



Trabajo final para obtener el Grado de Magíster Profesional en Educación, mención
Currículum y Evaluación Basado en Competencias

**PROPUESTA DE INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS PARA EL
FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES DE LECTURA EN
ESTUDIANTES DE SEGUNDO MEDIO DEL LICEO PABLO
NERUDA DE TALCA, REGIÓN DEL MAULE.**

Estudiante: Yaritsa González González
Profesor tutor guía: Rocío Riffo San Martín

Santiago – Chile, mayo de 2022

Índice

Índice.....	3
Resumen	4
Introducción	5
Marco Teórico.....	7
Conceptualización de lectura	7
Literacidad	8
Alfabetización funcional.....	10
Estrategias de enseñanza	13
Estrategias de lectura, Isabel Solé	14
Niveles de comprensión lectora.....	16
Nivel Literal	17
Nivel Inferencial.....	17
Nivel Crítico.....	19
Mediciones estandarizadas	20
Programme for International Student Assessment (PISA)	20
Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).....	21
Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES).....	23
Diagnóstico Integral de los Aprendizajes. (DIA).....	24
Etapas del Diagnóstico Integral de los Aprendizajes	25
Experiencia previa a la lectura: test de comprensión.....	26
Habilidades	27
Rastrear y localizar.....	27
Relacionar e interpretar	28
Reflexionar y evaluar.....	28
Bases curriculares.....	29
Marco contextual	35
Diseño y aplicación de instrumentos	38
Análisis de los resultados.....	41
Evaluación inicial (marzo 2021)	41
Evaluación de cierre (noviembre 2021).....	43
Propuestas remediales	45
Bibliografía.....	50
Anexos	52

Resumen

La adquisición de habilidades para la comprensión lectora ha adquirido relevancia en nuestra sociedad, pues se hace necesario determinar qué comprenden los lectores.

En esta nueva mirada o perspectiva de la lectura en el aula, los elementos teóricos y conceptuales se emplean como un medio para el desarrollo de habilidades de lectura en nuestros estudiantes.

En esta investigación se indaga respecto al nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de Segundo año medio del Liceo Pablo Neruda de Talca durante el año 2021. Estas habilidades han sido medidas a través de la aplicación de dos instrumentos evaluativos propuestos por la Agencia de Calidad de la Educación considerando los objetivos priorizados en el currículum escolar, las habilidades consideradas con localizar información, relacionar e interpretar y reflexionar.

A partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones inicial y final se presentan propuestas remediales para su desarrollo y/o fortalecimiento en el establecimiento educacional.

La metodología de trabajo es resultado de la integración y aplicación teórico-práctica surgida de la necesidad de contribuir al análisis y solución creativa del fortalecimiento de habilidades de comprensión lectora en la enseñanza de la asignatura de Lengua y literatura.

Palabras clave: Comprensión lectora, habilidades, estrategias, acciones.

Introducción

Leer es un considerado un acto fundamental en el desarrollo humano, debido a que lo aprendemos y desarrollamos desde muy pequeños, incluso cuando no tenemos real conciencia de su importancia en nuestras vidas. Es habitual que no nos detengamos a pensar en cómo leemos o para qué leemos, pero lo hacemos a diario.

Existen múltiples estudios e intelectuales que han estudiado la lectura y señalan que ésta no es inherente al cerebro humano, sino que debe ser aprendida y automatizada por los estudiantes desde temprana edad. Debido a lo anterior es que desde la enseñanza inicial comienza a concientizarse la lectura y posteriormente la comprensión de la misma.

Cuando hablamos de comprensión lectora se debe considerar el involucramiento de quién lee en interacción con el texto, pues es así como se enriquece el proceso lector recibiendo la información y procesándola.

Por mucho tiempo la lectura y el proceso lector han sido sometido a evaluaciones que buscan determinar qué nivel de comprensión poseen los lectores, pero realmente ¿comprenden lo que leen?

A partir del análisis de los instrumentos aplicados, responderemos a esta interrogante logrando identificar qué habilidades asociadas a la lectura se encuentran mayormente descendidas en los estudiantes de segundo medio.

Cabe señalar que en estas evaluaciones se han considerado temáticas y plataformas propias de la era tecnológica en que nos encontramos inmersos, pues la globalización e integración de textos multimodales (digitales) nos enfrenta a un cambio de paradigma en la educación.

Este cambio de paradigma debe considerar ampliamente las condiciones culturales, sociales, económicas e históricas en que se encuentran sumergidos nuestros estudiantes, flexibilizando nuestras prácticas en relación a sus intereses, de esta manera, se puede generar en ellos el interés y gusto por la lectura.

La investigación se estructura a partir de un marco teórico en que confluyen las principales conceptualizaciones relacionadas con la lectura y el proceso de comprensión lectora, luego se presenta el contexto socioeconómico del establecimiento educacional en que se realiza la propuesta de estrategias de fortalecimiento de habilidades de lectura en estudiantes de Segundo medio en la asignatura de Lengua y literatura.

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones aplicadas durante los meses de marzo y noviembre respectivamente, proponiendo acciones remediales para potenciar y fortalecer el desarrollo de las habilidades asociadas a la comprensión de textos.

Marco Teórico

Conceptualización de lectura

La palabra leer corresponde a un verbo, por lo que señala acción. Esa acción involucra a un lector activo, consciente de su proceso y que sabe la finalidad de este proceso.

Las nociones de la palabra leer según lo referido por la Real Academia Española corresponde a “Leer: Del lat. legĕre. Conjug. Modelo. 1. tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. 2. tr. Comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica. 3. tr. Entender o interpretar un texto de determinado modo”

Así mismo, la conceptualización asociada a lectura por la misma institución corresponde a un verbo, por lo tanto, indica acción. Manifestándolo de la siguiente forma: “Lectura: Del b. lat. Lectura. 1. f. Acción de leer. 2. f. Obra o cosa leída. 3. f. Interpretación del sentido de un texto. 4. f. Variante de una o más palabras de un texto. 5. f. Disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado. 6. f. En algunas comunidades religiosas, lectoría. 7. f. Cultura o conocimientos de una persona.

El proceso lector es una de las primeras manifestaciones o motivaciones del ser humano, desde la niñez se presenta la inquietud por conocer las palabras para mejorar el proceso de interrelaciones con el entorno y prontamente con sus pares en las etapas escolares lo que se denomina “lectura inicial” que involucra todos los procesos cognitivos asociados al niño y su entorno.

Tal como se ha manifestado previamente es un “proceso” que se conforma de pasos o etapas, en que se aprende a leer y posteriormente a comprender de manera efectiva aquello que se lee.

Literacidad

Whitehurst y Lonigan (1998) describen el concepto de ***emergent literacy*** aplicando tanto al dominio de los lectores en el conjunto de habilidades y destrezas previas al proceso de lectura como en aprendizaje de la lectura inicial. Es así como habilidades y destrezas se ven enfrentadas al momento de trabajar directamente con un texto.

El concepto de literacidad no posee una definición en español, su concepto más próximo según lo descrito por la Real Academia Española corresponde a “Literalidad: 1. f. Cualidad de literal.” Esta conceptualización difiere en tanto del término de origen anglosajón que comienza a incorporarse al estudio de las letras y las ciencias sociales.

En el año 2006 Cassany sostiene que la literacidad implica encontrar en el texto el lenguaje implícito, y aquello que solo se lee entre líneas, siendo por tanto parte de un proceso complejo que involucra directamente al lector y su entorno social, cultural, económico y político.

A partir de ello es que comprendemos y entendemos el proceso lector es un proceso sociocultural en que confluyen todos los elementos que rodean a la lectura del texto, tanto del lector como de su entorno, con lo que claramente se ve vinculado e influido el proceso de lectura, análisis y reflexión habilidades a las que se apunta directamente en los enfoques educativos del siglo XXI.

En este sentido, la UNESCO (2006) se detiene en cuatro aspectos que abarcan las diversas dimensiones asociadas a la literacidad:

La primera de ellas, señala la literacidad como un conjunto de habilidades que posee cada individuo adquiridas en distintos niveles de lectura y escritura y que serían independientes del contexto pues involucra la

adquisición y procesamiento de la información.

Luego, señala la literacidad como aplicada, practicada y situada. Desde esta perspectiva, la literacidad, más que relacionarse con el alfabetismo como una habilidad técnica independiente del contexto, es una práctica social, alojada en el contexto social. Más aún, se presume que es una habilidad objetiva como las matemáticas y que puede ser dependiente de la sociedad (UNESCO, 2006).

Literacidad como un proceso de aprendizaje, lo que se aproxima a la conceptualización del constructivismo en educación que postula la necesidad de entregar a los estudiantes las herramientas necesarias para construir sus procesos de aprendizaje y lograr la resolución de problemas. Logrando así, un estudiante con capacidad de autonomía que elabora y construye sus propios aprendizajes en interacción con el docente y sus pares.

De esta manera, en el proceso educativo adquieren mayor importancia o preponderancia el proceso, por sobre los resultados finales, pues concibe un sujeto activo y autónomo. El contenido de los textos, su producción y reproducción es fundamental en la concepción de literacidad como texto.

Alfabetización funcional

La conceptualización de alfabetización es descrita por la Real Academia Española como: “Alfabetización: 1. f. Acción y efecto de alfabetizar” y a su vez el alfabetizar es “1. tr. Ordenar alfabéticamente. 2. tr. Enseñar a alguien a leer y a escribir.” De lo anterior podemos desprender que la alfabetización tiene directa relación con las acciones de saber o ser capaz de leer y escribir habilidades básicas adquiridas por el ser humano en el proceso de interacción social y cultural llevado a cabo desde las familias y reforzado / fundamentado a través de las escuelas.

Pero, además ¿qué es ser funcional? Ser funcional comprende “adj. Dicho de una cosa: Diseñada u organizada atendiendo, sobre todo, a la facilidad, utilidad y comodidad de su empleo” así referido por la Real Academia Española.

Es claro que las acepciones se han ido adaptando a lo largo del tiempo y es así como en el siglo XX se hace alusión a una etapa que se encuentra en una posición intermedia desde los primeros acercamientos a literacidad aquella que es conocida como **alfabetización funcional**.

Este analfabetismo funcional supone la incapacidad de los individuos de utilizar su capacidad de lectura, escritura y cálculo en situaciones cotidianas de la vida diaria como, por ejemplo, la lectura de una boleta de gastos comunes, de un contrato de trabajo o el incremento de un pasaje de locomoción colectiva; es así en donde aparecen sus dificultades o incapacidades.

Es ahí, en donde los procesos de aprendizaje son evaluados y se determina en qué medida la modernización y el desarrollo económico potencian o debilitan el desarrollo de aquellas habilidades en el ser humano.

La UNESCO introduce el término en 1960 bajo el siguiente modo: “el proceso y contenido del aprendizaje de la lectura y escritura para la preparación del trabajo y entrenamiento vocacional, tanto como medio para incrementar la productividad del individuo” (Verhoeven, 1994, p.6). En este sentido, una persona alfabetizada no sería quien simplemente sabe leer y escribir, sino quien, además, puede hacer uso competente de sus habilidades de lecto-escritura, con el fin de desenvolverse en el mundo del trabajo de forma adecuada y, así mismo, ser capaz de incorporarse de forma efectiva a la ola de cambios tecnológicos o de incertidumbre que se experimentan en el último tiempo a nivel social y económico.

En relación al analfabetismo funcional en Chile a partir de lo señalado por Ministerio de Desarrollo Social y Familia en el año 2017 alcanza el 3,6% a lo largo del país, de los cuales un 2,9% corresponde a zona urbana y un 8,3% a zonas rurales. Así mismo, señala que el 3,7% son mujeres, mientras el 3,5% a hombres. Los mayores porcentajes de analfabetismo se encuentran en el segmento de 60 años o mas alcanzando el 8.2%.

En concreto, la UNESCO establece que a través de la educación se transforman vidas y es un derecho humano para todos ejerciendo liderazgo a nivel mundial por los aprendizajes y la calidad de estos realizando esfuerzos desde 1946 en la promoción de oportunidades de alfabetización para todos.

Más allá de las dificultades operacionales, en términos generales, la evidencia sobre el estado de la alfabetización del poblamiento mundial muestra un panorama optimista. Se ha logrado grandes progresos en términos cuantitativos (más no cualitativos), pero de forma extremadamente desigual, siguiendo el patrón de otros fenómenos como los avances en términos de salud o crecimiento económico.

En síntesis, la alfabetización funcional, posee un significado más amplio

que aprender a leer, pues implica la apropiación y la aplicación del acto de leer para comprender textos.

Se considera que una persona ha recibido una alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que la capacitan para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo.

La comprensión lectora es, por tanto, una competencia básica para el desarrollo del ser humano y su interacción con el medio. La lectura es una operación superior del pensamiento, aunque parezca algo inmediato o espontáneo en el cual no nos detenemos a pensar y reflexionar de manera constante, es un proceso complejo tal como se ha descrito anteriormente.

El proceso lector es un factor clave en el desarrollo del pensamiento crítico y la expresión de ideas, es así como se busca potenciar un lector activo y consciente de este proceso como parte fundamental de su formación como persona y futuro profesional, con consciencia y compromiso con la sociedad.

El docente es un mediador en el proceso lector, pues el proceso es fuertemente influenciado por la interacción entre sus pares, con su familia, en la escuela y mediante la implementación de la didáctica en clases.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias corresponden a una serie de acciones orientadas a un fin u objetivo, lo que en educación y en este caso estaría enfocado a las estrategias de enseñanza dirigidas a los estudiantes. Entenderemos como estrategia de enseñanza a procedimientos o recursos empleados por el o los docentes para generar aprendizajes significativos en los estudiantes y por tanto el desarrollo de habilidades de comunicación y comprensión lectora.

Cada una de las estrategias empleadas deben encontrarse en concordancia con el contexto en que será desarrollado, por lo que es fundamental que el docente maneje y conozca las particularidades o características de sus estudiantes, lo que permitirá realizar una toma de decisiones oportuna para determinar aquellas que apoyen/fortalezcan el crecimiento pedagógico de los estudiantes.

En el proceso lector se emplean estrategias antes, durante y después de la lectura. Cada una de ellas intencionada por el docente para generar aprendizajes significativos y el entendimiento de la lectura realizada por los educandos. Cada una de ellas debe ser monitoreada y apoyada por docente a cargo, de manera de establecer rutinas de lectura y posteriormente la autonomía en el proceso de lectura y comprensión.

Estrategias de lectura, Isabel Solé

A partir de lo señalado por Solé en su libro “Estrategias de lectura” leer es “un proceso de interacción entre el lector y el texto. Proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura”

Algunos teóricos señalan lo siguiente:

Díaz, Barriga (2002) manifiesta “Son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas.”

Anijovi ,Moras . (2009) definen a las estrategias de enseñanza como un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que queremos que nuestros alumnos comprendan por qué y para qué.

Arenas (2005), afirma que la estrategia como acción va de la mano con el desarrollo de las habilidades porque sirve para estimular la continuidad de un proceso de construcción del conocimiento.

Van Dijk (1978), comenta que las estrategias son operaciones cognitivas más flexibles que actúan para conseguir un objetivo determinado que dirige en este caso el escritor según sus intereses y que una de sus propiedades es que intentan ser eficientes al máximo.

Pinzas, J. (2001), manifiesta que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde el lector se acerca al texto buscando comprender un mensaje y en ese proceso realiza otras acciones como predecir, anticipar y

desarrollar expectativas con respecto a cuál va a ser el mensaje. Se puede afirmar entonces que la lectura es un proceso iniciado por el lector que se aproxima a un mensaje para decodificarlo, y que en este contacto se activan otras actividades cognitivas complementarias.

Jiménez (1999) sostiene que la lectura es un instrumento indispensable en el mundo contemporáneo, por lo que su promoción es una necesidad imperiosa y un deber de todos fomentar su práctica.

Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Dentro las diferentes clases de estrategias se pueden señalar:

Las **estrategias didácticas**, son procesos que el docente utiliza de forma reflexiva y flexible a cambios para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Las **estrategias de aprendizaje**, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo los procesos de aprendizaje.

Las **estrategias de enseñanza** como conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus estudiantes. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido donde los estudiantes aprendan el ¿qué? ¿Para qué? ¿Por qué?

Niveles de comprensión lectora

El proceso llevado a cabo para realizar la comprensión de un texto y la relación entre este y el lector, supone una estructura que se va complejizando en la medida de los procesos cognitivos que se ven involucrados en cada uno de ellos. Es así, como nos encontramos frente a la presencia de informaciones que son requeridas, pero que la respuesta se encuentra justamente en el texto hasta niveles en que debemos involucrar nuestra visión de mundo para justamente lograr un proceso superior como relacionar o reflexionar entorno a un fragmento o texto.

Cassany (2001) entiende la comprensión lectora como algo 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 estas microhabilidades por separado para conseguir adquirir una buena comprensión lectora. Adentrándonos en el conocimiento de estas microhabilidades, decir que Cassany identifica nueve (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.

Cada una de estas microhabilidades se encuentran inmersas de manera implícita en los niveles y estrategias de lectura desarrolladas por el estudiante y guiadas por el docente a cargo.

Entre los niveles de comprensión de textos podemos encontrar:

Nivel Literal

El sentido literal de un texto alude fundamentalmente a lo dicho directamente en el texto, la Real Academia Española lo señala de la siguiente manera: “Literal: 2. adj. Que reproduce lo que se ha dicho o se ha escrito”. Este proceso implica la observación minuciosa del texto y el proceso de comprensión en su nivel más básico, pues la información se ve reflejada directamente solo requiere de atención y de cotejar la pregunta para encontrar su respuesta.

La comprensión literal consiste en ubicar escenarios, personajes, fechas, o se encuentran las causas explícitas de un determinado fenómeno.

Nivel Inferencial

La lectura es un proceso por el cual el lector percibe correctamente los signos y símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir un emisor, infiere e interpreta los contenidos. En este proceso el lector selecciona aquella información que considere relevante de acuerdo con la intencionalidad de la lectura. Los niveles que adquiere la lectura descritos por Barret se apoyan en las habilidades graduadas de menor a mayor complicación, lo que supone la ampliación continua de conocimientos por parte del lector. Los niveles de realización de la lectura se ordenan en tres grandes momentos o etapas:

El **nivel textual o literal** que es el más elemental, ya que el lector solo se limita a decodificar signos escritos, es decir, acopia contenidos explícitos del texto. En este nivel el lector se limita a extraer de contenidos, significados de palabras u oraciones, así como retiene información relevante del texto (situaciones o detalles). Produce una organización de los elementos que otorgan sentido global al texto, logra diferenciar ideas principales de secundarias, causas y efectos, personajes principales o secundarios, resumen a partir de las generalidades.

En segundo lugar, se encuentra el **nivel inferencial** en que el lector se encuentra en un nivel en que está apto para descubrir aspectos implícitos del texto, por lo que puede complementar ciertos detalles que no aparecen en el texto, extraer suposiciones a partir de sucesos ocurridos en el relato, formular hipótesis acerca de los personajes y desprender una conclusión global del sentido del texto.

Por último, está el **nivel valorativo** en que el lector reordena los contenidos con una nueva orientación, formulada a partir de la deducción de sus conclusiones, de la formulación de su opinión, diferenciar los diferentes puntos de vista de un tema y así lograr una reelaboración del texto. Se formulan juicios de valor basándose en contenidos implícitos del texto.

La conceptualización del término *inferencia* refiere principalmente a un proceso a través de cual el lector elabora un significado a partir de su propia interacción con los enunciados. En este proceso se desarrolla la comprensión del discurso que implica entender cómo el autor ha estructurado el texto y la relación de la información explícita con los conocimientos previos que posee el lector.

Según lo señalado por Cesar Coll cuando se enfrenta un lector a nueva información que se quiere aprender lo hace con una serie de contenidos ya interiorizados, que han sido adquiridos en el transcurso de sus experiencias. El proceso de comprensión involucra una experiencia previa del lector, quien debe tener habilidades lectoras que involucra dos actividades principales: Identificación de palabras o "decodificación" y comprensión del significado del texto. Por lo tanto, si no hay comprensión no hay lectura, por lo que el lector debe ser capaz de entender y reflexionar sobre lo que lee lo que será un elemento fundamental al enfrentarse a la comprensión de un texto nuevo. La inferencia implica ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial de un texto, así lo definen Brown y Yule (1993):

“Puesto que el analista del discurso, como el oyente no tiene acceso directo al significado pretendido por el hablante al emitir un enunciado, a menudo tiene que apoyarse en un proceso de inferencia para llegar a una interpretación de los enunciados y de las relaciones entre ellos. Estas inferencias son de diferentes tipos. Puede que seamos capaces de derivar la conclusión específica de las premisas específicas, mediante una inferencia deductiva, pero muy raramente se nos pide que hagamos ese en el discurso cotidiano”

Cuando el lector se enfrenta a un nuevo discurso no posee conocimiento de lo que se ha querido plasmar a través del enunciado, por lo que debe basarse en presunciones por medio del contenido explícito del mismo.

Nivel Crítico

En este nivel los lectores deben recurrir a procesos complejos que demandan un esfuerzo cognitivo superior, siendo capaces de enjuiciar y comprender críticamente cada uno de los textos leídos tanto en los aspectos formales del género como en el contenido del mismo.

El lector logra ser capaz de emitir apreciaciones personales relacionadas con la lectura, en ello compromete sus aprendizajes previos, conocimientos e intereses. Es capaz de fundamentar puntos de vista en relación a las acciones de los personajes o personas, opinar respecto a sus comportamientos, valores o decisiones.

El lector estará en la capacidad de hacer deducciones, juzgar, y llegar a conclusiones. Los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora (crítica) son de mayor complejidad que el caso de los niveles inferiores. El estudiante tiene que activar procesos de análisis y síntesis, de enjuiciamiento, y

valoración. Inclusive y es aquí cuando desarrolla la creatividad del estudiante, y es aquí cuando desarrolla capacidades para aprender en forma autónoma.

Mediciones estandarizadas

Las evaluaciones estandarizadas, corresponde a instrumentos de evaluación que son aplicadas de igual forma para todos los estudiantes, sin considerar el contexto en que se encuentran inmersos, conocimientos previos, intereses. Buscan medir las fortalezas o debilidades particulares de los alumnos, aplicadas a una muestra o la totalidad de estudiantes de determinado nivel educativo.

Programme for International Student Assessment (PISA)

La sigla PISA corresponde al programa según se enuncia en inglés: Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos aplicada a estudiantes de países que forman parte de la OCDE y que se aplica cada tres años desde 2000.

La evaluación está diseñada para medir las competencias de estudiantes de 15 años en: Lectura, Matemática y Ciencias Naturales. PISA reporta resultados en forma de puntajes y distribuciones de estudiantes en niveles de desempeño que describen lo que ellos pueden hacer.

En Chile, la prueba se aplicó entre el 20 de agosto y el 7 de septiembre de 2018, con una participación de 257 establecimientos representativos de la realidad nacional, cuya selección estuvo a cargo de la OCDE. Estos establecimientos se encuentran distribuidos en todas las regiones del país, con distintas características de tamaño y dependencia administrativa, entre otras. Participaron en total 7.621 estudiantes de Chile, seleccionados aleatoriamente.

La evaluación de competencia lectora consiste en “comprender, usar, evaluar y reflexionar sobre textos e involucrarse con ellos para lograr las metas

propias, desarrollar conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad”. Un lector competente interactúa con información escrita, presentada en uno o más textos, para un propósito específico. Para esto, el lector debe comprender el texto e integrarlo con sus conocimientos preexistentes. Debe examinar el punto de vista del autor (o de los autores) y decidir si el texto es confiable y veraz, y si es relevante para sus objetivos o propósitos.

Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación conocida como SIMCE es un conjunto de exámenes usados en Chile para medir el dominio de los estudiantes en el currículum escolar.

El sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje fue fundado en 1968 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación que venían desarrollándose en nuestro país desde los años sesenta. En esa década se aplicó la primera Prueba Nacional para medir los logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos, y más tarde, en el año 1982, se instauró el Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER).

Posteriormente, el año 1985, se fundó un Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), a través del cual se analizaron los datos recogidos por PER. Durante este período de alrededor de 20 años, se buscó aportar información para el proceso de desarrollo curricular, disponer de parámetros para mejorar la asignación de recursos, contribuir a mejorar la calidad educativa, a través de la descentralización de las responsabilidades, y entregar una señal explícita al sistema educacional acerca de los objetivos de aprendizaje considerados como fundamentales por el Ministerio de Educación.

Con la creación de Simce, el año 1968, se instaló en el sistema educativo

chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Desde 2012, Simce pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas Simce.

Los resultados de las pruebas Simce entregan información de los Estándares de Aprendizaje logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, y complementan el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, ya que sitúan los logros de alumnos en un contexto nacional.

De este modo, los resultados de las pruebas Simce aportan información clave para que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes.

Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES)

El currículum de enseñanza media de 1998 se transformó en un **referente curricular** para la definición de la PSU, cuya primera aplicación fue el año 2003 para el Proceso de Admisión 2004 anterior a eso los estudiantes que egresaban de cuarto año de enseñanza media debían rendir una prueba muy similar llamada Prueba de Actitud Académica.

Para estas evaluaciones se han considerado los **Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular** vinculándolo con el currículum secundario, es así como desde el año 2014 se consideran tanto los Objetivos Fundamentales como los Contenidos Mínimos Obligatorios declarados en la Actualización Curricular 2009.

Esta evaluación estandarizada tiene como propósito la continuidad de estudios universitarios, es un aprueba estandarizada, de selección múltiple y respuestas limitadas/ cerradas que no considera variedad de instrumentos evaluativos, ni experiencias de aprendizaje diversas tal como lo propone el decreto de diversificación de la enseñanza (El Decreto Exento N° 83/2015)

En la actualidad esta prueba ha sido recientemente denominada como PAES, Prueba de Acceso a la Educación Superior siendo aplicada por primera para el Proceso de Admisión 2023 de las universidades adscritas al Sistema de Acceso.

De esta forma, se propone que la PAES tendrá como objetivo evaluar competencias, es decir, tanto “el saber” como “el saber hacer”, integrando habilidades y conocimientos necesarios para el éxito en la formación universitaria. PAES obligatoria de Competencia Lectora contiene 65 preguntas con un tiempo máximo de desarrollo de 2 horas y 30 minutos.

Diagnóstico Integral de los Aprendizajes. (DIA)

El Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) es una herramienta evaluativa desarrollada por la Agencia de Calidad de la Educación y puesta a disposición de los directivos de los establecimientos educacionales, mediante una plataforma web, para su uso interno y voluntario que permite monitorear el aprendizaje de los y las estudiantes en diferentes momentos, a lo largo del año escolar.

Su propósito principal es que los equipos directivos y docentes puedan utilizar la información con fines formativos, es decir, para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y oportunas. El DIA cuenta con instrumentos que permiten evaluar los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes en las áreas académicas y grados que se determinen, conforme al currículum nacional vigente, así como aspectos de su desarrollo socioemocional, en relación a áreas relevantes y que inciden en su aprendizaje integral.

Etapas del Diagnóstico Integral de los Aprendizajes

Diagnóstico

Orientar la planificación de clases y la gestión de acciones transversales en los establecimientos que promuevan el aprendizaje integral de los estudiantes.

Monitoreo Intermedio

Entregar información para que las escuelas puedan ajustar su planificación y adecuar las acciones que han implementado para el desarrollo del aprendizaje integral de los estudiantes.

Evaluación de Cierre

Orientar de manera general la planificación del año siguiente y contribuir a la evaluación de las acciones realizadas, considerando los logros y avances de los estudiantes en sus Aprendizajes Académicos y Socioemocionales.

Esta evaluación aborda los aprendizajes que los estudiantes deberían haber adquirido en el nivel anterior. La prueba de lectura evalúa la comprensión de los textos a partir de preguntas que se organizan en las habilidades de localizar, interpretar y relacionar y reflexionar.

Experiencia previa a la lectura: test de comprensión

Test de Comprensión lectora

Tienes solamente dos minutos para realizar las siguientes actividades:

1. Lee todo antes de comenzar a hacer algo.
2. Escribe tu nombre en el extremo superior derecho de la hoja
3. Haz una circunferencia alrededor de la palabra “nombre” en la oración anterior
4. Dibuja cinco pequeños cuadrados en la punta superior izquierda de esta hoja
5. Pon una cruz en cada uno de los cuadrados.
6. Dibuja una circunferencia alrededor de cada uno de los cuadrados anteriores
7. Firma al final de la hoja
8. Traza una circunferencia alrededor del número 7
9. Escribe tu domicilio al lado de tu firma
10. Dibuja un rectángulo alrededor de la palabra “izquierda” del ítem 4
11. Escribe una X en la punta inferior izquierda de la hoja
12. Encierra la X que acabas de dibujar dentro de un triángulo
13. Al llegar a este punto, cuenta del 1 al 10 en voz baja.
14. Traza tres circunferencias en algún lugar libre de la hoja
15. Escribe una X adentro de cada una de ellas
16. Cuenta rápidamente las personas en esta sala.
17. Visualiza si hay ventanas y cuéntalas.
18. Subraya el título de esta hoja
19. Si llegaste hasta este punto di en voz alta “ya terminé”
20. Ahora puedes empezar: Haz únicamente la actividad indicada en el ítem número 2.

Si no cumpliste al pie de la letra con lo que te proponíamos en el enunciado número uno y realizaste todo antes de leer, reflexiona acerca de la importancia que tiene una lectura atenta para saber interpretar cualquier tipo de textos.

Habilidades

A partir de lo descrito por la Real Academia Española el concepto de habilidad corresponde a “Habilidad: Del lat. *habilitas*, -*ātis* 'aptitud, idoneidad'. 1. f. Capacidad y disposición para algo”.

Las habilidades son capacidades que posee una persona para realizar alguna tarea en particular, un ser humano las puede poseer desde el nacimiento o se pueden ir adquiriendo y potenciando con el paso del tiempo. Es así, como esta conceptualización tan básica de habilidad la podemos ver reflejada en un proceso tan complejo como lo es la lectura, entonces nos referimos a las habilidades lectoras o de comprensión lectora.

De esta manera al referirnos a habilidades lectores, hacemos referencias a evaluar las estrategias de comprensión lectora (procedimientos o mecanismos de carácter cognitivo) que se llevan a cabo para comprender a cabalidad un texto.

Estas se agrupan en tres conjuntos de habilidades: Rastrear-Localizar; Relacionar-Interpretar y Reflexionar-Evaluar, que corresponden a las diversas formas de acceso al procesamiento de la información de un texto que realiza el lector o lectora. De este modo, las preguntas de comprensión serán el resultado del proceso de integración de elementos propios del texto elegido con las estrategias lectoras que se evalúan.

Rastrear y localizar

Proceso mediante el cual el lector accede y recupera información que se encuentra explícita en el texto, en función de un propósito determinado. Este procedimiento no implica, necesariamente, la comprensión del texto o ideas centrales (no se deben establecer relaciones), pero sí implica la comprensión de la tarea o demanda. La correcta ejecución de esta habilidad implica la capacidad

de identificar y discriminar aquella información que resulta útil, distinguiéndola de aquella que es irrelevante según el objetivo esperado.

Dentro de las acciones que se solicitan en este nivel literal del texto se encuentra la extracción de información, fragmentos del texto, lugares, nombres, datos concretos que aparecen señalados en la lectura.

Relacionar e interpretar

Proceso mediante el cual el lector integra y relaciona diferentes elementos del texto, construyendo significados, mensajes o ideas que no se encuentran explícitos. La correcta ejecución de esta habilidad implica relacionar distintas marcas textuales (morfosintácticas, de la superestructura, del género, etcétera) para reconstruir el sentido de una idea específica, del sentido de un grupo de ideas o el sentido global del texto.

Dentro de los elementos implícitos en una lectura, se puede solicitar a los lectores establecer conexiones o relaciones entre los elementos explícitos del texto, inferir sentimientos de personajes, características y/o situaciones. Además, pueden reconstruir secuencias causales, establecer relaciones entre el texto y elementos gráficos como imágenes o ilustraciones.

Reflexionar y evaluar

Proceso mediante el cual el lector relaciona la información del texto con elementos que están fuera de este, con el fin de establecer juicios críticos sobre aspectos de contenido o de forma del texto.

Se deben confrontar distintos aspectos del texto, tanto de forma y contenido, con su experiencia personal, conocimiento de mundo, lecturas anteriores y otros similares.

Se les solicita a los lectores opinar sobre la lectura, señalar si están de acuerdo o no con lo planteado y fundamentar sus puntos de vista o perspectivas de un tema propuesto.

Bases curriculares

La Ley General de Educación (Ley 20.370) promulgada por la Presidenta de la República Michelle Bachelet el 17 de Agosto de 2009 define la Educación Básica como “el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos y las alumnas, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las Bases Curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal”.

Así mismo, la Ley General de Educación establece una nueva normativa respecto de la estructura del ciclo escolar, que redefine la Educación Media y le otorga una duración de seis años, de los cuales cuatro corresponden a formación general común y dos a formación diferenciada. Las presentes Bases Curriculares se estructuran en función de esta nueva conformación, de manera que este currículum sea funcional a esta transición.

Las Bases Curriculares ofrecen un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones, para el trabajo pedagógico e implementación directa en el aula; definen los desempeños mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza.

Es así como en los Objetivos Generales de la Educación Media contenidos

en la Ley General de Educación N° 20.370 - Artículo 30 se establece que “La Educación Media tendrá como Objetivos Generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los y las estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes”.

En el ámbito del conocimiento y la cultura “Expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura, y tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros.”

Las Bases de Lengua y Literatura buscan formar a los y las estudiantes para que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura —en los soportes existentes y en aquellos que puedan aparecer en el futuro—, adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios. En síntesis, que sean lectores y lectoras motivados(as), capaces de gozar con la lectura o recurrir a ella para lograr distintos propósitos.

En la bibliografía especializada existen varias definiciones de lectura, pero la más extendida, y que se asume en estas Bases, es aquella que concibe la lectura como interpretación de los textos. Se considera que el lector o la lectora utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado. Es decir, en la comprensión se conjugan tanto las habilidades como los conocimientos que tiene el individuo, ya que estos permiten a la lectora o el lector establecer las conexiones (entre el texto y sus conocimientos, entre el texto y la cultura, entre el texto y otros textos, etcétera) necesarias para construir el significado del texto.

Una de las preocupaciones centrales de la asignatura es formar lectores y lectoras habituales que acudan a la literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos.

La literatura tiene una especial relevancia en la etapa en que se encuentran los y las estudiantes, ya que al leer se relacionan con la obra, con ellos(as) mismos(as), con la sociedad y con el lenguaje.

Como toda obra de arte, el texto literario requiere de la participación de la lectora o el lector, quien reacciona frente a la lectura, reflexiona sobre ella y elabora una interpretación que le permite darle sentido y dialogar con ella.

Interpretar consiste en formular hipótesis acerca del sentido de la lectura y es, por lo tanto, una labor creativa de primer orden, en la que el o la intérprete propone nuevas lecturas de una obra que puede haber sido interpretada cientos de veces. Ahora bien, “ninguna interpretación es la verdad del texto literario, su significado real indiscutible; toda hipótesis es provisoria por definición, un tanteo, una posibilidad. Al mismo tiempo, significa que los textos pueden soportar una gran variedad de interpretaciones parecidas, diferentes, incluso contradictorias entre sí”. No obstante, no cualquier interpretación es válida. Su validez no está dada por juicios morales o políticos, sino por su coherencia. “Una interpretación coherente requiere un análisis atinente y riguroso y surge de una lectura atenta y sensible”. Por esto, en las presentes Bases se han incluido objetivos de análisis de novelas y relatos, poemas, textos dramáticos, ensayos y otros.

La lectura de textos no literarios es una actividad que está presente en casi todos los ámbitos de la vida, razón por la cual la escuela debe favorecerla y estimularla en todas las asignaturas. Dado que el vocabulario, los conocimientos y las estructuras textuales son diferentes y particulares según el área disciplinaria, conviene que la lectura de este tipo de textos se realice en contextos apropiados en que el o la estudiante encuentre sentido a lo que está leyendo y profundice sus

conocimientos a través de la lectura. En el caso de la asignatura de Lengua y Literatura, la lectura de textos no literarios se integra principalmente a través de los objetivos que apuntan a la lectura de textos informativos y argumentativos, de textos de los medios de comunicación, y textos que complementen y contextualicen las obras literarias. Estos objetivos, además de aportar al desarrollo de la comprensión de lectura de las y los estudiantes, amplían el repertorio de temas y géneros a los que acceden.

Los objetivos de lectura de textos con finalidad argumentativa y de los medios de comunicación buscan que las y los estudiantes adopten una actitud crítica e indagadora frente a lo que leen, que cuestionen y verifiquen la información y que entiendan cuáles son las motivaciones y los propósitos que pueden existir en la escritura de un texto, para que puedan opinar y participar de manera responsable en los temas que los afectan como ciudadanas y ciudadanos.

El aprendizaje de estrategias de comprensión permite enfrentarse a la lectura de manera metacognitiva y reflexionar sobre las dificultades que surgen al leer. Las estrategias cumplen una doble función: por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión y, por otro, contribuyen a jerarquizar la información para asegurar un acceso más rápido a esta y una comprensión más sólida. Existe consenso respecto de que las lectoras y los lectores que utilizan flexiblemente las estrategias de comprensión son más activas y activos en la elaboración de significados, lo que redundará en que retienen mejor lo que leen y son capaces de aplicar lo aprendido a nuevos contextos. Utilizar flexiblemente las estrategias quiere decir que el lector o la lectora las emplea dependiendo de sus propósitos de lectura, el texto al cual se enfrenta y las dificultades que encuentra. Por ejemplo, un lector o una lectora aplica las estrategias de manera distinta, según si lee por placer o si lee para investigar o estudiar un tema en profundidad.

Por este motivo, las estrategias requieren de una enseñanza contextualizada, que considere las dificultades de la o el estudiante, las complejidades del texto y el propósito para el cual se lee. Así, se evita la aplicación mecánica de estrategias que no se utilizarían en situaciones reales.

El contexto en el cual se lee es también determinante para la selección de los textos. No se elige de la misma manera un texto que será discutido en clases con apoyo y guía de la o el docente que uno para que el o la estudiante lea de manera independiente. De acuerdo con lo anterior, en estas Bases se incluye una selección de obras sugeridas para trabajar en clases. Se considera que estas lecturas son idóneas para desarrollar los objetivos, ya que cumplen los criterios de calidad mencionados más arriba y abren la puerta a la discusión sobre temas relevantes.

Las Bases Curriculares de Lengua y Literatura promueven un conjunto de actitudes personales y sociales, tanto en el ámbito del conocimiento como en el de la cultura, que derivan directamente de la Ley General de Educación y de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Además, se incluyen algunas actitudes correspondientes a la respectiva etapa del desarrollo de los y las jóvenes. Estas actitudes se deben incorporar de manera integrada con los conocimientos y habilidades propias de cada asignatura, deben promoverse de manera sistemática y sostenida, y fomentarse de forma intencionada por el o la docente, en el diseño de las actividades de aprendizaje, de las interacciones de clase y las rutinas diarias. las TIC para coordinar y desarrollar las investigaciones. Esto permitirá que las y los estudiantes adquieran autonomía, se familiaricen con las conductas que favorecen la colaboración y, así, saquen real provecho de estas herramientas.

Las actitudes a desarrollar en la asignatura de Lengua y Literatura son las siguientes:

- A. Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el dialogo con otros.
- B. Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas.
- C. Interesarse por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando la lectura y el dialogo para el enriquecimiento personal, y la construcción de buenas relaciones con los demás.
- D. Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana.
- E. Valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática.
- F. Valorar la evidencia y la búsqueda de conocimientos que apoyen sus aseveraciones.
- G. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, entendiendo que los logros se obtienen solo después de un trabajo prolongado.
- H. Trabajar colaborativamente, usando de manera responsable las tecnologías de la comunicación, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas.

Marco contextual

El Liceo Pablo Neruda de Talca es un Establecimiento Educacional Sin Fines de Lucro, reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación bajo la Resolución N° 0508 del año 2017, dependiente de la Corporación Educacional Pablo Neruda de Talca.

El origen del Liceo Pablo Neruda de Talca está directamente relacionado con el “Colegio Pablo Neruda de Talca”, desde dónde nace como anexo en el año 2005, bajo la Resolución Exenta N° 611 del 20 de abril del mismo año. Se fundó gracias al trabajo e iniciativa de un grupo de profesionales vinculados a la educación, que fue liderado por el Sr. Fernando Benavides, actual director de Establecimiento. Lleva como nombre “Pablo Neruda” en honor y recuerdo al gran poeta chileno, quienha dejado a través de su obra un valioso legado a la cultura y educación, tanto nacional como mundial.

Algunos hitos importantes que han permitido el desarrollo del Liceo Pablo Neruda de Talca hasta nuestros días son los siguientes:

- Durante el año 2005, es adjudicado a través de recursos del estado la Biblioteca CRA, con la finalidad de implementar nuevos espacios educativos para el quehacer pedagógico.
- Durante en el año 2006 se implementa a través de recursos del Ministerio de Educación por medio del Programa ENLACES, se complementa el laboratorio de computación incluyendo equipamiento para el uso de TIC’S.
- En el año 2009, el Liceo Pablo Neruda de Talca acorde a su misión y visión, incorpora el Proyecto de Integración a través de la RES. EX N° 722 del 19 de marzo del mismo año, dentro de sus lineamientos de trabajo tanto con los

estudiantes como con el profesorado. En la actualidad cuenta con un equipo multidisciplinario encargado de trabajar con los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales al interior del establecimiento.

– En el año 2012, con fecha 21 de noviembre se aprueba la incorporación del Liceo al proyecto de Jornada Escolar Completa según RES. EX 2556. Este mismo año, con fecha 17 de diciembre se aprueba el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa (Ley SEP) Según RES. EX 2691.

– En el Año 2013, a raíz de los convenios firmados el año anterior, se comienza la Jornada Escolar Completa en el Establecimiento y el trabajo con la Subvención Escolar Preferencial.

– En el año 2014, el Ministerio de Educación aprueba el Plan de Estudios del Liceo Pablo Neruda y los Planes y Programas Propios para la asignatura de Desarrollo Personal.

– Durante el año 2015 se inició en nuestro País el proceso de Reforma Educacional impulsado por el actual gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, dentro de este proceso se promulgó la Ley de Inclusión, Gratuidad y Fin al Lucro que viene a modificar una serie de condiciones en el marco regulatorio de los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

– En el año 2017, enmarcado bajo la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) Se autoriza bajo RES. EX 0508 del 15/03/2017 la transferencia de la Calidad de Sostenedor a la Corporación Educacional Pablo Neruda de Talca, convirtiéndose en un Liceo Particular Subvencionado gratuito sin fines de lucro.

En la actualidad cuenta con una matrícula de 680 estudiantes distribuidos en 21 cursos que van desde 1º Básico hasta a 4º año de enseñanza media. Todos los cursos se encuentran trabajando con Proyecto de Integración Escolar.

El Liceo Pablo Neruda de Talca se encuentra ubicado en el sector sur poniente de la ciudad de Talca en 27 sur #171, comuna de Talca. Se imparte educación en el nivel de Enseñanza Básica y Media Científico Humanista.

Existe locomoción directa hasta el establecimiento por lo que la accesibilidades uno de los elementos favorecedores dentro del establecimiento.

El establecimiento educacional pertenece a la Comuna de Talca, Región delMaule, comuna que se caracteriza por presentar indicadores socioeconómicos en general bastante similares al promedio nacional. La Población de la comuna según informa el INE es de 249.993 habitantes al año 2012 y según datos de la encuesta CASEN 2003-2009 18% de ellos viven en situación de pobreza y en el 36% de los hogares la jefa de hogar es la mujer. El ingreso promedio por hogar es de \$584.756 y los años de escolaridad de la población adulta son en promedio 10,34.

La matrícula actual de nuestro establecimiento es de 680 estudiantes, 17,2% de ellos pertenecen al programa de integración escolar, y el 50% corresponden a alumnos prioritarios. El índice de Vulnerabilidad de nuestro establecimiento es 76,4%.

Según la Agencia de Calidad, en su último reporte de “Resultados Educativos2018” nuestro establecimiento ha sido clasificado en el siguiente grupo socioeconómico: IIº Medio Medio Bajo. Esta categoría de grupo socioeconómico implica que, la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 10 y 11 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$300.001 y \$450.000.

Diseño y aplicación de instrumentos

Durante el tiempo de pandemia se aplicaron evaluaciones asociadas al plan de Escuelas Arriba y evaluaciones estandarizadas proporcionadas por el MINEDUC para tiempos de incertidumbre asociados a la priorización curricular; por tanto, en el nivel de Segundo Medio se aplicaron solo están evaluaciones como sumativas.

La aplicación de DIA (Diagnóstico Institucional de los aprendizajes) se plantea como un apoyo a los directivos y docentes en el contexto actual, pues es una herramienta que permite obtener resultados de manera inmediata evaluando los objetivos priorizados de año anterior. De esta manera, las escuelas cuentan con los insumos necesarios para orientar sus procesos en la recuperación de aprendizajes.

Este nivel fue seleccionado debido a que forma parte de los cursos asignados durante el año 2021 y corresponde además a aquellos cursos en que se implementaron estrategias de mejoramiento de los resultados.

El tipo de instrumento corresponde a una evaluación objetiva en que los estudiantes deben desarrollar preguntas de selección única a partir de las lecturas señaladas en el documento y una o dos preguntas abiertas en que deben presentar y fundamentar sus puntos de vista en relación a lo leído. De esta manera se enfoca en habilidades lectoras como: localizar, relacionar e interpretar y reflexionar.

Estos instrumentos aplicados se encuentran efectivamente validados por el Ministerio de Educación a través de la Agencia de Calidad de la Educación y en conjunto con un grupo de expertos y profesionales en la materia.

La aplicación de los instrumentos durante el año 2021 se realizó a través la página diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl debido al contexto de pandemia y a la modalidad híbrida de clases (presencial y/o remota), formatos que se encuentran adjunto en anexos.

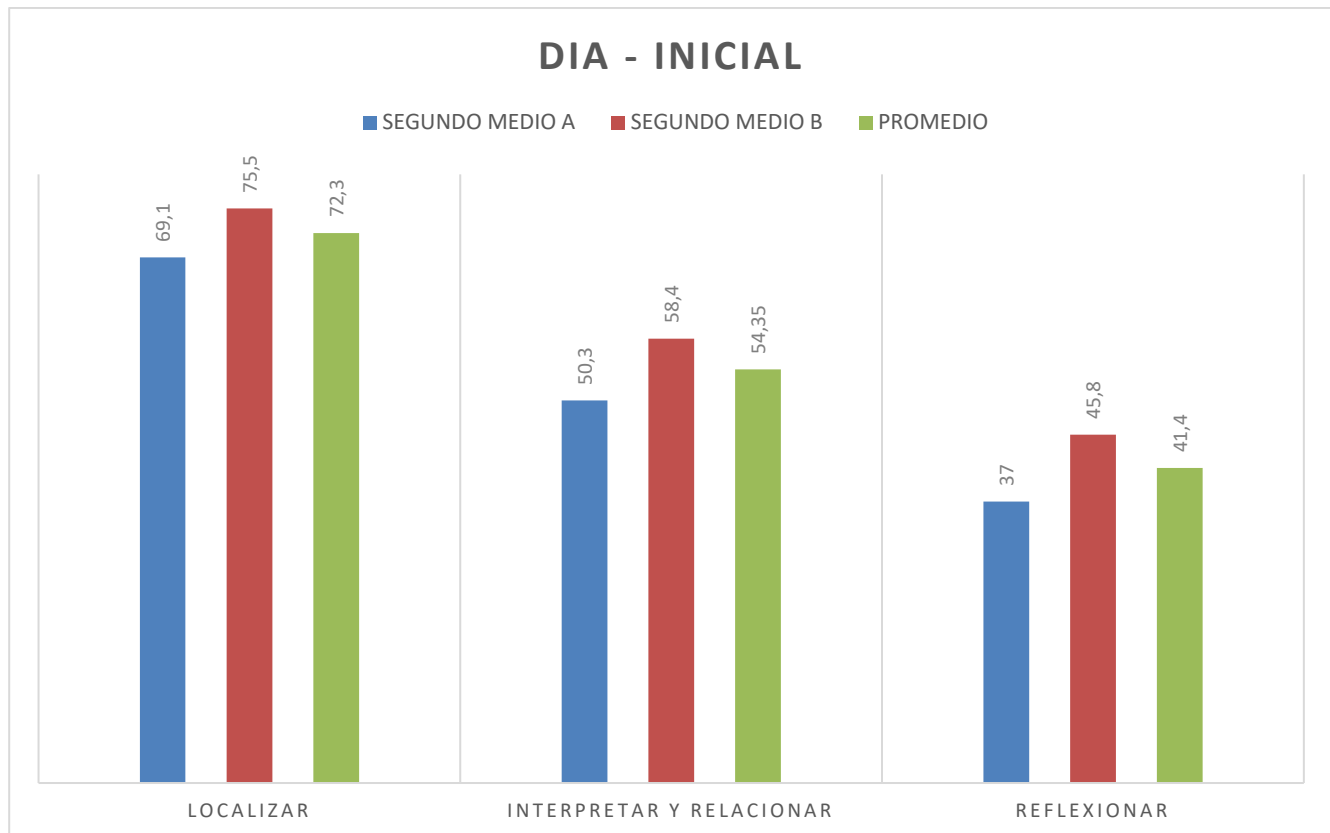
**Evaluación DIA (Diagnóstico Integral de los Aprendizajes)
Inicial y final de habilidades de lectura en estudiantes de
Segundo Medio 2021 del Liceo Pablo Neruda Talca.**

Análisis de los resultados

A continuación, se presentan los resultados por curso y en promedio de los resultados obtenidos en las evaluaciones inicial y final de la aplicación de Diagnóstico Integral de los Aprendizajes.

Evaluación inicial (marzo 2021)

Curso	Localizar	Interpretar y relacionar	Reflexionar
SEGUNDO MEDIO A	69,1	50,3	37,0
SEGUNDO MEDIO B	75,5	58,4	45,8

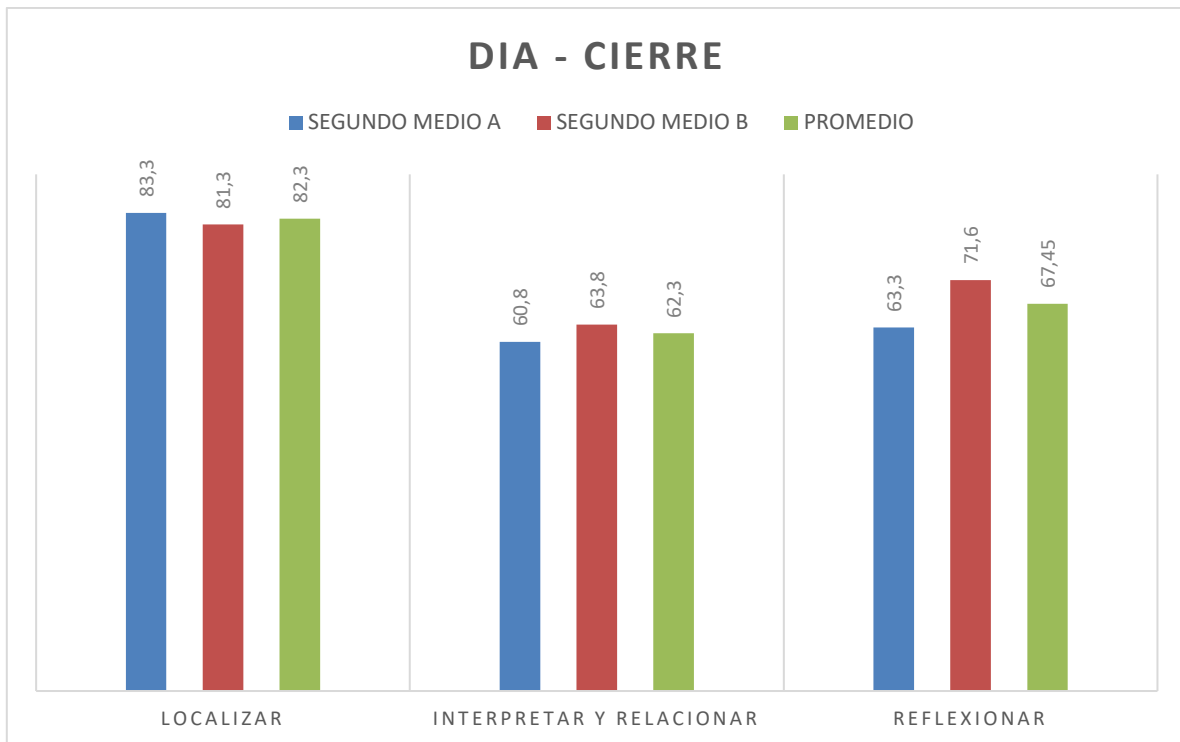


Durante el mes de marzo se aplicó la evaluación DIA inicial y de los resultados en ella se evidencia claramente una tendencia de los cursos de 2° medio a obtener mejores resultados en la habilidad de localizar, habilidad que se encuentra en el nivel taxonómico más bajo a partir de lo señalado por Bloom.

Así mismo, se observa que los estudiantes obtienen solo un 41,4% de aprobación en las preguntas que se abocan a la reflexión, pues en esta primera instancia muchos no entregaron respuesta a las preguntas abiertas que se encuentran planteadas. Las habilidades de interpretar y relacionar no alcanzan el porcentaje mínimo de aprobación de los aprendizajes.

Evaluación de cierre (noviembre 2021)

Curso	Localizar	Interpretar y relacionar	Reflexionar
SEGUNDO MEDIO A	83,3	60,8	63,3
SEGUNDO MEDIO B	81,3	63,8	71,6



En el siguiente gráfico observamos que se mantiene la tendencia a obtener mejores resultados en la habilidad de localizar que se incrementa de un 72,3% en promedio a un 82,3% en el nivel de 2° medio.

Las habilidades de interpretar y relacionar junto a reflexionar también se elevan en sus porcentajes de aprobación, sobrepasando el 60% de aprobación en los objetivos de aprendizaje priorizados.

Propuestas remediales

De acuerdo a los resultados obtenidos, se presentan una serie de acciones relacionadas con las habilidades evaluadas en las evaluaciones de Diagnostico Integral de los Aprendizajes (DIA) realizados durante los meses de marzo y noviembre de 2021.

Las acciones mencionadas y descritas apuntan a fortalecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectoras en el nivel de Segundo Medio.

ACCIONES	HABILIDAD	CÓMO INCORPORARLA A LA PLANIFICACIÓN
Técnicas de síntesis de información	Localizar	<p>Se busca fortalecer instancias previas a la comprensión de textos mediante la reimplementación de técnicas de síntesis de información, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Subrayar información (palabras claves) – Esquemas – Mapa conceptual. – Enumerar párrafos. – Jerarquizar ideas textuales en mapas conceptuales, esquemas o gráficos. – Identificar las partes del texto: principio o introducción, desarrollo o medio y cierre o desenlace. – Determinar el tema e ideas principales. – Leer con eficiencia textos cortos

		anotando sus principales contenidos en un tiempo dado.
Técnicas de ampliación de vocabulario	Relacionar e interpretar	<p>Para facilitar el proceso de comprensión, se comienza el trabajo de ampliación de vocabulario en nuestros estudiantes para ello se emplean diversas acciones a lo largo del desarrollo de la asignatura como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Parafrasear – Buscar palabras, conectores causales. – Destacar pistas o palabras claves. – Destacar vocabulario como pistas. – Inferir significado, sinónimos, antónimos, descripciones. – Lectura exploratoria, recabar información previa y leer con un propósito claro.
Hipótesis de lectura	Relacionar e interpretar	<p>Se manifiesta a los estudiantes la posibilidad de imaginar de qué se tratará el texto leído a partir del conocimiento del título. Es así que se realizan acciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A partir del título, recrean una historia de manera oral y/o escrita. – Inferir la causa de un hecho. – Extraer ideas principales de los párrafos con nuevas preguntas.

		<ul style="list-style-type: none"> – Apliquen los conceptos a pequeños fragmentos leídos y luego que los reconozcan en textos completos descubriendo las relaciones que establecen entre las partes.
Producción oral y textual	Reflexionar	<p>De los resultados obtenidos se desprende que muchos estudiantes obtienen bajos resultados en reflexión debido a que evitan responder las preguntas de desarrollo en que se les solicita exponer sus opiniones o puntos de vista fundamentados. Ante esto se propician instancias que tienen por finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Opinar de manera oral y escrita. – Producir textos aplicando los conceptos aprendidos que den cuenta de la cohesión y coherencia textual. – Determinar valores y antivalores en textos leídos. – Emitir juicios relacionados con los valores y antivalores que contengan textos leídos.
Contextualización de obra y autor	Relacionar e interpretar	<p>Reforzar la lectura de obras literarias a partir de la implementación de la lectura mensual, en cada una de ellas se reseña brevemente la obra para incentivar la lectura.</p> <p>La semana anterior a la experiencia de</p>

		<p>aprendizaje, se destina una clase a revisar la vida del autor o autora, con el fin de identificar claramente en contexto de producción de la obra leída y que los estudiantes relacionen lo leído con lo investigado. Estas acciones se sintetizan de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reseñar la obra leída. – Investigar la vida del autor o autora. – Investigar el contexto social e histórico en que se encuentra inmersa la producción. – Incentivar el proceso lector a partir de una actividad previa, imagen o vídeo.
<p>Variedad en la experiencia de aprendizaje (estrategias)</p>	<p>Localizar Relacionar e interpretar Reflexionar</p>	<p>A lo largo del año académico se propone a los estudiantes diversas opciones de experiencias de aprendizaje relacionadas con el proceso lector y creativo, como, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mapas conceptuales – Frisos literarios – Trípticos – Lapbook – Cuadros de síntesis – Cuadros de análisis e interpretación – Elaboración de entrevistas – Creación de perfiles de redes sociales – Podcast

		– Booktuber
Establecer como rutina de trabajo la activación de conocimientos previos	Localizar Relacionar e interpretar Reflexionar	Se establece como rutina constante la retroalimentación junto a la activación de conocimientos previos utilizando recursos como: <ul style="list-style-type: none"> – Imágenes – Canciones – Sopas de letras – Crucigramas
Concientización respecto al proceso lector como elementos transversales al currículo institucional	Localizar Relacionar e interpretar Reflexionar	Se intenciona la conceptualización de proceso lector y lectura comprensiva de forma transversal al currículo, por lo que con el apoyo de Unidad Técnica Pedagógica se implementan instancias para desarrollar la comprensión lectora en diversas asignaturas, promoviendo el trabajo colaborativo y transversal del currículo.
Recreos cerebrales o desafíos	Localizar Relacionar e interpretar Reflexionar	A partir de los estudios de la neurociencia, se implementan los recreos cerebrales o desafíos para mantener la atención de nuestros estudiantes en el transcurso de la clase.

Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación. *Orientaciones: habilidades y estrategias para la comprensión lectora.* 2018. https://archivos.agenciaeducacion.cl/evaluacion_progresiva2018/descargas/orientaciones/estrategias_pedagogicas_lectura.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2011). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba.* Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE, Santiago.

Anwandter, C y Bombal, M. (s.f) *La comunidad que lee.* Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-83549_recurso_pdf.pdf

Artículos 29 y 30 Ley N° 20.370. *Establece la Ley General de Educación.* Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile, 12 de septiembre de 2009.

Brown, Gillian y Yule, George. (1993). **Análisis del discurso.** Madrid. Visor, pág.50

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. <https://demre.cl/la-prueba/pruebas-y-temarios/temario-comprension-lectora-p2022>

Díaz, Barriga Y Hernández G. (2010). *“Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo”. Una Interpretación Constructiva.* México: MCGraw-H,1).

Jiménez del Castillo, Juan. *Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional.* Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 273-294

Ministerio de Desarrollo Social y familia. <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/fichaIndicador/616/1>

Ministerio de Educación (2012). *Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación.* Ministerio de Educación, Santiago.

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2013). *Fundamentación Bases Curriculares 7° y 8° básico; 1° y 2° medio.* Santiago de Chile: Autor.

Pisa: *Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI.* (2011). Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, SIMCE.

Ramírez Leyva, Elsa M. (2009). *¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188. Recuperado en 29 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es.

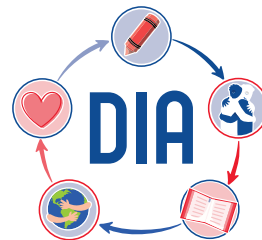
Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España: Espasa, 2014. Recuperado de <http://www.rae.es>.

Riquelme, Angélica y Quintero, Josefina. *La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte*. Revista Reflexiones, vol. 96, núm. 2, pp. 93-105, 2017. <https://www.redalyc.org/journal/729/72954786007/html/>

Solé, Isabel: *Estrategias de lectura*. Barcelona, editorial Graó, 1992.

Solé, Isabel (2011). *Competencia lectora y aprendizaje*. (España, Editorial de la Universidad de Barcelona).

Anexos



DIAGNÓSTICO INTEGRAL

LECTURA

II
MEDIO

Nombre:

Curso:

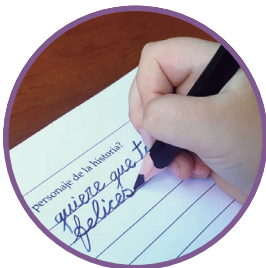
Fecha:

Instrucciones

Esta prueba tiene **40 preguntas** sobre los textos que debes leer.



En las **preguntas de alternativas** debes contestar marcando con una X en la respuesta que consideres correcta.



En las **preguntas de desarrollo** debes escribir tu respuesta.

Utiliza lápiz grafito para contestar las preguntas y si te equivocas usa una goma de borrar.

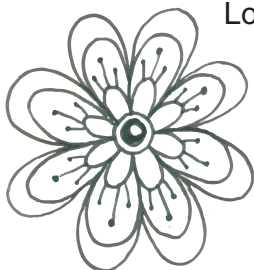
Tienes aproximadamente 90 minutos para responder las preguntas.

¡Recuerda que esta prueba es **sin nota!**

¡Que te
vaya bien!

Lee el texto y responde las preguntas 1 a 6.

Pica, una flor en la arena



Los primeros conquistadores que llegaron de Perú a dominar la región de Matilla, en el entonces reino de Chile, desalojaron a los pueblos indígenas, que por cientos de años la habían ocupado y los enviaron a un arenal inhóspito, donde solo moraba el viento y las inclemencias del tiempo.

Entre aquellos despojados iba la hermosa hija del cacique. El español Dámaso Morales, seducido por la belleza de la joven, la solicitó en matrimonio, ofreciendo llevarla de vuelta a Matilla, para su completo agrado y regocijo. El padre, herido en lo más hondo de su corazón, rechazó la oferta del que pretendía en amor a la niña.

El enamorado ofreció mediar ante sus superiores, para que ella y su familia recuperaran el hogar de toda su vida. La autoridad española jamás había concedido tal privilegio a ninguno de los naturales que sufrieron la usurpación de sus dominios.

—A este sitio nos arrojaron tus señores, con abuso y arbitrio —respondió con orgullo el anciano—. Aquí me quedo con la gente de mi pueblo.

La voluntad férrea y el carácter indomable del conquistador no se amilanaron con la respuesta. Como el enamorado rogara para hacer realidad su anhelo, el cacique le puso una condición extrema, al punto de parecer imposible de cumplir.

—Harás florecer estas arenas, como el vergel más provechoso.

Decidido como estaba a superar las dificultades para el logro de sus propósitos, Dámaso se entregó de lleno a la tarea de buscar agua que lo acercaría al corazón de su amada. Con rigurosa disciplina observó cuidadosamente algún vestigio de humedad en aquella tierra seca.

Los pájaros podrían darle una señal, pero los que surcaban aquel cielo no detenían su vuelo. Sin desmayo, el joven prosiguió su afán en el terreno hasta notar cierto verdor entre las rocas y la arena. Alentado por el descubrimiento y con la esperanza que albergara su alma, se entregó con la mayor fe posible a la faena de abrir allí un enorme socavón. Trabajó duramente y abrió el primer pozón en aquel lugar tan árido. Fue tal el frenesí y entusiasmo, que sacó de allí el agua necesaria para hacer fecunda la tierra seca y yerma. Cuando el cacique vio con asombro el prodigio conseguido, lo aceptó como esposo de su hija.

Dámaso renunció a las armas y se quedó a vivir en paz junto al pueblo de su amada. Así nació el valle de Pica, nombre que los indígenas le dieron, pues el fabuloso suceso hizo brotar una flor en la arena. Y es lo que Pica significa en la lengua del lugar (quechua).

Víctor Carvajal

1

¿Por qué el cacique pide a Dámaso hacer florecer las arenas?

- (A) Porque suponía que era irrealizable.
- (B) Porque quería que existiese un valle.
- (C) Porque pensaba obtener alimentos para su pueblo.
- (D) Porque confiaba en las habilidades del conquistador.

2

¿Qué orientó a Dámaso para llegar al lugar donde encontró agua?

- (A) El vuelo de los pájaros.
- (B) Un pozo a medio excavar.
- (C) El verdor entre las rocas y la arena.
- (D) El comportamiento del viento y el clima.

3

En el texto, se dice que el cacique estaba triste, “herido en lo más hondo de su corazón”.

¿Por qué estaba triste?

- (A) Porque no quería perder a su hija.
- (B) Porque las tierras que habitaban eran áridas.
- (C) Porque su pueblo estaba sufriendo de hambre.
- (D) Porque su pueblo había sido expulsado de sus tierras.

4

¿Qué característica tienen en común Dámaso y el cacique?

- (A) Su terquedad, dado que ambos mantienen sus decisiones.
- (B) Su astucia, dado que ambos son buenos elaborando planes.
- (C) Su liderazgo, dado que ambos son cabecillas en sus comunidades.
- (D) Su temeridad, dado que ambos se exponen a riesgos innecesarios.

5

¿De qué trata el relato?

- A Del origen del valle de Pica.
- B De la vida de Dámaso Morales.
- C Del desinterés entre dos culturas.
- D De la reconciliación entre dos pueblos

6

¿Qué estereotipo se presenta en la figura del cacique a lo largo del relato?

- A El indígena pacífico.
- B El anciano rencoroso.
- C El líder protector de su pueblo.
- D El padre sobreprotector de su hija.

Lee el texto y responde las preguntas 7 a 10.

¡Subiendo... último hombre!

Personajes:

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

Escena 1

El escenario representa simbólicamente el interior del pique de una mina de carbón.

(Hay simultaneidad de tiempo y lugares. Mediante telones que permiten crear espacios para escenas en presente o en relatos (evocaciones). Con música incidental de guitarra (que se sugiere basada en canciones de Violeta Parra), hay escenas mudas que ocurren simultáneamente:

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

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

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

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

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

El Hijo: (Hacia el público). Me habían dicho que el Chiflón del Diablo se había convertido en esto ¡pero no podía creerlo! Por un extremo entra Rosa para ir a reunirse con las demás mujeres, pero se detiene un instante al escuchar lo que está diciendo el Guía:

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

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

Se sienta junto a Meche para trabajar la masa, deja ver su enojo.

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

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

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

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

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

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

Meche: ¡Ellos importan, pues!

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

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

Rosa: Del cierre han pasado años ya, y hay muchos que como su esposo siguen en mala situación. Los que quedaron cesantes tenían derecho a un pago, y no lo están recibiendo. Breve melodía de guitarra, baja la luz en el espacio Mujeres. Al cesar la música se escucha el grito que viene desde abajo, es decir, del Pique.

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

El Hijo: (Comenta al público) “¡Subiendo... último hombre!” Abajo en el pique, el Guía del primer tour avisa que se completó el ascensor con los turistas, para que lo hagan subir a la superficie. (Con algo de nostalgia). Un grito que escuchaba a diario cuando trabajé en el Chiflón... (Pausa, se desplaza, pensativo). Los mineros lo oyeron por última vez

al finalizar el turno de la mañana el día en que, sin previo aviso ¡cerraron la mina! Pero ignoraban, entonces, que no volverían a escucharlo. Que no habría más turnos, ni subida a la superficie apretujados en “la Jaula” con las tallas y comentarios del día. No más vida comunitaria. (Pausa). “Aquí —me decía un anciano—, ahora somos ajenos. Las calles de Lota se llenaron de afuerinos y las minas de carbón, sirven de paseo para los ociosos. Eso es como remedar lo que fue la vida de uno.

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

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

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

Esto, para ustedes no más... Aunque trabajábamos igual que los topos bajo tierra, arriesgando un derrumbe o una explosión no podemos aceptar el cierre de la mina, es un crimen, porque queda aquí una riqueza que se está perdiendo. Aunque me llamen loco, palabra de hombre que de ser rico ¡compro la mina y la abro, miércoles!... (Con otro golpe musical retorna su actitud anterior con leve carraspera, sonrío y continúa con su discurso). De estas minas, señores, se extraían diariamente 250 toneladas métricas de carbón metalúrgico. Si lo desean, pueden ustedes llevarse de recuerdo un pedazo de carbón de nada menos que ¡100 millones de años!

Isidora Aguirre



7

¿Cómo llamaban al ascensor los mineros?

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

8

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

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

9

¿Por qué Meche dice que quedaron en el desamparo?

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

10

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

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

Lee el texto y responde las preguntas 11 a 15.

CÓMO NORUEGA CONVIERTE BASURA EN COMBUSTIBLE ECOLÓGICO

Matthew Price BBC Oslo | 25 septiembre de 2013



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

Trate de imaginar el olor cuando pasa el camión de la basura en un caluroso día de verano. Respire por la nariz. ¿Hiede, cierto? Ahora multiplique ese olor por mil.

Eso es lo que se siente dentro de las instalaciones de la planta de recuperación de energía más grande de Noruega, la planta Klemetsrud. Un gran espacio de concreto lleno de basura.

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

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

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

CALEFACCIÓN BARATA

La basura es preseleccionada. Todo lo que se puede reciclar ha sido sacado ya. Sin embargo, todavía quedan más de 300.000 toneladas cada año.

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

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

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

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

ESCUELAS MÁS VERDES

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

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

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

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

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

Es el sueño de todos los ecologistas, debe estar pensando usted, pero no necesariamente, advierte Lars Haltbrekken, del Consejo de Amigos del Este de Noruega.

“La meta primordial desde una perspectiva ambiental debería ser reducir la cantidad de basura, reusar lo que se pueda reusar, reciclar y después, la cuarta opción es quemarla para producir energía. Hemos creado sobrecapacidad en las plantas de Noruega y Suecia. Y ahora dependemos de producir más y más basura”.

MÁNDENOS SU BASURA

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

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

hace es pagarle a Oslo para que se ocupe de ellos.

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

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

Un kilogramo de residuos de alimentos produce la mitad de un litro de combustible. Con todos los residuos orgánicos que tienen podrían darle energía a 135 buses durante un año entero en Oslo.

Si este proyecto fuera replicado en toda Europa, Pal Mikkelsen cree que haría una gran diferencia.

“Significaría conseguir un mejor nivel de autosuficiencia en lo que respecta a la energía. Si se hace correctamente, permitiría además la recuperación de materiales y una fuerte disminución en los rellenos sanitarios”, dice Mikkelsen a la BBC.

Con los estrictos controles de limpieza de gases producidos por la combustión, Oslo cree que convertir basura en energía ayudará a reducir a la mitad las emisiones de carbono en los próximos 20 años, haciendo de la ciudad una de las ciudades verdes del planeta.

Fuente: www.bbc.com/mundo

Glosario:

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

11

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

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

12

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

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

13

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

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

14

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

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

15

¿Cuál es el propósito comunicativo del texto anterior?

- (A) Describir los usos que se le dan a la basura en Noruega.
- (B) Recomendar el modelo noruego de uso eficiente de la energía.
- (C) Informar sobre la forma innovadora de reciclar basura en Noruega.
- (D) Exponer la manera en que Noruega utiliza la basura como fuente energético.

Lee el texto y responde las preguntas 16 a 21.

Discurso de Greta Thunberg ante el Secretario General de la ONU, António Guterres.

21 de diciembre, 2018



Durante 25 años una innumerable cantidad de personas ha venido a las puertas de las conferencias sobre el clima de las Naciones Unidas para pedirles a los líderes que detengan las emisiones. Pero, evidentemente, esto no ha dado resultado ya que las emisiones siguen en aumento.

Así que no les pediré nada.

En cambio, voy a pedirles a los medios que empiecen a tratar la crisis como lo que es, una crisis.

En cambio, voy a pedirles a todos en el mundo que se den cuenta de que nuestros líderes políticos nos han fallado.

Porque nos enfrentamos a una amenaza existencial y no tenemos tiempo para seguir con esta locura.

Los países ricos como Suecia tienen que empezar a reducir las emisiones en, por lo menos, un 15% cada año para lograr el objetivo de calentamiento de un máximo de 2 grados. Uno pensaría que los medios y todos nuestros líderes estarían hablando solamente de esto, pero no. Nadie ni siquiera lo comenta.

Prácticamente nadie tampoco habla sobre el hecho de que estamos en medio de la sexta extinción masiva, con una extinción de hasta 200 especies por día.

Además, nadie nunca menciona el aspecto de la equidad que está claramente establecido en todo el Acuerdo de París, y que es absolutamente necesario que funcione a escala mundial. Esto significa que países ricos como el mío deben llegar a cero emisiones dentro de los próximos 6 a 12 años, según la velocidad actual de las emisiones, para que los habitantes de los países pobres puedan mejorar su estilo de vida construyendo algunas de las infraestructuras que nosotros ya hemos construido, como hospitales, plantas de electricidad y de agua potable.

¿Cómo podemos pretender, si no, que países como India, Colombia o Nigeria se preocupen por la crisis climática si a nosotros, que ya lo tenemos todo, no nos importan ni un poco nuestros compromisos reales con el Acuerdo de París?

Así que cuando comenzaron las clases en agosto de este año fui a sentarme en el piso afuera del Parlamento sueco. Hice huelga escolar por el clima.

Algunos dicen que debería estar en clase en lugar de hacer todo esto. Otros que debería estudiar para ser científica en climatología y “resolver la crisis climática”. Pero la crisis climática ya está resuelta. Ya tenemos los datos y soluciones.

Además, ¿por qué me pondría a estudiar para un futuro que pronto quizás ya deje de existir, mientras nadie hace nada para salvarlo? ¿Y qué sentido tiene aprender teoría cuando los datos más importantes claramente no significan nada para nuestra sociedad?

Hoy en día consumimos 100 millones de barriles de petróleo por día. No existe ninguna política para cambiar esto. No hay ninguna norma para evitar que sigan explotándolo.

Así que no podemos salvar el mundo siguiendo las reglas. Porque son las reglas las que tienen que cambiar.

Entonces, no hemos venido hasta aquí para rogarles a los líderes del mundo que se ocupen de nuestro futuro. Ellos nos han ignorado y lo volverán a hacer.

Estamos aquí para decirles que habrá un cambio les guste o no. El pueblo estará a la altura de las circunstancias. Y dado que los líderes se están comportando como niños, nosotros tendremos que asumir la responsabilidad que ellos deberían haber asumido hace mucho tiempo.

GretaThunberg

Fuente: <https://medium.com/greta-thunberg-translations-of-her-own-words>

16

¿Qué le pide Greta Thunberg específicamente a los medios?

- (A) Que difundan que los líderes políticos le han fallado a la humanidad.
- (B) Que denuncien las emisiones que producen en el mundo los países ricos.
- (C) Que comiencen a hablar de la crisis climática como una verdadera crisis.
- (D) Que hablen sobre el hecho de que la humanidad enfrenta la sexta extinción masiva.

17

¿Cuál es la tesis central que Greta Thunberg plantea en su discurso?

- (A) Que será el pueblo quien se haga cargo de la crisis climática, ya que los políticos han ignorado el tema hasta ahora.
- (B) Que tendremos que cambiar las reglas establecidas, ya que hasta ahora no han dado resultados para salvar al mundo.
- (C) Que nunca más confiaremos en las Naciones Unidas, ya que nos han decepcionado al ignorar el problema de la crisis climática.
- (D) Que hoy no existe ninguna norma que regule la explotación de petróleo, ya que los políticos se muestran indiferentes ante el tema.

18

¿Por qué Greta Thunberg dice que no les pide nada a los líderes políticos?

- (A) Porque durante años se han negado a poner fin a las emisiones.
- (B) Porque solo han propuesto que ella estudie climatología.
- (C) Porque hasta ahora han ignorado que hay una crisis.
- (D) Porque siempre han descartado lo que ella piensa.

19

¿Cuál es el propósito del discurso?

- (A) Advertir a los líderes mundiales sobre la crisis climática.
- (B) Llamar la atención de las personas para que se unan a las protestas por el medioambiente.
- (C) Desestimar las acciones que los líderes mundiales han tomado respecto a la crisis climática.
- (D) Criticar el actuar de los medios de comunicación al ocultar la verdad sobre la crisis climática.

20

Lee el siguiente fragmento del discurso:

“Además, ¿por qué me pondría a estudiar para un futuro que pronto quizás ya deje de existir, mientras nadie hace nada para salvarlo? ¿Y qué sentido tiene aprender teoría cuando los datos más importantes claramente no significan nada para nuestra sociedad?”

¿Con qué finalidad Greta Thunberg realiza estas preguntas en su discurso?

- (A) Para que las personas tomen acciones claras frente al futuro que les depara.
- (B) Para que los niños del mundo vean que comparten el mismo futuro que ella.
- (C) Para que los presentes comprendan que lo que se ha hecho no es suficiente para salvar el planeta.
- (D) Para que los líderes mundiales logren considerar la importancia de la realización de huelgas ambientalistas.

21

¿Estás de acuerdo con la afirmación de Greta Thunberg: “Dado que los líderes se están comportando como niños, nosotros tendremos que asumir la responsabilidad que ellos deberían haber asumido hace mucho tiempo”?

Marca tu respuesta:

Sí

No

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

Chile

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

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

Chile: el salitral violento.
La pampa de puño seco.
Una bandera de fuego.
Tu pampa quiero.

Anduve caminando
sobre el salitre;
la muerte me miraba,
yo estaba triste.

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

El ovejero ladra,
la tropa sigue;
la oveja mira al perro
con ojos tristes.

Chile: tu blanco lucero.
Tu largo grito de hielo.
Tu cueca de polvo pueblo.
Tu pueblo quiero.

En la cresta de un monte
la luna gime;
agua y nieve le lavan
la frente triste.

Nicolás Guillén



22

Lee la siguiente estrofa:

Chile: **tu** blanco lucero.

Tu pie sur en un estrecho,
zapato de espuma y viento.

Tu viento quiero.

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

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

23

¿Qué sentimiento predomina en el poema?

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

24

¿De qué trata principalmente este poema?

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

25

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

- (A) La muerte de los salitreros.
- (B) La violencia de la salitrera.
- (C) La nostalgia por la pampa.
- (D) La aridez de la pampa.

Lee el texto y responde las preguntas 26 a 29.

ᄀᄀᄀᄀ ᄀᄀᄀᄀ ᄀᄀᄀᄀ ᄀᄀᄀᄀ

Sipac y los espíritus del maíz

Los indios achis de Guatemala protegían el maíz con gran celo, incluso entregaban sus vidas con tal de conservar las semillas de este alimento sagrado. Y los espíritus del maíz lo sabían. A lo largo de muchos siglos los achis habían vivido en armonía hasta que apareció en la región un gigante llamado Sipac, tan fuerte y tan glotón, que se comía cualquier cosa que encontrara, incluso seres humanos. Un día tenía tanta hambre que decidió canjear algunas de sus tierras por alimento. Tan bueno encontró Sipac ese trueque, que se dedicó a vagar a lo largo y ancho del territorio recolectando volcanes. Se dirigía a la costa para vender su mercancía, cuando vio a tres muchachas muy hermosas que lavaban sus cabellos en las aguas del río. Las muchachas se parecían mucho, mas se diferenciaban en el color de su tez: una tenía el cutis blanco, la otra oscuro y la tercera rojo. Aunque Sipac no las reconoció como tales, las tres doncellas eran tres espíritus del maíz, guardianes de la tierra y protectoras de los achis y los distintos colores de su tez representaban las tres clases de maíz. Tenían la potestad de producir buenas cosechas o de secar el grano en los campos, provocando así grandes hambrunas en todo el territorio. Pero el gigante no vio en ellas sino a tres adorables muchachas.

–Quisiera desposaros a las tres –les dijo. –¿Aceptaríais ser mis esposas?

–La verdad es que nos gustaría mucho que un hombre tan fuerte como tú cuidara de nosotras; hemos oído hablar mucho de ti –dijeron los espíritus del maíz. –Nos casaremos contigo, pero con una condición: que solo nos alimentemos de aquello que vive en el río, ¿aceptas?

–¡Por supuesto! –dijo Sipac, imaginándose que semejante labor le resultaría fácil.

Los tres espíritus del maíz, sin embargo, querían proteger a los indígenas del gigante de apetito insaciable.

–Me parece que tienes hambre –dijo la doncella más joven. –Si buscas bajo aquella piedra, encontrarás un gran cangrejo y te lo puedes comer.

Señaló una gran piedra en el medio del río.

Sipac, deseoso de mostrar su fuerza, se hundió en las aguas hasta desaparecer. Estuvo sumergido un largo rato, intentando dar caza al cangrejo. Mientras tanto la muchacha se quitó la cinta de su cabeza y diestramente simuló con ella la forma de un cangrejo. Luego, cuidadosamente, puso la cinta bajo aquella gran roca.

–¿Todavía no has pescado el cangrejo? –preguntó a Sipac.

–No, no lo he pescado –respondió Sipac desde el fondo del agua.

–Bien, acabo de descubrir otro aquí –dijo la doncella. Sal y ve a buscarlo.

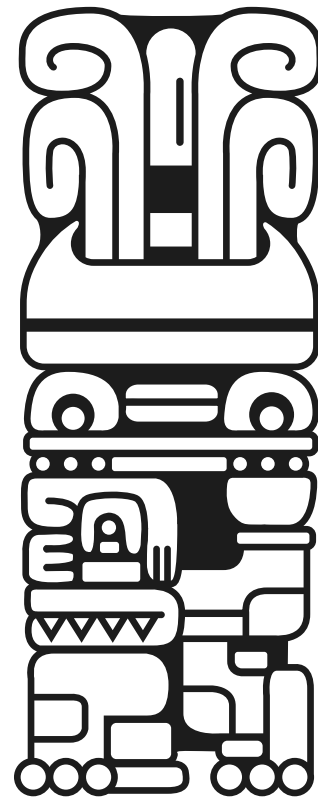
Sipac salió a la superficie a respirar, preguntándose si no sería un error haber pedido a las tres jóvenes que se casaran con él.

–Sé que hay un cangrejo bajo esa lastra –dijo la joven. –Pero el río es muy profundo en esa parte y el agujero que tapa la roca, mayor que cualquier gruta. Voy a ponerte una cadena en las piernas para que podamos rescatarte si tienes algún problema.

A Sipac no le hizo mucha gracia la idea de tener amarradas las piernas con una cadena, pero estaba tan encantado con la belleza de las muchachas que aceptó.

Cuando desapareció debajo de la roca en busca del cangrejo, las doncellas saltaron a la parte de la roca que emergía de las aguas y ataron allí la cadena para que Sipac quedara atrapado. Con la roca atada a sus espaldas se puso de pie tambaleándose y luego huyó, sin atreverse a mirar de nuevo a los espíritus. Con la prisa no se fijó por dónde pisaba y al llegar a un gran barranco cayó con tal fuerza que su gigantesco cuerpo se incrustó en el suelo y encima de él quedó empotrada la gran roca que llevaba al hombro convirtiéndose en un nuevo volcán.

Ahora, junto al río Cala, en Guatemala, se alza el volcán que lleva por nombre Sipac el que produce un ruido ensordecedor al sacudir sus cadenas. De esa manera, los espíritus del maíz protegieron a los lugareños de la gula de Sipac.



Leyenda de Guatemala

26

¿Qué buscaban los espíritus al engañar a Sipac?

- A Probar la fuerza del gigante.
- B Evitar el traslado de los volcanes.
- C Asegurar el bienestar de los indígenas.
- D Impedir que el gigante deambulara por el territorio.

27

¿Qué rasgo del gigante alteró la vida de los achis?

- A Su monumental tamaño.
- B Su inagotable apetito.
- C Su enorme rencor.
- D Su gran fuerza.

28

¿Qué situación desata el conflicto en este relato?

- A El viaje de Sipac a la costa.
- B El engaño planeado por los espíritus.
- C La aparición de Sipac en la vida de los indígenas.
- D La llegada de los espíritus convertidos en doncellas.

29

¿Cuál es el tema central del texto?

- A La trampa vivida por Sipac.
- B El nacimiento de un volcán.
- C El amor de los achis por el maíz.
- D La astucia de los espíritus del maíz.

Lee el texto y responde las preguntas 30 a 35.

Jóvenes, Internet y privacidad: los retos de la identidad en la era digital

Por qué es importante la privacidad de los jóvenes que experimentan en Internet y las redes sociales.

Liliana Arroyo

15 SEPTIEMBRE 2015

Para los adolescentes Internet supone un espacio de ocio, de interacción y de construcción de la propia identidad. Pocas veces se preguntan el origen y el destino de la información que circula por esa red infinita y aparentemente volátil. La actividad en línea abre espacios de relación y admite temáticas impensables en el mundo presencial. Definir la esfera privada y la capacidad de controlar la información que se expone sobre uno mismo son retos actuales que hay que explicar, entender y abordar desde los agentes involucrados en la educación. Este *post* explora por qué es importante la privacidad de los jóvenes que experimentan a corazón abierto en la eternidad digital.

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

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

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

Factor #1 – Un laboratorio de identidad

Las redes sociales suponen un escaparate nuevo y accesible donde presentarse y representarse a sí mismos. Prácticamente el 80% de adolescentes tiene un perfil propio en alguna red social (FAD, 2015). Facebook, Twitter y otras plataformas forman parte de su día a día. El entorno en línea facilita la superficialidad e invita a generar contenidos de forma espontánea e impulsiva. Publicar va acompañado de la «recompensa» o el «fracaso» según cómo reaccionen los demás, cuántos son y cómo lo hacen. El número de dedos con el pulgar arriba implica una nueva forma de medir la popularidad de una persona y crecer en un medio voraz puede conllevar crisis que deben abordarse desde el uso responsable y el acompañamiento consciente.

Factor #2 – El escaparate constante

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

Factor #3 – En directo y para todos

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

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

Factor #4 – La privacidad

Hasta ahora nos hemos concentrado en la identidad digital que de forma activa proyectan los adolescentes sobre ellos mismos, pero en las redes sociales el control sobre la propia información ya no depende de ellos, sino que son también los demás quienes pueden proporcionar fotografías, comentarios o referencias de cualquier tipo, convirtiendo la privacidad en un derecho individual que requiere de la complicidad de la responsabilidad colectiva. Dicho de otro modo, preservar la privacidad depende en una pequeña parte de uno mismo, en buena medida de los vínculos con quienes convivimos en la red y a nivel macro depende de que socialmente pongamos límites a la innovación irresponsable.

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

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

La importancia de educar en el uso responsable

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

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

Fuente: <http://lab.cccb.org>

30

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

- (A) Porque asegurará que en el futuro la privacidad sea un derecho garantizado de los jóvenes.
- (B) Porque terminará el negocio de base de datos de usuarios que utilizan algunas compañías.
- (C) Porque restringirá la manipulación de bases de datos de usuarios que utilizan algunas compañías.
- (D) Porque garantizará que en el futuro los jóvenes tomen conciencia sobre la importancia del ciberacoso.

31

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

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

32

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

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

33

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

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

34

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

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

35

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

Marca tu respuesta:

- Sí
- No

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

Lee el texto y responde las preguntas 36 a 40.

Un 69% de alimentos marinos está contaminado por microplásticos

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



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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

Cristina Crespo Garay

Fuente: www.nationalgeographic.es

36

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

- (A) Los comercios que mantienen la oferta de sus alimentos marinos.
- (B) Las empresas que lucran con productos dañinos para el ecosistema marino.
- (C) Las comunidades que se oponen a la aplicación de normativas legales medioambientales.
- (D) Los consumidores que ignoran la advertencia de evitar el consumo de productos contaminados.

37

¿Cuál es el tema central del texto leído?

- (A) La labor de Greenpeace y su plan de descontaminación de los océanos.
- (B) El tratamiento del plástico y su legislación en las comunidades.
- (C) La comercialización de especies marinas y su consumo.
- (D) La contaminación de flora y fauna marina con plástico.

38

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

- (A) Deteniendo el consumo de plástico no reutilizable.
- (B) Fomentando el monitoreo de la contaminación por plásticos.
- (C) Limpiando el caparazón de los animales infestados con plásticos.
- (D) Aumentando la creación de lugares para reciclar envases de plástico.

39

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

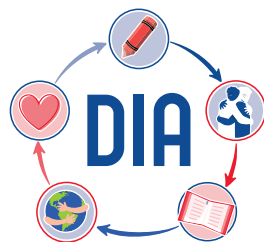
- (A) Porque la quema de material plástico no reciclado podría causar problemas respiratorios.
- (B) Porque las personas al ingerir alimentos contaminados podrían desarrollar enfermedades.
- (C) Porque el ser humano al dejar de consumir alimentos del mar podría debilitar sus defensas.
- (D) Porque los residuos que están flotando en el mar podrían entrar en contacto con las personas.

40

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

- (A) “8 millones de toneladas de basura llegan al año a mares y océanos”.
- (B) “Una estimación de entre 5 y 50 billones de fragmentos de plástico infecta ya nuestros océanos”.
- (C) “Algunas comunidades autónomas españolas tratan de legislar ya medidas como la prohibición de las pajitas de plástico”.
- (D) “Lo que hay que hacer es frenar el flujo de plástico, dejando de consumir de forma masiva los productos o envoltorios de un solo uso”.

Agencia de
Calidad de la
Educación





PRUEBA DE
LECTURA

II
medio

Evaluación de Cierre

2021

Nombre: _____

Curso: _____ Fecha: _____

Instrucciones

Esta prueba tiene **39 preguntas** sobre los textos que debes leer.



En las **preguntas de alternativas**, debes contestar marcando con una X en la respuesta que consideres correcta.



En las **preguntas de desarrollo**, debes escribir tu respuesta.

Utiliza lápiz grafito para contestar las preguntas y si te equivocas usa una goma de borrar.

¡Recuerda que esta prueba es **sin nota** y que debes responder siempre lo que tú sabes!

¡Que te
vaya bien!

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1 a 5.

MATRIMONIO

Había una vez una pareja que se casó.

Convivieron aproximadamente 5 años. Ella se llamaba Maribet y tenía el pelo rubísimo, como de diez mil catálogos. Él se llamaba Ze pero no se destacaba por el alto contenido de tintura en la cabeza. Maribet y Ze vivían en las afueras de Lisboa. Campo puro. Esto no había sido decisión de Ze; más bien de la mujer, porque cuando era jovencita había empezado a tener problemas en los pulmones. Que los tenía "muy planos" le había dicho un médico de por allá, especialista en tantas cosas. Que los tenía rasos, entonces el aire que le entraba era poquísimo. Encima Maribet era una mujer corpulenta. Gruesa y rubia como cuando los osos de peluche acaban de salir de sus fábricas. Ze y Maribet disfrutaban del aire libre; los pulmones de ella se llenaban lo justo y necesario, y entonces respirar no era prueba de riesgo.

Una tarde de luna que había salido temprano, Ze y Maribet tuvieron una discusión. Podría decirse que fue el primero de esos altercados en los que podrían rodar los ojos, pero no llegaron a tal punto. Ze insistía en que quería reintegrarse a la ciudad porque el campo lo aburría, que mucho árbol y poco lenguaje, que pura hoja y nada de intercambio. Maribet se desalmó. Le habló de sus pulmones. Que eso era inaudito. Que podían irse a vivir a la ciudad, el lugar más lindo del mundo, pero que no tendría entonces nunca más una mujer para besar por las noches. Que se llevaría un cuerpo fallecido.

Desde ese día, Maribet decidió darle la espalda a su marido. Y no fue solamente una forma de decir. Dedicarle la espalda todas las horas del día y de la noche. Del dormir y el estar vivo, se volvió realidad. Lo único que Ze veía, desde ese entonces, era la parte posterior de su esposa. Podía notar cómo el pelo crecía y le iba llegando más hacia las piernas, cómo perdían color esos brotes rubísimos, cómo se ensanchaban las caderas. Pero nada del rostro en este relato.

Se sentaban todas las tardes de Portugal a tomar café descafeinado. Ze mantenía largas conversaciones con la espalda de su esposa. Maribet hablaba desde ese lugar. Pasaron unos cuantos meses así, hasta que Ze empezó a olvidar sus facciones. En un cajón alto del placard antiguo que tenían en la habitación

matrimonial, Ze buscó enérgicamente hasta dar con un baúl lleno de fotos. Se quedó un rato muy largo, horas quizás, dialogando con esas imágenes. Empezó a llevarse las fotografías con él, dentro de un folio viejo, en bolsillo de pantalones y camperas. Hablaba con su mujer y miraba las fotos, para imaginársela. Le comentaba esto a ella, pero a Maribet no le hacía gracia. No había manera de que ese enojo se diluyera. Ni siquiera con bromas. Las fotos de la ausencia y la espalda presente. Maribet aullaba de dolor muscular y contractura, sobre todo por las noches, pero no desarmaría su juramento.

Una noche de refuertos que anticipaban truenos, Ze se acostó más tarde que Maribet. No entendía cómo, pero acostada, ella siempre encontraba la manera de estar dándole la espalda. Como si, incluso dormida, estuviera presente el cálculo.

Ze no se podía dormir. Le había entrado algo de miedo. ¿Y si el amor se le estaba yendo? Ojos que no ven corazones que no sienten, le decía su madre mientras le tiraba del cuerito.

Ze estaba acurrucado entre la almohada rancia y el calor. Tomó la decisión brusca y lo hizo. Alcanzó el cuerpo de su esposa, pero no pasó nada. La agarró de la espalda y la dio vuelta. Ella no acusó recibo. En el campo portugués también se dice así, “acusar recibo”.

Maribet se había vuelto eterna, o nula, porque al darla vuelta había otra espalda también. Ze transpiró hasta la **lipotimia**, pero siguió dándola vuelta; ese cuerpo tenía que tener un fin. Pero no.

Maribet se había convertido en una tabla rasa. Y la respiración seguía intacta.

Fabbri, Camila. (2019). *Matrimonio*. En Los accidentes. Santiago: Elefante

Glosario

lipotimia: Pérdida repentina y pasajera del conocimiento que se produce por falta de riego sanguíneo en el cerebro.

1

¿Por qué la pareja vivía en el campo?

- A Porque les disgustaba la vida en la ciudad.
- B Porque Maribet tenía problemas de salud.
- C Porque Ze prefería disfrutar de la naturaleza.
- D Porque consideraban el campo un lugar hermoso.

2

¿Por qué Ze buscó las fotografías en el antiguo placard?

- A Porque deseaba charlar con ellas en vez de con Maribet.
- B Porque creía que así Maribet dejaría de darle la espalda.
- C Porque quería recordar cómo era Maribet.
- D Porque quería mostrárselas a Maribet.

3

¿Cuál es la causa de la pelea entre Maribet y Ze?

- A Ze tiene otra mujer en la ciudad.
- B Ze insiste en irse a vivir a la ciudad.
- C Ze considera que Maribet es aburrida.
- D Ze considera que Maribet ya está sana.

4

¿Qué problemática afecta al matrimonio del cuento anterior?

- A El orgullo.
- B La demencia.
- C El desencanto.
- D La despreocupación.

5

¿Qué simboliza la espalda de Maribet?

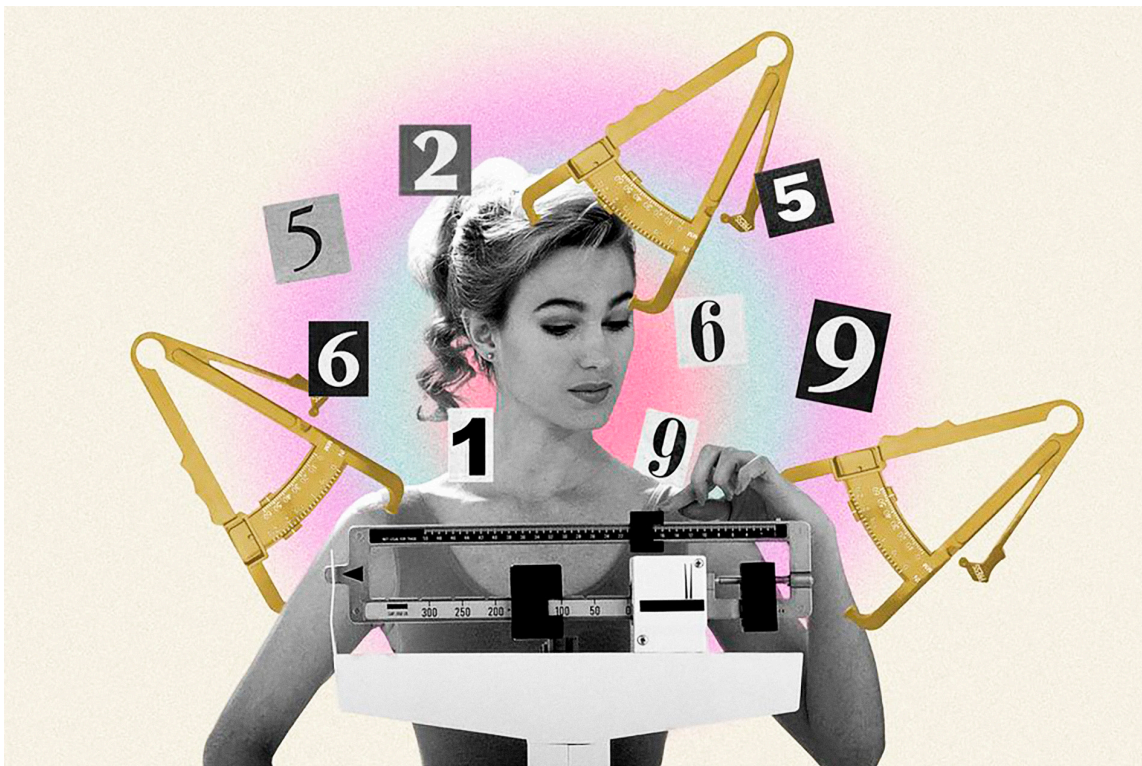
- A Odio.
- B Enfado.
- C Amargura.
- D Vergüenza.

Lee los siguientes textos y responde las preguntas 6 a 13.

Texto 1

Somos más que peso y altura: los problemas de medirnos con el IMC

Por: Andrea Hartung
30 JUN 2021 02:50 PM



El IMC, o índice de masa corporal, es uno de los parámetros más utilizados en el mundo para establecer si una persona tiene un peso adecuado. Fue inventado por el estadístico belga, Adolphe Quetelet, y se consigue dividiendo los kilogramos de peso por el cuadrado de la estatura en metros, y ahí radica uno de sus principales problemas: solo considera dos factores, de entre los muchos que existen en el organismo para medir salud física.

Uno de los principales errores que se cometen cuando se usa el IMC, es que no se toma en cuenta que este no distingue entre la masa corporal y masa muscular. Una persona que pesa 60 kilos, divide estos kilos en agua, músculo, grasa y todo lo

demás que hay dentro de su cuerpo (huesos, pelo, órganos, etcétera). Pero como en el cálculo del IMC el peso se ve como un valor total, todos estos factores se llevan a una sola cifra. Entonces, cuando una persona come de forma balanceada, hace deporte intenso, y tiene un alto porcentaje de masa muscular, su peso puede ser incluso mayor que el de alguien de su altura que en realidad tiene un mayor porcentaje de grasa. Su IMC podría mostrarlo con sobrepeso, e incluso obesidad, cuando en realidad no es así.

Y aunque solo se trata de un número, para muchas personas es más que eso. En 19 estados de Estados Unidos, los colegios envían reportes con el IMC de niñas y niños, categorizándolos como bajo peso, peso normal, sobrepeso y obesos. La Asociación Nacional de Desórdenes Alimenticios de ese país (NEDA), ha mostrado preocupación por esta situación, en cuanto se trata de parámetros que pueden resultar en conductas dañinas, especialmente en personas más propensas a sufrir desórdenes alimenticios. Para un adolescente, la palabra “sobrepeso” no solo implica una categoría arbitraria, sino que es todo un estigma, que en algunos casos querrá compensar reduciendo su alimentación en niveles peligrosos para su salud física y mental.

El cálculo del IMC no solo es sencillo, sino que además es cómodo para quienes no quieren resolver el problema matemático. Si se busca en internet “calculador de IMC”, aparecen una serie de sitios web en los que solo hay que poner el peso en una cajita y la altura en otro, para obtener resultados. Estas herramientas, que seguramente existen porque se piensa que son útiles, pueden resultar peligrosas. Por ejemplo, una persona que quiere bajar mucho de peso, podría calcular cuánto tiene que pesar, de acuerdo a su estatura, para llegar a la categoría bajo peso. Y esto se vuelve aún más peligroso, cuando descubrimos que hay otros sitios que, además de calcular el IMC, calculan el IMB o índice metabólico basal, el cual te indica cuántas calorías tienes que consumir para subir, mantener o bajar el peso.

Aplicaciones como *My fitness pal*, por ejemplo, calculan estos dos índices y te entregan recomendaciones para llegar al peso deseado en el tiempo que la persona estime conveniente, aunque esto implique consumir menos de 1.500 calorías al día. El gran problema con todos estos índices, es que son solo números. No toman en cuenta la historia familiar de una persona, su historial de salud mental, su nivel de entrenamiento ni la masa muscular de sus cuerpos. No buscan que la persona esté sana, sino que la “ayudan” a alcanzar ciertas cifras. Y esto se mantiene bajo la premisa de “un cuerpo delgado es un cuerpo saludable”, cuando se ha comprobado en numerosos estudios, y en la práctica, que esto no siempre es así.

Andrea Hartung. “Somos más que peso y altura: Los problemas de medirnos con el IMC”.
La Tercera [Santiago, Chile]. 30 junio 2021. Web.

Texto 2

HAES: Especialistas en nutrición que no creen que el peso sea lo más importante

23 ABR 2021 11:10 AM



¿Es el peso necesariamente un indicador de salud? No siempre, según el grupo de nutricionistas, nutriólogos e incluso algunos profesionales de la salud mental, que se han sumado al movimiento *HAES o Healthy at Every Size* –en español, *Saludable en Todos los Pesos*–. Tal como el nombre lo indica, busca quitar el estigma en torno al peso para entregar una atención en la que el número en la balanza no sea el factor principal.

“Perdimos la guerra contra la obesidad. Pelear contra la gordura no hizo que se fuera. Y ser más delgados, incluso aunque supiéramos cómo lograrlo exitosamente, no nos va a hacer necesariamente más saludables ni más felices”, escriben desde el sitio web HAES Community en su declaración de principios. Agregan que de esta guerra se ha desprendido un daño colateral no menor: “La comida y la preocupación por el cuerpo, odio hacia uno mismo, desórdenes alimenticios, discriminación, mala salud, etc. Pocos hemos hecho las paces con nuestros cuerpos porque, o estamos gordos, o tememos engordar”.

Bajo esta lógica, HAES se reconoce como un movimiento pacífico, que busca dar cuenta que la salud está relacionada, principalmente, con factores sociales, económicos y ambientales, y que requiere una respuesta social y política. “También apoya a personas de todas las tallas en la adopción de comportamientos saludables”.

La nutricionista experta en Trastornos de la Conducta Alimentaria, Pamela Campi, explica algunas de las principales diferencias entre el enfoque HAES y la nutrición tradicional. “Esta última se basa mucho en el peso como indicador de salud y pone

muchos esfuerzos en la obtención o mantención de un peso. Salud en todas las tallas tiene un enfoque más inclusivo en cuanto a que acepta y respeta la diversidad corporal, y busca salud a través de la adquisición de conductas saludables, independiente del peso y tamaño de la persona”, dice la especialista.

Pamela Campi distingue que esto no quiere decir que todas las personas sean sanas en cualquier peso o talla, sino que se puede ser saludable independiente del peso corporal.

“Otra diferencia tiene que ver con el uso de la alimentación”, añade: “Como nutricionistas o nutriólogos, estamos acostumbrados a que nos digan que una persona tiene un determinado requerimiento nutricional según estatura y edad, y se entrega una pauta alimenticia respecto a eso. Siempre se trata de considerar los hábitos y preferencias del paciente, pero se sigue funcionando con reglas externas que muchas veces están asociadas a una pérdida de peso o la mantención de un peso. En cambio, uno de los principios del enfoque HAES es la alimentación para el bienestar, lo que está alineado con la alimentación intuitiva”.

Por último, el enfoque tradicional y HAES se diferencian en cuanto a cómo se relacionan con la actividad física. “Un enfoque tradicional, por lo general, usa la actividad física como un recurso más de pérdida de peso. No siempre es así, pero está alineado.

El enfoque HAES tiene como uno de sus principios promover un movimiento que contribuya a mejorar la calidad de vida de la persona, y apoya la realización de actividad física que permita a todas las personas, de todos los tamaños, realizar ejercicios si así lo desean”.

Al ser un estilo diferente y aún algo novedoso y transgresor dentro de la nutrición, existen muchos prejuicios al respecto. Campi cuenta cuáles son los principales.

“Algunas personas creen que HAES promueve la obesidad y que, como es un enfoque no peso centrista, no reconoce o desestima al famoso índice de masa corporal (IMC), que es la relación entre peso y estatura de la persona como indicador de salud. Se cree que este movimiento desconoce la asociación que puede existir entre la obesidad y el riesgo de enfermedades. Lo que en realidad dice HAES es que no hay causalidad. Es distinto que la obesidad sea un factor de riesgo a que sea la causa de la enfermedad”.

Por otro lado, aunque esto puede parecer confuso, el enfoque HAES no dice que todas las personas están sanas en todos los pesos o tallas. “Lo que dice es que cualquier persona tiene la capacidad de mejorar su salud, independiente de su tamaño corporal. Cualquier persona que vaya adquiriendo hábitos saludables, como de ejercicios, alimentación, sueño y manejo de estrés, independiente del tamaño o de si pierde peso o no, sí va a ganar salud”.

“HAES: Especialistas en nutrición que no creen que el peso sea lo más importante”.
La Tercera (Santiago, Chile). 21 abril 2021. Web.

6

¿Qué factores se consideran al momento de establecer el IMC?

- A La masa corporal y la masa muscular.
- B La salud mental y el ejercicio.
- C La grasa y las calorías.
- D La altura y el peso.

7

¿Por qué es posible que el IMC haga parecer con sobrepeso u obesidad a una persona que en realidad está sana?

- A Porque no considera kilos que en realidad corresponden a agua.
- B Porque no distingue la masa muscular de la masa corporal en un individuo.
- C Porque existen errores de cálculo en los datos que entregan los sitios webs.
- D Porque trabaja con parámetros demasiado exigentes en sus estándares de delgadez.

8

¿Qué postura tiene la autora del texto 1 respecto del IMC?

- A El IMC permite a las personas plantearse metas claras.
- B El IMC tiende a favorecer únicamente a las personas delgadas.
- C El IMC por sí solo es un dato insuficiente para determinar la salud de las personas.
- D El IMC es un índice confiable al momento de establecer el peso ideal de las personas.

9

A partir del segundo texto, ¿cuál de las siguientes metas **NO** forma parte del programa de HAES?

- A Adopción de conductas saludables.
- B Alimentación basada en el bienestar.
- C Aceptación del sobrepeso como enfermedad.
- D Actividad física como mejora en la calidad de vida.

10

¿Por qué se afirma que el enfoque del programa HAES es más inclusivo?

- A Porque acepta y respeta los distintos tipos de cuerpos.
- B Porque está constituido por nutricionistas, nutriólogos y psicólogos.
- C Porque considera los hábitos y preferencias alimentarias de los pacientes.
- D Porque considera factores como la alimentación y el ejercicio en la salud.

11

¿Qué creencia se pone en duda en ambos textos?

- (A) Que la delgadez esté asociada a buenas prácticas alimentarias.
- (B) Que el ejercicio físico contribuye a disminuir el sobrepeso.
- (C) Que la obesidad esté relacionada con tallas específicas.
- (D) Que el peso sea el único indicador de salud.

12

¿Cuál de las siguientes ideas **solo se recoge en el texto 1**?

- (A) La masa muscular es un factor importante de considerar al momento de determinar la salud física.
- (B) La obsesión por el peso puede llevar a las personas a padecer desórdenes alimenticios.
- (C) La nutrición tradicional asocia la alimentación a la obtención de un determinado peso.
- (D) La obesidad no siempre implica que una persona esté mal de salud.

13

A partir de la lectura de ambos textos, ¿considerarías que la autora del texto 1 coincide más con el enfoque de nutrición tradicional o con el enfoque HAES? ¿Por qué?

Fundamenta tu respuesta con información de los textos 1 y 2.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 14 a 19.

La marquesa de Larkspur Lotion*



Escena

Una habitación pobremente amueblada en el barrio francés de Nueva Orleans. No tiene ventanas, ya que es un cubículo separado de otros semejantes por tabiques artificiales. Un pequeño tragaluz inclinado deja pasar la escasa y deprimente luz de las últimas horas de la tarde. Hay un armario alto, negro, con lunas rotas en las puertas, una bombilla eléctrica oscilante, una cómoda negra y carente de elegancia, una horrible estampa de un santo y, encima de la cama, un escudo de armas en un marco.

La SRA. HARWICKE-MOORE, una mujer de cuarenta años, teñida de rubio, está sentada en el borde de la cama en actitud pasiva, como si no se le ocurriera nada mejor que hacer.

Se oye un golpe seco en la puerta.

* «Larkspur Lotion» es un producto que se utiliza para combatir los parásitos.

SRA. HARWICKE-MOORE (*En un tono agudo, afectado*): ¿Quién es, por favor?

SRA. WIRE (*Desde fuera, bruscamente*): ¡Soy yo!

(*Con una expresión momentánea de terror en la cara, la SRA. HARWICKE-MOORE se levanta muy tiesa*)

SRA. HARWICKE-MOORE: ¡Oh... Señora Wire! Pase. (*Entra la administradora, una mujer de unos cincuenta años, gruesa y desaliñada*). Precisamente iba a pasar por su habitación para hablar con usted.

SRA. WIRE: ¿Sí? ¿De qué?

SRA. HARWICKE-MOORE (*Con una sonrisa que quiere ser jovial, pero que resulta forzada*): Señora Wire, lamento decirle que no creo que estas cucarachas sean los compañeros de cuarto más gratos, ¿y usted?

SRA. WIRE: Cucarachas, ¿eh?

SRA. HARWICKE-MOORE: Sí, exactamente. No es que haya tenido muchos contactos con cucarachas en mi vida, pero las pocas que había visto hasta ahora eran pedestres, de las que andan. ¡Estas, señora Wire, son cucarachas voladoras! Me quedé asombrada, en realidad me quedé literalmente pasmada cuando una de ellas despegó del suelo y empezó a zumbar por el aire,

describiendo un círculo, apenas a dos pulgadas de mi cara. Señora Wire, me senté en el borde de esa cama y lloré, ¡tan horrorizada y asqueada me sentía! ¡Imagínese! ¡Cucarachas voladoras, algo que nunca se me ocurrió que existiera, zumbando y dando vueltas a mi alrededor! Mire, señora Wire, quiero que sepa...

SRA. WIRE (*Interrumpiéndola*): Las cucarachas voladoras no tienen nada de extraño. Las hay en todas partes, incluso en el barrio elegante las tienen. Pero no era eso lo que yo quería...

SRA. HARWICKE-MOORE (*Interrumpiéndola*): Es posible, señora Wire, pero yo también puedo decirle que me horrorizan las cucarachas, incluso las simples cucarachas tradicionales, las pedestres; y en cuanto a este otro tipo, las que vuelan... ¡Si he de quedarme aquí, estas cucarachas voladoras han de desaparecer, y han de desaparecer inmediatamente!

SRA. WIRE: ¿Cómo voy a impedir yo que las cucarachas entren por las ventanas? Pero no es eso lo que yo...

SRA. HARWICKE-MOORE (*Interrumpiéndola*): Yo no sé cómo, señora Wire, pero tiene que haber un procedimiento. Lo único que sé es que tienen que desaparecer antes de que yo pase aquí una noche más, señora Wire. ¡Oiga, si me despierto por la noche y me encuentro una en la cama, me dará un ataque; le juro que, sencillamente, me moriré de convulsiones!

SRA. WIRE: Perdóneme que le diga, señora Harwicke-Moore, que es mucho más probable que se muera usted de beber demasiado que de convulsiones provocadas por cucarachas. (*Coge una botella de la cómoda*) ¿Qué es esto? ¡Larkspur Lotion! ¡Vaya!

SRA. HARWICKE-MOORE (*Enrojeciendo*): Lo uso para quitarme el esmalte de las uñas.

SRA. WIRE: ¡Muy delicada, sí!

SRA. HARWICKE-MOORE: ¿Qué quiere usted decir?

SRA. WIRE: No hay una casa vieja en el barrio que no tenga cucarachas.

SRA. HARWICKE-MOORE: Pero no en cantidades tan enormes, ¿no? ¡Le aseguro que esta habitación está realmente infestada!

SRA. WIRE: No hay que exagerar. Y, a propósito, no me ha pagado usted todavía el resto del alquiler de esta semana. No pretendo cambiar de conversación, pero sí necesito cobrar ese dinero.

SRA. HARWICKE-MOORE: ¡Le pagaré el resto del alquiler tan pronto como haya acabado usted con las cucarachas!

Tennessee Williams. *Piezas cortas*. Madrid: Alianza Editorial 1968. (Fragmento).

14

¿Qué particularidad tienen las cucarachas que la Sra. Harwicke-Moore ha encontrado en su cuarto?

- A Son pedestres.
- B Son voladoras.
- C Son tradicionales.
- D Son indestructibles.

15

¿Qué quiere dar a entender la señora Harwicke-Moore cuando declara: «no es que haya tenido muchos contactos con cucarachas en mi vida»?

- A Que ella es joven y no tiene mucha experiencia con cucarachas.
- B Que ella es ignorante y no sabe cómo deshacerse de las cucarachas.
- C Que ella es elegante y no acostumbra frecuentar lugares con cucarachas.
- D Que ella es asustadiza y no sabe cómo lidiar con el miedo que le producen las cucarachas.

16

¿Para qué la señora Harwicke-Moore le habla a la señora Wire sobre las cucarachas?

- A Para desviar el tema del pago de la renta.
- B Para contarle a alguien la angustia que siente.
- C Para exponer las razones por las cuales abandonará el lugar.
- D Para explicar que las cucarachas repercuten gravemente en su salud.

17

En el fragmento leído, ¿cómo es la conversación entre la señora Harwicke-Moore y la señora Wire?

- A Tensa.
- B Cortés.
- C Agresiva.
- D Afectuosa.

18

¿Qué insinúa la señora Wire sobre la señora Harwicke-Moore, al aludir a la botella de «Larkspur Lotion»?

- A Que tiene parásitos e intenta disimularlo.
- B Que está arreglándose demasiado para los años que tiene.
- C Que está intentando acabar con las cucarachas con la loción.
- D Que está consumiendo la loción como si se tratara de alcohol.

19

¿Cómo es el ambiente en el que transcurre la escena?

- A Refinado.
- B Aterrador.
- C Misterioso.
- D Decadente.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 20 a 25.



Rubén Vázquez
julio 20, 2021 @ 6:00 am

Noruega lanza una regulación de los filtros digitales

De acuerdo con su ley de comercio, los influencers deberán advertir cuando usen algún filtro que haga más tersa su piel o modifique su anatomía.



Hace unas semanas Noruega hizo una enmienda a la Ley de control y comercialización y emitió una iniciativa que obliga tanto a *influencers* como a marcas a avisar si las fotografías que comparten en redes sociales están retocadas mediante algún programa o cuentan con algún filtro. Este mandato es obligatorio para marcas y personas que comercializan su imagen y obtienen ganancias a partir de compartir contenidos en las redes sociales.

La intención es ofrecer una visión mucho más realista no solo de los productos y servicios, sino de la imagen de las personas que se han convertido en una referencia en los estilos de vida para muchos adolescentes. La petición obligará a los *influencers* a poner leyendas que indiquen, por ejemplo, si los ojos fueron agrandados, si la piel se suavizó digitalmente o si el estómago ha sido moldeado mediante algún *software*.

Las redes sociales se han convertido en una referencia para muchos adolescentes que construyen su propia imagen en base a las referencias que obtienen de los medios digitales y de los nuevos líderes de opinión conocidos como *influencers*.

La importancia de los *influencers* en el mundo contemporáneo está fuera de dudas, ya que estos líderes de opinión no solo cuentan, en algunas ocasiones, con millones de seguidores, sino con una cantidad de horas de reproducción de sus contenidos que sobrepasan a medios como la televisión.

La narrativa que construyen habla de vidas lujosas y cuerpos perfectos y, aunque parece que los contenidos son grabados de forma casual o espontánea, en realidad existe una planeación, producción y edición para lograr tales resultados.

La ley sobre *influencers* que Noruega ha puesto en marcha resulta bastante novedosa y se suma a otras iniciativas que previamente se han lanzado en las redes sociales. Por ejemplo, en 2019 Instagram propuso que se eliminaran la cantidad exacta de reacciones que los usuarios daban a una publicación, con el objetivo de no crear presión sobre los adolescentes y su autoestima.

Sin embargo, esta ley se enfoca particularmente en la imagen de los *influencers* y en cómo tendrán que avisar a sus seguidores que están usando filtros o han modificado su imagen digitalmente, lo que, en todo caso, permitirá a los adolescentes saber que lo que ven no es real.

Han existido algunos casos en las redes sociales en los que incluso se han demostrado algunos engaños hechos por filtros. Uno de los más famosos fue el de Azusagakuyuki, una chica muy popular en Japón que recorría el país en motocicleta, pero que en realidad era un hombre de 50 años. O bien, Qiao Biluo, una *influencer* sobre belleza y maquillaje que aparentaba ser una adolescente, pero que durante una transmisión en vivo, una falla mostró que en realidad tenía 58 años.

Las redes sociales se han convertido en un punto de referencia para los adolescentes no solo en el consumo de contenidos, sino en la manera en la que se pretende vivir la vida. Por ello, aunque las redes parecen una ventana hacia la intimidad de quienes han decidido compartir sus vidas digitalmente, no siempre es real todo lo que se muestra o lo que se vive, de ahí la importancia de aclararlo para las generaciones más jóvenes.

“Noruega lanza una regulación de los filtros digitales”. *Revista Forbes* (México). 20 julio 2021.
Web. (Adaptación).

20

Para cumplir con la medida sobre filtros digitales, ¿qué acción se exige llevar a cabo?

- (A) Informar cuando una foto está retocada o cuenta con algún filtro.
- (B) Evitar el uso de filtros para aparentar vidas lujosas y cuerpos perfectos.
- (C) Contar con un programa autorizado para aplicar filtros a fotografías y videos.
- (D) Limitar la cantidad de horas de reproducción de contenidos con filtros digitales.

21

¿Cuál de las siguientes citas del texto corresponde a una opinión de su autor?

- (A) “Esta ley se enfoca particularmente en la imagen de los *influencers*”.
- (B) “Este mandato es obligatorio para marcas y personas que comercializan su imagen”.
- (C) “Hace unas semanas Noruega hizo una enmienda a la ley de control y comercialización”.
- (D) “La ley sobre *influencers* que Noruega ha puesto en marcha resulta bastante novedosa”.

22

¿Cuál es el propósito del texto?

- (A) Denunciar los engaños dirigidos a los consumidores de redes sociales.
- (B) Informar sobre una nueva medida que regula el mercado de contenidos digitales.
- (C) Explicar la manera en que operan los programas de edición de imágenes digitales.
- (D) Criticar la manera en que los adolescentes ocupan su tiempo libre en redes sociales.

23

¿Qué opinión del autor sobre los adolescentes se desprende de la lectura del texto?

- (A) Que son extremadamente superficiales.
- (B) Que son exigentes con los estándares de belleza.
- (C) Que no saben ocupar adecuadamente los filtros en los medios y las redes.
- (D) Que no tienen la capacidad de distinguir por sí solos qué es real y qué es falso.

24

¿Para qué se mencionan a Azusagakuyuki y Qiao Biluo al final del texto?

- (A) Para ilustrar el mal uso de los filtros digitales en las redes sociales.
- (B) Para presentar algunos de los *influencers* más famosos de las redes sociales.
- (C) Para enseñar la manera en que las personas deben avisar sobre el uso de filtros.
- (D) Para mostrar cómo algunos *influencers* obtienen ganancias por su contenido en redes.

25

¿Para qué se utiliza la imagen al comienzo del texto?

- (A) Para demostrar la calidad de los filtros en las imágenes digitales.
- (B) Para alertar a los jóvenes del tipo de imagen que no es real.
- (C) Para ilustrar uno de los casos de *influencers* mencionados.
- (D) Para ejemplificar cómo los filtros distorsionan la realidad.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 26 a 30.

Celestino Abril

A Estela.

Don Celestino era amigo de mi abuelo; esta amistad fue en nuestra familia al principio una honra y al final una vergüenza. ¿Vergüenza? Todavía me resulta difícil creerlo. Don Celestino tenía un porte magnífico; desde todo punto de vista, era lo que se llama un caballero. Aun cuando don Celestino sintiera antipatía o agresividad por ciertas personas, su actitud hacia ellas equivalía siempre a una suerte de reverencia. Su elegancia era célebre. Las mujeres decían hablando de una nueva bufanda: "Esa bufanda tipo don Celestino", o de una boquilla a la última moda: "Boquilla de madera finísima, tipo Celestino". Recuerdo, más que su cara, los zapatos de gamuza, los guantes de invierno forrados en piel, las corbatas, tan bien combinadas con el color de su traje. Más que sus manos, recuerdo el anillo chevalier, con un zafiro, que llevaba en el dedo meñique; más que su pelo ensortijado, que peinaba con brillantina perfumada, recuerdo los sombreros que colocaba sobre su cabeza, hubiérase dicho, con el solo propósito de saludar. Era goloso: descubría yemas interesantes; acaramelados que duraban tres días, sin derretirse; alfajores más finos que las hostias; dulces de limón sutil venidos de La Rioja; bombones como nadie conoció iguales en Buenos Aires. Su amistad con mi abuelo comenzó cuando cursaban el bachillerato. Los dos pensaban seguir la misma carrera, medicina, que don Celestino abandonó en el segundo año, para irse a vivir a Bahía Blanca, donde tenía unos campos. Su hermano, que había acumulado una gran fortuna con una línea de colectivos al sur, parecía más modesto. Su cara era franca y alegre, se vestía muy mal, llevaba zapatos amarillos o de un color rojo subido. Nunca pudimos averiguar si don Celestino sentía lástima o admiración por su hermano. El día en que éste murió misteriosamente (entonces no se supo si por suicidio o por asesinato), don Celestino lloró como un viudo. Era la única persona de su familia que le quedaba y, en cierto modo, el exceso de pena que demostró, pareció natural a todo el mundo.

En el primer momento, quiso donar la fortuna de su hermano a algunas instituciones de caridad, alegando que no era digno de tantas riquezas, pero sus amigos, especialmente mi abuelo, lo aconsejaron que no cometiera esa locura, ya que un día podría casarse, tener hijos y deplorar su incapacidad para darles el bienestar que tal vez merecieran. Don Celestino aceptó el consejo. Moderó sus gastos. Siempre elegante, dejó sin embargo de preocuparse por la ropa. Redobló su bondad con sus amigos, hizo obras de caridad, fundó tres escuelas en las inmediaciones de Bahía Blanca, donó un pabellón al policlínico del lugar.

La gente no cesaba de repetir que era un santo. Vivía sacrificándose por sus amigos enfermos o pobres. En un momento de su vida recogió a una mujer leprosa y desvalida, no tuvo miedo al contagio; después de muchas vicisitudes, obligado por el Instituto de Leprosos, tuvo que internarla, para que le hicieran un tratamiento.

Llegado el momento de su muerte, la gente acudía a su casa, sintiendo que perderían a un protector, una especie de padre o de consejero. Sobre su mesa de luz no faltaban las yemas ni los bombones ni los dulces ni los dátiles, para convidar a las visitas, que salían llorando, cargadas de dulces, de papeles de seda y de cintas. Modesto en su lecho de muerte, no quiso que lo agasajaran y llamó a un sacerdote, porque tenía urgencia en confesarse. La criada protestó diciendo que un santo no tenía pecados. El sacerdote acudió y, después de comer un bombón, un caramelo o unos dátiles, ceremoniosamente le dijo que se sentía honrado de confesar a un alma tan bondadosa y caritativa. Don Celestino protestó, y ordenó que cerraran todas las puertas de su cuarto, se incorporó, acercó su boca al oído del sacerdote para que no lo oyeran ni las estatuas, ni los retratos, ni las cortinas, que en esa casa ya eran como personas, y susurró:

—No padre, mi alma no es bondadosa ni caritativa; mi alma es simplemente hipócrita. He vivido de simulacros desde que murió mi hermano. Estoy asombrado. No podría a ciencia cierta confesar mi arrepentimiento, porque el horrorizarse de haber cometido un acto no significa a veces arrepentirse, sino verse de afuera. Ahora, sin embargo, que estoy en mi lecho de muerte, quiero confesarme de un horrible crimen que llevo en

mi conciencia: maté a mi hermano. ¿Fue la codicia lo que me impulsó a cometer este crimen? Siempre traté de buscar alguna disculpa, sin hallarla, pero traté de redimirme, no por redimirme, sino para disimular. El dolor está en mi corazón como el carozo dentro del dátil reseco. No aproveché mi crimen. Ahora le pido la absolución, porque usted sabe que soy creyente y que voy a morir.

¿Vaciló el sacerdote? Lágrimas corrieron por sus mejillas. Las lágrimas que deseaba ver en las mejillas de don Celestino, a quien tanto quería. Pidió a Dios que lo iluminara y respondió:

—Podré darte la absolución, hijo mío, si haces pública tu confesión. No muestras bastantes signos de arrepentimiento. Recítame, como en la infancia, el acto de contrición, para que Dios te ilumine. ¿Lo recuerdas de memoria?

Don Celestino, sintiendo que le quedaban pocas horas de vida, rezó sin equivocarse, dio orden de dejar pasar a toda la gente, para que oyera su confesión. Las visitas y los sirvientes rodearon su cama. Exaltado por el relato del crimen, que cautivó la atención de la concurrencia, recobró el pulso y la respiración normales. Algún amigo lo aplaudió, muchos lo abrazaron, otros lo felicitaron al verlo beber, como los oradores, un vaso de agua. El sacerdote, después de la ceremonia, lo absolvió. Los médicos no tardaron en darlo de alta.

Silvina Ocampo. *Cuentos Completos (Vol. 2)* Buenos Aires: Emecé, 1999.

26

¿Qué pretende el narrador cuando señala que el hermano de Don Celestino murió “misteriosamente”?

- A Generar preocupación en el lector.
- B Generar compasión en el lector.
- C Generar miedo en el lector.
- D Generar intriga en el lector.

27

¿A qué hecho apunta el narrador cuando declara que le resulta difícil creer lo sucedido con Don Celestino?

- A A que haya sido absuelto de culpa por el sacerdote.
- B A que haya sanado de su mortal enfermedad.
- C A que haya donado la fortuna de su hermano.
- D A que haya matado a su hermano.

28

¿Qué percepción tenía la gente de Don Celestino?

- A Que era un hombre recto.
- B Que era un hombre devoto.
- C Que era un hombre modesto.
- D Que era un hombre codicioso.

29

¿Qué tema aborda esta historia?

- A La hipocresía.
- B La vergüenza.
- C La avaricia.
- D La soledad.

30

¿Crees que Don Celestino estaba arrepentido de sus acciones? ¿Por qué?

Fundamenta tu respuesta con información del texto.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 31 a 35.



“Chokita”: una oportunidad desaprovechada

Tu Voz

Lunes 26 de julio de 2021

Por: Ariel Jería



Las marcas son como los seres vivos: nacen, crecen, evolucionan y deben encontrar la forma de adaptarse a su entorno para lograr persistir. Esto fue justamente lo que pasó con el sorprendente anuncio de Nestlé (empresa multinacional suiza de alimentos y bebidas). Probablemente, hasta ahora nadie se había cuestionado el nombre de la icónica “Negrita” (popular galleta chilena de chocolate y vainilla), pero la empresa decidió cambiar el nombre del producto a “Chokita” a partir de octubre. Automáticamente, las redes sociales se llenaron de memes en respuesta al cambio e incluso, desató el cuestionamiento a los nombres de otros productos históricos.

“(Chokita) Es el resultado de una evaluación que busca identificar conceptos que pudieran considerarse inapropiados a la luz de la mayor conciencia sobre las marcas y su lenguaje visual respecto del uso de estereotipos o representaciones culturales” detalló Nestlé sobre la actualización, lo cual, considerando que la marca tiene 60 años en el mercado, responde de buena manera a los cambios socioculturales de la sociedad chilena. Pero, ¿por qué no incluir a los principales involucrados en la decisión? Los consumidores.

En estos tiempos, la transformación de las marcas va conectada con la sociedad y lo que estas necesitan día a día. Esto trae consigo el desafío de incluir a los usuarios en la conversación para generar mayor cercanía y compromiso con la comunidad, y al mismo tiempo, crear una excelente oportunidad de recordación de marca y ventas.

Bien lo saben en *Starbucks* (cadena internacional de cafeterías), donde han apostado por el cliente como centro de toda su estrategia global, creando una conexión emocional con el consumidor, basándose en la emoción implicada del proceso de venta. Un ejemplo de esto es la campaña desplegada por el *Unicorn Frappuccino*, una nueva bebida que nació en respuesta a la moda de los unicornios que se tomaba las redes en 2017 y que solo estuvo disponible en algunas tiendas durante un tiempo limitado. Esta particularidad encendió todas las plataformas e hizo que el *#UnicornFrappuccino* se convirtiera en *trending topic* mundial, aun cuando el sabor no llegó a ser el esperado por los consumidores.

Algo similar pensó Jennifer Lee en 2015 cuando decidió crear *Emojination*, una red de colaboradores que busca hacer más participativo el proceso de elección de nuevos emojis. Esto, luego de que *Whatsapp* anunciara constantes actualizaciones en los emojis disponibles para Android e IOS. Hoy cuentan con 3304 emojis, incluyendo variantes de género y tono de piel.

Las marcas se enfrentan a usuarios cada vez más exigentes y alertas a cualquier estímulo gracias a la inmediatez tecnológica. Por esto, no solo es necesario que los productos y marcas estén acorde a los tiempos que vivimos; desde una mirada más sostenible y humana, también debemos entender la transformación como un aporte para la comunidad.

Cuando Nestlé precisa que sus consumidores “entenderán y apreciarán esta decisión” en pro del respeto y la diversidad, moralmente están en lo correcto. Pero, ¿qué tal si además hubieran hecho una campaña para despedir a la famosa “Negrita” a lo grande? Con un sello para los nostálgicos del formato original, una cuenta regresiva hasta el cambio definitivo o incorporando a la audiencia a través de encuestas en las redes para saber qué les parece este cambio e incluso que ellos fueran los protagonistas de la transformación al elegir un nuevo nombre. En el mundo de las marcas, la oportunidad de adaptación debe darse lo más natural posible, ¿y qué mayor naturalidad que hacerlo de la mano de los consumidores?

“«Chokita»: una oportunidad desaprovechada”. BioBio Chile [Concepción, Chile]
26 julio 2021. Web.

31 ¿Cuál es la tesis que se presenta en el texto?

- A Es necesario que se cambie el nombre de otros productos históricos.
- B Es necesario que las marcas se actualicen cada 60 años para estar vigentes.
- C Es necesario que las marcas sean representativas de distintos géneros y colores de piel.
- D Es necesario considerar a los consumidores al momento de hacer transformaciones en las marcas.

32 ¿Cuál de las alternativas siguientes corresponde a un hecho y **NO** a una opinión?

- A “En el mundo de las marcas, la oportunidad de adaptación debe darse lo más natural posible”.
- B “Probablemente, hasta ahora nadie se había cuestionado el nombre de la icónica “Negrita””.
- C “Debemos entender la transformación como un aporte para la comunidad”.
- D “Las redes sociales se llenaron de memes en respuesta al cambio”.

33 ¿Por qué el autor considera que el cambio de nombre de la “Negrita” es una oportunidad desaprovechada?

- A Porque no logró satisfacer las demandas de la gente.
- B Porque la iniciativa no incluyó a otros productos históricos.
- C Porque se tomó la decisión sin considerar la opinión de la gente.
- D Porque se cuestionó el nombre de un producto que era icónico.

34

¿Por qué el autor establece una comparación entre las marcas y los seres vivos?

- (A) Porque ambos existen respetando a la diversidad.
- (B) Porque ambos pierden su vigencia después de los 60 años.
- (C) Porque ambos tienen la necesidad de adaptarse a su entorno.
- (D) Porque ambos viven en función de lo que necesitan las personas.

35

¿Para qué el autor menciona lo ocurrido con marcas como *Starbucks* y *Emojination*?

- (A) Para señalar otros productos icónicos que deberían actualizar su nombre.
- (B) Para evidenciar por qué es necesario hacer cambios de imagen en las marcas.
- (C) Para mostrar el prestigio que tienen las marcas con varios años de trayectoria.
- (D) Para ilustrar con ejemplos concretos por qué es bueno considerar a los consumidores.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 36 a 39.



XCIV

Si muero sobrevíveme con tanta fuerza pura
que despiertes la furia del pálido y del frío,
de sur a sur levanta tus ojos indelebles,
de sol a sol que suene tu boca de guitarra.

No quiero que vacilen tu risa ni tus pasos,
no quiero que se muera mi herencia de alegría,
no llames a mi pecho, estoy ausente.
Vive en mi ausencia como en una casa.

Es una casa tan grande la ausencia
que pasarás en ella a través de los muros
y colgarás los cuadros en el aire.

Es una casa tan transparente la ausencia
que yo sin vida te veré vivir
y si sufres, mi amor, me moriré otra vez.



Pablo Neruda. *Cien sonetos de amor*. Santiago: Editorial Universitaria, 1959.

36 ¿Qué simboliza la casa en el poema?

- A La furia.
- B La muerte.
- C El recuerdo.
- D El abandono.

37 ¿Cómo se muestra el hablante con la amada?

- A Fatalista.
- B Resignado.
- C Solicitante.
- D Desconsolado.

38 ¿Qué tema trata principalmente el poema?

- A La vida después de la muerte.
- B La resignación frente a la muerte.
- C El temor ante la muerte inevitable.
- D El dolor de la pérdida tras la muerte.

39 En la primera estrofa, ¿a qué se refiere el hablante con “el pálido y el frío”?

- A Al olvido.
- B A la muerte.
- C A la ausencia.
- D Al sufrimiento.

Agencia de
Calidad de la
Educación



Diagnóstico
Integral de
Aprendizajes

diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl

twitter.com/agenciaeduca
facebook.com/Agenciaeducacion
instagram.com/agenciaeducacion

agenciaeducacion.cl