación y fact-checking”, dijo a Sputnik el fundador de la plataforma, Fabián Padilla.

El 28 de mayo, FastCheck ganó el premio Periodismo de Excelencia en la categoría Innovación. “Si bien varios lo hacen para desinformar, o incluso para estafar a la

gente, muchas son personas que sincera y legítimamente creen en la noticia. Hay movimientos antivacunas en que las personas realmente piensan que el coronavirus es una enfermedad creada por un laboratorio para vendernos los medicamentos más caros. Y es ahí donde nosotros tenemos que entrar a la cancha a jugar”, explica Padilla.

Aunque se expandieron rápidamente, ya se está buscando la manera de impedir que las noticias falsas continúen infectando a todo el país. La semana pasada, un grupo de parlamentarios presentaron un proyecto de ley al Congreso para sancionar la difusión de ‘fake news’. La pena más alta establecida son cinco años de cárcel. De aprobarse, quizás los tíos chilenos lo pensarán dos veces antes de presionar “enviar” en su próxima cadena de Whatsapp.

Texto adaptado y recuperado de: <https://www.larazon.cl/2020/05/31/las-fake-news-se-expanden-en-chile-tan-rapido-como-el-covid-19/>

Módulo 1: Textos expositivos

Reportaje de la sesión n° 6

¿Hasta dónde hay que aguantar los celos?

Laura Peraita

Celos. A nadie le gusta hablar de ellos, bien por la vergüenza de reconocer que uno mismo los siente, o por la presión que se padece cuando se vive bajo el mismo techo que un celoso.

Los expertos en relaciones de pareja advierten que los celos son un sentimiento humano, natural, como la tristeza, la preocupación. Siempre se han relacionado con el amor por tradición y han sido ensalzados por la labor de los poetas a lo largo de los siglos.

Los padecemos todos los seres humanos y, según la psicoanalista Susana Lorente, «no es perjudicial que las parejas tengan una "escena" de celos cada tres

meses, pero suave, en el sentido en que uno de los dos sienta, de este modo, que le importa al otro». Para esta psicoanalista, unos celos normales, sanos, son aquellos que surgen, por ejemplo, cuando una chica se arregla mucho y su marido le dice «que guapa te has puesto, ¿dónde vas?», pero sin ningún tipo de malicia, ni más preguntas, ni consecuencias posteriores.

Es natural que se puedan producir algo de celos ante algún acontecimiento puntual como una fiesta a la que uno de los dos va solo, un viaje, pero sin que dé lugar a discusiones, solo a comentarios con los que se da a entender que el amor o la atracción hacia el otro están vivos. «Pero si hay que someterse a un interrogatorio, si los comentarios están contaminados de malas intenciones, se sobrepasan ciertos límites o se repiten estas "escenas" con frecuencia, lo mejor es acudir a un psicoanalista, no solo la persona celosa, sino la pareja porque no hay maltratador sin víctima. La persona que aguanta que su pareja sea celosa sufre muchísimo y se siente atrapada», explica Teresa Rosillo, psicóloga y socia de Pericial Psicológica.

Responder a demandas irracionales

Según Mila Cahue, psicóloga del área de Pareja del Centro de Psicología Álava Reyes, los celos patológicos (distintos de los celos sanos, que incluso le dan un puntito de interés a la relación) son devastadores para la pareja. «Cualquier pareja que se forme se cimenta en el sentimiento de confianza recíproca. Los celos, que no tienen nada que ver con el amor (a pesar de la literatura que suele ponerlo como el "summum" del afecto) significan precisamente lo contrario. Es una desconfianza en la otra persona: con quién va, qué hace, incluso qué piensa. Estos pensamientos y sentimientos se traducen en conductas que "exigen" del otro las demandas, la mayoría de las veces, irracionales que se le están pidiendo». «Los celos no tienen nada que ver con el amor, significan lo contrario».

Explica que cuando los celos patológicos aparecen en la relación para quedarse, lo más probable es que el miembro de la pareja que se intenta dominar desaparezca. «La falta de confianza mina la autoestima, es fuente de frustración continua y, literalmente, se convierte en un "sinvivir". Las explicaciones que no se daban a los padres las exigen las

parejas y, lejos de producirse una relación entre iguales, quien sufre de celos patológicos intenta controlar cada uno y todos los aspectos de la vida de su pareja, convirtiéndola en una auténtica celda de tortura. Algo más parecido al horror que al amor».

Dónde está el límite

Una persona debe aguantar los celos «hasta el momento en que deja de hacer algo habitual en su vida por evitar que su pareja se enfade —explica Teresa Rosillo, psicóloga y socia de Pericial Psicológica—. Al principio puede hasta resultar gracioso, incluso una prueba de amor, el dejar de ir a un sitio, no hablar con alguien o dejar de ponerse una determinada prenda de vestir, pero es solo el comienzo. La situación puede ir a más y que el celoso termine poniendo más límites y opinando sobre cualquier cosa: cómo se viste, se pinta, habla, gesticula, etc.

Cuando los celos sobrepasan el límite, se interponen de manera muy negativa en la pareja. Según Teresa Rosillo afectan en todos los sentidos porque la víctima de una pareja celosa sentirá que está haciendo algo mal, y si quiere seguir teniendo libertad acabará mintiendo, y si no se sentirá controlada y con poca libertad. «En la pareja aparecerán disputas por cualquier motivo y un empobrecimiento de las relaciones sociales puesto que cualquier gesto, movimiento, mirada o conversación puede ser motivo de enfado para el celoso. Los celosos acaban controlando a la pareja y apartándola de familiares y amigos», apunta Rosillo.

Para Mila Cahue, siempre resulta difícil determinar dónde se pone el «nivel» que asegurar: «a partir de aquí, se trata de abuso psicológico». En su opinión, depende mucho de la capacidad de aguante de cada persona, de lo que se busca en la relación, de la capacidad para salirse de una relación tóxica o incluso para vivir solos.

Texto adaptado y recuperado de: <https://www.abc.es/familia-parejas/20130409/abci-celos-pareja-201304011602.html>

La homosexualidad no está dictada por los genes

Laura Chaparro

En 1993, una investigación publicada en la revista Science causó revuelo en la comunidad científica al vincular la homosexualidad con una región del cromosoma X –el cromosoma que heredamos de la madre–. Los científicos analizaron 40 parejas de hermanos gemelos homosexuales y descubrieron que 33 tenían los mismos cambios en la parte final de su cromosoma, en el marcador genético Xq28. El estudio reforzaba así la teoría de que los genes influían en gran medida en la conducta sexual.

Aunque hubo investigaciones posteriores que refutaron estos resultados, el adolescente Fah Sathirapongsasuti buscó en internet respuestas sobre su sexualidad y dio con ese estudio. “Le eché la culpa a mi madre por haberme dado el cromosoma X”, bromea. El joven actualmente es experto en biología computacional en la compañía 23andMe, Inc. y es uno de los autores de una macroinvestigación internacional, publicada en la revista Science, que confirma, con una muestra de casi medio millón de personas, que no existe un gen de la homosexualidad.

El estudio, el más amplio realizado hasta el momento en este campo y para el que han creado una web con la que difundir los resultados, concluye que las variaciones genéticas explican solo una pequeña parte del comportamiento sexual entre personas del mismo sexo, poniendo de relieve la complejidad de la sexualidad humana. Por tanto, no sería posible predecir o identificar la conducta sexual atendiendo solo a estas variaciones en los genes.

Casi medio millón de datos

Los investigadores analizaron la información que 477.522 personas proporcionaron sobre su comportamiento sexual y la compararon con millones de

marcadores de ADN de sus respectivos genomas, recogidos por el UK Biobank – biobanco del Reino Unido– y la compañía 23andMe,Inc.

“Podemos decir con seguridad que no hay ni un solo determinante genético, ni un solo gen para el comportamiento o la orientación sexual hacia el mismo sexo”, zanján los científicos. Al analizar todos los marcadores genéticos comunes a lo largo de todo el genoma, encontraron que explicaban entre el 8% y el 25% de las diferencias individuales en la conducta sexual entre personas del mismo sexo.

5 marcadores genéticos

Sobre los marcadores genéticos identificados, uno de ellos está relacionado con la calvicie, lo que, según los autores, sugiere que la regulación de las hormonas sexuales (que tienen que ver con la pérdida del cabello) podría estar involucrada con este tipo de comportamiento sexual. Otro de los marcadores está vinculado con el olfato, importante para la atracción pero cuyo papel en la conducta sexual aún se desconoce. Ninguna de estas variantes genéticas está relacionada con el cromosoma X, refutando de nuevo la controvertida investigación de 1993.

Los autores también encontraron similitudes y diferencias entre hombres y mujeres. El 40% de las influencias genéticas en la conducta sexual entre personas del mismo sexo fueron compartidas por hombres y mujeres, mientras que cerca del 60% fueron únicas para cada sexo.

Colaboración con la comunidad LGTBQ

Michael Bailey, investigador del departamento de Psicología de la Universidad Northwestern (EEUU) y experto en la materia, que no ha participado en el estudio, lo califica como “bastante importante”. “Es el primero en proporcionar una evidencia completamente convincente de que los genes influyen pero no determinan la orientación sexual”, indica a Sinc y resalta el gran tamaño de la muestra y su enfoque empírico.

Los científicos confían en que, a partir de ahora, se pongan en marcha estudios

con muestras de población más grandes que permitan comprender mejor la interacción entre el entorno y los genes, para obtener más información sobre la complejidad de la genética de la conducta sexual.

Texto adaptado y recuperado de:

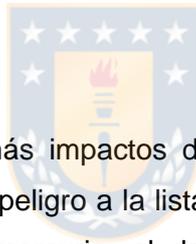
https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/homosexualidad-no-esta-dictada-por-genes_14654

Módulo 1: Textos expositivos

Artículo de divulgación científica de la sesión n° 8

El cambio climático podría aumentar la exposición humana al mercurio

Victoria González



Cada vez conocemos más impactos del cambio climático, y un nuevo estudio publicado en Nature añade otro peligro a la lista: el calentamiento de los océanos parece provocar un aumento de metilmercurio, el derivado neurotóxico del mercurio que se acumula en algunos pescados consumidos por los humanos.

“Esta investigación supone un avance importante para comprender mejor cómo y por qué los depredadores del océano están acumulando mercurio”, ha explicado Elsie Sunderland, investigadora en la Escuela John A. Paulson de Ingeniería y Ciencias Aplicadas de Harvard. Ella, junto a su a su equipo, estableció que, si bien la regulación de las emisiones de mercurio desde que se descubrió su efecto tóxico ha reducido con éxito los niveles de metilmercurio acumulados en los peces, las altas temperaturas están provocando un nuevo incremento en dichos niveles.

El mercurio en el pescado

Para situarnos, debemos recordar que, como explica Pablo L. Higuera Higuera en un artículo publicado recientemente en The Conversation, “parte del mercurio que llega

al medio ambiente puede transformarse en su compuesto más tóxico, el metilmercurio. Este complejo elemento es soluble que nunca alcanza, de forma natural, concentraciones suficientemente altas como para representar un riesgo real. Salvo en un caso: su entrada en nuestra cadena alimentaria a través de los peces”.

Debido a este problema, se ha hecho un enorme esfuerzo por limitar las emisiones de mercurio al medio ambiente, y las autoridades sanitarias recomiendan restringir el consumo de pescados de especies que sean grandes depredadoras, especialmente a embarazadas o en periodo de lactancia y niños menores de 3 años, por sus efectos neurotóxicos. Se trata de un delicado equilibrio, puesto que el pescado es fuente de omega-3, un ácido graso que es incapaz de producir nuestro cuerpo por sí mismo y que debemos consumir para tener una dieta equilibrada.

Factores que explican la acumulación de mercurio en los peces

Los investigadores estudiaron lo que comen los peces, en qué cantidad lo hacen, y también cuánto nadan. Para ello, recolectaron y analizaron durante 30 años, entre 1970 y 2000, el contenido del estómago de dos depredadores del golfo de Maine: el bacalao del Atlántico (*Gadus morhua*) y el tiburón espinoso o mielga (*Squalus acanthias*).

Los resultados fueron curiosos: en el año 1970, los niveles de metilmercurio acumulados en el bacalao eran del 6 al 20% más bajos que en el 2000, mientras que en el tiburón espinoso los niveles eran de 33 a 61% más altos. La respuesta está en el tipo de dieta de estas especies, ya que ambos consumen arenque. Debido a la sobrepesca, en la década de los 70 las poblaciones de arenque en el golfo de Maine sufrieron una disminución drástica, y esto obligó a sus depredadores a cambiar de dieta. El bacalao recurrió a otros peces pequeños como las sardinas, que acumulan poco mercurio, mientras que el tiburón espinoso empezó a consumir especies con mayor contenido en metilmercurio.

Varios escenarios simultáneos

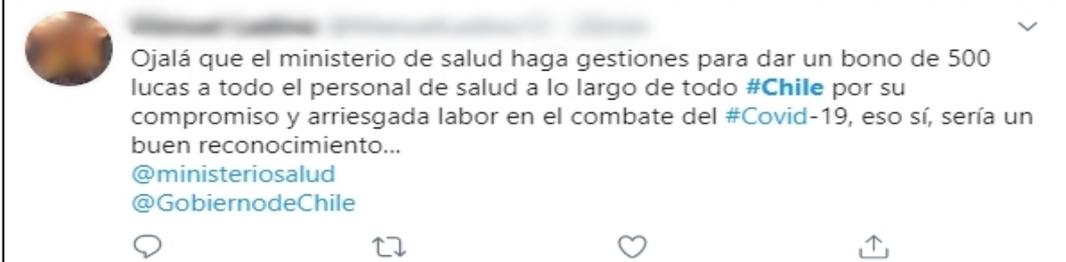
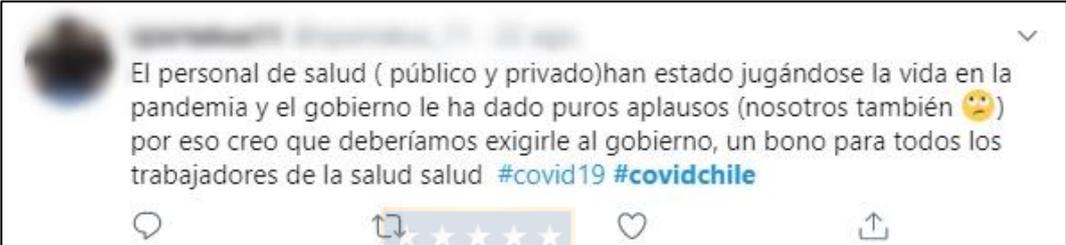
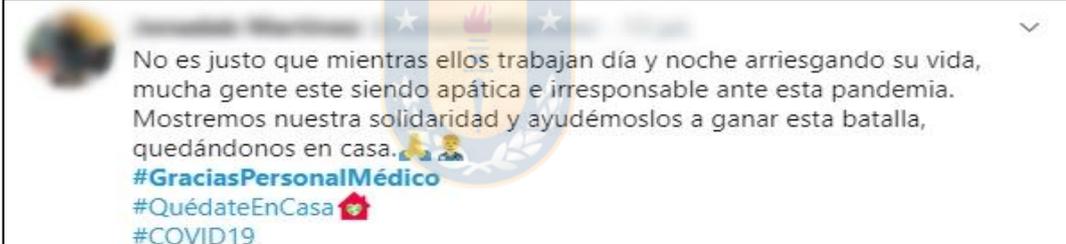
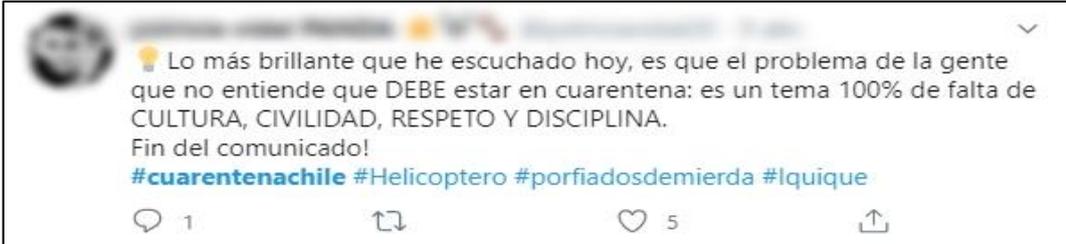
Llegamos ahora al efecto del calentamiento de los océanos: a medida que sube la

temperatura del agua, los peces necesitan más energía para nadar, y por tanto consumen más calorías (y acumulan más mercurio). Los datos del equipo de Harvard apoyan esta hipótesis: el golfo de Maine ha experimentado niveles de calentamiento que se encuentran entre los más altos del mundo. Según sus resultados, cada aumento de 1°C en la temperatura del agua del mar con respecto al año 2000 conduciría a un aumento del 32% en los niveles de metilmercurio en el bacalao y del 70% en el tiburón espinoso. Sin embargo, también concluyeron que una disminución del 20% en las emisiones, sin cambios en las temperaturas del agua de mar, disminuye los niveles de metilmercurio en ambas especies en un 20%.

En función de esos resultados, Sunderland concluye señalando que: "el cambio climático va a aumentar la exposición humana al metilmercurio a través de su consumo de pescado y marisco, por lo que para proteger los ecosistemas y la salud, necesitamos regular tanto las emisiones de mercurio como los gases de efecto invernadero", concluye diciendo Sunderland.

Texto adaptado y recuperado de: <https://www.muyinteresante.es/salud/articulo/el-cambio-climatico-podria-aumentar-la-exposicion-humana-al-mercurio-531565096145>

Anexo 4

Módulo 2: Textos argumentativos	Tuits de la sesión n° 1
	 <p>Ojalá que el ministerio de salud haga gestiones para dar un bono de 500 lucas a todo el personal de salud a lo largo de todo #Chile por su compromiso y arriesgada labor en el combate del #Covid-19, eso sí, sería un buen reconocimiento... @ministeriosalud @GobiernodeChile</p>
	 <p>El personal de salud (público y privado)han estado jugándose la vida en la pandemia y el gobierno le ha dado puros aplausos (nosotros también 😞) por eso creo que deberíamos exigirle al gobierno, un bono para todos los trabajadores de la salud salud #covid19 #covidchile</p>
	 <p>No es justo que mientras ellos trabajan día y noche arriesgando su vida, mucha gente este siendo apática e irresponsable ante esta pandemia. Mostremos nuestra solidaridad y ayudémoslos a ganar esta batalla, quedándonos en casa.🙏👨👩 #GraciasPersonalMédico #QuédateEnCasa🏠 #COVID19</p>
	 <p>Si la gente es estúpida, y hace caso omiso: cierren todo! Malls, cines, multitiendas, empresas, restaurant, pub, etc. Asi no tendran donde ir. La economia no puede ser prioridad sobre la salud publica #COVIDchile</p>
	 <p>💡 Lo más brillante que he escuchado hoy, es que el problema de la gente que no entiende que DEBE estar en cuarentena: es un tema 100% de falta de CULTURA, CIVILIDAD, RESPETO Y DISCIPLINA. Fin del comunicado! #cuarentenachile #Helicoptero #porfiadosdemierda #lquique</p>
	 <p>Tengo demasiado miedo, en este país no están haciendo nada y los casos cada vez suben más y más , los empleadores son inconscientes y nos mandan a trabajar igual arriesgándonos si nos pasa algo es su culpa #cuarentenachile #temuco</p>

Acabemos con el especismo a través del veganismo

Cristina Sebastián Segura

Los animales no humanos, son nuestros compañeros de planeta... Estaban aquí antes que nosotros, sin que nada cambiase durante miles de años. Hasta que aparecimos. Ellos, los demás animales -porque nosotros también lo somos- pertenecen a otras especies, pero precisamente esa diferencia ha hecho pensar al humano, mediante un razonamiento discriminatorio como tantos otros que practica, que puede dominar y esclavizar a aquel que no es como él.

Es cierto, el ser humano ha llegado al espacio, ha construido edificios increíbles, ha alcanzado un conocimiento extraordinario a través de la ciencia y la investigación. Y sin embargo, a nadie (excepto a un psicópata) se nos ocurriría esclavizar, explotar o matar a un humano analfabeto, a un discapacitado, a una persona con Alzheimer o a cualquier otro que fuera incapaz de leer, construir cosas, o incluso razonar. Por eso, la inteligencia y la capacidad de poder hacer ciertas cosas, no es una razón que justifique la explotación de otros seres que, cierto, no llegarán a construir catedrales, ni a componer una sinfonía, pero pueden hacer muchas otras cosas que los humanos no podemos -por eso no tiene sentido basarse en ciertas capacidades para garantizar a alguien su derecho a la vida-.

De hecho, visto el estado del planeta, las guerras, la contaminación, la destrucción total que ya se acerca, se diría que somos inferiores, defectuosos. Estamos increíblemente cerca del punto de no retorno. Podemos elegir el camino de la evolución o el del estancamiento, incluso de la involución. El reconocer los derechos de todas las especies con las que compartimos el planeta y respetarlas, es parte de ese avance espiritual que la especie humana necesita para poder salvarse y salvar su hogar. Es el punto de partida de un objetivo que la mayoría de humanos desea fervientemente, por el que millones han luchado (aunque sea una paradoja), han cantado, se han manifestado, han orado, e incluso han muerto: la Paz.

Hacerse vegano/a es lo mínimo que podemos hacer como ciudadanas/os del mundo, para liberar a quienes han estado sometidos, con nuestra total complacencia, por nuestra especie. Es hora de avanzar, es hora de evolucionar. Juntos podemos lograr un mundo compasivo con todas las especies, en el que todas/os vivamos en armonía. Es posible. Es necesario.

Texto adaptado y recuperado de: <https://www.elveganonovato.com/post/acabemos-con-el-especismo-a-trav%C3%A9s-del-veganismo>

Módulo 2: Textos argumentativos

Columna de opinión de la sesión n° 3

La pandemia de la desigualdad de género

Priscila González Yáñez

El caso de Antonia Barra y la forma cómo la justicia ha tratado el proceso hasta ahora, han puesto nuevamente en la primera línea de la agenda el tema de la desigualdad de género. Una desigualdad que está muy enraizada en nuestra sociedad y que contamina las distintas esferas de nuestra vida social y cultural como una pandemia invasiva y persistente.

¿Hay hombres violentados física o sexualmente? La respuesta es sí, los hay, y cada caso importa. Pero la violencia hacia la mujer está muy extendida y generalizada. Según la Subsecretaría de Prevención del Delito, el 38,8% de las mujeres en Chile entre 15 y 49 años declara haber vivido por lo menos una situación de violencia física, psicológica o sexual de parte de su pareja, expareja o de algún familiar. Es decir, más de un millón 700 mil mujeres ha sufrido algún tipo de violencia, cifra que es cinco veces mayor a la cantidad de personas que se han contagiado por Covid-19 en Chile en lo que va de la pandemia. La mujer sufre más vulneraciones que el hombre por eso hay políticas públicas destinadas a abordar problemáticas de violencia asociadas con la mujer.

Lo mismo con otros temas como salarios: ¿existen casos de hombres que en igualdad de condiciones perciban ingresos por trabajo menores que sus pares mujeres? Pues sí, hay casos. Pero estructuralmente las mujeres ganan 29,3% menos que los

hombres por la misma labor, según el Instituto Nacional de Estadísticas.

¿Hay mujeres en puestos de liderazgo en política? La respuesta es sí de nuevo, pero son las menos. En 2017 el porcentaje de mujeres diputadas fue de 22,6%, y en 2016 el porcentaje de mujeres electas en alcaldías fue de 11,9%. La sobrecarga y la división sexual del trabajo hace que nos cueste más llegar a esas posiciones de liderazgo.

Y finalmente, ¿hay hogares donde hombres y mujeres trabajen por igual en las labores del hogar, o incluso, hogares donde un papá destine más tiempo que una mamá al cuidado de sus hijos e hijas? Nuevamente sí, hay casos. Pero las estadísticas dicen que son la minoría. Según la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo las mujeres en Chile destinan en promedio 3 horas más que los hombres al conjunto de todas las actividades de trabajo no remunerado en un día tipo.

Lo estadístico es importante. Si hubieran pocas personas contagiadas con Covid-19 el mundo no se hubiese detenido como lo ha hecho hasta ahora. El problema es cuando el virus tiene un impacto fuerte y se transforma en pandemia. Y la violencia machista o de género, y las desigualdades que afectan a la mujer son una pandemia global que contamina a toda nuestra sociedad.

Controlar la propagación de esta pandemia depende de todos y todas: de mujeres y hombres, de la justicia, de autoridades y de la ciudadanía, de los adultos mayores y de las nuevas generaciones. No podemos permitir que este virus continúe infectando a nuestra sociedad.

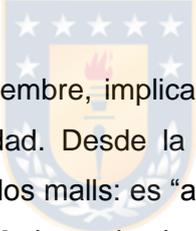
Texto recuperado de:

<https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2020/07/26/la-pandemia-de-la-desigualdad-de-genero/>

Módulo 2: Textos argumentativos	Columna de opinión de la sesión n° 4
Navidad: se vende Cristo a 48 cuotas	

María Elena Andonie

Actualmente en cambio, con el Dios mercado que hipnotiza a las personas, capturadas en este sistema neoliberal, la mayoría opta por endeudarse, cayendo en un consumismo desorbitado.. Si total, el mercado ofrece todas las posibilidades para comprar a 6, 12, 24 y hasta 48 cuotas. Sólo el 10% de los privilegiados puede gastar lo indecible sin endeudarse. A una gran parte, el mercado se encarga de convencerlos para que compren con plástico. Y el otro resto se frustran por no poder comprar un pollo o un árbol de pascua. La mercantilización de esta fiesta religiosa, la transforma en algo totalmente frívola, nada más lejos de la austeridad que se merece. Una falta de respeto inverosímil a los que respetan la sobriedad y sencillez en la que nació Jesús. Los que viven el verdadero sentido de esta milenaria celebración, ven con mucho dolor cómo el cruel mercado, al mismo modo de Judas por unas pocas monedas de oro, vende a Cristo en 48 cuotas de plástico.



El balotaje del 17 de diciembre, implicará que ese día sea feriado irrenunciable, justo la semana previa a Navidad. Desde la CNC (Cámara Nacional del Comercio) criticaron la medida de cierre de los malls: es “anacrónica” y necesita ser “revisada”. Eran los titulares de un periódico el 22 de noviembre recién pasado. Bernardita Silva gerenta de estudios de la CNC insistió “...sólo el día domingo se vende cerca de un 30% más que en un día de semana”. Desesperados estaban los representantes del comercio en Chile. ¿La razón? En diciembre se vende un 48% más que en el resto de los meses del año. Y la exacerbada publicidad en televisión y revistas de matutinos, llamando a comprar, desde el mes de octubre, así lo grafican: en slogans como: ¡“Que no te pille Navidad, adelanta tus regalos”! ¡“Regalos para todos...miles de ideas para crear ese regalo único”! “Es tiempo de regalar... esperanza, magia, tiempo, alegría, unidad, amor”. En todos utilizan maquiavélicamente a niños, incluso bebés, todos riendo a carcajadas, rodeados de tarjetas de crédito, incitando a sus padres a endeudarse por comprarles todo lo que ellos quieran. Exalta un viejo pascuero en un carro repleto de regalos con niños y niñas corriendo extasiados detrás de él. ¿El mensaje?, sólo muchos regalos los hace felices en Navidad.

El comercio apela a las emociones más virtuosas y sublimes del ser humano –

amor, paz, esperanza, alegría, unidad, compartir - para inducir a la gente a comprar de todo para esta celebración. Basta con observar la venta de una multiplicidad de árboles de diversos colores –plateados, dorados, blancos etc.- con adornos sofisticados muy caros y ver a la gente atochada, comprando una infinidad de regalos y mucha comida. Mientras más regalos, más comida, licores finos, mesas pomposas y casas atiborradas de luces, más felicidad. Dos de los comerciales más patéticos es cuando aparece un niño rodeado de regalos, con nieve “cayendo desde el cielo” y le comunican ¡“No es un milagro de Navidad, son tus tarjetas de crédito”! Y el otro ¡“Pide tu crédito con nosotros y celebra esta Navidad como más te gusta”! La manipulación es tan grande que a cerca del 80% de los chilenos no les importa endeudarse, para celebrar ostentosamente, como si eso los condujera a la felicidad.

Entremedio de esta vorágine, no se encuentra ni una reseña del actor principal: Jesucristo.(sólo en los pesebres también suntuosos). Este profeta es maquiavélicamente reemplazado por el pascuero. El lema es “comprar y comprar en esta Navidad, para lograr éxtasis con los que amas”. ¿Y los que no pueden comprar ni una pelota para sus hijos? Los que no pueden tener ni siquiera un pollo para la cena? La gente y los alcohólicos que viven en la calle, las personas de campamentos y los que piden limosna, que con suerte tienen para comprar azúcar y té? ¿Pascua feliz para todos?

¿Cuál es el verdadero sentido de esta fecha, en oposición a este consumismo y frivolidad desenfrenados? Navidad es un término de origen latino que significa “nacimiento”. Es una “fiesta” que se realiza con motivo de la llegada de Cristo a la tierra. Según la tradición, guiados por la estrella de Belén, llegaron los tres Reyes Magos, para rendirle homenaje y entregarle regalos simbólicos: incienso, oro y mirra. Por lo mismo, otrora era un festejo muy frugal para los niños, quienes esperaban tranquilamente durmiendo en la Nochebuena del 24, para el 25 abrir sus botas rojas del pascuero llenas de dulces y galletas de miel navideñas. Y esos niños y niñas, con algo tan simple, sí lograban real éxtasis junto a sus padres y agradecimiento por la bienaventuranza del nacimiento de Jesús, símbolo del amor y la paz .Era un momento de alegría fraternal junto a la reflexión e introspección.

Actualmente en cambio, con el Dios mercado que hipnotiza a las personas,

capturadas en este sistema neoliberal, la mayoría opta por endeudarse, cayendo en un consumismo desorbitado. La mercantilización de esta fiesta religiosa, la transforma en algo totalmente frívola, nada más lejos de la austeridad que se merece. Una falta de respeto inverosímil a los que respetan la sobriedad y sencillez en la que nació Jesús.

Texto adaptado y recuperado de:

<https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/12/24/navidad-se-vende-cristo-a-48-cuotas/>

Módulo 2: Textos argumentativos

Columna de opinión de la sesión n° 5

Ley Cultivo Seguro. Para un debate informado sobre cannabis medicinal

Ana María Gazmuri

En Chile existen hoy al menos 35.000 pacientes que usan cannabis medicinal con un apropiado acompañamiento médico y terapéutico. Esto ha redundado en un positivo impacto en la salud de la población, ya que esta alternativa terapéutica ha permitido a muchos abandonar la polifarmacia, disminuyendo el uso de analgésicos opioides y fármacos agresivos que pueden provocar adicciones y graves efectos secundarios. Algo en común que reportan los pacientes de cannabis medicinal es la mejoría en la calidad de vida, recuperando el sueño y el apetito, junto a un notorio aumento del bienestar anímico. Y la vía de acceso principal para todos ellos, ha sido el autocultivo, destinado a preparaciones terapéuticas cuyos formatos y dosis quedan consignadas en la prescripción médica. Pero a pesar de ser lícito el autocultivo para fines personales bajo la actual Ley 20.000, de existir un procedimiento policial o una investigación del Ministerio Público, el usuario es considerado culpable hasta que demuestre lo contrario, y sus plantas son incautadas. Con la modificación al Código Sanitario se restituye la presunción de inocencia y se resguarda el derecho a su tratamiento de salud. De esto, y de nada más, se trata la Ley Cultivo Seguro.

A pocos días de iniciarse la discusión en el Senado en torno a la Ley Cultivo Seguro, aprobada transversalmente con un 88% de los votos en la Cámara de Diputados,

resulta preocupante leer y escuchar tanta información errada, tan poco apego al rigor técnico y científico de parte de autoridades tanto médicas como políticas. Basta ya de negar incluso el potencial terapéutico de esta planta medicinal, como, insólitamente, lo ha hecho el presidente de Sochipe, Humberto Soriano, al afirmar que “ la marihuana no es nunca medicinal”. Insólito también resulta que pretendan desconocer la realidad de un sistema que está funcionando en Chile, que intenten invisibilizar a miles de familias, de manera insensible y poco respetuosa, afirmando incluso que no son más de 50 personas en Chile quienes podrían necesitar acceder a Cannabis, como lo hizo hace pocos meses Mariano Montenegro, quien fuera director de Senda en anterior administración de Bachelet, y hoy es “asesor” de Drogas del Ministerio de Interior. Despreciar, como lo han hecho sistemáticamente, instancias de encuentro y mutuo enriquecimiento entre el mundo médico científico con quienes, se supone, son el fin último de su quehacer, es decir, los pacientes, resulta soberbio, además de absurdo.

Los tiempos cambian, y muchos médicos transitan caminos de transformación, comprometidos con la humanización de la profesión y un vínculo horizontal con sus pacientes, que incorpora el respeto y la empatía como elementos fundantes de su praxis. Esperaríamos que esta necesaria renovación también alcance a las cúpulas de las sociedades médicas chilenas.

Basta ya de querer instalar la idea de que hoy está en juego la legalización, porque eso es faltar a la verdad. Basta con querer sembrar el pánico con el aumento del consumo de marihuana en escolares, consumo que a todos preocupa, ya que resulta maniqueo, al considerar que el consumo escolar, a pesar de fallidas estrategias de prevención, por primera vez en años bajó en Chile, lo que ocurre también, por ejemplo, en los estados de EEUU que tienen regulado el uso medicinal. Tampoco resulta hoy correcto sostener que la baja en la percepción de riesgo, que atribuyen a “instalar la discusión sobre el uso medicinal del cannabis”, redunde en un aumento del consumo en menores, tesis que además resulta desestimada en un reciente estudio de la Universidad de Columbia. Basta de querer asustar y confundir.

Simplemente se trata de decidir si a los miles de pacientes que, acompañados de sus médicos, hoy mejoran su vida gracias al autocultivo de caminos medicinal, se les

apoya y acompaña, o se le persigue y criminaliza, despojándolos, además, de su tratamiento. Salud, respeto y dignidad. De eso, y de nada más, se trata la Ley Cultivo Seguro.

Texto recuperado de:

<https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2019/01/03/ley-cultivo-seguro-para-un-debate-informado-sobre-cannabis-medicinal/>

Módulo 2: Textos argumentativos

Ensayo de la sesión n° 6

El sentido feminista en el cristianismo

Felipe Mujica

El cristianismo se caracteriza por poseer una gran amplitud de vertientes ideológicas, algunas pueden ser clasificadas como religiones, otras como movimientos religiosos y otras simplemente como perspectivas subjetivas o interpretativas en torno al mensaje y la vida de Jesús. Justamente, en esta última vertiente puede ser clasificado el presente ensayo, ya que responde a un análisis crítico sobre algunos hechos concretos de la historia de cristo que permiten dilucidar que este promovió la lucha por las mujeres en una sociedad altamente machista.

El cristianismo rechaza la estructura patriarcal de la sociedad (Ortega, 2008) que promueve desigualdades en torno al género de las personas. Desde hace años que existe esa perspectiva feminista (Bernal, 1998) que reivindica el importante y valiente rol que cumplieron las mujeres en la historia de Jesús, quien les dio un trato digno en términos espirituales. Al respecto, cabe destacar que en el mundo este sentido feminista del cristianismo es minoritario, ya que a través de diferentes procesos históricos se instaló con gran fuerza el sentido patriarcal en la sociedad occidental.

Lo anterior condujo a la conspiración en contra de la líder de las mujeres que apoyaron a Jesús: María Magdalena. La iglesia católica, por miedo a su relación con Jesús, la ha catalogado por largo tiempo de prostituta o adúltera, cuando esa idea

corresponde solo a una interpretación bíblica, ya que hasta el momento sólo se sabe con certeza de que era una mujer adinerada, de modo que difícilmente se corresponde a esa descripción (Ristine, 2018). De hecho, justamente del rol que tuvo María Magdalena junto a las demás mujeres en los últimos momentos de vida del maestro se desprende un ideal feminista del cristianismo, pues ellas divulgaron activamente el mensaje de Jesús después de su muerte, lo que para la época era totalmente inusual.

Lo anterior da cuenta de que fue Jesús quien inspiró esta revolución social a nivel de género, ya que creó espacios sociales de participación femenina permitiéndoles a las mujeres no solo ser visibilizadas, sino también interactuar en distintos campos dominados hasta ese entonces por hombres. De hecho, una vez ausente, las hostilidades hacia las mujeres no tuvieron su defensa moral, por lo que ellas no pudieron sostener su protagonismo en el movimiento cristiano.

Esa arbitraria decisión de discriminar al género femenino de las principales labores religiosas no hizo más que formalizar una visión cristiana misógina, que significa un claro retroceso en los avances sociales que había promovido el maestro del evangelio. Uno de los principales principios espirituales que se atribuyen a Jesús es amar al prójimo, o en otras palabras, amar a los demás, es decir, no hace distinción de género, porque hubiese sido incoherente con la moral que practicó. En consecuencia, los actos de Jesús son coherentes con la lucha feminista basada en prácticas democráticas, que pretenden acabar con la opresión social a la mujer.

En el marco de los movimientos feministas que se erigen en la actualidad cabe destacar a todas las personas que han aportado a los derechos humanos de las mujeres. Por lo mismo, es importante resaltar la figura de Jesús, como un luchador social que desafió la estructura patriarcal de la época e incluyó en su grupo de seguidores y mensajeros, a personas de ambos géneros humanos. Así, es posible señalar que para avanzar en una sociedad que no discrimine a las mujeres, es necesario emprender una revolución pacífica en torno a todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo por supuesto, el ámbito espiritual aquí expuesto.

Texto adaptado y recuperado de:

La realidad del deporte chileno

Nicolás Burgos

Hoy en día, producto de la globalización, se puede acceder a un sin fin de eventos que ocurren en todas partes, puede ser un suceso de espectáculo, una organización cultural o tal vez una noticia de carácter político. Sin embargo, los que más llaman la atención de las personas son los eventos deportivos, conocido es el caso del fútbol, el cual es el deporte más popular dentro de nuestro país, pero en Chile no solo se practica fútbol, existen una gran cantidad de deportes que también nos representan; deportistas que en casi un total anonimato compiten fuera de nuestras fronteras, pero que lamentablemente no tienen un reconocimiento.

Chile es un país muy apasionado, que vibra, sufre y disfruta cuando algún representativo suyo en tenis, en fútbol o en algún deporte de moda, está compitiendo en alguna prueba de alto rendimiento. La gente chilena es de esas personas que se ilusionan fácil, casi de forma desmesurada, es una población que se compran la camiseta o quieren parecerse a sus ídolos, porque se ven reflejados en cierta forma, pero también, es de esas personas que, cuando sus ídolos o representantes no logran un objetivo que alcance sus expectativas, empieza a hablar mal o a menospreciar el logro alcanzado.

En más de alguna ocasión, en conversaciones o en algún medio de comunicación, se ha pronunciado la frase que dice: “la raza es la mala” (B. Roberto, 2018). Pero ¿cuál raza es la mala?, ¿la mapuche?, ¿la aymara? O ¿la española?, o la otra frase que dice: “la mala suerte del chileno” (El deportivo, 2019). ¿A cuál mala suerte se refieren?, ¿acaso fue mala suerte cuando el Chino Ríos se enfrentó a André Agassi en la final del Máster 1000 de Miami y fue número uno del mundo? ¿o acaso Alexis Sánchez tuvo mala suerte cuando pateó el penal en la final de la Copa América del año 2015? Muchas veces pensamos en que los chilenos tenemos mala suerte al no poder sacar buenos deportistas,

pero ¿Es verdad? ¿O solo no tenemos buenos deportistas más allá del fútbol o el tenis?

Los chilenos nos hemos criado con una especie de mentalidad que dice que no somos buenos para los deportes. Creemos que en otros deportes jamás se ha alcanzado el cielo y que sus exponentes nunca han logrado ser campeones del mundo o los mejores en su especialidad, todo esto porque estamos en un país muy futbolizado. La sociedad tiende a creer que nunca ningún chileno ha logrado tal hazaña, pero existe gente como Pablo Quintanilla, corredor del Mundial de Rally Cross Country en categoría de motos que ha sido campeón del mundo en 2 ocasiones. También está el mítico Carlo De Gavardo, quien fue 3 veces campeón del Mundo en este mismo mundial. Está Javier “Astro Boy” Villegas, quien fue campeón del mundo de saltos en el año 2011 del Circuito freestyle de FIM (saltos acrobáticos en motocicleta). En 2006 se hicieron conocidas las “Marcianitas”, que fueron Campeonas Mundiales de Hockey patín. Y si nos vamos al karate podemos observar que David Dubo ganó en la categoría de 75 kg el campeonato del mundo de la Federación Mundial de karate en el año 2008 y en el año 2017.

El deporte chileno no es malo como muchos creen, solo faltan muestras de apoyo por parte de las autoridades y de los medios de comunicación, pues solo las redes sociales se han encargado de hacer notar más a estos deportistas que la televisión, la cual a veces se toma solamente 5 minutos para informar sobre ellos. Podemos decir que si un chileno se lo propone puede ser buen deportista, cualquiera sea la disciplina que se practique. Poco a poco esta nueva generación ha ido cambiando esa forma de pensar, ya no nos miramos en menos frente al argentino, brasileño o cualquier otro, ahora se cree que se puede competir de igual a igual, e incluso en que se va a conseguir la victoria.

Texto adaptado y recuperado de:

<https://critica.cl/reflexion/la-realidad-del-deporte-chileno>

Módulo 2: Textos argumentativos	Ensayo de la sesión n° 8
El estigma de los «encapuchados»	
Hernán Montecinos	

Hoy, se estigmatiza a los jóvenes que se infiltran y encapuchan en las movilizaciones sociales. Dicha imagen se ha transformado en todo un ícono, un símbolo de negatividad para mostrar el lado oscuro de la sociedad, un fenómeno social del cual nadie quiere responsabilizarse. Las redes institucionales y los políticos de turno, han desatendido el problema que subyace en su fondo.

Muy pocos especialistas se han preocupado de desentrañar las causas que impulsan a los “encapuchados” a tener comportamientos violentos. Se centra la atención, sólo en las manifestaciones finales de un problema cuyas causas van mucho más allá de sus efectos. Como derivado, la mirada social clama mayor represión para poner coto a dichos comportamientos.

La actual discusión sobre las infracciones juveniles, sobre todo la de los encapuchados, se limita a decisiones individuales, como si el entorno social en que habitan no tuviera ninguna influencia. Por lo mismo, la solución del problema se plantea desde un punto de vista puramente judicial, desatendiendo el carácter de la marginalidad social en que el fenómeno se expresa. Así, se desvinculan los delitos del verdadero contexto en que se incuban, este es un sistema socioeconómico neoliberal, del cual deriva un carácter segregador y clasista, un sistema incapaz de dar solución a sus propios engendros.

El problema no es de la sociedad, dicen algunos, sino que es el propio comportamiento individual de los encapuchados, son sus hábitos delictivos congénitos que traen desde su crianza. De ahí que algunos medios de comunicación se remitan a condenarlos, ignorarlos, y socialmente despreciarlos. La figura desviada de la juventud encapuchada en la TV es, sin duda, un error y una exageración extrema, que en nada ayuda a superar las crisis que tales fenómenos conllevan. La mayoría clama como solución invisibilizarlos, y si sus quejas empiezan a producir demasiada perturbación, se exigen penas punitivas de las más duras, en que el destino a la cárcel parece ser la única solución, agrandando aún más la segregación que han vivido de por vida.

Estos juicios no toman en cuenta, que estos encapuchados, desde la cuna a la niñez, y desde la niñez a la adolescencia, no han tenido la posibilidad de salir del estado

de marginalidad en que se encuentran. La pobreza, alcoholismo, drogadicción, ausencia de imagen paterna/materna, embarazos no deseados, violencia intrafamiliar, el ambiente de delincuencia en que han vivido desde siempre, etc., es lo único que han conocido como modo de vida. Hacinados en las periferias de las grandes urbes, la opulencia de centros comerciales y barrios acomodados, lo sienten como un insulto, una burla al estado de pobreza en que viven desde siempre.

A estos jóvenes, abandonados por el Estado, se les ignoran sus dinámicas culturales de formación de identidad y lazos de pertenencia. La marginación en que viven implica un acceso nulo o decreciente a los recursos y oportunidades socioeconómicas que el tejido institucional ofrece. De este modo, se da curso a un escenario de precariedad general, caldo de cultivo para acceder, por medio del delito, a los recursos y oportunidades que el sistema por un lado, los alienta a consumir, pero que por el otro lado de la realidad, se los niega reiteradamente.

Un aspecto adicional que debe interesar, es el de la cobertura de la violencia por parte de los medios de comunicación ¿Cómo se construyen identidades violentas en el espejo de la TV? ¿Los jóvenes son sujetos a rotulación y son estigmatizados por la prensa, o ellos buscan hacerse visibles y tener su parte en la agenda de la sociedad del espectáculo? La figura del joven encapuchado necesita estudiarse e investigarse, no sólo como símbolo de la violencia juvenil en las calles, sino sobre todo, como la violencia institucional permanente que el sistema segregador hace recaer sobre ellos.

En fin, la contracara acerca de un mismo problema, que requiere el marco del despliegamiento de un pensamiento teórico más profundo y avanzado, que nos lleve a reaccionar desde la racionalidad, y no desde la pura emocionalidad, respecto de un problema que, es mucho más complejo que los meros destrozos en las calles que miramos.

Texto adaptado y recuperado de:

<https://critica.cl/reflexion/el-estigma-de-los-encapuchados>