

Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación

Basado en Competencias



TRABAJO DE GRADO II

**Elaboración de instrumentos de evaluación para alumnos de Primer
Ciclo de Enseñanza Media del Colegio artístico Violeta Parra**

Profesora: Carmen Bastidas Briceño

Alumna: María Ignacio Gamboa

Iquique – Chile, abril de 2020

Índice

Pág.

Resumen----- 03

Introducción ----- 04

Capítulos

1. Marco teórico ----- 06

 1.1 Elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora -----07

 1.2 Marcos teórico para trabajar la comprensión lectora ----- 09

2. Marco contextual ----- 14

3. Diseño y aplicación de instrumentos ----- 16

 3.1 Evaluación diagnóstica de comprensión lectora: Primero medio----- 18

 3.2 Evaluación diagnóstica de comprensión lectora: Segundo medio----- 37

4. Análisis de los resultados ----- 53

 4.1 Primero medio ----- 54

 4.2 Segundo medio ----- 57

5. Propuestas remediales ----- 64

6. Bibliografía ----- 66

7. Anexos----- 67

Resumen

El presente trabajo pretende dar cuenta de la realidad de los alumnos del primer ciclo de Enseñanza Media del Colegio Artístico Violeta Parra ubicado en la ciudad de Iquique en relación con el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora. Esta medición se estructuró en base a la toma de dos pruebas objetivas de comprensión de lectura a un universo de 61 alumnos.

Los resultados de esta evaluación nos muestran que los alumnos alcanzan un nivel aceptable en habilidades básicas de comprensión lectora, pero tienen serias deficiencias cuando se les exige habilidades superiores del pensamiento.

La tabulación se presentó a través de gráficos y una tabla sinóptica. Estos resultados se expusieron frente a la comunidad educativa para dar cuenta de una manera más científica de la realidad que muestran los jóvenes en torno a esta importante competencia.

De este trabajo surgen propuestas remediales que abarcan desde lo metodológico y pedagógico hasta lo social y comunitario.

Es bueno recalcar que la inquietud de esta experiencia surge del análisis de los magros resultados que obtienen nuestros alumnos en la medición SIMCE y su propósito más profundo es dar cuenta de cuales habilidades de comprensión lectora es urgente potenciar a través de un trabajo pedagógico mancomunado y consistente en el tiempo.

Introducción

La aplicación de instrumentos para medir los resultados de nuestros y nuestras estudiantes nos permite recoger información importante de la realidad de nuestra comunidad educativa, sin embargo, no solo es necesario recabar esta información, sino que también analizar y plantear acciones remediales que vayan en ayuda de nuestros jóvenes. Junto con lo anterior, se considera importante estar constantemente evaluando y revisando las prácticas educativas para que siempre estén de acuerdo al contexto, atendiendo a la revisión de nuestros procesos, debilidades y fortalezas para apuntar a la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considero importante ahondar en los procesos de comprensión de lectura porque según la OCDE en Chile el 1% de las personas adultas que tienen Educación Media completa entiende lo que lee, en comparación al 7% de promedio que presentan los países más desarrollados.

Más preocupante aún es que sólo el 5% de los adultos que han cursado Educación Superior tiene un nivel de comprensión lectora aceptable, mientras que el promedio de los países desarrollados es del 21%.

Gonzalo Muñoz, investigador de la Universidad Diego Portales, plantea que “hoy el 53 % de los adultos en Chile no entiende instrucciones escritas simples, por ejemplo, interpretar gráficos o los signos de un mapa. Esto claramente es un problema que afecta la adecuada integración de las personas a su vida en sociedad”.

El propósito inicial de este trabajo de grado 2 es dar cuenta de los conocimientos adquiridos en los diferentes cursos del Magíster, sin embargo, abarca un objetivo más amplio que es diagnosticar y proponer estrategias de remediales para atacar un problema transversal y tan importante como es la comprensión de lectura.

Para la realización de este informe se necesitó de la ayuda del encargado de Unidad Técnica Pedagógica y del equipo de profesores de nuestro establecimiento, lo que permitió generar una reflexión significativa para propiciar la toma de decisiones.

La elaboración de este informe contempló tres etapas, la primera establecer el propósito de lo que se quería dilucidar bajo el alero de los conocimientos adquiridos en este Magíster, la selección y revisión de los instrumentos a ocupar para nuestra investigación sugerido por el programa y su pertinencia para la aplicación en nuestra institución , la segunda parte corresponde a la aplicación de estos instrumentos y una tercera parte que se dio en el análisis de los resultados y las remediales o propuestas de mejora.

Es de gran relevancia entender que se deben aplicar regularmente pruebas de medición del desarrollo de estas habilidades y analizar constantemente los resultados de nuestros estudiantes para establecer metas claras y necesarias para que la comunidad educativa crezca en torno a la idea de una mejora continua.

MARCO TEÓRICO

Se cree prudente, en primer lugar, exponer la definición del concepto de Comprensión de Lectura extraída del Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (CEPE) y en segundo lugar por autores entendidos en la materia.

Según el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1991), se define comprensión lectora como el entendimiento del significado de un texto y de la intencionalidad del autor al escribirlo.

Devis (2000) nos dice que la comprensión lectora se define como la memoria de significados de palabras, hacer inferencias, seguir la estructura de un párrafo, reconocer la actitud, intención y estado de ánimo del autor y encontrar respuestas a preguntas.

Según Trevor, (1992) la comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión

Si bien es cierto que, todas estas definiciones resultan muy útiles para aclararnos el concepto con el que trabajamos, es necesario insistir que más adelante se hablará de cómo entienden la comprensión lectora dos autores en concreto debido a que son dos autores que han trabajado este tema en numerosas ocasiones siendo personas entendidas y reconocidas en la materia.

Elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora.

Una vez entendido el concepto de comprensión lectora, es importante conocer los elementos que intervienen en este proceso. Haciendo este análisis, se distingue que intervienen tres elementos imprescindibles (el lector, el texto y la actividad) los cuales están estrechamente relacionados entre sí como podemos desprender de los trabajos de Cassany, quien, además, nos detalla la función de éstos.

1. El lector: es el agente que tiene que llevar a cabo la comprensión del texto. Es el lector el que debe enfrentarse a la comprensión utilizando distintas capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para realizar el acto de la lectura. La intención a la hora de trabajar la comprensión lectora con un lector no es que pueda comprender un texto determinado, sino que consiga la capacidad de convertirse en un lector independiente y capaz de comprender cualquier texto que se encuentre en el día a día.
2. El texto: es el elemento que ha de ser comprendido por el lector. Este puede tener diferentes características (medio impreso, medio electrónico, fuente en la que está escrito, estructura interna, estructura superficial, etc.). Además, el texto puede darnos dos tipos de información (información implícita e información explícita). Podemos decir que las características propias del texto no son definitorias a la hora de comprenderlo, sino que también están relacionados como he mencionado anteriormente con las habilidades y capacidades del lector.
3. La actividad: toda lectura tiene una finalidad y es en la actividad donde se ve reflejado la comprensión del texto. Está compuesta por una serie de objetivos, metodologías y evaluaciones relacionados con la lectura. El objetivo o finalidad del texto puede variar a lo largo de la lectura puesto que la intencionalidad del lector con respecto al texto puede variar (el lector puede pasarse de realizar una lectura con la única intención de realizar una tarea escolar a leerse ese mismo texto por placer personal). Además, toda actividad tiene una repercusión directa a corto o largo plazo en el lector incrementando sus experiencias con la lectura.

Se puede encontrar un cuarto elemento en relación con los tres anteriores. Este cuarto elemento recibe el nombre de contexto sociocultural. El contexto sociocultural hace referencia a la influencia que tiene el lector ante un ambiente determinado. La mayor influencia que un niño recibe desde su infancia tiene como referente a los adultos, en primer lugar por sus propios padres y familiares y, en segundo lugar, por

sus profesores cuando éste comienza a asistir a la escuela, entre otros, como pueden ser la clase social, la etnia, materiales, el barrio de residencia, etc.

Todos estos referentes, como ya se ha comentado, van a afectar mucho el desarrollo de las habilidades de comprensión que necesitan los alumnos y alumnas que puedo atender en mis aulas, ya que además de su vulnerabilidad social, presentan un perfil tan variopinto que nos obliga a trabajar esta área casi de manera personal

En relación con la comprensión del lector. Cassany (2001) a través de Vigotsky (1978) y Tharp y Gallimore (1988) nos dice que un niño puede obtener una serie de pre-requisitos relacionados con la lectura (dirección en la que se realiza la lectura, algunas estructuras textuales como la de la noticia y saber que la lectura es la decodificación de una serie de símbolos) incluso antes de aprender a leer gracias a las influencias que esté recibiendo, lo cual facilitará o perjudicará el aprendizaje de la lectura entendiéndola en su forma más global.

Marcos teóricos para trabajar la comprensión lectora.

Antes de comenzar a comentar los enfoques desde los que puede tratarse la comprensión lectora, es obligatorio decir que se puede trabajar desde diferentes ámbitos. Estos ámbitos pueden ser tratados bajo una perspectiva pedagógica, bajo una perspectiva psicológica y una perspectiva de didáctica. A pesar de todas estas posibilidades de enfocar el trabajo de la comprensión lectora, esta investigación va a dar cuenta únicamente de la perspectiva pedagógica y didáctica, ya que es la que me compete

Dentro de este ámbito mencionado existen diversos enfoques. Pero tras analizar varios de ellos y comparar similitudes y diferencias se expondrán los enfoques referentes a dos autores, los cuales son los más reconocidos, los que han realizado estudios más recientes sobre comprensión lectora y por su eminente implementación práctica. Estos autores son Daniel Cassany e Isabel Solé. El modelo de Cassany comienza otorgando gran importancia a la lectura debido a la relevancia que tiene ésta en la vida de las personas, más concretamente en los niños, tanto a nivel académico en su aprendizaje escolar como en su vida cotidiana.

Para Cassany, (2001):

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además, implica en el sujeto capacidades cognitivas superiores. Quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en parte su conocimiento. En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (p. 193)

Cassany (2001) entiende la comprensión lectora como un aprendizaje global que a su vez está compuesta por otros elementos más concretos. Estos elementos, reciben el nombre de microhabilidades. Su propuesta se basa en trabajar éstas microhabilidades por separado para conseguir adquirir una buena comprensión lectora.

Quiero recalcar que no se trata de un mero ejercicio atomizador de la cuestión, sino que, adentrándonos en el conocimiento de estas microhabilidades, debemos explicitar que Cassany identifica nueve de ellas (percepción, memoria, anticipación,

lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación) las cuales como ya hemos mencionado, si trabajamos todas ellas lograremos obtener gran habilidad a la hora de comprender todo aquello que leamos.

1. Percepción: el objetivo de esta microhabilidad es adiestrar el comportamiento ocular del lector para incrementar su eficiencia lectora. Su intención es desarrollar las habilidades perceptivo-motoras hasta el punto de autoafirmarlas y de ganar velocidad y facilidad lectora. Esta microhabilidad pretende que los lectores consigan una ampliación del campo visual, la reducción del número de fijaciones y el desarrollo de la discriminación visual.
2. Memoria: dentro de esta microhabilidad se puede dividir entre memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo nos proporciona una información muy escasa que reteniéndola nos proporciona el significado de algunas oraciones. Sin embargo, la memoria a largo plazo recopila toda esa información retenida en la memoria a corto plazo para extraer el contenido general y más importante de un texto leído.
3. Lectura rápida (*skimming*) y lectura atenta (*sanning*): Son unas microhabilidades fundamentales y complementarias entre sí para leer con eficacia y con rapidez. Pocas veces leemos exclusivamente palabra por palabra, sino que en primer lugar damos una ojeada general en busca de cierta información que nos pueda parecer más relevante o que nos interesa antes de comenzar una lectura más detallada. Debemos conseguir que los lectores sepan saltar de un punto a otro en el texto para buscar información evitando únicamente la lectura lineal.
4. Ideas principales: esta microhabilidad permite al lector experto extraer determinada información de un texto concreto: ideas más importantes, ordenación de estas ideas, extracción de ejemplos, punto de vista del autor del texto, etc. Pueden tratarse de ideas globales de todo el texto o ideas concretas de ciertas partes del mismo.
5. Estructura y forma: esta microhabilidad pretende trabajar los aspectos formales de un texto (estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos etc.). Es importante trabajar esta microhabilidad puesto que la estructura y la forma de un texto nos va a ofrecer un segundo nivel de información que afecta al contenido. Esta microhabilidad puede trabajar desde los aspectos más globales como la coherencia,

cohesión y adecuación hasta aspectos más específicos como la sintaxis y el léxico.

6. Leer entre líneas: esta microhabilidad nos va a proporcionar información del contenido que no se encuentra de forma explícita en el texto, sino que está parcialmente presente, que está escondido o que el autor lo da por entendido o supuesto. Esta microhabilidad se trata de una de las más importantes puesto que va mucho más allá que la comprensión del contenido básico o forma del texto.

7. Autoevaluación: esta microhabilidad ofrece al lector la capacidad consciente o no de controlar su propio proceso de comprensión, desde incluso antes de empezar la lectura hasta acabarla. Es decir, desde que comenzamos a trabajar la microhabilidad de anticipación, ya mencionada anteriormente, podemos comprobar si nuestras hipótesis sobre el contenido del texto eran correctas y comprobar si realmente hemos comprendido el contenido del propio texto.

Tras haber adquirido todas estas habilidades, se supone que podemos decir que hemos conseguido pasar de ser un lector principiante a un lector experto y es el momento en el que podemos comprender cualquier tipo de texto que necesitemos abordar. Cassany (2001) presenta un resumen de su perspectiva:

Lector experto	Lector principiante
Resume el texto de forma jerarquizada (destacan las ideas más importantes y distinguen las relaciones existentes entre las informaciones del texto).	Acumulan la información en forma de lista.
Sintetizan la información y comprenden de forma precisa el contenido del texto.	Leen la información si comprenden correctamente el contenido suprimiendo aquella información que no entienden.
Seleccionan la información según su importancia en el texto y entienden cómo ha sido valorada por el emisor.	Seleccionan las palabras en función de la situación en el texto y no por la importancia en el mismo. Normalmente se centran en las frases iniciales de cada párrafo.

Enfoque de Isabel Solé

Isabel Solé entiende la lectura como un acto vinculado con el contexto social y hace énfasis en la importancia de tener claros los propósitos de la lectura para enfocar la atención de lo que leemos hacia aquel resultado que queremos alcanzar.

Esta catedrática de la Universidad de Barcelona defiende que los lectores ejecutamos el acto de la lectura a través de un cúmulo de experiencias y conocimientos que se ponen en juego al interactuar con un texto determinado. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender. Tras leer estas palabras de Solé, se cree necesario explicar con mayor claridad esos tres momentos del proceso de la lectura cuando estamos ante un texto escrito.

1. Antes: establecimiento del propósito, la elección de la lectura y lo que esperamos encontrar en dicha lectura.
2. Durante: elementos que intervienen en el momento de leer, como la activación de nuestros conocimientos previos, la interacción entre nosotros como lectores y el discurso del autor, el contexto social.
3. Después: sucede al concluir la lectura con la clarificación del contenido, a través de las relecturas y la recapitulación.

Además de estos tres momentos que nos expone Solé es importante mencionar que en el proceso de la lectura realizamos una serie de actividades, denominadas estrategias, que generalmente realizamos de forma inconsciente y que nos permiten interactuar con el texto, y finalmente comprenderlo.

Estos momentos de la lectura enunciados por Solé no son un fin en sí mismos, sino que cada uno tiene un propósito determinado y en el cual un lector activo, esto es uno con la disposición correcta, debe catalizar estos momentos a través de las siguientes tareas:

1. Predicciones, hipótesis o anticipaciones: Las predicciones, hipótesis o anticipaciones consisten en fórmulas o ideas sobre lo que se encontrará en el texto. Generalmente no son exactas, pero de algún modo se ajustan y se establecen a partir de elementos como el tipo del texto, el título, las ilustraciones, etc. En ellas intervienen la experiencia y el conocimiento del lector que se tienen en torno al contenido y los componentes textuales.

2. Interrogar al texto: Las preguntas para interrogar al texto, que se establecen antes de la lectura, están relacionadas con las predicciones, hipótesis o anticipaciones. Ellas permiten aplicar los conocimientos previos y reconocer lo que se sabe y se desconoce en torno al contenido y elementos textuales.
3. Verificación de las predicciones, hipótesis o anticipaciones: En el proceso de lectura las predicciones, hipótesis o anticipaciones deben ser verificadas o sustituidas por otras. Al verificarlas o sustituirlas la información que aporta el texto se asienta a los conocimientos del lector al tiempo que se va dando la comprensión.
4. Clarificar dudas: Conforme se lee, se hace necesario comprobar, preguntándose a uno mismo si se comprende el texto. Si surgen dudas es necesario regresar y releer hasta resolver el problema.
5. Recapitular: Al leer se va construyendo el significado del texto. La recapitulación permite tener una idea global del contenido y tomar de él las partes que sirvan al propósito de la lectura.

Podemos decir que al trabajar con estas estrategias se crearán lectores autónomos capaces de crear su propio conocimiento sobre un texto y por lo tanto habremos conseguido cumplir el objetivo de la comprensión lectora.

Tras haber analizado y expuesto estos dos enfoques en el marco teórico de este proyecto, debo decir que más adelante en la intervención didáctica, que he decidido realizar en un centro público, trabajaré con el enfoque de Daniel Cassany debido a su mejor estructuración en diferentes microhabilidades como hemos podido observar en apartados anteriores.

De toda la bibliografía y estudios disponibles para el tratamiento de la comprensión lectora en el mundo, se decide considerar específicamente a estos dos autores porque sus concepciones y metodología son las que más se acercan a ser reales aportes a la docencia de Enseñanza Media. Por esto es que otros estudios y otros autores se consideran solo someramente en esta investigación, ya que sus perspectivas apuntan a niveles iniciales de la educación o, por el contrario, su aplicación es más pertinente en niveles de enseñanza superior.

MARCO CONTEXTUAL

El establecimiento educacional está ubicado en calle Orella 1820, entre las calles Arturo Pérez Canto y Luis Cruz Martínez, Población Buen Pastor, en el sector norte de la ciudad de Iquique, próximo al hospital regional y a un establecimiento subvencionado particular.

Este establecimiento nace el 17 de noviembre de 1971 como escuela de cultura y difusión artística. Su propósito era la enseñanza de diversas manifestaciones artísticas a los alumnos y alumnas de las diferentes escuelas y liceos fiscales de la ciudad. Su carácter era masivo, voluntario y los alumnos asistían a clases en la jornada alterna a la que tenían en sus escuelas o liceos de origen.

El 24 de noviembre de 1986 se efectúa un convenio de traspaso de la escuela a la Ilustre Municipalidad de Iquique, manteniéndose con iguales características y adquiriendo la letra y número que la identificarán como Escuela F.86.

Posteriormente, el 16 de diciembre de 1994, se faculta a la escuela a cambiar letra y número que la identifican para denominarse “Escuela Artística Violeta Parra” en homenaje a la fallecida e insigne cantautora, artesana y artista nacional Violeta Parra Sandoval. A partir de marzo de 1998 por razones de financiamiento, la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique decide incorporar a la Educación Artística la Educación General básica, partiendo ese año con solo 4 niveles (1° a 4° básico) e incorporando progresivamente niveles hasta completar el 8° año básico en el año 2002. El 4 de septiembre de 1998 el Ministerio de Educación emite la resolución Exenta N° 1258 que faculta a este establecimiento como Escuela de Educación General Básica y de desarrollo artístico Violeta Parra.

Luego el año 2004 se aprueban los planes y programas propios del establecimiento, constituyéndose los antiguos talleres, en subsectores. El año 2006 la escuela se incorpora al régimen de “Jornada Escolar Completa” con un interesante Proyecto Pedagógico, que con el andar del tiempo se ha ido adaptando a las nuevas necesidades y demandas de la comunidad, esta propuesta cuya base son los Programas del Ministerio de Educación complementados con los Programas Propios del establecimiento, los que a través de cuatro áreas artísticas : Artes Musicales, Artes Visuales, Artes Escénicas y Artes de Cultura Tradicional , permiten formar jóvenes con una identidad nacional arraigada.

El establecimiento se ha propuesto metas para una mayor eficiencia interna, que consiste en mantener una matrícula de 500 alumnas y alumnos, mejorar asistencia y gestionar acercamientos efectivos con los padres y apoderados, entendiendo que ellos deben ser una instancia cooperadora de la función educativa. En el ámbito académico, el colegio también tiene metas y éstas van en relación de mejorar los resultados de aprendizajes de los alumnos y alumnas, de manera de acercarse al promedio local de sus similares y poder cumplir la misión que consiste en educar, formar y desarrollar a través del arte a niños, niñas y jóvenes.

Diseño y aplicación de instrumentos

El universo de alumnos y alumnas que se eligió para la aplicación del instrumento de medición fue el Primer Ciclo de Enseñanza Media, en la práctica se consideró a un curso de primero medio de 27 alumnos(as) y uno de segundo medio con 34 alumnos(as).

Se consideró significativo la elección de este nivel porque según los parámetros que nos entrega el SIMCE, estos cursos corresponden a un subciclo de transición entre la Educación Básica y la preparación académica para la Educación Superior. Es precisamente en estos niveles en donde aún estamos a tiempo de llenar vacíos de contenidos o falta de desarrollo de habilidades que debieran haber internalizado estos niños y niñas en Educación Básica y prepararlos, además para el tratamiento de textos superiores más complejos y desarrollar, también aquellas habilidades de comprensión que necesitará, ya sea para la Educación Superior o su futuro laboral.

El instrumento de medición que se construyó corresponde a una prueba con 30 preguntas de resolución objetiva tanto para primero medio, como para segundo medio.

La prueba de primero medio considera el análisis y comprensión de un texto literario, específicamente el fragmento de una obra del género dramático y el instrumento de segundo medio se estructura en torno al análisis de textos objetivos de diversos formatos. Se consideró significativo esta selección de textos para incorporar también al análisis, la variable de comprensión entre textos objetivos y textos subjetivos que pudo otorgar alguna información relevante según la disposición o el gusto del alumno(a) en relación a la lectura como entretenimiento o a la lectura para incorporar más conocimiento.

La validación de esta prueba se realizó al interior del cuerpo docente, específicamente con una colega de lenguaje que hace clases en Educación Básica. Como en esta escuela no se trabaja colaborativamente por departamento, con ella se implementó un pequeño espacio profesional de Lengua Castellana en el que tratamos de coordinar y articular el quehacer pedagógico de la asignatura en el establecimiento. Se comparte material de ambas y también se validan las pruebas que aplicamos para obtener la mirada diferente de un par y realizar las correcciones que dentro de esta dinámica nos sugerimos.

También forma parte de esta validación la revisión obligatoria que realiza la jefa de UTP del establecimiento quien también realiza correcciones o sugerencias cuando corresponde.

Para la aplicación de este instrumento y lograr la mayor fidelidad de los resultados, se consideró una etapa previa a la toma de la prueba propiamente tal, en la que, como docente, se consiguiera el compromiso de los estudiantes con la importancia que esta prueba reviste para enfrentar científicamente un problema tan importante como es la comprensión de textos y convencerlos de que el fin último es recabar la información que necesitamos los profesores para ser más eficaces en nuestras metodologías, en nuestras prácticas pedagógicas y en la misma dinamicidad de nuestras clases.

Todo lo anterior precisamente para atenderles mejor y ser más efectivos en su preparación para el mundo del trabajo, para el mundo artístico o para la Educación Superior.

Además, era necesario despejar el estigma de la típica prueba de diagnóstico, la que como no lleva calificación mediante notas, resulta poco motivadora para los alumnos y alumnas.

Todo lo anterior se realizó en tiempos adecuados y deferentes que se implementaron dentro de las mismas horas de clases, pero en donde la docente adecuó el discurso pedagógico y las actividades de la clase para lograr este compromiso de los jóvenes con este proceso de medición el que, a todas luces, debía marcar diferencia con otros anteriores.

Para evitar cualquier posible contaminación en la aplicación del instrumento, se solicitó, a través de la jefa de UTP, la ayuda de otros colegas quienes dispusieron un bloque de sus horas de clases para tomar la prueba.

Como la estructura objetiva del instrumento permitía una corrección a través de una simple plantilla de respuestas correctas y no era muy extensa, también se logró que otros colegas se hicieran cargo del proceso de revisión y tabulación de los resultados independientemente de la acción de la profesora de lenguaje y con la correspondiente supervisión y validación de todo este proceso por parte de la misma encargada de la Unidad Técnica Pedagógica.

Es bueno aclarar que se comparte plenamente el criterio evaluativo que sugiere otorgar más puntaje a aquellas preguntas que apuntan, precisamente, a las habilidades superiores de comprensión lectora, pero para efectos metodológicos de tabulación que permitan obtener una visión más nítida del objetivo de esta investigación, es que se decidió puntuar con 1 punto cada una de las 30 preguntas de los instrumentos de evaluación.

**COLEGIO ARTISTICO VIOLETA PARRA
IQUIQUE**

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

DE

COMPRENSIÓN LECTORA

PRIMERO MEDIO

OBJETIVO: relacionar e interpretar, localizar y reflexionar información de textos dramáticos.

NOMBRE: _____

Lee el siguiente texto y responde las preguntas del número 1 a 8:

POBLACIÓN ESPERANZA (Fragmento)

Isidora Aguirre

La obra transcurre en una población marginal muy pobre.

Escenografía: un costado del boliche de compra y ventas, un “pilón”, como los que surte de agua potable a los pobladores.

ACTO PRIMERO

Cuadro I

Entra la mendiga Emperatriz, sucia, desgredada, con zapatos de hombre, llevando una criatura en sus brazos.

Emperatriz: Buenos días ¿No les queda una tacita de té? No he tomado ni desayuno.

Teo: *(Mientras se lo prepara)* Un poco aguado le va a tocar...

Emperatriz: No importa. Es para calentar las cañerías y agarrar fuerza para trabajar

Filomeno: ¿Trabajar? Capitalista Explotadora de la infancia. ¿De dónde sacó ese chiquillo?

Emperatriz: Tan simpático usted¡Lo viera yo con polleras! Las cosas empeoran cada día. No quieren arrendar chiquillos, las mujeres le sacan el cuerpo al embarazo. La gente se ha puesto agarrada y los “rotos” ¡están cada vez más atrevidos! Ayer uno me gritó: “¿quién te va a hacer un crío a vos, jardín de tiras”? *(Recibe el té)*. Gracias don Teo, y en esta población ¡ay que ver! Si no fuera por los “cogoteros” que viven aquí, asaltarían de día claro.

¿Quién sería el jetón que la nombró “Población Esperanza”? Esperanza ninguna, estaría mejor. Luz, poco se merece. Para el agua hay que pegarse el viaje hasta el pilón. Y los del mentado “Comité”, se lo pasan hablando de “solaridá”. Como no. Se ve que no son ellos los que viven aquí.

Filomeno: Para qué tanto quejarse, doña. Quién sabe cuánta plata tiene amallada debajo del colchón.

Emperatriz: Hablador. Si así fuera, ¿por qué no iba a tener yo mis ahorritos? Harto que me mortifico trabajando. Y con agilidad. No como usted que trabaja de “mudo”, haciendo sonar el tarrito. Pero ya luego se me van a acabar las penurias. Voy a poner un quiosco para vender diarios y cigarrillos.

Ana María: Para eso hay que tener buena plata.

Teo: Y el quiosco. Y el permiso. **Emperatriz:** Con cuñas todo se consigue. **Filomeno:** ¿Y con quién tiene cuñas usted?

Emperatriz: Con el presidente de la República. Voy a ir a la audiencia de los pobres en la Moneda. No me ando con puchitos, yo. Todo, o nada. *(Tomando al niño que había dejado en*

brazos de Ana María). Puchas que pesa este cabrito, ¡ni que fuera hijo de paco!

Teo: Oiga, no se le vaya a morir de hambre esa guagua.

Emperatriz: ¿Me cree tan “desnaturizada”? La mamá le dio de comer y tiene unas tremendas copuchas (gesto de pechos abultados). Pero me tiene aburrída este trabajo. Teniendo el quiosco y alguien que me lo cuide... porque voy a necesitar un socio.

Filomeno: Búsquelo en La Moneda también

Emperatriz: No hable mucho, mire que le tengo echado el ojo a usted.

Filomeno: ¿A mí? Shhhs. No me pillan ni con perros. Menos un pulpo explotadora...

Emperatriz: Aguarde, no más. Ligerito le voy a hacer “la pedida”.

Entra el Zurdo. Trae ahora el saco vacío.

Teo: Oiga, qué traía en ese tremendo saco?

Zurdo: ¡Una “mudanza” que le hice a un turco de la calle San Pablo. Oiga, hay que dar aviso al Talao, que el Trifulca ya salió del hospital y lo anda busca

Emperatriz: Capaz que al Talao le dé la “cardiaca” cuando sepa.

Zurdo: (Viendo a Ana María, zalamero) ¡Estaba aquí, mi lindura! (A Teo) Oiga, la cosa es seria: el Trifulca supo que la señora Violeta, “su firmeza”, anda ahora con el Talao.

Ana María: ¿Qué no estaba preso el Trifulca?

Zurdo: Estaba, mi hijita. Anda atrasada de noticias de la vida social, usted. Ahí en la cana, se encontró con el “Millico Chico”, el que por una venganza que le tenía guardada, le voló una oreja con una cuchara afilá’ como navaja. Así es que el Trifulca anda furioso por lo de la oreja y porque el Talao le “levantó” a la señora Violeta.

Teo: ¡Malo está! el Trifulca pega a la mala.

Ana María: Es la única forma de pegarle al Talao...

Zurdo: ¡Tipo Con agallas, el Talao! Si hasta para robar tiene gracia.

Ana María: Lástima que nunca me ha mirado.

Zurdo: ¿Y para qué me tiene a mí? ¡Yo soy capaz de rendir la vida por usted!

Ana María: Ya... no se me atraque que me echa sus pulgas.

Zurdo: Tan despreciativa que la han de ver. Bueno, don Teo ¿qué le parece lo del Trifulca?

Emperatriz: ¡Se va a armar la yegua de grande!

Ana María: Las cosas del Talao... Miren que meterse con la señora Violeta...

Emperatriz: Tiene buena “cuerpá”, y manija plata. No le faltan hombres.

Ana María: Porque los mantiene.

Emperatriz: Es generosa, entonces.

Ana María: ¿Generosa? ¡Es más “calculista”! Ay que ver cómo nos estruja aquí en la población con los arriendos de estos ranchos. Y ¡qué decir, cómo pulpea a esas pobres tipas que tiene en su chinche! Con los pobres ¡es podrida de avara!

Filomeno: Cuando saca del bolsillo un peso ¡llega a crujir el cóndor!

Teo: Le debo dos semanas de arriendo.

Ana María: Aquí los únicos que están “al día”, son los cogoterros.

Filomeno: Verdad que hay aquí muchos cogoterros. Parece que me voy a tener que mudar de población.

Emperatriz: ¡No le vayan a robar su letrero, pues!. ¡Váyase a vivir al barrio El Golf!. Ya, que tanto leseo, me voy a trabajar más mejor. Gracias don Teo, estaba “exquiso” el té.
(Sale)

Aguirre, Isidora y Rojas, Manuel. Población esperanza. Dramaturgia chilena contemporánea

http://escenachilena.uchile.cl/CDA/dr_obra_contenido/0,1501,SCID%253D5663%260BRASID=14963,00.html

1. Según lo leído en el texto, ¿cuál es la función del lenguaje que predomina en el texto?

- A. Poética.
- B. Expresiva.
- C. Apelativa.
- D. Referencial.

2. En el siguiente fragmento, ¿qué significa la expresión subrayada?

Teo: (Mientras se lo prepara) Un poco aguado le va a tocar...

Emperatriz: No importa. Es para calentar las cañerías y agarrar fuerza para trabajar

- A. Colocar la tetera en el fuego.
- B. Entibiar las cañerías de la estufa.
- C. Dar calor al cuerpo internamente.
- D. Tener fuerzas para realizar su trabajo.

3. Según lo leído, ¿cuál es el propósito principal de colocar algunas palabras entre comillas?

- A. Enfatizar en el registro de lenguaje informal.
- B. Destacar las palabras que están expresadas de manera errónea.
- C. Evidenciar que esas palabras se pronuncian con cierto énfasis o entonación.
- D. Resaltar la importancia de esas palabras para comprender el contenido del texto.

4. Según lo leído, ¿qué significa la palabra “mudanza” en el siguiente fragmento?

Teo: Oiga, qué traía en ese tremendo saco?

Zurdo: ¡Una “mudanza” que le hice a un turco de la calle San Pablo. Oiga, hay que dar aviso al Talao, que el Trifulca ya salió del hospital y lo anda buscando.

- A. Robo.
- B. Pelea.
- C. Cambio de casa.
- D. Recolección de cachureos.

5. Según lo leído, ¿qué sentimiento predomina en el texto?

- A. Enojo.
- B. Frustración.
- C. Agresividad.
- D. Desesperanza.

6. Según el texto, ¿quién es el Trifulca?

- A. Amigo del Talao.
- B. El pololo de Ana María.
- C. La pareja de la señora Violeta.
- D. El hombre que cortó una oreja al Milico Chico.

7. Según lo leído, ¿cuál de las siguientes opciones describe mejor a Emperatriz?

- A. Decidida.
- B. Ambiciosa.
- C. Calculadora.
- D. Explotadora.

8. Según lo leído, ¿qué opción expresa de mejor manera el tipo de sociedad que se presenta en el texto?

- A. Una sociedad donde la pobreza hace que se respeten los valores.
- B. Una sociedad donde todos comparten sus preocupaciones para apoyarse.
- C. Una sociedad cuya realidad empuja a realizar cualquier acción para sobrevivir.
- D. Una sociedad que valora la vida fácil, pues así no se requiere esfuerzo para progresar.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas del número 9 a 14:

CASA DE MUÑECAS (Fragmento)

Henrik Ibsen

ACTO PRIMERO

Escena III

LUGAR

La acción transcurre en Noruega, en casa de los señores Helmer.

NORA: Sola en el mundo. ¡Qué pena debe ser para ti! Yo tengo tres chicos hermosos. Ahora no puedes verlos, porque han salido con la niñera. Vamos, cuéntamelo todo.

CRISTINA: Después. Primero, tú.

NORA: No, a ti te toca hablar. Hoy no quiero ser egoísta... No quiero pensar más que en ti. Solo una cosa deseo decirte en seguida. ¿Sabes la felicidad que hemos tenido en estos días?

CRISTINA: No, ¿qué es?

NORA: Calcula: que han nombrado a mi marido director del Banco.

CRISTINA: ¿A tu marido? ¡Oh! ¡Qué suerte!

NORA: ¿Verdad? ¡Es una situación tan precaria la de un abogado, sobre todo cuando no quiere encargarse más que de causas buenas! Y eso era, naturalmente, lo que hacía Torvaldo, y con lo que estoy absolutamente de acuerdo. ¡Figúrate si estaremos contentos! Empezará a desempeñar el cargo en Año Nuevo, y entonces tendrá un buen sueldito con multitud de utilidades, lo que nos permitirá vivir de otra manera que hasta aquí... Completamente a nuestro gusto. ¡Oh, Cristina! ¡Qué dicha y qué placer! Creo que es una delicia tener mucho dinero y estar libre de preocupaciones. ¿No te parece?

CRISTINA: Indudablemente. Por lo menos, debe ser una cosa excelente tener lo necesario.

NORA: No, lo necesario nada más no, sino mucho, muchísimo dinero.

CRISTINA (Sonriendo): Nora, Nora, ¿todavía no has aprendido a ser juiciosa a estas fechas? En el colegio eras una derrochadora.

NORA (Sonriendo dulcemente): Torvaldo supone que lo soy todavía. Pero (Amenazando con el dedo) "Nora, Nora" no es tan loca como creéis. ¡Ah! La verdad es que hasta aquí no he tenido mucho que derrochar. Hemos necesitado trabajar los dos.

CRISTINA: ¿Tú también?

NORA: Sí, menudencias: labores de mano, de gancho, bordados, etc. (Cambiando de tono). Y además, otra cosa. Sabes que Torvaldo dejó el ministerio cuando nos casamos, porque no tenía posibilidad de ascender y necesitaba ganar más dinero que antes. El primer año tuvo un trabajo terrible. Figúrate: tenía que trabajar desde la mañana hasta la noche. Cómo abusó de sus fuerzas, cayó gravemente enfermo, y los médicos le prescribieron que se marchara al sur.

CRISTINA: Cierto, pasaron un año en Italia.

NORA: Sí. Como comprendes, no era muy fácil ponerse en camino... Acababa de nacer Iván; pero no hubo más remedio. ¡Oh! ¡El viaje fue una maravilla, la cosa más hermosa!; y salvó la vida a Torvaldo! ¡Pero el dinero que nos costó, Cristina!

CRISTINA: Ya lo supongo.

NORA: Mil doscientos escudos... Cuatro mil ochocientas coronas. ¡Es algún dinero, eh!

CRISTINA: Sí, y no es poca suerte tenerlo cuando hace falta.

NORA: Nos lo dio papá.

CRISTINA: ¡Ah, ya! Y, si mal no recuerdo, fue precisamente poco antes de morir.

9.- ¿A qué parte de la acción dramática corresponde el fragmento leído?

- A. Inicio.
- B. Clímax.
- C. Desarrollo.
- D. Desenlace.

10.- Según el texto, ¿dónde transcurre la acción?

- A. En Italia.
- B. Al sur de Noruega.
- C. En casa de Cristina.
- D. En Noruega, en casa de los Helmer.

11.- Según lo leído, ¿cuál de las siguientes opciones describe mejor a Nora?

- A. Generosa y feliz.
- B. Trabajadora y amorosa.
- C. Juiciosa y derrochadora.
- D. Materialista y egocéntrica.

12.- En el texto leído, ¿qué significa la palabra subrayada en el siguiente fragmento?

NORA (*Sonriendo dulcemente*): Torvaldo supone que lo soy todavía. Pero (Amenazando con el dedo) “Nora, Nora” no es tan loca como creéis. ¡Ah! La verdad es que hasta aquí no he tenido mucho que derrochar. Hemos necesitado trabajar los dos.

CRISTINA: ¿Tú también?

NORA: Sí, menudencias: labores de mano, de gancho, bordados, etc. (Cambiando de tono).

- A. Trabajar en muchas cosas a la vez.
- B. Dedicarse a realizar trabajos con mucho detalle.
- C. Ocuparse en tareas importantes pero pequeñas.
- D. Realizar labores simples, por ejemplo, de tejido y bordado.

13.- Según el texto, ¿por qué dejó Torvaldo de trabajar en el ministerio?

- A. Porque se casó con Nora.
- B. Porque el trabajo en el ministerio era terrible.
- C. Porque no podía ascender y necesitaba ganar más dinero.
- D. Porque los médicos le aconsejaron que se marchara al sur.

14.- ¿Por qué viajaron Torvaldo y Nora a Italia?

- A. Porque Nora quería conocer ese país.
- B. Porque necesitaban descansar por el exceso de trabajo.
- C. Porque el médico recomendó a Torvaldo viajar debido a su enfermedad.
- D. Porque el padre de Nora les dio el dinero necesario para realizar el viaje.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas del número 15 al número 23:

QUE NO ME VEAN LLORAR

Javier Riveros

Quiero que mi cuerpo muerto sea la prueba de mi derrota, la evidencia de mi desgracia, yo a este mundo vine a perder, a perderlo todo, a caerme una y otra vez, a azotarme la cara contra la tierra, contra el pavimento, contra los muros, a convivir con el dolor, a ser amante de la desgracia, a putearle a la felicidad (a ver si se calienta y se queda conmigo) a venderme, a exponerme, a ser la entretenición de otros degenerados que me quieren muerta, yo a la vida la recibo con la cara llena de odio, llena de maldad, con las manos listas para el combate, con el alma lista para matar.

That's the history of my life y hoy vengo a contárselas...

Noche, claro de un bosque, luna llena, lobos aullando, al fondo una casa pobre de madera y zinc, algunos perros, delante de la casa un pequeño jardín con flores muertas.

Nancy: ¿Cómo estai? ¿Necesitas algo?

María: No.

Nancy: Porque si necesitái algo yo te puedo ayudar.

María: Ya te dije que no.

Nancy: Te traje unas manzanas del manzano de mi casa.

María: Llévate las no más, aquí yo tengo de qué alimentarme, ¿o creí que a mi me falta la comida?

Nancy: No, pero es regalo, las podí hacer pa' postre si querí, las podí hacerlas cocidas, o comértelas después; aquí te las voy a dejar.

María: ¡Llévate las te dije! No quiero nada tuyo, lo único que quiero es estar sola y que nadie me venga a molestar.

(Pica leña)

Cuando una decide estar sola en la vida tiene que aprender a dejar el cariño a un lado y a olvidarse de que alguna vez existió, porque quedarse sola no es lo mismo que

decidir estarlo, estar sola es no querer saber, es no querer acordarse de las personas, de ninguna persona, y eso es muy difícil, porque los recuerdos siempre aparecen como puñaladas que se clavan una y otra vez cuando una menos se lo espera, los recuerdos pueden aparecer por un olor, por un color, por un sonido, entonces el pasado llega de visita con las personas que estuvieron en él, y ahí es cuando más se sufre, porque no hay vuelta atrás en esta vida, porque no hay manera de retroceder y de afirmar a las personas que uno quiso tomarlas por los brazos para que no se escapen, de cuidarlas y de protegerlas el doble para que no se mueran, así, de repente, sin aviso, sin manera de evitarlo. Las cosas pasan y no se repiten nunca, por eso una tiene que ser más fuerte y seguir sola, porque sola se nace y sola se muere y nadie va a hacer las cosas por ti. Yo no quiero que voh te sintai ofendida por lo que estoy diciendo, pero quiero que me entendái, yo a voh no te necesito, porque yo no necesito a nadie, antes necesitaba a gente, pero esa gente se murió, entonces ahora yo estoy sola y sola me quiero quedar, así que te voy a pedir que agarrí tus manzanas, que doblí por ahí y que te vai cagando pa' tu casa a vivir tu propia soledad que harta falta que te hace.

Nancy: Yo no puedo estar conmigo misma porque no me soporto

María: Bueno ese no es problema mío.

Nancy: Pero mío sí, necesito ayuda porque no puedo resolverlo sola.

María: Entonces anda a la asistente social, pide una hora y le contái tus problemas y a mí me dejái tranquila que no tengo vida pa' estar escuchando desgracias ajenas (*Come una manzana*).

María: Ándate Nancy, mira que yo no soy yo cuando me enojo, yo me transformo, me dan los ataque, voh sabí, voh me hai visto enojada, así que si no querí salir moretiá, es mejor que te vayai por las buenas.

Nancy: (Se sienta)

María: Ándate Nancy...

Nancy: ¡No! Si querí pegarme pégame, mátame con un piedra, con el hacha, lo que querái, prefiero eso a devolverme pa' mi casa.

María: A no, voh te volviste loca, ¡ándate de mi casa!

Nancy: ¡No!, no me voy a ir, me voy a quedar aquí contigo, porque voh soi la única persona que conozco, la única persona que me va quedando, nadie más se sabe mi nombre, nadie más se acuerda de mí. No me gusta estar sola porque es como estar muerta, porque si a una se le ocurre algo o piensa en algo ¿quién lo va a saber?

¿quién se va a acordar de eso? Si nadie lo sabe y si nadie se acuerda, entonces, es como si no hubiese pasado. O si una encuentra el día bonito con harto sol, ¿a quién se lo va a decir? Yo no quiero, hablarle a los animales a las flores porque no son lo mismo que una, porque la flor no te va a decir lo que opino ella del día o de la noche, no te va a decir nada porque no puede, yo necesito que alguien me escuche y que me diga cosas, aunque sean puras cosas malas, aunque sean puras cochinas, aunque sean puras malas palabras, mientras sean para mí, va a estar bien. Si querí yo te puedo ayudar, si querí me hablai lo justo y lo necesario, o no me hablai, me podí hacer señas con las manos, no sé, algo, yo puedo plantar cosas, verduras, hacer el fuego, picar la leña, lo que querái, podemos cantar canciones de antes, escúchame por favor, yo no quiero estar sola, porque me voy a volver loca, me voy a morir de la pena y de la desesperación, me da miedo terminar mi vida hablándole a la piedras de amor, me da miedo que se me olviden las palabras, y me da rabia morir y que a nadie le importe, que nadie se acuerde de mí porque eso es como no haber vivido, como no haber existido nunca, y ¿cómo va a ser que una venga al mundo a puro parar el deo?

No poh, no, yo por último, quiero estar en el recuerdo de alguien que me haya querido por algo o que me haya odiado por algo, me da lo mismo, pero haber ocupado los pensamientos de alguien por un tiempo, para tener la certeza de que alguien, algún día, antes de morir, se va a acordar de mí, y va a pensar en las cosas que hice o que dije, en las cosas buenas y en las cosas malas de mi vida, se va a acordar de mi cara, de mi cuerpo, de mi voz, y en ese momento voy a existir para alguien más y no voy a haber pasado desapercibida como una perra de la calle, que nadie mira porque nadie quiere mirar. ¡Escúchame! Yo no voy a ir a decirle a todo el mundo que me quiera recordar en sus pensamientos porque me da miedo y vergüenza, y si lo estoy haciendo aquí es porque estoy desesperada, y si no es contigo, no es con nadie, así que si me querí echar, va a tener que ser por las malas, porque yo de aquí no me no me muevo, a mi harta vergüenza que me da estar aquí parada pidiendo un poco de cariño para no morir, porque yo también tengo mi dignidad y te juro que si pudiera me quedaría como tú, sola en mi casa, sin compañía y sin amor, pero no puedo, así que si me querí sacar vai a tener que matarme, y enterrarme altiro, ¿qué estai haciendo? Oye ¿que estai haciendo?

María: Juntando mis cosas

Nancy: ¿Por qué?

María: Porque me voy.

Nancy: ¿Dónde?

María: Lejos, donde nadie me conozca y adonde voy no puedo llegar.

Nancy: Yo te acompaño

María: No.

Nancy: Entonces mátame, sácame el corazón y después bóttalo por ahí

15. ¿Con qué propósito el autor incluye el texto inicial?

- A. Para hacer un resumen del texto que se leerá.
- B. Para introducir al lector en el espacio físico de la obra.
- C. Para dar fuerza al conflicto que se presenta en el texto.
- D. Para destacar las características del personaje principal.

16. Según lo leído, ¿por qué Nancy busca a María?

- A. Porque no se soporta a sí misma.
- B. Porque quiere ayudarla a superar su tristeza.
- C. Porque quiere que la recuerde con cariño o con odio.
- D. Porque necesita de ella para no sentirse completamente sola.

17. Según lo leído, ¿qué sentimiento predomina en María?

- A. Tristeza.
- B. Soledad.
- C. Amargura.
- D. Desesperación.

18. En el siguiente fragmento, ¿a qué elemento corresponde lo que está entre paréntesis?

Nancy: (Se sienta)

- A. Aparte.
- B. Cuadro.
- C. Diálogo.
- D. Acotación.

19. ¿Cómo crees tú que se vive la soledad en el texto leído?

- A. Como la amargura con la que viven dos mujeres en el campo.
- B. Como la frustración de haber vivido numerosas situaciones dolorosas.
- C. Como las acciones que realizan dos mujeres para enfrentar la soledad.
- D. Como la necesidad de soledad de una mujer y el rechazo a estar sola de la otra.

20. ¿Qué piensas que quiere comunicar María en la siguiente expresión subrayada?

“... no necesito una amiga que me acompañe, yo necesito amor y eso lo perdí hace tiempo, igual que tú, así que ahora no quiero premios de consuelo...”

- A. María no necesita que la consuelen.
- B. María no quiere menos de lo que ya tuvo.
- C. María perdió todo el amor y ahora está muy triste.
- D. María necesita recibir algún premio que no sea solo una amistad.

21. ¿Qué se puede concluir a partir del siguiente parlamento?

María: Ándate Nancy, mira que yo no soy yo cuando me enoja, yo me transformo, me dan los ataques, voh sabí, voh me hai visto enojada, así que si no querí salir moretiá, es mejor que te vayai por las buenas.

- A. Que María y Nancy se conocían bien.
- B. Que Nancy ha sido agredida antes por María.
- C. Que cuando María se enoja Nancy la tranquiliza.
- D. Que Nancy se convierte en otra persona cuando se enoja.

22. En los siguientes parlamentos, ¿cuál es el propósito primordial de lo que expresa María?

Nancy: Pero mío sí, necesito ayuda porque no puedo resolverlo sola.
María: Entonces anda a la asistente social, pide una hora y le contái tus problemas y a mí me dejai tranquila que no tengo vida pa' estar escuchando desgracias ajenas.

- A. Opinar.
- B. Ironizar.
- C. Empatizar.
- D. Aconsejar.

23. Según el texto, ¿qué necesita Nancy?

- A. Conocer a alguien.
- B. Que nadie la recuerde.
- C. Que alguien la escuche y le diga cosas.
- D. Plantar cosas, verduras, hacer el fuego.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas del número 24 al número 30:

DE LA GASEOSA AL CHAMPÁN

Javier Rey de Sola

Personajes en escena:

MATÍAS (antiguo jefe) HOMERO (antiguo empleado)

La celda de una cárcel. El decorado la recrea de manera típica, pero acusadamente realista. El tono general es grisáceo. Las paredes tienen este color, y en algunos sitios aparecen desconchadas y con inscripciones. El suelo es de cemento. Sobre la pared del foro, elevada, hay una pequeña ventana con barrotes. A través de ella, penetra una luz difusa y neutra que no permite distinguir la luz del día. Bajo la ventana, una mesa con dos sillas. A la derecha, un armario; y a la izquierda, un anaquel con pocos libros. Más allá del armario, de la pared que hace ángulo penden dos literas, una encima de la otra. Frente a las camas, en el lateral izquierdo, se percibe, sólida y plomiza, la puerta de la celda. Tiene una mirilla. Tanto ésta como la puerta no se abren en ningún momento de la representación. Junto a la puerta hay un lavabo, y a su lado, casi en la boca del escenario, se encuentra el excusado, separado del resto por unas cortinillas. La luz ambiente no es intensa, a pesar de lo cual se percibe todo con claridad. Es proyectada desde arriba, y confiere buena parte de su carácter desabrido al lugar. Derecha e izquierda son las del espectador.

Al alzarse el telón, aparece MATÍAS sentado en una silla y tamborileando con impaciencia sobre la mesa. Se oye el ruido de la cisterna del retrete. Sale HOMERO sujetándose los pantalones.

Ambos visten de forma parecida: un viejo traje de color y hechura indefinidos. MATIAS, sin embargo, se muestra superior.

HOMERO: *(Lastimoso.)* Hoy tampoco me encuentro bien.

MATÍAS: *(Sin darle importancia.)* Vaya por Dios.

(HOMERO pasea encogido por la celda, con los brazos cruzados sobre el vientre. Está resfriado.)

HOMERO: Si por lo menos tuviéramos una estufa... Aunque daría igual. Yo el catarro lo tengo de nacimiento. Y de la tripa qué te voy a contar. No sé lo que es tenerla quieta.

MATÍAS: *(Aburrido.)* Ya.

HOMERO: Aquí por lo menos tengo el retrete al lado. La cárcel tiene su lado bueno, ¿sabes? A mí no me gustaría vivir en un palacio. Con tantas habitaciones y esos salones tan grandes... Imagínate que te viene un apretón...

MATÍAS: ¿Te quieres callar?

HOMERO: ...Y venga a abrir puertas y más puertas como un loco...

MATÍAS: Cállate.

HOMERO: ...Que además serán todas iguales...

MATÍAS: ¿Me haces el favor...?

HOMERO: ...Como en un laberinto. Estoy como para laberintos.

MATÍAS: *(Harto.)* ¡Calla!

HOMERO: De acuerdo. No hace falta gritar. Aunque haces bien. Yo no soy nadie. Cualquiera tiene derecho a decirme lo que sea. Sobre todo, tú, que has sido tan noble conmigo. No me dejaste abandonado. Permitiste que te acompañara en el infortunio.

MATÍAS: *(Incómodo.)* No fui yo, fue el juez.

HOMERO: Gracias a ti, que me obligabas a poner mi firma en todos tus documentos. De no ser por esto, yo estaría fuera, libre. ¿Y qué sería de mí sin tu protección?

MATÍAS: *(Huraño.)* Dejémoslo.

HOMERO: *(Sumiso.)* Prefiero recordarlo. Se lo dije al juez y quise dejarlo claro. Por supuesto, tú te adelantaste. Insistías en que era tan responsable como tú, si no más porque me ocupaba directamente del papeleo. Esa muestra de solidaridad me enterneció. Me viste llorar durante el juicio. ¡Y hubieras podido dejarme en la estacada! Pero preferiste ligar tu suerte a la mía, y ahora estamos aquí, juntos. ¡Con la misma condena y en la misma celda! Nunca viviré lo bastante como para agradecértelo.

(MATÍAS le mira fijamente con expresión indiscernible.)

MATÍAS: Es lo menos que podía hacer.

HOMERO: *(Emocionado.)* Otro jefe se habría desentendido de mí, viniendo solo a la cárcel. Tú te preocupaste de que no fuera así. ¡Es tan fácil engañarme...! Y no tengo carácter. Siempre hago lo que me dicen. No tengo criterio. *(Se le acerca.)* ¡Eres como un padre para mí! *(Se arrodilla, le coge las manos y se las besa.)*

MATÍAS: *(Irritado.)* ¡Déjame!

HOMERO: *(Apartándose.)* Perdona. Es que no sé cómo mostrarte mi agradecimiento. Procuro evitarte todos los trabajos, pero no me parece suficiente. Quisiera hacer más.

MATÍAS: Ya haces bastante.

HOMERO: *(Se pone en pie.)* ¿El limpiar la celda y el retrete, hacer las camas, ocuparme de que tu ropa no se pierda en la lavandería y de que los otros presos no te quiten la comida, dándoles la mía si es preciso..., todo esto te parece bastante...?

24. ¿Cuál de las siguientes opciones reemplaza de mejor manera la palabra destacada en el siguiente fragmento?

La celda de una cárcel. El decorado la recrea de manera típica, pero acusadamente realista. El tono general es grisáceo. Las paredes tienen este color, y en algunos sitios aparecen desconchadas y con inscripciones. El suelo es de cemento.

- A. Distinta.
- B. Especial.
- C. Original.
- D. Característica.

25. ¿Cuál de las siguientes opciones reemplaza de mejor manera la palabra destacada en el siguiente fragmento?

“A la derecha, un armario; y a la izquierda, un anaquel con pocos libros.”

- A. Bolso.
- B. Mesón.
- C. Estante.
- D. Escritorio.

26. ¿Para qué crees tú que se utiliza la descripción en la primera parte del texto?

- A. Describir los hechos de uno de los actos.
- B. Describir a los personajes física y psicológicamente.
- C. Describir el conflicto que se desarrollará a través de la obra dramática.
- D. Describir el espacio físico y a los personajes en vestimenta y actitudes de inicio.

27. Según tu opinión de lo leído, ¿qué tipo de relación establecen Homero y Matías?

- A. De indiferencia.
- B. Dependencia mutua.
- C. Sumisión de Homero frente a Matías.
- D. Autoritarismo, de Homero hacia Matías.

28. Según el texto, ¿por qué Homero está en la cárcel?

- A. Porque Homero se declaró culpable de los hechos por los que se le acusaba.
- B. Porque Matías quería que lo acompañara en la cárcel para compartir su amistad.
- C. Porque Matías dijo al juez que Homero también era responsable de lo que se le acusaba.
- D. Porque Matías es una persona solidaria y logró que Homero estuviera también en la cárcel.

29. ¿Qué opinas de la actitud de Matías con Homero?

- A. Fue buena porque hizo que Homero firmara todos los documentos que le daba.
- B. Fue solidaria porque obligó a Homero a guardar silencio para que estuvieran juntos.
- C. Fue buena porque cumplió lo que le prometió a Homero que tendría la misma condena y estaría en la misma celda que él.
- D. Fue injusta y mala porque obligó a Homero a aceptar una condena que no le correspondía.

30. ¿A qué parte de la acción dramática corresponde el texto anterior?

- A. Inicio.
- B. Clímax.
- C. Desarrollo.
- D. Desenlac



**COLEGIO ARTISTICO VIOLETA PARRA
IQUIQUE**

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

DE

COMPRENSIÓN LECTORA

SEGUNDO MEDIO

OBJETIVO: RELACIONAR E INTERPRETAR, LOCALIZAR Y REFLEXIONAR
INFORMACIÓN DE TEXTOS DRAMÁTICOS.

NOMBRE: _____

Lee el siguiente texto y responde las preguntas del número 1 al número 5.

Adiós Cupido: estudio dice que el amor a primera vista no existe.

La investigación, realizada por la Northwestern University de Illinois (EE.UU.), reveló que el tradicional "flechazo" es una respuesta cerebral de la memoria.

6 febrero de 2014

Así nuestro **paradigma** del amor adolescente, ese en el que sólo basta una mirada para saber que la búsqueda de la media naranja terminó, fue destrozado.

Esto, porque un estudio realizado por la Northwestern University de Illinois (Estados Unidos), reveló que el amor a primera vista no existe.

Así lo explicó la investigadora Donna Jo Brigde, quien publicó un estudio que revela que la sensación de enamorarse la primera vez que vemos a otra persona, sólo se debe a una "jugarrera" de la memoria.

"La memoria no es como una cámara de vídeo, sino que edita cada escena para crear una historia que encaje en el presente", explica Brigde.

Por eso, indica que si una persona piensa que fue "flechada" a primera vista sólo responde a la utilización de tus sentimientos en el presente en experiencias pasadas.

"Puede que pienses que en aquel momento sentiste amor y euforia pero seguramente estarás trasladando tus sentimientos actuales a una situación pasada", indica.

El estudio fue realizado en un grupo de voluntarios, reveló que la memoria se adapta y contribuye a que las personas puedan resolver problemas y enfrentar situaciones desagradables.

Asimismo, la edición que realiza la memoria puede servir para mejorar experiencias ocurridas en el pasado.

Extraído de: <http://www.24horas.cl/tendencias/magazine/adios-cupido-estudio-dice-que-el-amor-a-primera-vista-no-existe-1064642> (06-02-2014)

Vocabulario

Paradigma: Ejemplo que sirve de norma o modelo.

1. Según el texto, ¿cómo funciona el amor en la adolescencia?

- A. Ante una primera mirada se produce un enamoramiento inmediato.
- B. Con una mirada los enamorados expresan su amor.
- C. Con miradas los enamorados pueden comunicarse.
- D. Con una mirada las relaciones de pareja pueden terminarse.

2. De acuerdo al texto, ¿qué importancia tiene Donna Jo Brigde en el texto leído?

- A. Es quien escribió la noticia.
- B. Es alguien que dice haber vivido un “flechazo”.
- C. Es quien publicó el estudio.
- D. Es quien reunió a los participantes del estudio.

3. Según el texto, ¿cuál es la importancia de la memoria?

- A. Es muy importante, ya que produce la sensación de enamoramiento.
- B. No es importante, pues sólo capta imágenes como una cámara de vídeo.
- C. Es importante, ya que crea historias del pasado que encajan en el presente.
- D. Es importante, ya que ayuda a mejorar las experiencias pasadas.


4. Según lo leído, ¿qué significa que el amor a primera vista sea una “jugarreta” de la memoria?

- A. Que la memoria hace creer que el amor actual se sintió en el pasado.
- B. Que la memoria hace creer que la persona se ha enamorado.
- C. Que la memoria permite recordar amores de la adolescencia.
- D. Que la memoria “juega” con los sentimientos de las personas.

5. Según lo leído, ¿cuál es el propósito del texto leído?

- A. Educar acerca de la importancia de la memoria.
- B. Describir cómo funciona el proceso de enamoramiento.
- C. Explicar el proceso por el cual la memoria lleva los sentimientos presentes a experiencias pasadas.
- D. Informar sobre las conclusiones de un estudio.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas del número 6.



Gobierno de Chile


Voto Inclusivo

Desde 2007, esta ley garantiza el ejercicio del derecho al sufragio para las personas con discapacidad.

¿CÓMO PUEDO HACER USO DEL VOTO ASISTIDO?

Acompañado hasta la mesa por una persona mayor de 18 años que sea de tu confianza.


1



Comunícate al presidente de la mesa que necesitas ser asistido por tu acompañante hasta el interior de la cámara secreta.
Importante: se debe registrar la identidad del votante y de su asistente.

Asistiendo solo a la mesa de votación.

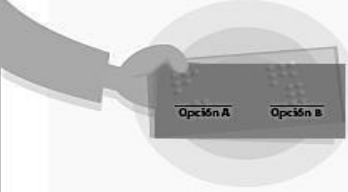
2



En este caso, **puedes pedir asistencia al presidente de la mesa**, quien se quedará fuera de la cámara para doblar y cerrar tu voto con la estampilla que entregan cuando pasan el voto.


Si necesitas ayuda en el local de votación, puedes acudir a las Fuerzas de Orden Público para tener un acceso expedito y adecuado.

PLANTILLA EN SISTEMA BRAILLE




En caso de Discapacidad Visual debes solicitar al presidente de la mesa, la plantilla de votación sólo con ranuras o la plantilla con ranuras y números en Braille. **Esta última se sobrepone al voto y permite saber la ubicación de los candidatos a través de números asignados a cada uno.**

¿CUÁNTO TIEMPO ME PUEDO DEMORAR EN VOTAR?





Cuando estés dentro de la cámara secreta, tómate el tiempo necesario para ejercer tu derecho a sufragio.

DATOS A CONSIDERAR



La Credencial de Discapacidad no es un documento que sirva para votar.

Para que tu voto sea válido, debes marcar tu preferencia por un solo candidato, de los que figuren en la cédula electoral.

A. 
B. 

www.gob.cl

6. ¿Qué tipo de texto es el anterior?

- A. Un artículo.
- B. Una noticia.
- C. Una infografía.
- D. Un reportaje.

7. Ante un voto asistido, ¿cuál es la función del presidente de la mesa?

- A. Orientar el acceso al local de votación
- B. Doblar y cerrar el voto.
- C. Ingresar a la cámara secreta.
- D. Dar más tiempo para sufragar.

8. En el apartado “DATOS A CONSIDERAR”, en el lado izquierdo, ¿qué función cumple la imagen de una tarjeta con una cruz encima?

- A. Informar que la Credencial de Discapacidad es válida para votar.
- B. Indicar que el sufragio es un derecho de las personas discapacitadas.
- C. Enfatizar que es un requisito presentarse con la cédula de identidad.
- D. Hacer énfasis en que no se aceptarán cédulas de identidad vencidas.

9. Según lo leído, ¿cuál es la importancia del voto asistido?

- A. Muestra una nueva forma de votar.
- B. Permite a la comunidad ejercer su derecho a voto.
- C. Permite que las votaciones sean más rápidas y eficientes.
- D. Permite que las votaciones integren a toda la comunidad.

10. Según lo leído, ¿en cuál de los siguientes casos el voto no es válido?

- A. Cuando una persona de confianza del votante entra en la cámara secreta con él
- B. Cuando el votante marca su preferencia por dos candidatos.
- C. Cuando el votante pide al presidente de la mesa cerrar el voto.
- D. Cuando el votante marca su preferencia en un voto en sistema Braille.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas del número 11 al número 16:

LA ALDEA VISUAL

Por James Estrin, noviembre de 2013

Velocidad de obturación, relación focal, sensibilidad fotográfica, ISO... Hasta hace relativamente poco tiempo un aspirante a fotógrafo tenía que dominar la mecánica de la cámara antes de soñar siquiera con crear una imagen impactante. Hoy, con la explosión de aplicaciones fotográficas para smartphones, todos nos hemos convertido en fotógrafos –y bastante buenos, de hecho–, pues las imágenes tomadas con los teléfonos móviles actuales rivalizan en calidad con las de las cámaras digitales. Esta nueva facilidad ha dado pie a un afán aparentemente insaciable por captar lo mágico y lo cotidiano. Documentamos momentos del día a día con una intensidad obsesiva, y en vez de compilar las fotos en álbumes, nos dedicamos a compartirlas, hacer clic en «me gusta» y comentarlas con amigos y desconocidos del mundo entero. Hasta los fotoperiodistas están experimentando con teléfonos móviles, porque, al ser prácticamente invisibles, facilitan la plasmación de momentos que escapan al control. Además, Internet les permite esquivar los medios tradicionales y difundir su obra por su cuenta, llegando a un numeroso público gracias a redes sociales como Instagram. Es posible colgar en la red una foto tomada en Nueva York y en cuestión de segundos recibir respuesta desde Lagos.

La omnipresencia de las cámaras está transformando nuestra experiencia de lo que es noticia. Hay cámaras de vigilancia por doquier, como las que proporcionaron a la policía pistas sobre el atentado del maratón de Boston. Cuando la población se manifiesta en la plaza Tahrir o un tornado arrasa una ciudad de Oklahoma, a menudo es el ciudadano de la calle y no el fotoperiodista quien, móvil en mano, recoge las primeras imágenes. La calidad sigue importando, pero no tanto como la actualidad y su difusión instantánea.

Conforme las masas abrazan la fotografía y los medios de comunicación reclutan «periodistas ciudadanos», los estándares profesionales parecen revisarse. En la era predigital la mayoría de la gente definía la fotografía como una plasmación precisa de la realidad. Hoy hay maneras de alterar las imágenes sin que se note a simple vista. Cualquier fotografía puede manipularse para crear una imagen «mejorada» de la realidad. El espectador medio ya no es capaz de evaluar la veracidad de una imagen,

como no sea dando crédito a un fotógrafo o a un medio concreto.

(...)

La democratización de la fotografía podría incluso redundar en beneficio de la democracia. Cientos de millones de «periodistas ciudadanos» en potencia empequeñecen el mundo y facilitan la petición de cuentas a los políticos. De Teherán a la plaza Taksim, hoy la gente puede mostrar al mundo a qué se enfrenta, haciendo que los regímenes tengan más dificultades para ocultar sus acciones. Cuando todo el mundo tiene una cámara, el Gran Hermano no es el único que vigila.

Quizás estemos asistiendo al desarrollo de un lenguaje visual universal que podría cambiar nuestra forma de relacionarnos con los demás y con el mundo. Y como ocurre con cualquier lenguaje, habrá quien lo use para crear poesía y quien lo use para escribir la lista de la compra.

No está claro si el florecimiento de esta nueva concepción de la imagen mejorará nuestra comprensión del lenguaje visual o si nos volverá in--sensibles a los profundos efectos que puede ejercer una fotografía bien hecha. Pero el cambio es irreversible. Esperemos que los millones de fotografías que se han tomado hoy nos ayuden a percibir lo que nos une y no lo que nos separa.

11. Según el autor, ¿qué importancia tiene internet para el desarrollo de la fotografía periodística?

- A. Permite difundir imágenes sin necesidad de que un medio las autorice.
- B. Tiene una capacidad de almacenaje infinita.
- C. Permite publicar fotos cotidianas, sin interés comercial.
- D. Permite compilar las fotografías en álbumes y comentarlas.

12. ¿Cuál es el propósito del texto leído?

- A. Educar
- B. Informar.
- C. Formar opinión.
- D. Entretener

13. Según lo leído, ¿qué significa la “democratización” de la fotografía?

- A. Puede ser fotógrafo cualquier ciudadano que cuente con una cámara.
- B. Las personas pueden fotografiar con diferentes aparatos.
- C. Los ciudadanos pueden ser fotógrafos de eventos políticos.
- D. Cualquier ciudadano puede acceder a un Smartphone con cámara

14. ¿Cuál es el tema del texto leído?

- A. El desarrollo de un lenguaje visual que reemplazará la fotografía.
- B. La masificación de la fotografía.
- C. La fotografía de fines del siglo XX.
- D. Las nuevas tecnologías para tomar fotos..

15. ¿A qué género periodístico corresponde el texto leído?

- A. Crónica.
- B. Reportaje.
- C. Artículo de opinión.
- D. Carta al director.

16. ¿Cuál de las siguientes alternativas reemplaza de mejor forma la palabra destacada?

“...como una **plasmación** precisa de la realidad...”

- A. Creación.
- B. Intuición.
- C. Recapitulación.
- D. Configuración.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas del número 17 al número 21:

La gripe

Provocada por un virus que ataca sobretudo a las vías respiratorias superiores, la nariz, la garganta, los bronquios, y raramente a los pulmones

Los enfermos

- **Síntomas:** fuerte fiebre, dolores musculares y de cabeza, congestión nasal, tos seca, garganta irritada, escalofríos y malestar general
- El virus se transmite fácilmente por vía aérea
- Cada año, la población mundial afectada oscila entre el 5 y 15%
- Entre 250.000 y 500.000 personas mueren al año en el mundo
- Desde 2003 murieron unas 250 personas por la gripe aviaria

La transmisión del virus

- 1 El virus entra en el cuerpo
- 2 Penetra por la rinofaringe
- 3 Se reproduce en las células respiratorias que el virus reprograma para multiplicarse
- 4 Abandona estas células para buscar otras nuevas

El virus utiliza la proteína neuraminidasa para entrar en las células

La gripe porcina

Los cerdos pueden estar infectados por virus aviarios y humanos

Los virus gripales porcinos normalmente sólo afectan a los cerdos pero a veces traspasan la barrera entre especies

La gripe porcina es más peligrosa si se transmite de hombre a hombre. Es el caso del virus H1N1 actual.

Pandemias de gripe en el siglo XX

1918	Gripe española: 40 a 50 millones de muertos	1957	Gripe asiática: 2 millones de muertos	1968	Gripe de Hong Kong: 1 millón de muertos
------	---	------	---------------------------------------	------	---

Fuente: OMS, CDC 290409 AFP

17. Según el texto, ¿cuál de las siguientes es una característica del virus de la gripe?

- A. Es capaz de entrar en las células del ser humano.
- B. Siempre habita primero en animales.
- C. Entra al cuerpo humano a través de la piel.
- D. Afecta primero a la población menor de edad.

18. Según el texto, ¿en qué casos la gripe porcina puede ser más peligrosa?

- A. Cuando se transmite de aves a humanos.
- B. Cuando se transmite de cerdos a humanos.
- C. Cuando se transmite desde un cultivo de laboratorio
- D. Cuando se transmite entre seres humanos.

19. Según el texto, ¿qué parte del ser humano se ve afectada raramente por el virus de la gripe?

- A. La nariz.
- B. Los pulmones.
- C. La garganta.
- D. Los bronquios.

20. ¿Por qué es importante el tema central del texto leído?

- A. Porque se transmite fácilmente.
- B. Porque puede afectar a personas y animales
- C. Porque puede provocar la muerte.
- D. Porque provoca fiebre y dolores musculares.

21. ¿Cuál de las siguientes alternativas reemplaza de mejor forma la palabra destacada?

“...la población mundial afectada **oscila** entre el 5% y 15%...”

- A. Ondea.
- B. Coordina.
- C. Modula.
- D. Fluctúa.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas del número 22 al número 27:

Trastornos alimentarios adolescentes alteran el peso en pocos años

Las chicas que se dan atracones suben de peso rápidamente.

Los adolescentes que se dan **atracones** con la comida y los que tienen miedo de engordar son más propensos a tener sobrepeso antes de abandonar esa etapa de la vida, según indica un estudio de Reino Unido.

Los autores buscaron síntomas tempranos de los trastornos alimentarios en más de 7.000 niños de 13 años y hallaron algunas señales que anticipaban quiénes tendrían problemas con el peso dos años después.

El Índice de Masa Corporal (IMC) de las niñas que se daban atracones a los 13 aumentó un 24 por ciento en dos años, mientras que el de los varones y las mujeres que a los 13 controlaban exageradamente lo que comían era más bajo a los dos años.

"Lo más importante es que, aún a tan corta edad, un alto porcentaje de varones y mujeres tiene síntomas preocupantes de trastornos alimentarios", dijo por e-mail la autora principal, doctora Nadia Micali, del Instituto de Salud Infantil del University College de Londres.

Con su equipo, Micali reunió datos de un ensayo clínico de Reino Unido con padres e hijos.

De las encuestas que respondieron los padres, el equipo obtuvo información de los síntomas de los trastornos alimentarios de 7.082 adolescentes de 13 años, como los atracones o la preocupación exagerada por el peso o la figura, y conductas como la restricción de la comida.

El equipo también indagó en la relación entre esos síntomas y otros aspectos de la vida social, escolar, **extracurricular** y familiar de los adolescentes.

El 63 por ciento de las mujeres y el 39 por ciento de los varones tenían miedo de engordar. El 11 por ciento de las niñas sentía un temor extremo de aumentar de peso o estaba muy preocupada por la figura o el peso.

Las niñas evitaban más que los varones los alimentos grasos, mientras que los varones eran más propensos que las mujeres a ejercitar intensamente para adelgazar.

Aún a los 13 años, comer de más y darse atracones estuvieron fuertemente asociados con efectos negativos en la vida de los niños y fueron una carga para la familia, según publica el equipo en *Journal of Adolescent Health*.

Ambos trastornos estuvieron especialmente relacionados con la aparición de

problemas emocionales y conductuales en ambos sexos. La restricción alimentaria afectó más la salud mental de los varones que de las mujeres.

Todos estos resultados son un recordatorio de que los varones también sufren de trastornos alimentarios y sus consecuencias. Para Kathleen Merikangas, jefa de Epidemiología Genética del Instituto Nacional de Salud Mental, los resultados sugieren que "la ausencia de patrones alimentarios estables podría ser un blanco para intervenir y prevenir la obesidad en los jóvenes".

Opinó que el mensaje para los padres es claro: los trastornos alimentarios durante la adolescencia son una ventana de riesgo para la obesidad futura. Y les recomendó conocer si sus hijos tienen una imagen corporal distorsionada.

<http://www.emol.com/tendenciasymujer/Noticias/2014/01/06/25135/Trastornos-alimentarios-adolescentes-alteran-el-peso-en-pocos-anos.as>

22. Según el texto leído, ¿cuál de los siguientes es un factor que influye en el sobrepeso adolescente?

- A. Restringir el consumo de alimentos.
- B. Comer demasiado.
- C. Comer sólo comida "chatarra".
- D. Pedir a los padres la compra de alimentos "light"

23. Según el texto leído, ¿qué importancia tiene Nadia Micali dentro del texto leído?

- A. Ella es la autora del texto.
- B. Ella es una periodista que investigó sobre el estudio.
- C. Ella es la autora principal del estudio.
- D. Ella es un caso de sobrepeso adolescente.

24. ¿Con cuál de las siguientes alternativas puede ser reemplazada la palabra destacada?

"...El equipo también indagó en la relación entre esos síntomas..."

- A. Revisó.
- B. Cauteló.
- C. Supervisó.
- D. Investigó.

25. ¿Cuál de las siguientes alternativas resume mejor el texto leído?

- A. En Reino Unido se hizo un estudio sobre adolescentes.
- B. Un estudio demostró que hay síntomas tempranos de sobrepeso adolescente.
- C. Se descubrió que los adolescentes son más propensos a tener sobrepeso.
- D. Se descubrieron dos síntomas presentes en los adolescentes que crecerán con sobrepeso.

26. De acuerdo con lo leído, ¿por qué es importante el tema del texto leído?

- A. Porque trata sobre alimentación.
- B. Porque da a conocer un problema juvenil.
- C. Porque muestra un estudio científico.
- D. Porque demuestra la importancia de la imagen.

27. ¿A qué parte de la estructura de un texto expositivo corresponde el siguiente fragmento?

“...los trastornos alimentarios durante la adolescencia son una ventana de riesgo para la obesidad futura. Y les recomendó conocer si sus hijos tienen una imagen corporal distorsionada.”

- A. Conclusión.
- B. Definición.
- C. Desarrollo.
- D. Introducción.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas del número 28 al número 30:

BULLYING EN LA ESCUELA

Abraham Magendzo, Paula Legüe y Pablo Madriaza.

A través de artículos, espacios de debate y un correo de atención pública, educarchile en conjunto con un equipo de destacados especialistas, dedicará en las próximas siete semanas un espacio permanente al tema de bullying escolar.

El fenómeno de bullying o intimidación suele aparecer desde el sentido común y desde los medios de comunicación como el paradigma para comprender las agresiones en el contexto escolar, y como tal, a ratos todo acto de agresión en la escuela parece quedar cubierto bajo el amplio paraguas que aguanta el concepto. Al respecto, es necesario precisar el fenómeno de bullying para que adquiera sentido y utilidad. Éste es solo parte de una realidad mucho más amplia que es la violencia escolar.

Empleamos el término bullying en la escuela para connotar un comportamiento agresivo o el acto intencional de hacer daño a algún/a otro/a, que se lleva a cabo de forma constante durante un período de tiempo y en el cual existe una relación interpersonal caracterizada por una asimetría de poder.

Por tanto, para que un acto de agresión sea una expresión de bullying se requiere que la agresión se sostenga en el tiempo y que entre los involucrados (víctima/agresor) haya una diferencia de poder. Un acto eventual y único, por muy brutal que sea -como el reciente caso de la profesora del colegio Pierre Teilhard de Chardin, acuchillada por uno de sus estudiantes- no es bullying. Tampoco lo es por cierto, una pelea entre compañeros de igual fuerza y poder o una escaramuza entre pandillas o grupos.

El hostigamiento tiene que ser permanente en el tiempo y como tal puede utilizar diversos soportes para ejercerse, los cuales, en la mayoría de los casos, suelen entremezclarse:

-soporte físico (golpes, empujones, robos);

- soporte verbal (insultos, amenazas);
- soporte relacional o indirecto (exclusión social, rumores) y,
- el soporte digital (agresiones vía web, celulares, etc.).

Ninguno de estos actos de forma individual y exclusiva puede considerarse bullying, a no ser que uno o más de ellos se presenten consistentemente en el tiempo.

Agresiones.

Las consecuencias en la víctima del bullying pueden ser tanto físicas como psicológicas y en muchos casos, pueden ser permanentes en el tiempo. Algunas investigaciones refieren desde daño físico como moretones, pérdidas en el patrimonio personal de los estudiantes, hasta severas consecuencias en la salud mental a futuro, como depresiones severas, trastornos de ansiedad y/o estrés post traumático, e incluso el suicidio, como fue el caso en Iquique de la estudiante Pamela Pizarro en el año 2003.

Las múltiples investigaciones existentes muestran que el bullying es un problema real y grave en las escuelas; independientemente de los países, del tamaño de los establecimientos, de la diversidad cultural, del nivel socio-económico de los estudiantes o de la dependencia educacional de los colegios. Es un problema transversal en la escuela de nuestros tiempos.

Cifras de bullying.

En Chile existen algunas investigaciones que muestran el panorama nacional sobre bullying. La última encuesta nacional de violencia escolar, que realizó el Ministerio del Interior de Chile en el año 2007, indicó que: el 10,7% de los estudiantes reportan haber sufrido bullying de parte de sus compañeros, presentándose un 7,6% en colegios particulares, un 9,8% en subvencionados y un 12% en municipales.

Una encuesta mundial que realizó la OMS sobre violencia y salud de estudiantes de entre 13 y 15 años, en la cual participó Chile, indicó que: un 42% de las mujeres y un 50% de los varones reportan haber sufrido bullying en los últimos 30 días, en un contexto en que el reporte de los demás países fluctuaba entre el 20 y el 65%.

Extraído de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=194860>.

28. Según lo leído, ¿cuál de las siguientes situaciones dadas en el colegio podría considerarse bullying?

- A. Un joven alto y robusto de tercero medio en una ocasión golpea a un compañero más delgado que él.
- B. Una tarde la profesora de Ciencias es golpeada e insultada por un alumno de sexto básico.
- C. Un joven de tercero medio durante una clase envía un dibujo ofensivo a su compañera con sobrepeso.
- D. Una niña de tercero básico insulta todos los días a su compañera de puesto.

29. ¿Por qué se dice que el bullying es un problema “transversal”?

- A. Porque en su desarrollo combina formas de violencia física, psicológica y social.
- B. Porque trasciende la dependencia, cultura, clase social, etc., de las escuelas.
- C. Porque cada día hay más jóvenes que se suicidan por haber sufrido bullying.
- D. Porque es un problema que en el continente americano afecta cada vez a más jóvenes.

30. Según las estadísticas presentes en el texto, ¿cuáles son los colegios chilenos más afectados por el bullying?

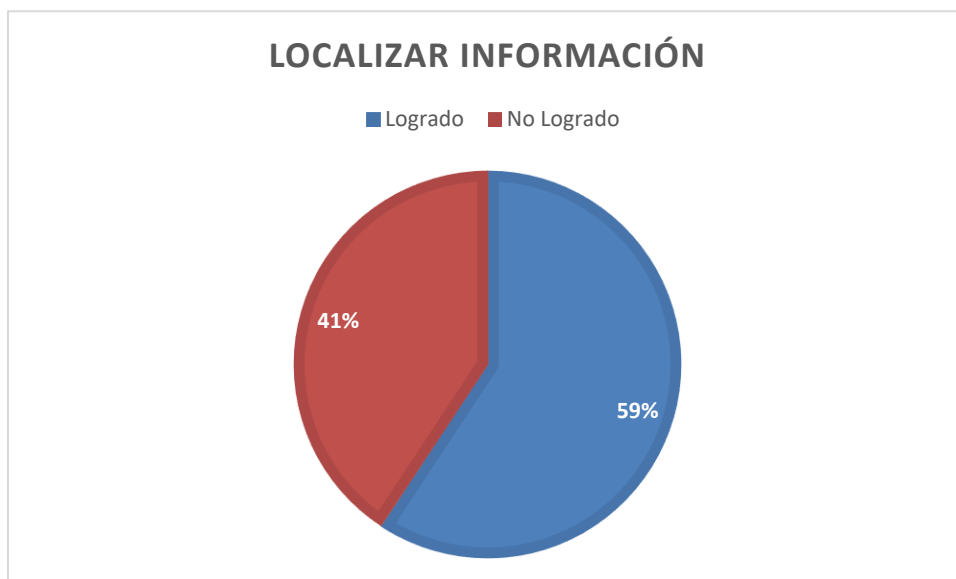
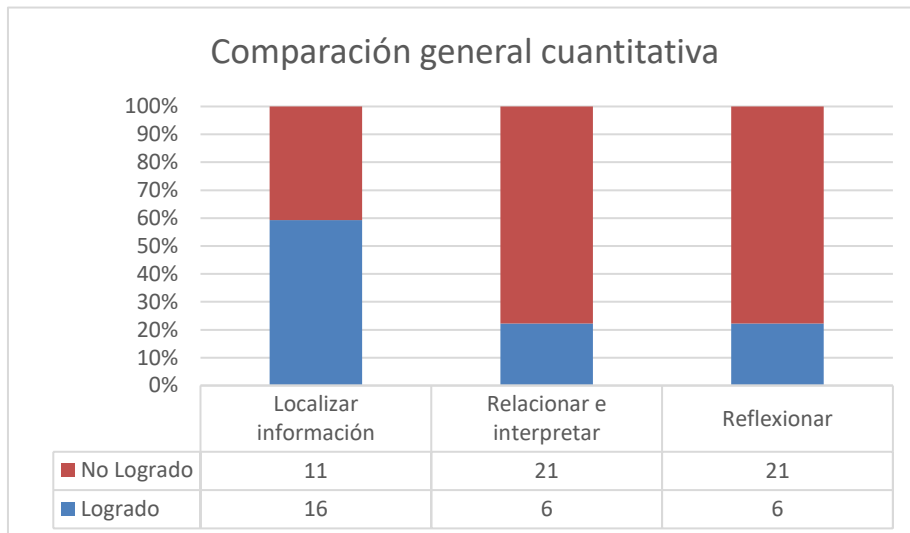
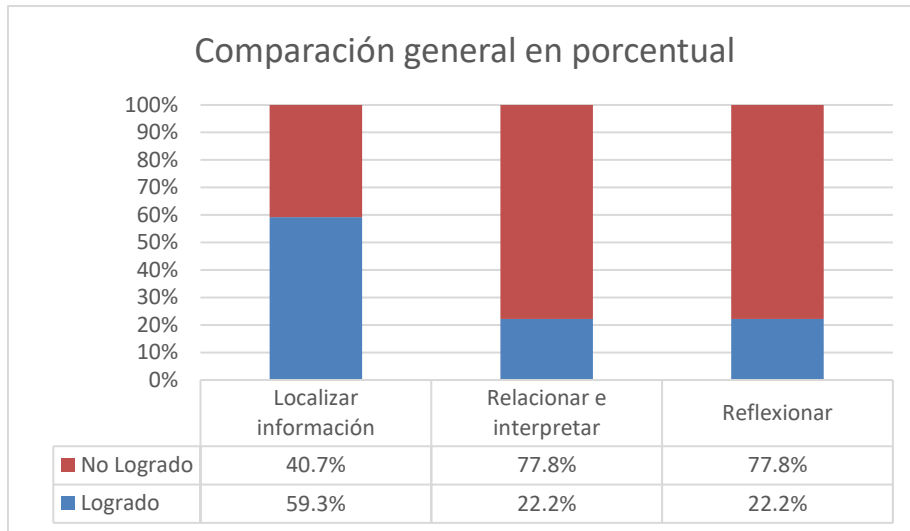
- A. Los colegios religiosos.
- B. Los colegios subvencionados.
- C. Los colegios municipales.
- D. Los colegios particulares.

Análisis de los resultados

Para mayor efectividad en la labor pedagógica es necesario analizar los resultados que se obtienen luego de aplicar la evaluación, con la finalidad de retroalimentar las habilidades deficientes y buscar estrategias nuevas que vayan en ayuda de nuestros estudiantes. Aplicadas las evaluaciones a los alumnos y alumnas
Del primer ciclo de Enseñanza Media y realizada la corrección y tabulación de los resultados, éstos nos arrojan los siguientes resultados:

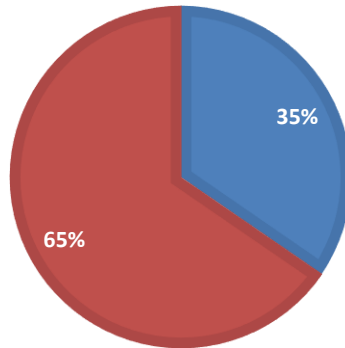
Primero Medio

Alumno(a)	Localizar información	Relacionar e interpretar	Reflexionar
Alumno 1	L	N/L	N/L
Alumno 2	L	N/L	N/L
Alumno 3	L	N/L	N/L
Alumno 4	L	N/L	N/L
Alumno 5	N/L	N/L	N/L
Alumno 6	N/L	L	L
Alumno 7	L	N/L	N/L
Alumno 8	L	N/L	N/L
Alumno 9	L	N/L	N/L
Alumno 10	L	N/L	N/L
Alumno 11	L	N/L	N/L
Alumno 12	L	L	L
Alumno 13	N/L	N/L	N/L
Alumno 14	N/L	N/L	N/L
Alumno 15	N/L	N/L	N/L
Alumno 16	N/L	N/L	N/L
Alumno 17	N/L	N/L	N/L
Alumno 18	L	L	L
Alumno 19	L	L	L
Alumno 20	L	N/L	N/L
Alumno 21	N/L	N/L	N/L
Alumno 22	N/L	N/L	N/L
Alumno 23	L	L	L
Alumno 24	L	L	L
Alumno 25	L	N/L	N/L
Alumno 26	N/L	N/L	N/L
Alumno 27	N/L	N/L	N/L
TOTALES	L= 16	L= 6	L= 6
	N/L= 11	N/L= 21	N/L= 21
PORCENTAJE DE LOGRO	L= 59,3	L= 22,2	L= 22,2
	N/L= 40,7	N/L= 77,7	N/L= 77,7



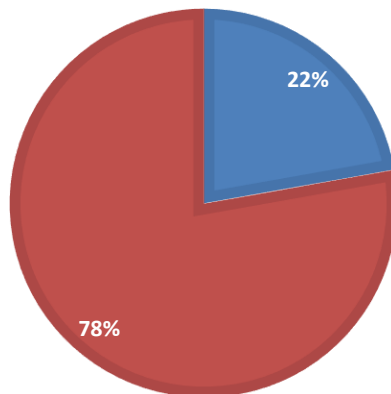
RESULTADO GLOBAL DE TODOS LOS EXÁMENES

■ Logrado ■ No Logrado



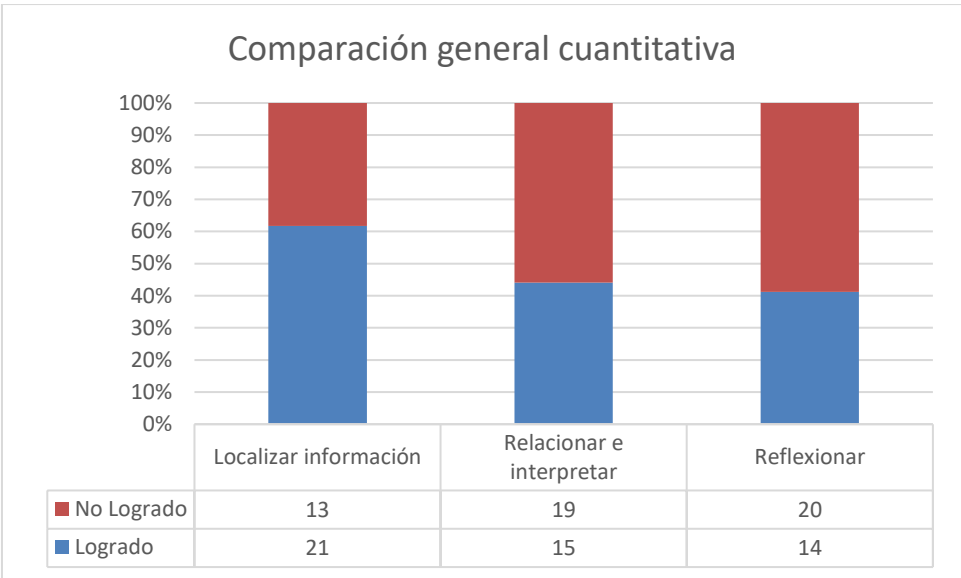
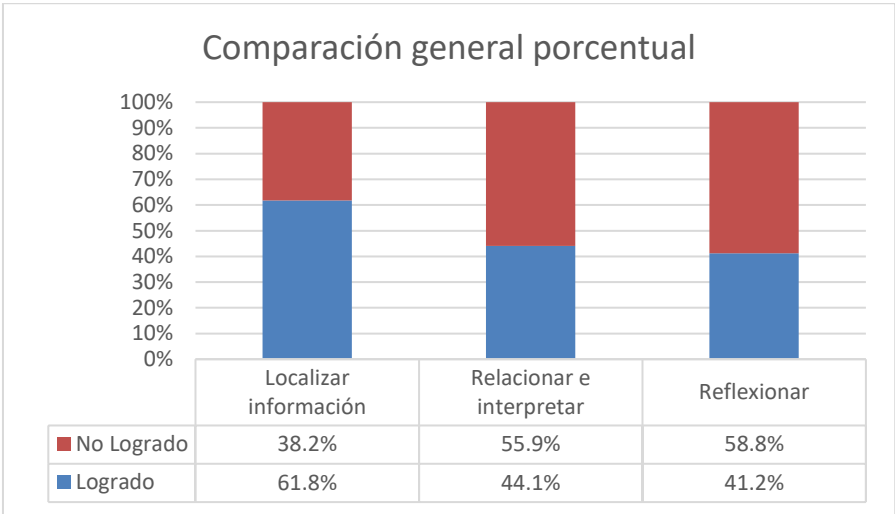
RELACIONAR E INTERPRETAR

■ Logrado ■ No Logrado



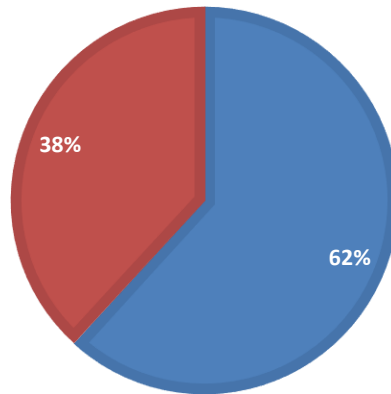
Segundo Medio

Alumno(a)	Localizar información	Relacionar e interpretar	Reflexionar
Alumno 1	L	N/L	N/L
Alumno 2	N/L	N/L	N/L
Alumno 3	N/L	N/L	L
Alumno 4	N/L	N/L	N/L
Alumno 5	L	N/L	N/L
Alumno 6	L	N/L	N/L
Alumno 7	L	L	L
Alumno 8	N/L	L	L
Alumno 9	L	L	L
Alumno 10	L	L	N/L
Alumno 11	N/L	L	L
Alumno 12	N/L	N/L	N/L
Alumno 13	N/L	N/L	L
Alumno 14	N/L	N/L	N/L
Alumno 15	N/L	N/L	N/L
Alumno 16	L	L	N/L
Alumno 17	L	L	L
Alumno 18	L	L	L
Alumno 19	L	L	L
Alumno 20	L	L	N/L
Alumno 21	L	L	L
Alumno 22	N/L	L	L
Alumno 23	L	L	L
Alumno 24	L	L	N/L
Alumno 25	L	N/L	N/L
Alumno 26	L	N/L	N/L
Alumno 27	L	N/L	N/L
Alumno 28	L	N/L	N/L
Alumno 29	N/L	N/L	L
Alumno 30	N/L	N/L	N/L
Alumno 31	L	N/L	N/L
Alumno 32	L	N/L	N/L
Alumno 33	L	L	L
Alumno 34	N/L	N/L	N/L
TOTALES	L= 21	L= 15	L= 14
	N/L= 13	N/L= 19	N/L= 20
PORCENTAJE DE LOGRO	L= 61,7	L= 35,2	L= 41,2
	N/L= 38,2	N/L= 64,7	N/L=58,8



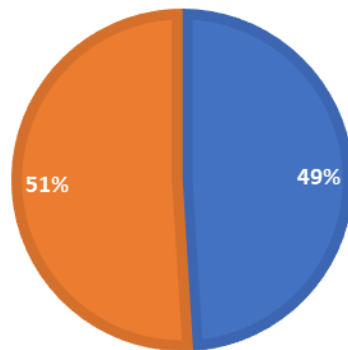
LOCALIZAR INFORMACIÓN

■ Logrado ■ No Logrado



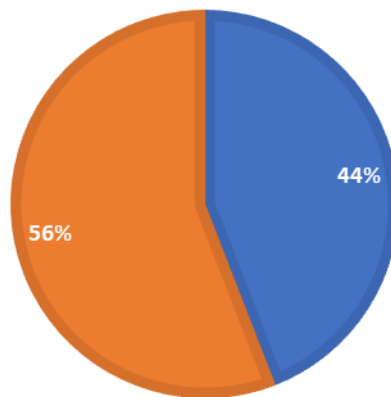
RESULTADO GLOBAL DE TODOS LOS EXÁMENES

■ Logrado ■ No Logrado



RELACIONAR E INTERPRETAR

■ Logrado ■ No Logrado

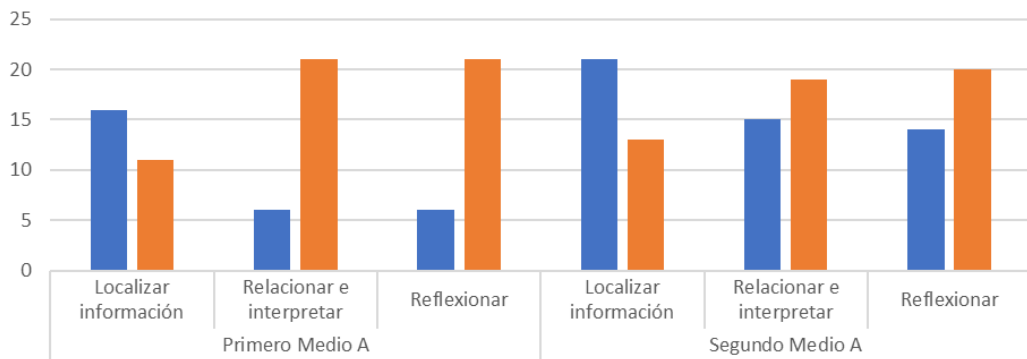


Total

	Primero Medio A					Segundo Medio A			
Resultado	Localizar información	Relacionar e interpretar	Reflexionar	Total	Resultado	Localizar información	Relacionar e interpretar	Reflexionar	Total
Logrado	16	6	6	28	Logrado	21	15	14	50
No Logrado	11	21	21	53	No Logrado	13	19	20	52
Logrado	59,3%	22,2%	22,2%	34,6%	Logrado	61,8%	44,1%	41,2%	49,0%
No Logrado	40,7%	77,8%	77,8%	65,4%	No Logrado	38,2%	55,9%	58,8%	51,0%

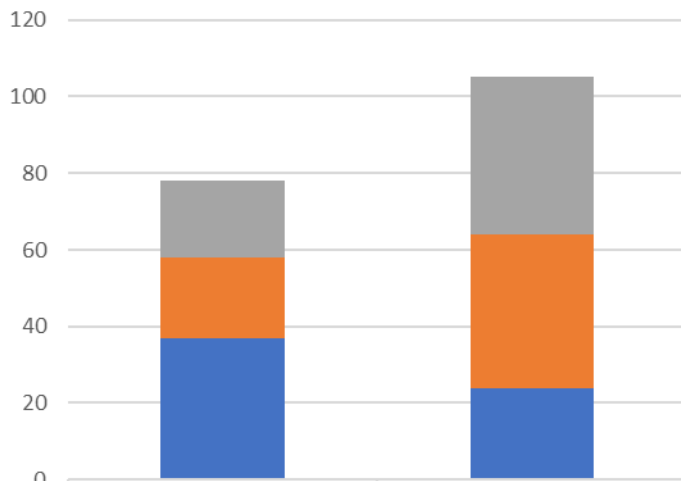
Suma				
Resultado	Localizar información	Relacionar e interpretar	Reflexionar	Total
Logrado	37	21	20	78
No Logrado	24	40	41	105
Logrado	60,7%	34,4%	32,8%	42,6%
No Logrado	39,3%	65,6%	67,2%	57,4%

Comparación de resultados en exámenes por curso



Logrado	16	6	6	21	15	14
No Logrado	11	21	21	13	19	20

Resultado general de ambos cursos



	Logrado	No Logrado
Reflexionar	20	41
Relacionar e interpretar	21	40
Localizar información	37	24

A partir de la evaluación realizada a los alumnos y alumnas de Primero y Segundo medio de Escuela Artística Violeta Parra de Iquique se ha podido establecer que el nivel preponderante en la comprensión corresponde a lo que se ha definido como nivel insuficiente, alcanzando en muchos casos valores inferiores al porcentaje de aprobación. Esto significa que los alumnos leen un texto y son capaces de establecer una comprensión literal y geográfica de la información solicitada. Esto quiere decir que, en su mayoría, los jóvenes son capaces de localizar la información que necesitan dentro del texto para contestar una pregunta, pero en niveles más complejos del pensamiento, aquellos que implican comprensión, en los términos definidos en este trabajo, los resultados son claramente insuficientes. Incluso, en relación con un nivel aún más profundo, esto es de interpretación y reflexión, los valores en muchos casos se ubicaban cercanos al 20 por ciento de logro y no mucho más, lo que lleva a pensar que a nivel de procesamiento cognitivo no se está estableciendo una construcción mental que favorezca lo que aquí se ha definido por comprensión.

Estos valores, acorde a los modelos teóricos que sustentan esta tesis, implican que a nivel de procesamiento cognitivo, los alumnos no llegan a internalizar el contenido de los textos con sus conocimientos previos y por lo tanto no llegan a internalizar la información. Según las diferencias observadas en el rendimiento por nivel, es posible concluir que en un nivel de comprensión medio no se discrimina en los logros de aprendizaje de los alumnos y alumnas de acuerdo a su género, ya que por igual, no se refleja el cambio esperable en el niño o niña acorde a su desarrollo intelectual y aprendizaje.

En relación con el tipo de texto, en términos generales no encontramos diferencias importantes entre los dos tipos de textos evaluados: Literario y no literario. Era esperable pensar que los textos literarios, en este caso el texto dramático, serían más cercano a los alumnos y alumnas por poseer personajes y estructura temporal, muy presente y cercana en nuestra sociedad. Por otra parte, también es cierto que los textos no literarios son relevantes en el ámbito escolar en la medida en que incorporan información nueva, y probablemente es el tipo de texto al que se ven enfrentados más frecuentemente en la escuela o en sus redes sociales; esta podría ser la razón por la cual los alumnos estarían más entrenados en estrategias de comprensión y de extracción de información en este tipo de texto, especialmente los alumnos de Segundo año de Enseñanza Media.

También es importante considerar el grado de madurez con que llegan estos niños y

niñas a la Enseñanza Media. En Primero Medio, aún se nota la falta de rigor metodológico, propio de los alumnos de Educación Básica a quienes les cuesta este periodo de transición desde una etapa más lúdica hacia una que requiere de mayor madurez y más marcada autonomía en procesos y procedimientos de aprendizaje.

En relación con las habilidades medidas en las pruebas, destaca claramente que las que obtuvieron mayor puntaje son las habilidades relacionadas con el nivel superficial que exige localizar una frase dentro de la geografía del texto, que es igual a aquella que exige localizar esta frase con otra semejante en el escrito. Por el contrario, las habilidades que aparecen con menor rendimiento corresponden a las que se evalúan en el nivel de comprensión profunda que solicita conectar información de distintas partes del texto para dar con la idea principal, usando las reglas de resumen, y exige ir más allá del texto, razonar y activar conocimientos previos. Esto lleva a cuestionar las estrategias que están usando los estudiantes, así como también a la necesidad de conocer las metodologías usadas por los docentes.

Otro aspecto relevante de los resultados se refiere a la relación con la pertenencia de algunos alumnos y alumnas a sectores vulnerables en lo social y en lo económico, pero por sobre todo, se transforma en factor muy importante los intereses artísticos que ellos demuestran y en cuyo contexto, encuentran poco pertinentes las exigencias lingüísticas dentro de su proyección vocacional y profesional artística.

En términos generales se pudo apreciar que aquellos cursos que presentan mayor porcentaje de alumnos con marcada vocación artística tienden a presentar puntajes más bajos en las áreas de comprensión lectora profunda; del mismo modo, a mayor índice de vulnerabilidad, menor rendimiento en ambos niveles.

Propuestas remediales

Finalmente, a partir de las reuniones de trabajo profesional docente, en donde se expusieron y se analizaron estos resultados, se propusieron las siguientes líneas de trabajo a desarrollar a modo de remediales en el corto y mediano plazo:

- Considerar los planteamientos de Cassany y apuntar al desarrollo de, por lo menos tres de las micro habilidades de comprensión que él distingue; esto es consolidar la localización de información, la interpretación y relación de información y la reflexión acerca del sentido global del texto estudiado.

Implementar, dentro del contexto pedagógico adecuado, el modelo presentado por la profesora Isabel Solé para lograr la disposición adecuada del alumno(a) frente a un proceso de comprensión lectora. Queremos que el joven se disponga de manera activa y propositiva frente a este proceso, que cuestione, que realice hipótesis y predicciones que le permitan anticipar el desarrollo de las ideas del texto y posteriormente pueda extraer el sentido último del texto, la intención del autor y le otorgue la pertinencia necesaria dentro de su desarrollo personal e intelectual.

- Involucrar al apoderado con el gusto por la lectura a través de diferentes eventos de encuentro e interacción en donde incluso se puedan implementar desde espacios de entretención e integración, como por ejemplo una tertulia literaria, hasta talleres de capacitación para el apoyo pedagógico de la lectura en el hogar.
- Formar una red de trabajo en comprensión lectora con docentes de otras escuelas municipales interesadas y pedir apoyo específico en relación con esta área de comprensión lectora.
- Desarrollar al interior del colegio talleres de trabajo con equipos mixtos formados por docentes de lenguaje y de otras asignaturas para coordinar procedimientos pedagógicos que coherente, transversal y constantemente ataquen esta deficiencia dentro de las habilidades de comprensión lectora.

Para finalizar este trabajo es bueno referirse a una variable, que muchas veces no se le otorga la importancia que realmente tiene en los procesos de aprendizaje; Me refiero a la variable afectiva y emocional.

La afirmación anterior se sustenta en la misma experiencia docente que da cuenta precisamente de esta situación. Se puede afirmar que, si el docente logra comprometer al alumno o alumna con el aprendizaje, pero demostrando cercanía y empatía con circunstancias de su vida, que muchas veces van más allá de lo puramente escolar, los resultados que logrará ese estudiante serán mejores que los de aquellos estudiantes que solo se sienten como un número más para su profesor.

La maravillosa experiencia de enseñar nos demuestra que, si se logra esta individualización académica con el niño o niña, si se consigue esta personalización del sujeto estudiante y se muestra al docente y al proceso pedagógico como algo cercano y de lo cual él es una parte fundamental e irreemplazable, las posibilidades de enseñar y sobre todo, las de aprender, que se les brinda son mucho más enriquecedoras, integradoras y efectivas.

Bibliografía

Aguilar, E. (2010). El informe PISA de educación vuelve a suspender a los escolares españoles. *El imparcial*. Recuperado el día 12 de junio de 2013 en la fuente <http://www.elimparcial.es/sociedad/el-informe-pisa-de-educacion-vuelve-a-suspender-a-los-escolares-espanoles-75220.html>

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2001). Enseñanza de la Lengua. Barcelona. Graó.

Devis, M. P. P. (2000). Fundamentos teóricos básicos de morfología y semántica oracionales. Málaga. Agora.

González Trujillo M^a.C. (2005). Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. Tesis doctoral. Departamento de psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Granada. Granada.

Matesanz, S. M. (2012). La lectura en la Educación Primaria: marco teórico y propuesta de intervención. Trabajo fin de estudios. Universidad de Valladolid. Segovia.

Santillana Staff (1991). Comprensión lectora. Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. (vol. 1.). Francia. Santillana.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México D.F. Secretaría de Educación Pública.

Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona. ICE (Instituto de ciencia de la Educación).

Trevor, H. C. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid.

Anexos

Pauta de corrección

Evaluación Primero Medio Comprensión Lectora

Tabla de Especificaciones y Respuestas

Número de pregunta	Clave	Eje	Habilidad	Puntaje
1	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
2	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
3	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
4	A	Lectura	Relacionar e interpretar	1
5	D	Lectura	Relacionar e interpretar	1
6	C	Lectura	Localizar información	1
7	A	Lectura	Localizar información	1
8	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
9	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
10	D	Lectura	Localizar información	1
11	D	Lectura	Localizar información	1
12	D	Lectura	Relacionar e	1

			interpretar	
13	C	Lectura	Localizar información	1
14	C	Lectura	Localizar información	1
15	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
16	D	Lectura	Localizar información	1
17	C	Lectura	Reflexionar	1
18	D	Lectura	Relacionar e interpretar	1
19	D	Lectura	Reflexionar	1
20	B	Lectura	Reflexionar	1
21	A	Lectura	Relacionar e interpretar	1
22	B	Lectura	Relacionar e interpretar	1
23	C	Lectura	Localizar información	1
24	D	Lectura	Relacionar e interpretar	1
25	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
26	D	Lectura	Reflexionar	1
27	C	Lectura	Reflexionar	1
28	C	Lectura	Localizar información	1
29	A	Lectura	Reflexionar	1
30	A	Lectura	Relacionar e interpretar	1

Pauta de corrección

Evaluación Segundo Medio Comprensión Lectora

Tabla de Especificaciones y Respuestas

Número de pregunta	Clave	Eje	Habilidad	Puntaje
1	A	Lectura	Relacionar e interpretar	1
2	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
3	D	Lectura	Relacionar e interpretar	1
4	A	Lectura	Relacionar e interpretar	1
5	D	Lectura	Reflexionar	1
6	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
7	B	Lectura	Localizar información	1
8	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
9	D	Lectura	Relacionar e interpretar	1
10	B	Lectura	Localizar información	1
11	A	Lectura	Localizar información	1
12	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
13	A	Lectura	Localizar	1

			información	
14	B	Lectura	Reflexionar	1
15	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1
16	D	Lectura	Relacionar e interpretar	1
17	A	Lectura	Reflexionar	1
18	D	Lectura	Relacionar e interpretar	1
19	B	Lectura	Localizar información	1
20	C	Lectura	Reflexionar	1
21	D	Lectura	Relacionar e interpretar	1
22	A	Lectura	Localizar información	1
23	C	Lectura	Reflexionar	1
24	D	Lectura	Relacionar e interpretar	1
25	B	Lectura	Reflexionar	1
26	B	Lectura	Reflexionar	1
27	A	Lectura	Relacionar e interpretar	1
28	D	Lectura	Localizar información	1
29	B	Lectura	Localizar información	1
30	C	Lectura	Relacionar e interpretar	1