



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN**  
**Magíster en Didáctica para el Trabajo Metodológico de Aula**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y TIC PARA INFERIR LA IDEA  
PRINCIPAL Y ELABORAR EL RESUMEN DE TEXTO EXPOSITIVO,  
UNA EXPERIENCIA DESDE QUILLECO**

**Tesista: Karin Yaritxa González Rifo**  
**Docente guía: Profesora Irma Elena Lagos Herrera**

**LOS ANGELES, 15 DE JUNIO DEL AÑO 2020**

**Comisión evaluadora:**

Profesora: Lilian Vargas Villar, Magister en Didáctica de la Enseñanza de la Matemática, Universidad Católica del Maule; Mag. En Educación, Especialista en Estadística.

Profesora: Jeannette Parra Cisterna, Magíster en Educación, Universidad de Concepción.

## ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i> .....	i
RESUMEN .....	ii
ABSTRACT .....	iv
INTRODUCCIÓN.....	v
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1. Antecedentes.....	3
1.2. Diagnóstico.....	5
1.3. Causas del problema .....	10
1.4. Potenciales soluciones y/o aportes .....	12
CAPÍTULO 2: JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO .....	14
CAPÍTULO 3: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DEL ARTE .....	16
3.1. La comprensión lectora .....	16
3.2. Los factores de la comprensión lectora en el RRSB .....	17
3.3. Relación entre comprensión lectora y alfabetización inicial .....	22
3.4. El modelo de comprensión de lectura de Teun van Dijk y Walter Kintsch .....	25
3.5. Las macrorreglas o macroestrategias .....	27
3.6. El resumen como comprensión y como evaluación .....	30
3.7. Formación docente, trayectorias de lectura y comprensión lectora .....	31
3.8. La importancia de la comprensión léxica en la comprensión de textos .....	35
3.9. Las TIC como recurso para el aprendizaje .....	35
3.10. El texto expositivo (TE) .....	37
3.11. La importancia de los mapas mentales para comprender un texto .....	38
3.12. Investigaciones sobre ideas principales y resumen de textos .....	39
3.13. Visión sinóptica de los contenidos del proyecto de investigación-acción.....	40
CAPÍTULO 4: OBJETIVOS DEL PROYECTO .....	42
4.1. Pregunta de investigación .....	42

4.2. Objetivo General .....	42
4.3. Objetivos específicos .....	42
4.4. Hipótesis- acción .....	43
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA .....	44
5.1. Metodología del proyecto .....	44
5.1.1. Modelo: .....	44
5.2. Las variables que se considerarán son las siguientes: .....	45
5.2.1 Variable Independiente: .....	45
5.2.2. Variable Dependientes: .....	46
5.2.3. Interviniente:.....	46
5.3. Infraestructura disponible para el proyecto: .....	46
5.4. Procedimientos para evaluar el impacto de la innovación didáctica .....	46
5.5. Etapas del proyecto en términos generales y presentación el proyecto ante la comunidad educativa.....	47
5.5.1. Informar y coordinar con los distintos estamentos participantes en el proyecto .....	47
5.6. Implementación .....	47
5.7. Evaluación: los mecanismos de evaluación del proyecto .....	48
5.7.1. Pautas de evaluación formativa .....	50
5.9. Difusión .....	52
5.9.1. Difusión en la comunidad educativa.....	52
5.9.2. Difusión fuera de la comunidad .....	52
CAPÍTULO 6: PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES .....	53
6.1 Videos que se usarán en cada sesión:.....	56
CAPÍTULO 7: RECURSOS .....	57
CAPÍTULO 8: CONSIDERACIONES GENERALES.....	59
8.1. Los aspectos relevantes del proyecto .....	59
8.2. Resultados esperados.....	59

8.3. Implicancias y escenarios futuros .....	60
8.4. Qué ha significado su elaboración .....	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	63
ANEXOS .....	73
ANEXO 1: Prueba pre-test resumida elaborada por Lagos (2019) de .....	73
Anexo 2: Hoja de respuesta PRUEBA DE DIAGNÓSTICO DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE TEXTOS .....	77
Anexo 3: SESIONES DEL TALLER DE ENSEÑANZA DIRECTA DE ESTRATEGÍAS DE COMPRESIÓN LECTORA EN EL AULA.....	79
1. Sesión texto expositivo .....	83
Sesión N 2: texto expositivo causa-efecto y problema solución .....	96
Sesión de las Macrorreglas de Van Dijk .....	99
Sesión Idea Principal.....	105
Sección Mapa Mental .....	108
Sesión Aprendiendo a elaborar un resumen .....	115
Pautas para evaluar resumen .....	123
Anexo 4: Selección de textos .....	129
Anexo 5: Ejemplos de Textos utilizados en hipertextos (todos los textos irán también como hipertextos) .....	131

*Felicidad no es hacer lo que uno quiere,  
sino querer lo que se hace”*

*Jean-Paul Sartre*

## *Agradecimientos*

*En primer lugar quiero agradecer a mis tatas, Felipe González y María Rifo, que día a día apoyan cada paso que doy, me guían a ser mejor persona, superar mis obstáculos, gracias por su amor incondicional, por estar y confiar siempre en mí... Los adoro con toda mi alma.*

*A mis hijos, Francisca Fernanda y Cristóbal Ignacio, por el apoyo, compañía y amor incondicional.*

*A la profesora Irma Lagos Herrera, por su apoyo, comprensión y compañía durante este periodo, por su insistencia, cuando colapsaba entre tan diversos deberes; a mi colega y amiga María Fernanda Valenzuela, que constantemente me animó a terminar mi postgrado, compartiendo horas de estudio, momentos buenos y de los otros...*

*A mis colegas, dispuestos a colaborar gentilmente en este proyecto, un proceso de crecimiento y aprendizaje personal y profesional.*

*A la profesora Paula Flores Carrasco por su apoyo y acompañamiento en el cálculo de la confiabilidad de los instrumentos.*

Karin González

## RESUMEN

**Introducción:** Este proyecto surge ante el insuficiente dominio en comprensión de textos en escolares de Quilleco, que se debe en gran parte, al escaso desarrollo de las estrategias de comprensión de textos, que son habilidades necesarias y poco enseñadas en la educación escolar.

**Objetivo:** El proyecto de investigación-acción busca incrementar el dominio de estrategias de comprensión lectora a través de la enseñanza directa (ED) y el trabajo colaborativo grupal, lo que contribuirá a la comprensión léxica, a la inferencia de ideas principales y a la elaboración de resúmenes de textos expositivos en estudiantes de 6° año básico; además de fortalecer el sentido de identidad cultural a través de la inclusión de textos sobre su comuna.

**Sujeto y método:** El proyecto se implementará en un sexto año básico de 38 escolares. Se realizará un estudio comparativo entre el diagnóstico y la evaluación final, que permitirá conocer el impacto de la implementación del proyecto en el aprendizaje de los y las estudiantes que participarán en el taller de enseñanza directa, que incluye exposición y modelamiento docente, trabajo colaborativo grupal y evaluación de proceso en 12 sesiones de 90 minutos con apoyo de TIC (hipertexto y videos) de textos expositivos descriptivos, de causa-efecto y de problema-solución, con textos breves sobre la comuna y temas de interés general, como la pandemia.

**Resultado y conclusiones:** El impacto del proyecto se evalúa a través de la comparación entre pretest y posttest de las estrategias de comprensión de textos y de una prueba de comprensión de textos, además durante la implementación de la innovación didáctica, se hará evaluación de proceso y de los resúmenes. En el pretest de estrategias de comprensión de textos, el grupo logró un 24% de dominio y en comprensión de textos un 20% (Prueba PUC, 2019). Con la implementación del proyecto, se espera incrementar el uso de estrategias y la comprensión de texto expositivo.

**Palabras clave:** Estrategias didácticas de comprensión de textos, Comprensión léxica, idea principal, resumen, texto expositivo.





## **ABSTRACT**

This action- research project is a didactic proposal with the aim of increasing the mastery of reading comprehension strategies through direct teaching (ED) and collaborative group work, which will contribute to lexical understanding, to the inference of ideas main and the preparation of summaries of expository texts in students of 6th grade; in addition to strengthening the sense of cultural identity through the inclusion of texts about their commune.

The project arises due to the insufficient mastery of text comprehension, which is largely due to the insufficient development of text comprehension strategies, which are necessary skills and little taught in school education.

The direct teaching didactic innovation to be implemented includes teaching exposition and modeling, collaborative group work and process evaluation in 12 sessions of 90 minutes with the support of ICT (hypertext and videos) of expository descriptive, cause-effect and problem-solution texts.

The impact of the project is evaluated through the comparison between pretest and posttest of text comprehension strategies and a text comprehension test. In the text comprehension strategies pretest, the group achieved 25% mastery and 20% in text comprehension. Evaluation of the process and of the summaries will be made.

With the implementation of the project, it is expected to increase in strategies and understanding.

**Keywords:** Text comprehension strategies, Lexical comprehension, main idea, summary, expository text.

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los seres humanos, que debe orientarse explícita y sistemáticamente durante el periodo escolar, por las múltiples funciones socioafectivas, cognitivas que tiene a nivel filológico y ontogenético, empezando por ser la herramienta esencial de expresión y comprensión, de autorregulación y proyección en el espacio y en el tiempo.

El desarrollo del lenguaje implica cuatro grandes destrezas interrelacionadas: hablar, escuchar, leer y escribir, que requieren un contexto de interacciones sociales cotidianas.

Esta investigación centra sus contenidos en la comprensión de lectura, uno de los principales ámbitos de estudios en el sistema escolar, debido a la complejidad de sus procesos y habilidades implicados como por la importancia que tiene en la adquisición de contenidos escolares de todas las áreas presentes en el sistema educativo. Es un proceso cognitivo complejo que precisa la utilización de estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones respecto a las carencias de comprensión que se van produciendo, reconocer y discriminar la información principal de aquella que es secundaria (Solé, 1992) y sobre todo experimentar el placer de leer. Generalmente se exige el dominio de estrategias, sin enseñarlas.

Para que los y las escolares desarrollen estrategias de comprensión de textos y puedan así comprender los textos, infiriendo las ideas principales así como elaborar resúmenes, es necesario enseñarles estas estrategias en forma directa y explícita y sistemáticamente desde el primer ciclo básico. Sin embargo, llegan a segundo ciclo sin la oportunidad de aprender estas estrategias, lo que contribuye a insuficientes niveles de comprensión de textos, especialmente en los sectores de menos capital cultural familiar.

Ante este problema, analizamos la situación, reflexionamos y nos propusimos como docentes, un proyecto de investigación-acción que respondiera a la pregunta central ¿En qué medida la implementación de un taller de enseñanza directa en escolares de 6° año básico, a través del modelamiento y trabajo colaborativo de los estudiantes en estrategias de comprensión léxica, inferencia de ideas principales, uso de macrorreglas contribuye a que los y las estudiantes incrementen dichas habilidades y la comprensión de texto?

Después de los procesos de análisis y reflexión decidimos la necesidad de implementar el proyecto de I-A asumiendo la hipótesis de acción: La implementación de un taller de enseñanza directa, modelamiento y trabajo colaborativo de los estudiantes en estrategias de comprensión léxica, inferencia de ideas principales, uso de macrorreglas, la representación en mapas mentales y de elaboración de resumen de texto expositivo durante 12 sesiones de 90 minutos con ayuda de TIC y la inclusión de textos contextualizados en la cultura local, además de otros textos contribuye a que los y las estudiantes de 6° año básico incrementen dichas habilidades y la comprensión de texto; con el objetivo de Diseñar, implementar y valorar un taller de 12 sesiones de enseñanza directa en un contexto socioconstructivista de estrategias de comprensión de textos, focalizado en la comprensión léxica, la inferencia de ideas principales y su representación en mapas mentales y la elaboración de resumen de textos expositivos de descripción, causa-efecto y problema -solución en un sexto año básico de la comuna de Quilleco.

Ente los resultados esperados, está incrementar el dominio de las habilidades en estudio en un 20 %, es decir, pasar del 25% de dominio al 45% en dominio de la comprensión léxica, en inferencia de las ideas principales y de la elaboración de resumen de texto expositivo.

La limitación de nuestra propuesta es que no la hemos implementado en el aula, aunque hemos diseñado todas las sesiones del Taller con los recursos didácticos necesarios, por tanto tampoco hemos podido comparar los pretest con los postest ni visualizar las dificultades del proceso. A pesar de la limitación indicada, el problematizar la comprensión lectora desde las estrategias de inferencia de idea principal y elaboración de resumen nos permitió un cambio didáctico profundo que contribuirá a un aprendizaje significativo de este curso tanto en las estrategias como en la comprensión de textos.

Este informe consta de ocho capítulos. En el primero, se plantea el problema de investigación; con los antecedentes preliminares referidos al establecimiento educacional y también, al curso en el cual se implementará el proyecto. En el segundo capítulo, se presenta la justificación del proyecto de investigación; en el tercero, la fundamentación y el estado del arte, apoyada de una extensa y minuciosa revisión bibliográfica que se subdivide en 13 subtemas relacionados con el problema de investigación. El cuarto capítulo aborda la pregunta de investigación, los objetivos propuestos y la hipótesis de acción. El capítulo cinco describe la metodología de la investigación; en el capítulo seis se describe la programación de actividades; en el capítulo siete se presentan los recursos humanos,

materiales y financiamiento del proyecto de investigación y en el capítulo ocho se exponen los resultados esperados, proyecciones, alcances y consideraciones generales, seguidos de las Referencias Bibliográficas y los Anexos.



## CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proyecto surge de la necesidad de implementar acciones docentes adecuadas a los problemas de comprensión lectora y de baja comprensión léxica común de los y las escolares de 6° año básico, 2020 en el liceo donde trabajo como docente. En cuanto a la comprensión lectora, en evaluaciones externas (PUC- Pontificia Universidad Católica de Chile, año 2019), el curso logró en 5° año un dominio de 20% en las preguntas inferenciales de diversos tipos de textos, especialmente los literarios y eso que no se incluyó preguntas sobre vocabulario, que se ha observado como insuficiente en las clases, lamentablemente tampoco se evaluó las habilidades para resumir un texto, tarea aún más compleja y que es urgente desarrollar tanto en comprensión como en producción de textos (Parodi, G., 2003) y también como herramienta esencial de aprendizaje (Perelman, 2005), porque sin resumir la información que se estudia, no es posible incorporarla a la memoria de largo plazo. Como docentes debemos comprender que resumir es estudiar porque supone un leer para aprender, lo que implica la construcción de la macroestructura (Van Dijk, T., 1978), construcción a la que sólo se accede a través de una interacción dialéctica y prolongada entre el lector y el texto (Kaufman, A.; Perelman, F., 1994). Desde el punto de vista pedagógico, las actividades de resumir, no solo son un método para seleccionar y retener las informaciones centrales, sino también un método para aprender.

La elaboración de resumen de un texto no solo requiere varias habilidades que deben orientarse desde muy temprano y durante cada semestre del año, de acuerdo a las Bases Curriculares (Ministerio de Educación de Chile, 2012), sino que es un proceso de tal complejidad que su relativo dominio depende en gran parte de la orientación didáctica de docentes competentes. Hoy es tema de investigaciones interesantes que debemos conocer como docentes (Parodi, G.; Ibáñez, R.; Venegas, R., 2014), es un tema cuyas dificultades viven también los investigadores en la redacción de sus tesis y artículos a publicar.

Respecto a la situación planteada brevemente en la introducción al problema, me surgieron varias interrogantes, tales como las siguientes: ¿Por qué al egresar de 4° año básico o 5° básico, los niños y las niñas sin necesidades educativas especiales no saben distinguir entre las ideas principales e ideas secundarias en un texto?, Por qué les cuesta tanto las tareas inferenciales?, ¿Por qué no saben resumir un texto? ¿Por qué tienen tanto problema con el vocabulario común?, ¿Por qué generalmente leer comprensivamente es una tarea tediosa para los y las escolares, la que quieren eludir, incluso llegan a rechazar?

Estas preguntas me llevaron a otras que tienen relación con las actividades docentes, con la enseñanza, con las evaluaciones y con la formación inicial docente: ¿Enseñamos realmente a distinguir entre las ideas de un texto?, ¿Cómo enseñamos a resumir texto?, ¿Qué hacemos como docentes para que el estudiantado incremente su vocabulario común?, ¿Qué tipo de texto enseñamos más en las aulas?, ¿Seleccionamos textos interesantes, breves y relacionados con la cultura familiar de los y las escolares?, ¿Cómo decimos que activamos los conocimientos previos si no seleccionamos textos pertinentes a las culturas familiares? Se enseña a inferir las ideas de un texto, ¿cómo se enseña a discriminar entre ideas principales y secundarias? ¿Si se enseñara a resumir, ha sido efectiva esa enseñanza?, ¿Por qué no enseñamos los docentes estas estrategias? Y sobre todo, **¿Qué podemos hacer para superar este problema?**

Al reflexionar sobre estas preguntas, llegué a la conclusión de que generalmente en las escuelas damos instrucciones sobre qué deben hacer: “lean”, “escriban”, “hagan un resumen” y luego evaluamos sus productos; curso a curso esta situación se va repitiendo también en la Ed. Media y la Ed. Superior. Pocas veces algún docente enseña, modela y ejercita el desarrollo de tan importantes habilidades de comprensión lectora, como si vinieran inscritas en el ADN y no fuera necesaria su enseñanza sistemática.

Es probable que muchos docentes con especialidad en Lenguaje tampoco tengan estas habilidades, como se concluye en investigaciones sobre el tema (Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P.; 2011; Sotomayor, C; Coloma, J.; Parodi, G.; Ibáñez, R.; Cavasa, P.; Gysling, J., 2013). Por su parte, la falta de dominio en las disciplinas se verifica en los bajos promedios que logran a nivel nacional, los y las estudiantes de las carreras de Educación Básica (Ministerio de Educación-CEPEIP, 2013).

Siguiendo el planteamiento de la Investigación-Acción (Latorre, S,2003 ; Evans, E, 2010), me pregunté ¿Qué puedo hacer como docente de este 6° año básico para que desarrollen las habilidades de comprensión lectora de texto expositivo, uno de los tipos de textos menos presente en las aulas, cuyas actividades se centran en los textos narrativos y de modo superficial?

Con el apoyo de otras experiencias realizadas con este fin y pensando en que a los estudiantes actuales les agradan las TIC, ya que han nacido en un mundo tecnologizado, descubrí que el hipertexto facilita la comprensión del vocabulario (Contreras, E., 2016; Espinoza, A., 2018), un aspecto esencial para comprender y producir textos; pero que no

sustituye las tareas de comprensión (Lagos, I., en Contreras, E., 2016), especialmente las habilidades de análisis y de síntesis.

Ahora paso a exponer los antecedentes sobre la institución escolar donde implementaré el proyecto de investigación-acción.

### **1.1. Antecedentes**

Este Proyecto didáctico se realizará en el Liceo Municipal Francisco Bascuñán Guerrero de la comuna de Quilleco, que ofrece educación parvularia, básica y media tanto a sectores urbanos como rurales de la comuna. El establecimiento cuenta con un curso por nivel desde prekínder hasta 6° básico (8 cursos) y con dos cursos por nivel desde séptimo básico a cuarto medio (12 cursos), un total de 20 cursos; que atienden a un total de 534 estudiantes.

Quilleco es una comuna precordillerana de la región del Biobío ubicada en la provincia homónima, 40 kilómetros al sureste de Los Ángeles, en el camino a Antuco. Tiene una superficie de 1.189,75 km<sup>2</sup> y una población de 9.587 habitantes, 4.942 es población rural y 5.486 es población urbana (Censo, 2017). Su nombre proviene del estero que cruza la comuna y que es afluente del río Duqueco.

La pobreza comunal (MIDEPLAN I, encuesta Casen 2006) alcanzaba al 32,3% de sus habitantes. Entre los problemas de la comuna está la actividad forestal, que genera problemas como daño a los caminos, forzar procesos de migración, sustitución de actividad agropecuaria, pérdida de vegetación nativa y suelo. Respecto al segmento productivo, tiene bajas capacidades y competencias técnicas para la generación y administración de empresas. Para generar un escenario favorable para el desarrollo ambiental de la comuna se requiere la toma de conciencia respecto al cuidado del medioambiente y a la paulatina búsqueda de un equilibrio con las actividades insertas en el territorio (Plan de Desarrollo Comunal de Quilleco, 2016).

Entre los problemas de la comuna se señalan la pobreza, la falta de sentido de pertenencia, la calidad de vida, equidad de género, desequilibrio y desconectividad territorial; que a nivel educacional se expresan en bajos niveles de rendimiento en las pruebas nacionales, como SIMCE, con promedios inferiores a la media nacional y en la PSU, con promedios muy inferiores a los 500 puntos (Plan de Desarrollo Comunal de Quilleco, 2016). La comuna solo dispone de tres establecimientos urbanos, la mayoría son rurales.



El personal del establecimiento está conformado por dos educadoras de párvulos, diecinueve profesores de educación básica, veinticinco docentes de enseñanza media, diez docentes de educación diferencial, una asistente social, dos psicólogas y treinta y cinco asistentes de la educación, además de inspectores de patio y auxiliares.

El establecimiento se caracteriza por el cumplimiento de sus sellos institucionales, que buscan fortalecer el desarrollo de la expresión Científica-Humanista y Técnico Profesional, Artístico Cultural de las y los estudiantes y de la comunidad escolar, a través de talleres extraescolares que se realizan una vez finalizadas las actividades académicas.

### **La situación de la comprensión lectora en los y las escolares básicos en Chile**

A nivel nacional, la última medición nacional SIMCE evidencia que el 58% de los estudiantes de cuarto básico se mantiene en el nivel Insuficiente y Elemental en lectura comprensiva y solo el 5% remonta desde segundo a cuarto básico, escenario que indica que todos los esfuerzos deben centrarse en primera infancia y primer año básico (MINEDUC, 2018). Por eso, el año 2019, el Ministerio de Educación implementó el Plan de Lectura Nacional Leo Primero, cuyo objetivo es que todo el estudiantado del país aprenda a leer de manera comprensiva en primero básico. Sin embargo, nada cambiará si los docentes no cambian las estrategias de comprensión que se focalizan en la memorización de lo superficial y sin enseñar directamente las habilidades.

Los estudios de Véliz y Riffo (1992, 1993) y los de Peronard, M.; Parodi, G. Y su equipo (1996, 1997) explicitan que los y las escolares logran mejor puntaje en las preguntas de información explícita (PRE) y muy bajo en las preguntas inferenciales (PRI), locales y globales, entre las que están las de análisis y síntesis, por ejemplo, inferir las ideas principales, establecer relaciones de causa-efecto, elaborar resumen, es decir, la comprensión inferencial de texto. A mayor complejidad, se observa menor puntaje. Los puntajes son aún más bajos en la comprensión pragmática y más todavía en la comprensión crítica (Campos, D., 2014; basada en el modelo de evaluación de Riffo, B. y Véliz, M., 2011).

### **Las características del sexto año básico: demográficas y de comprensión lectora**

El proyecto está enfocado en sexto año básico, que tiene una matrícula de 39 estudiantes, 23 niñas y 16 niños. El curso presenta un 60% de vulnerabilidad social. Son escolares cuyas edades están entre 11 y 12 años. Dentro de las características familiares de este grupo-curso, el 30,7% viven en familias monoparentales; los demás viven en

familias nucleares. El 15% de los estudiantes viven en sectores rurales (Centinela, La Hoyada, Las Águilas), mientras que el 75% habita en sectores urbanos como Quilleco, San Lorencito. Gran parte de sus padres y madres tienen enseñanza media incompleta, abandonan los estudios, porque tienen que salir a trabajar a temprana edad.

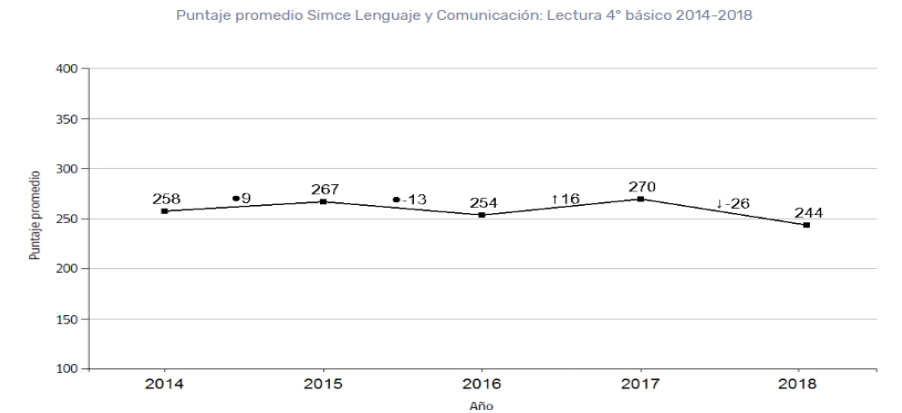
Durante el año 2018, estos estudiantes bajaron 26 puntos los resultados SIMCE del colegio. Sin embargo, el insuficiente desarrollo de habilidades lectoras no es privativa de este curso ni de este establecimiento: múltiples estudios muestran situaciones similares a nivel país. De acuerdo a los resultados del informe PISA a nivel internacional reportan que de los 7.053 chilenos evaluados solo el 2% comprende lo que lee, el 50% está en el nivel intermedio y el 48% está en el nivel insuficiente, es decir, no comprende lo que lee, por lo que sugieren la necesidad de implementar nuevas estrategias que permitan adquirir habilidades lectoras en los estudiantes a temprana edad (OCDE, PISA 2015). Por otra parte, otro de los problemas que se evidencia en este grupo de curso es la falta de motivación por parte de los estudiantes al momento de realizar actividades académicas relacionadas con la comprensión de textos. Esta situación provoca algunas dificultades al momento de exponer ideas en relación a lecturas realizadas en el trabajo de aula, donde los estudiantes se niegan a participar. Situación que se confirmó al realizar la evaluación SIMCE 2018, donde algunos estudiantes no demoraron más de 30 minutos en entregar las pruebas sin responder. Situación comprensible si se recuerda que prácticamente no tuvieron clases ni atención permanente de un mismo docente durante un período.

Los estudiantes de sexto básico, generación 2020 presentan baja comprensión de lectura en textos informativos explícitos, teniendo aún más dificultades para inferir información, descubrir las ideas principales de los textos, tampoco dominan estrategias de comprensión del léxico desconocido en un texto ni para hallar las ideas principales y menos las que les permiten sintetizar un texto, bajo nivel de comprensión de vocabulario común, además de no mostrar interés por leer.

## **1.2. Diagnóstico**

Dentro de los últimos reportes de las pruebas estandarizadas como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) los resultados del curso son históricamente los más deficientes del establecimiento en los últimos cinco años.

## Gráfico N° 1: Puntajes obtenidos en 4° año básico en el liceo Francisco Bascuñán Guerrero desde el 2014 al 2018



El bajo rendimiento en la Prueba SIMCE en 4° año básico del grupo curso, quizás se deba a que no han tenido oportunidad de desarrollar estrategias esenciales para comprender un texto, menos aún un texto expositivo, para comprender el léxico desconocido, para inferir ideas principales ni para elaborar el resumen de un texto.

Situación que se evidencia en los bajos porcentajes de dominio, en la Prueba de Diagnóstico aplicada el 2019, que van de 25 % a 30%, siendo más bajos en las estrategias más complejas: las habilidades para inferir ideas principales y las que corresponden a la elaboración de resumen de texto (Alonso, J, 2002, versión resumida de Lagos, I., 2020), disponible en el Anexo N° 1 del proyecto.

En la prueba de diagnóstico utilizamos una versión resumida de las Baterías SURCO e IDEPA, de J-Alonso, N. Carriedo y Mateos (1992). Esta versión resumida (Lagos, I., 2019) consta de 15 ítems y de 26 puntos, es una prueba mixta, con preguntas de selección múltiple, preguntas de completación y preguntas de desarrollo breve guiado. Se transformaron 5 ítems de vocabulario en preguntas de completación y agregamos 2 preguntas de desarrollo breve guiado, acerca de las estrategias para inferir la idea principal y una sobre estrategias para elaborar un resumen de un texto. Las preguntas de ensayo guiado fueron las siguientes:

- a. Descubrir las ideas más importantes de un texto.
- b. Redactar un resumen del texto.

**Tabla N° 1: Resultados del grupo curso en la prueba de diagnóstico**

Objetivos evaluados en la prueba de Diagnóstico	Puntaje promedio /puntaje Máximo	Porcentaje de dominio	N° de ítems	Puntaje por ítem
Conocimiento de estrategias para inferir el significado de una palabra en texto.	0,9/3	30 %	1	3
Conocimiento de estrategias para inferir ideas principales	1,5/6	25 %	3	2
Conocimiento de estrategias para elaborar un resumen de un texto expositivo.		25 %	2	2
Comprensión del significado de palabras de texto.	1,5/5	30 %	5	1
Aplicar estrategias para inferir ideas principales de un texto expositivo.	¼	25 %	2	2
Aplicar estrategias para elaborar el resumen de texto expositivo	¼	25 %	2	2
		26,67%	15 ítems	26 puntos.

En cuanto a los tipos de ítems incluidos en la prueba de diagnóstico, los y las escolares tienen especial dificultad en las preguntas de desarrollo breve guiado, en que se les pidió indicar la secuencia de acciones que necesitaba realizar para inferir las ideas principales de un texto (ítem 14) y aquel en que debían indicar las acciones necesarias para elaborar el resumen de un texto (ítem 15), cada una con un máximo de 2 puntos. Por la frecuente costumbre de ensayar las pruebas SIMCE, le es más fácil seleccionar una alternativa o marcar una que idear y escribir la respuesta.

Desde el punto de vista del género y su influencia en la comprensión lectora, en este curso, no hay grandes diferencias entre los y las escolares en las habilidades de la

competencia lectora evaluada. En el desarrollo y evaluación de la innovación se considerará el factor género para cautelar de dar oportunidades equitativas a los y a las escolares.

**Tabla N° 2: Promedios logrados en cada tipo de pregunta por las niñas y los niños**

<b>Pje. Max. Preg</b>	3	5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	26	
<b>Tipo preg</b>	EV	V	eip	ip	Eip	ip	ip	er	er	eip	er	total	% de dominio
<b>Niñas</b>	0,8	1	0,8	0	1,2	0,8	0	1,2	0,4	0,3	0,05	6,55	25,2
<b>Niños</b>	1	1	0,4	0,8	0,8	0,4	0	0,8	0,8	0	0	6	23,1

Los promedios logrados en la Prueba de Diagnóstico o Pretest son bajos y no se observan diferencias significativas entre las niñas y los niños. Ellas logran un promedio de 6,55 puntos y ellos, un promedio de 6 puntos, de un puntaje máximo de 26 puntos. Al aplicar la prueba t de Student, el valor de esta prueba es de 0,585; que corrobora que no hay diferencia entre las niñas y los niños del curso.

La comparación por tipo de pregunta y su dominio, considerando el puntaje máximo de cada tipo de pregunta, se sintetiza en la sgte. tabla:

**Tabla N° 3: Comparación entre niños y niñas por tipo de pregunta**

Tipo de pregunta	Porcentaje promedio logrado por las niñas	Porcentaje promedio logrado por los niños	Promedio del grupo(niñas y niños)	Comparación
EV estrategias de vocabulario	20	26,7	18	Levemente mejor los niños
Comprensión léxica	20	20	20	Sin diferencia
EIP-Estrategia idea principal	38,3	20	29	Mejor las niñas
IP-inferencia idea principal	13,3	20	16,6	Mejor los niños

ER-estrategia elaboración de resumen	27,5	26,5	27	Sin diferencia
Elaborar resumen	0,05	0	0,025	Sin diferencia

Los aspectos más débiles son la inferencia de la idea principal (16,6%) y elaborar o redactar un resumen. Pareciera que tienden a memorizar estrategias para inferir idea principal o para resumir un texto, pero no saben cómo se aplica, donde logran los puntajes más bajos.

Respecto a las pruebas de comprensión lectora del SIMCE, se ha observado que las preguntas se focalizan en la comprensión de información explícita, lo que lleva a prácticas pedagógicas centradas en ese objetivo y de algún modo, la prevalencia del rendimiento escolar en esas pruebas, contribuyen a descuidar la comprensión inferencial a nivel global y las relaciones causales en el proceso de comprensión lectora (Astudillo, Y.; Muñoz, D. y Sanhueza, V., 2020).

Los puntajes obtenidos en la prueba de diagnóstico que aplicamos pueden explicar, en parte, los bajos resultados del grupo en comprensión de lectura, el insuficiente nivel de vocabulario; a la vez que nos permiten visualizar la necesidad de organizar una secuencia de actividades docentes para desarrollar las habilidades más deprimidas, asumiendo que tales habilidades son de alta complejidad y que se requiere enseñanza sistemática durante la Educación Básica y la Ed. Media e incluso, la formación terciaria, “con actividades que contribuyan al desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas de la comprensión lectora, a partir de la situación real de aprendizaje de los y las escolares” (Moreno, V., 2005). Una prueba de estrategias de comprensión de textos permite saber en qué estrategia tienen mayor dificultad, lo que insta a buscar estrategias de enseñanza para facilitar un mayor dominio de esa estrategia de comprensión de textos, como es el caso de inferir la idea principal de párrafo o de elaborar su resumen.

A pesar de esas necesidades, las escuelas han privilegiado la memorización de información en el proceso lector (Peronard, M. et al, 1996; Véliz, M. y Riffo, B., 1992, 1993; Riffo, B. y Véliz, M., 2011), situación que afecta más aún en los grupos sociales de alta vulnerabilidad (Contreras, E., 2016; Espinoza, A., 2018),

Como proceso sociocognitivo que es la comprensión lectora y lo es todo el desarrollo humano (Vygotsky, L., 1962), los y las escolares han carecido del acompañamiento adulto que este proceso requiere, tanto en las aulas como en sus hogares. La comprensión lectora es una co-construcción social que requiere de actividades interactivas permanentes, de textos interesantes para el grupo curso, de textos contextualizados en las culturas de las familias.

### **1.3. Causas del problema**

Los y las estudiantes del curso 6° año básico donde se realizará la innovación didáctica tienen baja comprensión de vocabulario común y dificultades de comprensión de texto expositivo, especialmente en el nivel inferencial, para descubrir ideas importantes de un texto y no disponen de estrategias para elaborar un resumen o representar gráficamente la relación entre las ideas de un texto, cualquiera sea su género; pero más aún en el caso del texto expositivo.

Entre las causas del problema, están el hecho de que las habilidades de comprensión lectora se exigen, pero no se enseñan con prácticas docentes pertinentes y con medios o recursos didácticos adecuados y coherentes con esas habilidades y competencias lectoras que se quieren desarrollar en los y las escolares, no hay modelamiento docente ni prácticas discentes que contribuyan a las habilidades que se espera desarrollar (Observación de clases durante las pasantías en las escuelas cuando estudiaba la carrera , reflexión personal sobre mis propias clases).

Esta incoherencia tiene a su vez otras causas probables, como la escasa formación inicial docente en prácticas didácticas de aula, que contribuye al uso de guías que apuntan a habilidades superficiales ( Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., & Galdames, V. , 2015; Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E., 2014; los vacíos detectados en la formación inicial docente (Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P., 2011; Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P., 2013).

El sometimiento de las escuelas a las mediciones nacionales, que implica trabajar cada semestre pensando en estas pruebas y en sus ensayos, en cómo subir el promedio de la institución más que en los objetivos que surgen del programa o de las necesidades del grupo curso, de lo que necesitan aprender y de las habilidades esenciales que necesitan desarrollar con la orientación pedagógica de la escuela y de sus docentes.

Las creencias y prejuicios docentes, enraizados en la cultura chilena de que se nace o no bueno o malo para comprender textos, de que el nivel social limita el aprender, en síntesis, la falta de autocrítica docente y escolar sobre cómo podemos incidir con buenas prácticas didácticas de aula en los aprendizajes de los grupos más desfavorecidos. En este aspecto, erróneamente, se asume que la comprensión inferencial de textos no es tarea permanente ni de alta complejidad que requiere acompañamiento en el proceso de aprendizaje. Los conocimientos previos de los grupos más pobres no se valorizan ni entran al currículo escolar que impone los conocimientos de los grupos medios altos; la calidad de la educación es algo diferente en cada grupo, es segregador el sistema escolar; pero si bien las diferencias están en la parte más compleja de la comprensión, no se puede desconocer que varios escolares grupos bajos alcanzan el desarrollo de esa comprensión, hay diferencias intragrupalas (Parodi, G. y Núñez, P., 1999)

Otra causa es la falta de hábitos de lectura de escolares, sus padres e incluso del profesorado que no modela día a día el gusto por leer, el placer de leer (Colomer, T. y Munita, F., 2013) en un mundo cotidiano atestado de TIC que se usan solo para conectarse y entretenerse, cuando podrían ser aliados del aprendizaje, de la comprensión lectora (Lagos, Tarifeño y Abello, 2019), sin usar hipertexto para incrementar el léxico (Contreras, E., 2017; Espinoza, 2018).

Los prejuicios y creencias docentes son consecuencias de las pocas oportunidades que han tenido de acceder a mejor educación por provenir en gran parte de los sectores sociales oprimidos y que posteriormente, al egresar de las universidades tampoco han incrementado las competencias lectoras. Situación no asumida en la formación inicial docente ni en la formación posterior, donde se asume que los docentes en formación son lectores expertos que disfrutan leyendo y que serán por tanto buenos mediadores en las aulas (Chartier, 2004; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Vélez y Rapetti, 2008; Granado, Puig y Romero, s/f; Silva Díaz, 2001a, 2001b; Duszynski, 2006; Díaz Armas, 2008; Manresa, 2009; cit. en Colomer y Munita, 2013).

La formación inicial docente no considera los reales conocimientos previos disciplinares que son muy escasos; se basa en supuestos irreales, luego la enseñanza abundante en teoría con poca práctica y evaluaciones centradas en memorización de información es un problema del que no se hace cargo, a pesar de hacer diagnósticos al inicio de cada año a los ingresantes (Flores, Díaz y Lagos, 2017; Maldonado et al., 2016).



Como docente, sé que nos limitamos a entregar el texto, pedirles que los lean y que respondan algunas preguntas de procesamiento superficial, con información explícita, en guías escritas poco interesantes y que tampoco contribuimos al trabajo colaborativo ni a la comunicación oral ( Valenzuela, M., 2020), con poca interacción de calidad entre docentes y aprendientes y entre los y las aprendientes (Connor et al, 2009; Connor, Morrison & Katch, 2004; Snow, Griffin & Burns, 1998) el ambiente de aprendizaje como contexto de enseñanza de la lectura tiene un foco principal en la interacción docente-estudiantes y en cómo se proporcionan oportunidades a niños y niñas para incrementar sus habilidades en el lenguaje oral y escrito, de modo que puedan enfrentarse a desafíos cognitivos de diversa complejidad en su aprendizaje, sin usar la TIC como herramientas de aprendizaje (Lagos, Tarifeño y Abello, 2019), que generalmente es el modo de enseñar en Lenguaje, Comunicación y literatura. En Chile, cada día más personas disponen de celulares y computadores, también de acceso a Internet, que obligadamente ha crecido por la obligación de conectarse para hacer posible la educación on line durante la pandemia del coronavirus; sin embargo, pocas saben buscar información con base real y comprender lo que leen en sus pantallas. De hecho, no se orienta en el aula al estudiantado en estas estrategias digitales; de modo que se genera una fuerte diferencia entre los grupos sociales medio alto y altos/ los grupos bajos y medio bajo, como lo documentan varias investigaciones (reseñadas en Lagos. I; Tarifeño, F. y Abello, R, 2019).

Por otro lado, los textos escolares, entregados por el Ministerio de Educación, incluyen varios textos narrativos y unos pocos expositivos que no son atingentes a la cultura quillecana y a los intereses de los alumnos, aparte de ser extensos; las actividades que se incluyen, así como las preguntas de comprensión en las evaluaciones solo hacen que los estudiantes prácticamente memoricen lo leído y no contribuyen a que los discentes desarrollen habilidades de análisis, síntesis y de valoración de textos ni tampoco contribuyen a lograr mayor apego a la lectura placentera.

En conclusión, es complejo que los docentes puedan motivar y modelar estrategias de comprensión lectora en sus estudiantes si ellos mismos no tienen ese dominio.

#### **1.4. Potenciales soluciones y/o aportes**

Si los estudiantes logran entender y aplicar las estrategias de comprensión de textos, tendrán una mayor capacidad de comprender y será más fácil aplicarlas en todas las áreas de aprendizaje. Múltiples factores de distinta índole influyen en los resultados,

además de la atención, el esfuerzo y el interés personal. Por ejemplo: el conocimiento previo, la edad del lector, dominio del tema, su motivación y vocabulario.

Por otro lado, siendo la lectura y la comprensión un proceso interactivo (Vygotsky, L., 1962) que requiere de la interacción social y del acompañamiento de pares y de docentes, es que hemos considerado organizar las sesiones con la participación de un colega del liceo, el profesor que enseña Ciencias Sociales. Dado que consideramos importante la contextualización cultural de los textos, es decir, incluir textos sobre la comuna de Quilleco, textos que representen a su gente y a sus actividades, de modo que se autovalore su cultura, sin excluir los temas de interés universal o de actualidad.

Con estas actividades se pretende el desarrollo de la comprensión léxica, de la inferencia de ideas principales y de las habilidades para resumir textos, junto con valorar su comuna; lo que no ocurre en el sistema escolar, centrado en la memorización; sin lograr que la lectura permita al lector, descubrir o alterar lo que ya sabía y capacitándolo para proyectarlo a su vida cotidiana (Peronard, M., 1997).

Nuestros objetivos son diseñar e implementar un taller incorporado en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, enseñando y explicando el conocimiento declarativo y el conocimiento del proceso. Es esencial mostrar paso a paso cada estrategia, en los textos y luego, es necesario el espacio para el trabajo colaborativo en pequeños grupos de los integrantes del curso, quienes expondrán sus trabajos de aplicación en otro texto. Las explicaciones docentes deben ser muy claras, precisas y ajustada a su tiempo, no más de 45 minutos, apoyada en conocimientos previos relevantes, mapas mentales hipertextos y en la aplicación grupal, videos que podrán ver las veces que lo necesiten, además del monitoreo y acompañamiento docente.

## CAPÍTULO 2: JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

La bibliografía especializada concluye que habitualmente se exige la comprensión inferencial, pero no se enseña o modela a los y las escolares para desarrollar las habilidades de procesamiento inferencial global, local o proposicional, no se orienta a diferenciar entre ideas principales y las secundarias ni en resumir textos, menos aún en los expositivos, porque aún predominan los textos narrativos en las aulas.

Otro problema es que entre los expertos, entre los cuerpos docentes y menos en los y las escolares hay un concepto común de categorías esenciales, como las de ideas principales, resumir (Carriedo, N., 1992, 1996) o de qué estrategias es necesario implementar y de cómo desarrollarlas en el estudiantado, para comprender a cabalidad un texto. En las aulas no se observa ni modelamiento ni enseñanza directa de las estrategias cognitivas complejas y que se proyectan en los deficientes resultados que logra Chile en las evaluaciones nacionales (SIMCE) e internacionales (OCDE).

A nivel internacional también se evidencia que el profesorado no presta suficiente atención a los macro-procesos en la enseñanza común (Durkin, 1978, 1979; Solé, 1987; Aar-noutse, 1989, cit. en Vidal-Abarca, E., 1990); lo que hace más necesaria una innovación didáctica que permite concluir que estas habilidades lectoras de mayor complejidad son esenciales para comprender y aprender (Kinsch & Van Dijk, 1978).

Es necesario enseñar a comprender inferencialmente desde la infancia, antes de aprender a leer y a escribir (Vergara, D. Strasser, K., 2016), en la comprensión auditiva, así como es necesario enseñar sistemáticamente y en forma explícita el vocabulario, que tanto influye en la comprensión lectora (Strasser, K. y Vergara, 2015). Junto con eso, se requiere desarrollar el pensamiento crítico, porque muchas de las dificultades de la comprensión y la composición radican en las dificultades en los procesos de pensamiento implicados (Mateos, A., 1992, en Alonso, 1992).

“La construcción de una representación del contenido del texto, la supervisión de la comprensión, el conocimiento de estrategias para remediar los fallos de comprensión, para identificar las ideas principales, para resumir el contenido de un texto, etc., o cuando el alumno es quien ha de comunicarse- el conocer cómo planificar la organización de un texto para comunicar una idea, etc., son actividades cuyo desarrollo implica pensar de determinada forma para que su resultado sea efectivo” (Alonso-Tapia, J., 1992).

En síntesis, sin enseñar sistemática y explícitamente las habilidades de comprensión lectora, la comprensión de vocabulario y el pensamiento crítico es probable que no se desarrollen las habilidades inferenciales; por eso, se propone implementar una innovación didáctica que incluya las habilidades indicadas, a través de textos interesantes, breves y contextualizados en su realidad familiar y en el mundo global en que viven los y las escolares de 6° año básico, de modo de incrementarlas entre el inicio y el término de la innovación didáctica.

En ese proceso, nos basaremos en la bibliografía consultada, así como en los textos, los instrumentos de evaluación ya validados anteriormente, como los de Jesús Alonso-Tapia et al. (1990, 1992), Crearon pruebas válidas y confiables para escolares de Ed. Básica respecto de las ideas principales, la elaboración de resumen, el pensamiento crítico y la comprensión del vocabulario, algunos de estos instrumentos que podremos aplicar al inicio y al final de la innovación didáctica que es necesario implementar para lograr mejor desarrollo en 6° año básico en el liceo de Quilleco. Un aporte importante es la tesis doctoral de Carriedo, N. (1992), trabajo que demuestra la complejidad de la tarea de enseñar a descubrir las ideas principales y cómo puede implementarse una innovación didáctica para desarrollar las habilidades inferenciales de textos informativos y expositivos.

Las experiencias investigativas de Peronard, M.; Parodi, G. (1998) permiten asumir el desafío desde el contexto de escolares de la V Región. En relación a la contextualización de los textos en la cultura familiar están las experiencias realizadas por Lagos, I. (1999, 2008, 2015), desde hace varios años.

En síntesis, las habilidades lectoras complejas que nos ocupan no forman parte de las prácticas didácticas en las aulas a nivel local a pesar de las evidencias científicas de que su enseñanza sistemática contribuye a superar los problemas de comprensión lectora; aunque a nivel mundial hace décadas se descubrió que es necesario enseñar estas competencias, junto con existir evidencia científica suficiente de que es posible innovar didácticamente a través de talleres ad hoc al problema descrito, basados en las experiencias documentadas y descritas en las investigaciones analizadas, como pretendemos hacerlo en nuestro proyecto de investigación-acción en 6° año básico.

## **CAPÍTULO 3: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DEL ARTE**

De acuerdo al problema descrito en el capítulo 1, en la Fundamentación teórica revisamos el concepto de comprensión lectora, los factores de la comprensión lectora en Grupo RRSB, el modelo de comprensión lectora de Kintsch y van Dijk, la relación con la alfabetización inicial, las macrorreglas, la formación docente, trayectorias de lectura, del léxico de los textos, el rol de las TIC, los textos expositivos, los mapas (mentales y de ideas) y las investigaciones sobre ideas principales y el resumen de textos.

### **3.1. La comprensión lectora**

Comprender un texto es una tarea sociocognitiva de alta complejidad y multidimensional, pues en ese macroproceso participan múltiples factores que se relacionan en la construcción de sentido del lector o lectora, producto de la interacción con el texto, a partir de sus conocimientos previos sobre el tema, su comprensión léxica y su competencia lectora.

Centrados en el texto, está la información y las ideas contenidas en el texto; su lecturabilidad e intelegibilidad, su género, la calidad de su escritura, su estructura. La lecturabilidad está relacionada con la longitud de la oración, longitud de la cláusula, índice de subordinación, densidad proposicional, densidad léxica, diversidad léxica y frecuencia léxica, parecen dar cuenta de manera significativa de la complejidad textual (Campos, D., 2014). En cuanto a su estructura, en escolares de segundo ciclo básico de la V Región, se observó que tienen más dificultad para comprender la relación causa-efecto cuando causa y efecto están en diferente párrafo y cuando se refiere primero la causa (Parodi, G., 1992).

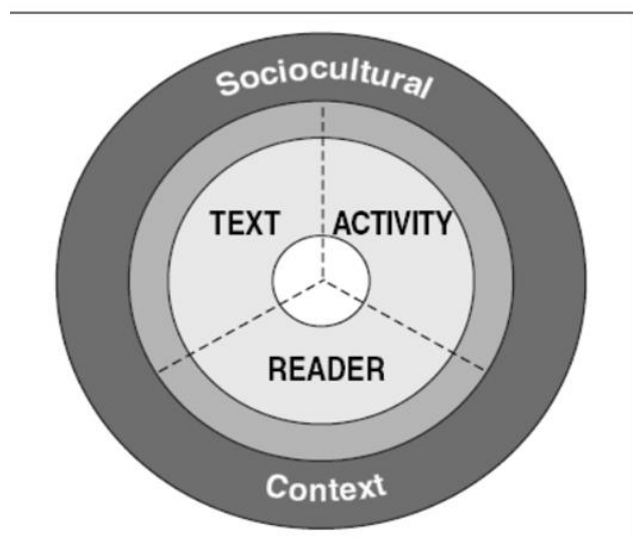
En el lector, está la información que aporta a partir de los conocimientos previos almacenados en su memoria a largo plazo (MLP), su conocimiento del mundo, sus potencialidades cognitivas, su sistema perceptivo, el dominio de estrategias de comprensión, su dominio de la sintaxis, su bagaje léxico, sus hábitos lectores, sus objetivos, sus creencias, sus expectativas e intereses, las relaciones del texto con su cultura, el contexto sociofamiliar y las trayectorias lectoras docentes y el enfoque de la alfabetización inicial del lector, la calidad de la educación pre-escolar, el modelamiento lector de su familia.

En los países de habla española, el contexto sociofamiliar del lector explica en un 20% los resultados en comprensión lectora, con el nivel de estudios medio de los padres y la muestra de interés de los padres en las actividades escolares y el apoyo educativo

hacia sus hijos(Vázquez-Cano, E., De-la-Calle-Cabrera, A.-M., Hervás-Gómez, C., & López-Meneses, E. , 2020).

Como construcción social, la comprensión lectora está fuertemente relacionada no solo con el contexto sociofamiliar del lector; sino también con las trayectorias lectoras de los y las docentes (Lagos, I., 2020), porque no se puede modelar lo que no se tiene. Varios estudios demuestran que la comprensión lectora está fuertemente influida por la calidad de las interacciones docente-discente en las aulas desde la alfabetización inicial e incluso a nivel pre-escolar, la que es notoriamente más constructiva en el enfoque holístico que en el de destrezas (Medina, et al., 2014). En pre-escolares de nivel social bajo, en Chile, se observa una diversidad de actividades, pero marcadamente centradas en la codificación, situación que es necesario mejorar para una competencia lectora y el gusto por leer (Mascareño, M.; Deunk, M.; Snow, C. & Boske, J. ,2017). A nivel internacional, hay relación entre la educación pre-escolar y la educación básica; en Chile, los resultados muestran que, en general, no existen beneficios significativos de asistir a ningún tipo de establecimiento educacional -Municipal, Subvencionado, Particular o JUNJI-(Schaub, M.2018).

### 3.2. Los factores de la comprensión lectora en el RRSg



En Estados Unidos, el Rand Reading Study Group -RRSG – definió comprensión de lectura como el proceso de extraer y construir simultáneamente significados a través de la interacción y la participación con el lenguaje escrito; junto con explicitar los factores esenciales de la comprensión lectora el lector, el texto y la actividad. El lector interactúa con cada uno de los otros factores

iterativamente durante el proceso de lectura en un contexto sociocultural, como se muestra en el heurístico (Snow, C., 2002, 2009).

## **El lector**

El lector aporta al acto de leer sus capacidades cognitivas (atención, memoria, capacidad analítica crítica, inferencia, visualización); motivación (un propósito de lectura, interés en el contenido, autoeficacia como lector); conocimientos (vocabulario y conocimiento de temas, conocimiento de los discursos, conocimiento de estrategias); y experiencias. El lector usa su conocimiento de las palabras, la sintaxis, el contexto y el tópico para interpretar e integrar el texto. Las conexiones dentro de la representación mental del lector se construyen sobre la base de los elementos que hay en el texto, combinados con las habilidades cognitivas y la intencionalidad del lector. Mientras que la cohesión de un texto se refiere a los elementos presentes en el mismo, la coherencia textual se refiere al grado de comprensión que el lector logra de las relaciones entre las ideas contenidas en el texto y a la medida en que puede construir una representación mental coherente de él. La coherencia, por lo tanto, es el resultado de una interacción entre la cohesión del texto y el lector (McNamara, D., 2004).

De acuerdo con el modelo de Construcción-Integración de la comprensión textual (Kintsch, 1988), los lectores con mayor conocimiento sobre un tema pueden formar un modelo de situación más coherente del texto. La comprensión del modelo de situación es la comprensión más profunda del texto, que resulta de integrar la base de texto con el conocimiento. Una buena comprensión de base de texto se apoya en la representación cohesiva y bien estructurada del texto. En contraste, un buen modelo de situación se basa en procesos diferentes, fundamentalmente, en el uso activo de la memoria a largo plazo, o conocimiento del mundo, durante la lectura. (McNamara, D., 2004)

Estos atributos varían considerablemente entre los lectores (diferencias interindividuales) y varían incluso dentro de un lector individual en función del texto en particular y la actividad (diferencias intra-individuales). Hay varios tipos de lectores, como docentes debemos aspirar a formar lectores exitosos, que son activos, motivados e interesados, tienen metas claras y evalúan si se van acercando a sus metas mientras leen, tienen un buen nivel de vocabulario (Duke y Pearson, 2002), independientemente del contexto sociocultural, a través de mediaciones sistemáticas eficientes en entornos de aula apropiados, tema al que ha aportado Alonso (2005) al considerar las características del proceso de comprensión lectora y los factores «motivacionales» y cognitivos responsables de las diferencias individuales en la comprensión, como qué formas de entrenar la

comprensión lectora pueden contribuir a motivar a los alumnos para leer, tratando de comprender y a mejorar la comprensión de textos narrativos y expositivos.

### **El texto**

Las características de un texto dado tienen un gran impacto en la comprensión. Mientras lee, el lector construye varias representaciones del texto que son importantes para la comprensión. Esas representaciones incluyen el código de superficie (el texto), la base de texto (unidades de ideas que representan el significado del texto) y los modelos mentales (la forma en que se procesa la información para darle significado). La estructura del texto de acuerdo al género textual influye en su comprensión: es menos fácil comprender un texto lírico o uno expositivo o uno persuasivo que uno narrativo; los diferentes soportes de texto, desafían la comprensión, como los hipertextos, que escapan de la linealidad del texto tradicional impreso en papel.

Snow (2002, 2015) exponía sobre una explosión de textos alternativos textos que incorporan multimedia y electrónica y están orientados a una variedad de culturas y grupos, que varían ampliamente en el contenido, niveles de lectura, y el género. El gran volumen de opciones de lectura hace que sea mucho más difícil para los maestros seleccionar textos para lectores individuales, además que el escolar actual busca más interacción con los textos.

Los textos escolares generalmente están escritos en lenguaje “académico”, formal, que debe ser orientado sistemáticamente por los y las docentes no solo en cuanto concepto, sino en su uso práctico, que se aprende comprendiendo y produciendo textos orales y escritos; junto con el registro informal, lo que no es lo usual en las aulas (Snow, 2015).

### **La actividad**

La actividad de lectura implica uno o más propósitos o tareas para procesar el texto, y los resultados de la realización de la actividad, todos los cuales se producen dentro de algún contexto específico. El propósito inicial de la actividad puede cambiar la forma de como el lector lee. Es decir, un lector puede encontrar información para resolver preguntas y hace que el propósito original sea insuficiente o irrelevante.

Cada elemento del texto tiene un rol o función en el procesamiento y tiene diferentes grados de importancia dependiendo del tipo de lectura. Por último, los resultados de la lectura son parte de la actividad. Los resultados pueden incluir un aumento del



conocimiento, una solución a algún problema del mundo real, y/o un compromiso con el texto. Sin embargo, estos resultados pueden o no estar directamente relacionados con el propósito inicial del lector en la lectura.

Los resultados a largo plazo de la lectura: mejor capacidad de comprensión lectora, mayor conocimiento y compromiso con el texto, son de relevancia para los educadores. Una de las prioridades más altas de la nación debe ser definir las prácticas de instrucción que generan mejoras a largo plazo en las capacidades de comprensión de los estudiantes y así promover el aprendizaje en todas las áreas de contenido.

Actualmente se sabe qué tipo de actividades facilitan la comprensión de textos. Snow (2009) enfatiza que las conversaciones guiadas en el aula, las discusiones, los debates y las preguntas abiertas, son las actividades modeladoras de comprensión activa: involucran a los escolares, hacen conexiones con sus intereses, exigen buenos argumentos, implican perspectivas diversas, con preguntas profundas y que permiten construir un puente entre el texto y el lector. En las aulas, el enfoque debe centrarse en el contenido más que en el código; en la conversación, más que en el texto; en la participación activa, no en respuestas correctas; en la interacción, no en la instrucción, priorizando interacciones para la comprensión profunda.

### **El contexto sociocultural**

El proceso de aprendizaje de lectura ocurre dentro de un contexto o entorno socioeconómico y cultural en los que los niños viven. El aprendizaje y la alfabetización son actividades culturales e históricas, no sólo porque se adquieren a través de interacciones sociales, sino también porque representan las formas cómo un grupo cultural específico o una comunidad de discursos interpreta el mundo y se comunica desde su identidad y pertenencia comunitaria. Desde la situación diversa de los contextos de niñas y niños, con sus legítimos saberes y conocimientos de mundo, debemos sistemáticamente favorecer la ampliación que les permita una mejor calidad de vida. Con ese fin, debemos orientar el lenguaje académico con actividades del habla, de la audición, de la lectura y de la escritura desde el nivel pre-escolar. Se aprende practicando, el debate oral prepara a los alumnos para tareas escritas, La importancia de los temas de la comprensión oral.

Sin embargo, estudios recientes en Chile muestran una alfabetización inicial en escolares de 1° y 2° año básico caracterizada por el protagonismo del profesor y con escaso desafío cognitivo para los estudiantes, predomina el discurso docente, en modalidad de

trabajo de curso completo, dejando al estudiantado, pocas oportunidades para participar oralmente y, por ende, de ampliar vocabulario y conceptos metalingüísticos (Medina, L. et al., 2014). El material más usado a lo largo de la clase es la guía, seguido del uso de texto gigante y láminas con ilustraciones, escasamente usan pizarra y presentación con Power Point y menos aún el uso de texto auténtico y un uso casi nulo del texto escolar y de otros, tales como libro de literatura, silabario y diccionario; prefieren trabajar con el grupo curso en su totalidad, seguida por el trabajo individual, muy pocos optan por el trabajo en grupos pequeños. Hay una escasa presencia de modalidades de trabajo en parejas o grupos grandes (7 a 12 personas). Al analizar la clase por cada segmento, prevalece la modalidad de trabajo con la clase completa por sobre otras, independientemente del momento de la clase en que se esté. La interacción oral para la promoción del aprendizaje de la lectura se caracteriza por estar dominada por el docente, con escasa participación de los estudiantes, y cuando esta última ocurre, tiende a ser en modalidad grupal. Las oportunidades para construir y ampliar vocabulario y adquirir conceptos metalingüísticos es muy restringida, dada la extensión, complejidad baja y alta frecuencia del discurso de los docentes. Finalmente, las preguntas y desafíos para la lectura suelen ser formulados por el docente y tienen un bajo nivel de exigencia cognitiva.

Los resultados respecto de las relaciones entre la modalidad y las interacciones orales que promueven los docentes resultan especialmente significativos, sobre todo si se tiene en consideración la importancia que la investigación internacional asigna a las variables consideradas en el análisis, se requieren cambios que aún no se visibilizan en Chile.

En Chile, las investigaciones de Véliz y Riffo (1992, 1993; Parodi y Núñez, 1999; Peronard, 1994 realizadas en Valparaíso y en Concepción, respectivamente evidencian diferencias en la comprensión de textos entre grupos medios y bajos especialmente a nivel global inferencial y causal; similar situación se observa en las tesis de pregrado guiadas por Lagos, I. en la provincia de Biobío en escolares de 1° a 8° año básico. Sin embargo, no es el nivel socioeconómico el factor gatillante de la desigualdad de comprensión, sino los accesos culturales asociados a pertenecer a un grupo o a otro, incluyendo el acceso a mayor conocimiento de mundo, conocimientos previos sobre los temas que la cultura escolar incluye o excluye. Los conocimientos previos de los grupos más pobres no se valorizan ni entran al currículo escolar que impone los conocimientos de los grupos medios altos; la calidad de la educación es algo diferente en cada grupo, es segregador el sistema

escolar; pero si bien las diferencias están en la parte más compleja de la comprensión, no se puede desconocer que varios escolares grupos bajos alcanzan el desarrollo de esa comprensión, hay diferencias intragrupalas (Parodi, G. y Núñez, P., 1999); al respecto, Peronard concluyó que el mayor repertorio de conocimientos previos era la clave en los grupos altos, más que la calidad educacional del colegio. Por su parte, Lagos (2019-2020) agrega que la continuidad entre la cultura familiar y la escolar es un factor esencial, que debemos incluir el contexto cultural de los grupos sociales, es una tarea de justicia curricular.

### **3.3. Relación entre comprensión lectora y alfabetización inicial**

La calidad de las interacciones está asociada al enfoque de alfabetización: el modelo de destrezas o ascendente propicia habilidades más simples que las requeridas en la comprensión lectora, mientras el enfoque holístico no solo facilita el desarrollo de las habilidades lectoras en toda la gama de complejidad, sino que genera interacciones docente-escolar-escolar participativas, donde los aprendices van co-construyendo como lectores estratégicos activos desde el inicio.

Este enfoque junto con el equilibrado permite que en las aulas haya fluidez entre la comunicación oral y la escrita; entre la comprensión y la producción de textos desde la cultura de cada grupo. Al respecto, Medina et al., 2014 Así, de los estudiantes (Connor et al, 2009; Connor, Morrison & Katch, 2004; Snow, Griffin & Burns, 1998) el ambiente de aprendizaje como contexto de enseñanza de la lectura tiene un foco principal en la interacción docente-estudiantes y en cómo se proporcionan oportunidades a niños y niñas para incrementar sus habilidades en el lenguaje oral y escrito, de modo que puedan enfrentarse a desafíos cognitivos de diversa complejidad en su aprendizaje.

Actualmente, las prácticas efectivas de enseñanza de la lectura inicial son aquellas que consideran las diferencias individuales, las oportunidades de aprendizaje de calidad en la interacción y en la generación de un clima de aprendizaje para la lectura (Snow, 2009; Boyd & Rubin, 2006; Dickinson & Caswell, 2007; Dickinson, Darrow & Tinubu, 2008; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010; cit. en Snow, 2015), que implica mayor participación verbal de los niños y niñas en las aulas, pero con respuestas extensas a preguntas que los desafían cognitivamente, mediante preguntas auténticas, abiertas, que reclamen un pensamiento inferencial o más complejo, la utilización de un vocabulario preciso, así como de estrategias de reformulación de palabras.

En la generación de este clima adecuado para ofrecer reales oportunidades de aprendizaje, se sugiere al docente usar un lenguaje explícito, preciso e independiente del contexto, donde resulta relevante la retroalimentación del aprendizaje y no solo la motivación a la participación, de modo que se generen las condiciones para la promoción de un discurso extendido (Medina & Meneses, 2011; cit. en Medina et al., 2014).

En las discusiones teóricas y en las prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectura, es posible identificar modelos o enfoques superados por la investigación internacional, que se mantienen en las prácticas pedagógicas en muchas escuelas chilenas, como es el caso del modelo de destrezas, que enfatiza el aprendizaje de la decodificación paso a paso, desde las unidades lingüísticas mínimas -letras y fonemas- hacia las mayores, como oraciones y textos, los ascendente o bottom-up; en cambio en el modelo holístico (whole language approach, top down), la lectura se inicia desde muy temprano dentro del contexto familiar y comunitario, de modo que las experiencias de inmersión en esos contextos permitirían a los niños y niñas construir representaciones sobre el lenguaje escrito, como base del aprendizaje de la lectura (Ferreiro, 2002, cit. en Medina et al., 2014), y a la escuela le correspondería naturalmente continuar a través de la inmersión en una diversidad de textos auténticos, mediado por un profesor, los escolares “descubrirían” las regularidades del lenguaje escrito.

Finalmente, el enfoque equilibrado, también llamado integrado (balanced approach), asume la esencia de los aportes de los dos modelos anteriores y de los enfoques socio-constructivistas del aprendizaje. Su énfasis está en el desarrollo simultáneo de estrategias de construcción del significado de los textos con destrezas de decodificación, desde los textos a las unidades menores de letras y fonemas, considerando el contexto sociocultural de los aprendices para su introducción en la cultura letrada.

La comparación de los efectos del modelo de destrezas con el equilibrado después de un año de implementación en un estudio cuasi experimental, con GE “método equilibrado” y un “método tradicional”-de destrezas- (GC), se hizo con 194 estudiantes de primer grado de cinco colegios de la comuna de Santiago de Chile, con vulnerabilidad social sobre el 70% y de nivel socio-económico medio-bajo (SIMCE de 2008 Gobierno de la República de Chile-MINEDUC, 2009) y con bajo rendimiento en la prueba nacional estandarizada SIMCE. Los dos grupos tuvieron avance similar, pero en el GE hubo mayor avance en habilidades de comprensión lectora de mayor complejidad, en el reconocimiento de información implícita de textos simples, explicable por la intencionalidad de enseñanza

de cada modelo: mientras en el método equilibrado se trabaja la comprensión textual e inferencial, en el método tradicional se enfatiza la decodificación, la información textual o explícita, con lo cual el nivel de comprensión se reduce a la recuperación de información decodificada previamente (Hudson, M. ; Förster , C.; Rojas, C.; Valenzuela, M.; Riesco, P. y Ramaciotti, A. , 2013).

El enfoque equilibrado facilita el desarrollo de la alfabetización inicial en varios grupos de escolares, especialmente en los de nivel social medio bajo y bajo en la provincia de Biobío y en los con dificultades permanentes (Lagos, I., 2003; Lagos, I. y Correa, 2008). En el contexto de un proyecto de la Vicerrectoría de Investigación, se implementó en un diseño pre-experimental de pretest, intervención pedagógica y postest del 2005, sobre una muestra intencionada de 83 niños y niñas, 41 pewenche y 42 no pewenche de 5 a 9 años de edad de dos escuelas rurales y una urbana de dos comunas de la provincia de Biobío, de kínder, 1° año y 3° año básico, a partir de textos breves de la cultura pewenche y otros creados por los escolares en la alfabetización inicial de la muestra. Los resultados indican que la implementación del enfoque equilibrado y la inclusión cultural favoreció el incremento de las competencias de producción de texto, comprensión lectora inferencial y la escritura en español y las habilidades metalingüísticas segmentarias en chedungun y español en escolares pewenche y en español en los no pewenche (Lagos, I. et al., 2015).

Existe evidencia científica para cambiar positivamente la alfabetización inicial, lo que ayudaría a construir mejor las habilidades de comprensión lectora desde el nivel pre-escolar y durante toda la vida. Recordemos que también las personas adultas de Chile tienen baja competencia lectora.

En España, se hizo una investigación con el objetivo de estudiar la relación entre habilidades lingüísticas y comprensión lectora. La muestra fue de 166 alumnos, 93 varones (56%) y 73 mujeres (44%), de 5° curso de Educación Primaria (n = 105) y de 2° curso de Educación Secundaria Obligatoria (n =61), procedentes de cuatro colegios, de diferente nivel socioeconómico, situados en las ciudades de Granada y Málaga. En un diseño metodológico de tipo correlacional, se detectó que las habilidades lingüísticas, en el plano fonológico, léxico, morfológico y sintáctico se relacionan significativamente con la comprensión del texto a través de la comprensión literal, inferencial y la global. La habilidad lingüística referida a la sintaxis es la más destacada y la que mejor predice el éxito en la tarea de comprensión (Salvador, F.; Gallego, J. y Mieres, C., 2007).

A nivel local, en la provincia de Biobío se han observado correlaciones significativas entre la comprensión, la producción de texto y la conciencia metalingüística (Lagos, I. et al., 2015). En 1999, Lagos en un estudio de escolares pehuenches verificó que aquellos que leían y producían textos desde su contexto cultural lograron incrementar sus competencias en comprensión y en producción de textos, mientras un grupo de control con la enseñanza tradicional, con énfasis en el currículo centralizado desconectado de su contexto cultural no logró resultados tan altos.

Pasamos a reseñar el modelo de lectura en que basamos nuestra propuesta de investigación-acción.

### **3.4. El modelo de comprensión de lectura de Teun van Dijk y Walter Kintsch**

Van Dijk y Kintsch (1983) proponen que los comprendedores (de textos orales como escritos) procesan la información textual a partir de tres niveles de representación: código de superficie, texto-base y modelo de situación (MS). En un inicio, Kintsch y van Dijk (1978) plantean que los comprendedores se representan los textos a partir de dos niveles: el código de superficie y el texto-base. Establecen que para estudiar la comprensión se necesitan tres niveles: el “código de superficie” (surface code), que se corresponde con el aspecto perceptual y verbal del lenguaje, e incluye la identificación de palabras y el reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre ellas. El segundo nivel es el “texto-base” (text-base), que refiere al aspecto semántico del lenguaje y queda representado mediante proposiciones. La importancia de este nivel radica en que la representación del significado de las frases se independiza de la forma, pues el formato proposicional solo recoge las relaciones entre los predicados y argumentos sin requerir de la forma superficial del texto para ser expresadas. El tercer nivel es el “modelo de situación” (MS) y a partir de él se presupone que el comprendedor construye una representación de la situación específica planteada por el texto a partir de su conocimiento previo y de la información del texto (Tejedo, 2009).

Al leer se generan tres niveles de representaciones (Nieto, 2011):

1. El “código de superficie” es el texto mismo. El lector analiza sintácticamente la estructura de las oraciones y el “vocabulario”. Este nivel según Parodi (2005: 22, cit. en Nieto, 2011), “mantiene los términos y la sintaxis de la cláusula en forma exacta. Es el nivel más lingüístico”. Una característica del código de superficie es que una vez formada la

estructura semántica (el texto base, por ejemplo), la estructura sintáctica deja de ser relevante y, por ende, puede olvidarse.

2. El texto base es el segundo nivel de representación mental de un texto. Es un grupo ordenado de 'proposiciones' que representan el significado que subyace al texto (estructura semántica). Se podría decir que es como el resumen que una persona hace del texto.

Esta estructura semántica se encuentra en dos niveles: la 'microestructura' (de las proposiciones individuales y sus relaciones; a nivel local), y la 'macroestructura' (caracteriza al discurso como un todo, a nivel global).

La "macroestructura" se realiza usando macro-estrategias (que reducen y organizan la información detallada), para llegar a un punto más global que describe los mismos hechos: a) supresión, b) generalización y c) construcción o integración.

Para realizar este procesamiento, el lector debe encontrar 'solapamiento o repetición de argumentos' (para conectar proposiciones). Si hay repetición, se resume la información. Sin embargo, si hay vacíos, se inician procesos de inferencias.

Además de lo anterior, el texto base es frecuentemente esquemático, o sea, basado en formas retóricas. Esto quiere decir que el texto tiene una tipología, a la cual llamamos 'superestructura' (un texto narrativo, por ejemplo, siempre tiene una introducción, un cuerpo y un desenlace).

3. El tercer nivel de representación es el Modelo de situación, que es una representación de conocimiento separada del texto base. Podríamos asemejarlo con la 'foto' o imagen que el lector se forma del texto que está leyendo; aunque no siempre un modelo de situación tiene esta característica visual. Hay textos más complejos en los que no se puede realizar una imagen de él.

El Modelo de situación se realiza, integrando información textual con conocimiento previo del lector. Si este modelo de situación no se integra con conocimiento previo, se obtiene lo que Kintsch (2004) llama 'conocimiento encapsulado'; es decir, "es bastante posible que los lectores puedan construir textos base adecuados pero fallen en ligarlos a otras porciones relevantes de su conocimiento previo" (2004: 1275).

El modelo de situación puede ser completado por procesos inferenciales gracias al conocimiento previo. A mayor conocimiento previo, mejor será la 'imagen' que el lector se

hará sobre lo que está leyendo. El texto base y el modelo de situación no deben entenderse como entidades separadas, sino que partes de la misma representación; suceden al mismo tiempo. El MS mantiene su vigencia en este modelo de comprensión y en varios otros (Tejedo, 2009).

### **3.5. Las macrorreglas o macroestrategias**

Para inferir las ideas principales de un texto y construir un resumen de él, es necesario comprender y aplicar las macrorreglas, propuestas por Van Dijk (1978: 54-70; 1977: 195-240) para “describir las reglas que se aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su macroestructura, entendida esta como el contenido semántico que resume el sentido del texto”: 1. Omitir, 2. Seleccionar, 3. Generalizar y 4. Construir o Integrar. Desde un punto de vista formal, las dos primeras son reglas de anulación (deletio), y las dos últimas son reglas de sustitución de la información.

Las macrorreglas deben cumplir además el principio denominado implicación semántica (entailment). Con ello se expresa que cada macroestructura, obtenida mediante las macrorreglas, debe estar implicada semánticamente en su conjunto por la serie de proposiciones a las que se aplica la regla. Así pues, una macroestructura debe resultar, en cuanto a su contenido, de la microestructura (o de otra macroestructura inferior) y cada macroestructura debe cumplir las condiciones de conexión/coherencia normales para series. En los dos libros citados, el autor incluye varios ejemplos de las macrorreglas.

**Supresión u omisión:** dada una secuencia de proposiciones, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto. En el ejemplo [Pasó una chica. Llevaba un vestido verde. De repente, tropezó.], se puede suprimir la proposición [Llevaba un vestido verde], porque el resto del discurso no presupone esa información, ya que no desempeña un papel en la interpretación de las oraciones; por lo tanto, no figurará en la formulación del resumen o macroestructura del texto.

**Selección:** se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso; constituye el reverso de la operación anterior. En el ejemplo presentado, se seleccionarían las proposiciones [Pasó una chica] y [De repente, tropezó] porque son necesarias para construir el sentido global o tema del discurso: el texto del ejemplo trata de una chica que tropieza.

**Generalización:** se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, extrayendo lo que es común (de este modo, se suelen sustituir los



hipónimos por un hiperónimo). Del ejemplo [En el suelo había una muñeca, y un tren de madera. Dispersos se encontraban también algunos puzzles], se puede derivar una macroproposición como [En el suelo había juguetes], que constituye el tema del discurso o macroestructura a partir de la generalización.

**Integración o construcción:** se funden en uno dos conceptos constitutivos; el concepto que resume la secuencia no necesariamente tiene que estar presente en el texto, porque forma parte de nuestro conocimiento del mundo. En el ejemplo [Fui a la estación. Compré un billete. Me acerqué al andén. Subí al tren. El tren partió.], al aplicar la regla de construcción se obtiene la siguiente macroproposición: [Viajé en tren].

Estas macrorreglas han sido investigadas, verificando en diversos grupos que son procesos de reducción de información válidos y vigentes, que tienen diferente nivel de complejidad, siendo la de generalización la de mayor facilidad y la de menor, la de construcción o integración (Carriedo, N., 1992). Sin el dominio en estas macrorreglas no se puede construir ni el texto -base ni el modelo de situación o en palabras simples, no se puede comprender un texto a nivel textual, pragmático y crítico, en síntesis, no se pueden inferir las ideas principales, que son la base para elaborar un resumen, una tarea de mayor complejidad. Según Van Dijk, “uno de los medios más directos para comprobar la comprensión textual global, representa en cierta manera la manifestación textual de la macroestructura de un texto (...).Se puede decir que al hacer un resumen un hablante selecciona aquellas proposiciones de su memoria que poseen el mayor valor estructural, que en la práctica deben de ser sobre todo las macroproposiciones.” (Van Dijk, 1978, 1992: 220-222).

Entre las estrategias esenciales que es necesario enseñar, están el uso de las claves del texto y del conocimiento previo para generar, revisar y evaluar hipótesis-inferencia y predicciones sobre el significado de una palabra, frase, párrafo o texto completo o sobre estructura, aprender a formular preguntas al texto, a identificar los diferentes tipos de relaciones lógicas y retóricas a nivel micro y macroestructural y autocontrolar sus procesos de comprensión en los diversos niveles. Desde el punto de vista didáctico, se sugiere el modelamiento (Alonso, J. y Mateos, M., 1985;) y la enseñanza o instrucción directa (Baumann, 1985; Carriedo, N., 1992, 1996).

Desde una perspectiva psicolingüística moderan, la comprensión de un texto es entendida como un proceso mental intencionado, en el que el sujeto lector construye una

interpretación de la información textual, basada en las pistas presentes en el texto y su conocimiento previo, que requiere modelos de comprensión profunda, que apuntan a un tipo de inferencia basada en el conocimiento previo (“knowledge-based inferences”) que han resultado ser las que los lectores más comúnmente llevan a cabo (Graesser y Clark, 1985, cit. en Parodi y Núñez, 1999). Para elaborar esta interpretación, el lector utiliza una amplia gama de estrategias lectoras, dada la diversidad de problemas a resolver (entre otros, léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, pragmáticos, socioculturales, etc. (Parodi, G. y Núñez, 1999).

Debido a la imposibilidad del lector de retener en la memoria de corto plazo toda la información que se recibe, la elaboración textual constituye un proceso de estructuración de múltiples niveles en el que se reduce y organiza la información que se va interpretando. Para ello es necesario que esta información se integre en unidades mayores a través de la incorporación o eliminación de las ideas secundarias o detalles, ya sea por estar implícitos en las ideas principales o ser de menor relevancia. La relación entre ambos niveles textuales es posible gracias a un conjunto de “macrorreglas” (van Dijk y Kintsch, 1978) o macroestrategias (van Dijk y Kintsch, 1983). Ellas constituyen operaciones de supresión, generalización y construcción de las macroproposiciones de un texto y que, en una visión más dinámica del proceso lector, la concepción estratégica se visualiza como un plan en que el lector participa activamente para llevar a cabo su objetivo de lectura haciendo uso de todos los recursos de que disponga.

Las macroproposiciones constituyen una red de ideas principales conocida como macroestructura (van Dijk, 1980a). Al respecto, cabe destacar que esta macroestructura semántica no está explícita en todo texto, por ello es tarea del lector reconocer o elaborar la jerarquía de ideas a partir de los datos del texto, de sus objetivos de lectura y sus intenciones particulares. Cuando ella puede estar explícita en el texto, es factible que sea introducida por recursos retóricos que guíen o ayuden a inferir su función por parte del lector. En este sentido, se espera que un texto sea una unidad lingüística que, sin contener en forma explícita toda la información necesaria para su comprensión, otorgue pistas suficientes para que un lector, con los conocimientos previos adecuados y un conjunto de estrategias disponibles, logre hacer una lectura coherente. Así, pues, partimos del supuesto que la coherencia es producto del acto de comprensión y no una característica preexistente en la información visual de que dispone el lector en frente de él. En esta forma, se entiende que los textos de las lenguas naturales no sean plenamente explícitos, es decir, que, por

ejemplo, las relaciones entre oraciones pueden existir sin que se expresen lingüísticamente. Estos enlaces omitidos, ya sea de tipo conectivo (conjunción) o de conocimiento previo (información que se da por supuesta), deben tener ciertos límites, de modo que el lector experto, por medio de sus procesos inferenciales, sea capaz de relacionar los componentes textuales y llenar los espacios vacíos (inferencias relacionadoras o supletorias) (Rickheit et al, 1985; Trabasso et al, 1985, cit. en Parodi y Núñez, 1999).

En definitiva, las concepciones modernas del texto lo destacan como una unidad comunicativa que, sin ser necesariamente coherente en sí mismo, brinda pistas suficientes para que un lector, disponiendo de los conocimientos previos pertinentes, infiera la información no explícita en él y, así, logre construir un todo coherente (Bernárdez, 1995; Dressler y De Beaugrande, 1997; De Beaugrande, 1997, cit. en Parodi y Núñez, 1999).

### **3.6. El resumen como comprensión y como evaluación**

No es posible resumir un texto si no se entienden las ideas del texto y no se puede distinguir entre las ideas principales o centrales y las secundarias. No debemos confundir ideas principales con tema, que es aquello de lo que se habla en texto, mientras que aquello que se dice del tema es la idea principal y se expresa en una proposición.

Desde la perspectiva psicolingüística, lo que se pretende es formalizar los procesos mediante los cuales los contenidos de los textos son elaborados por el lector para ser ingresados a su memoria. Para ello el autor propone las denominadas macrorreglas (van Dijk, 1978) y luego las macroestrategias (van Dijk & Kintsch, 1983), mediante las cuales intenta explicar el hecho de que después de la lectura de un texto relativamente, lo que la persona recuerda y verbaliza no son todas las ideas expresadas originalmente en él. De este modo, el buen comprendedor aplica las reglas, eliminando las proposiciones que estima poco relevantes y reelaborando otras para construir su propia versión del texto (Venegas, R., 2010).

Como ya se ha dicho, Van Dijk (1978) reconoce en un texto dos tipos de estructuras semánticas proposicionales: las *microestructuras* y las *macroestructuras*. En la primera, las relaciones se establecen entre proposiciones, en cambio en la segunda, las relaciones se establecen entre proposiciones que expresan la síntesis de un conjunto de proposiciones de nivel microestructural. En términos más simples, estas macroproposiciones corresponden a las ideas principales del texto y que, una vez integradas, constituyen la

macroestructura, las que en su textualización pueden corresponder al resumen, a frases tópicas, a un titular o a un listado de ideas (Venegas, R., 2010).

Según Van Dijk, "Se puede decir que al hacer un resumen un hablante selecciona aquellas proposiciones de su memoria que tienen el mayor valor estructural, que en la práctica deben de ser sobre todo las macroproposiciones (Van Dijk, 1978, 1992: 220-222).

El resumen es una reelaboración de lo que este propone globalmente, la textualización de un significado que representa de modo abstracto el significado total del contenido del artículo, también llamado "macrosemantización" (Van Dijk, 1983; Venegas, 2005, cit. en Venegas, R., 2010).

El resumen es relativamente fácil de aplicar y permite distinguir a los sujetos que comprendieron la esencia de un texto de aquellos que no lo hicieron (Peronard, 1994); pero como evaluación es complejo si no se hacen pautas que permitan evaluar respetando lo que dice el texto fuente, de acuerdo con su naturaleza (ver Evaluación de resumen, Cap. 5).

Los resúmenes pueden evaluarse con softwares, como análisis semántico que guardan buena correlación con la asignación de puntajes de evaluadores personas entrenados en esta evaluación (Venegas, R., 2010), facilitando la tarea docente.

### **3.7. Formación docente, trayectorias de lectura y comprensión lectora**

Dado que en la investigación reciente, se asocian los niveles de comprensión de lectura y el gusto por leer en el estudiantado con esos indicadores del perfil lector docente, se han indagado las trayectorias de lectura a través de cuestionarios y de entrevistas, cuyos resultado se han publicado desde el 2001 en varios países; develando la continuidad entre docentes lectores y estudiantes motivados y comprometidos con la lectura (Cremin et al., 2008, cit. en Colomer y Munita, 2013), así como la carencia de habilidades de interpretación de textos y de hábitos lectores, situación no asumida en la formación inicial docente ni en la formación posterior, donde se asume que los docentes en formación son lectores expertos que disfrutan leyendo y que serán por tanto buenos mediadores en las aulas (Chartier, 2004; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Vélez y Rapetti, 2008; Granado, Puig y Romero, s/f; Silva Díaz, 2001a, 2001b; Duszynski, 2006; Díaz Armas, 2008; Manresa, 2009; cit. en Colomer y Munita, 2013). Este vacío los lleva a memorizar y transmitir discursos didácticos disociados de sus prácticas docentes en aula y de sus vidas.

En un estudio exploratorio, de carácter hermenéutico-interpretativo, con el objetivo de obtener una descripción del bagaje de lecturas literarias de los estudiantes de Magisterio y establecer un perfil lector generacional a partir del análisis de sus historias de vida lectora en más de trescientos estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona, de siete promociones de la última década, que respondieron con un texto escrito a la consigna: «Describir mi vida lectora desde la infancia hasta la actualidad», se observó que los datos y construcciones discursivas no siempre coinciden con la realidad y que cuestiona tanto los procesos de formación inicial de los docentes como la posibilidad de éxito de su futura mediación lectora, si no se aborda su propia lectura durante su formación docente en educación literaria (Colomer, T. y Munita, F., 2013), generándose el síndrome de Pedro, no se puede dar lo que no se tiene o no se puede enseñar o mediar, lo que no se sabe (Binks-Cantrell, E.; Washburn, E.; Joshi, M & Hougen, M., 2012).

En Chile, es un tema apenas investigado. Si se investigara, sus resultados, los cuales probablemente sean similares a los de nivel internacional, deberían implicar cambios curriculares significativos en la formación inicial docente. Al respecto, en una muestra de 20 profesores de 18 escuelas públicas de las comunas más pobladas de la región de La Araucanía, con entrevistas semiestructuradas, analizadas desde la fenomenografía, los y las docentes presentan concepciones predominantemente reproductivas o epistémicas.

Aunque todos los y las docentes valoran la relevancia de la lectura, asumen un compromiso de orden institucional, de manera que destinan tiempos y espacios para leer dentro de la jornada escolar e implementan planes lectores que vinculan a la biblioteca central con las bibliotecas de aula, creen tener inclinaciones por la lectura y cuentan con espacios de lectura; sólo en algunos de ellos el placer lector se presenta ligado al propósito; las estrategias y la evaluación tienden a tener un valor instrumental. Los con un predominio epistémico, reconocen leer por placer y tener prácticas de fomento lector, critican el statu quo, desean transformar la realidad de la escuela y se involucran personalmente en las iniciativas de fomento lector, junto con destacar en la lectura su dimensión social de interacción con los demás, con otras culturas y con el mundo, piensan que a través de la mediación pueden ser agentes de cambio social y, ofrecer nuevas oportunidades de desarrollo humano y ascenso social a su estudiantado; también están los reproductivos que practican una visión utilitaria de la lectura, en la medida que declaran leer, fundamentalmente, por la necesidad de preparar clases, señalan leer por estudios, trabajo

o razones funcionales, expresan no disfrutar de la lectura (Errázuriz, M.; Becerra, P.; Cocio, A.; Davison, O., & Fuentes, L., 2019).

Respecto a competencia lectora, se constata que los y las estudiantes de carreras pedagógicas alcanzan un nivel de comprensión literal en la UMCE (Basoalto, V., 2018). En estudiantes de Pedagogía en Español, en una prueba de selección múltiple que incluyó diversos tipos de textos con ítemes de comprensión textual, pragmática y crítica (Lectum7), los resultados fueron bajos (41 a 59%) y en un protocolo de pensamiento en voz alta se observó una diferencia en la eficacia con la que se emplean estrategias de comprensión lectora, que muestra una mayor reflexión en los lectores más hábiles (Neira, A.; Reyes, F. & Riffo, B., 2015). En comprensión lectora de textos expositivos de divulgación científica, se utilizó un diseño cuasiexperimental, cuantitativo, descriptivo y correlacional, con una muestra compuesta por 55 estudiantes universitarios de cuatro carreras de educación que cursaban 1° y 3° año de carrera de una universidad regional del Consejo de Rectores de Chile. Se utilizaron dos pruebas de comprensión, de respuesta breve, basadas en el modelo de evaluación de la comprensión de textos escritos de Parodi (2005), en soporte impreso y en soporte digital. Los resultados reflejan que el estudiantado universitario de las carreras de educación, con acceso tardío a la cultura digital, logra bajo rendimiento en comprensión, menos del 50% (soporte impreso 50%, soporte digital 47%) en uno y otro soporte.

Las dimensiones de la comprensión lectora muestran un rendimiento decreciente inverso al aumento de la complejidad de las preguntas. El mayor puntaje se da en la dimensión literal (64%), el menor en inferencial global, en aplicación que demandan mayor nivel de procesamiento cognitivo. En la dimensión inferencial global, los ítemes de menor rendimiento son los de síntesis (43%) y resumen (37%).

Se observa un porcentaje similar de rendimiento en ambos soportes de lectura (52%). Entre 1° y 3° no incrementan el nivel de comprensión de texto, a excepción de la carrera de Educación General Básica especialista en Lenguaje y Ciencias Sociales. El soporte no parece incidir en la comprensión de lectura, sino de las habilidades lectoras particulares de los sujetos (Flores, P.; Díaz, A.; Lagos, I., 2017).

En una investigación anterior (Maldonado, A.; Sandoval, P. y Rodríguez, F., 2012), se concluye que la formación docente en pregrado en las universidades tradicionales está en déficit al momento de enseñar habilidades prácticas para enseñar a los y a las estudiantes a comprender información explícita e implícita de los textos narrativos y

expositivos, debido a que la formación teórica no se puede transferir en el aula, como lo reconocen los y docentes en conversaciones sobre el problema. Incluso mayor tiempo de formación inicial docente en la Carrera de Educación Básica de una universidad perteneciente al CRUCH no marca diferencia en las competencias lectoras de los que van ingresando a un plan de estudio y los que llevan más años en la carrera.

Los niveles de logro en comprensión lectora en los dos grupos de estudio asociada a la construcción de significado: inferencia e interpretación, indica no diferencia entre los ingresados el 2007 y los del 2008, en ambas habilidades asociadas, con un comportamiento relativamente homogéneo.

Estos resultados podrían suponer que aquellos estudiantes con un año más de formación presentan un mayor incremento en las habilidades relacionadas con la inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad. Se hizo nueva medición al año siguiente a los de ingreso 2008 y nuevamente la diferencia no fue significativa el 2010, lo que explicarse porque en ed. superior las habilidades tenderían a consolidarse en el nivel con el cual ingresan, las intervenciones en comprensión lectora tendrían poco impacto o también que las estrategias de intervención pedagógica que se aplican en este nivel son inadecuadas para incrementar el resultado de las habilidades medidas de la competencia lectora; además las características socio-culturales de la población objeto del presente estudio, explican o condicionan el desarrollo de dichas habilidades y, por ende, si no se modifica su capital cultural de ingreso, difícilmente se modificarán los niveles de logro de las habilidades de comprensión lectora.

A pesar de los vacíos de formación inicial, los programas de la Educación Básica y Ed. Media incluyen los temas de comprensión lectora, de formación del gusto por leer, pero no incluyen las orientaciones necesarias, acompañamientos, recursos didácticos, para docentes con falencias básicas desde la educación básica (Lagos, I.; Tarifeño, F. y Abello, R., 2019), además que toda la cultura escolar se alinea con el SIMCE, olvidando su tarea esencial. En ese contexto de desempeño profesional, se trata de diseñar itinerarios formativos que promuevan la transición del profesorado hacia cotas más elevadas de autonomía profesional, ajuste situacional y protección emocional, tres antídotos fundamentales para enfrentar la resistencia al cambio en los centros educativos (Monereo, C., 2010). Pensando en este problema, de formación carenciada, cobra relevancia la tesis de diseñar e implementar talleres para formar a los profesores en la enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula (Carriedo, N., 1992), claro

que junto con eso o antes, apenas entrando a la carrera, actividades de apego y disfrute de la lectura.

### **3.8. La importancia de la comprensión léxica en la comprensión de textos**

Para que el lector comprenda un texto, necesita comprender sus lexías, considerando que los procesos léxicos que desempeñan un rol importante en la comprensión lectora corresponden, por un lado, a la identificación de las palabras y, por otro lado, a los mecanismos que permiten conectar dichas palabras al interior del mensaje. De esta forma, de acuerdo con la hipótesis de la calidad léxica, la variación de la calidad de las representaciones de las palabras incidiría en las habilidades de lectura (Perfetti, 2007; Perfetti & Stafura, 2014, cit. en Novoa, A., 2019). Para construir la representación de las palabras, se requiere dominio de la amplitud y profundidad léxica desde el nivel pre-escolar (Strasser, Del Río y Larraín; Strasser, Larraín y Lissi, 2013).

Actualmente, se sabe que la enseñanza directa es necesaria para adquirir el léxico (Strasser et al., 2013, 2014; Snow, 2002, 2009, 2015), junto a la enseñanza incidental en la vida cotidiana. La enseñanza directa debe ser explícita, implicar exposición frecuente a vocabulario dado y nuevo con atención a la profundidad, inmersión en un lenguaje rico, así como la necesidad de enseñar estrategias de enseñanza de palabras. Su didáctica se describe y ejemplifica para pre-escolares en el Proyecto Leer para hablar, específicamente en el capítulo III (Strasser y Vergara, 2015: 14-25, [www.leerparahablar.cl](http://www.leerparahablar.cl)).

El énfasis que en las aulas se da a la inferencia del significado de las lexías a partir del contexto semántico inhibe la adquisición de la riqueza léxica y perjudica a los escolares de familias de menor capital cultural que así no tienen oportunidad de incrementar ni de diversificar el léxico, tampoco es solución llenarlos de búsquedas en el diccionario, que solo considera lexías simples y tiene tantas acepciones; es el docente quien debe enseñar, animar y orientar la adquisición léxica, a través del significado referencial funcional al texto, las familias de palabras, los campos semánticos y otros niveles (Higueras, M., 2004), usando recursos didácticos necesarios que aseguren la comprensión y la producción léxica de sus estudiantado, condición que consideraremos en la implementación del proyecto de investigación-acción.

### **3.9. Las TIC como recurso para el aprendizaje**

Son varias las TIC, solo nos referiremos a los videos y al hipertexto, que pueden ayudar en la comprensión de textos



En Chile, cada día más personas disponen de celulares y computadores, también de acceso a Internet, que obligadamente ha crecido por la obligación de conectarse para hacer posible la educación on line durante la pandemia del coronavirus; sin embargo, pocas saben buscar información con base real y comprender lo que leen en sus pantallas. De hecho, no se orienta en el aula al estudiantado en estas estrategias digitales; de modo que se genera una fuerte diferencia entre los grupos sociales medio alto y altos/ los grupos bajos y medio bajo, como lo documentan varias investigaciones (reseñadas en Lagos. I; Tarifeño, F. y Abello, R, 2019).

No obstante, como docentes podríamos contribuir a mejorar los niveles de lectura digital, así como a una mejor comprensión de textos impresos si recurrimos al hipertexto y a los videos en los procesos educativos de aula.

Respecto a hipertexto, en 5° básico, con una muestra intencionada de tres establecimientos de dependencia particular subvencionada de nivel socioeconómico medio- alto; medio- medio y bajo; con 90 escolares, se observó que el grupo de NSE medio alto logró mejor comprensión lectora en los tres soportes, las personas con mayor competencia lectora logran mejor puntaje en los tres soportes y en soporte hipertexto logran mayor puntaje en vocabulario, pero no en comprensión. En general, le cuesta más procesamiento de las preguntas de comprensión crítica y pragmática; en las textuales, las de procesamiento inferencial local y global. En relación al uso de TIC, los de nivel medio alto las saben usar para aprender y entretenerse; los demás, para entretenerse (Contreras, E., 2017).

En un estudio de 52 escolares de tercero básico de nivel medio alto y bajo de la ciudad de Los Ángeles, a quienes se aplicó una prueba de comprensión de texto escrito en soporte impreso a toda la muestra y luego, una prueba en tres soportes: impreso, pantalla e hipertexto a 18 escolares de cada grupo social, se concluyó que el nivel socioeconómico y el nivel de complejidad de la tarea de comprensión de texto influyen en la Comprensión y en la disponibilidad léxica. El soporte no implicó diferencias, como tampoco el género, pero el soporte impreso facilitaría la resolución de tareas de mayor complejidad y el soporte digital facilitaría la solo comprensión léxica (Espinoza, A., 2018).

En relación al video como mediador, en España, se estudió cómo 207 estudiantes de primaria (grados 4-6) evaluaron e integraron páginas web múltiples y multimodales (texto o video) mientras aprendían sobre los pros y los contras del agua embotellada. Los

resultados mostraron que los videos influyeron fuertemente en las creencias de los estudiantes sobre el tema porque, después del período de estudio, defendieron las vistas descritas en los videos más que las presentadas en los textos (Salmerón, L.; Sampietro, A. & Delgado, P., 2020).

En un estudio previo sobre el modelamiento con video, se constata que los alumnos de educación secundaria pueden aprender estrategias de lectura digital a partir de la instrucción con el video-modelado, que podría considerarse complementaria en los programas existentes en este ámbito, pues no solo aumenta las posibilidades de individualización de la tarea para cada estudiante, sino que también reduce la carga del docente, ya que los videos se pueden consultar en cualquier momento, se pueden ver en repetidas ocasiones sin que el tutor / modelo se canse (Salmerón, L.; Llorens, A. y Fajardo, I. , 2015).

En el Proyecto que proponemos, de enseñanza directa, los estudiantes dispondrán de videos breves de YouTube, seleccionados por los docentes, para asumir sus trabajos en pequeños grupos, en la parte de aplicación de los conceptos de ideas principales, macrorreglas (Van Dijk, 1978), mapas mentales, elaboración de resumen; después que la docente del curso haya hecho la exposición y el modelamiento en vivo de cada tema.

### **3.10. El texto expositivo (TE)**

La lectura de este tipo de texto es poco frecuente en las aulas. Esta poca familiaridad, junto con otros rasgos lingüísticos, genera dificultad en la comprensión del estudiantado, como el vocabulario especializado, su precisión y objetividad; generalmente, escrito en tercera persona y en tiempo presente indicativo.

La función de un TE es informar y difundir el conocimiento sobre un tema determinado con una estructura ordenada y jerarquizada. Es el texto habitual que se emplea para organizar el conocimiento que se presenta en obras enciclopédicas, libros de texto, manuales, exámenes, conferencias, o reportajes informativos, por ejemplo. La noción de texto expositivo en los estudios sobre el tema va muy ligada a la de discurso académico, destinado a la información y comunicación de conocimientos (VVAA, 2008).

Los textos expositivos pueden tener 7 estructuras (Álvarez, T., 1996): ilustración, descripción, comparación, problema-solución, causa-consecuencia, descripción y secuencia.

Dado el problema de investigación seleccionado, debemos revisar brevemente los mapas mentales, técnica que usaremos en la innovación didáctica.

### **3.11. La importancia de los mapas mentales para comprender un texto**

Los mapas mentales constituyen una técnica gráfica (Buzan, 1996), que facilita la representación y organización de ideas que conocemos sobre un tema o de un texto que estamos leyendo. Son un buen instrumento para activar la expresión de los conocimientos previos (antes de leer un texto) y lo que comprendemos después de leer ese texto o antes de producir un texto. Entre más sabemos de un tema, más completo resulta nuestro mapa mental.

Es lúdico hacer un mapa mental, agradable y lo pueden hacer en forma individual o en pequeños grupos, favoreciendo la interacción y la colaboración en su aprendizaje, junto con propiciar las relaciones psicológicas y lógicas entre las ideas sobre el tema que se esté trabajando. Representa de algún modo intuitivo la red conceptual acerca del tema o del texto que se está leyendo. Tiene la gracia de generar interés en seguir pensando o aclarando las ideas sobre el tema, ayudando a la inferencia de las ideas más importantes de un texto, clave para sintetizarlo. Para construir un mapa mental, debemos seleccionar la información más significativa, simplificarla, reduciéndola a palabras clave, y posteriormente, organizarla y relacionar los conceptos entre sí y con la idea central del texto. Lo que singulariza a los mapas mentales son las imágenes pero requieren también palabras, conectores y sobre todo, identificar y jerarquizar ideas, generando una visualización global, que se puede mejorar con nuevas lecturas del texto (Lagos, I., 2020).

Al hacer los mapas de ideas ocurren operaciones mentales que forman parte esencial de la comprensión profunda de la información que el texto pretende comunicar, tienen la ventaja de que permiten representar las interconexiones entre ideas, se basan en Ambruster y colaboradores (Ambruster y Anderson, 1982, cit. en Vidal-Abarca y Gilabert, 1994). Estas técnicas se fundamentan en estudios sobre la organización del conocimiento en investigaciones cognitivas sobre redes proposicionales y esquemas: en la memoria humana, se recuerda el significado de acontecimientos o afirmaciones, no los detalles, las redes proposicionales son un modelo adecuado para representar cómo el conocimiento se estructura en la memoria y los esquemas de conocimiento, que son formas de representar las regularidades que presentan distintos objetos, acciones o ideas.

### **3.12. Investigaciones sobre ideas principales y resumen de textos**

No hay un concepto único de idea principal ni de resumen entre los investigadores ni entre el estudiantado, aunque desde la Lingüística sería el tema y su predicado correspondiente, porque una idea se expresa en una oración. Desde la Psicología Cognitiva, el resumen no solo es el resultado del proceso de comprensión textual, sino también como una actividad de escritura, una paráfrasis, una escritura más breve del texto fuente, con máximo ajuste semántico a él (...) que como todo texto que se escribe, depende de los conocimientos previos sobre el tema.

Hacer un resumen escrito involucra una interfase entre actividades de lectura y escritura (Ferreiro, 2001). No es posible dissociar lectura y escritura, ya que se lee para jerarquizar y seleccionar teniendo en cuenta el texto resumen que será producido y se escribe guiado por las interpretaciones realizadas en el acto de lectura (Perelman, 2005).

Carriedo (1996) concluyó que se diseñaban e implementaban diversos programas para descubrir la idea principal, a veces no comparables ni replicables ni generalizables y que la eficiencia de los programas aumenta si el maestro combina conocimiento declarativo de los procedimientos y condicional de las estrategias y se enseñan estrategias cognitivas y metacognitivas, con una duración de un año. La instrucción directa es uno de los métodos más extendidos y efectivos en la enseñanza, seguido del método de «andamiaje» que incluye modelado, demostraciones claras y enseñanza de estrategias cognitivas y de regulación y control. El profesorado necesita formarse en cómo inferir la idea principal y en cómo enseñar a inferirla, tarea que asumió en su tesis doctoral, diseñando y validando un taller que permitiera esta formación tan necesaria para guiar a sus estudiantes en el descubrimiento de las ideas principales (Carriedo, N., 2002), el que se puede seguir en la enseñanza de los y las escolares de ed. Básica y Ed. Media, así como implementar en los docentes en su formación inicial o durante su ejercicio profesional.

Se ha investigado sobre ideas principales y resumen en diferentes grados o cursos de la Ed. Primaria o Básica: en 6° grado (Baumann, 1985); las dificultades de malos lectores (\*Winograd, P., 1985); en 4° grado (Pečjaka, S.; Pircb,T., 2018), en 5° (Vidal-Abarca, 1990); mapas de ideas y comprensión en 6° grado (Vidal-Abarca y Gilabert, 1994); en escolares de 5° y 6° grado (Orrantia, J.; Rosales, J. & Sánchez, E., 1998); en 5° y 8° básico (Collado y García, 1997); en 10 grado (Leopold, C.; Brückner, A. & Dutke, S. , 2019); en 2°, 3° y 4° grado (\*De Mier, M; Amado, B. & Benítez, M., 2015); con enfoque constructivista en 3° grado(Kaufman y Perelman, 1999; Perelman, 2005); en Chile, en 8° grado (\*Peronard,

1994). Algunos han diagnosticado las dificultades, marcadas con asterisco (\*); otros han implementado talleres que permiten conocer las estrategias didácticas más eficientes; también se ve que el problema investigado ha estado presente en la educación de diversos países, en diferentes lenguas desde hace medio siglo y desde antes posiblemente. (Ver en Anexo).

El equipo de investigadores de la Universidad Católica de Valparaíso diseñó secuencias de actividades facilitadoras de la comprensión de textos breves, que validaron con el profesorado de la V Región en sus aulas y luego publicaron (Peronard, M.; Parodi, G.; Núñez, P. y González, J., 1995, 1998; Velásquez, M.; Peronard, M.; Alonzo, T.; Ibáñez, R.; Órdenes, J. y Profesores de Castellano de la Quinta Región, 2006).

### **3.13. Visión sinóptica de los contenidos del proyecto de investigación-acción**

En el proyecto de investigación-acción, usaremos textos de las experiencias del equipo de Peronard (1995, 1998), Peronard, M.; Gómez, Parodi, G: Núñez, P. (1997), Velásquez et al. (2005); como también de Carriedo (2002); Alonso-Tapia, J. y colaboradores (1992); de De Mier, M; Amado, B. & Benítez, M., 2015 y textos breves contextualizado en Quilleco. En cada contenido se hará enseñanza directa (Baumann, 1985, 1990), en un contexto socioconstructivista (Vygotsky, L., 1962), apoyada por videos sobre cada contenido (seleccionados de YouTube y otros elaborados para este proyecto) e hipertexto; en cada texto expositivo, se seguirá, en general, la secuencia de contenidos siguiente:

0. Introducción a los conceptos clave de la innovación y ejemplificación: ideas principales, texto, organización del expositivo, macrorreglas, texto expositivo

1. Vocabulario funcional y profundo de las lexías desconocidas de cada texto.

2. Progresión temática: 2.1.: Lectura del texto, 2.2. Lectura de párrafos 2.3. ¿De qué trata? ¿Qué se dice del tema? Poner título y subtítulos.

3. Aplicación de macrorreglas 3.1. Selección: ¿podemos quitar algo del párrafo?, ¿Por qué?

3.1. Macrorregla de Generalización: ¿Qué elemento común tienen estas ideas expresadas en las oraciones? ¿Qué hiperónimo podemos usar para reemplazar los hipónimos?

3.2. Macrorregla de integración: ¿Podemos sustituir todo esto por una expresión más amplia que signifique lo mismo? ¿Cómo?

4. Elaboración de mapa mental o del mapa de ideas del texto. 4. Organización interna:

4.1. ¿Qué esquema sigue el texto? (causa-efecto, problema solución, descripción).

4.2. Identificación de los elementos de la estructuración interna en el texto.

5. Elaboración del resumen: escritura, revisión, conversación y optimización.
6. Elaboración de preguntas desafiantes (Adaptación de Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992), que se expresa en las evaluaciones de proceso.

## **CAPÍTULO 4: OBJETIVOS DEL PROYECTO**

### **4.1. Pregunta de investigación**

¿En qué medida la implementación de un taller de enseñanza directa, modelamiento y trabajo colaborativo de los estudiantes en estrategias de comprensión léxica, inferencia de ideas principales, uso de macrorreglas, la representación en mapas mentales y de elaboración de resumen de texto expositivo durante 12 sesiones de 90 minutos con ayuda de TIC y la inclusión de textos contextualizados en la cultura local, además de otros textos **contribuye** a que los y las estudiantes de 6° año básico incrementen dichas habilidades y la comprensión de texto?

### **4.2. Objetivo General**

Diseñar, implementar y valorar un taller de 12 sesiones de enseñanza directa en contexto socioconstructivista de estrategias de comprensión de textos focalizado en la comprensión léxica, la inferencia de ideas principales y su representación en mapas mentales y la elaboración de resumen de textos expositivos de descripción, causa-efecto y problema -solución en un sexto año básico de la comuna de Quilleco.

### **4.3. Objetivos específicos**

-Diagnosticar el dominio de estrategias de comprensión lectora existentes en los estudiantes, mediante la aplicación de una prueba al inicio y al término de la innovación.

-Diseñar un taller estrategias didácticas necesarias para la inferencia de vocabulario, ideas principales, uso de mapas mentales y resumen de textos expositivos.

-Implementar el taller de estrategias comprensión de lectura mediante una secuencia de actividades y recursos didácticos para la comprensión léxica, la inferencia de ideas principales y elaboración de resumen de textos expositivos.

-Evaluar el taller de enseñanza directa implementado, los aciertos y las dificultades, para una mejor implementación.

#### **4.4. Hipótesis- acción**

La implementación de un taller de enseñanza directa y modelamiento en estrategias de comprensión léxica, inferencia de ideas principales, uso de macrorreglas, la representación en mapas mentales y de elaboración de resumen de texto expositivo durante 12 sesiones de 90 minutos con ayuda de TIC contribuye a que los y las estudiantes de 6° año básico incrementen las habilidades y la comprensión de texto.



## **CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA**

Como dijimos en el planteamiento del problema (Capítulo 1), este proyecto es una investigación-acción cuantitativa en un 6° año básico que surge ante la observación de las dificultades de los y las escolares en las competencias de comprensión lectora de textos expositivos, manifiestas en la comprensión léxica, la inferencia de ideas principales y en la elaboración de resumen. Asumimos que estas habilidades requieren de la enseñanza directa, explícita y sistemática, fortalecida por las TIC, en un contexto de aula participativo con trabajo colaborativo de pequeños grupos, permitirá desarrollar estas habilidades de comprensión de textos expositivos, junto con incrementar la comprensión de tales textos. En cada fase de la investigación, hay análisis e interpretación para comprender por qué los y las escolares tienden a fracasar en la inferencia de las ideas principales de un texto así como en la elaboración de un resumen, lo que permite pensar en una hipótesis de acción con ideas que favorecen el cambio en la enseñanza que contribuya a la solución del problema priorizado.

### **5.1. Metodología del proyecto**

**5.1.1. Modelo:** De los tres modelos de investigación-acción conocidos, técnico, práctico y emancipatorio o crítico (Latorre, S., 2003), este proyecto está entre el modelo técnico y el práctico, porque el modelo técnico busca lograr un mayor nivel de eficacia de las prácticas sociales. La estrategia es el fomento de la participación de los docentes en programas de investigación previamente diseñados por expertos o un equipo de trabajo. Los programas establecen los propósitos de la investigación y las pautas metodológicas que se deben seguir. Este modelo está vinculado a investigaciones realizadas por sus promotores: Lewin, Corey y otros. Tiene elementos del modelo práctico en tanto el cuerpo docente tiene un mayor protagonismo y autonomía y el problema priorizado surge desde la reflexión de la docente acerca de la enseñanza de la comprensión de textos expositivos en las aulas reales, con una introspección sobre su propia experticia docente. Son los investigadores (profesores) los encargados de seleccionar los problemas a investigar y de controlar el desarrollo del proyecto y se busca transformar la conciencia de los participantes y generar cambios en las prácticas sociales.

El proyecto sigue un diseño pre-experimental cuantitativo de un solo grupo, con pretest-innovación didáctica y posttest, en tanto debe incluir un estudio comparativo entre el diagnóstico y la evaluación final, que permita conocer el impacto de la implementación del proyecto en el aprendizaje de los y las escolares que participan en el taller de enseñanza

directa. El grupo participará de las 12 sesiones del taller de modelamiento explícito de comprensión léxica, inferencia de ideas principales y de elaboración de resumen de texto expositivo.

Como se señaló anteriormente, este proyecto es una investigación acción debido a que implica un plan de acción basado en objetivos de cambio (mejora), la implementación y control de ese plan a través de fases de acción, así como la descripción del proceso cíclico resultante de la reflexión de la práctica profesional de Smyth (1991), que señalamos a continuación:

Fase de descripción: Recoge los datos de la vida profesional, momentos críticos, experiencias, como elemento básico para identificar y escuchar la propia voz.

Información/ Explicación: Se hace una búsqueda de las teorías que guían las prácticas relatadas y que permiten explicarlas.

Confrontación: Esta es la fase de cuestionamiento de prácticas y teorías implícitas. Al contrastar y compartir nuestras reflexiones con otros podemos obtener nuevas preguntas y visiones de las cosas.

Reconstrucción: Es una fase de planificación de las mejoras posibles de alcanzar, como consecuencia del análisis reflexivo de las fases anteriores. Reestructurando la práctica docente.<sup>1</sup>

## **5.2. Las variables que se considerarán son las siguientes:**

### **5.2.1 Variable Independiente:**

Enseñanza directa, organizada en 12 sesiones de 90 minutos cada una, una sesión por semana, en que la docente presenta el tema de la sesión, activa los conocimientos previos, explica los conceptos claves de cada estrategia y la modela en forma explícita y sistemática, muestra cómo se hace; luego viene el trabajo en pequeños grupos en comprensión de vocabulario, inferencia ideas principales y de elaboración de resumen de texto expositivo; con apoyo de videos, hipertexto y con monitoreo docente, luego cada grupo expone su trabajo en forma breve a su curso; en esta etapa, la docente lleva un registro de las dificultades y de los aciertos de cada participante; lo que le permite planificar

---

<sup>1</sup> Orientaciones metodológicas para la Investigación Acción: Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2010 – 17002 Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa Jr. Carabaya N° 650 Lima - Telf. 615-5800 Anex. 25802 <http://disde.minedu.gob.pe/>

e implementar mejor la siguiente sesión; finalmente, hay una evaluación breve de proceso que resuelve cada estudiante en forma individual, reflexionando metacognitivamente.

### **5.2.2. Variables Dependientes:**

Operacionalmente es el puntaje que logra cada escolar en la Prueba de estrategias de comprensión de texto (Anexos 1 y 2), en Comprensión de texto expositivo (Anexos 3 y 4), las evaluaciones de proceso y de los productos resúmenes de texto.

### **5.2.3. Interviniente:**

Hace mención el género de los y las escolares: Femenino/Masculino.

### **5.3. Infraestructura disponible para el proyecto:**

El establecimiento cuenta con dos laboratorios de computación, un laboratorio para enseñanza básica y un laboratorio para enseñanza media (7° básico a 4° medio /20 computadores). Respecto al laboratorio de enseñanza básica, 6° básico contiene una matrícula de 39 estudiantes por lo cual deben trabajar en parejas cada vez que se asiste a trabajar con internet.

En este espacio se trabajará con los computadores para poder leer y comprender la información que entregaran los hipertextos y/o videos. En la sala de clases se dispondrá de un computador (del docente), data y parlantes.

En cuanto al acceso a internet de los estudiantes, la mayoría de ellos poseen celular pero sin acceso a internet y en sus casas 15 de ellos pueden ingresar a una red wi-fi.

Las variables dependientes se evaluarán al inicio y al término de la innovación didáctica con una prueba resumida de la Baterías SURCO e IDEPA, con un total de 22 puntos. Durante la implementación de la innovación didáctica, se usarán pautas y evaluaciones de proceso.

### **5.4. Procedimientos para evaluar el impacto de la innovación didáctica**

Junto con las evaluaciones formativas, se aplicó al inicio un pretest, que consistió en una versión resumida por I. Lagos de las Baterías de Jesús Alonso y su equipo (1992): SURCO (Supervisión y regulación de la comprensión lectora), e IDEPA (Evaluación de la capacidad de comprender y resumir lo importante). Un test semejante al de pretest se aplicará al término del taller.

## **5.5. Etapas del proyecto en términos generales y presentación el proyecto ante la comunidad educativa**

El propósito de esta investigación acción es incrementar la comprensión lectora de los estudiantes a través del modelamiento explícito de estrategias de comprensión léxica, inferencia de ideas principales, su representación en mapas mentales y la elaboración de resumen de textos expositivos; lo que les facultará para comprender a nivel inferencial los textos expositivos de causa-efecto, problema-solución y los descriptivos, junto con apropiarse de las estrategias de comprensión léxica para inferir las ideas principales y para elaborar resumen de texto expositivo.

Este proyecto se implementará en el sexto año de enseñanza básica, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, trabajando en conjunto con los contenidos de la asignatura de Historia y ciencias sociales.

### **5.5.1. Informar y coordinar con los distintos estamentos participantes en el proyecto**

Las sesiones de este proyecto fueron elegidas de acuerdo a la dificultad que presentan nuestros estudiantes, desde lo más fácil a lo más complejo.

Las actividades se basan en la enseñanza de estrategias y modelamiento explícito de los docentes para lograr la comprensión de textos.

El propósito de desarrollar un trabajo lúdico en base a las unidades anteriormente mencionadas es que la comprensión lectora a través de textos expositivos contextualizados a la cultura de la comuna de Quilleco. Se utilizara como herramienta a través de la cual los y las estudiantes construirán sus interpretaciones de lo leído, aprenderán a trabajar colaborativamente para valorar la idiosincrasia quillecana.

## **5.6. Implementación**

En esta sección se presentan las actividades que se llevaran a cabo durante este Proyecto con los estudiantes de sexto año básico del Liceo Francisco Bascuñán Guerrero, de la comuna de Quilleco, nombrando los temas que se trabajaran y sus objetivos. Las fechas no se podrán contemplar debido a la contingencia nacional<sup>2</sup>. (Ver capítulo 7)

---

<sup>2</sup> Pandemia Covid-19 (2020)

## 5.7. Evaluación: los mecanismos de evaluación del proyecto

En la evaluación inicial, usamos una versión resumida de las Baterías SURCO e IDEPA, de J-Alonso, N. Carriedo y Mateos (1992). Esta versión resumida (Lagos, I., 2019) consta de 15 ítems y de 26 puntos, es una prueba mixta, con preguntas de selección múltiple, preguntas de completación y preguntas de desarrollo breve guiado.

Las subpruebas de J. Alonso y su equipo (1992) incluyen textos diversos breves sobre los cuales se plantean los ítems. Incluyen un total de 22 textos. De esos textos, elegimos los expositivos cuyo tema fuera del área de las C. Naturales y otros de las C. Sociales, un total de cuatro textos: dos de cada área.

Si bien las baterías del equipo de J. Alonso han sido analizadas estadísticamente en sus aplicaciones en diferentes cursos y de diferente condición social de España, en muestra de 650 escolares, con resultados adecuados de homogeneidad, confiabilidad y validez de constructo, tienen el inconveniente de usar solo ítems de selección múltiple. Este tipo de ítem en Chile suele ser respondido al azar por el estudiantado y no refleja las habilidades que se desea evaluar. Por esa razón, transformamos 5 ítems de vocabulario en preguntas de completación y agregamos 2 preguntas de desarrollo breve guiado, acerca de las estrategias para inferir la idea principal y una sobre estrategias para elaborar un resumen de un texto (Lagos, I., 2019 en sesión de Proyecto de Tesis).

De las subpruebas de Vocabulario (VOC) que tiene 22 ítems, se seleccionaron 5 que se transformaron en 5 ítems de completación; de los 22 ítems de la subprueba de Idea Principal, se seleccionaron 2 ítems de SM; de la subprueba de Resumen, de 2 ítems, se seleccionaron 2 ítems de SM; de sub prueba de estrategias, de 22 ítems, se seleccionaron 3 de inferencia de la idea principal, 2 de elaboración de resumen, todas de SM y se agregaron 2 ítems de desarrollo aplicación de estrategias para inferir las ideas principales y de aplicación de estrategias para elaborar un resumen.

El objetivo de la prueba es evaluar el dominio de algunas estrategias de comprensión de textos, específicamente la de comprensión léxica de un texto, las que permiten inferir las ideas principales, conocer y aplicar las estrategias para inferir las ideas principales y resumir un texto expositivo. En una aplicación piloto a una muestra de 50 escolares de colegios de nivel medio alto y medio bajo de Los Ángeles, se pudo determinar su confiabilidad con el coeficiente Alpha de Cronbach, por la docente Paula Flores Carrasco<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Mag. En Psicología Educativa, Universidad de Concepción. Coordinadora Educación Diferencial, Liceo Cardenal Antonio Samoré en Santa Bárbara. Profesora de Ed. Básica y de Educación Diferencial, Universidad de Concepción.

que fue de 0,65; valor que permite concluir que es un instrumento confiable. La validez de constructo ya estaba disponible en los trabajos del equipo de Alonso, J. y su equipo (1992).

**Tabla N° 4 : Especificaciones de la Prueba resumida, basada en Baterías SURCO e IDEPA**

OBJETIVOS DE LA PRUEBA	ÍTEMES	PJE. POR ÍTEM	PJE. POR OBJETIVO	% POR OBJETIVO
Aplicar estrategias para inferir el significado de las lexías desconocidas del texto.	1	3	3	10
Comprender el significado de palabras en textos breves	2- 3- 4- 5- 6	1	5	16,7
Aplicar estrategias para inferir las ideas principales de un texto	7- 10- 14	2	6	20
Inferir las ideas principales de un texto expositivo	8- 9	2	4	13,3
Aplicar estrategias para elaborar un resumen de texto expositivo.	11- 13	2	4	13,3
Reconocer el mejor resumen de un texto expositivo	12- 14	2	4	13,3
	15 ítemes	1-3 p.	26	100.0

Al término del proyecto, y para evaluar su impacto en el 6° año básico, se aplicará también una prueba de comprensión de texto expositivo, es de desarrollo breve, es decir, cada escolar debe redactar sus respuestas y escribirlas. Es una prueba de 7 preguntas con un total de 20 puntos. La mayoría de las preguntas son inferenciales de nivel local (párrafo) o de nivel global. Es un instrumento confiable, pues se elaboró en investigaciones realizadas el 2016 (Contreras, E., 2017). A pesar que no alcanzamos a aplicarla en el grupo

piloto, su confiabilidad es de 0,75 (Alfa de Cronbach) en las investigaciones previas. Sus objetivos se incluyen en la Tabla N° 5.

**Tabla N°5: Especificaciones de la Prueba de comprensión de texto expositivo (postest)**

OBJETIVOS DE LA PRUEBA	ÍTEMES	PJE. POR ÍTEM	PJE. POR OBJETIVO	% POR OBJETIVO
Comprender la relación causa-efecto en las ideas de un texto expositivo ( C. global).	1	2	2	10
Comprender el significado de lexías de un texto.	2.1. 2.2. 2.3. 2.4	1 1 1 1	4	20
Comprender información explícita del texto (Comp. Local)	3	2	2	10
Inferir los propósitos del texto(Comp global inferencial)	4	2	2	10
Inferir el tema de un texto, colocándole título.(Comp. Global)	5	2	2	10
Inferir las ideas principales de párrafos de un texto (Comp. Local)	6.1 6.2.	2 2	4	20
Elaborar el resumen de texto expositivo (Comp. Global)	7	4	4	20
	7	20		100

### 5.7.1. Pautas de evaluación formativa

Esta pauta tiene como objetivo descubrir el proceso interactivo en la modelación y en el trabajo entre pares en grupos de 3 personas, así como identificar las dificultades que tengan los y las participantes en las actividades propias de los objetivos específicos del proyecto.

Se aplicarán 6 evaluaciones formativas de proceso, con Pauta de Observación al término de cada sesión par: 2, 4, 6, 8, 10,12, con el objetivo de detectar los procesos y las dificultades de los estudiantes.

Estas evaluaciones formativas tienen dos dimensiones: la del estudiante (autoevaluación) y la del docente investigador; ambas con una breve pauta, susceptible de aplicar cada dos sesiones.

La docente llevará registros de cada sesión, según la pauta dinámica cíclica y en espiral que propone la hipótesis- acción en plan de acción para poder cambiar o transformar la situación problemática de aula. Por lo tanto, después de cada sesión, analizará la información para adecuar la sesión siguiente, para que haya reforzamiento de la sesión anterior. Para este fin también se usarán la autoevaluación y la evaluación docente.

### Evaluación de resúmenes de los textos

Un aspecto esencial es la evaluación de los resúmenes que redactarán los escolares participantes. Con ese fin, se construyó una pauta, que incluye los siguientes criterios de tipo semántico-cognitivo, acorde con los modelos de Kintsch (1988, 1998, cit. en Venegas, R., 2010): Presencia de las ideas principales, Integración de las ideas, Generalización de las ideas, Secuencia lógica, Macrosemantización, como se observa en la siguiente pauta de 12 puntos.

#### Pauta de Evaluación de los Resúmenes de Textos Expositivos

Estudiante \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

ASPECTOS	Ausente (0)	En proceso (1)	Presente (2)
1. Ideas principales			
2. Integración Ideas Principales			
3. Generalización Ideas Principales			
4. Secuencia Lógica			
5. Macrosemantización			
6. Uso de Conectores			

Observaciones: \_\_\_\_\_



## **5.9. Difusión**

### **5.9.1. Difusión en la comunidad educativa**

En la comunidad educativa, se presentó el Proyecto a los directivos de la escuela, quienes aprobaron su implementación y las evaluaciones asociadas al desarrollo en julio del año 2019.

Del Proyecto solo se alcanzó a formularlo, aplicar la prueba de diagnóstico, analizar los resultados y diseñar su futura implementación. Su implementación será posible cuando se normalice el año escolar 2020

### **5.9.2. Difusión fuera de la comunidad**

Los resultados del Proyecto de investigación-acción se expondrán ante los apoderados(as) y el Cuerpo docente y directivo de la Escuela, cuando se normalice el año escolar 2020.

Se elaborará un artículo que se enviará a revistas de Educación del país y se expondrá en Congresos de Educación, en seminarios de investigación regionales y nacionales.

El informe será parte de la Biblioteca digital de la Universidad de Concepción.

Las sesiones de este proyecto fueron elegidas de acuerdo a la dificultad que presentan nuestros estudiantes, desde lo más fácil a lo más complejo.

## CAPÍTULO 6: PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

Objetivo Específico	Descripción de actividades	Duración N° de semanas	Responsables y disponibilidad de horas
<p>Sesión 1 Conocer las características de los textos expositivos y sus estructuras.</p>	<p>Activación de conocimientos previos. Se informa a los estudiantes el trabajo que se realizará durante las sesiones de texto expositivo. Se describe y ejemplifica el concepto de texto expositivo, sus características o rasgos distintivos y los diferentes tipos de textos expositivos. Modelamiento de los rasgos del texto expositivo. Trabajo colaborativo en grupos de 3 estudiantes de análisis de rasgos de textos expositivos.</p>	<p>Semana 1</p>	<p>1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales</p>
<p>Sesión 2 Analizar Textos Expositivo de causa-efecto; problema-solución y T. E. Descriptivo</p>	<p>Activación de conocimientos previos. Se explica y describe las características y estructura de los textos expositivos causa-efecto, problema solución y textos expositivos descriptivos. Se modela la identificación de cada texto en estudio. Trabajo colaborativo en grupos de 3 estudiantes para identificar textos expositivos de acuerdo a su estructura.</p>	<p>Semana 2</p>	<p>1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales 2) Docente de Historia y ciencias Sociales. Tiempo asignado: 45 minutos.</p>
<p>Sesión 3 Aplicar estrategias de Comprensión léxica</p>	<p>Activación de conocimientos previos. Explicación para reconocer las palabras claves de un texto. Modelamiento de identificación de palabras claves.</p>	<p>Semana 3</p>	<p>1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales</p>
<p>Sesión 4 Aplicar estrategias de comprensión lectora para identificar las ideas principales de un texto</p>	<p>Activación de conocimientos previos Explicación y ejemplificación de las ideas principales de un texto. Estrategias para identificar las ideas principales de un texto. Demostración de la extracción de las ideas principales de un texto. Actividades de identificar ideas principales a través del uso de estrategias.</p>	<p>Semana 4</p>	<p>1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales</p>

<p>Sesión 5 Aprender a aplicar las macrorreglas de Van Dijk: Omisión, Selección, Generalización y Construcción o integración.</p>	<p>Activación de conocimientos previos. Contextualizar el uso de las macrorreglas. Describir y ejemplificar cada una de las macrorreglas de Van Dijk. Modelamiento docente del uso de las macrorreglas en textos expositivos. Aplicación de las macrorreglas a través de un texto expositivo.</p>	<p>Semana 5</p>	<p>1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales 2) Docente de Historia y ciencias Sociales. Tiempo asignado: 45 minutos.</p>
<p>Sesión 6 Aprender a representar las ideas de un texto expositivo en mapa mental</p>	<p>Activación de conocimientos previos a través de una imagen. Presentación y representación de organizadores gráficos. Explicación y demostración de organizadores gráficos. Construcción de mapas mentales.</p>	<p>Semana 6</p>	<p>1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales</p>
<p>Sesión 7 Aprender a elaborar el resumen de texto expositivo de máximo 2 párrafos.</p>	<p>Socializan actividades de las sesiones anteriores. Se activan los conocimientos previos y se les recuerda la importancia del uso de las estrategias aprendidas, Se explica la importancia y características del resumen. Uso de los conectores. Demostrar el uso de estrategias para elaborar un resumen. Aplicación de estrategias para la elaboración de resumen en actividad grupal.</p>	<p>Semana 7</p>	<p>1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales</p>
<p>Sesión 8 Aprender a elaborar el resumen de texto expositivo de máximo 3 párrafos</p>	<p>Se activan los conocimientos previos y se les recuerda la importancia del uso de las estrategias aprendidas, Se comenta de forma grupal la importancia y características del resumen. Demostrar el uso de estrategias para elaborar un resumen. Aplicación de estrategias para la elaboración de resumen en actividad grupal.</p>	<p>Semana 8</p>	<p>1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales 2) Docente de Historia y ciencias Sociales. Tiempo asignado: 45 minutos.</p>
<p>Sesión 9 Comprensión de palabras según campo semántico y</p>	<p>Se activan conocimientos previos. Se explica cómo están compuestas las palabras. Se define y ejemplifica las relaciones que existen entre las palabras, lo que es la raíz de la palabra (afijos), prefijos y sufijos.</p>	<p>Semana 9</p>	<p>1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales</p>

familia de palabras.	Se elabora un listado de palabras donde la docente modela la identificación de cada concepto. En grupos de 3 integrantes leen textos donde deben extraer 10 palabras que contenga prefijo, afijo y sufijo. Y las clasifican según su campo semántico.		
Sesión 10 Aprender a elaborar el resumen de texto expositivo de 4 párrafos	Se activan los conocimientos previos y se les recuerda la importancia del uso de las estrategias aprendidas. Aplican estrategias de inferir ideas principales, usar las macrorreglas de Van Dijk, representación de la información en mapas mentales. Organizar y jerarquizar las ideas Demostrar el uso de estrategias para elaborar un resumen. Aplicación de estrategias para la elaboración de resumen en actividad grupal.	Semana 10	1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales 2) Docente de Historia y ciencias Sociales. Tiempo asignado: 45 minutos.
Sesión 11 Conectores en el resumen	Activación de conocimientos previos Importancia de los conectores para dar coherencia al texto. Cada sesión se trabajó con los conectores, por lo tanto, se define y explica los distintos tipos de conectores y cómo y cuándo usarlos. Se les invita a leer un texto con apoyo de la docente y elaborar un resumen donde usen distintos tipos de conectores dando coherencia al escrito.	Semana 11	1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales
Sesión 12 Aplicar posttest de estrategias de comprensión lectora	Se les da la bienvenida a los estudiantes y se les señala que hoy mediremos los aprendizajes que se obtuvieron a lo largo del taller, por lo cual deberán responder la prueba de dominio de estrategias de comprensión de textos.	Semana 12	1) Docente de lenguaje y comunicación. Tiempo asignado: 90 minutos semanales

La innovación se implementará durante tres meses, con un total de 12 sesiones de 90 minutos.

En cada sesión de enseñanza directa, las actividades se distribuirán en una secuencia similar:

1. Saludo de la docente: 2 min
2. Presentación y motivación del tema: 5 min  
Activación de conocimientos previos,  
Trabajo de lexias por cada texto.

3. Exposición del tema: 15 min.  
Introducción y características de la estrategia a enseñar.
4. Modelamiento de la habilidad: 15 min.  
Explicación, ejemplificación y aplicación de estrategias de manera concreta por el docente.
5. Aplicación del trabajo colaborativo en pequeño grupo: 15 min.  
Los estudiantes se organizan en grupos de 3 o 4 integrantes para el desarrollar el objetivo de la clase.
6. Finalización de la sesión: 6.1. Exposición del trabajo por grupo.20 min
7. EVALUACIÓN DE LA SESIONES: Cada dos sesiones, haremos evaluaciones de proceso que deberá ser respondida por cada estudiante de forma individual.

En cada sesión se trabajará la comprensión del léxico de los textos, del sentido que las palabras tienen en ese texto, con ayuda de hipertexto. La comprensión léxica se profundizará con dos sesiones: la sesión 3 y la sesión 9.

En la sección de aplicación, cada estudiante podrá recurrir al video correspondiente, que se le indica en la sesión correspondiente.

### 6.1 Videos que se usarán en cada sesión:

<b>SESIÓN</b>	<b>VIDEO</b>	<b>OBJETIVO</b>
1. Los textos expositivos: rasgos y tipos.	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=AovFO4mBxlY&amp;t=161s">https://www.youtube.com/watch?v=AovFO4mBxlY&amp;t=161s</a> Ver hasta minuto 3:17	Conocer las características de los textos expositivos.
2. Textos expositivos causa- efecto y problema- solución	Se elaborará un vídeo ya que no se encontró uno apropiado al tema.	Reconocer los textos expositivos causa- efecto y problema- solución
3. Las Macrorreglas de Van Dijk	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=qYQclpNzdRw">https://www.youtube.com/watch?v=qYQclpNzdRw</a>	Comprender el uso de las macrorreglas de Van Dijk
4. Idea Principal	<a href="https://youtu.be/6JDUwrMPAzY">https://youtu.be/6JDUwrMPAzY</a>	Reconocer las ideas principales de un texto.
5. Mapa Mental	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=OFR7YjqHRME">https://www.youtube.com/watch?v=OFR7YjqHRME</a>	Representar el contenido de un texto a través de un mapa mental
6. Elaboración de resumen	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=8Dp54qy0his&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=8Dp54qy0his&amp;feature=youtu.be</a>	Conocer los pasos para realizar un resumen
	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=kX6lbavgO_I">https://www.youtube.com/watch?v=kX6lbavgO_I</a>	Elaboración de resumen con el uso de las macrorreglas.

## CAPÍTULO 7: RECURSOS

RECURSOS HUMANOS  (Número de personas relacionadas con el proyecto: profesores, estudiantes, jefes técnicos, etc. y sus funciones dentro del proyecto)	MATERIALES  (Recursos requeridos de diversa índole: libros, elementos electrónicos, papel, lápices, tijeras, etc.)	FINANCIAMIENTO (si corresponde)  (Recursos financieros: compra de materiales, traslados, pasajes, etc.)
<p>1. Docente de Lenguaje y Comunicación: Karin González Rifo.</p> <p>Función: Docente a cargo de la implementación del proyecto de enseñanza directa para estrategias de comprensión de lectura.</p> <p>2. Estudiantes 6° año básico, grupo que motivo la implementación del taller.</p> <p>3. Docente de Historia y Geografía: Sr. Eduardo Neumann.</p> <p>Función: Enseñará historia local de la comuna de Quilleco. Y será el encargado del análisis y reflexión de los textos contextualizados desde el área de Historia y Ciencias sociales.</p>	<p>Este proyecto se realizará en los espacios físicos y materiales del establecimientos, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sala de clases</li> <li>- Laboratorio de computación, además se usarán:</li> <li>- Notebook</li> <li>- Data</li> <li>- Materiales de oficina</li> <li>-Papel Kraf</li> <li>-Scotch</li> <li>- Fotocopias</li> <li>- Cámara fotográfica</li> <li>- Libro: Estudio histórico social de la comuna de Quilleco, Jaime Quilodrán Acuña, 2015.</li> <li>- Libro: San Lorencito, el antes y el después Ninoska</li> </ul>	<p>Los recursos humanos y materiales utilizados para este proyecto se obtienen por medio de los recursos ya implementados en el establecimiento.</p>

	Melgarejo, Natalia Pérez, Camila Romero, 2019)	
--	---	--

## **CAPÍTULO 8: CONSIDERACIONES GENERALES**

### **8.1. Los aspectos relevantes del proyecto**

Los aspectos que consideramos importantes, son el hecho de haber comprendido que los docentes no estamos preparados para enseñar a comprender un texto de forma inferencial, porque ni la escuela ni la universidad nos prepararon en las estrategias para inferir las ideas principales ni para elaborar el resumen del texto expositivo ni el lírico. Junto con eso, comprender que esta carencia debemos asumirla, primero aprendiendo lo que no sabemos y en esa parte, necesitamos que las universidades se involucren; para luego implementar innovaciones didácticas eficaces para que nuestros escolares desarrollen las estrategias referidas. Otro aspecto importante, es que un escolar no logra desarrollar estas estrategias en corto tiempo, pues son estrategias complejas que requieren un punto de partida en la infancia y durante la Ed. Básica, la Ed. Media e inclusive la educación superior.

El otro aspecto relevante es que se necesita formar a los y a las docentes en estas estrategias de comprensión de texto y en su didáctica y no es posible asumir que por ser profesor domina las estrategias.

Cuando decidimos el problema de este proyecto, no supusimos que confluían tantos factores, como los que se fueron descubriendo al leer las investigaciones; lo que nos impidió comprimir a la cantidad de páginas en el marco de antecedentes.

Sin embargo, también hallamos soluciones aplicables en las aulas, que en parte seleccionamos e incluimos en este proyecto. El proyecto nos mostró que la enseñanza directa recontextualizada en el socioconstructivismo de Vygotsky es posible en nuestras escuelas.

Finalmente, elaborar el proyecto sobre la base de un problema real, nos permitió esforzarnos por una solución que es posible.

### **8.2. Resultados esperados**

Después de 12 sesiones, que viene a ser un trimestre, nuestras expectativas son incrementar el dominio de las habilidades en estudio en un 20 %, es decir, pasar del 25% de dominio al 45% en dominio de la comprensión léxica, en inferencia de las ideas principales y de la elaboración de resumen de texto expositivo. Del mismo modo,



esperamos que logren incrementar significativamente la comprensión de texto expositivo, donde en el diagnóstico realizado por la PUC lograron w20° de dominio, puedan lograr desde 45% de dominio.

Sería irreal aspirar a más, porque en esta innovación que proponemos intencionadamente no incluimos la producción de texto expositivo, que es una excelente estrategia para comprender los textos y que nos proponemos asumir en un próximo futuro proyecto de innovación didáctica. En el primer proyecto ampliaremos los conocimientos previos, lo que facilitará el trabajo de producción de texto.

6. De igual modo, aspiramos a que se sientan confiados en su capacidad de comprender textos expositivos y se sientan bien aprendiendo en trabajos colaborativos con sus pares. Considerando que la prosodia influye en la comprensión de textos (Recio-Pineda, S. , 2017; 2019), daremos en las sesiones de los talleres, el espacio a las actividades de lectura oral para inferir las ideas principales con la lectura de la docente y de los escolares que deseen leer a sus compañeros(as) del curso.

### **8.3. Implicancias y escenarios futuros**

Considerando lo que fuimos descubriendo durante la elaboración del proyecto, creemos que después de implementar esta innovación didáctica en 6° año básico, me sentiría con más experiencia y estaría en condiciones de implementar la innovación en estudiantes de 4° a 5° año básico y que en el 6° año, incluiría la producción de texto expositivo. Por otra parte, lo que aprendí de la enseñanza directa, permitirá planificar e implementar mejor las clases, logrando aprendizajes en otras asignaturas que me corresponda enseñar.

Con la misma metodología de enseñanza podríamos enseñar otros tipos de textos poco abordados en la enseñanza y en la cultura escolar.

### **8.4. Qué ha significado su elaboración**

La elaboración de este proyecto de investigación-acción ha significado repensar mi propia práctica docente, en búsqueda de la memorización de contenidos, sin problematizar su aporte real a la educación escolar de los y las escolares, darme cuenta que mis estrategias didácticas no eran las mejores, entender que muchas veces no logré que

aprendieran, porque mis estrategias no eran adecuadas, que no consideré sus conocimientos previos ni expliqué bien los temas que me propuse enseñar.

He debido aprender contenidos que quizás estuvieron superficialmente en mi formación profesional, respecto a comprensión de textos y estrategias de comprensión, desarrollo léxico y enseñanza del léxico, habilidades en TIC que no tuve oportunidad de desarrollar, como elaborar hipertexto y hacer buenos videos; son cuestiones esenciales en las competencias docentes para facilitar el aprendizaje de los y las escolares; pero también sentí la profunda carencia de formación tanto en pregrado como en postgrado en Estadística, una herramienta básica para la docencia en las aulas, de modo de analizar bien las pruebas, su confiabilidad, usar los datos para mejores prácticas.

Al diseñar el proyecto de innovación didáctica y preparar las sesiones tuve que aprender temas que no estaban en la malla curricular de la carrera, tales como aprender de didáctica. Nada fácil fue para mí preparar las sesiones. Ha sido un desafío fuerte que ha fortalecido mis prácticas docentes en las aulas. Por otro lado, me queda mucho por aprender....



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Tapia, J. y Mateos, M. (1985) Comprensión de lectura: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje* 31-32: 5-19
- Alonso-Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Rev. De Educación*, núm. Extraordinario 2005, pp. 63-93  
[http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re2005/re2005\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re2005/re2005_08.pdf)
- Alonso-Tapia, J. (1992) González, E.; Carriedo, N.; Gutiérrez, F.; Mateos, M. (Cols.). Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación. Unidad editora: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Álvarez, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8: 29-44. Servicio de Publicaciones UCM. Madrid.
- Álvarez, T.; Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios • Segunda época*  
• N<sup>o</sup> 32 • Segundo semestre de 2010 • pp. 73-88
- Astudillo, Y.; Muñoz, D. y Sanhueza, V. (2020). Estrategias didácticas para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de sexto básico. Seminario para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de profesor de Educación General Básica mención Lenguaje y C. Sociales. Universidad de Concepción, Chile.
- Basoalto, V. (2018). La construcción de un enfoque para el desarrollo de la Comprensión lectora en la formación inicial docente. *Academic experience and reading comprehension strategies in freshmen university students* *Literatura y lingüística* versión impresa ISSN 0716-5811 Lit. Lingüíst. no.31
- Baumann, J. (1990). *Comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Gráficas Juma Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029
- Baumann, J. (1985). Instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales, *Infancia y Aprendizaje*, 8:31-32, 89-108, DOI: 10.1080/02103702.1985.10822086
- Binks-Cantrell, E.; Washburn, E.; Joshi, M & Hougen, M. (2012). Peter Effect in the Preparation of Reading Teachers *Scientific Studies of Reading* Vol. 16 Issue 6: 526-536. Published online: 19 Jan 2012 <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.601434>

- Buzan, T. (1996). El Libro de los Mapas mentales, Barcelona: Ediciones Urano.
- Campos, D. (2014). Lecturabilidad y rendimiento lector en una prueba de comprensión en escolares. Chile: Universidad de Concepción. Tesis de Mag. En Lingüística.
- Carriedo, N. et al. (1991). Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica. Comunicación, Lenguaje y Educación. Volumen 3, 1991 - Issue 9  
Published online: 29 Apr 2014.
- Carriedo, N. (1996). Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia. Infancia y Aprendizaje Volumen 19, 1996 - Issue 73  
Published online: 23 Jan 2014
- Carriedo, N. (1992). Enseñar a comprender: Diseño y valoración de un programa de instrucción para formar a los profesores en la enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula. Tesis Doctoral. Director: Jesús Alonso, Depto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. 599 págs.  
23343\_carriedo\_lopez\_nuria\_pdf.
- Carriedo, N. (1996) Methodological issues on instruction programmes designed to improve understanding of main ideas and their effectiveness, Journal for the Study of Education and Development online 14 jun, 2014, 19:73, 87-107, DOI: [10.1174/02103709660560564](https://doi.org/10.1174/02103709660560564)
- Carriedo, N. y Alonso, J. (1991). Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica. Comunicación, lenguaje y Educación 9:97-108 Doc need aprender sobre las ip y cómo enseñarlas
- Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. Lenguaje y textos, Nº 38: 37-47  
[http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la\\_experiencia\\_lectora\\_de\\_los\\_alumnos\\_de\\_magisterio\\_colomer\\_t.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio_colomer_t.pdf)
- Collado, I. & García, J. (1997) Students' comprehension of expository texts: An intervention model, Journal for the Study of Education and Development, 20:78, 87-106, DOI: [10.1174/021037097761403163](https://doi.org/10.1174/021037097761403163) online 23 jun.2014

- Contreras, E., (2017). Comprensión lectora de textos de diferente soporte en escolares de Quinto año Básico. Universidad de Concepción, Chile.  
<http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3281/4/Contreras%20Contreras.pdf>
- De Mier, M; Amado, B. & Benítez, M. (2015). Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la Escuela Primaria. *Psykhe* (Santiago), 24(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.2.708>
- Espinoza, A. (2018). Comprensión de textos escritos de diferente soporte. Relación con la disponibilidad léxica en escolares de tercer año básico. Universidad de Concepción. Seminario de título.  
<http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/3281/4/Espinoza%20Vargas.pdf>
- Evans Risco, E. (2010). Orientaciones metodológicas para la investigación-acción: propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Lima, Ed. Ministerio de Educación. Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa, 83 p. il., diagrs. 21 cm.
- Errázuriz, M.; Becerra, P.; Cocio, A.; Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles educativos*, 41(164), 28-46  
<https://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Flores, P.; Díaz, A.; Lagos, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 21(1) ENERO-ABRIL, 2017: 1-17 doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.7>
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320 ISSN: 1136-103 e-ISSN: 2254-4372 [www.ehu.es/revista-psicodidactica](http://www.ehu.es/revista-psicodidactica) © UPV/EHU DOI:10.1387/RevPsicodidact.15017 4
- Higueras, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico *Carabela* N°56:5-25  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/56/56\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_005.pdf)
- Hudson, M.; Förster, C.; Rojas, C.; Valenzuela, M; Riesco, P.; Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el

- desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar, *Perfiles Educativos*, Vol. 35, Issue 140, Pages 100-118 [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71824-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71824-5)
- Kaufman, A. M. y Perelman, F. (1999) "El resumen en el ámbito escolar." *Lectura y Vida*, año 20, nº 4, p. 6-18.
- Lagos, I. (2019-2020). Sesiones de Proyecto tesis de la postulante Karin González, realizadas el Segundo semestre del año 2019 y en enero y marzo de 2020.
- Lagos, I. (1999). La comprensión de textos narrativos, su relación con la producción de textos en escolares pehuenches y la comprensión de textos narrativos en escolares rurales de Biobío. En *Educação e Cidadania*. Facultad de Educação, Ciências e Letras; Ritter dos Reis, Vol. II: 177-202
- Lagos, I. y Correa, S. (2008). Enfoque Equilibrado: Alfabetización de niños con discapacidad intelectual leve, *Revista El Cisne* 18(215):6-8, Argentina.
- Lagos, I.; Tarifeño, F.; Abello, R. (2019). Exploración de actividades digitales asincrónicas escritas en futuros docentes de Educación Básica, *REXE* Vol. 18, Núm. 37 ID: 10.21703/rexe.20191837lagos pp. 153-168
- Lagos, I. 2003. Proyecto de Investigación El Enfoque equilibrado en la alfabetización de escolares. DIUC N°
- Lagos, I. et. al. (2015). Cambios posibles en la alfabetización de escolares pewenche con el enfoque equilibrado, textos propios y docentes que no hablan chedungun. *Revista Investigaciones en Educación* VX (2)155-178.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona, España: Ed. Graó
- Leopold, C.; Brückner, A. & Dutke, S. (2019) Summarizing as a Strategy for Science Text Comprehension: Text-Based Versus Content-Based Processing, *Discourse Processes*, 56:8, 728-747, DOI: [10.1080/0163853X.2018.1563849](https://doi.org/10.1080/0163853X.2018.1563849)
- McNamara, D. (2004) Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Rev. Signos* v.37 n.55: 19-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500002> Moreno, V. 2005. Lectores competentes. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 153-167

- Maldonado, A. Sandoval, P. y Rodríguez, F. (2012) Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una Universidad del Consejo de Rectores Folios N°35 Bogotá Jan. /June 201235, p. 33-47, Available from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_art](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_art)
- Mascareño, M.; Deunk, M.; Snow, C. & Boske, J. (2017) Read-alouds in kindergarten classrooms: a moment-by-moment approach to analyzing teacher–child interactions, *European Early Childhood Education Research Journal*, 25:1, 136-152, DOI: [10.1080/1350293X.2016.1266226](https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266226)
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., & Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 183-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>
- Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Pedagogic Practices for Initial Literacy Instruction: A Study Within the Context of the Chilean Educational. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>
- Melgarejo, N.; Pérez, N. y Romero, C. (2019). San Lorencito el antes y el después. Servicio País, Financiado por el Ministerio de las Artes y el Patrimonio, Municipalidad de Quilleco, Fundación Superación de la Pobreza, impreso en Trama Impresores, S.A.
- Monereo, C. (2010) ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. España, *Rev. de Educación* 352: 583-597
- Neira, A.; Reyes, F. & Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244, Santiago <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Nieto, O. (2011) En palabras más simples cómo se comprende Blog Lectura y Comprensión <https://lecturaycomprension.wordpress.com/2011/05/25/en-palabras-mas-simples-%c2%bfcómo-se-comprende/>
- Novoa, A. (2019). Complejidad textual, vocabulario pasivo y comprensión lectora en escolares chilenos de segundo ciclo básico. *Literatura y lingüística*, (40), 251-272. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2068pal>



- Orrantia, J.; Rosales, J. & Sánchez, E. (1998) The teaching of strategies to identify and summarize the important information in texts. Consequences for construction of situation model, *Journal for the Study of Education and Development*, 21:83, 29-57, DOI: [10.1174/021037098760403460](https://doi.org/10.1174/021037098760403460)
- Parodi, G.; Ibáñez, R.; Venegas, R. (2014). ¿Cómo escribir un buen resumen? En E. Montolio (Coord), *Manual de escritura académica y profesional*. (pp. 93-119). Barcelona: Ariel.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva, Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. y Núñez, P. (1999). ¿Existe influencia de la variable socioeconómica en la comprensión del texto escrito? *Revista Lenguaje*, 27, 91-107. Universidad del Valle, Colombia.  
[http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20141010/asocfile/20141010173328/articulo\\_completo.pdf](http://www.giovanniparodi.cl/giovanniparodi/site/artic/20141010/asocfile/20141010173328/articulo_completo.pdf)
- Parodi, G. (1992, online 2017). Estructura textual y estrategias lectoras. *Lenguas Modernas*, (19), 89 - 98.  
<https://nuevosfoliosbioetica.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45783/47811>
- Peronard T., M.; Gómez, L.; Parodi, G.; Núñez, P. y González, J. (1998). *Programa L y C: Leer y Comprender*. Santiago de Chile: Ed. A. Bello. Tomo 1 y 2, 2a. ed.
- Peronard, M.; Gómez, Parodi, G; Núñez, P. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago de Chile: Ed. A. Bello.
- Peronard, M. (1994, online 2017). La Evaluación y comprensión de textos escritos: el problema del resumen. *Lenguas Modernas*, (21), 81 - 93.
- Recio-Pineda, S. R. (2019). Velocidade de leitura, prosódia e resultados de compreensão. *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, 18(2), 115-137.  
<https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.26979>
- Recio-Pineda, S. (2017). *Prosodia y comprensión lectora en Educación Primaria*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Programa de Doctorado en Didáctica de la lengua y la literatura, Línea de investigación: enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües.

- Salmerón, L., Sampietro, A., & Delgado, P. (2020). Using Internet videos to learn about, controversies: Evaluation and integration of multiple and multimodal documents by primary school students. *Computers & Education* 148, 103796. [PDF]
- Salmerón, L., Llorens, A. C., & Fajardo, I. (2015). Instrucción de estrategias de lectura digital mediante modelado por video. *Información Psicológica*, 110, 38-50. [[open access](#)]
- Salvador, F.; Gallego, J.; Mieres, C., 2007. Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón* 59 (1): 153-166, ISSN: 0210-5934 • 153
- Sánchez, E.; Orrantía, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 14: 89-112 [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50928113/comprension\\_textos.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50928113/comprension_textos.pdf)
- Schaub, M. (2018). Análisis econométrico del impacto de la educación parvularia en la comprensión lectora de niñas y niños de 2° de Ed. Básica. Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas. U. de Chile, Facultad de C. Físicas y Matemáticas. Prof. Guía Mizala
- Sepúlveda, G. Editor J. Quilodrán (2015) Estudio histórico social de la Comuna de Quilleco. Desde la Colonia hasta nuestros días. Centro Cultural de Las Canteras de O'Higgins, Presidencia de J. Quilodrán Acuña. Ediciones On Demand, Centro Cultural de Las Canteras de O'Higgins, Quilleco. Inscripción N°255.556, Santiago de Chile. [lascanterasdeohiggins@gmail.com](mailto:lascanterasdeohiggins@gmail.com) <https://www.facebook.com/Canterasdeohiggins>
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. In Olson, D. R., & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge.
- Snow, C. (2015). Knowledge to support the teaching of Reading. Harvard Graduate School of Education. All content following this page was uploaded by Catherine E. Snow on 26 June 2015.
- Snow, C. (2009). El reto del lenguaje académico en los textos escolares. Harvard Graduate School of Education, Santiago de Chile, 7 sep. de 2009
- Snow, C. (2002) Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension

- Snow, C. and RAND Reading Study Group. 2002. *Reading for Understanding Toward an R & D Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica, CA [http://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1465.html](http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html).
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona:Graó.
- Strasser, K.; Del Río, F. y Larraín, A. (2013) Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología*, 2013, 34 (2), pp. 221-225
- Strasser, K. & del Río, F. D. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind, and vocabulary depth in predicting story comprehension recall of kindergarten children. *Reading Research Quarterly*, 49, 169-187. doi:10.1002/rrq.68
- Strasser, K. y Vergara, D. (2015). *Proyecto Leer para hablar. Estrategias para and [www.leerparahablar.cl](http://www.leerparahablar.cl)*
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch *ONOMÁZEIN* 19 (2009/1): 111-138
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press. an Dijk, T. A. (1977). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, Cap. Macroestructuras: p 195 a 240
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 2ª. reimpresión, 1992
- Vázquez-Cano, E., De-la-Calle-Cabrera, A.-M., Hervás-Gómez, C., & López-Meneses, E. (2020). El contexto sociofamiliar y su incidencia en el rendimiento lector del estudiante en PISA. *Ocnos*, 19 (1), 43-54. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2020.19.1.2122](https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2122)
- Velásquez, M.; Peronard, M.; Alonzo, T.; Ibáñez, R.; Órdenes, J. y Profesores de Castellano de la Quinta Región (2006). *Guiones metodológicos para desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos escritos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Véliz, M. y Riffo, B. (1992). Comprensión textual: criterios para su evaluación RLA: *Revista de lingüística teórica y aplicada*, ISSN 0033-698X, Nº 30, 1992, págs. 273-290

- Véliz, M. y Riffo, B. (1993). Hacia un perfil de la competencia lectora. RLA Revista de lingüística teórica y aplicada, ISSN 0033-698X, Nº 31, 1993, págs. 163-192
- Vidal-Abarca, E. (1990) A program for teaching Comprehension of main ideas in expository texts, Journal for the Study of Education and Development, 13:49, 53-71, DOI: [10.1080/02103702.1990.10822257](https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822257) online, 2014
- Vidal-Abarca, E.; Gilabert, R. (1994). Mapas de ideas: una herramienta para el aprendizaje escolar. Datos y comentarios para una discusión. CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, ISSN 0214-7033, Nº 21, 1994 (Ejemplar dedicado a: Métodos y técnicas para el educador en las áreas del currículum), págs. 75-86.
- V V A A (2008). Diccionario ELE. Centro Virtual Cervantes, Madrid.
- Winograd, P. (1985) Strategic difficulties in summarizing texts, Journal for the Study of Education and Development, 8:31-32, 67-87, DOI: [10.1080/02103702.1985.10822085](https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822085)  
<https://doi.org/10.1080/02147033.1>
- Vygotsky, L. S. (1962). Pensamiento y Lenguaje. Paidós.



## ANEXOS

### ANEXO 1: Prueba pre-test resumida elaborada por Lagos (2019) de

**BATERÍA SURCO** (Jesús Alonso Tapia, Nuria Carriedo López. Mar Mateo Sanz)  
VERSIÓN RESUMIDA (I. Lagos)

ESTUDIANTE \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_ PUNTAJE \_\_\_\_

**I PARTE: A** continuación leerán una serie de textos breves u oraciones. En relación con cada uno de ellos, se te hacen dos preguntas. La primera pide que digas qué harías si no has entendido una palabra o un determinado aspecto del texto. La segunda pide que digas el significado de una palabra o una expresión concreta.

#### TEXTOS Y PREGUNTAS

**A.** Era la época de las lluvias, esas torrenciales que caen sobre las tierras ardientes de la India. Los habitantes de la choza, encerrados en ella, sin atreverse a salir hasta que no cesara el turbión.

1. Seguramente desconoces el significado de la palabra **turbión**. ¿Cuál crees que sería la forma más adecuada para llegar a conocer su significado? Elige la alternativa:

- a) Tratar de averiguarlo basándome en lo que dice el resto del texto.
- b) Buscar en el diccionario el significado de esa palabra.
- c) No haría nada porque no es una palabra importante para entender el texto.
- d) Volvería a leer el texto, para ver qué era lo que estaba a las afueras.

2. ¿Qué es el turbión? \_\_\_\_\_

**B.** Un año fue tan abundante la cosecha de arroz que la gente creyó que no habría graneros suficientes para almacenarlo, por lo que a toda prisa se pusieron a construir nuevos trojes.

6. ¿Qué significa trojes? \_\_\_\_\_

7. Puede significar el aprovechamiento de **ingentes recursos** del interior de la **corteza** por un conocimiento de la misma. Ingentes recursos de la corteza significa \_\_\_\_\_

8. Los **microbios de esa especie actúan con gran virulencia**, significa \_\_\_\_\_

9. Los que realmente **determina** la vida de los esquimales es el mar y no la tierra; determina significa \_\_\_\_\_

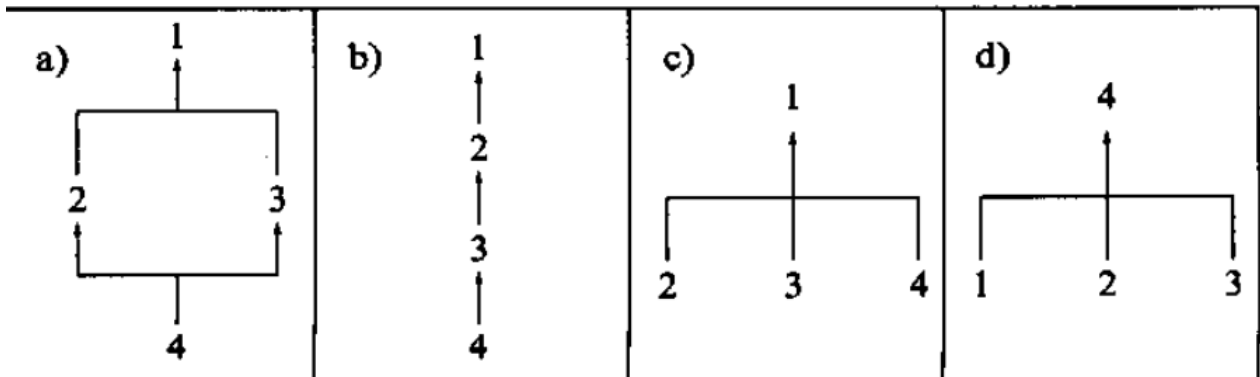
#### II.PARTE: IP, ESTRATEGIAS, RESUMEN

##### TEXTO C

(1) Los volcanes y los terremotos, considerados hasta hace muy poco como fenómenos extraños e imprevistos, cobran hoy una importancia considerable desde tres puntos de vista: científico, técnico y humano. (2) En el plano científico, estos fenómenos tienen gran importancia para determinar la edad de las montañas o el proceso de formación del globo. (3) En el aspecto técnico, puede significar el aprovechamiento de ingentes recursos del interior de la corteza por un conocimiento de la misma.

(4a). Finalmente, un aspecto que preocupa es la mejor previsión de dichos fenómenos con el fin de paliar sus consecuencias catastróficas.

1. ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?



2. Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor nos expone los motivos de la importancia de un hecho o un fenómeno, la mejor forma de saber con seguridad cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos es:

- Buscar si hay frases con expresiones como "finalmente", ya que expresan a dónde quiere llegar el autor.
- Tratar de resumir en una frase el conjunto de razones que da el autor.
- Tratar de resumir en una frase las consecuencias que pueden sacarse del texto.
- No hay un medio claro de saber cuál es la idea principal que quiere transmitir el autor.

3. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?

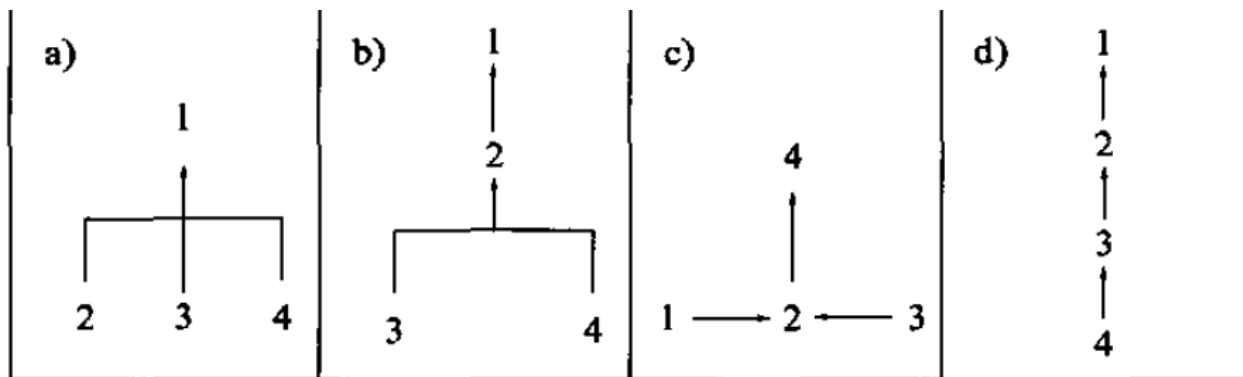
- El estudio de los volcanes y los terremotos es importante porque permite determinar la edad de las montañas o el proceso de formación de la tierra.
- El estudio de los volcanes y los terremotos ayuda al aprovechamiento de los recursos del interior de la corteza.
- El estudio de los volcanes y los terremotos es importante para prevenir sus consecuencias catastróficas.
- El estudio de los volcanes y los terremotos es importante por razones científicas, técnicas y humanas.

IP, ESTRATEGIA; RES

**TEXTO D**

(1) Las raíces son muy útiles. (2) Absorben del suelo el agua y los minerales necesarios para que crezca el árbol. (3) Lo mantienen fijo en su sitio y también lo sujetan a la tierra. (4) En las pendientes, evitan que la lluvia se lleve la tierra.

4. ¿Qué diagrama representa mejor lo que comunica el autor del texto?



5. Si nos encontramos con un texto semejante a éste en el que el autor nos describe las propiedades de un objeto o una planta, la mejor forma de saber cuál es la IDEA PRINCIPAL que quiere comunicarnos es:

- a) Buscar una frase que resuma lo que tienen en común las propiedades del objeto descrito.
- b) Tratar de resumir en una frase las consecuencias que pueden sacarse del texto.
- c) Fijarse en la frase final del texto porque suele indicar lo más importante.
- d) No hay un medio claro de saber cuál es la idea principal que quiere transmitir el autor.

**6. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor la idea principal del texto?**

- a) Explica por qué las raíces son tan importantes para la vida de la planta.
- b) Las raíces son útiles, ya que la planta se alimenta a través de ellas.
- c) Las raíces son útiles para la planta, y también para evitar la erosión.
- d) Sin las raíces la planta no podría vivir.

Texto E

(1) Las vacunas consisten en introducir en nuestro organismo los mismos microbios de la enfermedad que queremos evitar, pero que tienen virulencia atenuada. (2) Esto quiere decir que son microbios debilitados previamente (poniéndolos a la luz solar; por radiaciones ultravioletas; por sustancias químicas, etc.). (3) Al estar débiles los microbios, nuestras defensas pueden vencerlos fácilmente.

(4) Cuando nos vacunamos introducimos en nuestro organismo esos microbios que producen una enfermedad benigna; es decir, una enfermedad que venceremos fácilmente. (5) Pero con ella hemos provocado en nuestro organismo, la producción de antitoxinas específicas en grandes cantidades. (6) Si después penetran en nuestro organismo microbios de esa especie, con gran virulencia, las antitoxinas previamente acumuladas en nuestro organismo, neutralizarán a las toxinas de los microbios, y después los leucocitos y células de defensa, los destruirán.

(7) La vacuna es un medio preventivo que hay que administrar antes de contraer una enfermedad para evitarla.

7. Supón que al estudiar te encuentras con un texto como éste en el que el autor describe los efectos de algo y da razones para explicarnos por qué ocurre. Lo que deberías hacer para asegurarte de que tu resumen recoge las cuestiones más importantes es:

- a) Enumerar las palabras o conceptos principales que aparecen en el texto y describir lo que quieren decir.



- b) Escribir la primera frase, que describe en qué consisten las vacunas, y decir en qué consisten las antitoxinas.
- c) Decir en pocas palabras **qué** es lo que describe el autor y por qué produce los efectos que se señalan.

**8. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones expresa mejor el resumen del texto?**

- a) La vacuna es un medio preventivo que consiste en evitar una enfermedad con virulencia atenuada porque hemos expuesto los microbios a la luz solar, a radiaciones ultravioletas o a sustancias químicas, y al estar débiles los microbios, nuestras defensas podrán vencerles fácilmente.
- b) La vacuna es un procedimiento para provocar antitoxinas de una enfermedad específica en nuestro organismo, sin que exista riesgo para nuestra salud. De este modo, si después entran en nuestro organismo microbios de esa especie, estaremos preparados para hacerles frente.
- c) Las vacunas introducen en nuestro organismo microbios debilitados que nuestras defensas podrán vencer fácilmente, y nos producirán una enfermedad benigna que será atacada y vencida por nuestros leucocitos y células de defensa.

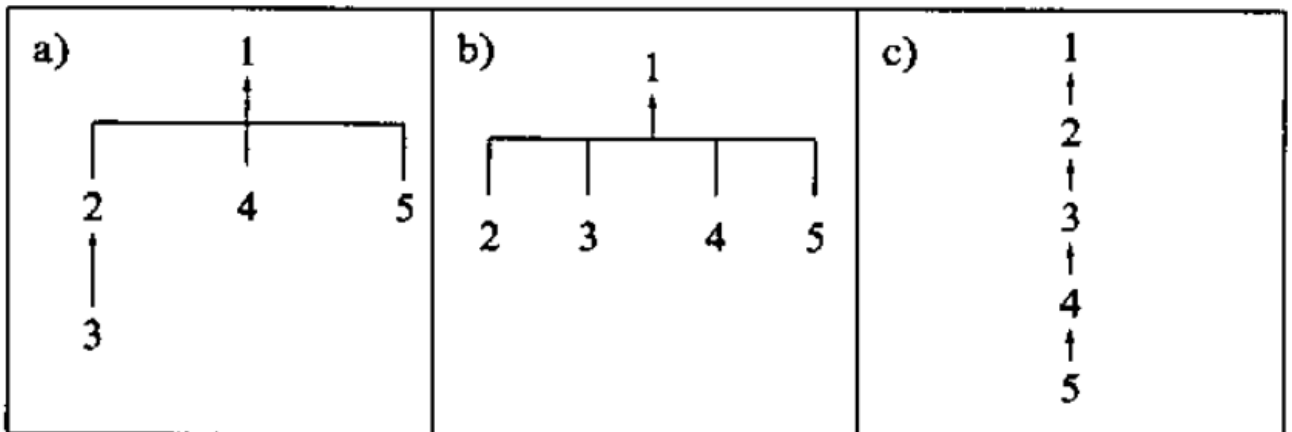
Texto F

(1) Hay muchos hechos que demuestran que lo que realmente determina la vida de los esquimales es el mar y no la tierra. (2)

En primer lugar, son muy pocas las tribus que se mantienen alejadas de la costa, y de estas son a la vez muy pocas las que llevan una existencia independiente del mar. (3) Además, en la mayoría de las fajas de tierra, los esquimales no tienen a su disposición más que una estrecha zona costera, con pueblos hostiles o el hielo continental detrás, y el mar delante de ellos. (4) Por otra parte, los grandes mamíferos marinos -la foca, la morsa, la ballena- les suministran la alimentación básica, el aceite para las lámparas, pieles para los vestidos y recubrimiento para las embarcaciones, flotadores y cuerdas para los arpones, e incluso tendones utilizables como hilo de costura y huesos de marfil para sus utensilios.

(5) Por último, la mayoría de los esquimales extrae la madera que necesita del mar, que devuelve a la costa los troncos y ramas que arrojan los ríos. del mar, que devuelve a la costa, los troncos y ramas que arrojan los ríos.

**9. ¿Qué diagrama representa mejor el grado de importancia de las ideas que quiere comunicar el autor del texto y cómo se relacionan entre sí?**



10. ¿Cuál de los siguientes párrafos resume mejor el texto?

a) Los grandes mamíferos marinos -la foca, la morsa y la ballena- suministran a los esquimales casi todo lo que necesitan para vivir: alimento, ropas, cuerdas, arpones y aceite.

b) Hechos como el de que los esquimales extraigan del mar los recursos de todo tipo que necesitan para vivir hacen que su vida dependa del mar mucho más que de la tierra.

c) Son muy pocas las tribus de esquimales que se mantienen alejadas de la costa. Bajan al mar a pescar, cazar y recoger madera. Detrás tienen el hielo, y delante, el mar.

11. ¿Por qué se afirma en el texto que “lo que realmente determina la vida de los esquimales es el mar y no la tierra”?

12. Indica en orden cronológico las acciones que necesitas hacer cuando quieres:

A) Descubrir las ideas más importantes de un texto.

---

---

---

B) Redactar un resumen del texto

---

---

## Anexo 2: Hoja de respuesta PRUEBA DE DIAGNÓSTICO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Hoja de Respuesta Versión res. de Batería SURCO, IDEPA (J. Alonso et al.)

Estudiante \_\_\_\_\_ Colegio \_\_\_\_\_ CURSO \_\_\_ Edad \_\_\_ Pje \_\_\_\_\_

ATENCIÓN: De las preguntas 2 a la 6, debes decir el significado de palabras en el contexto dado.

En las preguntas 1, 7, 8, 9, 10, 11,12, 13, 14, 15 y 16 debes encerrar la única alternativa correcta

RESPUESTAS						
Pregu nta						
1	a)	b)	c)	d)	e)	
2	Aguacero o lluvia torrencial					

3	Granero				
4	Grandes				
5	Seres vivos microscópicos patógenos o que dañan la salud.				
6	pueblos que habitan las regiones árticas de América del Norte y parte de Siberia				
7	a)	b)	c)	d)	e)
8	a)	b)	c)	d)	e)
9	a)	b)	c)	d)	e)
10 R	a)	b)	c)	d)	e)
11 R	a)	b)	c)	d)	e)
12 R	a)	b)	c)	d)	e)
13 V	a)	b)	c)	d)	e)
14 V	a)	b)	c)	d)	e)
15 E	a)	b)	c)	d)	e)
16 E	a)	b)	c)	d)	e)
17	<p>Para hallar o descubrir las ideas principales de un texto</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leer párrafo a párrafo</li> <li>2. Preguntar ¿de qué habla el párrafo?</li> <li>3. Preguntar ¿Qué se dice del tema?</li> <li>4. Escribir las ideas principales de cada párrafo.</li> <li>5. Revisar si las ideas representan lo más importante de cada párrafo.</li> </ol>				
18	<p>Para elaborar el resumen de un texto</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leer párrafo a párrafo</li> <li>2. Anotar el tema de cada párrafo y los que se dice del tema.</li> <li>3. Inferir las ideas principales</li> <li>4. Redactar el resumen, uniendo las ideas principales de cada párrafo con los conectores apropiados.</li> <li>5. Revisar para ver si el resumen es coherente con el texto resumido.</li> <li>6. Mejorar el resumen.</li> </ol>				

### Anexo 3: PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO QUE SE USARÁ COMO POSTEST\*

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Pje . Máximo \_\_\_\_ Pje Logrado: \_\_\_\_  
Aspectos menos logrados \_\_\_\_\_

Instrucciones:

**Lea atentamente el siguiente texto y luego responda las preguntas que se encuentran a continuación. Si necesita clarificar algo, vuelva a leer el texto. Solo dispone de 45 minutos para resolver las preguntas de la prueba.**

Texto

En la Tierra, nuestro planeta, toda manifestación de vida depende del sol, desde la reproducción de la ameba, el croar del sapo hasta los complejos procesos del cerebro humano. Si el sol se apagase de repente, no tendríamos calor ni luz. Entonces, todos los seres vivos morirían en muy breve lapso.

Sin la acción de los rayos solares, las plantas serían incapaces de transformar el dióxido de carbono del aire en los productos orgánicos que tanto ellas como los animales y los hombres necesitan para desarrollarse y subsistir. Tanto los seres humanos como los demás animales exhalan un gas tóxico en su respiración, que es dióxido de carbono. A través de la fotosíntesis que hacen las plantas se logra descomponer este gas de la atmósfera, liberando oxígeno.

La energía solar es el segundo de los bienes que nos da el sol. Sin él, no habría vida y, especialmente, ninguna forma de vida orgánica superior. La vida orgánica superior consiste en una combustión lenta y continua, que se apagaría inevitablemente sin el calor que la mantiene.

Las necesidades de calor de la vida varían mucho. Así las tiernas flores mueren ante la más ligera escarcha, pero la pulga glacial y las algas verdes desafían las temperaturas de las regiones polares. Sin embargo, todo ser vivo necesita determinada cantidad de calor. La sangre que recorre el cuerpo de los animales mayores, de los pájaros o la del hombre, necesita calor solar; y hasta la actividad de las células del cerebro humano no pueden desarrollarse por debajo de una temperatura determinada.

Así, todo pensamiento humano, pasado, presente y futuro es un don del Sol.



PREGUNTAS QUE DEBE RESPONDER

1. ¿Por qué se dice que los animales y los hombres necesitan los rayos solares para subsistir?

---

---

---

---

---

2. Según el texto, ¿qué se entiende por:

2.1. descomponer? \_\_\_\_\_ -- \_\_\_\_\_ --- \_\_\_\_\_

2.2. exhalar \_\_\_\_\_

2.3. ameba \_\_\_\_\_

2.4. lapso \_\_\_\_\_

3. ¿Cuáles son los aportes que nos entrega el sol?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Cuál es el propósito del texto leído?

---

---

---

5. ¿Qué título le pondrías al texto leído?

---

6.Cuál es la idea principal de cada uno de los párrafos indicados: 2 p. c/u, total : 4 p.

6.1. párrafo 1

La vida de todos los seres vivos depende del sol, desde los más pequeños a los grandes., que da luz, energía y calor.

6.2. párrafo 4

Las necesidades de calor varían según las especies de seres vivos, cada especie necesita una cantidad específica de calor.

7. Elabore y escriba un resumen del texto leído

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- Esta prueba no alcanzó a ser aplicada en el estudio piloto. Aplicada en cursos similares, tiene una confiabilidad de 0,75.

### Anexo 3: PAUTA DE RESPUESTAS Y PUNTAJES A CADA PREGUNTA BIEN RESPONDIDA

1. ¿Por qué se dice que los animales y los hombres necesitan los rayos solares para subsistir? (2 p)

Respuesta: Porque sin la acción de los rayos solares, las plantas serían incapaces de transformar el dióxido de carbono del aire en los productos orgánicos que tanto ellas como los animales y los hombres necesitan para desarrollarse y subsistir, no existiría vida. El provee de luz, energía y calor que cada ser vivo necesita para vivir.

2. Según el texto, ¿qué se entiende por (1p cada una): 4 puntos

2.1. descomponer? Respuesta: Descomponer se entiende como un proceso donde se separa el gas a través de la fotosíntesis, liberando oxígeno.

2.2. ¿A qué se refiere el texto con exhalar Respuesta: Exhalar es cuando el aire sale de los pulmones, uno de los procesos de la respiración

2.3. Lapso: porción de tiempo entre dos fechas. Ej. En el lapso entre el 2015 y el 2018 ocurrieron cambios.

2.4. Ameba: organismo unicelular que vive en aguas estancadas

3. ¿Cuáles son los aportes que nos entrega el sol? 2 p.

Respuesta: a) los rayos solares con los que las plantas transforman el dióxido de carbono. b) la energía solar, sin él, no habría vida c) El calor, porque todo ser vivo necesita una cierta temperatura para vivir.

4. ¿Cuál es el propósito del texto leído? (2 p)

Respuesta: Demostrar que sin los aportes del sol, no habría vida orgánica y ningún ser vivo podría vivir., que todo ser vivo necesita del sol

5. ¿Qué título le pondrías al texto leído? 2 p.

Respuesta: Los dones que nos entrega el sol/ Sin el sol nadie podría vivir.

7. ¿Cuál es la idea principal de cada uno de los párrafos indicados: 2 p. c/u, total : 4 p.

5.1. párrafo 1

La vida de todos los seres vivos depende del sol, desde los más pequeños a los grandes., que da luz, energía y calor.

5.2. párrafo 4

Las necesidades de calor varían según las especies de seres vivos, cada especie necesita una cantidad específica de calor.

8. Elabore y escriba un resumen sobre el texto leído 4 p.

Respuesta: Toda manifestación de vida desde las más simples a las más complejas depende de las funciones del sol; los rayos solares ayudan a las plantas a transformar el dióxido de carbono del aire a través de la fotosíntesis liberando oxígeno, que permite la vida de los seres vivos; la energía solar permite la vida orgánica superior, que mantiene una temperatura adecuada para vivir y da el calor que todo ser vivo necesita para vivir, pero cada ser vivo requiere determinada cantidad de calor.

### Anexo 3: SESIONES DEL TALLER DE ENSEÑANZA DIRECTA DE ESTRATEGÍAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA

#### 1. Sesión texto expositivo

Sesión 1	Tema: los textos expositivos: rasgos y tipos	Objetivo: Conocer las características de los textos expositivos y sus estructuras	Fecha: 09/09
			Tiempo: 90 Minutos

La docente entra a la sala y saluda a los estudiantes.

D: Buenos días, jóvenes. ¿Cómo están? ¿Cómo les ha ido esta semana?

E: responden el saludo.

#### Actividades

**docentes:**

Activación de conocimiento previo:

D: Estimados jóvenes, a lo largo de su etapa escolar han aprendido diferentes tipos de texto, entre los que están el narrativo y el expositivo.

- ¿En qué se diferencia un texto narrativo de un texto expositivo?
- ¿Quién quiere responder?
- ¿Qué rasgos singularizan a un texto expositivo?
- Algún compañero(a) que pueda complementar con los rasgos...

Ya, algo recuerdan. Hoy el tema de esta sesión es los textos expositivos y sus características, es un tipo de texto muy necesario para aprender y comunicarse.

En esta sesión analizaremos el léxico de cada texto que trabajaremos.

D:

Introducción:

Les explicaré las características y tipos de texto expositivo, luego les demostraré como reconocerlos y posteriormente ustedes descubrirán los rasgos en los textos expositivos que les traigo y reconozcan los tipos de texto expositivo.



D: Los textos expositivos son textos de información cuya función es informar y difundir el conocimiento, tiene una estructura ordenada y jerarquizada, ¿Qué significa jerarquizada?

E: Que la información va desde lo más importante a lo menos relevante.

D: Muy bien, los textos expositivos además de tener una estructura jerarquizada también tienen otros rasgos lingüísticos que lo caracterizan: Vocabulario especializado, precisión, objetividad, está escrito en tercera persona y en tiempo presente indicativo.

Ahora reconozcamos los rasgos anteriormente mencionados en el texto que se presenta a continuación, que habla de acerca de un elemento vital para nuestras vidas:

***El agua es necesaria para vivir1. Hace que el cuerpo funciones bien2. Con agua, la gente se baña para estar limpio. Sirve para cocer3 la comida, regar las plantas y mantener la saca limpia.***

Quiñónez, A. (2012). COMUNICACIÓN Y LENGUAJE. IDEA PRINCIPAL. Para recrearse y asimilar información cuando se lee. Sexto grado del Nivel Primario. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

***Vivir:*** Mantener la vida.

***Funcione bien:*** Todos los organismos del cuerpo humano funcionan de forma correcta.

***Cocer:*** Hacer comestible un alimento crudo sometiéndolo a ebullición o a la acción del vapor.

Como dijimos anteriormente, el texto expositivo tiene un vocabulario especializado, ¿qué quiere decir eso?

E: Se escuchan las respuestas de los estudiantes.

Se explica a los estudiantes que el vocabulario especializado, son las palabras técnicas que son propias de una rama.

D: El texto expositivo es preciso y objetivo, es decir explica claramente el tema, sin entregar detalles innecesarios y no intervienen las opiniones o sentimientos del autor.

El texto anterior nos informa acerca de la importancia del agua en nuestra vida y quehacer cotidiano. Sin entrar en detalles ni emitir una opinión del autor.

D: Otro rasgo del texto expositivo es que está escrito en tercera persona y en tiempo presente indicativo.

D: ¿Qué significa que está escrito en tercera persona?

E: Qué habla de él o ella

D: Muy bien, en los textos expositivos siempre se utilizan pronombre como el, las, sus, ellos.

¿Qué es el tiempo presente indicativo?

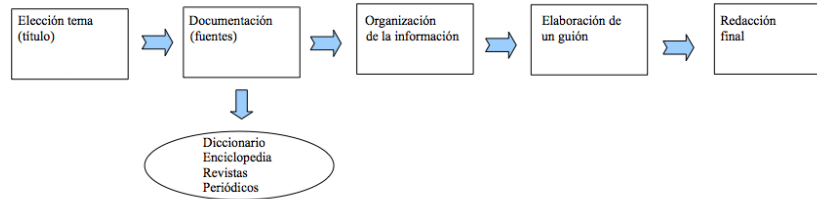
E: Sabemos que el tiempo verbal es la categoría gramatical que ubica la realización de una acción o sitúa un estado, el tiempo presente sitúa la acción en el momento en que se expresa o en un futuro inmediato. En cuanto el modo indicativo enuncia acciones que han ocurrido, que ocurre o que ocurrirán de manera muy probable.

D: Muy bien, el tiempo presente indicativo indica que la acción expresada en el verbo se da en el mismo momento en que se habla.

La docente presenta la siguiente imagen en un power point para ser analizada con los estudiantes.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>EXPOSICIÓN:</b> Se trata de una modalidad textual al igual que la narración, la descripción y la argumentación. La exposición puede ser oral y escrita y tratar temas tan diversos como la ciencia, la economía, la política, el deporte, el medio ambiente, la cultura,...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>FINALIDAD DE LA EXPOSICIÓN:</b> informar y difundir sobre un tema o idea de forma clara, sencilla y ordenada. Se pretende que el receptor pueda comprenderla con facilidad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>TIPOS DE EXPOSICIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Divulgativa:</b> El autor informa lo mas clara y objetivamente posible, sobre un tema de interés general. Se dirige a un público no especializado (estudiantes) en esa materia. El discurso ha de ser de fácil comprensión y el léxico específico debe ir explicado. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ejemplos: diccionarios, enciclopedias, libros de texto...</li> </ul> </li> <li>• <b>Especializada:</b> El autor del texto se dirige a un público ya con suficientes conocimientos de una determinada ciencia o técnica. Aunque el objetivo primordial ha de ser la claridad, aparecen términos específicos que ha de conocer el receptor. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ejemplos: conferencias de un congreso, revistas especializadas, artículos de investigación, tesis doctorales...</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

## 2. Técnica de la exposición.



## UD4 – NOS EXPLICAMOS

### 3. Estructura de la exposición.

ESTRUCTURA DE LA EXPOSICIÓN	
ANALIZANTE	SINTETIZANTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La palabra clave aparece al principio de la exposición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La palabra clave aparece al final de la exposición, en la conclusión</li> </ul>

### 4. Partes de la exposición.

PARTES DE LA EXPOSICIÓN		
INTRODUCCIÓN	DESARROLLO	CONCLUSIÓN
Se presenta el tema. Se despierta el interés y se explica de lo que trata y las partes.	Se desarrollan las ideas de forma clara y precisa (uso de párrafos) <ul style="list-style-type: none"> <li>• powerpoint, transparencias, vídeos,...</li> </ul>	Se resumen las ideas más importantes de forma breve

### 5. El lenguaje de los textos expositivos. Características.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>OBJETIVIDAD:</b> informa sobre un tema sin dar su opinión</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ORACIÓN SEGÚN LA ACTITUD DEL HABLANTE:</b> enunciativas afirmativas y negativas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>NIVEL DEL LENGUAJE:</b> culto, uso de tecnicismos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>FUNCIÓN DEL LENGUAJE:</b> referencial</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>TIEMPO VERBAL Y PERSONA GRAMATICAL:</b> presente de indicativo y 3ª persona</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Otras:</b> abreviaturas, paréntesis, conectores textuales (en primer lugar, además, también, por último, como conclusión...)</li> </ul>

Además de tener estos rasgos, el texto expositivo también se caracteriza por tener una estructura definida, al igual que el texto narrativo. El texto narrativo tiene inicio, desarrollo y final. En cuanto al texto expositivo, encontramos una Introducción, un desarrollo y una conclusión.

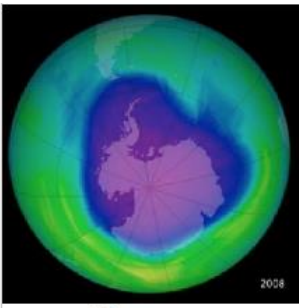
D: ¿Qué entienden por introducción? La introducción es la primera parte del texto que nos sirve para conocer del tema que se hablará. En la introducción de los textos expositivos se presenta el tema y se define por qué es importante, responde a las preguntas ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo?

D: ¿Qué entienden por Desarrollo? En el desarrollo de los textos expositivos, se busca aumentar, reforzar o ampliar la información del tema que se está exponiendo, es decir, se profundiza el tema presentado empleando los datos consultados, responde a expresiones tales como: porque, es, está compuesto de, se presenta como...

D: ¿a qué se refiere la conclusión? Por último la conclusión es exponer la idea a la que se llega después de considerar todos los datos expuestos en el desarrollo. Aquí es donde se resumen las ideas principales, aclarar los asuntos que quedaron pendientes en el texto o evaluar la importancia del contenido que se presentó. Sus expresiones características son: así pues, en conclusión, en resumen, en síntesis.

Ahora leamos otro ejemplo del texto expositivo y analicemos sus rasgos.

### El gas ozono

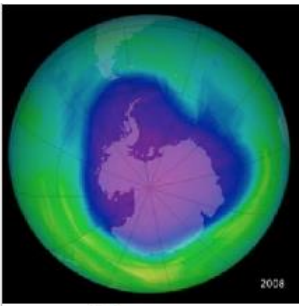


La presencia del gas ozono en la superficie terrestre tiene un efecto negativo, ya que es una sustancia tóxica que afecta a la salud del ser humano.

De hecho, en las capas altas de la atmósfera, el gas ozono es un componente natural que protege contra la radiación de los rayos ultravioleta. Sin embargo, su presencia en la superficie terrestre tiene un efecto muy distinto, es tóxica y afecta a la salud del ser humano, es el hombre precisamente el culpable de las concentraciones de ozono en las capas más bajas de la atmósfera puesto que el gas se forma como consecuencia de reacciones químicas que se producen, en presencia de luz solar, entre el oxígeno y dióxido de nitrógeno procedente, en presencia de los vehículos y de las fábricas. Actualmente hay estudios por la OMS (Organización Mundial de la Salud) que confirman que los altos índices de ozono provocan ataques cardíacos y asmáticos e influyen en la mortalidad de la población.

En definitiva, la concentración de gas ozono aumenta por 10 el riesgo de muerte por causas respiratorias, especialmente neumonía.

### El gas ozono



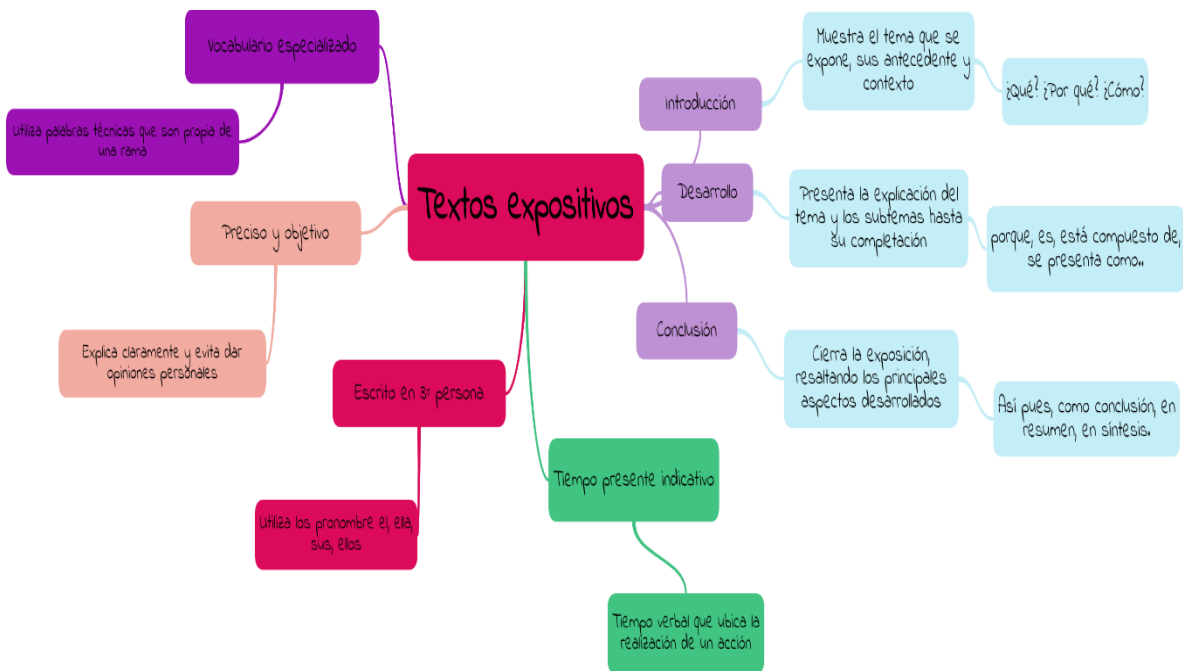
La presencia del gas ozono en la superficie terrestre tiene un efecto negativo ya que es una sustancia tóxica que afecta a la salud del ser humano.

De hecho, en las capas altas de la atmósfera, el gas ozono es un componente natural que protege contra la radiación de los rayos ultravioleta. Sin embargo, su presencia en la superficie terrestre tiene un efecto muy distinto, es tóxica y afecta a la salud del ser humano, es el hombre precisamente el culpable de las concentraciones de ozono en las capas más bajas de la atmósfera puesto que el gas se forma como consecuencia de reacciones químicas que se producen, en presencia de luz solar, entre el oxígeno y dióxido de nitrógeno procedente, en presencia de los vehículos y de las fábricas. Actualmente hay estudios por la OMS (Organización Mundial de la Salud) que confirman que los altos índices de ozono provocan ataques cardíacos y asmáticos e influyen en la mortalidad de la población.

En definitiva, la concentración de gas ozono aumenta por 10 el riesgo de muerte por causas respiratorias, especialmente neumonía.

- Título objetivo y Sintagma Nominal: Gas ozono (amarillo).
- Presencia de la palabra clave ozono en todos los apartados, incluidos el título y el pie de foto de la imagen (amarillo).
- División del texto en tres partes: Introducción, desarrollo y conclusión.
- Oraciones objetivas (subrayado de primera oración del primer párrafo).
- Verbos en presente y en tercera persona del singular (azul).
- Uso de abreviaturas: OMS (morado).
- Uso de paréntesis: Organización Mundial de la Salud (morado).
- Uso de tecnicismos (rojo).
- Uso de conectores textuales (verde).

Luego la docente muestra el siguiente mapa mental en la pizarra en un power point y lo explica.



### Luego explica los textos expositivos y sus características

Como dijimos en el inicio existen varios tipos de textos expositivos que se clasifican de acuerdo a su estructura:

Ejemplos de texto expositivo

**Causa –efecto:** tipo de texto expositivo donde se explican las causas del tema tratado y se analizan los efectos que se producen o pueden producir.

Leen la siguiente oración y determinan cual es causa y cuál es el efecto.



**Problema-solución:** este tipo de texto expositivo presentan un problema y a continuación nos ofrece la solución o soluciones a la problemática planteada.

Leamos la siguiente frase.... ¿Cuál es el problema? (mi tío quedo sin trabajo) y ¿cuál es la solución? (Mi tía hace pan para vender)

¿Por qué Juan tiene caries? | por qué se debe lavar los dientes de manera frecuente

Problema

Solución

**Descriptivo:** Describen el tema según la secuencia que es, cuáles son sus características. Por lo tanto, todos los textos descriptivos llevan adjetivos.

¿Qué es describir?

Representar o detallar al aspecto de algo por medio del lenguaje

¿Cómo describimos?

Para poder describir debemos analizar la información con mucha atención y seleccionar los detalles más importantes. Luego de seleccionar los detalles de la información debemos organizar los datos siguiendo un orden, puede ser de lo general a lo particular o al contrario.

¿Qué es un adjetivo?

E: Las cualidades que tienen las cosas.

Muy bien, los adjetivos son palabras que complementan y determinan el sentido del sustantivo.

Ejemplo: mujer alta/ mujer baja

¿Cuál es el adjetivo de la primera frase? Que la alta

¿Y de la segunda? Que es baja

Muy bien, también debemos tener en cuenta, lo más importante, el adjetivo siempre debe concordar con el sustantivo en género y número.

Es decir, ¿puedo decir: La gata gordos?

E: se escuchan sus respuestas.

D: Muy bien, no se puede decir porque el sustantivo es femenino y singular en cambio en adjetivo es masculino y plural. Entonces ¿cómo lo debemos decir?

E: La gata gorda o los gatos gordos.

D: muy bien, sexto básico, Excelente:

Ahora veamos un ejemplo:

Quilleco es un **pueblo pequeño** que se ubica **a 38 km al sureste de Los Ángeles**. Fue **fundado por don Francisco Bascañán Guerrero en 1853**.

¿De qué tema se habla en el texto?

E: De Quilleco.

D: Muy bien, ¿Qué tipo de texto expositivo es? ¿Por qué?

Es texto descriptivo, porque describe a Quilleco y utiliza adjetivos.

D: Perfecto, ahora descubramos las características con más detalle:

Quilleco es un pueblo pequeño que se ubica a 38 km al sureste de Los Ángeles. Fue fundado por don Francisco Bascañán Guerrero en 1853.

Y por último conoceremos el texto expositivo de comparación. En este texto expositivo se confrontan dos ideas o fenómenos para hacer notar sus diferencias y semejanzas. Que utiliza conectores como: pero, en cambio, del mismo modo.

### Ejemplo:

La ropa de vestir cambia mucho de una región a otra y de una estación a otra. La situación climática afecta al estilo de vestimenta. Se necesita ropa ligera y delgada cuando hace calor; en cambio, en invierno la ropa debe de ser más gruesa y abrigadora. En verano, se prefieren colores claros; en cambio en invierno, la ropa suele ser más oscura.

El texto anterior, es leído por la docente y los estudiantes, luego responden ¿Qué es lo que se está comparando? ¿Qué es lo que se dice de cada idea? ¿Qué conectores encontraron?

La docente muestra una imagen en power point, donde aparece la imagen de un tema que todos conocen.



Sexto básico, por favor, observen la imagen ¿Qué nos muestra la imagen?

Los estudiantes piensan y responden:

- Un virus
- Algo del cuerpo humano
- El coronavirus o Covid-19

¿En qué tipos de texto, podremos encontrar información acerca de este virus?

Los escolares responden y participan por turnos de habla, respetando las normas de convivencia de la sala.

- En un texto informativo.
- En las noticias.
- En un documental.

Muy bien, como todos han mencionado un tipo de texto donde aparece información de este virus, vamos a recordar ¿qué es un texto expositivo? ¿Qué información nos transmitirá? ¿Qué lo diferenciara de los demás textos? ¿Cómo los podremos clasificar?

Después de socializar las respuestas de los estudiantes, la docente les recuerda que los textos expositivos son aquellos que se utilizan con el propósito de informar para ampliar el conocimiento que se tiene de un tema.

La información es el producto de una consulta, una investigación o un análisis presentando el tema, acompañado de datos, ejemplos y detalles.

Todos los textos expositivos tienen tres partes generales y básicas que son: Introducción, desarrollo y conclusión.

Recordemos que los textos expositivos deben contener ciertos rasgos que lo hacen diferenciar de los demás tipos de texto: Estos son vocabulario especializado, es preciso y objetivo, está escrito en tercera persona y en tiempo presente indicativo, su estructura es ordenada y especializada y su función es informar y difundir el conocimiento sobre un tema determinado.

D: Sexto año básico, los invito a observar el siguiente mapa mental, los invita a mirar y leer la información que el mapa contiene y la información que entrega. **ADJUNTO AL FINAL DE LA SESIÓN.**

¿De qué tema nos habla el mapa mental? ¿Qué nos dice de ese tema?

E: Se escuchan sus opiniones y comentario.

A medida que pasa el tiempo y los estudiantes van interactuando la docente apoya la información entregada por ellos.

D: ahora, quiero demostrarles cómo son los textos expositivos, tomaré un texto y allí les mostraré cada uno de los rasgos.

D. ¿alguna duda?

D: ahora les mostraré los rasgos específicos de t e c-efecto, p-s y comparativo.

D: ¿Qué es una causa?

E: Es el origen de un fenómeno o acontecimiento.

D: Muy bien, ¿qué será efecto o consecuencia?

E: lo que se produce por una causa, algo que paso por el origen de algo.

Excelente, ahora veamos algunos ejemplos de causa consecuencia.

Ser pobre, ¿es causa a consecuencia?

Estar enfermo, ¿es causa o consecuencia?

Se escucha las respuestas de los estudiantes y luego se prosigue.

D: ¿Tener buenas calificaciones, es causa a consecuencia?

D: muy bien, tener buenas calificaciones es consecuencia de ser estudioso y tener expectativa sobre su futuro.

#### **Ejemplo:**

Los **superpetroleros**<sup>1</sup> son los barcos que transportan el petróleo a través del océano. La capacidad de carga de los superpetroleros es enorme y su tamaño es gigantesco. En las **bodegas**<sup>2</sup> de un superpetrolero medio podría caber un edificio de 100 pisos.

Los superpetroleros causan graves problemas a la naturaleza que es necesario resolver. Con frecuencia, **vierten**<sup>3</sup>el **petróleo**<sup>4</sup> de su carga en los mares, y por ello la vida del mar y de las costas sufre **daños**<sup>5</sup> muy graves.

Meyer, 1975, cit. En Sánchez E, (1988). P. 38



**Superpetroleros:** Buque petrolero capaz de desplazar más de 70.000 toneladas de petróleo.

**Bodegas:** Compartimiento de los barcos, situado entre la cubierta inferior y la quilla, que sirve de almacén.

**Vierten:** Derramar o dejar caer líquido del recipiente que lo contiene, en ese caso se derrama el petróleo en el mar.

**Petróleo:** Líquido oleoso, más ligero que el agua, de color oscuro y olor fuerte, que se encuentra nativo, formando a veces grandes manantiales en los estratos superiores de la corteza terrestre.

Daños: Poner en peligro, destruir un elemento constitutivo de la naturaleza.

Los estudiantes leen el texto anterior con apoyo de la docente.

D: ¿Qué tipo de texto expositivo es? ; ¿Cuál es la causa? ¿Cuál es la consecuencia? ¿Qué conectores encontramos en este tipo de textos?

Se escucha las respuestas de los estudiantes.

D: Muy bien, es un texto causa-consecuencia, y si causa es el transporte de petróleo de los superpetroleros y la consecuencia es los problemas que causan a la naturaleza sobre todo a los mares de nuestro planeta.

Ahora analicemos el texto expositivo problema- solución: Este tipo de textos tiene un problema, una resolución y una conclusión.

¿Qué es un problema?

- Es un acontecimiento que causa incertidumbre y debemos resolver o buscar una solución

¿Qué es solución?

- Respuesta eficaz a un problema.

Analicemos el siguiente texto.

### ¿Cómo se origina la vida en la tierra?

***Las tres cuartas partes de la superficie de la tierra están cubiertas de agua. Aun cuando esto es un dato impresionante, se queda corto frente a las espectaculares fotografías que nos han llegado del espacio exterior. Estas revelan un hermoso planeta azul bañado con agua, cubierto por un velo de vapor de agua. La vida comenzó en el agua. Al volverse más complejas y especializadas las cosas vivas, abandonaron el mar y se asentaron en la tierra, tomando el agua como componente principal de sus cuerpos. Sobre el planeta tierra, el agua es vida.***

***(Kemmer, 1996. 1-1, cit. En Álvarez, T. y Ramírez, R, 2010). P. 23***

Este tipo de texto se caracteriza por presentar un problema ¿Cuál es el problema?  
El problema de este texto se encuentra en el título ¿Cómo se originó la vida en la tierra?

Luego encontramos el desarrollo del problema o resolución *Las tres cuartas partes de la superficie de la tierra están cubiertas de agua. Aun cuando esto es un dato impresionante, se queda corto frente a las espectaculares fotografías que nos han llegado del espacio exterior. Estas revelan un hermoso planeta azul bañado con agua, cubierto por un velo de vapor de agua. La vida comenzó en el agua. Al volverse más complejas y especializadas las cosas vivas, abandonaron el mar y se*

*asentaron en la tierra, tomando el agua como componente principal de sus cuerpos. Sobre el planeta tierra, el agua es vida.*

Y por último, encontramos la conclusión, que este caso sería la solución del problema... ¿Quién me puede decir, cual es la solución?  
Que la vida comenzó en el agua, el agua es vida.

Por último, vamos a conocer los textos expositivos descriptivos, ¿Qué es describir?  
E: Explicar cómo es algo.

Muy bien, es explicar cómo es algo para tener información o bien representar lo que se quiere decir. En este tipo de texto, también encontramos la introducción que hace referencia a explica conceptos o enunciados con lenguaje abstracto, en el desarrollo, encontramos elementos descriptivos relacionados con la utilidad, extensión origen, etc. y en la conclusión encontramos la síntesis de lo que se está describiendo.

Analicemos un ejemplo:

Quilleco significa "agua de lágrimas" en **mapudungun**<sup>1</sup> (co=agua) (quille= lágrimas)". Su nombre proviene del **estero**<sup>2</sup> que lo cruza y **desemboca**<sup>3</sup> en el **río Duqueco**<sup>4</sup>. Es una comuna **precordillerana**<sup>5</sup> de la **Región del Biobío**<sup>6</sup>, ubicada en la **provincia homónima**<sup>7</sup>, 40 kilómetros al sureste de **Los Ángeles**, por el camino a **Antuco**<sup>8</sup>.

Fue fundado por Francisco Bascañán y Guerrero en 1853, y en **1875** se le **confirió**<sup>9</sup> el título de "Villa de San Francisco de Quilleco". En **1891**, se creó la Municipalidad de Quilleco y en 1894 se constituyen los representantes del primer municipio de esta Comuna.

D: ¿Qué se está describiendo?

E: Características de la Comuna de Quilleco.

D: ¿Qué se dice de ella?

E: Donde está ubicada y quien la fundo.

D: ¿Cuál es la síntesis?

E: Que después de su fundación se constituye los representantes del primer municipio de la comuna.

D: Durante el desarrollo de este taller, en cada sesión se les enviara un video e hipertexto para que los revisen en sus hogares y refuercen lo aprendido. El video de esta sesión es acerca de los textos expositivo, el cual podrán observar en el siguiente link: <https://www.youtube.com/watch?v=AovFO4mBxlY>, hasta el minuto 2:30. También estará disponible en sus celulares, además lo pueden descargar desde la página de nuestro establecimiento.

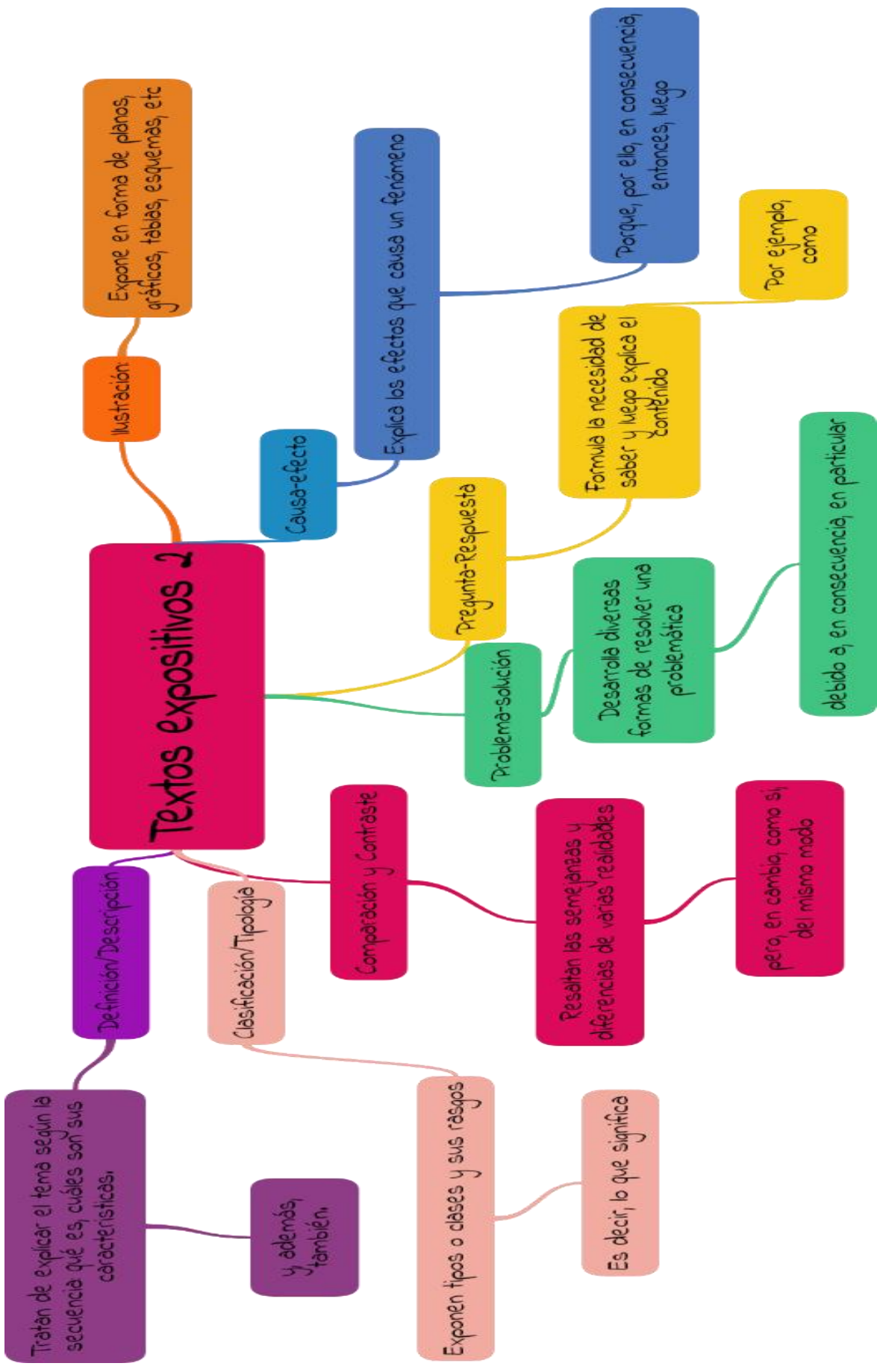
La docente les entregara varios textos expositivos, para que los estudiantes los puedan clasificar de acuerdo a su estructura y propósito y responderán las siguientes preguntas en su cuaderno.

Instrucciones:

1. Lean el texto, ¿qué rasgo del texto expositivo está presente?
2. ¿Qué tipo de texto expositivo es? ¿Por qué cree usted?
3. ¿Qué dificultades tuvo el grupo para desarrollar la actividad?

Evaluación de proceso:

1. Indique cuatro rasgos del texto expositivo.
2. Señale tres tipos de texto expositivo.
3. ¿Qué diferencia a un texto expositivo causa-efecto de un texto expositivo problema-solución?



## Sesión N 2: texto expositivo causa-efecto y problema solución

Sesión 2	Tema: Textos expositivos Causa-efecto y problema- Solución	Objetivo: Identificar texto expositivo causa-efecto y texto expositivo problema-solución	Fecha: 09/2020
			Tiempo: 90minutos

La docente saluda a los estudiantes: Buenos días estimados y estimadas estudiantes del sexto básico, ¿Cómo están?

### Activación de conocimientos previos:

La docente, luego de saludar, le pregunta a los estudiantes: ¿Alguien me puede mencionar o resumir que fue lo que aprendimos la clase anterior? ¿Qué son los textos expositivos? ¿Cuál es su objetivo? ¿Cuál es la diferencia entre el texto expositivo y los textos narrativos?

Durante el taller de hoy, volveremos a analizar los textos expositivos, pero antes de eso, vamos a recordar lo que son los conectores, muchos de ustedes los deben recordar, ya que fue materia de 4° básico

¿Recuerdan que es un conector? ¿Cuál es su función? ¿Cómo se clasifican? ¿Para que los utilizamos?

Recordemos que los conectores son las palabras que sirven para unir las ideas entre sí. Existen varios tipos de conectores como, por ejemplo, los que expresan la causa de algo o los elementos que unen elementos. Junto el aprendizaje de los textos expositivos iremos recordando más acerca del uso de los conectores.

Siguiendo con el aprendizaje de los textos expositivos, hoy aprenderemos a clasificar estos textos según su tipo de estructura, sabemos que tienen una estructura general que hace mención a la introducción, donde se presenta el tema, al desarrollo, profundización del tema, y a la conclusión que es el resumen de las ideas principales del texto leído. Además deben recordar que en cada sesión analizaremos el léxico de cada texto que trabajaremos.

La docente vuelve a dibujar el mapa mental de la clase anterior, y comenta:

Los textos expositivos también tienen una estructura interna que los diferencia entre sí, como también vimos la clase anterior estos pueden ser, observemos el mapa mental:



Esto quiere decir, que existen distintos tipos de textos expositivos, los cuales se pueden clasificar según su estructura, es decir sus partes. Los cuales pueden ser: problema-solución, causa-efecto, comparativos y descriptivos.

Por lo tanto, como dije anteriormente la sesión de hoy se enfocará, en el texto expositivo causa-efecto y el texto expositivo problema-solución.

Sabemos que en la vida cotidiana ocurren situaciones en las que podemos distinguir las causas y consecuencias o efectos de algunas acciones, decisiones, etc. Lo mismo ocurre con los problemas-solución.

Ej. 1: una persona se alimenta mal y puede enfermarse, ¿cuál es la causa? ¿Cuál es la consecuencia o efecto?

Muy bien, la causa es que la persona se alimenta mal y el efecto es que se puede enfermar. Lo que acabamos de leer es un texto expositivo causa-efecto.

#### **Veamos otro ejemplo de causa efecto:**

Ej. 2: Un estudiante cumple con sus tareas, ¿qué consecuencia o efecto tendrá?: el estudiante aprende, esa es la consecuencia.

Leamos el siguiente ejemplo

#### **Ejemplo 1**

*Uno de los problemas a los que se enfrenta la gente en el contexto de la **pandemia** del coronavirus es la falta de trabajo y de dinero. Una gran ayuda es la entrega de cajas con alimentos, pero no resuelve el problema.*

**Pandemia:** Enfermedad epidémica que se extiende a muchos países.

¿Cuál es el problema?

La falta de trabajo y de dinero por la pandemia del coronavirus.

¿Cuál es la solución?- ¿está dicha la solución?

La entrega de cajas de alimentos, pero no soluciona el problema.

D: Recuerden que deben observar el video que nos explica un poco más sobre los distintos tipos de texto expositivos<sup>4</sup>, ya está disponible en sus celulares, además lo pueden descargar desde la página de nuestro establecimiento.

La docente comenta a los estudiantes que ahora formaran grupos de cuatro integrantes para realizar las siguientes actividades:

- A cada grupo se les entregaran tres textos breves los cuales deberán leer y analizar.
- Luego de leer, deberán clasificar los textos de acuerdo a su estructura en textos expositivos causa-efecto o texto expositivos problema-solución.
- Después de clasificar los textos, cada grupo, deberá escribir en su cuaderno porque es un texto causa efecto o un texto expositivo.
- Escribir la causa y el efecto o el problema solución, según corresponda, de cada texto.
- Cada grupo deberá pasar a delante a exponer sus conclusiones.

Mientras los estudiantes avanzan en la actividad la docente monitorea y verifica que todos los estudiantes estén trabajando, apoyando a los grupos que tienen dificultades.

Terminada la actividad, los grupos pasan adelante a leer sus textos y mencionar sus conclusiones, los demás estudiantes escuchan con atención y la docente profundiza y refuerza los contenidos que sean necesarios.

Por último, la docente junto con los estudiantes sintetiza la información en conjunto con los estudiantes.

Síntesis:

Un texto expositivo problema-solución es aquel texto en el que la forma de organización de la información se articula en torno a la descripción de un problema y de la solución o las soluciones para resolverlo.

Los dos elementos esenciales de este tipo de texto son, por tanto:

- El descubrimiento y la definición clara del problema,
- La propuesta de la solución o las soluciones ha dicho problema.

En cuanto, a los textos expositivos de estructura causa-efecto, se utilizan para explicar las causas del tema tratado y se analizan los efectos que se producen o pueden producir.

### **Evaluación formativa:**

¿Qué diferencia hay entre el texto causa-efecto y el texto problema solución?

¿Cómo se descubre la idea principal de un texto?

¿Cómo se organiza la información de los textos causa y afecto y textos problema-solución?

¿Cómo le explicarías a un compañero acerca de estos tipos de textos?

¿Qué dificultades tuvimos hoy para realizar nuestras tareas?

¿Cómo las pudimos solucionar?

¿En qué situaciones cotidianas utilizas o ves reflejado estos tipos de texto?

---

<sup>4</sup> En esta sesión, se elaborara el video ya que no encontramos uno apropiado al tema.

## Sesión de las Macrorreglas de Van Dijk

Sesión 3	Tema: Macrorreglas de Van Dijk	Objetivo: Aprender a aplicar la macrorreglas de Omisión o Selección, Generalización y Construcción o integración,	Fecha: 10/2020
			Tiempo: 90 Minutos

**D:** Muy buenos días queridos estudiantes, ¿cómo están? ¿Cómo les ha ido esta semana? Yo he estado preparando estas sesiones y espero que les permitan aprender a usar la omisión o selección, la generalización y la construcción o integración, que son las macrorreglas o macroestrategias para identificar las ideas principales, lo que les permitirá resumir y comprender un texto, en fin, aprender.

**E:** Responden el saludo.

### Actividades docentes:

#### Activación de conocimiento previo:

Estimados estudiantes, durante toda su etapa escolar han leído muchos textos, entre narrativos y expositivos.

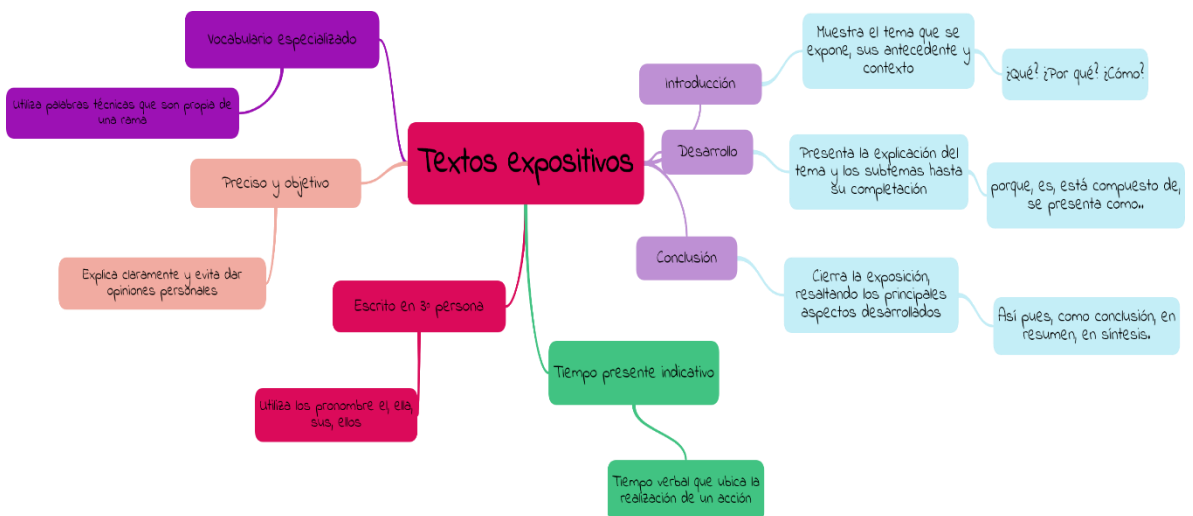
¿Usan alguna estrategia para leer y comprender un texto? ¿Qué comprenden por ESTRATEGIA?

- Muy bien, algunos de ustedes tienen estrategias, entendidas como “aquellas acciones que utilizamos para lograr un objetivo”, en este caso estamos hablando de estrategias de lectura serían todas aquellas acciones o tácticas que utilizamos, los lectores, para abordar y comprender un texto, empezando por leer el texto, comprender su léxico, inferir las ideas de cada párrafo y las del texto.

2. En las sesiones anteriores conversamos de los textos expositivos, ¿qué entendemos por Texto Expositivo?

Un estudiante responde.

**D:** Bien, el texto expositivo es el que se caracteriza por tener una estructura jerarquizada, Vocabulario especializado, precisión, objetividad, está escrito en tercera persona y en tiempo presente indicativo.





Como ven, todo texto está formado por oraciones. Una oración tiene tema y algo sobre el tema, las ideas se expresan en oraciones. Como pueden observar en el mapa, los rasgos del texto expositivo son... ¿quién puede leerlos?

. Además deben recordar que en cada sesión analizaremos el léxico de cada texto que trabajaremos.

### Introducción:

Hoy nos interesa enseñar las macrorreglas de Van Dijk, es un lingüista holandés y en su tesis de Dr. descubrió y enfatizó este tema. Él ha venido mucho a enseñar a Chile y ahora es un profesor de una universidad de Barcelona y ha publicado muchos libros sobre la comprensión de textos y los discursos con que se discrimina a las personas en el.

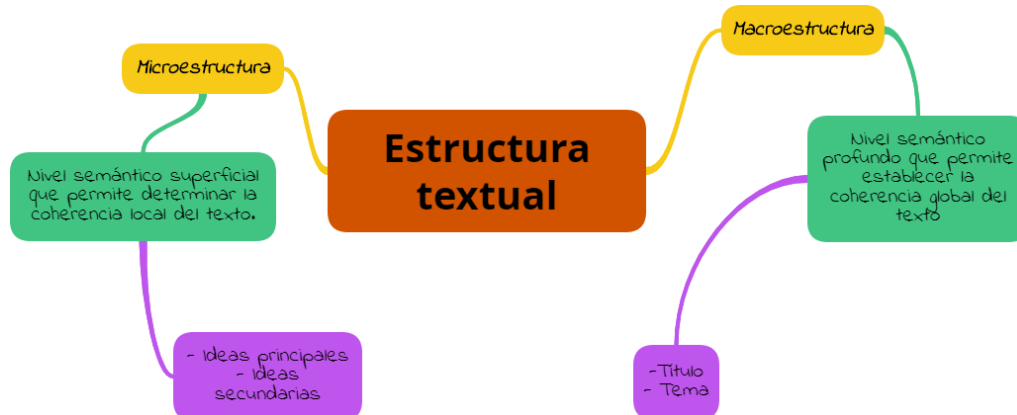


Antes de aprender estas macrorreglas debemos tener claro lo que es la estructura del texto.

¿Quién me puede decir cuál es la estructura del texto? ¿Algún compañero lo puede ayudar?

D: La estructura del texto es la organización textual de la información, la cual está integrada por varias oraciones que a su vez están unidas por conectores.

En los textos de lectura encontramos dos tipos de estructuras: La microestructura que hace referencia al nivel local del discurso, que conforma la estructura de las oraciones y las relaciones entre ellas. Y la macroestructura que está conformada por la información global y general del texto.



### Desarrollo:

#### Las macrorreglas de Van Dijk

D: Como se dijo anteriormente, hoy aprenderemos las macrorreglas de Van Dijk: omisión o selección, generalización y Construcción o integración.

Para aplicar estas macrorreglas, lo primero que se debe hacer es tomar los conocimientos previos del lector, ¿qué son los conocimientos previos?

Muy bien, los conocimientos previos es recordar lo que sé acerca de un tema, por ejemplo, si el tema fuera el pan amasado, todo lo que saben sobre ese tema serían sus conocimientos previos, ¿verdad?

Entre más conocimientos previos tengamos sobre un tema de un texto, será más fácil que comprendamos ese texto.

#### Ahora, conozcamos las macrorreglas de Van Dijk:

Como se dijo, las macrorreglas de Van Dijk, son cuatro: Omisión, selección, generalización y construcción o integración:

La primera macrorregla es la de **supresión u omisión**: Dada una secuencia de oraciones, se elimina u omite la palabra que es reiterativa y no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto.

Ejemplo: *“pasó el alcalde, llevaba una corbata, la corbata era roja”*

¿Quién me puede decir cuál es la palabra que se podría eliminar de la oración? ¿Por qué? Se espera a que los estudiantes respondan y luego la docente complementa.

D: Se puede eliminar u omitir la palabra corbata porque es información reiterativa y no es relevante para la interpretación del texto.

Observación: Que se diga que la información es poco importante, no significa que la información en sí no sea importante, sino que es información secundaria para el significado o interpretación global del texto.

Segunda macrorregla, es la de **selección**: Se elige la información relevante dentro del texto, proceso contrario al anterior.

Ejemplo: *“Pedro se dirigió hasta su coche. Subió. Se fue a Fráncfort”*

¿Cuál es la información más importante del enunciado?

Según esta regla podemos seleccionar la frase *“Se fue a Fráncfort”*. Debido a nuestro conocimiento general sobre transportes y automovilismo sabemos que, para ir en coche de un lugar a otro, primero deberemos ir hacia el coche y después subirnos a él.

Tercera regla, generalización: Considerar lo esencial del texto y dejar de lado lo que es común, para formar un concepto general que te ayude a la comprensión global del texto.

Ejemplo: En el patio del liceo, los niños grandes juegan al trompo, los niños de básica juegan al paquito librador y los niños más pequeños, juegan a las polcas.

D: ¿Cuál es el tema del texto?

E: El tema es “LOS NIÑOS”

D.Y ¿Qué se dice de los niños?

E: Se dice que los niños juegan.

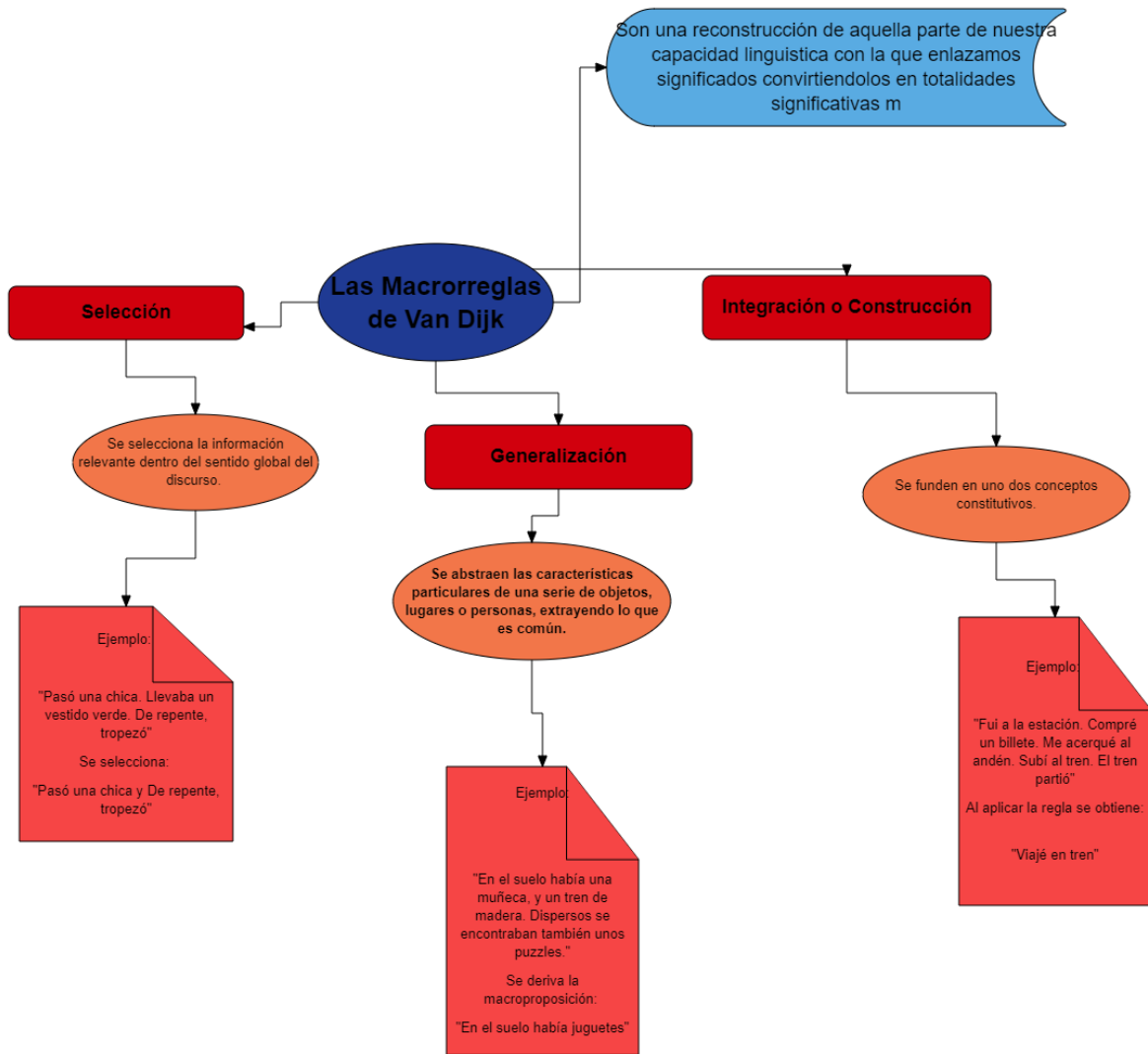
D: Muy bien, por lo tanto esta oración puede ser sustituida por una nueva: Los niños jugaban en el patio.

Y la última macrorregla, construcción o integración de la información: Se trata de formar una idea acerca del texto en relación con sus expectativas.

Ejemplo: Fui al estadio, compre una entrada, me acerqué a las gradas, subí las gradas, me senté y el partido comenzó.

La idea generada, que define en su totalidad la siguiente oración es: *Vi el partido.*

Sinteticemos la información en el siguiente mapa conceptual:



D: Ejercitemos lo aprendido:

Leamos el siguiente texto:

***“La joven se dirigió hasta la estación. Llevaba puesto su vestido verde favorito; el suelo de su habitación estaba lleno de camisetas, pantalones y zapatos que había descartado. Cuando llegó a la estación de tren, fue hasta la taquilla y compró un boleto. Su transporte salía en tan solo unas horas.”***

D: Para poder descubrir ¿cuál es el tema del texto, que debemos hacer?

E: Saber de qué habla el texto.

D: ¿De qué habla el texto leído?

E: Habla de una joven

D: Muy bien, y ¿qué se dice de la joven?

E: Qué va a la estación de trenes, lleva un vestido verde y es su favorito, qué se probó mucha ropa antes de salir, compró un boleto y tuvo que esperar unas horas para que saliera su tren.

D: Perfecto, pero es mucha información para un texto breve.

La docente comenta que hoy han estado viendo una nueva estrategia, que consiste en la aplicación de las macrorreglas de van Dijk. Al principio de la clase, se señaló que la primera macrorregla de comprensión textual es la de omisión, es decir, eliminar información que no es relevante. Invita a leer el texto nuevamente.

¿Cuál es la información que no es relevante? Luego de socializar las respuestas, la docente les comenta que la frase que está describiendo que la ropa que lleva puesta la joven y las prendas de ropa que están en el suelo de su habitación, no son necesarias para comprender la información más relevante del texto. Por el contrario, tan solo sirve para añadir un contexto a lo que ocurre. Esto quiere decir, que al utilizar la macrorregla de supresión eliminaríamos esa parte del texto, quedándonos solo con las frases que nos dan la información que necesitamos. En este caso, **que una joven fue a una estación de tren y compró un boleto.**

Al utilizar la segunda macrorregla, de selección, funciona justo al contrario que al anterior. Comentemos... ¿Cuál es la información más relevante del texto? En este caso, serían todas aquellas frases relacionadas con el hecho de que la joven va a comprar un boleto de tren. Así, las frases más relevantes serían “La joven se dirigió hasta la estación” y “Cuando llegó a la estación de tren, fue hasta la taquilla y compró un billete”.

La macrorregla de generalización se utiliza para resumir una parte del texto de tal forma que sea más sencilla de entender o recordar. En el caso de este texto, la frase “El suelo de su habitación estaba lleno de camisetas, pantalones y zapatos que había descartado” podría resumirse en “había ropa en el suelo de su habitación”.

Por último, la macrorregla de integración sirve para entender el contexto general del escrito. En este caso, si integramos toda la información presente en el texto podemos asumir que la joven va a abordar un tren, a pesar de que esto no esté explicitado en ningún momento.

La docente comenta a los estudiantes que formarán grupos de 4 integrantes y analizarán un texto, identificando las ideas más importantes aplicando la macrorreglas.

El **agua** es necesaria para **vivir**<sup>1</sup>. Hace que el cuerpo **funcione bien**<sup>2</sup>. Con **agua**, la gente se baña para estar limpio. Sirve para **cocer** <sup>3</sup>la comida, regar las plantas y mantener la casa limpia.

D: ¿De qué habla el texto?

E: Del agua

D: Muy bien, eso lo sabemos porque es la palabra que más se repite.

D: ¿qué se dice el agua?

E: Los usos que podemos darle al agua.

D: Muy bien, analicemos el texto por partes. El texto tiene cinco partes que van unidas por un punto seguido, las vamos a separar.

1. El agua es necesaria para vivir.
2. Hace que el cuerpo funcione bien.
3. Con agua la gente se baña agua para estar limpio.
4. Sirve para cocer la comida.
5. Regar las plantas y mantener la casa limpia.

D: Haremos vamos a aplicar las macrorreglas de Van Dijk. De acuerdo a los propósitos que tiene cada macrorregla estudiada... ¿Cuál es la más idónea para trabajar en este texto?

D: Bien, La macrorregla de generalización.

La macrorregla de generalización se utiliza para resumir una parte del texto de tal forma que sea más sencilla de entender o recordar. Pero, “El agua es necesaria para vivir, preparar los alimentos, regar las plantas y mantener el cuerpo y ropa limpia” podría resumirse en “*El agua es necesaria para vivir y se utiliza en la vida cotidiana*”.

D: Recuerden que deben observar el video que nos explica un poco más sobre el uso de las macrorreglas de Van Dijk en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=qYQclpNzdRw>, ya está disponible en sus celulares, además lo pueden descargar desde la página de nuestro establecimiento.

### **Evaluación formativa:**

Lee el siguiente texto

*Algunos caballos se vuelven locos*

*Después de comer **malvaloca**<sup>1</sup>, algunos caballos caminan tambaleándose de un lado a otro, medios ciegos, mordisqueando latas o huesos **roídos**<sup>2</sup>: cualquier cosa, **incluso**<sup>3</sup> alambre de púa<sup>4</sup>.*

*Sus **articulaciones**<sup>5</sup> se vuelven **rígidas** <sup>6</sup> y su **pelaje**<sup>7</sup>, áspero; mas la muerte pone pronto fin a sus sufrimientos.*

*Cunningham y Moore, 1985, cit. En Alonso J, (1992)p. 62*

### **Actividad: Responde las siguientes preguntas:**

1. Una vez leído el texto anterior, separa cada oración que compone el párrafo.
2. Comenta con tus compañeros los propósitos de las cuatro macrorreglas de Van Dijk, y selecciona lo que más apropiada utilizar en este texto.
3. Comenta las respuestas con tus compañeros.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Los ejemplos utilizados en esta sesión han sido elaborados por el propio autor de las Macrorreglas Teun Van Dijk.

## Sesión Idea Principal

Sesión 4	Tema: Idea principal	Objetivo: Aplicar estrategias de comprensión lectora para identificar las ideas principales de un texto.	Fecha: Tiempo:
----------	----------------------	--	-------------------

La docente entra a la sala y saluda a los estudiantes:

D: Muy buenos días, jóvenes. ¿Cómo están? ¿Cómo les ha ido esta semana?

E: Responden al saludo

### Actividades docentes:

Activación de conocimientos previos:

La docente después de saludar, le pregunta a los estudiantes ¿Alguien me puede resumir lo que aprendimos la clase anterior? ¿Qué es leer? ¿Qué es comprender una lectura? ¿Qué son las estrategias? ¿Qué son las macrorreglas de Van Dijk? ¿Qué tipo de textos hemos estado trabajando durante este taller?

Recordemos que las estrategias son aquellas acciones que utilizamos para lograr un objetivo, en este caso estamos hablando de estrategias de lectura, por lo cual serian todas aquellas acciones o tácticas que utilizamos los lectores para abordar y comprender un texto.

La semana pasada aprendimos las macrorreglas de Van Dijk, y como dijo un compañero son estrategias de lectura que nos ayudan a comprender un texto.

D: Esto se debe a que estas macrorreglas de Van Dijk nos permiten borrar o generalizar las oraciones contenidas en el texto, en el caso de ser irrelevantes para que el lector pueda construir nuevas oraciones inferidas.

Pero, para que logremos dominar estas macrorreglas, debemos entender la estructura de los textos:

Como dijimos la clase anterior, en los textos de lectura encontramos dos tipos de estructuras: La microestructura que hace referencia al nivel local del discurso, que conforma la estructura de las oraciones y las relaciones entre ellas. Y la macroestructura que está conformada por la información global y general del texto.

Por esto, es importante que antes de leer cualquier tipo de texto, nos familiaricemos con la lectura hojeando el texto, observando las imágenes y leyendo los títulos y subtítulos. Para entender de que se tratara la lectura y relacionar nuestra experiencia con el tema a leer.

. Además deben recordar que en cada sesión analizaremos el léxico de cada texto que trabajaremos.

### Desarrollo:

D: La sesión de hoy tiene por objetivo aplicar estrategias de comprensión lectora para identificar las ideas principales de un texto.

¿Qué son las ideas principales?

¿Cómo las podemos reconocer?

Se busca que los estudiantes relacionen estas preguntas con los contenidos aprendidos en las clases anteriores.

D: Las ideas principales de un texto son muy útiles ya que nos ayudan a encontrar lo fundamental de un texto, nos ayudan a comprender lo que quiere decir el autor sobre un tema y nos ayudan a diferenciar lo principal de lo importante. Respecto a lo último, se debe aclarar que lo principal es lo que resume al texto y lo importante es lo que decide el lector, según el interés que tenga al leer.

La identificación de la idea principal nos ayudara a desarrollar la habilidad de resumir, es decir reducir la cantidad de información de un texto a una cantidad manejable que podamos retener en la memoria. Esto nos garantiza recordar los datos principales de lo que leemos y no los detalles.

Como señalamos anteriormente, hoy vamos a aprender qué es la idea principal y cómo encontrarla. (Todo esto es guiado por la docente)

El docente les pregunta a los estudiantes ¿Qué me podrían decir del agua? ¿Para qué es necesaria? ¿Cómo se puede utilizar? ¿En qué estados de la materia de encuentra? ¿Qué saben acerca de los cuidados que debemos tener con el agua?, comentan y activan sus conocimientos previos. Posteriormente, el docente los invita a los estudiantes a leer un texto en voz baja mientras él lee en voz alta.

Ejemplo:

El agua es necesaria para vivir.

Hace que el cuerpo funcione bien.

Me baño con agua para estar limpio.

Mi mamá usa agua para cocer la comida, regar y mantener la casa limpia.



La docente describe como identificar la idea principal, invita a los estudiantes a observar la imagen y lee cada enunciado. Luego, los invita a leer nuevamente, la docente lee y los estudiantes van siguiendo la lectura en voz baja

Luego que la docente les pregunta a los estudiantes ¿De qué trata el texto que acabamos de leer? ¿Qué nos dice del agua?

E: Expresan sus respuestas

D: Muy bien, ahora hagamos el siguiente ejercicio.

La docente escribe cada frase del texto en la pizarra, pega la imagen del texto y empieza a leer las oraciones de las ideas secundarias, los estudiantes siguen la lectura y observando el dibujo, la docente pregunta:

**El agua es necesaria para vivir.**

Hace que el cuerpo funcione bien.

Con agua la gente se baña para estar limpio.

Sirve para cocer la comida, regar las plantas  
y mantener la casa limpia.



- La oración “*El agua es necesaria para vivir*” ¿es la idea principal del dibujo? No, ¿por qué lo sé? Porque no explica todo el texto.

- Seguimos con la próxima frase: “*Con agua la gente se baña para estar limpio*” ¿es la idea principal del dibujo? No, ¿por qué lo sé? Porque no explica todo el texto.

- Siguiendo frase: “*Hace que el cuerpo funcione bien*” ¿es la idea principal del dibujo? No, ¿por qué lo sé? Porque no explica todo el texto.

- Por último, la frase “*El agua es necesaria para vivir*” ¿es la idea principal del dibujo? Sí, ¿por qué lo sé? Porque explica todo el texto.

Muy bien, ahora que hemos aprendido un poquito más acerca de la idea principal de un texto, vamos a realizar las siguientes actividades.

D: Recuerden que deben observar el video que nos profundiza un poco más sobre el tema de las ideas principales, en el siguiente link: <https://youtu.be/6JDUwrMPAzY>, ya está disponible en sus celulares, además lo pueden descargar desde la página de nuestro establecimiento.

#### **Actividad:**

- Reúnanse en grupos de tres estudiantes.
- Escriban en sus cuadernos lo que saben acerca de los zoológicos.
- Lean un texto breve para buscar la idea principal.

*Una visita al zoológico es una oportunidad para hacer muchas cosas, tales como conocer los leones, jugar con los monos, dar comida a las jirafas, pedir permiso para observar y tocar al elefantito recién nacido. Además, una ocasión especial para comer maní y tomar helados.*

- Comenta con tu grupo la información que entrega el texto.
- Luego respondan en sus cuadernos:
  - a) ¿De qué se trata el texto?
  - b) ¿Qué es un zoológico?
  - c) ¿Quiénes viven en el zoológico?
  - d) ¿Cuál es la idea principal del texto?

La docente le pide a un representante de cada grupo, exponga las respuestas de su grupo, realizando un plenario. Luego de socializar las respuestas en conjunto completan la información que les falta, las anotan en la pizarra y la docente profundiza los contenidos que se observan con más dificultad.



**Tarea:**

Lee el siguiente texto:

Ana estaba nerviosa. Siempre había querido un perrito. Primero le oyó ladrar. Después oyó un arañazo en su puerta saltó de la cama y corrió a abrir la puerta. Ana sonrió y sacó a su cachorro de la cesta.

En tu casa, luego de ver el video de esta sesión, realiza las siguientes actividades y escríbelas en tu cuaderno.

1. Después de leer el texto anterior, divídelo en frases y escríbelos en tu cuaderno.
2. Lee frase a frase y subraya la idea principal, la idea que explica todo el párrafo anterior.
3. Escribe como encontraste la idea principal del texto.
4. ¿qué estrategia te sirvió para llegar a la idea principal?
5. ¿Es difícil comprender un texto?
6. ¿Cuál es la estrategia que te resulta más fácil de aplicar?

**Sección Mapa Mental**

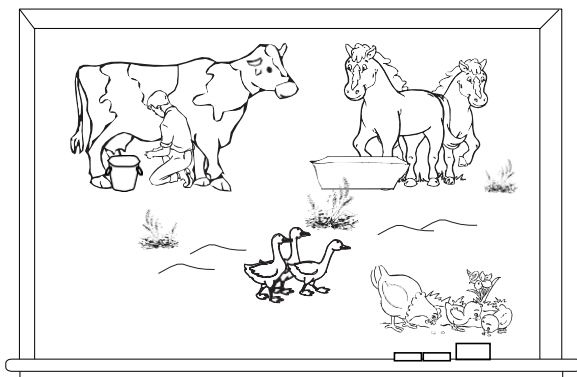
Sesión: 5	Tema: Mapa mental	Objetivo: Aprender a representar las ideas de un texto expositivo en mapa mental.	Fecha: 10/2020
			Tiempo: 90 Minutos

**Activación de conocimiento previo:**

Estimados jóvenes: Seguramente, a veces han expresado las ideas que necesitan comunicar con dibujos, como cuando muy niños le escribían cartas a sus abuelos, as, a su mamá o a su papá. Como no sabían escribir, dibujaban su mensaje. Pues bien, ustedes hacían un mapa mental.

Cuando empezamos a trabajar en clases con las ideas principales o más importantes de un texto, también observamos representación de ideas a través del dibujo, -¿recuerdan?-

La docente muestra una lámina o power point donde aparece la representación de una idea en un dibujo.



Miren, por favor, -¿Qué idea principal hay en esta representación?-

Los estudiantes piensan y responden:

-Un joven cuida los animales-, muy bien, esa es la idea principal de la representación.

-¿Cuáles son las ideas secundarias que nos permitieron hallar o descubrir la idea principal?-

Los escolares participan, respondiendo por turno:

-El joven alimenta a los caballos-

-El joven limpia la pesebrera o el establo

-El da trigo a los pollos y gallinas-

-El joven alimenta a los patos-

- El joven ordeña la vaca-

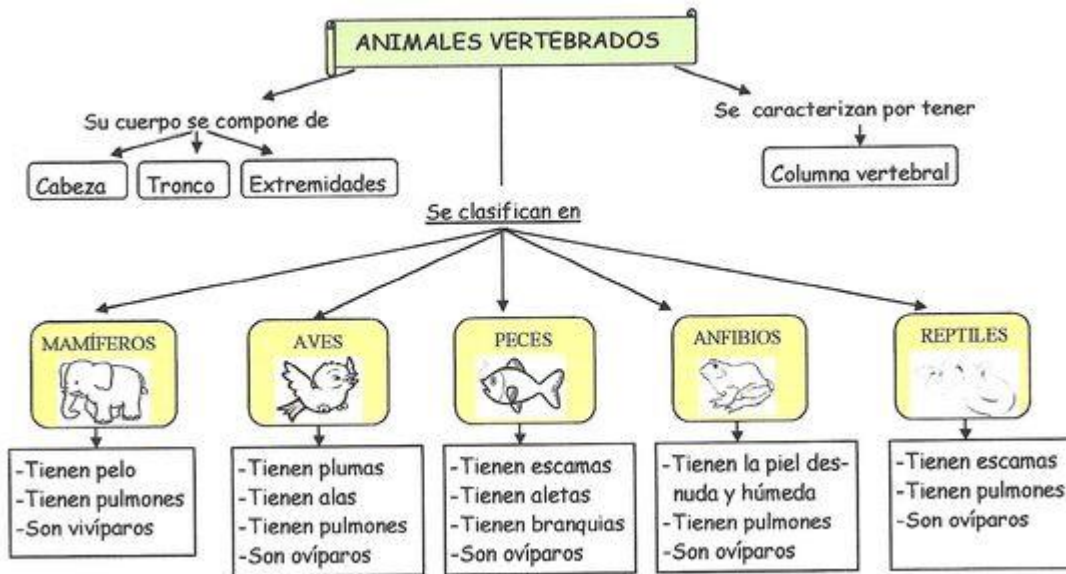
-El joven limpia los corrales-

Muy bien, entonces ya vemos que así como en la vida todos somos aportamos, también en un texto, todas las ideas aportan para que lectores y lectoras entiendan un texto, es decir, son necesarias las ideas principales y las secundarias. Si los textos no tuvieran ideas secundarias, sería muy complejo entender el texto, ¿verdad?

.Además deben recordar que en cada sesión analizaremos el léxico de cada texto que trabajaremos.

Ahora, en esta sesión, vamos a aprender a representar las ideas importantes de un texto en un mapa mental.

El mapa mental es un organizador gráfico, así como lo es el mapa conceptual, el diagrama. Los organizadores gráficos nos ayudan a aprender en todas las asignaturas. Cuando representamos las ideas en un organizador gráfico le ayudamos a nuestra memoria a retener lo más importante de la materia. Observen este mapa conceptual:



Si miran bien, habrán descubierto que en la parte superior, están los conceptos de mayor extensión semántica: animales vertebrados.

¿Cuál es el segundo nivel o menor extensión que el nivel 1 (a. vertebrados)?

-Exacto: los tipos de animales vertebrados.

Y luego, en un tercer nivel, están las características de cada tipo de animal vertebrado. ¿Y podríamos agregar un nivel 4?

Claro, tienen razón, ¿podríamos dar ejemplos de cada tipo de animal vertebrado, verdad?

La docente explica que los organizadores gráficos son representaciones esquemáticas para mostrar la organizada de la información sobre un tema o muestra cómo se relacionan las ideas de un texto, es decir, la relación entre las ideas principales y secundarias de un texto expositivo en este caso de nuestra sesión. También se pueden organizar en mapas y diagramas los textos narrativos, los publicitarios, los argumentativos, cualquier texto oral o escrito.

Hasta aquí hemos mostrado un mapa conceptual, ¿cómo podrían describir ustedes un mapa conceptual?-

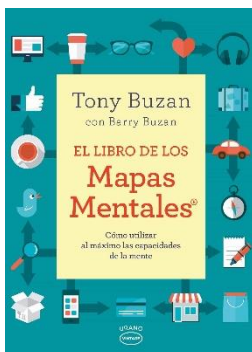
Cada estudiante intenta responder y la docente les escucha, luego ratifica que para hacer un mapa semántico hay que ordenar la información de mayor a menor extensión semántica. Ejemplifica con el tema FRUTA.

Presenta el mapa semántico de fruta

Poner acá el mapa semántico de FRUTA


Hemos hablado del mapa semántico para llegar a entender qué es un mapa mental.

¿Qué es un mapa mental? Es conveniente que sepamos algo de Tony Buzan, quien escribió el libro que ahora les muestro:



**TONY BUZAN**

¿QUIÉN ES?



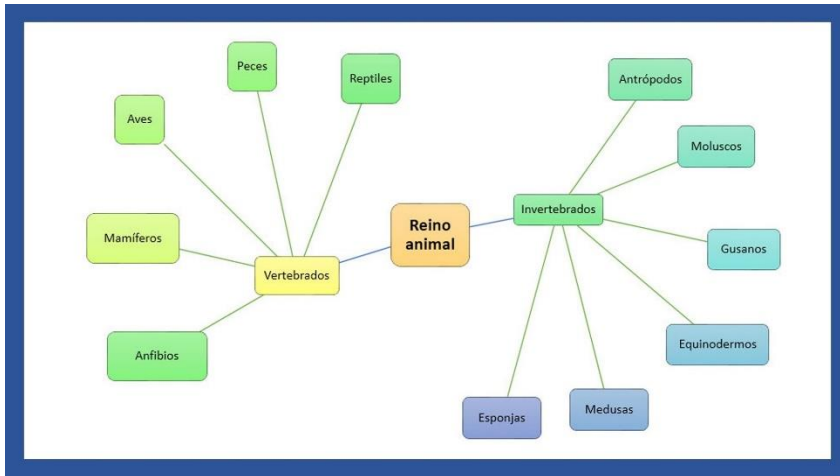
Tony Buzan nacido en Londres en 1942, estudió psicología, matemáticas y ciencias en la universidad de British Columbia, un inquieto por el aprendizaje, la creatividad y el conocimiento del cerebro.

Ideó el método de la cartografía mental o como él los bautizó MAPAS MENTALES, también llamados esquemas mentales.

Escucho sus ideas:

Una vez escuchadas las ideas, la docente anota los rasgos del m.m. que los estudiantes van aportando en un mapa mental: el tema central se coloca al centro de la hoja y desde allí, anotamos las ideas relacionadas con el tema, que serían las ideas secundarias. Veamos un ejemplo de mapa mental sobre animales vertebrados e invertebrados.

Veamos un mapa mental



Los mapas mentales tienen ventajas o fortalezas: SIMPLICIDAD, VISUAL-fácil de recordar, RADIAL-se puede trabajar en todas las direcciones desde el centro de la hoja, DESCRIPTIVO-puede verse completo.

Ahora, en grupo de 2 compañeros, les invito a hacer un mapa mental del sgte. texto; pero antes, necesitan descubrir las ideas principales del texto.

¿Las ideas principales del texto?- ¿Cómo descubrimos?-

Como ya hemos conversado antes, en esta parte, nos sirven dos preguntas fáciles que nos hacemos como lectores, después de texto completo y luego leemos por párrafo. En cada párrafo nos preguntamos cómo lector:

\*1. ¿De qué se habla en este párrafo?

Aquello de que se habla es el tema del texto. Enseguida, hacemos la pregunta:

\*2. ¿Qué se dice sobre el tema?

La respuesta se expresa en una oración, un enunciado que tiene verbo. Pues bien, la respuesta a la pregunta 2 es la IDEA PRINCIPAL DEL PÁRRAFO.

Debemos recordar que a veces los párrafos no tienen idea principal, porque dan detalles o ejemplos de una idea principal que ya han expresado; no olvidemos que no siempre la idea principal está dicha en forma explícita, a veces hay que inferirla, porque está implícita.

Entonces, ahora lean este texto, observen que tiene dos párrafos; apliquen las preguntas en cada uno de los párrafos y elaboren el mapa mental del texto.

Luego, cada grupo pasará a presentar su mapa mental a su curso, después de indicar la idea principal de cada párrafo.

TEXTO

En la actualidad, existen **leyes protectoras** de las **reservas de agua** en el mundo. En especial, se cuidan los **lagos de agua dulce**.

Los veraneantes ensucian los lugares de vacaciones con basura y luego los abandonan sin **tener conciencia del daño que provocan**.

**Vocabulario:**

**Leyes protectoras:** Normas que se establecen para la conservación y protección del agua.

**Reservas de agua dulce:** Son fuentes de agua, útiles para los seres humanos, ya que prácticamente, para todos los usos humanos se requiere de agua dulce. Sólo el 3% del agua de nuestro planeta es dulce y un tercio de ella está congelada en los glaciares y los casquetes polares.

**Lagos de agua dulce:** Cuerpos de agua dulce, de gran extensión, por ej: Lago Villarrica, Lago Panguipulli.

**Tener conciencia del daño que provocan:** darse cuenta de que dejar basuras y desperdicios cerca de las fuentes de agua genera escasez de agua, porque la contamina y los seres vivos no la pueden usar o si las usan, perecen (mueren); por ej., hace unos años (2006), en Valdivia, echaron desperdicios químicos al río Cruces y murieron muchos cisnes de cuello negro.

Continuemos, ya cada grupo descubrió la idea principal de cada párrafo, ahora le pido a cada grupo que me diga la idea principal del párrafo 1:

- La docente pide a cada grupo que pase a anotar al pizarrón la idea principal. Una vez que ya todos los grupos pasaron al pizarrón, la docente los invita a reflexionar si habrá algún error, si lo anotado responde a las preguntas aplicadas.

#### **Idea principal párrafo 1:**

De que se habla en el párrafo 1: De las leyes protectoras de las reservas de agua

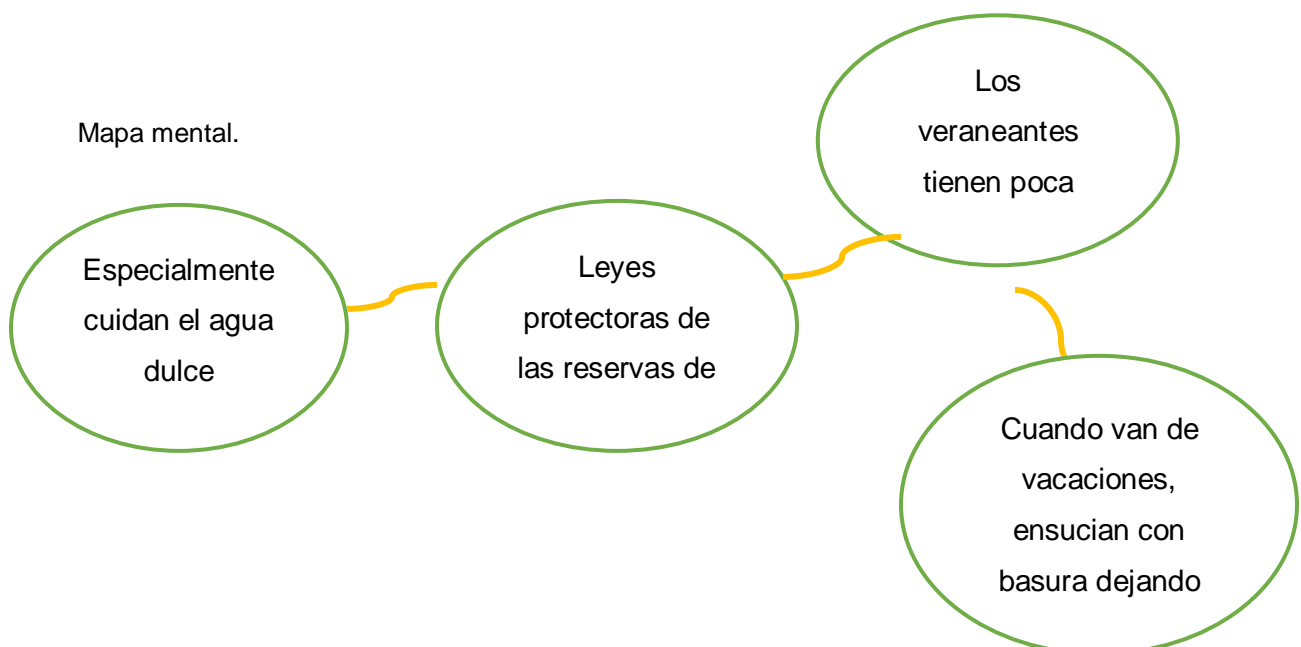
Que se dice de ellas: Que cuidan los lagos de agua dulce.

#### **Idea principal párrafo 2:**

¿De qué se habla en el párrafo? Poca conciencia de los veraneantes del daño que provocan.

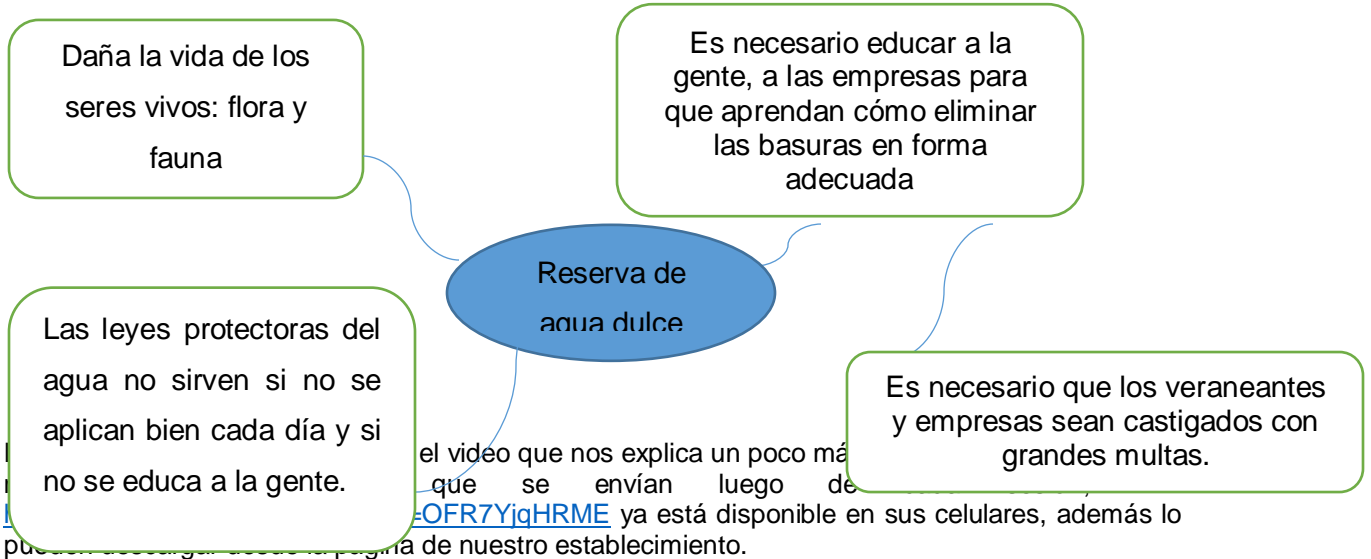
¿Qué se dice del tema?: Qué los veraneantes ensucian los lugares que visitan.

Mapa mental.



1. Las reservas del agua dulce están protegidas.
2. Los veraneantes ensucian los lugares con sus basuras y dañan las reservas de agua dulce.

La idea principal es de los dos párrafos: Aunque las reservas de agua están protegidas, los veraneantes inconscientes las dañan, al dejar sus basuras cerca de las fuentes de agua.



Ahora es turno de cada grupo...

- Lean el siguiente texto.
- Busca la idea principal de cada párrafo
- Selecciona la información relevante y representa el texto en un mapa mental

Los superpetroleros son los barcos que transportan el petróleo a través del océano. La **capacidad de carga** de los superpetroleros es enorme y su tamaño es gigantesco. En las bodegas de un superpetrolero medio podría caber un edificio de 100 pisos.

Los superpetroleros causan **graves** problemas a la naturaleza que es necesario resolver. Con frecuencia, **vierten** el **petróleo** de su carga en los mares, y por ello, la vida del mar y de las costas sufre daños muy graves.

**Capacidad de carga:** cantidad de petróleo que pueden transportar los barcos petroleros, expresados en toneladas.

**Graves problemas:** que ponen en peligro la vida y la naturaleza.

**Vierten, del v. verter:** derraman, echan en

**Petróleo:** recurso natural no renovable de gran valor económico, es materia prima para diversos materiales orgánicos (obtenidos en la industria petroquímica) y diversos solventes, añadidos y, sobre todo, combustibles fósiles

Ahora, la docente que ya verificó que las ideas de cada párrafo estaban bien, pide que cada grupo represente las ideas principales en un mapa mental o en un mapa semántico.

- En 5 minutos más, cada grupo, presenta su mapa al curso en una hoja kraft o en PowerPoint.

## FINALIZACIÓN

- Para finalizar, cada grupo reflexiona estas preguntas y las responde por escrito, con sus nombres:
- 1. ¿Qué diferencia vemos entre mm y ms?
- 2. ¿Cómo descubrir las ideas principales de un texto?
- 3. ¿Qué dificultades tuvimos en el trabajo de grupo?
- 4. ¿Cómo pudimos superar las dificultades?
- 5. ¿Cómo le enseñarías a un amigo (a) a representar las ideas principales de un texto?
- 6. ¿Qué título le pondrían a este texto? ¿Qué subtítulo le pondrían a cada párrafo del texto? (Ojo: Si te fijas, un título, un subtítulo bien puesto viene a ser el tema o a veces la idea principal).

En su casa, ven el video sobre los mapas mentales y elaboran el mm del texto sgte:

Según estudios científicos serios, ayudar a los demás trae consigo **beneficios**: alarga la vida, provoca **bienestar** a nivel mental, lo que a la vez se traduce en sentimientos de felicidad y alegría; aumenta la **autoestima**, la confianza y la seguridad en sí mismo.

Las personas que ayudan a los demás, reducen el **estrés**, la **ansiedad** y la **depresión**; mejoran el **sistema inmunológico**, con lo que se reduce la posibilidad de enfermar y la probabilidad de padecer **enfermedades mentales**.

### **Vocabulario:**

**Beneficios:** Bien que se hace o se recibe, algo ventajoso.

**Bienestar:** . Conjunto de las cosas necesarias para vivir bien; estar bien.

**Autoestima:** Valoración positiva hacia uno mismo, apreciarse.

**Estrés:** Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces.

**Ansiedad:** Estado de agitación o inquietud.

**Depresión:** síndrome caracterizado por una tristeza profunda y por la inhibición de las funciones psíquicas, a veces con trastornos neurovegetativos.

**Sistema inmunológico:** Defensa del cuerpo contra las infecciones o enfermedades.

**Enfermedades mentales:** Alteración de tipo emocional cognitivo o del comportamiento psicológico de las personas.

Después de hacer el mapa mental en tu casa, desarrolla estas preguntas:

1. ¿Qué persona de Quilleco es generoso y ayuda a los demás? ¿Cómo es esa persona? ¿Cómo la conociste?
2. ¿Tú has vivido los beneficios de ser generoso(a)?, cuenta...
3. ¿Qué macrorregla descubres en cada párrafo de este texto? ¿Por qué?
4. ¿Qué título le pondrías al texto? ¿Por qué?
5. ¿Qué subtítulo le pondrías a cada párrafo?

## Sesión Aprendiendo a elaborar un resumen

Sesión 6	Tema : Elaboración del resumen de texto expositivo	Objetivo Aprender a elaborar el resumen de un texto expositivo	Fecha: Tiempo: 90 min
----------	--	---	--------------------------

Docente ingresa a la sala de clases y saluda a sus estudiantes.

D: Buenos días, estudiantes. Espero que hoy tengan un buen día y estoy segura que ustedes avanzarán mucho en Comprensión de Texto y así podrán aprender con más facilidad en todos sus ramos, y podrán seguir la carrera que quieran, les irá muy bien.

D: ¿Cómo han resuelto las actividades de la sesión anterior?

D: Alguien puede recordarnos cuáles actividades debían terminar en sus casas. Aprendimos a hacer mapas mentales con las ideas de los textos.

-Conversen con su compañero(a) sobre la función de los mapas mentales, ¿qué ventaja tiene hacer un mapa mental?

La docente muestra uno de los mapas mentales que mostró la clase anterior.

E:-

D: Efectivamente, en un mapa podemos representar todo lo que sabemos sobre un tema, como lo vimos en la sesión anterior; cuando leemos un texto, podemos representar todas las ideas que entendemos de un texto y podemos entender el texto en forma global, además es agradable de hacer, porque podemos usar diferentes colores para enfatizar algo, imágenes, etc.

### ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

D: En esta sesión, queremos aprender a elaborar un resumen. Para hacer un resumen, necesitamos las ideas principales.

D: Bien, entonces, ¿Qué son las ideas principales de un texto? ¿Cómo reconocemos las ideas principales de un texto expositivo?

D:- ¿Qué estrategia o método usan Uds. para descubrir la idea principal de un texto?-

E: los estudiantes responden.

D:- Muy bien, hemos aprendido a descubrir las ideas principales si usamos estas estrategias:

1. Las preguntas 1. ¿De qué trata el texto? 2. ¿Qué se dice en el texto sobre ese tema? Recordemos que la idea principal se dice en una oración.
2. Aplicando las macrorreglas de Van Dijk: Omisión, selección, generalización y construcción o integración.

Recordemos que la regla de Omisión, hace referencia a omitir la información irrelevante o redundante del tema.

Selección: Selecciona la información más importante del texto.

Generalización: Omitir componentes esenciales de un concepto para sustituirlos una oración por otra nueva.

Construcción o integración: La información se sustituye por una nueva sin omitir ni seleccionar.



3. Elaborando un mapa mental de las ideas importantes del texto
4. Fijándonos en el título, en los subtítulos, en las partes del texto.

Recordemos que en cada sesión analizaremos el léxico de cada texto que trabajaremos.

5.

Bien, ahora iniciaremos el tema de esta sesión.

En primer lugar, ¿qué significa RESUMIR?

En la vida cotidiana, Resumir significa decir las importantes en pocas palabras, sin dar detalles ni con rodeos.

Es necesario que aprendamos a resumir, porque así podemos estudiar en las diferentes asignaturas.

¿Y qué es un resumen?-

- Un resumen es un tipo de texto de carácter expositivo y objetivo en el que se abrevia de modo claro y preciso el contenido esencial de un texto más largo o cualquier tipo de producción o experiencia: un artículo, un libro, una película, un documental, una actividad determinada, una visita a un museo, etc. Un buen resumen se centra en las ideas, hechos, sentimientos, situaciones o acciones que se consideran imprescindibles; por tanto, se elimina todo lo que se considere accidental, anecdótico, secundario.

\* ¿Cómo hacer un resumen de un texto?\*

Se hace más fácil si seguimos algunos pasos:

1. Leer el texto hasta entenderlo.
2. Buscar el sentido que tienen las palabras desconocidas para nosotros como lectores(as).
3. Volver a leer el texto por párrafo para hallar respuesta a dos preguntas que ya hemos visto en sesiones anteriores:

3.1. ¿De qué trata o habla este párrafo?

3.2. ¿Qué dice el párrafo sobre ese tema? (Lo decimos en una oración).

4. En cada párrafo, aplicamos las macrorreglas de van Dijk. Recordemos que las macrorreglas de Van Dijk consisten:

4.1. Macrorregla de suprimir la información, proceso en el cuál se elimina u omite la información que no es necesaria para integrar lo que sigue en el texto:

Ejemplo: Paso un joven, con un chaleco verde, de repente tropezó”

¿Qué información no es relevante para interpretar la información?

Que el joven llevaba un chaleco verde, porque solo es información complementaria, no es imprescindible para que podamos interpretar la demás información.

4.2. Macrorregla de Selección: Estrategia donde se selecciona la información relevante dentro del sentido global del texto, proceso contrario a la macrorregla de supresión.

Ejemplo: Del ejemplo anterior se selecciona “pasó un joven” ”de repente tropezó” porque son necesarias para construir el sentido global del texto.

4.3. Macrorregla de generalización: Aquí, es donde debemos omitir componentes esenciales de un concepto al sustituir una oración nueva.

Ejemplo: En la mochila hay un cuaderno, un lápiz grafito, una goma y un sacapuntas.

¿Cómo podemos categorizar cuaderno, lápiz grafito goma y sacapuntas?

E: por útiles escolares.

D: Muy bien, entonces sustituimos la información por una nueva oración. Y nos quedaría “En la mochila hay útiles escolares”

4.4. Por último, tenemos la macrorregla de construcción o integración, aquí sustituimos la información por una nueva información que no es omitida ni sustituida.

Ejemplo: subí al bus, el bus partió

Este enunciado lo podemos sustituir por una nueva oración “viaje en bus”

5. Representamos las ideas en un mapa mental o en un esquema.

6. Redactar el resumen: es escribir las ideas principales unidas adecuadamente por conectores.



Recordemos que los CONECTORES son las palabras o expresiones que nos sirven para unir las ideas cuando hablamos o cuando escribimos, como por ejemplo: las preposiciones, las conjunciones, adverbios. Son los conectores los que permiten construir un texto bien escrito, comprensible, con una estructura lógica.

Ejemplos de conectores:

CONECTORES	
DE OPOSICIÓN	PERO - AÚN - SIN EMBARGO - NO OBSTANTE - EN CAMBIO - POR OTRO LADO - POR MÁS QUE
DE CAUSA - CONSECUENCIA	PORQUE - YA QUE - PUESTO QUE - POR CONSIGUIENTE - DEBIDO A - EN CONSECUENCIA - POR ENDE
DE ADICIÓN	Y - TAMBIÉN - ADEMÁS - ASIMISMO - DE IGUAL MODO - DE LA MISMA MANERA
DE TIEMPO	FINALMENTE - PREVIAMENTE - POR ÚLTIMO - MIENTRAS TANTO - DESPUÉS

Veamos algunos ejemplos:

Los alumnos de sexto básico estudian mucho; \_\_\_\_\_, obtiene buenas calificaciones.

¿Qué conector podemos utilizar?

E: Por eso

D: Muy bien, pero si podemos elegir entre “en consecuencia” y “del mismo modo”, ¿Cuál sería el correcto?

Veamos otro ejemplo:

Antes de ir a la escuela, \_\_\_\_\_, me baño; \_\_\_\_\_, desayuno.

### Ejercitemos:

Don Felipe se levanta muy temprano cada mañana, \_\_\_\_\_ que su esposa. Se va al campo en su camioneta. Esta bastante vieja \_\_\_\_\_, tiene muchos años \_\_\_\_\_ nunca le ha fallado.

La docente explica que para completar el texto anterior deben usar conectores de igualdad, equivalencia y contraste.

Don Felipe se levanta muy temprano cada mañana, **al igual** que su esposa. Se va al campo en su camioneta. Esta bastante vieja, **es decir**, tiene muchos años **pero** nunca le ha fallado.

Ahora, volvemos a leer un texto que ya vimos en sesiones anteriores, lo elegimos porque tiene varias ideas dichas en forma explícita. Descubramos cuál es la idea que contiene a todas las otras en este texto tan breve:

Observemos, ¿cuántas ideas descubrimos en tan breve texto?

TEXTO 1
<b>El agua</b>

1. El agua es necesaria para vivir. 2. Hace que el cuerpo funcione bien. 3. Me baño con agua para estar limpio. 4. Mi mamá usa agua para cocer la comida. 5. Gracias al agua, regamos los árboles, plantas y verduras.



Respuesta: el texto tiene 5 ideas.

La idea 1 incluye a las ideas 2, 3, 4 y 5.

ENTONCES la idea principal es la idea 1 : “El agua es necesaria para vivir”

Esas son las ideas explícitas, es decir, que están escritas en el texto. Pero también hay una idea implícita, no está dicha, pero la podemos descubrir a partir de las 5 ideas explícitas: ¿Cuál es?- Si el agua es necesaria para vivir, entonces todos tenemos derecho a tener agua limpia, no contaminada; es necesario cuidar el agua, no contaminarla ni desperdiciarla.

¿De qué habla el texto?

Buscamos las palabras que más se repiten....la palabra que más se repite es el agua, por lo tanto el tema del texto es **El agua.**

¿Qué nos dice sobre el agua?

El texto nos da cinco ideas sobre el agua, 1.- que es necesaria para vivir, hace que el cuerpo funcione bien, la utilizamos para estar limpios, cocer la comida y regar árboles, plantas y verduras. Pero ¿cuál será la idea que engloba a todas las demás?

Muy bien, que el agua es necesaria para vivir.

Como es un solo párrafo, coincide con el resumen: **El agua es necesaria para vivir.**

También lo podemos decir de otra manera:

**Para vivir, todos los seres vivos necesitan agua.**

Si observan un poco, la idea principal se expresa en una oración

En este texto, todo salió muy fácil. Generalmente, necesitamos revisar y mejorar el resumen.

Características de un buen resumen y errores que debes evitar

- No hay información accesoria, secundaria, anecdótica o superficial.
- Es claro, concreto, preciso (sin generalidades ni vaguedades) y coherente.
- Tiene una extensión adecuada (aproximadamente, entre una tercera y cuarta parte del texto original).
- Utiliza un lenguaje propio (no es literal, no copia del texto frases sino que reelabora personalmente).
- Redacta de modo objetivo (sin juicios valorativos), en 3ª persona y (preferiblemente) en presente.
- Existe un único párrafo en oraciones (tres como mínimo) bien cohesionadas (aparece algún conector o nexo como *porque, aunque, ahora bien*).
- Las oraciones son enunciativas (no exclamativas ni interrogativas directas o indirectas, o sea, no se usa *cómo, qué, dónde...*) y su extensión es adecuada (ni muy largas con más de cuatro verbos o cinco verbos).
- En definitiva, demuestra que ha comprendido el texto y alguien que no haya leído el original capta lo esencial.

Si no aplicamos las técnicas de un buen resumen, nos quedaría, de la siguiente forma.

*En este texto<sup>1</sup> Pedro Salinas reflexiona sobre la importancia del lenguaje. \_\_\_\_\_<sup>2</sup> reflexiona<sup>3</sup> sobre las diferencias entre la irreflexiva lengua hablada y la esmerada lengua escrita. Por último, Pedro Salinas<sup>4</sup> defiende la complementariedad de la lengua hablada y escrita<sup>5</sup> en el ámbito educativo.*

*En este texto<sup>1</sup>: No se debe escribir la frase, en el texto, ya sabemos que estamos resumiendo un texto.*

*Reflexiona: Usa palabras reiterativas.*

*Pedro Salinas: Ya sabemos que se está hablando de Pedro Salinas, está dicha en la primera línea.*

*A lengua hablada y escrita: También sabemos que el texto se refiere a la lengua hablada y escrita.*

*Por esto, debemos eliminar la información repetitiva o poco relevante y utilizar conectores para que nos quede un buen resumen.*

*En este texto) Pedro Salinas reflexiona sobre la importancia del lenguaje. **Además explica** sobre las diferencias entre la irreflexiva lengua hablada y la esmerada lengua escrita. Por último, **el autor** defiende la complementariedad de **ambas** en el ámbito educativo.*

## APLICACIÓN

Ahora, en grupo de tres compañeros-as, redactarán el resumen de un texto, siguiendo los pasos que hemos aprendiendo en este taller; luego ustedes mismos lo revisarán con una pauta que les entregaré y lo mejorarán, para finalmente presentarlo ante el curso, junto indicar las dificultades que se les presentaron al tratar de hacer el resumen.

### Grupo 1

Las tres cuartas partes de la superficie de la tierra están cubiertas de agua. Aun cuando esto es un dato impresionante, se queda corto frente a las espectaculares fotografías que nos han llegado del espacio exterior. Estas revelan un hermoso planeta azul bañado con agua, cubierto por un velo de vapor de agua.

La vida comenzó en el agua. Al volverse más complejas y especializadas las cosas vivas, abandonaron el mar y se asentaron en la tierra, tomando el agua como componente principal de sus cuerpos. Sobre el planeta tierra, el agua es vida

### Grupo 2

Las abejas son animales fundamentales para los ecosistemas y la vida de los seres vivos — incluidos los humanos—, no por el hecho de producir miel (compuesta por nutrientes muy importantes), sino porque tienen una gran misión: polinizar.

La polinización es el proceso de llevar el polen de flor en flor, lo que permite su reproducción y con ello, el sostenimiento del ecosistema.

Si las abejas llegan a desaparecer, un tercio de los alimentos que consumimos dejarían de brotar de la tierra y de los árboles.

### Grupo 3

#### La energía en los seres vivos

Todos los seres vivos necesitan intercambiar energía para poder vivir, es decir, existe una interdependencia energética entre los organismos y su medio. La corriente interminable de

energía que circula, ya sea al interior de un organismo o entre diferentes organismos es la esencia de la vida misma.

Sin embargo, las formas de obtención de energía pueden ser muy diversas. Por ejemplo, los seres humanos obtienen su energía de los alimentos; las plantas la obtienen de la luz; los hongos, de la descomposición de la materia; algunas bacterias, de ciertas sustancias químicas, etc.

#### Grupo 4

La severidad de los síntomas de la covid-19, enfermedad causada por el coronavirus SARS-CoV-2, varía enormemente de caso en caso. El 80% de los contagiados experimenta síntomas leves similares a los de una gripe común o es asintomática, en el otro extremo del espectro, hay quienes acaban con neumonía y conectados a un respirador en la unidad de cuidados intensivos, donde el pronóstico no siempre es optimista.

Los casos más críticos se dan en personas mayores o con condiciones de salud previas, como hipertensión, diabetes o enfermedades coronarias, cáncer, entre otras. Sin embargo, se reportan casos fatales donde las víctimas son hombres y mujeres jóvenes aparentemente sanos e incluso niños.

La severidad de los síntomas de la covid-19, enfermedad causada por el coronavirus SARS-CoV-2, varía enormemente de caso en caso. El 80% de los contagiados experimenta síntomas leves similares a los de una gripe común o es asintomática, en el otro extremo del espectro, hay quienes acaban con neumonía y conectados a un respirador en la unidad de cuidados intensivos, donde el pronóstico no siempre es optimista.

Los casos más críticos se dan en personas mayores o con condiciones de salud previas, como hipertensión, diabetes o enfermedades coronarias, cáncer, entre otras.

Sin embargo, se reportan casos fatales donde las víctimas son hombres y mujeres jóvenes aparentemente sanos e incluso niños.

La severidad de los síntomas de la covid-19, enfermedad causada por el coronavirus SARS-CoV-2, varía enormemente de caso en caso. El 80% de los contagiados experimenta síntomas leves similares a los de una gripe común o es asintomática, en el otro extremo del espectro, hay quienes acaban con neumonía y conectados a un respirador en la unidad de cuidados intensivos, donde el pronóstico no siempre es optimista.

Los casos más críticos se dan en personas mayores o con condiciones de salud previas, como hipertensión, diabetes o enfermedades coronarias, cáncer, entre otras. Sin embargo, se reportan

casos fatales donde las víctimas son hombres y mujeres jóvenes aparentemente sanos e incluso niños.

#### Grupo 5

##### Comuna de Quilleco

Quilleco significa “agua de lágrimas” en **mapudungun** (co=agua) (quille= lágrimas)”. Su nombre proviene del **estero** que lo cruza y desemboca en el río Duqueco. Es una comuna **precordillerana** de la región del Biobío, ubicada en la **provincia homónima**, 40 kilómetros al sureste de Los Ángeles, por el camino a Antuco.

Esta comuna fue fundada por Francisco Bascañán y Guerrero en 1853, y en 1875 le confirió el título de "Villa de San Francisco de Quilleco". En 1891, se creó la Municipalidad de Quilleco y en 1894 se constituyen los representantes del primer municipio.

Evaluación formativa:

Leamos el siguiente texto:

Responde las siguientes preguntas en tu cuaderno

1. Indica las ideas principales del texto.
2. Redacta el resumen, utilizando las distintas estrategias que hemos conocido.
3. ¿Qué dificultades tuviste en el desarrollo de esta sesión?
4. ¿Cómo la podrías superar?

Tarea para la casa: Elabore el resumen de un texto de Cs Sociales o de C. Naturales que no tenga más que una página.

Recuerden que en sus casas deben observar el video correspondiente a la sesión, el cual lo pueden encontrar en los siguientes links; <https://youtu.be/8Dp54qy0his> y [https://www.youtube.com/watch?v=kX6lbavqO\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=kX6lbavqO_I) también estará disponible en sus celulares y página del liceo.

### **Pautas para evaluar resumen**

#### **Grupo 1:**

Luego de realizar las actividades propuestas durante la clase, revisaran su trabajo y mejoraran de acuerdo a lo señala en esta pauta.

Recuerda que para descubrir las ideas principales de un texto, debes utilizar las siguientes estrategias:

1. Utilizar las preguntas
  - a. ¿De qué se trata el texto?
  - b. ¿Qué se dice en el texto sobre el tema?



2. Aplicar las macrorreglas de Van Dijk: Omisión, selección, generalización y construcción o integración.

3. Elaborar un mapa conceptual

Grupo 1
<p>Las tres cuartas partes de la superficie de la tierra están cubiertas de agua. Aun cuando esto es un dato impresionante, se queda corto frente a las espectaculares fotografías que nos han llegado del espacio exterior. Estas revelan un hermoso planeta azul bañado con agua, cubierto por un velo de vapor de agua.</p> <p>La vida comenzó en el agua. Al volverse más complejas y especializadas las cosas vivas, abandonaron el mar y se asentaron en la tierra, tomando el agua como componente principal de sus cuerpos. Sobre el planeta tierra, el agua es vida</p>

Párrafo 1:

- ¿De qué habla el párrafo?

De un hermoso planeta azul bañado de agua.

- ¿Qué se dice del tema?

Qué las tres cuartas partes de la superficie están cubiertas de agua.

Párrafo 2:

- ¿De qué habla el párrafo?

De que la vida comenzó en el agua.

- ¿Qué se dice del tema?

Que en el planeta tierra, el agua es vida.

**Resumen:**

El agua es vida, el planeta tierra es un hermoso planeta bañado de agua ya que tres cuartas partes de la superficie están cubiertas de agua.

**Grupo 2:**

Luego de realizar las actividades propuestas durante la clase, revisaran su trabajo y mejoraran de acuerdo a lo señala en esta pauta.

Recuerda que para descubrir las ideas principales de un texto, debes utilizar las siguientes estrategias:

1. Utilizar las preguntas

a. ¿De qué se trata el texto?

b. ¿Qué se dice en el texto sobre el tema?

2. Aplicar las macrorreglas de Van Dijk: Omisión, selección, generalización y construcción o integración.

3. Elaborar un mapa conceptual

<p>Grupo 2</p>
<p>Las abejas son animales fundamentales para los ecosistemas y la vida de los seres vivos — incluidos los humanos—, no por el hecho de producir miel (compuesta por nutrientes muy importantes), sino porque tienen una gran misión: polinizar.</p>
<p>La polinización es el proceso de llevar el polen de flor en flor, lo que permite su reproducción y con ello, el sostenimiento del ecosistema.</p>
<p>Si las abejas llegan a desaparecer, un tercio de los alimentos que consumimos dejarían de brotar de la tierra y de los árboles.</p>

Párrafo 1:

- ¿De qué habla el párrafo?

De la gran misión de las abejas.

- ¿Qué se dice del tema?

Que las abejas son animales fundamentales para los ecosistemas y la vida de los seres vivos.

Párrafo 2:

- ¿De qué habla el párrafo?

Del sostenimiento del ecosistema.

- ¿Qué se dice del tema?

Que la polinización es un proceso de llevar el polen de flor en flor.

Párrafo 3:

- ¿De qué habla el párrafo?

De lo que pasaría si las abejas llegan a desaparecer.

- ¿Qué se dice del tema?

Qué los alimentos dejarían de brotar de la tierra y de los árboles.

Resumen:

Las abejas son fundamentales en el proceso de polinización para el sostenimiento de los ecosistemas y los seres vivos, puesto que si ellas desaparecen dejarían de brotar alimentos de la tierra y de los árboles.

**Grupo 3:**

Luego de realizar las actividades propuestas durante la clase, revisaran su trabajo y mejoraran de acuerdo a lo señala en esta pauta.

Recuerda que para descubrir las ideas principales de un texto, debes utilizar las siguientes estrategias:

1. Utilizar las preguntas

a. ¿De qué se trata el texto?

b. ¿Qué se dice en el texto sobre el tema?

2. Aplicar las macrorreglas de Van Dijk: Omisión, selección, generalización y construcción o integración.

3. Elaborar un mapa conceptual

Grupo 3
La energía en los seres vivos
Todos los seres vivos necesitan intercambiar energía para poder vivir, es decir, existe una interdependencia energética entre los organismos y su medio. La corriente interminable de energía que circula, ya sea al interior de un organismo o entre diferentes organismos es la esencia de la vida misma.
Sin embargo, las formas de obtención de energía pueden ser muy diversas. Por ejemplo, los seres humanos obtienen su energía de los alimentos; las plantas la obtienen de la luz; los hongos, de la descomposición de la materia; algunas bacterias, de ciertas sustancias químicas, etc.

Párrafo 1:

- ¿De qué habla el párrafo?

De que los seres vivos necesitan intercambiar energías para poder vivir.

- ¿Qué se dice del tema?

Que la energía que circula entre los organismos, es la esencia de la vida.

Párrafo 2:

- ¿De qué habla el párrafo?

De las diferentes formas que los organismos obtienen su energía.

- ¿Qué se dice del tema?

Que son muy diversas, dependiendo del ser vivo.

Resumen:

La interacción energética entre los seres vivos es esencial para la vida debido a que todos ellos necesitan intercambiar energía para poder vivir. Las formas de obtener la energía dependerán del ser vivo que la requiera.

#### Grupo 4:

Luego de realizar las actividades propuestas durante la clase, revisaran su trabajo y mejoraran de acuerdo a lo señala en esta pauta.

Recuerda que para descubrir las ideas principales de un texto, debes utilizar las siguientes estrategias:

1. Utilizar las preguntas
  - a. ¿De qué se trata el texto?
  - b. ¿Qué se dice en el texto sobre el tema?
2. Aplicar las macrorreglas de Van Dijk: Omisión, selección, generalización y construcción o integración.
3. Elaborar un mapa conceptual

Grupo 4
<p>La severidad de los síntomas de la covid-19, enfermedad causada por el coronavirus SARS-CoV-2, varía enormemente de caso en caso. El 80% de los contagiados experimenta síntomas leves similares a los de una gripe común o es asintomática, en el otro extremo del espectro, hay quienes acaban con neumonía y conectados a un respirador en la unidad de cuidados intensivos, donde el pronóstico no siempre es optimista.</p> <p>Los casos más críticos se dan en personas mayores o con condiciones de salud previas, como hipertensión, diabetes o enfermedades coronarias, cáncer, entre otras. Sin embargo, se reportan casos fatales donde las víctimas son hombres y mujeres jóvenes aparentemente sanos e incluso niños.</p>

#### Párrafo 1:

- ¿De qué habla el párrafo?

De los síntomas que provoca el covid-19

- ¿Qué se dice del tema?

Que varía dependiendo de caso en caso.

#### Párrafo 2:

- ¿De qué habla el párrafo?

De los casos más críticos.

- ¿Qué se dice del tema?

Qué si bien los casos más críticos se dan en personas mayores o con alguna enfermedad, también puede afectar a hombre y mujeres jóvenes e incluso niños.

Resumen:

Los síntomas del covid-19, varían de acuerdo de un caso a otro, los más perjudicados son los adultos mayores o personas que sufren de alguna patología; pero los jóvenes sanos e incluso niños no son inmunes.

### Grupo 5:

Luego de realizar las actividades propuestas durante la clase, revisaran su trabajo y mejoraran de acuerdo a lo señala en esta pauta.

Recuerda que para descubrir las ideas principales de un texto, debes utilizar las siguientes estrategias:

1. Utilizar las preguntas

a. ¿De qué se trata el texto?

b. ¿Qué se dice en el texto sobre el tema?

2. Aplicar las macrorreglas de Van Dijk: Omisión, selección, generalización y construcción o integración.

3. Elaborar un mapa conceptual

Grupo 5
Comuna de Quilleco  Quilleco significa “agua de lágrimas” en mapudungun (co=agua) (quille= lágrimas). Su nombre proviene del estero que lo cruza y desemboca en el río Duqueco. Es una comuna precordillerana de la región del Biobío, ubicada en la provincia homónima, 40 kilómetros al sureste de Los Ángeles, por el camino a Antuco.  Esta comuna fue fundada por Francisco Bascuñán y Guerrero en 1853, y en 1875 se le confirió el título de "Villa de San Francisco de Quilleco". En 1891, se creó la Municipalidad de Quilleco y en 1894 se constituyen los representantes del primer municipio.

Párrafo 1:

- ¿De qué habla el párrafo?

De la comuna de Quilleco

- ¿Qué se dice del tema?

El significado de la palabra Quilleco y su ubicación.

Párrafo 2:

- ¿De qué habla el párrafo?

De quien la fundó la comuna de Quilleco.

- ¿Qué se dice del tema?

Cuando fue fundada la comuna de Quilleco.

Resumen:

La comuna de Quilleco fue fundada por don Francisco Bascañán Guerrero en 1853, es una comuna precordillerana, ubicada al sureste de Los ángeles.

#### Anexo 4: Selección de textos

1. El agua es necesaria para **vivir**<sup>1</sup>. Hace que el cuerpo **funcione bien**<sup>2</sup>. Con agua, la gente se baña para estar limpio. Sirve para **cocer**<sup>3</sup> la comida, regar las plantas y mantener la casa limpia.  
Quiñónez, A. (2012). COMUNICACIÓN Y LENGUAJE. IDEA PRINCIPAL. Para recrearse y asimilar información cuando se lee. Sexto grado del Nivel Primario. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
2. *En las últimas **décadas**, muchos jóvenes quillecanos **emigran** a liceos de ciudades más grandes, motivados por **aspiraciones** a seguir estudios universitarios que les permitan **acceder** a mejores **condiciones de vida**.*
3. *Uno de los problemas a los que se enfrenta la gente en el contexto de la **pandemia del coronavirus** es la falta de trabajo y de dinero. Una gran ayuda es la entrega de cajas con alimentos, que no resuelve el problema, pero lo **mitiga**.*  
*¿Cuál sería la mejor solución?*
4. Algunos caballos se vuelven locos  
Después de comer **malvaloca**<sup>1</sup>, algunos caballos caminan tambaleándose de un lado a otro, medios ciegos, mordisqueando latas o huesos **roídos**<sup>2</sup>: cualquier cosa, **incluso**<sup>3</sup> **alambre de púa**<sup>4</sup>.  
Sus **articulaciones**<sup>5</sup> se vuelven **rígidas**<sup>6</sup> y su **pelaje**<sup>7</sup>, áspero; mas la muerte pone pronto fin a sus sufrimientos.  
Meyer, 1975, cit. En Sánchez E, (1988). P. 38
5. Los **superpetroleros**<sup>1</sup> son los barcos que transportan el petróleo a través del océano. La capacidad de carga de los superpetroleros es enorme y su tamaño es gigantesco. En las **bodegas**<sup>2</sup> de un superpetrolero medio podría caber un edificio de 100 pisos.  
Los superpetroleros causan graves problemas a la naturaleza que es necesario resolver. Con frecuencia, **vierten**<sup>3</sup> el **petróleo**<sup>4</sup> de su carga en los mares, y por ello la vida del mar y de las costas sufre **daños**<sup>5</sup> muy graves  
Cunningham y Moore, 1985, cit. En Alonso J, (1992)p. 62
6. Según **estudios científicos**<sup>1</sup> serios, ayudar a los demás trae consigo **beneficios**<sup>2</sup>: alarga la vida, provoca **bienestar**<sup>3</sup> a nivel mental, lo que a la vez se traduce en sentimientos de felicidad y alegría; aumenta la **autoestima**<sup>4</sup> la confianza y la seguridad en uno mismo.  
Las personas que ayudan a los demás, **reducen**<sup>5</sup> el **estrés**<sup>6</sup>, **la ansiedad**<sup>7</sup> y la **depresión**<sup>8</sup>; mejoran **el sistema inmunológico**<sup>9</sup>, con lo que se reduce la posibilidad de enfermar; reducen la probabilidad de padecer **enfermedades mentales**<sup>10</sup>. (Peronard, M. et al., 1998).
7. Las **abejas**<sup>1</sup> son animales fundamentales para los **ecosistemas**<sup>2</sup> y la vida de los **seres vivos**<sup>3</sup> incluidos los humanos—, no por el hecho de producir miel (compuesta por **nutrientes**<sup>4</sup> muy importantes), sino porque tienen una gran misión: **polinizar**<sup>5</sup>.  
La **polinización**<sup>6</sup> es el proceso de llevar el **polen**<sup>7</sup> de flor en flor, lo que permite su reproducción y con ello, el **sostenimiento**<sup>8</sup> del ecosistema.

Si las abejas llegan a **desaparecer**<sup>9</sup>, un tercio de los alimentos que consumimos dejarían de brotar de la tierra y de los árboles.

---

8. Quilleco significa “agua de lágrimas” en **mapudungun**<sup>1</sup> (co=agua) (quille= lágrimas)”. Su nombre proviene del **estero**<sup>2</sup> que lo cruza y **desemboca**<sup>3</sup> en el **río Duqueco**<sup>4</sup>. Es una comuna **precordillerana**<sup>5</sup> de la **Región del Biobío**<sup>6</sup>, ubicada en la **provincia homónima**<sup>7</sup>, 40 kilómetros al sureste de **Los Ángeles**, por el camino a **Antuco**<sup>8</sup>.

Fue fundado por Francisco Bascuñán y Guerrero en 1853, y en **1875** se le **confirió**<sup>9</sup> el título de "Villa de San Francisco de Quilleco". En **1891**, se creó la Municipalidad de Quilleco y en 1894 se constituyen los representantes del primer municipio de esta Comuna

---

#### 9. Ponte Bio

Ponte Bio es un grupo de jóvenes, con ya más de un año de funcionamiento, quienes se unieron con el interés en común de poder **rescatar**<sup>1</sup> parte del **patrimonio natural**<sup>2</sup> de San Lorencito.

Motivados por impulsar **prácticas medioambientales**<sup>3</sup> y de **turismo sustentable**<sup>4</sup>, estos jóvenes se han destacado por ejecutar acciones, tales como la **erradicación**<sup>5</sup> de **microbasurales**<sup>6</sup>, limpiar y hacer senderos en el sector el **Pedregal**<sup>7</sup>, incluso **geo-referenciando**<sup>8</sup> las diferentes rutas que han ido habilitando, donde mediante esta forma pretenden dar a conocer sectores, que no todos los vecinos han tenido la oportunidad de **apreciar**<sup>9</sup>.

(Del libro San Lorencito, el antes y el después, 2019)

---

10. Uno de los problemas a los que se enfrentan los gobiernos es el alto índice de **fracaso escolar**: los alumnos cursan varias veces el mismo grado o **abandonan** sus estudios. Una de las causas de este **fenómeno** es la necesidad económica de la familia que obliga a los jóvenes a trabajar dejando poco o ningún tiempo para el estudio. Las **becas escolares** son una posible solución al problema, sin embargo su otorgamiento no puede ser **indiscriminado**, ni utilizado como un arma electoral, sino con la finalidad de apoyar los estudios y lograr que las siguientes generaciones de jóvenes estén mejor preparados.
- 

#### 11. ¿Cómo se origina la vida en la tierra?

Las tres cuartas partes de la **superficie** de la tierra están cubiertas de agua. Aun cuando esto es un dato **impresionante**, se queda corto frente a las espectaculares fotografías que nos han llegado del **espacio exterior**. Estas revelan un hermoso **planeta** azul bañado con agua, cubierto por un velo de vapor de agua.

La vida comenzó en el agua. Al volverse más **complejas y especializadas** las cosas vivas, abandonaron el mar y se **asentaron** en la tierra, tomando el agua como componente principal de sus cuerpos. Sobre el planeta tierra, el agua es vida.

(Kemmer, 1996. 1-1, cit. en Álvarez, T. y Ramírez, R, 2010). 23.

Presenta dos **conclusiones**: “La vida comenzó en el agua” y “Sobre el planeta tierra, el agua es vida”.

---

#### 12. El problema de los nombres de las calles de Quilleco

En Chile, en general, en cada comuna y ciudad, se repiten los nombres masculinos de las **calles**: en un sentido, en recuerdo de los españoles o **uropeos**, algunos apellidos de chilenos y en el otro, algunos nombres en recuerdo de los **indígenas**. Pocas calles menos importantes llevan nombre femenino.

Según el libro “Estudio histórico social de la **Comuna** de Quilleco” (Sepúlveda, 2015), poco se sabe acerca del criterio usado para nombrar las actuales calles de Quilleco. Antes llevaban el nombre de los **forjadores** del nuevo pueblo, como las calles Almendras y Bascur. De esta forma, es que la actual calle Prat, originalmente llevaba el nombre de Zenteno; Almendras mantenía su nombre; Carrera, era llamada Estrada; Manuel Rodríguez tenía la designación Cruces; Vicuña Mackenna era conocida como Placencia; Francisco Bilbao se llamaba Caba; y Camino Antuco llevaba su mismo nombre; de oriente a poniente; Ercilla tenía por nombre Burgos; Lautaro llevaba el nombre de Cea; Bascur era la misma designación de esa arteria; Barros Arana era ubicada como calle Vega; Maipú se conocía como Fuentes y Eusebio Lillo era referenciada como calle Pino. Al parecer, calle O’Higgins fue posterior al entramado inicial de las vías de circulación.

Con ese criterio, si el **Mestizo** Alejo o Alejandro de Vivar (siglo XVII) y después **B. O'Higgins** (siglo XIX) son habitantes reconocidos de Quilleco, ¿Por qué no hay una calle en recuerdo del mestizo en Quilleco?

Quizás se pudiera enmendar este lamentable olvido, colocando a una nueva calle el nombre Alejandro de Vivar o **Alejandro Curivilu Vivar**, que era hijo de un cacique mapuche y de una española. ¿Qué solución propone usted al problema?

---

13. En el territorio que comprende hoy la Comuna de Quilleco existían antes de la llegada de los europeos dos grupos de habitantes: los Chacayes o Chacayaes, vinculados al territorio de los Coyunches y por otra, los pewenches cordilleranos.

Los Coyunches, gente de los arenales, pertenecían a la provincia de Cuyo, que llegaba hasta Argentina. Establecían sus lof o conjuntos de karukatu o vecindades patriarcales en torno a la depresión intermedia, hasta la **confluencia del Rucue con el Laja**, particularmente en el **sector de Diuto**, pasando por **Rio Pardo**.

En los pewenches confluían grupos de **ganaderos transhumantes** que **controlaban** los pasos cordilleranos, originalmente vinculados a las poblaciones **Tehuelches**, fueron influyéndose por las familias **moluches** que se **asentaron en torno** a los valles cordilleranos del Duqueco y el Queuco, controlaban el otro lado del Rucue hasta el cordón montañoso de Antuco y desde ahí hacia Lonquimay, donde confluían ambas agrupaciones. (Sepúlveda, G., 2015. Estudio histórico social de la Comuna de Quilleco).

---

14. Las actividades económicas de Quilleco

La principal **actividad económica**1 de Quilleco es la **forestal**2, que concentra más de la mitad del **territorio de cultivo**3, con **vastas**4 plantaciones **exóticas**5 de **pino radiata**6 y **eucaliptus**7.

Otra actividad importante es la **generación de energía eléctrica**8, con la centrales **hidroeléctricas**9 **Rucúe** y **Quilleco**, esta última inaugurada el 23 de julio de 2007, siendo presidente de Chile Michelle Bachelet Jeria.

Son **centrales de pasada**10 que utilizan el agua del **río Laja**11 y sus **afluentes**13. Rucúe tiene 160 **MW**14 de **potencia**15 instalada y su generación media anual es de 1.190 **GWh**16. Quilleco tiene 70 MW de potencia instalada y su generación media anual es de 450 GWh. <http://conociendochile.com/c-region-bio-bio/quilleco/>

---

## Anexo 5: Ejemplos de Textos utilizados en hipertextos (todos los textos irán también como hipertextos)

### El problema de los nombres de las calles de Quilleco

En Chile, en general, en cada comuna y ciudad, se repiten los nombres masculinos de las **calles**: en un sentido, en recuerdo de los españoles o **europeos**, algunos apellidos de chilenos y en el otro, algunos nombres en recuerdo de los **indígenas**. Pocas calles menos importantes llevan nombre femenino.

Según el libro “Estudio histórico social de la **Comuna** de Quilleco” (Sepúlveda, 2015), poco se sabe acerca del criterio usado para nombrar las actuales calles de Quilleco. Antes llevaban el nombre de los **forjadores** del nuevo pueblo, como las calles Almendras y Bascur. De esta forma, es que la actual calle Prat, originalmente llevaba el nombre de Zenteno;



Almendras mantenía su nombre; Carrera, era llamada Estrada; Manuel Rodríguez tenía la designación Cruces; Vicuña Mackenna era conocida como Placencia; Francisco Bilbao se llamaba Caba; y Camino Antuco llevaba su mismo nombre; de oriente a poniente; Ercilla tenía por nombre Burgos; Lautaro llevaba el nombre de Cea; Bascur era la misma designación de esa arteria; Barros Arana era ubicada como calle Vega; Maipú se conocía como Fuentes y Eusebio Lillo era referenciada como calle Pino. Al parecer, calle **B. O'Higgins** fue posterior al entramado inicial de las vías de circulación.

Con ese criterio, si el **Mestizo** Alejo o Alejandro de Vivar (siglo XVII) y después B. O'Higgins (siglo XIX) son habitantes reconocidos de Quilleco, ¿Por qué no hay una calle en recuerdo del mestizo en Quilleco?

Quizás se pudiera enmendar este lamentable olvido, colocando a una nueva calle el nombre Alejandro de Vivar o **Alejandro Curivilu Vivar**, que era hijo de un **cacique** mapuche y de una española. ¿Qué solución propone usted al problema?

---

#### **Vocabulario:**

**Calles:** Vía pública, habitualmente asfaltada o empedrada, entre edificios o solares.

**Europeos:** Pertenece o procede de pueblos de Europa, como de España, Cataluña, Suiza, Suecia, Alemania, Inglaterra, etc.

**Indígenas:** habitante de América desde antes del descubrimiento (1492); entre ellos los mapuche, los aymara, los onas.

**Comuna:** Las comunas son la división administrativa menor y básica de **Chile**. Corresponde a lo que **en** otros países se conoce como municipio. A partir de 1976 y como resultado del proceso de regionalización, las comunas pasaron a reemplazar a las subdelegaciones del Gobierno **en** sus funciones y atribuciones político-administrativas, como entidad subnacional de carácter local.

**Mestizo:** Nacido de padre y madre de raza diferente, en este caso de un mapuche y de una joven española.

**Cacique:** Jefe de tribus indígenas en América.

#### **Alejandro Curivilu Vivar:**

El **Mestizo Alejo**, el primer chileno, hijo del cacique Curivilu y de la española cautiva Isabel Vivar, hija de un hacendado español de Concepción. Algunos lo consideraron el nuevo Lautaro, pero era **mestizo**, aunque lo educaron los españoles lo despreciaron

haciendo germinar en él la idea de adherir a la causa Mapuche y de usar todos sus conocimientos en pos de la liberación éstos. Sufrió la discriminación de españoles y también de los mapuches, por ser champurria o mestizo. Luchó y lideró a los mapuches contra los españoles.

**Bernardo O'Higgins Riquelme:** Hijo de Ambrosio O'Higgins y de Isabel Riquelme, nació el 20 de agosto de 1778. Es considerado el padre de la patria. Su presencia, como militar y gobernante, fue crucial en todo el proceso de emancipación chilena del dominio español, ya fuera luchando en las batallas de la Independencia o ejerciendo como primer Director Supremo de la nueva nación.

**Ambrosio O'Higgins:** El marqués de Osorno, padre del futuro prócer de las guerras de Independencia, Bernardo O'Higgins Riquelme, gobernó entre mayo de 1788 y mayo de 1796. De origen irlandés, se había desempeñado como comerciante en Cádiz y en América, siendo designado como Capitán del Cuerpo de Dragones de Chile (caballería) en 1770. En 1786 asumió como Gobernador-Intendente de Concepción. Por las aptitudes demostradas en estos cargos, recibió el título de Gobernador en 1788. Durante sus años de gestión fundó ciudades y construcción de obras públicas: la abolición de la institución de la encomienda indígena en 1791, como también la celebración de los parlamentos de Negrete y de las Canoas, en 1793. En 1796, finalizadas sus funciones como gobernador de Chile, la Corona Española lo nombró Virrey del Perú, puesto que ocupó hasta su muerte en 1801.

María **Isabel Riquelme** y Meza (Chillán, Capitanía General de Chile; 1758-Lima, Perú; 21 de abril de 1839) fue una mujer chilena, madre de Bernardo O'Higgins, uno de los protagonistas del proceso de Independencia de Chile. Hija de Simón **Riquelme** de la Barrera y Goycochea y de su esposa María de las Mercedes de Meza y Ulloa, pertenecientes ambos a antiguas familias de Chillán.

Anexo de hipertexto en ppt.

# Estrategias didácticas y TIC para inferir la idea principal y elaborar el resumen de texto expositivos contextualizados

Tesista: Karin González Rifo

Prof. Guía: Sra. Irma Lagos Herrera

Sexto básico

2020