



**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN CURRÍCULUM Y
EVALUACIÓN BASADO EN COMPETENCIAS**

TRABAJO DE GRADO II

**Profesora: Rocío Riffo San Martín
Alumna: Victoria Sereño Blanco**

Santiago, Chile, abril 2021

2. Índice

Resumen	3
Introducción	4
Marco Teórico	5
Marco Contextual	7
Diseño y Aplicación de Instrumento de Evaluación	8
Análisis de los Resultados	55
Propuestas Remediales	66
Bibliografía	67

3. Resumen

Mediante el presente trabajo de grado II, se procuró describe la elaboración, implementación y análisis resultados de un diagnóstico propuesto para los 2 ° y 3 ° años medios de la Escuela Santa Teresa del Carmela de la comuna de Colina.

La finalidad de este procedimiento diagnóstico es implementar mejoras fundamentales al proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros y nuestras estudiantes, tomando en cuenta el análisis de los resultados para que las necesidades educativas del establecimiento sean resueltas de manera pertinente a las realidades evidenciadas por cada grupo curso.

3. Resume

Through the present grade II work, it was sought to describe the elaboration, implementation and analysis of the results of a diagnosis proposed for the 2nd and 3rd middle years of the Santa Teresa del Carmela School in the Colina commune.

The purpose of this diagnostic procedure is to implement fundamental improvements to the teaching-learning process of our students, taking into account the analysis of the results so that the educational needs of the establishment are resolved in a pertinent way to the realities evidenced by each course group.

4. Introducción

El trabajo que a continuación presento, busca hacerme merecedora del grado de Magister en Educación Mención Curriculum y Evaluación Basado en Competencias. En este presento la elaboración de un instrumento diseñado para medir los aprendizajes de estudiantes de Segundo y Tercer año de Enseñanza Media de la Escuela Santa Teresa del Carmelo de la comuna de Colina.

En primer lugar encontrarán el Marco Teórico donde definiré los conceptos asociados al trabajo. Asimismo, realizare una breve descripción del marco contextual de la Escuela Santa Teresa, lugar donde me desempeñe por vez primera como docente de aula en Educación Media en la asignatura de lengua y literatura. Continuaré con la exposición del diseño y aplicación del instrumento de evaluación diagnóstica realizado en la asignatura de Lengua y literatura en los niveles de 2° y 3° medio de enseñanza media. Extenderé mi explicación al análisis de los resultados arrojado por la aplicación del instrumento Finalmente se darán a conocer la elaboración de dos instrumentos. Para finalizar con las propuestas remediales.

5. Marco teórico

La Comprensión Lectora es considerada una Competencia Básica Transversal del Currículum. De hecho se ha considerado así desde el año 2009 cuando a través del Plan de Mejoramiento Educativo el MINEDUC lo considera como elemento clave de desarrollo en los establecimientos educacionales de Enseñanza Media. La comprensión lectora comienza a constituirse en una de las tareas más relevantes que deben desarrollar todos los actores de los establecimientos de enseñanza media, para que los estudiantes logren aprendizajes significativos.

En este contexto, la Comprensión Lectora se ubica en el fundamento del sistema escolar, porque a partir de ella se desarrollan y se construyen todos los aprendizajes disciplinarios y, desde esta perspectiva, se convierte en una Competencia Básica Transversal, que requiere para su progreso del aporte de todas las asignaturas definidas en el Currículum vigente. Este aspecto debe tenerse en cuenta en el momento de formular los respectivos Planes de Mejoramiento Educativo.

Hemos experimentados cambios imprescindibles en relación a las metodologías sobre enseñanza y aprendizaje. El foco de estos cambios se ha producido en el interés del aprendizaje basado en la conducta hacia el aprendizaje centrado en el conocimiento.

Entre las teorías se encuentra en base a dicha cambios se encuentra: la Teoría Socio Cultural de Vigostky y Brunner y la Teoría de la Cognición Situada de Collins, Brown y Newman. Estos cambios han influido en la manera de enseñar la lectura y en la forma de considerar a los estudiantes. (1)

De las concepciones teóricas para la enseñanza de la lectura, surgen tres paradigmas: conductista, cognitivo y socio comunicativo. De acuerdo a Makuc (2008), estos paradigmas se expresan en cuatro teorías sobre la comprensión de textos: lineal, cognitiva, interactiva y transaccional. (2)

La mayoría de los estudiosos coinciden en que la lectura es un proceso, cuyo principal objetivo es la búsqueda del significado de lo que leemos. El lector siempre busca el sentido de lo que lee, porque saber leer implica saber de qué se nos habla y comprender es, sencillamente, aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier texto que decidamos leer y comprender (Alonso, 2008). (3)

“La globalización del mundo actual y la irrupción constante de nuevas tecnologías y los consiguientes cambios en las esferas de la vida económica, social y política, han llevado a la sociedad y, por ende, a las personas a reconocer que su bienestar futuro depende de conocimientos, destrezas y competencias que poseen o han adquirido. Lo que ha provocado que tanto los gobiernos como la sociedad contemporánea en su conjunto, reflexionen y enfoquen su mirada en los procesos y resultados de la Educación, en especial en el ámbito de la Competencia Lectora y su lugar e importancia dentro de las competencias curriculares”. (4)

Los análisis realizados a partir de la prueba internacional PISA se han convertido en referente innegable en la valoración de las competencias que atañen a la comprensión lectora. Esta prueba considera como importante el saber emplear lo aprendido en la vida cotidiana. La competencia lectora en este contexto es definida como “La comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad. (5)

Con respecto a las competencias lingüísticas en los estudiantes chilenos, existe una gran preocupación al comprobar que nuestros estudiantes poseen serias dificultades para entender lo que leen y a pesar de las actualizaciones del currículo no se ha logrado reputar en las mediciones tanto nacionales como internacionales.

Definiciones:

- Evaluación: proceso sistemático y planificado de recogida de información relativa al proceso de aprendizaje de los alumnos, al proceso de enseñanza, al centro educativo, etc. El cual nos ayuda a tomar decisiones en beneficio del logro de los aprendizajes.
- Funciones de la evaluación:
 - ❖ Exploración (destinada para apreciar el avance del proceso del aprendizaje alcanzado por el estudiante),
 - ❖ Diagnosticar (reflexionar sobre la efectividad de la estrategia aplicada por el profesor),
 - ❖ Identificar (para chequear el desarrollo del estudiante en sus habilidades y destrezas en el aprender a crear, convivir, participar y valorar),
 - ❖ Orientar (para fortalecer la interacción entre todos los actores y agentes de la comunidad educativa, en el proceso de construcción de los aprendizajes),
 - ❖ Informar (para comunicar los avances y logros alcanzados),
 - ❖ Retroalimentar (con el fin de tomar decisiones para reorientar y fortalecer el proceso, las acciones ejecutadas),
 - ❖ Promover (con el fin de medir el cumplimiento de las acciones educativas por parte del estudiante, como elemento para promoverlo al año inmediato superior). (6)
- Competencia: es una característica desarrollable, en una persona que se expresa como una capacidad que explica el desempeño superior en una situación laboral determinada.
- Competencia Educativa: conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
- La Evaluación por Competencias: proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre el progreso del estudiante hacia los desempeños requeridos o establecidos en un criterio de evaluación y no como una comparación entre individuos.
- Indicadores de evaluación de logro: puntos de referencia que entregan información cualitativa y cuantitativa de los criterios de evaluación. (6) (7) (8)

6. Marco Contextual

La institución Santa Teresa del Carmelo desarrolla sus funciones en la calle Alpatocal N° 520 en la Comuna de Colina, capital de la provincia de Chacabuco, en la zona norte de la Región Metropolitana de Santiago, Rbd: 10401. Recibe el reconocimiento oficial el 31 de marzo de 1982. Depende de la I. Municipalidad de Colina. Atiende niveles de Educación Parvularia, básica y media. El nivel medio a la fecha no ha recibido el reconocimiento oficial, a pesar de tener ya su una generación en tercero medio. Tiene un total de 1200 estudiantes con un promedio de 40 estudiantes por curso. La institución atiende a niños que provienen de familias de escasos recursos, cuyo Índice de Vulnerabilidad Escolar (I.V.E), que mide los factores de riesgo que fomentan la deserción escolar y que dificultan la inserción, asciende a un 95,7%. (9)

7. DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

El objetivo de las evaluaciones diagnósticas que les presento es contribuir con información que oriente el apoyo a los estudiantes en el área de lenguaje de la Escuela Santa Teresa del Carmelo, comuna de Colina.

a) Evaluaciones 2° y 3° medio comprensión lectora:

Evaluación 2° medio

Lee el texto y responde las preguntas 1 a 4.

ALGO MUY GRAVE VA A SUCEDER EN ESTE PUEBLO(10)

Imagínese usted un pueblo muy pequeño donde hay una señora vieja que tiene dos hijos, uno de 17 y una hija de 14. Está sirviéndoles el desayuno y tiene una expresión de preocupación. Los hijos le preguntan qué le pasa y ella les responde:

-No sé, pero he amanecido con el presentimiento de que algo muy grave va a sucederle a este pueblo.

Ellos se ríen de la madre. Dicen que esos son presentimientos de vieja, cosas que pasan. El hijo se va a jugar al billar, y en el momento en que va a tirar una carambola sencillísima, el otro jugador le dice:

-Te apuesto un peso a que no la haces.

Todos se ríen. Él se ríe. Tira la carambola y no la hace. Paga su peso y todos le preguntan qué pasó, si era una carambola sencilla. Contesta:

-Es cierto, pero me ha quedado la preocupación de una cosa que me dijo mi madre esta mañana sobre algo grave que va a suceder a este pueblo.

Todos se ríen de él, y el que se ha ganado su peso regresa a su casa, donde está con su mamá o una nieta o en fin, cualquier pariente. Feliz con su peso, dice:

-Le gané este peso a Dámaso en la forma más sencilla porque es un tonto.

-¿Y por qué es un tonto?

-Hombre, porque no pudo hacer una carambola sencillísima estorbado con la idea de que su mamá amaneció hoy con la idea de que algo muy grave va a suceder en este pueblo.

Entonces le dice su madre:

-No te burles de los presentimientos de los viejos porque a veces salen. La pariente lo oye y va a comprar carne. Ella le dice al carnicero:

-Véndame una libra de carne -y en el momento que se la están cortando, agrega-: Mejor véndame dos, porque andan diciendo que algo grave va a pasar y lo mejor es estar preparado.

El carnicero despacha su carne y cuando llega otra señora a comprar una libra de carne, le dice:

-Lleve dos porque hasta aquí llega la gente diciendo que algo muy grave va a pasar, y se

están preparando y comprando cosas.

Entonces la vieja responde:

-Tengo varios hijos, mire, mejor deme cuatro libras.

Se lleva las cuatro libras; y para no hacer largo el cuento, diré que el carnicero en media hora agota la carne, mata otra vaca, se vende toda y se va esparciendo el rumor. Llega el momento en que todo el mundo, en el pueblo, está esperando que pase algo. Se paralizan las actividades y de pronto, a las dos de la tarde, hace calor como siempre. Alguien dice:

- ¿Se ha dado cuenta del calor que está haciendo?

- ¡Pero si en este pueblo siempre ha hecho calor!

(Tanto calor que es pueblo donde los músicos tenían instrumentos remendados con brea y tocaban siempre a la sombra porque si tocaban al sol se les caían a pedazos.)

-Sin embargo -dice uno-, a esta hora nunca ha hecho tanto calor.

-Pero a las dos de la tarde es cuando hay más calor.

-Sí, pero no tanto calor como ahora.

Al pueblo desierto, a la plaza desierta, baja de pronto un pajarito y se corre la voz:

-Hay un pajarito en la plaza.

Y viene todo el mundo, espantado, a ver el pajarito.

-Pero señores, siempre ha habido pajaritos que bajan.

-Sí, pero nunca a esta hora.

Llega un momento de tal tensión para los habitantes del pueblo, que todos están desesperados por irse y no tienen el valor de hacerlo.

-Yo sí soy muy macho -grita uno-. Yo me voy.

Agarra sus muebles, sus hijos, sus animales, los mete en una carreta y atraviesa la calle central donde está el pobre pueblo viéndolo. Hasta el momento en que dicen:

-Si este se atreve, pues nosotros también nos vamos.

Y empiezan a dismantelar literalmente el pueblo. Se llevan las cosas, los animales, todo.

Y uno de los últimos que abandona el pueblo, dice:

-Que no venga la desgracia a caer sobre lo que queda de nuestra casa -y entonces la incendia y otros incendian también sus casas.

Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en un éxodo de guerra, y en medio de ellos va la señora que tuvo el presagio, clamando:

-Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca.

Gabriel García Márquez

1. Desde que se comienza a esparcir el rumor de que algo grave pasaría en el pueblo, ¿qué motiva las acciones de los habitantes?

- A) El temor.
- B) La cobardía.
- C) El desengaño.
- D) La incomodidad.

2. ¿Cómo cambia la actitud de los habitantes del pueblo a lo largo del relato?

- A) Se vuelven egoístas con sus pertenencias.
- B) Comienzan a ver algo extraño en sucesos normales.
- C) Comienzan a volverse desconfiados de quienes los rodean.
- D) Se vuelven derrochadores ante el temor de las circunstancias.

3. ¿Cuál es el tema central de este relato?

- A) El arraigado machismo que influye en el pueblo.
- B) La violencia dada entre vecinos en tiempos difíciles.
- C) El desprecio por quienes creen en algo que parece absurdo.
- D) La ingenuidad de la gente que cree en todo sin cuestionamientos.

4. ¿Qué estereotipo de los habitantes del pueblo sobresale en el relato?

- A) Que son burlescos.
- B) Que son codiciosos.
- C) Que son chismosos.
- D) Que son preocupados.

Lee el texto y responde las preguntas 5 a 8.

¡Subiendo... último hombre!(11)

Personajes:

- Meche
- Luisa
- La abuela
- Rosa
- El Guía
- El Guía 2
- El hijo

Escena 1

El escenario representa simbólicamente el interior del pique de una mina de carbón. (Hay simultaneidad de tiempo y lugares. Mediante telones que permiten crear espacios para escenas en presente o en relatos (evocaciones). Con música incidental de guitarra (que se sugiere basada en canciones de Violeta Parra), hay escenas mudas que ocurren simultáneamente:

Esposas de los ex mineros reunidas en el horno comunitario para amasar y cocer el “pan de mina”, como lo hacían antes del cierre. Son ellas: Meche, Luisa (la más joven) y la abuela (mujer de mediana edad que usa peluca gris como abuela) a las que luego se unirá Rosa.

En otro espacio un ex minero con casco, pero con usada ropa de diario, (El Guía de los turistas), instala un cartel que reza: “Turismo aventura en el Chiflón del diablo”. “La visita dura una hora y 45 minutos”... Y un panel con una foto de unos turistas con casco, posando sonrientes luego de un tour.

Al cesar la música, las mujeres continuarán con su trabajo y El Guía, un hombre mayor, habla a unos turistas y por la sala entra el personaje “El Hijo”...

“El Hijo” que viste algo mejor que El Guía, viene con gorra y mochila como si llegara de un viaje. Sube al escenario desde donde, sorprendido, escucha al Guía, aunque no ve su rostro...

El Guía: Dentro de unos instantes, señoras y señores, iniciamos la segunda visita del día al Pique del Chiflón del Diablo. Recorrerán ustedes unas galerías que están a 40 metros de profundidad bajo el mar. Deben encender sus lámparas al entrar al ascensor, “la Jaula” como la llamaban los mineros, y mantenerlas encendidas durante la visita. Bajaremos en cuanto suban a la superficie los turistas del primer tour que está ahora por terminar.

El Hijo: (Hacia el público). Me habían dicho que el Chiflón del Diablo se había

convertido en esto ¡pero no podía creerlo! (Por un extremo entra Rosa para ir a reunirse con las demás mujeres, pero se detiene un instante al escuchar lo que está diciendo el Guía):

El Guía: Algunos datos históricos: en el año 1837 parte el desarrollo de la minería carbonífera de Lota, desde la parte continental hacia el oeste, hacia el mar. Lota tiene sus propias raíces, su propia cultura y también su cruda realidad.

Rosa: (Repite para sí) “Su cruda realidad”... (Entra al lugar donde están las mujeres y exclama) ¡Qué cosas tiene la vida! Hoy, cuando este pueblo vive su más “cruda realidad”, cesantía, pobreza, inseguridad... ¡el pique del Chiflón es un alegre paseo para los turistas! (Se sienta junto a Meche para trabajar la masa, deja ver su enojo).

Meche: Cierto, señora Rosa... Duele pensar que esas galerías en las que los mineros se afanaban sacando carbón con tantísimo esfuerzo, se llenen ahora de personas extrañas.

Luisa: ¡A las que uno de ellos entretiene contándoles cosas de antes!

Meche: ¡Seguro que no se atreven a hablarles del desamparo en que quedamos!...

Abuela: Malo estuvo que cerraran la mina, aunque yo siempre odié al Chiflón, y los piques donde el padre, el esposo o el hijo de una se mortificaban, sudando en lo oscuro, llenándose los pulmones de polvillo. Y una siempre con el alma en un hilo cuando se oía la sirena anunciando derrumbe o explosión...

Meche: ¡Jesús! Ahí corríamos al pique, esperando que el marido no estuviera entre los accidentados.

Luisa: El padre mío desapareció entre los escombros en ese pique del Chiflón... Ahora apuntalaron la techumbre, y lo acondicionaron para que no haya peligro para los turistas.

Meche: ¡Ellos importan, pues!

Rosa: (Deja de amasar y exclama, con enojo) ¡Qué cosas tiene la vida!

Meche: Ha sido mucha fatalidad, más que para una, para el marido. (Pausa). “Se quiere a la mina”, decía mi hombre, “como a la mujer de uno”. Otra, que tenía el orgullo del oficio, ¿no ve que entregaban un producto al país? Él siempre supo ser patriota. ¡La mina era su vida!... Ahora, señora Rosa, no sé cómo estarán los otros, pero mi hombre, donde no halla trabajo, anda por ahí, el alma en pena, todo le parece mal. Y ese dinero que le dieron cuando el “despido”, hace tiempo que se terminó.

Rosa: Del cierre han pasado años ya, y hay muchos que como su esposo siguen en mala situación. Los que quedaron cesantes tenían derecho a un pago, y no lo están recibiendo.

(Breve melodía de guitarra, baja la luz en el espacio Mujeres. Al cesar la música se escucha el grito que viene desde abajo, es decir, del Pique).

Voz del Guía 2: (Joven) ¡Subiendo... último hombre!

El Hijo: (Comenta al público) “¡Subiendo... último hombre!” (Abajo en el pique, el Guía del primer tour avisa que se completó el ascensor con los turistas, para que lo hagan subir a la superficie. Con algo de nostalgia). Un grito que escuchaba a diario cuando trabajé en el Chiflón... (Pausa, se desplaza, pensativo). Los mineros lo oyeron por última vez al finalizar el turno de la mañana el día en que, sin previo aviso ¡cerraron la mina! Pero ignoraban, entonces, que no volverían a escucharlo. Que no habría más turnos, ni subida a la superficie apretujados en “la Jaula” con las tallas y comentarios del día. No más vida comunitaria. (Pausa). “Aquí —me decía un anciano—, ahora somos ajenos. Las calles de Lota se llenaron de afuerinos y las minas de carbón, sirven de paseo para los ociosos. Eso es como remedar lo que fue la vida de uno.

(En el espacio Chiflón, el Guía 2, ex minero, joven, que trae una carpeta con folletos, se dirige a unos actores con máscaras, los turistas).

El Guía 2: ¡Viva un safari bajo tierra en la mina Chiflón del Diablo junto a su familia! Esta es, señores, la única mina en el mundo abierta al público y ventilada naturalmente. Este tour lo interna a usted bajo el mar por 850 metros que recorrerá en hora y media, o poco más. En suma, ¡una interesante visita por estas galerías subterráneas, que gracias al empuje de la familia Cousiño, estaban ya en explotación en el siglo diecinueve! Durante este tour usted se irá enterando y de primera fuente, de la vida de los mineros que ahí laboraban.

(Un golpe musical marca un cambio de actitud del Guía: bajando algo la voz, y buscando complicidad, se dirige a un par de turistas más cercanos).

Esto, para ustedes no más... Aunque trabajábamos igual que los topos bajo tierra, arriesgando un derrumbe o una explosión no podemos aceptar el cierre de la mina, es un crimen, porque queda aquí una riqueza que se está perdiendo. Aunque me llamen loco, palabra de hombre que de ser rico ¡compro la mina y la abro, miércoles!... (Con otro golpe musical retorna su actitud anterior con leve carraspera, sonrío y continúa con su discurso).

De estas minas, señores, se extraían diariamente 250 toneladas métricas de carbón metalúrgico. Si lo desean, pueden ustedes llevarse de recuerdo un pedazo de carbón de nada menos que ¡100 millones de años!

Isidora Aguirre

5. ¿Cómo llamaban al ascensor los mineros?

- A) El Pique.
- B) La Jaula.
- C) El Chiflón.
- D) La Galería.

6. Según el marido de Meche, ¿cómo se quiere a la mina?

- A) Como al país.
- B) Como al alma.
- C) Como a la vida.
- D) Como a la mujer.

7. ¿Por qué Meche dice que quedaron en el desamparo?

- A) Porque el pueblo ahora está ocupado por personas extrañas.
- B) Porque el pueblo se empobreció luego de que la mina fuera cerrada.
- C) Porque la mayoría de los mineros murieron trabajando en las minas.
- D) Porque los mineros se mortificaban trabajando cuando bajaban al pique.

8. Según lo leído, ¿qué imagen se tiene de los turistas?

- A) Nostálgicos de la vida en el pasado.
- B) Respetuosos con los guías de cada tour.
- C) Indiferentes a la realidad de los lugareños.
- D) Alegres de obtener un recuerdo de la mina.

Lee el texto y responde las preguntas 9 a 13.

CÓMO NORUEGA CONVIERTE BASURA EN COMBUSTIBLE ECOLÓGICO⁽¹²⁾

Matthew Price BBC Oslo 25 septiembre de 2013

Olvídese del carbón, la gasolina, el gas de esquisto (shale gas), incluso de la energía nuclear. La bolsa de la basura llena de desperdicios del hogar se ha convertido en Noruega en una de las fuentes de combustible.

Trate de imaginar el olor cuando pasa el camión de la basura en un caluroso día de verano. Respire por la nariz. ¿Hiede, cierto? Ahora multiplique ese olor por mil. Eso es lo que se siente dentro de las instalaciones de la planta de recuperación de energía más grande de Noruega, la planta Klemetsrud. Un gran espacio de concreto lleno de basura.

Decenas de miles de toneladas de basura

amontonadas. Una banda transportadora que cruje para verter más. Camiones de basura estacionan en reversa hacia los enormes vertederos y depositan más bolsas repletas de desperdicios.

Una enorme garra industrial descende. Sus pinzas recogen una tonelada de basura y la transportan hasta el otro extremo de la sala donde la dejan caer. Una nube de polvo blanco se acumula y pronto inunda todo el lugar. No es bueno estar aquí por mucho tiempo.

Aquí es donde los residuos expulsados por millones de hogares de Noruega, el Reino Unido y otros lugares se convierten en calor y electricidad para la ciudad de Oslo.



CALEFACCIÓN BARATA

La basura es preseleccionada. Todo lo que

necesariamente, advierte Lars Haltbrekken, del Consejo de Amigos del

se puede reciclar ha sido sacado ya. Sin embargo, todavía quedan más de 300.000 toneladas cada año.

Ellos no lo ven como un residuo, lo ven como energía.

“Cuatro toneladas de residuos tienen la misma energía que una tonelada de combustible”, dice Pal Mikkelsen, director de la agencia Waste-to-energy —basura para energía, en español—, en Oslo.

“Es una gran cantidad de energía y nosotros usamos muy poca energía para transportarla”, agrega.

El proceso es simple. Los residuos, tonelada por tonelada, caen en un incinerador. La temperatura se eleva a 850 grados. Al mirar a través de la ventanilla de cristal endurecido, se ve el fuego arder en color naranja mientras rugen las llamas.

ESCUELAS MÁS VERDES

No todo se quema. Quedan latas viejas y algunos resortes de colchones entre las cenizas y metales —que luego se reciclan—, y mucho calor.

El calor hierve el agua. El vapor impulsa una turbina que produce electricidad. Y el agua hirviendo se canaliza hacia fuera de la planta, a las casas y las escuelas públicas de todo Oslo.

Lo que significa que el gerente técnico de la escuela Bjoernholt, Agnar Andersen, ya no tiene que preocuparse más por el suministro de combustible durante el duro invierno noruego.

“No tenemos que pensar en los aceites combustibles o en los combustibles fósiles. Están siendo eliminados de la última escuela este año”, dice Andersen.

Con la capacidad completa la planta proveerá de calor y electricidad a todas las escuelas de Oslo y calor a 56.000 hogares.

Es el sueño de todos los ecologistas, debe estar pensando usted, pero no

“Significaría conseguir un mejor nivel de autosuficiencia en lo que respecta a la

Este de Noruega.

“La meta primordial desde una perspectiva ambiental debería ser reducir la cantidad de basura, reusar lo que se pueda reusar, reciclar y después, la cuarta opción es quemarla para producir energía.

Hemos creado sobrecapacidad en las plantas de Noruega y Suecia. Y ahora dependemos de producir más y más basura”.

MÁNDENOS SU BASURA

Los entusiastas no están de acuerdo. Señalan que, usadas todas las plantas de conversión de basura de energía de Europa, solo alcanzan a consumir el 5% del total de rellenos sanitarios. Aseguran que Noruega está ayudando a deshacerse de parte de la basura de la mejor manera posible.

Esto es especialmente cierto en el caso de ciudades como Leeds y Bristol, en Reino Unido. Ambos exportan residuos a Oslo. En lugar de pagar por llevarlos a un vertedero de basura después de que los elementos reciclables han sido retirados, lo que ocupe de ellos.

Así, Oslo recibe dinero por recibir la basura y obtiene además la energía a partir de ella.

La revolución de conversión de residuos en energía también se puede escuchar en las calles de la capital Noruega, con el bus número 144. Está alimentado por biogás creado a partir de la materia orgánica en descomposición de la ciudad.

Un kilogramo de residuos de alimentos produce la mitad de un litro de combustible. Con todos los residuos orgánicos que tienen podrían darle energía a 135 buses durante un año entero en Oslo. Si este proyecto fuera replicado en toda Europa, Pal Mikkelsen cree que haría una gran diferencia.

Con los estrictos controles de limpieza de gases producidos por la combustión, Oslo

energía. Si se hace correctamente, permitirá además la recuperación de materiales y una fuerte disminución en los rellenos sanitarios”, dice Mikkelsen a la BBC.

cree que convertir basura en energía ayudará a reducir a la mitad las emisiones de carbono en los próximos 20 años, haciendo de la ciudad una de las ciudades verdes del planeta.

Glosario:

Shale gas: es un tipo de gas que se encuentra ubicado dentro de rocas que están ubicadas a gran profundidad. También conocido como gas de esquisto, de lulita o de pizarra.

9. ¿Por qué es importante que Oslo convierta basura en energía?

- A) Porque ayudará a reducir las emisiones de carbono en los próximos 20 años.
- B) Porque permitirá que Noruega se convierta en el país más verde del planeta.
- C) Porque abastecerá de combustible orgánico al transporte público de Noruega.
- D) Porque fortalecerá el ingreso de dinero de naciones europeas que entregan sus desechos.

10. ¿Por qué las escuelas de Oslo ya no deberían preocuparse por el suministro de combustible durante el invierno?

- A) Porque poseen suficientes combustibles fósiles.
- B) Porque tienen un suministro de energía nuclear.
- C) Porque reciben un aporte energético desde Europa.
- D) Porque reciben energía a través de una planta de energía de basura.

11. ¿Cuál de los siguientes hechos presentados en el texto contradice la idea de que este sistema energético sería realmente el sueño de todo ecologista?

- A) Que algunas ciudades del mundo exportan basura a Oslo.
- B) Que las plantas actuales dependen de generar más basura.
- C) Que la conversión de residuos aumenta la autosuficiencia energética.
- D) Que algunos de los buses en Oslo son alimentados por biogás creado a partir de la materia orgánica.

12. ¿Cuál de los siguientes enunciados del texto anterior corresponde a una opinión?

- A) “Es el sueño de todos los ecologistas, debe estar pensando usted, pero no necesariamente”.
- B) “Esto es especialmente cierto en el caso de ciudades como Leeds y Bristol, en Reino Unido. Ambos exportan residuos a Oslo.”
- C) “La revolución de conversión de residuos en energía también se puede escuchar en las calles de la capital noruega, con el bus número 144.”
- D) “Lo que significa que el gerente técnico de la escuela Bjoernholt, Agnar Andersen, ya no tiene que preocuparse más por el suministro de combustible durante el duro invierno noruego.”

13. ¿Cuál es el propósito comunicativo del texto anterior?

- A) Describir los usos que se le dan a la basura en Noruega.

- B) Recomendar el modelo noruego de uso eficiente de la energía.
- C) Informar sobre la forma innovadora de reciclar basura en Noruega.
- D) Exponer la manera en que Noruega utiliza la basura como fuente energética.

Lee el texto y responde las preguntas 14 a 20.

Texto 1

“Mapuguaquén”: El innovador parlante mapuche hecho con greda ya está a la venta(13)

21 de agosto, 2018



El equipo reproduce música en alta fidelidad y es el resultado del trabajo en conjunto de maestros artesanos de Nacimiento e ingenieros de Alemania.

Un parlante manufacturado artesanalmente en arcilla con tecnología de audio alemana. Así es el “Mapuguaquén”, un innovador producto que fue lanzado esta semana en la región del Bío Bío.

Se trata de un equipo de alta fidelidad que está elaborado en vasijas de greda, hechas por maestros artesanos de la comuna de Nacimiento, que evocan a la cultura mapuche.

El altavoz, de excelente acústica fue desarrollado por destacados ingenieros en Alemania, generando así un producto que une las técnicas ancestrales de artesanía con elementos de alta tecnología en electrónica y amplificación.

“Nuestra visión va mucho más allá de hacer altavoces. Soñamos con una re-evolución artesanal que devuelva protagonismo a las técnicas tradicionales en un mundo cada vez más industrializado. Queremos crear altavoces únicos e innovadores que estén profundamente vinculados con los materiales y estéticas de sus lugares de origen, apoyando su identidad e historia”, destacan sus creadores a través de su sitio web.

Para crear el “Mapuguaquén” (en mapudungún “Sonido de la Tierra”), dos jóvenes recibieron apoyo financiero de \$20 millones, a través de la línea del Programa Regional de Apoyo al Emprendimiento, PRAE, del Comité de Desarrollo Productivo Regional, y fue elegido Premio Pyme 2017, en la categoría Innovación.

Texto 2

A la chilena: crean modernos parlantes basados en la tradicional vasija de greda criolla⁽¹⁴⁾



19 de junio de 2018

Los “*mapu*” fueron hechos gracias al trabajo de artesanos chilenos de Nacimiento e ingeniería alemana. La primera serie constará de 300 unidades y está a detalles de su lanzamiento.

La “re evolución de la artesanía”, así le gusta a Pablo Ocqueteau, diseñador chileno radicado en Alemania, llamar a su invención. Se trata nada menos que de los primeros parlantes de alta fidelidad que se basan en las tradicionales vasijas de arcilla y greda criolla. Y lucen como tal.

Los “*mapu*”, como bautizó a los parlantes, son íntegramente obra nacional: desde la arcilla, el cuero, la lana de oveja que usa como aislante, la madera de raulí y avellano, y el complejo sistema de sonido desarrollado en el mismo proyecto.

La idea, cuenta Ocqueteau, nació hace nueve años. “No tenía idea de sonido hasta antes de esto. Surgió porque me daba cuenta que en Chile los diseñadores nos quedamos atrás en realizar productos de primera necesidad tecnológica. Trabajamos en diseño, pero no hay industria para hacer el trabajo”, cuenta desde Alemania.

El proyecto “Mapuguaquén”(sonido de la Tierra en mapudungún) nació en Penco, con el primer prototipo algo más tosco. Sin embargo, Pablo decidió poner su centro de operaciones en Nacimiento, uno de los pueblos alfareros con mayor tradición de Chile.

Allá recibió la ayuda de artesanos expertos como Marco Barra, que prestó su taller para llevar adelante la primera serie de los parlantes.

DOS MUNDOS

“Queríamos hacer una mezcla entre dos mundos que estaban corriendo por veredas opuestas. Hacer un producto donde sean tan necesarias las manos de un mundo ancestral y artesano, como el mundo de la tecnología”, cuenta el diseñador. Sabía, sin embargo, que el proyecto sería solo un **souvenir** pintoresco si no le integraba la mejor calidad en sonido.

Por lo mismo, la ingeniería de los componentes y circuitos se hicieron en Alemania, junto a expertos en sonido de talla mundial. Los “mapu” se diseñaron para tres versiones: mono, estéreo y la más grande, que incluye tres parlantes. “Queríamos hacer algo que la gente mirara y no se pareciera en nada a un producto italiano, escandinavo o gringo”, recuerda. Y lo lograron, gracias a una cubierta de arcilla de la mejor calidad, un corazón de madera y lana de oveja como aislante, más los circuitos hechos de cobre y bronce chileno.

Los parlantes de greda de entre 20 y 50 centímetros cuentan con dos ventajas: su densidad, ya que su material resuena menos que el plástico y la madera, y su forma de vasija, puesto que al ser curvo, el sonido es más noble y puro. La única desventaja, en este caso, es su fragilidad.

La primera serie serán unos 300 parlantes bluetooth (manos libres), y si bien no se atreve a dar una fecha de lanzamiento, dice que la producción ya está lista para su venta on line (en línea) cuando se ajusten los últimos detalles en los próximos meses.

Cuando se concrete, además, será en simultáneo para Chile y Alemania en la página de “Mapuguaquén”.

“Siempre quisimos que se tratara de algo más conceptual que de producto: rescatar la esencia de la artesanía chilena y demostrar que lo ancestral bien puede ser un complemento de la modernidad”, cierra el creador.

Glosario:

Suvenir: Recuerdo. Objeto característico de un lugar que sirve como recuerdo de un viaje a ese lugar.

14. Según el texto 2, ¿por qué los “mapu” son un producto completamente nacional?

- A) Porque son hechos por diseñadores chilenos.
- B) Porque la venta de los parlantes se realiza en Chile.
- C) Porque el centro de operaciones del proyecto estaba en Chile.
- D) Porque son elaborados a partir de materiales de origen chileno.

15. ¿Con qué intención se asoció el diseñador chileno con ingenieros alemanes?

- A) Para aumentar el número de parlantes fabricados.
- B) Para mejorar la estética de las vasijas artesanales chilenas.
- C) Para abrir el mercado internacional para los parlantes de greda.
- D) Para hacer converger la artesanía ancestral con altos estándares de calidad.

16. En el texto 2, ¿qué opina el diseñador Pablo Ocqueteau sobre la artesanía chilena?

- A) Que es un producto de primera necesidad.
- B) Que solo sirve para fabricar recuerdos turísticos.
- C) Que se parece a creaciones de otras partes del mundo.
- D) Que es importante que se complemente con lo moderno.

17. En relación al texto 1, ¿cuál de los siguientes temas es explicado con mayor detalle en el texto 2?

- A El éxito comercial del proyecto.
- B Las características de los parlantes.
- C Los premios recibidos por la iniciativa.

D La importancia de la colaboración alemana.

18 ¿Cuál es el propósito de marcar con comillas la palabra “Mapuguaqué” en los textos 1 y 2?

A Destacar la marca de los parlantes fabricados.

B Enfatizar la originalidad del nombre del proyecto.

C Señalar que es un término tomado de otra lengua.

D Indicar que se trata de una cita textual de las palabras del diseñador.

19 ¿Cuál es el propósito común de ambos textos?

A Profundizar en la nobleza y usos que poseen los materiales de la tierra.

B Destacar que es posible rescatar la cultura chilena con ingenio y perseverancia.

C Informar sobre el premio que ganó un grupo de chilenos por la creación de un instrumento.

D Exponer cómo la realización de un proyecto común entre dos países permitió estrechar lazos culturales entre ambos.

20 Respecto a las fuentes de información consultadas por ambos textos, ¿por qué se puede afirmar que en el texto 2 se entrega la información de manera más profunda que en el texto 1?

Fundamenta a partir del análisis e información de ambos textos:

Lee el texto y responde las preguntas 21 a 24.

Chile

Chile: una rosa de hierro,
fija y ardiente en el pecho
de una mujer de ojos negros.

Tu rosa quiero.

De Antofagasta vengo,
voy para Iquique;
tan solo una mirada
me ha puesto triste.

Chile: el salitral violento.

La pampa de puño seco.

Una bandera de fuego.

Tu pampa quiero.

Anduve caminando
sobre el salitre;
la muerte me miraba,

yo estaba triste.
Chile: tu blanco lucero.
Tu pie sur en un estrecho,
zapato de espuma y viento.
Tu viento quiero.
El ovejero ladra,
la tropa sigue;
la oveja mira al perro
con ojos tristes.
Chile: tu blanco lucero.
Tu largo grito de hielo.
Tu cueca de polvo pueblo.
Tu pueblo quiero.
En la cresta de un monte
la luna gime;
agua y nieve le lavan
la frente triste.

Nicolás Guillén

21 Lee la siguiente estrofa:

Chile: tu blanco lucero.
Tu pie sur en un estrecho,
zapato de espuma y viento.
Tu viento quiero.

¿Cuál es el sentido de repetir “tu” a lo largo de la estrofa?

- A Describir un viaje por el país.
- B Enfatizar los atributos del país.
- C Aludir a diferentes zonas del país.
- D Señalar imágenes distintivas del país.

22 ¿Qué sentimiento predomina en el poema?

- A Tranquilidad.
- B Melancolía.
- C Soledad.
- D Rabia.

23 ¿De qué trata principalmente este poema?

- A De la conexión de los chilenos con su tierra.
- B De la relación de los chilenos con la tristeza.
- C De la caracterización de Chile mediante su geografía.
- D De la apreciación de Chile a través de la mirada de alguien.

24 ¿Qué representa la expresión “puño seco” en la tercera estrofa del poema?

- A La muerte de los salitreros.

- B La violencia de la salitrera.
- C La nostalgia por la pampa.
- D La aridez de la pampa.

Lee el texto y responde las preguntas 25 a 29.

La inmolación por la belleza(16)

El erizo era feo y lo sabía. Por eso vivía en sitios apartados, en matorrales sombríos, sin hablar con nadie, siempre solitario y taciturno, siempre triste, él, que en realidad tenía un carácter alegre y gustaba de la compañía de los demás. Solo se atrevía a salir a altas horas de la noche y, si entonces oía pasos, rápidamente erizaba sus púas y se convertía en una bola para ocultar su rubor.

Una vez alguien encontró una esfera hispida, ese tremendo alfiletero. En lugar de rociarlo con agua o arrojarle humo -como aconsejan los libros de zoología-, tomó una sarta de perlas, un racimo de uvas de cristal, piedras preciosas, o quizá falsas, cascabeles, dos o tres lentejuelas, varias luciérnagas, un dije de oro, flores de nácar y de terciopelo, mariposas artificiales, un coral, una pluma y un botón, y los fue enhebrando en cada una de las agujas del erizo, hasta transformar a aquella criatura desagradable en un animal fabuloso.

Todos acudieron a contemplarlo. Según quién lo mirase, semejaba la corona de un emperador bizantino, un fragmento de la cola del Pájaro Roco, si las luciérnagas se encendían, el fanal de una góndola empavesada para la fiesta del Bucentauro, o, si lo miraba algún envidioso, un bufón.

El erizo escuchaba las voces, las exclamaciones, los aplausos, y lloraba de felicidad. Pero no se atrevía a moverse por temor de que se le desprendiera aquel ropaje miliunanochesco. Así permaneció durante todo el verano. Cuando llegaron los primeros fríos, había muerto de hambre y de sed. Pero seguía hermoso.

FIN

Marco Denevi

Glosario:

Hispida: (pelo) que es áspera, dura y tiesa.

Dije: joya o alhaja pequeña que se usa como adorno.

Fanal: farol grande que se coloca en las torres de los puertos para que su luz sirva de señal nocturna.

Empavesada: faja de paño azul o encarnado con franjas blancas, que sirve para adornar las bordas y las cofas de los buques en días de gran solemnidad.

Pájaro Roc: es una criatura mitológica, un ave gigantesca de rapiña, tan enorme, que es capaz de levantar a un elefante con una sola de sus garras, a pesar de tener menor peso. Se origina en Medio oriente.

Bucentauro: criatura mitológica que tiene la cabeza, el torso y los brazos de un humano, pero el cuerpo y las patas de un toro o búfalo. Se origina en la Edad Media.

Miliunanochesco: algo encantado, fascinante, mágico. Viene del título de la obra anónima “Las mil y una noches”.

25 ¿Cómo era el lugar donde vivía el erizo?

- A Sombrío.
- B Peligroso.
- C Tenebroso.
- D Desagradable.

26 ¿Cuál es el cambio más importante que experimenta el erizo durante el relato?

- A Consigue belleza.
- B Obtiene una alta autoestima.
- C Logra superar todos sus problemas.
- D Adquiere una buena relación con quienes lo observaban.

27 ¿De qué trata principalmente este cuento?

- A De la soledad de las personas.
- B De las secuelas causadas por el maltrato.
- C De la envidia en las relaciones interpersonales.
- D De las consecuencias de la obsesión por la apariencia.

28 ¿Cuál de las siguientes alternativas resume el pensamiento del erizo sobre la belleza?

- A No todos pueden ver dónde se encuentra la belleza.
- B La belleza exterior es un regalo, pero la interior es un logro.
- C Aunque le arranques los pétalos, no quitarás su belleza a la flor.
- D No importa el sacrificio que se requiera, sino la belleza alcanzada.

29 ¿Crees que en la actualidad la belleza tiene el mismo valor que en el cuento?

Marca tu respuesta:

- Sí
- No

Fundamenta tu respuesta comparándola con lo que ocurre en el texto:

Lee el texto y responde las preguntas 30 a 35.

Jóvenes, Internet y privacidad:

los retos de la identidad en la era digital Por qué es importante la privacidad de los jóvenes que experimentan en Internet y las redes sociales. (17)

Liliana Arroyo, 15 de septiembre de 2015

Para los adolescentes Internet supone un espacio de ocio, de interacción y de construcción de la propia identidad. Pocas veces se preguntan el origen y el destino de la información que circula por esa red infinita y aparentemente volátil.

La actividad en línea abre espacios de relación y admite temáticas impensables en el mundo presencial. Definir la esfera privada y la capacidad de controlar la información que se expone sobre uno mismo son retos actuales que hay que explicar, entender y abordar desde los agentes involucrados en la educación. Este post explora por qué es importante la privacidad de los jóvenes que experimentan a corazón abierto en la eternidad digital.

La revolución comunicativa no ha hecho más que empezar. Jóvenes y mayores nos hemos sumado al carro de la modernidad porque promete hacernos la vida más fácil, más cómoda o más divertida, pero aún tenemos que entender qué es, cómo funciona y cuáles son las contrapartidas. El hecho de que podamos tener cuentas de correo o perfiles «gratuitos» nos altera el esquema clásico basado en la transacción económica. Todavía estamos aprendiendo que cuando no pagamos por un servicio, como contrapartida, el producto son nuestros datos personales. Nuestro nombre, nuestra dirección, nuestros gustos, nuestros contactos, nuestro historial médico, los lugares que visitamos ayer o el libro que nos gustaría comprar. ¿Aceptaríamos una barra de pan a cambio de la agenda o las fotos del móvil? Rotundamente no. Cada vez que descargamos una aplicación en forma gratuita, entregamos nuestros datos a cambio. Socialmente estamos aceptando la invasión constante de nuestra dimensión más personal y sensible, sin plantearnos sus consecuencias.

Según el Pew Research Centre, el 90% de los adolescentes se conecta al menos una vez al día y una cuarta parte lo hace constantemente. Internet es herramienta, medio y escaparate, mientras los jóvenes desempeñan un doble papel como consumidores y a la vez productores de información. En este contexto la definición de la esfera privada en el siglo XXI –esto es, distinguir entre lo público y lo íntimo– se convierte en un ejercicio complejo. Por un lado, está la privacidad física y la identidad propia del mundo off-line (desconectado), pero hay que sumarle la privacidad en línea y la gestión de la «huella digital». Con la llegada de los smartphones (teléfonos inteligentes) y la conexión permanente, gestionar esta identidad múltiple y entender los códigos de los dos mundos requiere acompañamiento y guía. La privacidad es algo que se aprecia cuando falta y, como decía Cory Doctorow en una entrevista en el CCCB, las consecuencias de la pérdida de privacidad no son inmediatas.

A continuación se exploran cinco factores clave que hay que conocer para comprender por qué es importante la privacidad digital para los adolescentes del siglo XXI.

Factor #1 – Un laboratorio de identidad

Las redes sociales suponen un escaparate nuevo y accesible donde presentarse y representarse a sí mismos. Prácticamente el 80% de adolescentes tiene un perfil propio en alguna red social (FAD, 2015). Facebook, Twitter y otras plataformas forman parte de su día a día. El entorno en línea facilita la superficialidad e invita a generar contenidos de forma espontánea e impulsiva. Publicar va acompañado de la «recompensa» o el «fracaso»

según cómo reaccionen los demás, cuántos son y cómo lo hacen. El número de dedos con el pulgar arriba implica una nueva forma de medir la popularidad de una persona y crecer en un medio voraz puede conllevar crisis que deben abordarse desde el uso responsable y el acompañamiento consciente.

Factor #2 – El escaparate constante

La cantidad de información accesible sobre cualquier persona no tiene precedentes. Controlar, comparar y hacer seguimiento de uno mismo y de los demás es mucho más sencillo en un espacio donde prácticamente todo se hace a la vista de los demás. De acuerdo con Ballesteros y Megías, los jóvenes afirman que se renuncia en gran medida a los espacios de intimidad y que incluso personas desconocidas pueden tener mucha información sobre ellos. Tener un perfil en una red social no predispone automáticamente a ser una víctima de ciberacoso por parte de un desconocido, no es un factor de riesgo per se. El riesgo está en los usos: dar mucha información personal y ser proclive a comunicarse con desconocidos duplican las probabilidades, como explica el artículo de Sengupta y Chaudhuri (2013). De hecho, los adolescentes son cada vez más conscientes y celosos de su espacio, y las chicas son especialmente críticas. Que sean reflexivos sobre la relación entre lo que posibilita la red y el detrimento de la privacidad, es importante. Pero, en un contexto carente de alternativas, las opciones son o la no participación (desaprovechando las oportunidades que puedan brindar) o el uso indiscriminado (sin conocer el coste de oportunidad).

Factor #3 – En directo y para todos

Otra de las novedades importantes es que utilizando las redes sociales se desdibuja el esquema tradicional de emisor y receptor. En el caso del muro de Facebook, por ejemplo, cada persona tiene de media unos 130 «amigos», que generalmente incluyen contactos de conocidos del entorno familiar, la escuela y otros espacios de su día a día. Todos estos contactos son potencialmente receptores de cualquier mensaje que se lance. En las redes sociales funcionamos por el mecanismo de la audiencia imaginada: producimos los mensajes teniendo en cuenta solo a aquellas personas de la red que puedan estar relacionadas de alguna forma y no todas las personas de la lista de los contactos. Es lo que los expertos en privacidad denominan los «modelos de amenaza».

Este estudio demuestra que ser consciente de la diversidad de la audiencia ayuda a ser más estratégico a la hora de publicar información o estados sobre uno mismo. Por ejemplo, el hecho de ver fotografías de los contactos seleccionadas aleatoriamente que pertenecen a diferentes ámbitos puede generar un efecto disuasorio. Para un adolescente, su «enemigo» pueden ser los padres y los familiares y buena parte de ellos desarrollan estrategias de protección (por ejemplo, modificando la configuración de la privacidad). Pero, hay que ampliar el debate para que la audiencia imaginada no sea solo la explícita y sincrónica: potencialmente y cada vez más, hay jefes, aseguradoras, universidades o empresas de marketing, por poner algunos ejemplos, dispuestos a hacer uso de esta información para su beneficio.

Factor #4 – La privacidad

Hasta ahora nos hemos concentrado en la identidad digital que de forma activa proyectan los adolescentes sobre ellos mismos, pero en las redes sociales el control sobre la propia información ya no depende de ellos, sino que son también los demás quienes pueden

proporcionar fotografías, comentarios o referencias de cualquier tipo, convirtiendo la privacidad en un derecho individual que requiere de la complicidad de la responsabilidad colectiva. Dicho de otro modo, preservar la privacidad depende en una pequeña parte de uno mismo, en buena medida de los vínculos con quienes convivimos en la red y a nivel macro depende de que socialmente pongamos límites a la innovación irresponsable.

Factor #5 – La red que todo lo sabe y nunca olvida

Pero en el momento en que las redes son el espacio de pruebas donde los adolescentes tienden a sobreexponerse, convirtiendo el perfil en una bitácora minuciosa de su trayectoria, una foto o un comentario desafortunado puede terminar costando un trabajo, el acceso a instituciones o un perjuicio para su reputación. Cada vez es más habitual «googlear» los nombres de las personas antes de contratarlas o en el momento en que aparecen en algún medio de comunicación. Cada vez vemos más historias de destituciones o carreras truncadas debido a mensajes o contenidos expuestos en redes sociales. Y parece que socialmente estos mensajes fuera de contexto y probablemente caducos tengan más razón que la propia persona confesando que era un error, pidiendo disculpas o simplemente admitiendo que era una jugada adolescente y que no volvería a hacerlo. Es más, esta red nunca olvida. Y si uno quiere borrar sus propios contenidos, siempre queda el registro en línea o incluso los testimonios de otros usuarios que lo capturan y lo almacenan.

La importancia de educar en el uso responsable

Internet y particularmente las redes sociales son plataformas interactivas donde los adolescentes vierten una gran cantidad de información sobre ellos mismos de forma poco dirigida y reflexiva. Los cuatro primeros factores explican cómo el entorno en línea tiene un efecto multiplicador sobre situaciones que existían previamente. La gran diferencia, y posiblemente el aprendizaje más urgente, es que Internet y las compañías que hay detrás de las redes sociales constituyen un registro perenne y permanente, con un negocio basado en la monetización de los datos personales de los usuarios. Los riesgos para la privacidad en el uso de Internet y las redes sociales son poco tangibles y quedan invisibilizados.

Educar y formar a adolescentes en el siglo XXI implica enseñarles a comprender y relacionarse con el mundo en línea. Las herramientas disponibles todavía son escasas y limitadas, pero suscitar su debate en el aula y la toma de conciencia de buena parte de la comunidad educativa es imprescindible. De ello depende el futuro individual de nuestros jóvenes y el mañana colectivo con respecto a la reconquista de la privacidad como derecho fundamental.

30 ¿Por qué la autora del texto propone que la comunidad educativa debe abordar el tema de la privacidad digital?

A Porque asegurará que en el futuro la privacidad sea un derecho garantizado de los jóvenes.

B Porque terminará el negocio de base de datos de usuarios que utilizan algunas compañías.

C Porque restringirá la manipulación de bases de datos de usuarios que utilizan algunas compañías.

D Porque garantizará que en el futuro los jóvenes tomen conciencia sobre la importancia del ciberacoso.

31 Según lo señalado en la sección Factor #3, ¿qué es la “audiencia imaginada”?

- A Una vitrina donde las personas se muestran públicamente.
- B Un tipo de red social que manipula la información personal.
- C La imagen que proyecta el adolescente al ingresar a una red social.
- D Los contactos de una red social a quienes se dirige el contenido que se publica.

32 En la sección Factor #2, ¿qué plantea Liliana Arroyo sobre el ciberacoso?

- A Que la entrega de información personal es un riesgo.
- B Que las víctimas potenciales son solo los adolescentes.
- C Que las redes sociales son una herramienta de prevención.
- D Que los padres son quienes deben hacerse cargo de prevenirlo.

33 En la sección Factor #1, ¿a qué se refiere la expresión “un laboratorio de identidad”?

- A A las redes sociales como un espacio para proyectarse a sí mismo.
- B Al ciberacoso como un mecanismo para obtener información personal.
- C A las plataformas digitales como espacio de la conexión permanente.
- D Al mundo off-line como una manera de distinguir entre lo privado y lo público.

34 Considerando el texto leído, ¿cuál de las siguientes afirmaciones corresponde a una opinión?

- A “Cada vez que descargamos una aplicación en forma gratuita, entregamos nuestros datos a cambio”.
- B “Prácticamente el 80% de adolescentes tiene un perfil propio en alguna red social”.
- C “El 90% de adolescentes se conecta al menos una vez al día y una cuarta parte lo hacen constantemente”.
- D “Educar y formar a adolescentes en el siglo XXI implica enseñarles a comprender y relacionarse con el mundo en línea”.

35 ¿Crees que los jóvenes de tu generación están dentro de lo que en el texto se denomina “modelo de amenaza”?

Marca tu respuesta:

- Sí
- No

Fundamenta con información del texto y con tus conocimientos o experiencia sobre el tema:-

Lee el texto y responde las preguntas 36 a 40.

Un 69% de alimentos marinos está contaminado por microplásticos⁽¹⁸⁾

Tras analizar 102 alimentos de origen marino, la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU), una organización española, ha descubierto la presencia de microplásticos en el 69% de ellos.



Una estimación de entre 5 y 50 billones de fragmentos de plástico infecta ya nuestros océanos, lo que supone más de 260.000 toneladas de este residuo flotando en el mar. Así lo alertan las cifras del estudio “Un Mediterráneo lleno de plásticos” de Greenpeace, que no incluyen los residuos que se acumulan en el fondo marino o en las playas. Las imágenes de mares de plástico que nos asaltan a diario son solo la punta del iceberg: el 70% se acumula en el fondo marino y tan solo el 15% se encuentra en la superficie, donde flotan ya cinco gigantescas islas de plástico en el Pacífico, el Atlántico y el Índico.

A raíz de esta plaga, la OCU ha analizado 102 alimentos de origen marino, entre los que incluye crustáceos, moluscos y sal, y ha descubierto la presencia de microplásticos en el 69% de ellos. A pesar de que los moluscos, como mejillones, almejas o chirlas, son sometidos a una limpieza cuando se destinan a consumo humano, un 71% de las muestras analizadas estaban contaminadas.

También el 66% de la sal estudiada contenía microplásticos, sin existir diferencias derivadas de su procedencia, de la forma de procesarlos o de envasarlos, según informan desde la Organización en un comunicado al respecto. La única diferencia significativa se ha apreciado sobre la llamada “flor de sal”, que sí presentaba una mayor cantidad de

plásticos, por su estructura escamosa – que acumula mayor cantidad de plásticos – y por cristalizar en la superficie del agua.



Así mismo, el 66% de los crustáceos ha obtenido el mismo resultado en el análisis, y aunque no había grandes diferencias entre langostas, gambas o langostinos, sí se observó una disminución de los microplásticos en aquellos alimentos que se comercializan pelados, ya que al no disponer de la cabeza o el tracto digestivo, gran parte de los microplásticos desaparece. Este dato se vuelve especialmente importante en aquellos alimentos de los que se come también la parte blanda, como el estómago, que presenta mayor acumulación de este material.

La plaga de plásticos en el mar es un grave problema que arrasa y contamina los ecosistemas, mata la flora y la fauna e impacta de forma directa sobre actividades como la pesca o el turismo. “La contaminación de los mares amenaza con convertirse en un problema de salud pública, especialmente por la presencia de microplásticos y nanoplásticos en los alimentos”, alertan desde la OCU. “De hecho, a pesar de no conocer bien los posibles efectos en la salud humana, la Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria (EFSA), ya lo considera un riesgo emergente”.

Además de los moluscos y crustáceos, casi 1 de cada 6 peces de alto valor comercial de las costas españolas contiene plásticos en su estómago, según alertaba el Instituto Español de Oceanografía hace dos años. Más de 212 peces fueron analizados, incluyendo 72 pintarrojas, 12 merluzas y 128 salmonetes de fango. “Las especies marinas ingieren los microplásticos de distintas formas: los mejillones y las ostras, al alimentarse por filtración; los cangrejos los inspiran a través de las branquias e ingieren a través de la boca; al igual que los peces”, explica Greenpeace en su estudio “Plásticos en el pescado y el marisco”.



“En España, se venden 50 millones de envases de bebidas cada día, de los cuales 30 millones no se reciclan, o bien van al vertedero, o se queman o van directamente al medio ambiente”, afirma Julio Barea, responsable de campañas de Greenpeace.

Algunas comunidades autónomas españolas tratan de legislar ya medidas como la prohibición de las pajitas de plásticos, como la Comunidad Foral de Navarra, que acaba de plantearlo, o las Islas Baleares, pero a menudo se encuentran con problemas para llevarlo a cabo por parte de algunos comercios y empresas. “Los que están bloqueando las soluciones y las alternativas que se están dando para intentar luchar contra esto son precisamente quienes están lucrando del plástico”, afirma Julio Barea.

El océano es el destino más sensible al impacto de esta invasión de plástico: según cifras de Greenpeace, 8 millones de toneladas de basura llegan al año a mares y océanos. Se han convertido en vertederos plásticos. La solución pasa ineludiblemente por la concienciación, sumada a un esfuerzo legislativo global y transversal.

“Lo que hay que hacer es frenar el flujo del plástico, dejando de consumir de forma masiva los productos o envoltorios de un solo uso. Es algo crucial y urgente, algunos expertos indican que en pocos años habrá más plásticos que seres vivos en el océano. La situación se ha vuelto crítica en pocos años, no se libra ningún océano, ningún río, ningún lago de ninguna parte del mundo”, afirma Julio Barea. Estos trabajos marcan la hoja de ruta para futuros seguimientos de contaminación por plásticos, una grave amenaza que arruina el equilibrio de los ecosistemas e intoxica la cadena alimentaria, poniendo en serio peligro el planeta del que respiramos.

Cristina Crespo Garay

36 Según el texto, ¿qué obstáculo enfrentan quienes deciden tomar medidas contra la contaminación por el plástico en el océano?

A Los comercios que mantienen la oferta de sus alimentos marinos.

B Las empresas que lucran con productos dañinos para el ecosistema marino.

C Las comunidades que se oponen a la aplicación de normativas legales medioambientales.

D Los consumidores que ignoran la advertencia de evitar el consumo de productos contaminados.

37 ¿Cuál es el tema central del texto leído?

A La labor de Greenpeace y su plan de descontaminación de los océanos.

B El tratamiento del plástico y su legislación en las comunidades.

C La comercialización de especies marinas y su consumo.

D La contaminación de flora y fauna marina con plástico.

38 Según Julio Barea, ¿cómo podemos contribuir a solucionar el problema del microplástico en los océanos?

A Deteniendo el consumo de plástico no reutilizable.

B Fomentando el monitoreo de la contaminación por plásticos.

C Limpiando el caparazón de los animales infestados con plásticos.

D Aumentando la creación de lugares para reciclar envases de plástico.

39 ¿Por qué la presencia de microplásticos en el océano se podría convertir en un problema de salud pública?

A Porque la quema de material plástico no reciclado podría causar problemas respiratorios.

B Porque las personas al ingerir alimentos contaminados podrían desarrollar enfermedades.

C Porque el ser humano al dejar de consumir alimentos del mar podría debilitar sus defensas.

D Porque los residuos que están flotando en el mar podrían entrar en contacto con las personas.

40 Considerando el texto leído, ¿cuál de las siguientes afirmaciones corresponde a una opinión?

A “8 millones de toneladas de basura llegan al año a mares y océanos”.

B “Una estimación de entre 5 y 50 billones de fragmentos de plástico infecta ya nuestros océanos”.

C “Algunas comunidades autónomas españolas tratan de legislar ya medidas como la prohibición de las pajitas de plástico”.

D “Lo que hay que hacer es frenar el flujo de plástico, dejando de consumir de forma masiva los productos o envoltorios de un solo uso”.

Evaluación 3° medio

Lee el texto y responde las preguntas 1 a 6.

Adiós a Ruibarbo(19)

Mañana a mañana, casi al filo del alba, el chico llegaba a sentarse en la acera empedrada frente al portón de la panadería. Adoptaba siempre la misma postura: cruzadas las piernas, las manos cruzadas delante de ellas, la vista fija en el callejón que conducía a las caballerizas. Sus ojos eran hondos, eran negros, miraban de una manera extrañamente intensa. Esperaban, con esa dulce, cristalina paciencia de los ojos de niño. A veces, la brisa del amanecer producía en su cuerpo un leve estremecimiento, a veces era el sol recién nacido el que le penetraba en quieta caricia. Todo él, sin embargo, se concentraba en la mirada —en las pupilas inmóviles, que no se apartaban del punto por donde asomarían los caballos— y sólo parecía tornar a la vida cuando se escuchaban desde dentro las voces de los conductores y restallaban las fustas, y sobre los adoquines comenzaba a resonar el eco marcial de las herraduras.

Luego aparecía el primer carro. Salía muy despacio, porque el callejón era angosto y al dueño le molestaba que los ejes rasparan el adobe de los muros. Los hombres lanzaban imprecaciones, más quizá por costumbre, por una especie de rito del gremio, que porque estuvieran en realidad airados.

Pero el chico no los oía, no los veía. Contemplaba a los caballos, no más. Los contemplaba con rostro amical, insinuada en sus labios no una sonrisa, sino la sombra, el soplo de una sonrisa. Si podía los tocaba. Les daba unas palmaditas fugaces en las paletas o en las ancas a medida que emergían a la calle. Susurraba sus nombres, igual que si fueran un secreto

entre ellos y él: —Pintado... Canela... Penacho... Ruibarbo... Eran cuatro. Dos marchaban hacia un lado, dos hacia el lado opuesto. El muchacho también se marchaba cuando habían desaparecido. Se alejaba paso a paso, y sus piernas y su cuerpo se prolongaban a su espalda, en una sombra interminable, y era la sombra una imagen de su deseo de quedarse allí, junto al portón, aguardando. Se dirigía a la escuela, que estaba al oriente de la ciudad. La ciudad era pequeña, de no muchos habitantes. Tenía sólo diez o doce casas grandes, con oficinas, y unas pocas avenidas con pavimento de concreto. El resto era provinciano, antiguo: calzadas polvorientas, construcciones de un piso, techos de tejas y verjas de hierro forjado. Todavía algunos hombres y mujeres temían ir al centro y afrontar los escasos letreros luminosos, los dependientes pulcros, los automóviles. Algunos iban únicamente en el tiempo de Navidad.

El chico no iba casi nunca. De la escuela bajaba al río, del río a almorzar y luego de nuevo a la panadería.

Lo conocían ya los hombres de la panadería, y lo dejaban quedarse allí.

—Entra, Potrillo —le decían al verlo en la puerta.

Él entraba sin articular palabra, con la clara elocuencia de sus ojos no más, y se movía suavemente, sin ruido, y se ponía junto a sus amigos, a practicar ese íntimo rito suyo de comunión.

—Manco, manco. . .

En más de una oportunidad le ofrecieron subirlo sobre el lomo de alguno de los caballos.

—¿Quieres dar una vuelta, Potrillo?

—No.

—¿Tienes miedo?

—No.

—¿Entonces?

—No quiero.

—¡Ah, tienes miedo!

Lo dejaban. Y él no tenía miedo. Tenía una especie de vergüenza de que le propusieran eso, porque era humillante para las bestias, y era cruel. Era recordarles su servidumbre, mientras él no anhelaba sino la muda hermandad que le ligaba a ellos y los hacía un poco sus semejantes. Le gustaba, por eso, que le llamaran Potrillo. Por eso le gustaba el olor que en su epidermis dejaba el sudor de las ásperas pelambres.

Un día, al salir al reparto el carro tirado por Ruibarbo, el anciano conductor dijo al chico:

—Despídete de él, Potrillo.

Su mirada honda preguntó por qué.

—El patrón lo vendió.

—¿A quién?

Quiso el hombre callar, pero la mirada del niño era demasiado poderosa para resistirla. Con voz ronca le explicó que lo llevarían al día siguiente al matadero, que harían charqui de él.

Al matadero. Se fue el muchacho pensativo, calle abajo. Su hermana había ido al matadero una vez y le contó cómo era, cómo un hombre que vestía un delantal sangriento se había acercado a un buey y le había clavado su enorme cuchillo, y el buey no murió al primer golpe y observaba con expresión bondadosa, sin rencor ni rebeldía, al verdugo. Parecía pedirle que acabara pronto. Mientras, la sangre fluía de la ancha herida y algo se apagaba a pausa en sus pupilas.

Llegó el chico al río. Una bandada de garzas se alzó, eglógica, sobre el cauce. Un perro le siguió a corta distancia durante un trecho. Mas él no percibía nada. En su mente no resonaba sino la palabra fatídica: el matadero, y ante su vista no había sino el delantal manchado de rojo, la hoja de metal, filosa, la quieta agonía que imaginaba a Ruibarbo.

Una lágrima, sola, rodó por su mejilla.

Era la hora de la escuela. No fue a la escuela. Permaneció la mañana entera tendido en su roca, no soñando como siempre, sino meditando, obsesionado, desesperado. Almorzó maquinalmente con la cabeza baja y la garganta estrecha de angustia. Nadie en su casa lo notó. Era una casa pobre, donde había preocupaciones más graves que la suerte de un jamelgo.

En la tarde se encaminó a la panadería y se quedó hasta que ya estuvo oscuro junto al viejo Ruibarbo, murmurando su rito inútil:

—Manco, manco, Ruibarbo...

De pronto oyó que cerraban las puertas y colocaban trancas. Alguien se despedía:

—Hasta mañana, patrón.

—Hasta mañana. ¿Les pusiste agua a los caballos?

—Sí.

—¿A los cuatro?

—Bueno, al Ruibarbo no. Sería darles trabajo de más a los charqueadores.

Sonó una carcajada. El chico se estremeció. No hizo ningún movimiento. Esperaría a que se fueran, y daría de beber a su amigo.

Se escucharon pasos aún, voces que iban apagándose; después, un largo rato durante el cual no hubo ruido alguno, fuera del que producían los animales con su lento masticar del forraje. Se asomó al patio. Una luna blanquecina había salido ya y lo alumbraba todo vagamente. Se dirigió a la llave de agua con andar sigiloso, buscando los rincones. Al pasar frente al callejón de salida se le ocurrió una idea que hizo latir más aprisa su corazón: corrió jadeando junto a la entrada y comenzó a hurgar a tientas hasta que encontró la tranca, que pesaba mucho. La alzó a duras penas. Cuando lo hubo conseguido, el madero se vino al suelo con estrépito. Creyó que iba a llorar, mas se contuvo, porque tenía demasiado miedo. Se replegó sobre sí mismo, ovillándose.

Esperó.

Una ventana se abrió en el segundo piso y apareció el panadero, que oteó en torno con mirar minucioso. Se volvió en seguida hacia adentro.

—No es nada, mujer —dijo—. Sería uno de los caballos, que ha estado intranquilo. Luego cerró.

El chico permaneció quieto por interminables minutos. Una campana de reloj dio la hora, pero él no atinó a contar. Aún dio el reloj un cuarto antes de que se atreviera a cambiar de postura. Lleno de precauciones se levantó, fue hasta la caballeriza de Ruibarbo, desató la cuerda que lo ligaba a un poste y comenzó a conducirlo hasta el portón. El animal se resistió al principio, mas pronto lo siguió, a paso lento. Le parecía al niño que nunca habían resonado tanto las herraduras sobre los adoquines.

La espesa hoja de madera se abrió con voz de vieja, quejándose. No se atrevió a cerrarla.

En la calle no había nadie, ni encontraron a nadie en el trecho breve que distaba la panadería del río. Así alcanzaron al puente, a cuyo extremo opuesto el llano y los cerros se abrían libres, semejantes un poco al reino con que él soñaba, revestidos de magia por la claridad de la luna. Presa de emoción, quitó la cuerda del cuello de Ruibarbo, le dio unas palmadas de afecto y le susurró cálidamente:

—Adiós.

El caballo permaneció unos momentos inmóvil, cual si no entendiera. Después dio media vuelta y se fue trotando, trotando, hasta el portón de la panadería, por el que desapareció.

Guillermo Blanco

Glosario:

Eglógica: Visión idealizada de la vida del campo.

1 Según los acontecimientos narrados en el texto, ¿qué sucedió antes de que el chico supiera que Ruibarbo iría al matadero?

- A El chico falta a la escuela y prefiere quedarse en el río.
- B La hermana del chico va a un matadero y le cuenta cómo es.
- C Ruibarbo llega al puente y se da media vuelta hacia la panadería.
- D El panadero abre la ventana y observa minuciosamente su entorno.

2 ¿Cómo se sintió el chico tras enterarse de que Ruibarbo iría al matadero?

- A Triste.
- B Airado.
- C Indiferente.
- D Confundido.

3 ¿Por qué el chico se negaba a montar a los caballos?

- A Porque los respetaba.
- B Porque los rechazaba.
- C Porque lo atemorizaban.
- D Porque le producían lástima.

4 ¿Cuál de estos elementos evidencia la visión de mundo que tienen los personajes en el relato?

- A La buena relación entre los pobladores.
- B La alegría de estar cerca de los animales.
- C El temor de los habitantes de ir al centro.
- D El uso de sobrenombres entre los hombres.

5 ¿Cuál es el tema central del texto leído?

- A La vida de un caballo de trabajo.
- B La vida de un chico en otra época.
- C El amor de un chico por los animales.
- D El diario vivir en un poblado pequeño.

6 Luego de la lectura, ¿consideras que en la actualidad se mantiene esta visión que tenían los hombres de la panadería sobre los animales?

Marca tu respuesta:

Sí

No

Fundamenta tu respuesta con al menos un ejemplo del relato:

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 7 a 12.

EL ORIGEN DEL MOVIMIENTO ANTIVACUNAS Y SU IMPACTO EN CHILE⁽²⁰⁾

Autor: F.A.A.
16 FEB 2018

Una investigación fraudulenta en 1998 y un falso vínculo entre las vacunas y el autismo ha sido tomado hasta hoy, como la bandera de lucha de miles de personas que, en todo el mundo, decidieron no vacunar a sus hijos ¿Por qué?

El fallecimiento del chileno Felipe Santander en Brasil a causa de fiebre amarilla trajo nuevamente al primer plano el tema de la antivacunación, postura que en un principio se pensó que habría sido por un asunto “ideológico”, aunque posteriormente se aclaró que en absoluto tenía relación con las personas que deciden no vacunarse a ellos o a sus hijos.

Pero más allá del hecho mismo, es claro que el debate en torno al tema resurge cada cierto tiempo. Aunque desde 1978 Chile cuenta con un programa ampliado de inmunizaciones para recién nacidos y niños, la cobertura ha descendido notoriamente, pasando de un 98,3% en 2014 a un 85,5% en 2015 en el caso de la tuberculosis, siendo las regiones de Los Ríos y Atacama con los promedios más bajos del país. El programa de inoculación funciona a través de los vacunatorios públicos y privados que están en contacto con las Seremis de Salud de cada región, con cifras estimadas de la población a vacunar anualmente de 1.650.000 personas, aunque la campaña de influenza es un caso especial, con casi 4.500.000 personas.

Uno de los primeros casos conocidos ocurrió en 2012, cuando Desiree Becerra se negó a vacunar a su hija. Sin embargo, el Servicio de Salud de Talcahuano interpuso un recurso de protección a favor de la niña de entonces cinco meses, alegando que no vacunarla atentaba contra su salud. Entre los riesgos de no vacunarse se cuentan enfermedades como difteria, tos ferina, tétanos y sarampión que podrían resurgir, siendo el mayor problema el hecho que muchos médicos jóvenes no han visto o diagnosticado estas enfermedades y solo la conocen por los libros, sin casos clínicos prácticos.

Desiree, en su cuenta de Facebook decía: “desaprobar la imposición de una cosmovisión de la medicina tradicional, así como también de acciones médicas obligatorias sin consentimiento de padres y pacientes”, argumentando su postura en base a “la libertad de elegir cómo queremos cuidar nuestra salud y la de nuestros hijos, cómo queremos formarlos, y la calidad de vida que procuramos para ello”.

EL ORIGEN

En 1998, el médico británico Andrew Wakefield publicó una investigación donde, tras examinar a 12 niños autistas, determinó un vínculo entre esta condición y la vacuna que protege a los humanos contra el sarampión, rubéola y paperas. A pesar de los cuestionamientos de la comunidad científica por lo pequeño de la muestra, el estudio causó gran polémica en el país, y los casos de vacunación descendieron de un 92% a un 85%, dando como resultado un nuevo brote de sarampión.

Posteriormente, y con el objetivo de confirmar el polémico estudio, varios científicos intentaron replicar el experimento de un modo mucho más riguroso y con un muestreo más amplio, sin resultados. Ya en 2004, los coautores de la investigación retiraron su nombre del artículo original y la revista científica que publicó el artículo rectificó la información y cuestionó el estudio, retirándolo de sus archivos en 2010.

No fue la única consecuencia. También en 2010, el Consejo General Médico del Reino Unido prohibió a Andrew Wakefield ejercer su profesión debido a su irresponsabilidad, mientras que al año siguiente y, luego de siete años de investigación, el British Medical Journal reveló que tanto el médico como el centro hospitalario donde trabajaba habían estado envueltos en un plan que tenía como objetivo obtener beneficios económicos a causa del escándalo. La idea era desarrollar vacunas que reemplazaran a las originales, además de un método de diagnóstico de la “enterocolitis autística” (enfermedad inventada en el artículo fraudulento) y otros productos que en total cifraban 40 millones de dólares solo en el Reino Unido y EE.UU.; todo con el apoyo de un abogado del movimiento antivacunas de nombre Richard Barr, quien financió algunos trabajos del médico y cuya meta era demandar a las farmacéuticas.

Por otro lado, la investigación reveló que Wakefield rechazó financiamiento para realizar el mismo estudio, pero con 150 pacientes, dejando en claro que más allá del artículo fraudulento, en ningún momento tuvo la intención de confirmar sus resultados.

Sin embargo, y a pesar de las contundentes pruebas, el daño ya estaba hecho y Wakefield se erigió como un líder entre el naciente movimiento mundial contra las vacunas, con celebridades como Jim Carrey y Oprah Winfrey entregando su apoyo, lo que no solo aumentó los seguidores de esta tendencia, sino también incrementó los casos de paperas, sarampión y rubéola en Estados Unidos. Diez años después, más de 5 mil padres de niños autistas demandaron al Estado señalando que la vacuna antes mencionada era parte de una conspiración que involucraba al Gobierno y las empresas farmacéuticas. Actualmente, la investigación de Wakefield está considerada como uno de los mayores engaños de la historia de la ciencia y el hecho de que los primeros síntomas del autismo sean detectados en la misma época en que los niños reciben la vacuna, más allá de una simple coincidencia, ha sido tomada como bandera de lucha por miles de personas que, actualmente, deciden no vacunar a sus hijos.

7 Según el texto, ¿por qué algunas personas se oponen a la vacunación obligatoria?

A Porque desaprueban las acciones médicas sin consentimiento.

B Porque consideran innecesaria la elaboración de vacunas nuevas.

- C Porque las enfermedades prevenidas por vacunas han desaparecido.
- D Porque los métodos diagnósticos innovadores tienen un fin económico.

8 Según el texto, ¿cuál es el origen del movimiento mundial antivacunas?

- A La alerta de rebrote del sarampión en diversos países del mundo.
- B La publicación de una investigación que vincula al autismo con las vacunas.
- C La demanda interpuesta por miles de padres contra el Estado norteamericano.
- D Un recurso de protección interpuesto por el Estado chileno a una madre que se negó a vacunar a su hija.

9 ¿Cuál es el cuestionamiento que se le hace al estudio que da origen al movimiento antivacuna?

- A La muestra tan reducida.
- B Su falta de financiamiento.
- C La ausencia de respaldo legal.
- D Su rechazo a las políticas públicas.

10 ¿Por qué razón Andrew Wakefield estaba interesado en desacreditar las vacunas?

- A Para alertar a los padres de los riesgos de las vacunas.
- B Para obtener el apoyo de celebridades y autoridades en su cruzada.
- C Para comprobar los resultados de su estudio con una muestra mayor.
- D Para obtener beneficios económicos desarrollando nuevas vacunas.

11 ¿Cuál es el propósito que tiene el autor del texto?

- A Desestimar la influencia de personas famosas en las campañas de vacunación.
- B Demostrar la prevención de ciertas enfermedades con las vacunaciones masivas.
- C Descartar el fundamento que sustenta el movimiento antivacunas a nivel mundial.
- D Destacar el rol que tienen los Estados en salvaguardar la salud pública de sus países.

12 ¿Crees que el texto entrega suficiente información para desmentir que existe un vínculo entre el autismo y la vacuna que protege a los humanos contra el sarampión, rubéola y paperas?

Marca tu respuesta:

- Sí
- No

Fundamenta tu respuesta a partir de lo leído:

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 13 a 16.

SEGUNDO POEMA EN LA ALAMEDA⁽²¹⁾

No sé por qué he venido de nuevo a la alameda.
Tú no la conocías. Yo, casi no la conozco.
Y, sin embargo, un día me embriagué de ternura
bajo estas frondas quietas, entre estos viejos troncos.
Hoy, que sé que jamás he de volver con ella,
con la que todavía me entristece los ojos;
hoy, que ya para siempre nos separa la vida,
vengo contigo, acaso para no venir solo...
Aquí todo ha cambiado, como yo, como ella...
Los pájaros volaron con el viento de otoño,
y entre las hojas secas que caen en la tarde,
el eco de sus pasos va surgiendo del polvo...
Y tú vienes conmigo... Tú, que quizás me quieres,
y que quizás me olvides pronto;
con tu chaqueta gris y tus ojos alegres
te apoyas en mi brazo, bajo el crepúsculo de oro.
Seis veces estos árboles se han quedado sin hojas
desde la última vez... Seis veces: es bien poco.
Y, aunque realmente acaso no haya cambiado nada,
hoy vuelvo, y me parece que es diferente todo.
Aquí, junto a esta verja, yo le di el primer beso...
Yo entonces era soñador y loco,
y todavía entonces me sonreía sin motivo,
y mi alma era una playa frente a un océano sonoro...
Ya apenas la recuerdo, pero nunca la olvido.
Nos separó la vida... así, sin saber cómo.
Y hoy, tú que no eres ella,
te apoyas en mi brazo, que es casi el brazo de otro...

13 ¿Cuál es el sentimiento principal del hablante lírico?

- A Nostalgia por un amor del pasado.
- B Desinterés ante las relaciones amorosas.
- C Ansiedad al visitar un lugar que lo incomoda.
- D Desesperanza porque no volverá a enamorarse.

14 ¿A quién se dirige el hablante lírico?

- A A él mismo.
- B A su antiguo amor.
- C A su acompañante.
- D A los árboles de la alameda.

15 ¿En qué momento del día la pareja visita la alameda?

- A Al amanecer.
- B Al mediodía.
- C Al atardecer.
- D Al anochecer.

16 Lee el siguiente verso:

“y mi alma era una playa frente a un océano sonoro...”

¿Qué se concluye sobre el pasado del hablante a partir del verso anterior?

- A Tuvo una juventud tranquila y sin preocupaciones.
- B Cometió errores que lo llevaron a perder a su amor.
- C Relacionaba con la naturaleza a la mujer que amaba.
- D Imaginaba una vida tranquila al lado del amor entusiasta.

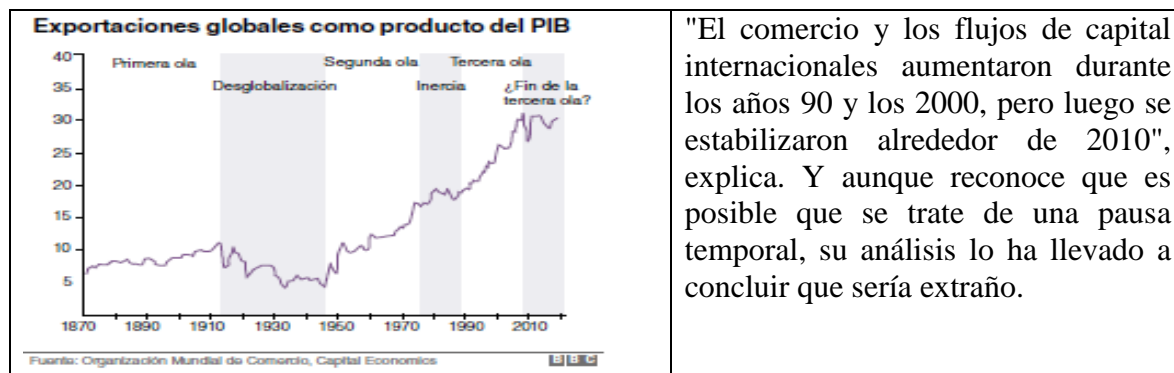
Lee el siguiente texto y responde las preguntas 17 a 21.

Neil Shearing: “Llegó el fin de la globalización”⁽²²⁾

Cecilia Barría
BBC News Mundo

Neil Shearing, economista jefe de la consultora internacional Capital Economics, con sede central en Londres, Reino Unido, advierte que se aproxima el fin de una era.

“La globalización llegó a su punto máximo”, dice Shearing en conversación con BBC Mundo. “Ahora está el riesgo de que el mundo comience a desglobalizarse en los próximos años”, un fenómeno que tendría grandes efectos en la economía mundial y los mercados financieros. La postura del experto y del centro de investigación macroeconómica y financiera donde trabaja, es que la actual ola globalizadora (que partió tras la caída del Muro de Berlín) se encontró con una pared, mucho antes de que comenzara la guerra



comercial entre Estados Unidos y China.

“No es necesariamente un motivo de alarma”

Una de las razones para explicar el fenómeno, sostiene Shearing, es que la mayoría de las economías están extremadamente abiertas y no quedan nuevos países importantes que no se hayan integrado a esta ola globalizadora. Otra es que las nuevas tecnologías han hecho que sea menos atractivo para las empresas mantener cadenas de suministro grandes y complejas.

Y en tercer lugar, argumenta el economista, los gobiernos se cuestionan cada vez más los beneficios de algunos aspectos de la liberalización financiera, que ha sido una característica central de la última ola de globalización. Pero que la globalización haya tocado techo “no es necesariamente motivo de alarma para la economía mundial”, apunta. Por el contrario, “los desarrollos tecnológicos que están impulsando en parte estas tendencias también impulsarán el crecimiento de la productividad y ampliarán las opciones del consumidor”.

Sin embargo, puede haber víctimas.

¿Quiénes pueden ser las víctimas?

Dado que es típico que la fabricación de productos comience con el uso intensivo en mano de obra, como ocurre en sectores como el textil, “la vida de los países más pobres será más difícil”. Esto, se sumará a los vientos que soplan en contra de los mercados emergentes, agrega, donde se ubican países como Brasil, México, Argentina, Colombia, Perú y Chile, en el caso de América Latina.

Y parece cada vez más probable, dice Shearing, que se produzca “una forma perversa de desglobalización”, impulsada por políticas de gobiernos, donde el comercio y los flujos de capital terminen cayendo. “Una de las lecciones clave de la historia es que ha sido la política, en lugar de la tecnología, lo que ha provocado que la globalización retroceda”. Un ejemplo actual es la guerra comercial entre Estados Unidos y China.

Aunque esta guerra, declarada por el ex presidente de Estados Unidos, Donald Trump, “no es en sí misma un gran problema”, ya que el comercio entre las dos potencias representa solo el 3% del comercio mundial total, de todos modos, es una señal. “Es un síntoma de tensiones más fundamentales en la relación entre China y Occidente”, apunta, considerando que el surgimiento de China como un competidor estratégico es un fenómeno que más tarde o más temprano traerá consecuencias de gran envergadura.

“Existe el riesgo de que la guerra comercial sea el comienzo de una reacción más amplia contra la globalización que vaya más allá de Estados Unidos y China”. Eso se explicaría porque la globalización ha minado el poder de los gobiernos nacionales, argumenta Shearing, y ha sido culpada por la creciente desigualdad, la evasión fiscal multinacional y la migración no deseada.

¿Cómo sería esa desglobalización?

“Todavía no está claro qué forma podría tomar”, explica.

En un extremo, podríamos ver una forma leve de regionalización, donde la producción se

organiza en torno a países vecinos, en lugar de globalizarse. En el otro extremo, el mundo podría dividirse entre bloques competidores, como por ejemplo, uno liderado por EE.UU. y otro por China.

En cualquiera de los escenarios, dice, “los efectos en la economía mundial serían negativos, pero manejables”. Desde su perspectiva, un poco de regionalización no sería un gran problema porque ya existe mucho comercio entre países vecinos. Sin embargo, el único escenario de desglobalización que Shearing considera preocupante, es que se produzca una “profunda división” entre los bloques económicos liderados por China y Estados Unidos.

17 Según el texto, ¿por qué Chile podría ser uno de los países más afectados ante la desglobalización?

- A Porque es un país de alta vulnerabilidad.
- B Porque es un país de gran desarrollo textil.
- C Porque es un país emergente en el mercado.
- D Porque es un país con una política comercial inestable.

18 Según Shearing, ¿por qué no se debe alarmar la economía mundial ante el fin de la globalización?

- A Porque las grandes cadenas reducirán sus costos.
- B Porque las tecnologías de punta diversificarán la producción.
- C Porque los gobiernos se beneficiarán de la liberación económica.
- D Porque los nuevos países importantes se integrarán al fenómeno.

19 De acuerdo con lo señalado en el texto, ¿qué importancia tiene el desarrollo tecnológico en la desglobalización?

- A Pone en duda los beneficios de la liberalización financiera.
- B Ha hecho que la mayoría de las economías sean más abiertas.
- C Ha hecho menos atractivo el comercio para las grandes empresas.
- D Fomentará la productividad ampliando las alternativas del consumidor.

20 ¿Qué propósito tiene el texto?

- A Describir cómo se ha ido desglobalizando el mundo.
- B Alertar sobre la posible regionalización de las economías en el mundo.
- C Plantear la idea de que ya comenzó una nueva era de desglobalización.
- D Informar sobre cómo afecta al mundo la competencia económica que sostienen EE.UU. y China.

21 Ante la desglobalización, ¿crees que el texto entrega suficientes elementos para afirmar que Chile se vería afectado por esta situación? ¿Por qué?

Fundamenta con información del texto:

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 22 a 27.

EL ÁRBOL PEPE (fragmento)(23)

(A un lado del escenario se enciende una luz. Rincón de la sala de visitas en la cárcel. Carlos, de treinta y cinco años, espera nervioso. Entra don Tato, con sombrero en la mano. La sombra de un guardia)

DON TATO: Hola, Carlos. Fíjese que el guardia no me quería dejar entrar. No me conoció. Hubo que llamar al Teniente...

CARLOS: (Humilde, mirada huidiza.) Debe ser un guardia nuevo. ¿Y cómo sigue el niño?

DON TATO: Haciendo grandes progresos. El doctor dice que en unos tres meses más podrá pasar el día sentado en un sillón. Y después, si no hay retroceso... quizá pueda caminar... un poquito...

CARLOS: Qué bueno. Entonces podré acompañarlo... cuando esté en el sillón. Y después, cuando pueda caminar, caminaré con él. Saldremos a pasear juntos... (Suspira.) Le juro, don Tato, que voy a ser otro hombre... Voy a matarme trabajando con el niño... (Pausa. Don Tato no comenta.) Se lo juro... (Pausa)

DON TATO: Aquí le traje otra carta... para que me la firme... (Saca una carta, la abre y le pasa una lapicera fuente.) Esta es de Bagdad...

CARLOS: Yo... yo le tengo una sorpresa, don Tato. Como aquí me va quedando poco tiempo... y me he portado tan bien... he pedido permiso para salir... dos horas...

DON TATO: (Ligeramente frío.) ¿Y... qué le contestaron?

CARLOS (Nervioso.) Que si usted firmaba un papel... comprometiéndose bajo juramento a acompañarme... y a traerme de vuelta... me darían el permiso... (Silencio de don Tato. Carlos habla con voz suplicante.) ¿Qué le parece, don Tato?

DON TATO: Bueno... muy interesante... Y ¿qué piensa hacer usted... en esas dos horas? (Hay una frialdad casi amenazante en la pregunta.)

CARLOS: (Mirada huidiza, voz ronca.) Por supuesto... ir a ver a Miguelito...

DON TATO: (Duro, casi hostil.) Ah... (Pausa)

CARLOS: (Nervioso.) No crea que iría con este terno... un compañero aquí me prestaría uno casi nuevo... y camisa flamante... No pasaría vergüenza conmigo...

DON TATO: (Con esfuerzo.) No es eso lo que me preocupa... (Breve pausa.) Miguel es muy feliz. Vive en un ambiente de piratas y novelas... No sabe nada de la realidad... Y yo tengo miedo que al conocerla... esa felicidad se acabe... Por eso quiero defenderlo... (Pausa. Otra vez.) Además, él lo cree a usted en el Oriente...

CARLOS: Le puedo escribir una carta diciéndole que vuelvo...Y esta vez, en lugar de hacer la carta a máquina, la escribo con mi propia letra...

DON TATO: (Frío, hostil.) Los gerentes no escriben cartas a mano.

CARLOS: (Perdiendo el control de sí mismo, suplicante.) Necesito verlo, Don Tatito. Usted no sabe lo que es el niño para mí. Mire. (Saca una fotografía ajada de un bolsillo.) Esta foto de él es lo que me mantiene. Cuando algunos compañeros consiguen algo de trago y ofrecen, yo miro la foto y no acepto. Y cuando me hablan de trabajar en algo raro después que salgamos... yo miro la foto y les digo que ya tengo un puesto en una oficina... (Casi gimiendo.) ¡Tengo que verlo, don Tatito! Para darme fuerzas, ¿comprende?...

DON TATO. (Cediendo de mala gana.) Está bien... Firmaré el papel... Pero usted tiene que prometerme una cosa.

CARLOS: (Ansioso, excitado.) Lo que usted diga, don Tatito... Lo que usted diga...

DON TATO: (Frío.) Tiene que ser una visita corta. Diez minutos. Y ni por nada le vaya a hablar de sus compañeros... (Duro.) O de la cárcel...

CARLOS: Cómo se le ocurre, don Tatito... Le hablo de lo que usted me diga no más...

DON TATO: Del Oriente, del Taj Mahal, de Constantinopla, de Bagdad, y del viaje en avión. Nada más. ¿Entendido?

CARLOS: Se lo juro, don Tatito. Por lo más santo, se lo juro. (Don Tato se pone de pie. Carlos lo imita.)

DON TATO: Está bien. Yo voy a escribir la carta, diciendo que usted vuelve. Y se la traigo a fines de la semana para que la firme.

CARLOS: Gracias, don Tatito. Dios se lo va a pagar un día...

DON TATO: Hasta luego, entonces. (Camina hacia la salida.)

CARLOS: Hasta luego. (Acaricia la fotografía.) Estoy tan contento... Gracias, don Tatito...
Fernando Debesa

22 ¿Qué situación específica da origen al conflicto de esta escena?

- A El interés de Carlos por visitar al niño.
- B Carlos prefiere escribir la carta a mano.
- C Don Tato inventó que Carlos era un gerente.
- D Los problemas de Don Tato para entrar a la cárcel.

23 ¿Por qué Don Tato no quiere que Carlos le escriba la carta de puño y letra a Miguel?

- A Porque Don Tato prefiere escribir él mismo las cartas para Miguel.
- B Porque Don Tato cree que Carlos escribe con muy mala ortografía.
- C Porque Don Tato opina que los gerentes escriben a máquina sus cartas.
- D Porque Don Tato piensa que las cartas escritas a mano son de mal gusto.

24 ¿Por qué Don Tato accede a las súplicas de Carlos para poder visitar al niño?

- A Porque Don Tato teme que Carlos aparezca ante el niño sin avisar.
- B Porque a Don Tato le conviene que alguien más pueda cuidar del niño.
- C Porque Don Tato siente cierta empatía por la desesperación de Carlos.
- D Porque Carlos se muestra arrepentido de desaparecer de la vida del niño.

25 ¿Cómo cambia la actitud de Don Tato hacia Carlos a lo largo de la escena?

- A Llega enojado a visitar a Carlos, pero al final se va feliz.
- B Al principio es amable con Carlos, pero al final es cruel.
- C Al principio desconfía del deseo de Carlos, pero al final accede.
- D Llega optimista a visitar a Carlos, pero al final se va decepcionado.

26 En el texto, ¿qué estereotipo se presenta en el personaje de Carlos?

- A Un hombre privado de libertad que le es indiferente el sufrimiento de otros.
- B Un hombre privado de libertad cruel que niega el efecto de sus actos en otros.
- C Un hombre privado de libertad arrepentido por sus actos que quiere cambiar.
- D Un hombre privado de libertad que culpa al destino de su presente de manera pasiva.

27 A partir de la información que se entrega en los textos entre paréntesis, ¿qué emociones se van expresando en el fragmento?

- A Molestia por parte de Don Tato y rabia por parte de Carlos.
- B Tristeza por parte de Don Tato y decepción por parte de Carlos.
- C Sorpresa de parte de Don Tato y entusiasmo por parte de Carlos.
- D Tensión por parte de Don Tato y expectación por parte de Carlos.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 28 a 32.

Debate. Las opciones de una lengua no sexista:

Hablar sin marcas: el lenguaje inclusivo busca su destino(24)

Hace un año, el lenguaje inclusivo estaba en boca de todos. O “todes”. La última oleada feminista pedía un habla sin marcas de género y no discriminatoria, y proponía el controvertido uso de la letra “e”. La Academia Chilena de la Lengua tomó el guante y realizó una discusión sobre el tema. No cerraron las puertas. Aquí, lingüistas plantean las dificultades del debate.

Roberto Careaga C.

De pronto, el todos y todas no bastaba. Y entonces empezó a circular el “todes”. Surgió con fuerza la introducción de una forma lingüística aparentemente errada, que abogaba por una inclusión total: utilizar la letra “e” para neutralizar las marcas de género y terminar ya de una vez por todas con masculino general e invisibilizador: los infantes no son solo los niños, son las niñas y los niños, y de pronto mejor que sean “les niñas”. ¿O no? Discutida y resistida, la propuesta de lenguaje inclusivo tuvo algo parecido a sus 15 minutos de fama en 2018, con apariciones en noticieros centrales incluida. Pero no se ha ido.

“El lenguaje es un fenómeno muy complejo. Tiene una parte que es muy biológica, uno aprende a hablar casi como aprende a ver, pero al mismo tiempo tiene una vertiente histórica, social y cultural muy fuerte, de las que nos hacemos conscientes en ocasiones como estas”, dice el lingüista de la Universidad Católica Carlos González, precisando que si bien el español a veces parece ser machista, no es la lengua el problema, sino su empleo: una larga historia de dominación masculina política y cultural sobre las mujeres deja innumerables rasgos también en el lenguaje. Y también cambia: alguna vez, cuenta González, se hablaba de alcaldesa únicamente para denominar a la esposa de un alcalde. No se concebía la posibilidad de que una mujer ejerciera como alcaldesa.

“La lengua no es en sí misma discriminadora, sino las personas que usamos esa lengua podemos estar constantemente discriminando con nuestras palabras”, dice la lingüista de la UC Alejandra Meneses, y plantea una distinción central: no es lo mismo el género gramatical que afecta a todos los sustantivos, y que puede ser femenino o masculino, que el género como sexo o construcción social. A veces se corresponden, pero cuando se habla de “la mesa hermosa” no hay referencia femenina alguna. Aludiendo a esa característica, el año pasado la Real Academia Española entró en el debate cerrando las puertas: “El uso de la @ o de las letras “e” y “x” como supuestas marcas de género inclusivo es ajeno a la morfología del español, además de innecesario, pues el masculino gramatical ya cumple esa función como término no marcado de la oposición de género”.

Cambiar es necesario

Pero no es llegar y cerrar puertas. Según Meneses, a lo que asistimos es a un momento

cultural que excede la discusión lingüística y abarca múltiples áreas. “Lo que empieza a emerger con fuerza es una necesidad de prácticas lingüísticas y discursivas no discriminadoras que permitan dar equidad a las mujeres y también nuevas demandas identitarias para los diversos grupos a los distintos géneros”, sostiene Meneses.

En relación a las necesidades, González relaciona la discusión de un lenguaje no sexista con necesidades de otros grupos y habla de “acomodaciones léxicas”. Por ejemplo, términos desdeñosos o insultantes, como inválidos, fueron reemplazados por minusválidos y luego a personas con dificultades para desplazarse.

“La idea es tratar de ser lo menos ofensivo posible con las personas con esas dificultades, y al mismo tiempo tratar de ser lo más descriptivo, con lo cual hemos perdido un poco de precisión. La lengua es muy flexible para permitir esos cambios. De lo más que se le podría acusar, es que al tratar de ser lo más políticamente correcto, la lengua pierde naturalidad”, sostiene.

¿Una aspiración imposible?

“Las gramáticas son muy rígidas. Pueden cambiar, pero lo hacen en cientos de años. Y es porque la manera de hablar la adquirimos muy tempranamente. La morfología de una lengua, es decir como ponemos los tiempos, los plurales, es algo tan natural para nosotros como caminar. Tratar de cambiar la manera en que caminas se vuelve tremendamente difícil y debes estar muy autoconsciente de la manera en que lo haces. Hablamos como caminamos y si estamos todo el tiempo fijándonos cómo caminamos, en algún momento vamos a tropezar”, dice.

González va incluso más allá y sostiene que en la idea de impulsar el lenguaje inclusivo hay una hipótesis que no está probada y que quizás sea errada. “La idea de que al cambiar el lenguaje vamos a cambiar la sociedad. Lo que sí sabemos es cuando cambia una sociedad, las lenguas cambian para reflejar esos cambios. Pero que una sociedad cambie debido a que cambien las maneras de expresarse en esa sociedad, eso es mucho más discutible”, dice, y propone mirar a Estados Unidos, donde desde hace unos 40 años se impulsan cambios: “Ha habido muchas propuestas de implementar lenguajes no sexistas, incluso de crear nuevos pronombres neutros más allá del “she” y el “he”, pero esa sociedad de todas maneras ha elegido a un Presidente que ha sido claramente muy machista en sus expresiones y ha tenido acusaciones de abuso sexual”, dice.

Para Meneses, en esta materia los años que pasaron son menos importantes que los que vienen. “Las demandas por lenguaje no sexista nos llevan a reflexionar sobre la relación entre lenguaje y construcción de identidad”, dice. “Hoy los y las jóvenes nos invitan a desnaturalizar la construcción de identidad desde la dicotomía entre lo masculino y femenino. Creo que tenemos que dar más voz a los jóvenes para comprender sus demandas por repertorios lingüísticos más amplios que todavía la lengua no logra captar”, agrega.

28 De acuerdo al texto, ¿qué se proponen los grupos que promueven el uso de la letra “e”?
A Mencionar ambos géneros en los discursos e ignorar la gramática del español.

- B Fomentar un vocabulario más amplio y variado para dar voz a los jóvenes.
- C Reemplazar términos despectivos e insultantes por otros menos ofensivos.
- D Neutralizar las marcas de género y acabar con el lenguaje invisibilizador.

29 ¿Qué reflexión hace Alejandra Meneses sobre los futuros cambios en el uso del lenguaje?

- A Que los jóvenes proponen cambios que la academia no logra captar.
- B Que los jóvenes pueden realizar cambios sociales mediante el lenguaje.
- C Que el lenguaje puede neutralizar lo masculino y lo femenino en la gramática.
- D Que el lenguaje debe abandonar la dicotomía entre lo masculino y lo femenino.

30 ¿Cuál es el propósito del texto?

- A Exponer los usos disponibles en el vocabulario que permiten utilizar un lenguaje inclusivo.
- B Informar sobre la postura de la RAE frente al debate en torno del uso del lenguaje inclusivo.
- C Informar sobre la discusión sobre el lenguaje inclusivo desde la perspectiva de los especialistas.
- D Exponer la discusión sobre el lenguaje inclusivo entre los movimientos feministas y los especialistas.

31 ¿Cuál es la postura planteada por Carlos González sobre el uso del lenguaje inclusivo?

- A El uso del lenguaje inclusivo no respeta la formalidad de las comunicaciones oficiales.
- B El uso del lenguaje inclusivo no asegura un cambio cultural en problemáticas de género.
- C El uso del lenguaje inclusivo no facilita el aprendizaje natural de la gramática en la niñez.
- D El uso del lenguaje inclusivo no garantiza su empleo en la sociedad dentro de los próximos años.

32 ¿Crees que el uso de “e” ayuda a lograr un lenguaje inclusivo?

Marca tu respuesta:

- Sí
- No

Fundamenta utilizando al menos un dato del texto:

-

Lee los siguientes textos y responde las preguntas 33 a 40.

Texto 1

La Metamorfosis (fragmento, Franz Kafka)(25)

Una mañana, tras un sueño intranquilo, Gregorio Samsa se despertó convertido en un monstruoso insecto. Estaba echado de espaldas sobre un duro caparazón y, al alzar la cabeza, vio su vientre convexo y oscuro, surcado por curvadas callosidades, sobre el cual casi no se aguantaba la colcha, que estaba a punto de escurrirse hasta el suelo. Numerosas patas, penosamente delgadas en comparación al grosor normal de sus piernas, se agitaban sin concierto.

—¿Qué me ha ocurrido?

No estaba soñando. Su habitación, una habitación normal, aunque muy pequeña, tenía el aspecto habitual. Sobre la mesa había desparramado un muestrario de paños — Samsa era viajante de comercio—, y de la pared colgaba una estampa recientemente recortada de una revista ilustrada y puesta en un marco dorado. La estampa mostraba a una mujer tocada con un gorro de pieles, envuelta en una estola también de pieles, y que, muy erguida, esgrimía un amplio manguito, asimismo de piel, que ocultaba todo su antebrazo.

Gregorio miró hacia la ventana; estaba nublado, y sobre el cinc del alféizar repiqueteaban las gotas de lluvia, lo que le hizo sentir una gran melancolía. «Bueno —pensó—; ¿y si siguiese durmiendo un rato y me olvidase de todas estas locuras?» Pero no era posible, pues Gregorio tenía la costumbre de dormir sobre el lado derecho, y su actual estado no permitía adoptar tal postura. Por más que se esforzara, volvía a quedar de espaldas. Intentó en vano esta operación numerosas veces; cerró los ojos para no tener que ver aquella confusa agitación de patas, pero no cesó hasta que notó en el costado un dolor leve y punzante, un dolor jamás sentido hasta entonces.

Texto 2

Evolución (Homero Carvalho Oliva)(26)

“Al despertar Cucaracha Brown una mañana, tras un sueño intranquilo, encontróse en su cama convertido en un imperfecto humano”. Y esto sí que fue un problema, pues como están las cosas en nuestra sociedad, al pobre Cucaracha Brown le será muy difícil acostumbrarse a su nuevo estado. ¿Cómo se las va a arreglar, por ejemplo, para explicar que él antes era una feliz cucaracha y que, por tan sencilla razón, no posee documento de identidad, licencia de conducir, cuenta bancaria, tarjetas de crédito o algún número clave que lo identifique como persona en la cibernética central del Estado? ¿Quién le va a creer que no tenga familia, escuela, un barrio, un trabajo honrado, novia y número de teléfono? Es fácil trasladarse de domicilio y dejar abandonadas a una o más cucarachas en la casa anterior, pero ¿qué hacer con un ser humano sin prontuario policial, sin locura aparente o amnesia declarada, sin los años necesarios para encerrarlo en un asilo de ancianos? Una cucaracha se da modos para comer desperdicios, cualquier cosa y no dejarse pisar; sin

embargo, no siempre sucede lo mismo con una cucaracha que se ha despertado, perfectamente convertida en ser humano con conciencia social y orgullo ciudadano; un hombre que no sabe desempeñar oficio alguno y que prefiere morir de hambre antes de andar mendigando un mendrugo de pan. Esto, de veras que esto sí es todo un problema.

33 ¿Qué observó Gregorio Samsa para darse cuenta de que no estaba soñando?

- A La lluvia que chocaba en la ventana.
- B La colcha que estaba por caerse al suelo.
- C Las numerosas y delgadas patas que le brotaron.
- D Los elementos decorativos que había en su habitación.

34 ¿Qué sentimiento impidió a Gregorio volver a dormirse?

- A Confusión ante el nuevo aspecto de su cuerpo.
- B Melancolía al recordar su sencilla vida cotidiana.
- C Dolor ante los cambios físicos que experimentaba.
- D Incomodidad por no poder acostarse del lado habitual.

35 ¿Por qué para Cucaracha Brown era un problema haberse convertido en un hombre?

- A Porque no le gustaba la comida de los humanos.
- B Porque tendría que abandonar a las demás cucarachas.
- C Porque estaba acostumbrado a su compleja vida salvaje.
- D Porque no cumplía con los requisitos sociales de una persona.

36 ¿Desde qué perspectiva mira a la sociedad el narrador de “Evolución”?

- A Desde una perspectiva crítica.
- B Desde una perspectiva reflexiva.
- C Desde una perspectiva apreciativa.
- D Desde una perspectiva ambientalista.

37 ¿Cuál de las siguientes afirmaciones sintetiza mejor la idea central que comparten ambos textos?

- A La vida es demasiado larga para vivirla en soledad.
- B El hombre es en el fondo un animal terrible y brutal.
- C El verdadero terror no es asustarse, es no tener elección.
- D Cambia tus pensamientos para lograr cambiar tu realidad.

38 ¿Qué es lo que más le preocupa a Cucaracha Brown respecto de su transformación?

- A El hecho de ser olvidado.
- B El constante maltrato de los hombres.
- C El tener que abandonar a las demás cucarachas.
- D La carencia de condiciones para vivir como humano.

39 ¿Cuál de las siguientes características de las personas se destaca en el cuento “Evolución”?

- A Necesitan alcanzar la perfección.
- B Les cuesta adaptarse a los cambios.
- C Se preocupan por cosas superficiales.

D Les resulta fácil abandonar a quienes aman.

40 Considerando las vivencias de Gregorio Samsa y Cucaracha Brown, ¿cuál es uno de los temas centrales de ambos textos?

A La discriminación de las personas.

B La aflicción causada por el dolor físico.

C La importancia de la igualdad entre especies.

D La conmoción interior frente a los cambios físicos.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 41 a 45.

El primer día de clases(27)

«Lo crucial es que vuelva a bailar el fuego, que mane el agua, que haya sed, que haya asombro, mucho asombro. Que este sea el primer día de una aventura y no el de una larga y tormentosa condena en una prisión...».

Al primer día de clases se llega con el cuaderno en blanco, reluciente, oloroso. Y se le saca punta al lápiz, y el corazón tiembla en la mochila. «Venimos a aprender» -dicen los ojos de los niños, todavía limpios-. El conocimiento es una aventura, una aventura que partió hace miles de años, con preguntas que quemaban el alma. Con asombro. Qué palabra tan importante: asombro. En griego: thaumazein. Todo viene de ahí. De esos griegos que miraron lo naciente del agua, lo danzante del fuego, y se maravillaron y quisieron saber más, quisieron saberlo todo.

Los primeros filósofos fueron niños desbordados por las preguntas, ellos bailaban las preguntas.

La búsqueda del saber fue una fiesta y un combate. Un combate con la propia y dolorosa ignorancia. Y, entonces, en medio de la larga noche de ir tanteando a ciegas con lo oscuro, surgieron los primeros maestros. Pero ellos no traían respuestas, sino más preguntas. No eran portadores de la certeza, sino mensajeros de la extrañeza. El primer día de clases, en el origen de la aventura de saber, fue el silencio inquietante del maestro que ante las preguntas que le caían como flechas, se dio media vuelta y se fue. «Los dejo solos para que no me conviertan en estatua y los aplaste». Ese pasó a ser el signo del verdadero maestro: el que arrojaba al discípulo a la intemperie, para que caminara y volara solo. Aunque se quemara las alas. A veces hay que quemarse las alas, porque es mejor quemarse que apagarse.

Primero fue un puñado de iniciados secretos (Pitágoras entre otros), luego se crearon las escuelas y el conocimiento se abrió. Después fue «la letra con sangre entra», las humillaciones al que formulaba una pregunta incómoda (al que llamaban «rebelde» o «hereje»), las lecciones monótonas, las letanías vacías, la alegría de aprender convertida en martirio. Pero el peligro más devastador de todos fue el hastío. Las caminatas peripatéticas al aire libre fueron reemplazadas por las salas cerradas, frías, en las que un repetidor obligaba a los niños a envenenarse con letra muerta. La letra muerta fue el comienzo del fin de la aventura. La academia se convirtió en el gran cementerio de las ideas vivas, de los

cantos, de los descubrimientos. Y los maestros mismos se transformaron en prisioneros de un sistema que los asfixiaba, en que el rendimiento, las metas eran más importantes que la búsqueda.

¿Cómo hacer ahora para que ese fuego de nuevo arda, para que esa agua mane desde el origen, para que las preguntas vuelvan a ser bailadas? ¡Que los profesores puedan bailar otra vez! ¡Que ardan! ¡Que vuelen! ¡Déjenlos volar! Primer día de clases: todo puede comenzar de nuevo. Que llegue el alumno que desbarate el guión del profesor con la pregunta difícil, como ese intrépido e imparable Abelardo, el muchacho que hizo temblar las aulas del medioevo. ¿Quién se acuerda de él? A Abelardo quisieron darle la lección, pero él se transformó finalmente en la lección. Que también aparezcan maestros que sean capaces de vivir, de encarnar la verdad como Sócrates o Jesús, o desaparecer como Lao-Tsé.

Pero no seamos pesimistas: hoy es el primer día de clases, y todo puede empezar de nuevo. El cuaderno está vacío, los ojos brillan, todo está dispuesto para la aventura, para el viaje que lleva de las preguntas a lo abierto. Todo lo demás es accesorio: los rankings de notas (¿qué es eso: notas?), los grandes edificios, los computadores, el pizarrón, los «resultados». Lo crucial es que vuelva a bailar el fuego, que mane el agua, que haya sed, que haya asombro, mucho asombro. Que este sea el primer día de una aventura y no el de una larga y tormentosa condena en una prisión.

Glosario:

Hereje: Persona que niega alguno de los dogmas establecidos en una religión.

Hastío: Disgusto. Fastidio, tedio o enfado que causa alguien o algo.

Letanías: Oración colectiva y pública hecha a Dios, a la Virgen y a los santos, formada por una serie de invocaciones ordenadas.

41 ¿Cuál es la postura del autor sobre el primer día de clases?

A Es una nueva oportunidad para aprovechar el deseo de aprender de los estudiantes.

B Es una nueva oportunidad para obtener la actualización del saber de los estudiantes.

C Es el momento para resolver todas las preguntas de los alumnos por parte del profesor.

D Es el momento para plantear los cuestionamientos de los alumnos a la labor del profesor.

42 ¿Qué se afirma sobre la labor de los maestros en la academia al final del quinto párrafo?

A Los maestros se dedicaron a lograr resultados más que a despertar interés por el conocimiento.

B Los maestros se dedicaron a martirizar a sus alumnos más que a motivarlos en su aprendizaje.

C Los maestros se dedicaron a transformar el sistema más que a responder preguntas incómodas.

D Los maestros se dedicaron a estudiar en silencio más que a hacer caminatas de descubrimiento.

43 Según el autor, ¿quién es el verdadero maestro?

A Es aquel que inicia su labor en secreto y termina creando las primeras escuelas.

B Es aquel que despierta el deseo del aprendiz de descubrir y conocer por sí mismo.

C Es aquel que inicia como portador de la verdad y termina como prisionero del sistema.
D Es aquel que promueve el individualismo del aprendiz para estudiar y sobrevivir por sí mismo.

44 ¿Qué significa que la búsqueda del saber fue “una fiesta y combate”?

- A Que los estudiantes gozaban de la enseñanza rigurosa del maestro.
- B Que los estudiantes disfrutaban de la lucha por adquirir conocimiento.
- C Que los estudiantes se entretenían solo cuando desafiaban al profesor.
- D Que los estudiantes se divertían cuando se enfrentaban a las preguntas del maestro.

45 A partir de lo planteado en el texto leído, ¿estás de acuerdo con que el profesor permita al estudiante que él mismo busque las respuestas y el conocimiento aun cuando se equivoque?

Marca tu respuesta:

Sí

No

Fundamenta con una idea del texto y relacionala con tu experiencia como estudiante del sistema educativo:

b) Justificación de la elección del nivel y asignatura

Las evaluaciones, se aplicaron en los niveles de NM2 y NM3, en la asignatura de lengua y literatura. Se crearon, según los instrumentos curriculares vigentes (bases curriculares, planes y programas, mapas de progreso y textos escolares emanados desde el Ministerio de Educación). Además, se tuvo en cuenta los ejes temáticos de la asignatura y los estándares de aprendizajes emanados del Ministerio de Educación de Chile.

c) Descripción del tipo de instrumento

Los instrumentos de evaluación corresponden a selección múltiple, en la que los alumnos seleccionan una alternativa, en la hoja de respuestas y preguntas abierta donde los estudiantes argumentan de acuerdo a su punto de vista y al texto leído.

d) Validación de los instrumentos

Se utilizaron los siguientes criterios para evaluar la validez de contenido de las preguntas: (a) nivel de dificultad, (b) calidad, (c) claridad, (d) redacción (e) si contiene información necesaria y suficiente para responder adecuadamente, (f) si puede ser contestada por sentido común, (g) si permite discriminar el desempeño de los alumnos en función de las competencias, (h) si permite que el alumno haga inferencias, entendida como la relación lógica entre la pregunta y el texto y finalmente (i) nivel de adecuación de la pregunta a las competencias.ⁱ

e) Descripción de la aplicación de los instrumentos

En una jornada de clases, se aplicaron en ambos niveles la prueba de lengua y literatura. En ambos curso la aplicó la profesora de la asignatura. Se utilizaron dos horas pedagógicas en la aplicación de cada instrumento.

f) Formatos aplicados

La decisión sobre el tipo de ítems que se incluyeron en el instrumento dependieron de dos ejes: evaluar una gran cantidad de contenidos y evaluar habilidades o contenidos que requieren de una mayor profundización o elaboración de las respuestas como, por ejemplo, el proceso reflexivo que se lleva a cabo ante una determinada tarea, será más adecuado incluir preguntas abiertas. En el primer caso fue pertinente utilizar ítems de selección múltiple. En el segundo caso preguntas abiertas.ⁱⁱ

Los ítems de opción múltiple presentan cinco opciones de respuestas posibles, donde las respuestas incorrectas se conciben técnicamente como "distractores" (distráen), incorporan "ruido", y aunque son plausibles, solamente una opción es correcta.ⁱⁱⁱ

En cuanto a los ítems de respuesta abierta supone la competencia de escritura como de lectura que aquí se vinculan. Este tipo de interrogantes permite obtener alguna valoración por medio de estos indicadores. Además, nos permitirá fijar algunas correlaciones entre quien comprende lo que escribe estas reglas ortográficas, sabe escribir con mayor propiedad y es más asiduo/a a la lectura, es decir, hay correlatos que ofrecen indicadores indirectos del dominio en ciertos campos del conocimiento.

8. Análisis de los resultados

Segundo medio A

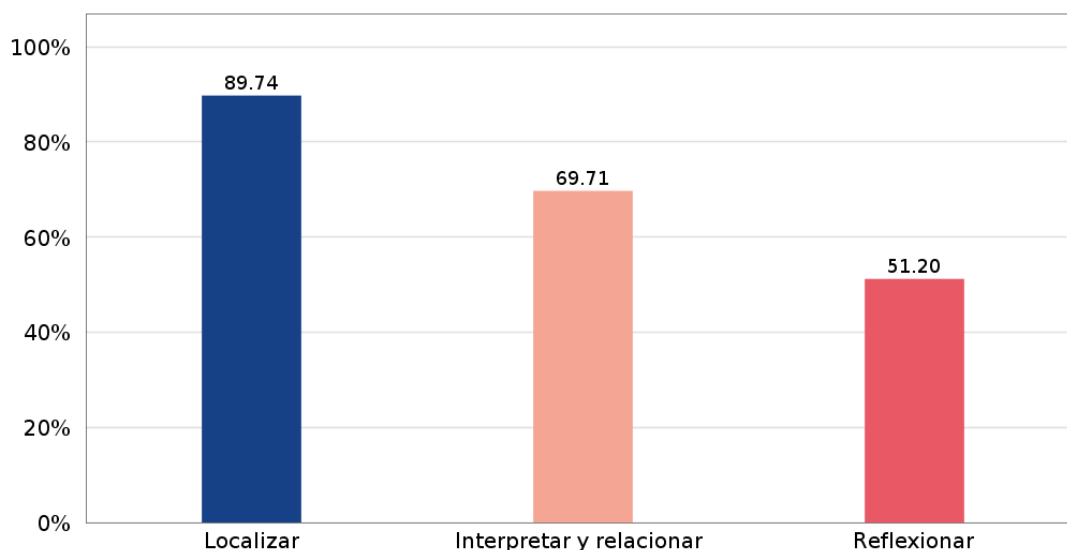
A continuación presento en primer lugar los resultados según eje de habilidad; en segundo lugar, los resultados por pregunta y, en tercer lugar, resultados por estudiante.

A. Resultados según eje de habilidad

En el gráfico 1 se presentan los porcentajes de logro promedio del curso en cada uno de los ejes de habilidad evaluados en la prueba:

- a) **Localizar**
- b) **Interpretar y relacionar**
- c) **Reflexionar**

Gráfico 1. *Porcentaje de logro promedio del curso según eje de habilidad*



Esta información nos permitió diagnosticar el logro del curso en las habilidades involucradas en el proceso de comprensión de texto escrito. Se esperaba que los estudiantes lograsen un desarrollo integral y significativo. Para cada eje de habilidad, se calcula el promedio de porcentajes de logro de todos los estudiantes en ese eje. Por ejemplo, en un curso con tres estudiantes cuyos porcentajes de logro en el eje Localizar son: 100 %, 20 % y 30 %, el porcentaje de logro promedio del curso en ese eje será de 50 %.

Análisis del gráfico 1:

- **Nivel de apropiación del curso de los objetivos del currículum**

Se observan que la habilidad de **localizar** información se han logrado de manera **adecuada: 89,74**. Esto quiere decir que los estudiantes extraen información explícita en un texto cuando no hay elementos que facilitan su localización o se requiere discriminar entre información similar.

Con respecto a la habilidad de **interpretar y relacionar** información se ha logrado de manera **elemental: 69,71**. Esto quiere decir que los estudiantes:

- ✓ Establecen de qué trata un texto (tema, conflicto, propósito o postura del autor) a partir de claves evidentes o cuando no se requiere discriminar entre ideas que compiten.
- ✓ Realizan inferencias evidentes, ya que requieren relacionar información que se encuentra próxima en el texto o el tema o situación es familiar; por ejemplo:
 - Inferir relación de causa-consecuencia cuando se debe relacionar información que se encuentra próxima.
 - Inferir sentimientos, intenciones o motivaciones de un personaje cuando el tema o situación es familiar.
 - Inferir características de un personaje cuando el tema o situación es familiar.
 - Determinar estereotipos o el problema humano que se expresa en el texto, cuando el tema o situación es familiar.
- ✓ Interpretan una expresión de lenguaje figurado cuando la expresión misma o la situación a la que se refiere es familiar, o cuando hay claves evidentes que facilitan su interpretación.

Con referencia a la habilidad de reflexionar sobre la información se ha logrado de manera **elemental: 51,20**. Esto quiere decir que los estudiantes:

- ✓ Evalúan un texto o un aspecto de este, y fundamentan dicha evaluación con información puntual presente en ese texto o conocimientos previos relacionados con este.
- ✓ Determinan el propósito o el efecto de distintos recursos lingüísticos y no lingüísticos familiares (por ejemplo, gráficos, imágenes, títulos, comillas) cuando el uso que se les da en el texto es familiar para los estudiantes.

Los objetivos de aprendizajes asociados a estas habilidades del año académico anterior son:

- LE 1M OA3
- LE 1M OA4
- LE 1M OA7
- LE 1M OA8
- LE 1M OA21

- **Análisis de las semejanzas y/o diferencias de los porcentajes de logro del curso en los distintos ejes de habilidades:**

En general, el nivel de apropiación del curso de los objetivos del currículum del año anterior es **elemental**. Se observa que los porcentajes se diferencian entre cada habilidad aproximadamente en 20 puntos, donde el eje de reflexionar es de menor logro y el eje de localizar el de mayor logro.

Las razones del ámbito pedagógico que podrían explicar estos resultados son:

- Escasos conocimientos previos
- Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión

B. Resultados por pregunta

La tabla 1 presenta los resultados del curso en cada una de las preguntas de la prueba. Además, incluye el número de pregunta, tipo de texto, eje de habilidad, indicador de evaluación o habilidad/es específica/s a evaluar en cada pregunta, el porcentaje de respuestas correctas (% RC) y, el porcentaje de respuestas parcialmente correctas (% RPC), el que se obtiene solo en algunas preguntas abiertas.

Tabla 1. Resultados del curso en cada pregunta de la prueba

N.º preg.	Tipo de texto	Eje de habilidad	Indicador de evaluación	RC %	RPC %
01	Narración	<i>Interpretar y relacionar</i>	Realizan inferencias sobre acontecimientos o acciones relevantes en un texto.	92,31	
02	Narración	<i>Interpretar y relacionar</i>	Realizan inferencias sobre acontecimientos o acciones relevantes en un texto.	73,08	
03	Narración	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren el sentido global o tema de un texto o de un fragmento relevante de este.	76,92	
04	Narración	<i>Reflexionar</i>	Identifican los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en un texto.	61,54	
05	Texto dramático	<i>Localizar</i>	Localizan información explícita, relevante y de no tan fácil acceso en un texto.	84,62	
06	Texto dramático	<i>Localizar</i>	Localizan información explícita, relevante y de no tan fácil acceso en un texto.	96,15	
07	Texto	<i>Interpretar</i>	Realizan inferencias sobre	50,00	

RC

	dramático	<i>y relacionar</i>	acontecimientos o acciones relevantes en un texto.		
08	Texto dramático	<i>Reflexionar</i>	Identifican los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en un texto.	26,92	
09	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	73,08	
10	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	92,31	
11	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	65,38	
12	TDMC	<i>Reflexionar</i>	Distinguen un hecho de una opinión en un texto.	61,54	
13	TDMC	<i>Reflexionar</i>	Determinan el propósito explícito o implícito de un texto.	46,15	
14	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	57,69	
15	TDMC: intertextualidad	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	57,69	
16	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	65,38	
17	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Comparan información entre dos fuentes.	84,62	
18	TDMC: intertextualidad	<i>Reflexionar</i>	Determinan el efecto del uso de diversos recursos lingüísticos en el texto.	42,31	
19	TDMC: intertextualidad	<i>Reflexionar</i>	Determinan el propósito explícito o implícito de un texto.	61,54	
20	TDMC: intertextualidad	<i>Reflexionar</i>	Evalúan la forma en que dos fuentes abordan un mismo tema.	7,69	76,92
21	Poema	<i>Reflexionar</i>	Evalúan el efecto que tienen	69,23	

			recursos sonoros en un poema.		
22	Poema	<i>Interpretar y relacionar</i>	Establecen conclusiones sobre distintos aspectos en un poema.	88,46	
23	Poema	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren el sentido global o tema de un poema o de un fragmento relevante de este.	46,15	
24	Poema	<i>Interpretar y relacionar</i>	Interpretan el sentido de expresiones en lenguaje figurado o figuras literarias en un poema.	57,69	
25	Narración	<i>Localizar</i>	Localizan información explícita, relevante y de no tan fácil acceso en un texto.	88,46	
26	Narración	<i>Interpretar y relacionar</i>	Realizan inferencias sobre acontecimientos o acciones relevantes en un texto.	57,69	
27	Narración	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren el sentido global o tema de un texto o de un fragmento relevante de este.	80,77	
28	Narración	<i>Reflexionar</i>	Identifican los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en un texto.	61,54	
29	Narración	<i>Reflexionar</i>	Opinan sobre algún aspecto relevante de la lectura.	34,62	
30	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren argumentos que respaldan la postura o tesis del autor en un texto.	42,31	
31	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	84,62	
32	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	80,77	
33	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	65,38	
34	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Reflexionar</i>	Distinguen un hecho de una opinión en un texto.	53,85	
35	TDMC: finalidad	<i>Reflexionar</i>	Opinan sobre algún aspecto relevante de la lectura.	42,31	

	argumentativa				
36	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	69,23	
37	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren el sentido global o tema de un texto o de un fragmento relevante de este.	61,54	
38	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	76,92	
39	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	73,08	
40	TDMC	<i>Reflexionar</i>	Distinguen un hecho de una opinión en un texto.	88,46	

Nota: TDMC: Textos de los medios de comunicación.

La información anteriormente expuesta nos permite analizar las respuestas desde el eje de la habilidad y, específicamente, del indicador de evaluación. Con ello visualizamos que las fortalezas del curso están dadas mayormente en la habilidad "Localizar información". El indicador de evaluación mejor logrado es "Localizan información explícita, relevante y de no tan fácil acceso en un texto". Los desafíos o habilidades específicas a trabajar con los estudiantes es "Reflexionar".

En la tabla 1 podemos identificar las preguntas que tuvieron menos respuestas correctas (menor % RC): preguntas 8, 20, 29. Al analizarlas observamos que las tres pertenecen a la habilidad de reflexionar. Los tipos de texto son diferentes: dramático, TDMC intertextualidad y narración respectivamente. Por último, podemos identificar que el indicador de evaluación menos logrado en el curso "Evalúan la forma en que dos fuentes abordan un mismo tema".

C. Resultados por estudiante

El gráfico 2 presenta el porcentaje de logro total alcanzado por cada estudiante. Para facilitar el análisis de la información del gráfico se han marcado algunos valores de referencia: 20 %, 50 % y 80 % de logro.

La tabla 2 presenta la lista de estudiantes. Por lo tanto, para ubicar en el gráfico 2 a un estudiante, deberá revisar su número en la tabla 2.

Gráfico 2. *Porcentaje de logro por estudiante*

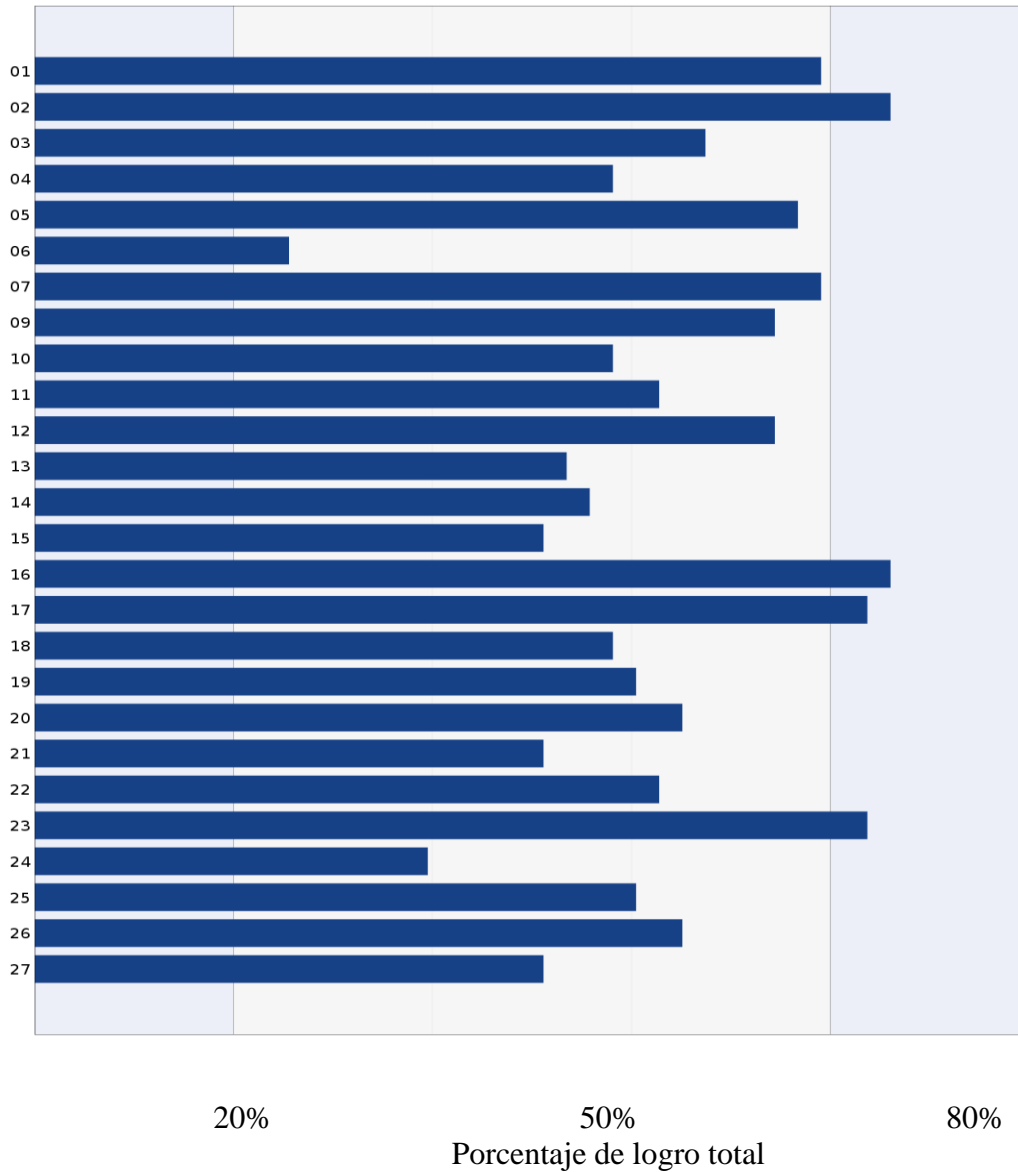


Tabla 2. Lista de curso

N.º de lista	Nombre del estudiante
01	ÁLVAREZ DINAMARCA ANTONIA SOFÍA
02	ANAYA GUTIÉRREZ SILVIA CATERINE
03	ARANGUIZ BURGOS CARLA PAOLA
04	ARIAS APABLAZA JOSÉ ANÍBAL

05	CASTILLO NEGRETE LIZZY DAYANA
06	CONTRERAS ULLOA ANGEL ISRAEL
07	CUITIÑO PIZARRO MANUEL ANTONIO
09	DÁVILA ZAMBRANO CARLOS DANIEL
10	ESPINOZA CAMPILAY MAYKEL NICOLÁS
11	GONZÁLEZ SANDI JOSHUA ANTONIO
12	HERNÁNDEZ ROJAS JUAN PABLO
13	HERRERA MUÑOZ CATALINA CONSTANZA
14	JORQUERA ALBORNOZ NAVID ALBERTO
15	MARIACA UYUQUIPA NAYELI FERNANDA
16	MONARDES ORTEGA PAULA SOFÍA ISABEL
17	ORTEGA AGUILAR FERNANDA ALEXANDRA
18	PALMA SEGOVIA ROGER SCOTT
19	RAMÍREZ DÍAZ FRANCISCO ALEXANDER
20	ROJAS MOLINA BRAULIO NICOLÁS
21	SOLÍS GARRIDO DIEGO ENRIQUE
22	SOTO CERÓN MILOVAN ANDRÉS
23	URRIAGO GONZÁLEZ NATALIA
24	URRUTIA TRONCOSO CRISTÓBAL ALEXANDER
25	VALDÉS SANDI BRANDON ISAÍAS
26	VARGAS BENÍTEZ JUAN PABLO
27	VÁSQUEZ CAAMAÑO VALENTINA ISIDORA

A través de la información que arroja los datos del gráfico 2 y la tabla 2 podemos afirmar que:

Los estudiantes con alto nivel de logro n° de lista 2, 16, 17 y 23 obtuvieron sobre el 87% de logro. Donde el nivel de localización lo alcanzaron en un 100%.

Los estudiantes con bajo nivel de logro n° de lista 6, 15 y 24 obtuvieron en localizar información: 33,33; 33,33; 66,67 respectivamente. En interpretar y relacionar: 25; 45,83; 50. Por último en reflexionar: 25; 62,5; 18,75.

La tabla 3 presenta la lista de estudiantes junto con el porcentaje de logro en cada una de habilidades evaluadas.

Tabla 3

Número de Lista	Nombre del Estudiante	Localizar	Interpretar y relacionar	Reflexionar
1	ANTONIA SOFÍA ÁLVAREZ DINAMARCA	100	83,33	68,75
2	SILVIA CATERINE ANAYA GUTIÉRREZ	100	87,5	81,25
3	CARLA PAOLA ARANGUIZ BURGOS	100	66,67	62,5
4	JOSÉ ANÍBAL ARIAS APABLAZA	100	75	25
5	LIZZY DAYANA CASTILLO NEGRETE	100	66,67	87,5
6	ÁNGEL ISRAEL CONTRERAS ULLOA	33,33	25	25
7	MANUEL ANTONIO CUITIÑO PIZARRO	100	83,33	68,75
9	CARLOS DANIEL DÁVILA ZAMBRANO	100	83,33	56,25
10	MAYKEL NICOLÁS ESPINOZA CAMPILLAY	100	66,67	37,5
11	JOSHUA ANTONIO GONZÁLEZ SANDI	100	70,83	43,75
12	JUAN PABLO HERNÁNDEZ ROJAS	100	83,33	56,25
13	CATALINA CONSTANZA HERRERA MUÑOZ	66,67	66,67	31,25
14	NAVID ALBERTO JORQUERA ALBORNOZ	100	66,67	31,25
15	NAYELI FERNANDA MARIACA UYUQUIPA	33,33	45,83	62,5

16	PAULA SOFÍA ISABEL MONARDES ORTEGA	100	87,5	81,25
17	FERNANDA ALEXANDRA ORTEGA AGUILAR	100	79,17	87,5
18	ROGER SCOTT PALMA SEGOVIA	66,67	54,17	62,5
19	FRANCISCO ALEXANDER RAMÍREZ DÍAZ	100	79,17	25
20	BRAULIO NICOLÁS ROJAS MOLINA	100	79,17	37,5
21	DIEGO ENRIQUE SOLÍS GARRIDO	100	54,17	37,5
22	MILOVAN ANDRÉS SOTO CERÓN	66,67	66,67	56,25
23	NATALIA URRIAGO GONZÁLEZ	100	87,5	75
24	CRISTÓBAL ALEXANDER URRUTIA TRONCOSO	66,67	50	18,75
25	BRANDON ISAÍAS VALDÉS SANDI	100	70,83	37,5
26	JUAN PABLO VARGAS BENÍTEZ	100	75	43,75
27	VALENTINA ISIDORA VÁSQUEZ CAAMAÑO	100	58,33	31,25

Para finalizar el análisis debemos decir que el curso en la habilidad de localizar ha demostrado estar en el nivel adecuado y que debe seguir progresando a través de estrategias focalizadas en las otras dos habilidades.

Tercero medio A

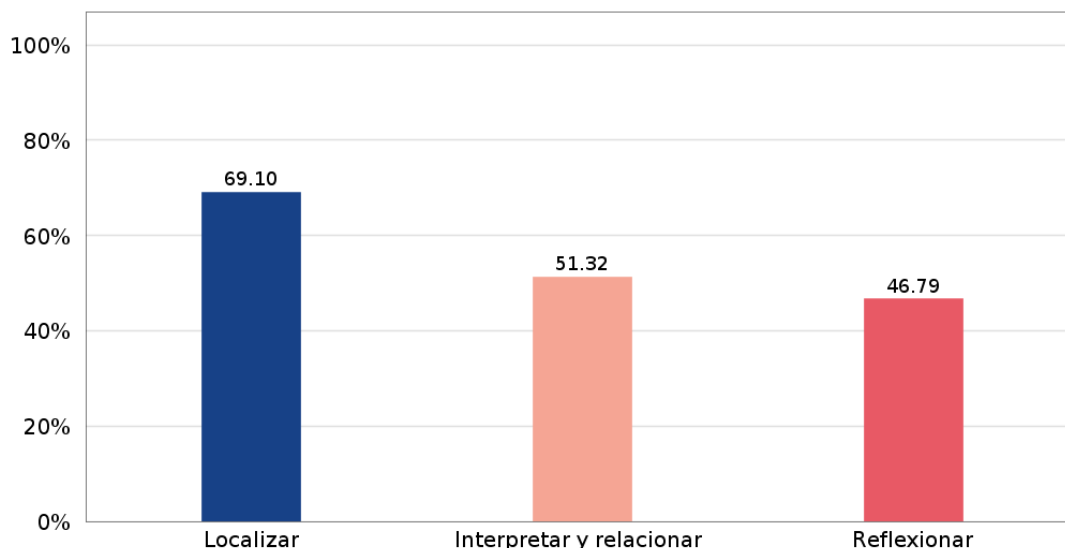
A continuación presento en primer lugar los resultados según eje de habilidad; en segundo lugar, los resultados por pregunta y, en tercer lugar, resultados por estudiante.

D. Resultados según eje de habilidad

En el gráfico 1 se presentan los porcentajes de logro promedio del curso en cada uno de los ejes de habilidad evaluados en la prueba:

- a) **Localizar**
- b) **Interpretar y relacionar**
- c) **Reflexionar**

Gráfico 1. Porcentaje de logro promedio del curso según eje de habilidad



Esta información nos permitió diagnosticar el logro del curso en las habilidades involucradas en el proceso de comprensión de texto escrito. Se esperaba que los estudiantes logaran un desarrollo integrar y significativo. Para cada eje de habilidad, se calcula el promedio de porcentajes de logro de todos los estudiantes en ese eje. Por ejemplo, en un curso con tres estudiantes cuyos porcentajes de logro en el eje Localizar son: 100 %, 20 % y 30 %, el porcentaje de logro promedio del curso en ese eje será de 50 %.

Análisis del gráfico 1:

- **Nivel de apropiación del curso de los objetivos del currículum**

Se observan que la habilidad de **localizar** información se han logrado de manera **elemental: 69,10**. Esto quiere decir que los estudiantes extraen información explícita en un texto cuando hay elementos que facilitan su localización (como títulos, subtítulos, información reiterada, entre otros) o cuando no se requiere discriminar entre información similar.

Con respecto a la habilidad de **interpretar y relacionar** información se ha logrado de manera **elemental: 51,32**. Esto quiere decir que los estudiantes:

- ✓ Establecen de qué trata un texto (tema, conflicto, propósito o postura del autor) a partir de claves evidentes o cuando no se requiere discriminar entre ideas que compiten.
- ✓ Realizan inferencias evidentes, ya que requieren relacionar información que se encuentra próxima en el texto o el tema o situación es familiar; por ejemplo:

- Inferir relación de causa-consecuencia cuando se debe relacionar información que se encuentra próxima.
 - Inferir sentimientos, intenciones o motivaciones de un personaje cuando el tema o situación es familiar.
 - Inferir características de un personaje cuando el tema o situación es familiar.
 - Determinar estereotipos o el problema humano que se expresa en el texto, cuando el tema o situación es familiar.
- ✓ Interpretan una expresión de lenguaje figurado cuando la expresión misma o la situación a la que se refiere es familiar, o cuando hay claves evidentes que facilitan su interpretación.^{iv}

Con referencia a la habilidad de reflexionar sobre la información se ha logrado de manera **insuficiente: 46,79**. Esto quiere decir que los estudiantes:

- ✓ No logran evaluar un texto o un aspecto de este, y no fundamentan dicha evaluación con información puntual presente en ese texto o conocimientos previos relacionados con este.
- ✓ No determinan el propósito o el efecto de distintos recursos lingüísticos y no lingüísticos familiares (por ejemplo, gráficos, imágenes, títulos, comillas) cuando el uso que se les da en el texto es familiar para los estudiantes.

Los objetivos de aprendizajes asociados a estas habilidades del año académico anterior son:

- LE 1M OA3
- LE 1M OA4
- LE 1M OA7
- LE 1M OA8
- LE 1M OA21

- **Análisis de las semejanzas y/o diferencias de los porcentajes de logro del curso en los distintos ejes de habilidades:**

En general, el nivel de apropiación del curso de los objetivos del currículum del año anterior **es elemental**. Se observa que los estudiantes tienen logros en la habilidad de localizar información, pero en la interpretación y relacionar a pesar de estar en un nivel elemental, este nivel está al límite de la insuficiencia. Con respecto a la habilidad de reflexionar se observa un bajo desarrollo. Las razones del ámbito pedagógico que podrían explicar estos resultados son:

- Pobreza de vocabulario
- Escasos conocimientos previos
- Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión

E. Resultados por pregunta

La tabla 1 presenta los resultados del curso en cada una de las preguntas de la prueba. Además, incluye el número de pregunta, tipo de texto, eje de habilidad, indicador de evaluación o habilidad/es específica/s a evaluar en cada pregunta, el porcentaje de respuestas correctas (% RC) y, el porcentaje de respuestas parcialmente correctas (% RPC), el que se obtiene solo en algunas preguntas abiertas.

Tabla 1. Resultados del curso en cada pregunta de la prueba

N.º preg.	Tipo de texto	Eje de habilidad	Indicador de evaluación	% RC	% RPC
01	Narración	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	27.78	
02	Narración	<i>Interpretar y relacionar</i>	Realizan inferencias sobre acontecimientos o acciones relevantes en un texto.	58.33	
03	Narración	<i>Interpretar y relacionar</i>	Realizan inferencias sobre acontecimientos o acciones relevantes en un texto.	41.67	
04	Narración	<i>Interpretar y relacionar</i>	Caracterizan las relaciones entre los personajes de un texto.	58.33	
05	Narración	<i>Reflexionar</i>	Opinan sobre algún aspecto relevante de la lectura.	5.56	75.00
06	Poema	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren el sentido global o tema de un poema o de un fragmento relevante de este.	30.56	
07	Poema	<i>Interpretar y relacionar</i>	Establecen conclusiones sobre distintos aspectos en un poema.	22.22	
08	Poema	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren el sentido global o tema de un poema o de un fragmento relevante de este.	38.89	
09	Poema	<i>Interpretar y relacionar</i>	Establecen conclusiones sobre distintos aspectos en un poema.	38.89	
10	Poema	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren el sentido global o tema de un poema o de un fragmento relevante de este.	36.11	
11	TDMC	Localizan información	<i>Localizar</i> explícita, relevante y de fácil acceso en un texto.	66.67	
12	TDMC	<i>Localizar</i>	Localizan información explícita, relevante y que se encuentra entre información que compite en un texto.	41.67	

13	TDMC	<i>Localizar</i>	Localizan información explícita, relevante y de no tan fácil acceso en un texto.	66.67	
14	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	47.22	
15	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	69.44	
16	TDMC	<i>Reflexionar</i>	Determinan el propósito explícito o implícito de un texto.	75.00	
17	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Localizar</i>	Localizan información explícita, relevante y de fácil acceso en un texto.	91.67	
18	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren argumentos que respaldan la postura o tesis del autor en un texto.	50.00	
19	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Reflexionar</i>	Identifican los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en un texto.	38.89	
20	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	58.33	
21	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren el sentido global o tema de un texto o de un fragmento relevante de este.	75.00	
22	Texto dramático	<i>Interpretar y relacionar</i>	Realizan inferencias sobre acontecimientos o acciones relevantes en un texto.	83.33	
23	Texto dramático	<i>Interpretar y relacionar</i>	Caracterizan las relaciones entre los personajes de un texto.	47.22	
24	Texto dramático	<i>Reflexionar</i>	Identifican los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en un texto.	55.56	
25	Texto dramático	<i>Reflexionar</i>	Identifican los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en un texto.	55.56	
26	Texto dramático	<i>Reflexionar</i>	Formulan una interpretación sobre el sentido de la obra dramática o un aspecto de ella.	19.44	
27	Narración	<i>Localizar</i>	Localizan información explícita, relevante y de fácil acceso en un texto	83.33	

28	Narración	<i>Localizar</i>	Localizan información explícita, relevante y que se encuentra entre información que compete en un texto.	69.44	
29	Narración	<i>Interpretar y relacionar</i>	Realizan inferencias sobre acontecimientos o acciones relevantes en un texto.	63.89	
30	Narración	<i>Interpretar y relacionar</i>	Realizan inferencias sobre acontecimientos o acciones relevantes en un texto.	75.00	
31	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren el sentido global o tema de un texto o de un fragmento relevante de este.	66.67	
32	TDMC	<i>Reflexionar</i>	Identifican los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en un texto.	83.33	
33	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Reflexionar</i>	Determinan el propósito explícito o implícito de un texto.	16.67	
34	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Reflexionar</i>	Evalúan la función o propósito con que el autor utiliza diversos recursos para la argumentación.	41.67	
35	TDMC: finalidad argumentativa	<i>Reflexionar</i>	Distinguen un hecho de una opinión en un texto.	55.56	
36	TMDC y TDMC de f. arg. Intertextualidad	<i>Interpretar y relacionar</i>	Comparan información relevante entre dos fuentes distintas que abordan un mismo hecho o tema.	66.67	
37	TDMC	<i>Localizar</i>	Localizan información explícita, relevante y de fácil acceso en un texto.	77.78	
38	TDMC	<i>Localizar</i>	Localizan información explícita, relevante y de fácil acceso en un texto.	55.56	
39	TDMC	<i>Interpretar y relacionar</i>	Infieren información relevante a partir de elementos explícitos en el texto.	22.22	
40	TDMC	<i>Reflexionar</i>	Determinan el propósito explícito o implícito de un texto.	61.11	

Nota: TDMC: Textos de los medios de comunicación.

La información anteriormente expuesta nos permite analizar las respuestas desde el eje de la habilidad y, específicamente, del indicador de evaluación. Con ello visualizamos que las fortalezas del curso están dadas mayormente en la habilidad: localizar información. El indicador de evaluación mejor logrado es Localizan información explícita, relevante y de no tan fácil acceso en un texto. Los desafíos o habilidades específicas a trabajar con los estudiantes es: Interpretar y relacionar y reflexionar.

En la tabla 1 podemos identificar las preguntas que tuvieron menos respuestas correctas (menor % RC): preguntas 1,3,5,6,7,8,9,10,12,14,19,26,33,39. Al analizarlas observamos que las preguntas pertenecen en su mayoría tanto al eje de Interpretar y relacionar como al de reflexionar. Los tipos de texto son diferentes: dramático, TDMC intertextualidad y narración respectivamente.

Resultados por estudiante

El gráfico 2 presenta el porcentaje de logro total alcanzado por cada estudiante. Para facilitar el análisis de la información del gráfico se han marcado algunos valores de referencia: 20 %, 50 % y 80 % de logro.

La tabla 2 presenta la lista de estudiantes. Por lo tanto, para ubicar en el gráfico 2 a un estudiante, deberá revisar su número en la tabla 2.

Gráfico 2. Porcentaje de logro por estudiante



Tabla 2. Lista de curso

N.º de lista	Nombre del estudiante
	01 AHUMADA ORELLANA BENJAMÍN IGNACIO
	02 BASTERRECHEA RICHARDSON MARÍA GRACIA
	03 BECERRA JAÑA BETSABÈ VICTORIA ELIANA
	04 BOLAÑO GARCIA GLENDY PAOLA
	05 DÍAZ FIERRO CAMILA ABIGAIL
	06 FAJARDO URRIOLA ALISON DE ASSIS
	07 FUENTES RAMÍREZ VALENTINA ESTRELLA
	08 FURER BREVIS YARITSA NATALIA
	09 GODOY ORTEGA CAMILA SAYEN
	10 GONZÁLEZ ARAVENA JACOB ABEL
	11 GONZÁLEZ CASTILLO DAVID ISAAC
	12 HIDALGO BASTIAS MAXIMILIANO TOMAS
	13 LEÓN SEPÚLVEDA ANASOL
	14 LEÓN VÁSQUEZ FERNANDA IGNACIA
	15 LIEMPI CAYULAO KONSTANZA CATALINA
	16 LÓPEZ OLIVARES BYRON DANILO
	17 MARIACA FLORES KAMILLE ARIELLY
	18 MATUS MATURANA BENJAMÍN SEGUNDO ALEJANDRO
	19 MATUS MATURANA CÉSAR YANCO ALEJANDRO
	20 MELLADO SOTO LUISA SOLANGE
	21 MERINO ZAMORA JUAN ANTONIO
	22 MIRANDA OLIVARES MAXIMILIANO ENRIQUE
	23 MONTAÑO CAVA MARÍA JOSÉ
	24 MUENA ZAPATA JUAN JOSE

	25 NATIVIDAD ESPINOZA FABRICIO ALDAIR
	26 ORELLANA . YOSHELIE MAILÉN
	27 OYARZUN ALAMOS CATALINA ANDREA
	28 PIÑA CANIUQUEO CASSANDRA ASHLEY
	29 RIADY ROJAS JAVIERA FERNANDA
	30 RIVAS COLINA VALENTINA DEL ROSARIO
	31 SEPÚLVEDA ORTEGA KATHALYNA ALEJANDRA
	33 TORRES FUENTEALBA ALEXANDER JAH BLESS
	34 TRUJILLO REYES MICHAELL WILLIAM
	35 VILCHES MONTECINOS IGNACIO ALFONSO
	36 VILLAR SERÓN ANGELINA ARLETH
	37 ZAPATA ÑIRIPIL SEBASTIÁN ANDRÉS

A través de la información que arroja los datos del gráfico 2 y la tabla 2 podemos afirmar que:

No hay estudiantes con alto nivel de logro en general.

Un porcentaje importante de curso está en un nivel insatisfactorio.

La tabla 3 presenta la lista de estudiantes junto con el porcentaje de logro en cada una de habilidades evaluadas.

Tabla 3

Número de Lista	Nombre del Estudiante	Localizar	Interpretar y relacionar	Reflexionar
1	BENJAMÍN IGNACIO AHUMADA ORELLANA	75	71,43	61,54
2	MARÍA GRACIA BASTERRECHEA RICHARDSON	75	85,71	38,46
3	BETSABÉ VICTORIA ELIANA BECERRA JAÑA	75	33,33	53,85
4	GLENDY PAOLA BOLAÑO GARCIA	75	52,38	46,15
5	CAMILA ABIGAIL DÍAZ FIERRO	0	0	7,69
6	ALISON DE ASSIS FAJARDO URRIOLA	75	66,67	76,92

7	VALENTINA ESTRELLA FUENTES RAMÍREZ	62,5	52,38	53,85
8	YARITSA NATALIA FURER BREVIS	62,5	38,1	30,77
9	CAMILA SAYEN GODOY ORTEGA	87,5	61,9	23,08
10	JACOB ABEL GONZÁLEZ ARAVENA	75	76,19	53,85
11	DAVID ISAAC GONZÁLEZ CASTILLO	25	28,57	46,15
12	MAXIMILIANO TOMAS HIDALGO BASTIAS	75	52,38	30,77
13	ANASOL LEÓN SEPÚLVEDA	87,5	52,38	46,15
14	FERNANDA IGNACIA LEÓN VÁSQUEZ	75	57,14	46,15
15	KONSTANZA CATALINA LIEMPI CAYULAO	100	66,67	46,15
16	BYRON DANILO LÓPEZ OLIVARES	87,5	47,62	38,46
17	KAMILLE ARIELLY MARIACA FLORES	87,5	61,9	69,23
18	BENJAMÍN SEGUNDO ALEJANDRO MATUS MATURANA	100	38,1	30,77
19	CÉSAR YANCO ALEJANDRO MATUS MATURANA	25	33,33	46,15
20	LUISA SOLANGE MELLADO SOTO	100	57,14	61,54
21	JUAN ANTONIO MERINO ZAMORA	100	52,38	69,23
22	MAXIMILIANO ENRIQUE MIRANDA OLIVARES	37,5	28,57	38,46
23	MARÍA JOSÉ MONTAÑO CAVA	62,5	66,67	84,62
24	JUAN JOSE MUENA ZAPATA	87,5	61,9	61,54
25	FABRICIO ALDAIR NATIVIDAD ESPINOZA	50	28,57	38,46
26	YOSELIE MAILÉN ORELLANA .	87,5	76,19	46,15
27	CATALINA ANDREA OYARZUN ALAMOS	87,5	71,43	38,46
28	CASSANDRA ASHLEY PIÑA CANIUQUEO	87,5	47,62	38,46
29	JAVIERA FERNANDA RIADY ROJAS	37,5	28,57	23,08
30	VALENTINA DEL ROSARIO RIVAS COLINA	50	47,62	30,77
31	KATHALYNA ALEJANDRA SEPÚLVEDA ORTEGA	100	52,38	46,15
33	ALEXANDER JAH BLESS TORRES FUENTEALBA	37,5	33,33	38,46
34	MICHAELL WILLIAM TRUJILLO REYES	37,5	38,1	46,15
35	IGNACIO ALFONSO VILCHES MONTECINOS	50	47,62	53,85
36	ANGELINA ARLETH VILLAR SERÓN	87,5	66,67	69,23
37	SEBASTIÁN ANDRÉS ZAPATA ÑIRIPIL	62,5	66,67	53,85

Para finalizar el análisis debemos decir que el curso en la habilidad de localizar ha demostrado estar en el nivel elemental y que debe seguir progresando a través de estrategias focalizadas en las otras dos habilidades para dejar el nivel insatisfactorio.

9. Propuesta remediales

En ambos cursos se propone un trabajo focalizado para lograr la movilidad en los desempeños evaluados. Específicamente se propone que durante el 1° semestre se trabaje exclusivamente estrategias de comprensión lectora. En el segundo y tercer semestre se incorporaran estas estrategias en el desarrollo de los O.A. del año lectivo.

Además se aplicaran evaluaciones de comprensión lectora cada 2 meses para ir monitoreando la eficacia de la remedial y la metodología aplicada.

10. Bibliografía

1. Díaz Barriga Arceo, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado en 18 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200011&lng=es&tlng=es.
2. Margarita Makuc, 2008. Teorías implícitas de los profesores. *Revista Signos*, 41(68)403-422. Recuperado en 18 de abril de 2021, de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>
3. Feito Alonso, R. Competencias Educativas: hacia un aprendizaje genuino. *Revista En Portada*, N° 66. Abril del 2008.
4. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (Definición y selección de competencias: bases teóricas y conceptuales) (DeSeCo)
5. "Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE, 1999, pág.5.
6. José Ángel del Pozo Flórez. (2016). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea Ediciones. (Páginas 59 a 72)
<https://elibro.net/es/ereader/umcervantes/46120?page=56>.
7. López Pastor, V. M. (2016). *Evaluación formativa y compartida en educación superior propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones. (Páginas 65 – 91)
<https://elibro.net/es/ereader/umcervantes/45947?page=66>.
8. Kú Hernández, O. E., & Pool Cibrián, W. J. (2018). Construcción y Validación de Instrumentos para la Evaluación de la Práctica Pedagógica en Educación Básica del Estado de Yucatán. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 23– 41.
<https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.002>
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=130177596&lang=es&site=ehost-live>.
9. Mineduc. Ficha establecimiento: "Escuela Básica Santa Teresa del Carmelo"
<https://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/ficha?rbd=10401>

10. García Márquez, Gabriel. Recuperado 01 de abril 2021 de <https://ciudadseva.com/texto/algo-muy-grave-va-a-suceder-en-este-pueblo/>
11. Aguirre, I. Archivos digitales: Texto en trabajo de la obra "Subiendo... último hombre". Recuperado 01 de abril 2021 de <https://isidoraaguirre.usach.cl/texto/ia-058-006-002/>
12. Price, M., 2013. BBC Oslo. “Cómo Noruega convierte basura en combustible ecológico”. Recuperado en 01 de abril 2021 de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/09/130923_ciencia_noruega_basura_en_ergia_ng
13. CNN Chile. “Mapuguaquén”: El innovador parlante mapuche hecho con greda ya está a la venta. Recuperado en 18 de abril 2021 en https://www.cnnchile.com/tecnologias/mapuguaquen-el-innovador-parlante-mapuche-hecho-con-greda-ya-esta-a-la-venta_20180821/
14. G.A./Publimetro. “A la chilena: crean modernos parlantes basados en la tradicional vasija de greda criolla”. Recuperado en 18 de abril 2021 en <https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2018/07/19/la-chilena-crean-modernos-parlantes-base-la-tradicional-vasija-greda.html>
15. Guillén, N. Selección Poética. Faktoria K de Libros. Págs. 37, 38.
16. Denevi, M. Rovere, I. 1977, Cuentos argentinos del siglo XX, Editorial Huemul, Argentina.
17. Arroyo, L. 2015. “Jóvenes, Internet y privacidad: los retos de la identidad en la era digital Por qué es importante la privacidad de los jóvenes que experimentan en Internet y las redes sociales”. Recuperado 20 de marzo 2021 en <https://lab.cccb.org/es/jovenes-internet-y-privacidad-los-retos-de-la-identidad-en-la-era-digital/>
18. Crespo Garay, C. 2018, “Un 69% de alimentos marinos está contaminado por microplásticos”. Recuperado en 01 de abril 2021 en <https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/2018/08/un-69-de-alimentos-marinos-esta-contaminado-por-microplasticos>
19. Calderón, A., Lastra, P., Santander, C. (2009) Antología del cuento chileno. Santiago: Editorial Universitaria. Págs. 99 – 101.
20. F.A.A., 2018, “El origen del movimiento antivacunas y su impacto en Chile”. Recuperado en 28 de marzo 2021 en <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/origen-del-movimiento-antivacunas-impacto-chile/70367/>
21. López Lemus, V. 2018. “Yo poeta, poesía completa” José Ángel Buesa. Págs. 67, 68.
22. Barría, C., 2019 “Neil Shearing: "Llegó el fin de la globalización". BBC News Mundo. Recuperado en 20 de abril 2021 en <https://www.bbc.com/mundo/noticias-50176780>
23. Fuente: Heiremans, Debesa y Wolf. (2005). Heiremans, Debesa y Wolf, Teatro chileno contemporáneo, 2005. Santiago: Andrés Bello. Págs. 87- 89.

- 24.
25. Kafka, F. La Metamorfosis. Recuperado en 28 de marzo 2021 en <https://biblioteca.org.ar/libros/1587.pdf>
26. Fuente: Ortega, J. (1997). Antología del cuento latinoamericano del siglo XXI. Las horas y las hordas. Madrid: Siglo veintiuno editores, pp. 230.
27. El Mercurio, Cristián Warnken, 2 de marzo de 2017. Fuente: <https://eduglobal.cl>
-