



**Magíster En Educación Mención
Currículum y Evaluación
Basado En Competencias**

Trabajo De Grado II.

**Elaboración de Instrumentos de Evaluación Diagnóstica,
para Medir los Aprendizajes de las estudiantes de Octavo
año de Enseñanza Básica, en el eje de lectura de la
asignatura de Lenguaje Y Comunicación en el Liceo José
Miguel Infante de Santiago**

Profesor guía:

María González

Alumno (s):

Jaime Eduardo Pérez Nouveau

Santiago - Chile, Junio de 2019

Trabajo De Grado II.

**Elaboración de Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, para
Medir los Aprendizajes de las estudiantes de Octavo año de
Enseñanza Básica, en el eje de lectura de la asignatura de
Lenguaje Y Comunicación en el Liceo José Miguel Infante de
Santiago**

3. ÍNDICE

| | PÁGINA |
|---|---------------|
| 1. PORTADA | 1 |
| 2. TÍTULO | 2 |
| 3.ÍNDICE | 3 |
| 4. ABSTRACT | 4 |
| 5. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 6. MARCO TEÓRICO | 7 |
| 7. MARCO CONTEXTUAL | 21 |
| 8. DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS | 25 |
| 9. ANÁLISIS DE RESULTADOS | 27 |
| 10. PROPUESTAS REMEDIALES | 33 |
| 11. BIBLIOGRAFÍA | 35 |
| 12. ANEXOS | 37 |

4. ABSTRACT.

El mundo cambia vertiginosamente. La forma de relacionarse, la manera de plantear algunos cuestionamientos íntimos y profundos, los estilos de vida de la mayoría de las personas ya no son como lo eran hace algún tiempo atrás. El mundo cambia a pasos agigantados, pero a nuestro sistema educativo pareciese que esos cambios no le han afectado en demasía y se mantiene, cual coloso ingente, aletargado frente al devenir del tiempo. Si bien es cierto que el concepto de aprendizaje significativo se tiene como una gran consigna dentro del lenguaje propio de los educadores, no es menos cierto que cada vez más dicha consigna se transforma en letra muerta frente a los avatares de los procesos educativos. En mundo progresa, pero no las prácticas docentes, ni la manera de abordar los procesos educativos en cuestión. Generando así distancia, estancamiento y mediocridad.

Esta actividad pedagógica pretende traslucir la necesidad de cambiar la forma de proceder dentro de la sala de clases para procurar aprendizajes significativos. Es así como se intentará buscar, centrándose en el desarrollo de habilidades más que en los contenidos, estrategias que permitan a las alumnas comprender y asimilar de mejor forma herramientas que propicien una lectura más comprensiva y, por ende, significativa.

Es así como se ha diseñado una estrategia pedagógica centrada en la aplicación de una evaluación diagnóstica que permita medir las habilidades pertenecientes al nivel en el eje de lectura, para posteriormente aplicar un plan de mejora consistente en una intervención metodológica centrada en el desarrollo de ciertas habilidades de lectura, utilizando para ello actividades grupales e individuales; todo lo anterior dentro del plazo de un semestre y concluyendo con la aplicación de un instrumento de características similares al primero para poder medir el avance que se produjo en el grupo.

5. INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que se presenta a continuación tiene por objetivo realizar la elaboración de un instrumento de evaluación diagnóstica para medir los aprendizajes de las estudiantes de la asignatura de Lengua y Literatura en el nivel de octavo básico focalizado en el eje de lectura, el análisis de los instrumentos aplicados, las estrategias de mejora implementadas orientadas al desarrollo de competencias para el siglo XXI y una medición final con el fin de poder contrastar la efectividad y pertinencia de las estrategias anteriormente señaladas.

Existe una preocupación constante entre los profesores en relación a las competencias que desarrollan sus alumnos en cuanto a comprensión lectora se refiere, ¿por qué los resultados son tan bajos en dicho aspecto? ¿Qué medidas son las que se aplican habitualmente para lograr optimizar los resultados de comprensión de lectura frente a los alumnos? ¿Es posible aprender a pensar sin saber leer? ¿Cómo se puede potenciar el desarrollo de la comprensión en nuestros alumnos para contribuir, significativamente, en el mejoramiento de sus competencias? Estas interrogantes son las que se abordan en el presente trabajo bajo una perspectiva teórica y práctica, tras revisar literatura especializada de autores que han indicado cuáles son los elementos esenciales que se deben abordar con los alumnos para una mejor preparación para el siglo XXI.

Además, la evidencia empírica recogida se basa en el trabajo de campo, a través de la aplicación de instrumentos originales al grupo control, elaborados de acuerdo a los criterios y exigencias del nivel de acuerdo al plan curricular, permitiendo así la recolección de datos, su análisis y un plan de mejoramiento a través de estrategias que propendan a desarrollar en las alumnas una comprensión profunda dentro del proceso de lectura. Finalmente, se contempla realizar una evaluación de cierre para observar y medir los alcances de las estrategias utilizadas.

La educación es un tema difícil de asir y hablar de cómo mejorarla aún de más complejo análisis. Esto es producto de la enorme cantidad de variables que inciden en el proceso educativo, algunas que pueden ser controladas y otras que empujan y tensionan el proceso sin la posibilidad de modificarse en un corto plazo. Dentro de los factores se aprecian la experiencia de los docentes, el capital cultural de docentes y familias, la vulnerabilidad de los integrantes de la escuela, las condiciones estructurales del colegio, la identificación de la comunidad educativa con el establecimiento, etc. Pero, independiente a ello, hay tres aspectos que son muy relevantes en el rendimiento de las estudiantes y que son los que se tomarán en el presente trabajo: la motivación que pueden presentar los alumnos frente a actividades pedagógicas propuestas para ellos, convirtiéndose en los actores principales de su proceso educativo; por otra parte, el rol de los profesores como motores de gestión educativa, intentando impulsar metodologías novedosas y desafiantes para sus alumnos y, finalmente, el análisis de los resultados con el fin de incorporar elementos de mejora continua dentro del aula.

Los elementos anteriormente expuestos están complementados con un marco teórico atinente que tiende a respaldar la investigación, un referente contextual que permite particularizar el grupo con el que se trabaja, el diseño de instrumentos de evaluación, su aplicación y el análisis de los resultados; además de un plan de mejora aplicado para realizar un análisis comparativo, la bibliografía utilizada y los respectivos anexos, que corresponden a las evaluaciones, material de trabajo y gráficos vinculados al proceso.

La idea, finalmente, de este trabajo es poder constatar mecanismos de mejora que puedan ser replicados en otras asignaturas, convirtiéndose así en una manera de proceder que lleve a los profesores a trabajar las competencias necesarias para que sus alumnos y alumnas se puedan desenvolver de manera óptima en los ambientes que este siglo XXI demanda.

6. MARCO TEÓRICO.

6.1. Aproximación a la psicología del aprendizaje.

Quizás uno de los aspectos más determinantes en educación y que despierta una mayor cantidad de inquietud cognitiva es el concepto de aprendizaje. Si bien es cierto que existen tantas definiciones de aprendizaje como autores hayan tratado la materia, no es menos cierto que este término encierra la dificultad de la familiaridad aparente que, en muchas ocasiones, nubla la capacidad de tomarlo concretamente. En estas sucintas líneas se intentará realizar una definición certera , para el objetivo de nuestro trabajo, del término a pesar de lo inacabada que pudiese ser la misma.

La familiaridad expuesta en el párrafo anterior implica que muchas personas tomen el concepto de aprendizaje y de aprender de manera rutinaria, pero que no lo pesen en su real dimensión. Se asocia el aprendizaje con la adquisición de “algo”, y ese “algo” puede ser desde una conducta a una herramienta que permite desenvolverse al ser humano en cualquier actividad del día a día. Muchas veces se asocia ese aprender con algo instintivo que surge de una necesidad y que está exento de toda planificación. Sin embargo, en muchas de las teorías que convergen en el estado del arte del término, se plantea lo contrario, se indica que en el acto de aprender intervienen variados factores y que estos factores determinan, a la postre, tanto su forma como su resultado.

En ser humano está en constante aprendizaje, y el mundo que lo rodea es una fuente inagotable de estímulos que el hombre desea asir y tomar para sí. Desde este punto de vista, es que la psicología ha logrado tomar, a través de una serie de serie de investigaciones, los elementos centrales que aparecen en torno al aprendizaje y formalizarlos de tal manera que hacen inteligible la manera en que se adquiere.

Si se remite al diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, se tendrá como definición del término las siguientes acepciones:

1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.
2. m. Tiempo que se emplea en el aprendizaje.
3. m. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.

A su vez, algunos autores como Zapata-Ros, M. (2012) indica que “aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación.” Dentro de esta definición se puede establecer que el proceso de aprendizaje es mucho más amplio, tomando en consideración que no sólo se establece por la adquisición del conocimiento, sino que involucra, además la modificación del mismo. Lo anterior le da un valor importante al mismo, ya que necesariamente está involucrado en la construcción de los perfiles sociales de los cuales participa la comunidad y, por ende, el ser humano.

El estudio del aprendizaje es algo muy nuevo, sus comienzos se remontan al siglo XIX cuando los científicos se interesaron en conocer las similitudes de la conducta de los animales y de los seres humanos, trataban de realizar un análisis indicando la manera en que aprendían individuos de distintas especies. Con el inicio del conductismo el aprendizaje llegó a ser el proceso central estudiado por la psicología, el cual en nuestros tiempos sigue estando vigente en cuanto a nuevas investigaciones. Desde la antigua Grecia se han encontrado trabajos de Aristóteles que podrían ser los iniciadores del análisis del aprendizaje animal, otro registro de un estudio realizado de manera formal se encuentra en el laboratorio de Charles Darwin, quien se dedicaba al estudio de la inteligencia animal, estos influyeron a la psicología comparada en la que se sustenta el enfoque conductista. Autores como Thorndike, Watson y Pavlov (psicólogos de la corriente conductista que en los años XX), fueron los iniciadores en el estudio del comportamiento animal, posteriormente

relacionado con el humano. Utilizando para ello el condicionamiento clásico y el instrumental. Para los psicólogos conductistas el aprendizaje es un cambio de conducta observable causado principalmente por eventos del ambiente. Además de la conductista, existe otra gran corriente de pensamiento pedagógico que estudia el aprendizaje: la corriente cognitiva en la que se puede incluir a autores significativos como Montessori, Piaget y Ausubel entre otros. Para los psicólogos cognitivos, como lo indica Schunk (2012), el aprendizaje es un cambio en los procesos mentales y en el conocimiento siendo el resultado de procesos que incluyen la percepción de los estímulos, la recuperación del conocimiento apropiado, la anticipación de eventos y la conducta.

La palabra “Aprendizaje” es un término difícil de definir. Como se puede observar existen diversas teorías y autores que lo explican o que intentan establecer un elemento central a la aplicación de una teoría, desde diferentes puntos de partida. Independientemente de las diversas teorías sobre el mismo podemos observar que casi todas las concepciones del aprendizaje incluyen (implícita o explícitamente) el concepto de cambio, ya sea en cuanto la habilidad que tiene para realizar algo; o bien como el resultado de enfrentarse a la misma experiencia en múltiples ocasiones y que, además, debe perdurar en el tiempo.

6.2. Aprendizaje significativo.

Esta es sin duda la categoría central dentro de la propuesta teórica de Ausubel, quién la define como: “un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo” (Arancibia, et. al. 2008, p. 102).

El aprendizaje significativo ocurre cuando se produce una relación entre los nuevos conocimientos y la estructura cognoscitiva del que aprende, pero no es una conexión cualquiera, sino que involucra un cambio, un reajuste, tanto de la estructura cognoscitiva del estudiante, como de la nueva información, y es a esto a

lo que el autor denomina “concepto integrador” o subsumer, dicho de otro modo, se produce una articulación de unos conceptos nuevos, que se subsumen a unas proposiciones generales ya establecidas en la estructura del conocimiento del estudiante.

6.2.1. Tipos de aprendizaje significativo.

6.2.1.1. Aprendizaje de representaciones o representacional.

Es el más elemental de los aprendizajes, sobre el que se asientan los otros dos. Para Ausubel en él: “se asignan significados a determinados símbolos (típicamente, palabras)” (Arancibia, et. al. 2008, p. 102). En este aprendizaje, el individuo equipara el significado del símbolo con el significado de su referente, pudiendo ser este, de tres tipos: objetos, eventos o conceptos. Por ejemplo: el aprendizaje del término “azul” sucede cuando el alumno equipara su significado con su referente en la realidad, que en ese momento observa y toca.

6.2.1.2. Aprendizaje de conceptos o conceptual.

Los conceptos hacen relación a objetos, situaciones, hechos o propiedades, que tienen cualidades similares, que se presentan de manera estable y periódica en el tiempo, por tal razón el aprendizaje conceptual comprende también una forma de aprendizaje por representaciones.

Este aprendizaje, constituye abstracciones en la estructura cognitiva del aprendiz relacionadas con las características comunes de los referentes, esto significa que mediante un símbolo se representa un concepto. Los conceptos son obtenidos mediante dos procesos: la formación y la asimilación.

6.2.1.3. Aprendizaje de proposiciones o proposicional.

Este tipo de aprendizaje trata de la combinación lógica de palabras, que forman ideas, que expresan proposiciones, que construyen un significado diferente a la simple suma de las palabras y, que han sido modificadas en la interacción con la estructura cognitiva del aprendiz, generando un nuevo significado, dando como resultado el aprendizaje significativo. Aquí el objetivo es aprender el significado de la totalidad de conceptos, que a su vez forman otro concepto.

En el caso del presente trabajo, se intenta lograr una transferencia superior, en donde las alumnas en cuestión consigan tomar los referentes de la lectura para construir aprendizajes que les hagan sentido, se puedan apropiarse de ellos y consigan replicarlos de manera consciente.

6.3. La lectura y su implicancia en el currículo.

La lectura es un aspecto importante y muy relevante para la educación chilena. Eso se demuestra toda vez atendiendo a cuáles son los elementos que se consideran en las evaluaciones estandarizadas. Durante los últimos años, se han generado una serie de acciones propendientes a desarrollar un impulso significativo hacia la lectura.

Desde el punto de vista del Currículum Nacional el eje de lectura pretende formar lectores activos y críticos, estableciendo la lectura como un medio de información, aprendizaje y recreación. La lectura debiese tender a que los estudiantes logren informarse para crear sus propias opiniones, ampliando, así, su conocimiento del mundo. Desde ese punto de vista la lectura en que se aplican los estudiantes debe ser variada, de calidad, acorde con su edad y madurez e incrementando su vocabulario y conocimiento del mundo y la comprensión de sí mismos.

Es importante establecer el por qué se puede establecer la importancia de la lectura y su desarrollo dentro del Currículo Nacional. Dentro de los aportes a una valoración de las personas que leen independiente del origen sociocultural, se encuentran Chomsky y Eco (citados en Pulido y Zepa, 2010). Chomsky (1985) plantea que la capacidad de lenguaje es propio del ser humano, independiente del lugar donde se encuentre, es decir, cualquier sujeto puede desarrollarla y mejorarla. La competencia lingüística propuesta por este autor se sintetiza en cuanto cualquier persona es capaz de, a partir de reglas finitas, construir enunciados ilimitados, el lenguaje es innato al ser humano (Di Marzo et al., 2008). De lo anterior, deducen Pulido y Zepa (2010) que “todas las personas son capaces de poder interpretar los textos que se proponga y aportar su propia valoración” (p. 298).

Otro exponente de la idea anteriormente expuesta es Umberto Eco (1979, 1992) quien indica que las obras tienen cierta información objetiva, pero que debería abrirse al sentido e interpretación del público lector. Esto lo interpreta Pulido y Zepa (2010) como que toda lectura “podía contener diversas lecturas, tantas como posibles lectores de la obra, sin limitarlo al origen sociocultural del lector” (p. 298). Del mismo modo se consideran los aportes de Solé (2005), quien plantea la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto y, que para leer es necesario tener un objetivo que guíe la lectura para alcanzar cierta finalidad. El significado de lo que se lee es definido por quien lee, ya que va a depender de los objetivos que se tengan; influyen los conocimientos previos de cada persona.

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencia previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.

(Solé, 2005, p. 18) El dominio de la lectura y escritura da por sentado un aumento en el dominio del lenguaje oral y la facultad de manejar y reflexionar de manera intencionada el lenguaje. Esto tiene directa incidencia en los procesos cognitivos, comprometidos en las tareas que se enfrentan. Para Bajtín (1981, 2013), el texto puede recoger múltiples interpretaciones según las interacciones que las personas realizan sobre él. Por ello, el aspecto dialógico de las interpretaciones confiere los contenidos de los que significamos el texto: la lectura es una interpretación dialógica de los textos (Pulido y Zepa, 2010). Sisto (2015), en relación con los postulados de Bajtín sostiene que “la palabra no es la palabra pronunciada por una persona individual, es el campo donde tiene lugar la interacción y disputa de las fuerzas sociales vivas” (p. 9).

Flecha (1997) propone las tertulias dialógicas, donde prevalecen los actos comunicativos dialógicos (Searle y Soler, 2004) que ofrecen una interpretación interactiva de los textos, donde los sujetos participantes tienen el mismo valor en sus emisiones y se conciben como independientes del nivel académico que tengan. La verdadera igualdad se encuentra en las diferencias de cada sujeto, al respetarse mutuamente y aceptar al otro sin prejuicios raciales, étnicos, etc., sino que son esas diferencias las que posibilitan que los sujetos vivan en espacios de igualdad. Como plantea Flecha (1997): “la igualdad es el valor fundamental que debe orientar toda educación progresista” (p. 41).

Pulido y Zepa (2010), en relación con las conversaciones que surgen en las tertulias dialógicas, dice que: Promueven el disfrutar del lenguaje como vía para comprender más profundamente el mundo, tener más autonomía y establecer relaciones más dialógicas tanto en el marco de la tertulia dialógica como fuera de ella. ... Promueven la creación de estructuras comunicativas más igualitarias que apliquen de nuevo el encanto y el placer de la comunicación entre las personas. (p. 308).

6.4. La educación del siglo XIX v/s la educación del siglo XX.

La escuela se ha convertido en un anacronismo y frente a ese anacronismo es que el sistema educativo necesita reformas profundas. En el contexto de un cambio cada vez más acelerado y paradigmático, que como se ha consensuado ya, pertenece a la categoría de una Cuarta Revolución Industrial, mantener la vigencia, proyección, utilidad y el vigor de la enseñanza de disciplinas tan importantes como lo es Lenguaje, parece un desafío apremiante no solo para la Escuela sino para el nivel país.

Responder a la formación de Competencias cada vez más complejas, que integrarán en el futuro próximo, las bases del desempeño eficiente y creativo en trabajos que no sabemos cómo serán, requiere un esfuerzo de imaginación y de rediseño de la forma y contenidos que enseñamos a nivel escolar.

En el área de Lenguaje, se debe procurar un traslado coherente desde la reproducción de discursos ya establecidos (en donde el alumno o alumna simplemente reproduce lo que su profesor o profesora le indica) hacia la construcción de los mismos. Intervenir sobre el grave problema de comprensión lectora que presenta Chile, estimulando una forma de pensar que permita soslayar las restricciones, limitaciones o debilidades del lenguaje para así expandir el pensamiento de los estudiantes. En la medida en que exista un desarrollo de las habilidades para el siglo XXI en la sala de clases, se dispondrá de alumnos capaces de resolver aquellas dificultades que se les presenten, estimulando sus procesos mentales para llegar de mejor manera a construir una comprensión profunda, mejorando, así, la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos.

6.4.1. Las Habilidades del Siglo XXI

En menos de veinte años, las sociedades del mundo entero cambiaron tres veces de caracterización. De las sociedades industriales, pasamos a ser sociedades de la información, y en pocos años, a llamarnos “sociedades del conocimiento”. Como consecuencia de la revolución de las Tecnologías de las Informaciones y las Comunicaciones (TIC's), el mundo tuvo acceso como nunca a una cantidad de información que produjo cambios increíbles: desde luego aumentó exponencialmente la capacidad de almacenamiento de nuestros computadores personales, la velocidad de conexión con la aparición de la fibra óptica y la construcción de redes en la web, que rebasaron cualquier expectativa. Sin embargo, y aunque la información es un instrumento para la producción del conocimiento, poseer mucha información no significa estar en situación de ser una “sociedad del conocimiento”.

El elemento central de una -ya antigua- sociedad de la información, es la capacidad de acopiar, producir y reproducir información de manera casi instantánea, mientras que la denominación de “sociedades del conocimiento”, supone la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano en esas sociedades. Estas sociedades se basan en una visión de sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación.” (UNESCO., 2005)

En un entorno que ya era complejo cuando manejábamos la noción de la información, y la pregunta era qué hacer con ella, el significado del conocimiento como objeto de repetición mecánica cambió. De pronto, apareció la noción de “competencias” que parecía desplazar a un segundo plano las viejas taxonomías, o al menos las primeras categorías del acto de conocer: memorizar, repetir, identificar y un largo etcétera.

Desde entonces se impuso la idea de que era necesario transformar el currículo clásico basado en el acto de “conocer”, a un currículo basado en la “construcción de competencias”, entendidas estas como el acto de resolver con éxito problemas complejos en un contexto y un tiempo determinados: “...las competencias nos remiten a la acción. Una competencia es un poder de acción no general, sino dentro de una clase de situaciones comparables...lo que no quiere decir que se oponga a los conocimientos. Al contrario, poseer ciertos conocimientos es la condición de una acción eficaz... Ninguna acción puede conseguir los objetivos que se propone sin un conocimiento del sistema que pretende controlar...” (Perrenaud, 2005)

En una ampliación del concepto: “El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

Esta definición consiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Por lo tanto, describir una competencia vuelve, en larga medida, a representar tres elementos complementarios:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que movilizan, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real” (Perrenaud, 2005)

Luego la pregunta obvia puede ser , ¿qué competencias?, para responder a ¿qué desafíos? Genéricamente hablando, bien podría decirse que “los estudiantes deben poder encontrar, evaluar, sintetizar y usar el conocimiento en nuevos contextos, enmarcar y resolver problemas no rutinarios, y producir hallazgos y soluciones de investigación. Eso también requiere que los estudiantes adquieran un pensamiento bien desarrollado, resolución de problemas, diseño y habilidades de comunicación. Estas son las llamadas “habilidades del siglo XXI” que los reformadores de todo el mundo han instado a las escuelas a seguir durante décadas, habilidades que son cada vez más demandadas en un complejo, tecnológicamente conectado y en un mundo que cambia cada vez más rápido”. (Darling-Hammond, L. Adamson, F., 2010).

La cita implica un universo conceptual que supone por de pronto una respuesta posible a los desafíos del siglo que está comenzando apenas. Globalización, tecnologías digitales, migración masiva, competencia internacional, evolución y complejización de los mercados laborales, redes globales que desafían la identidad local, calentamiento global y amenazas ecológicas, y un largo etcétera al que una política educativa con un currículo basado en competencias como las que se identifican, tienen mucho sentido para el desafío de construir una educación inclusiva desde comunidades de aprendizaje que habiliten a nuestros estudiantes para el futuro. En ese contexto, el aprendizaje colaborativo, las capacidades de comunicación, la producción y distribución de nuevo conocimiento, y el trabajo autónomo, son indicadores que dan más luces respecto de la pregunta inicial sobre qué competencias.

Desde los primeros albores del siglo XXI, incluso desde los últimos estertores del siglo XX, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, academias y universidades comenzaron a preguntarse exactamente lo mismo, sin llegar a una respuesta única. Hoy, el mayor consenso a la respuesta lo concitan dos esfuerzos paralelos pero completamente conciliables:

El primero de ellos es el llamado “Marco para el aprendizaje del Siglo XXI” (Battelle for kids/P21, 2010) ideado por un grupo de académicos y empresarios en Estados Unidos. Mundialmente se conoce a la iniciativa con la sigla de las 4C, porque identifican cuatro habilidades fundamentales (en inglés, Creative Thinking; Critical Thinking; Collaboration; Communication) En palabras de la propia organización, cada una de las competencias identificadas puede desagregarse del siguiente modo:

Pensamiento Creativo (Creative Thinking):

- Usar una amplia gama de técnicas de creación de ideas (lluvia de ideas)
- Crea ideas nuevas y valiosas (incrementa el valor conceptual)
- Elabora, refina, analiza y evalúa sus propias ideas para mejorar y maximizar los esfuerzos creativos
- Desarrolla, implementa y comunica nuevas ideas de otros y otras con efectividad
- Es abierto y sensible a nuevas y diversas perspectivas
- Demuestra originalidad e inventiva en el trabajo y entiende los límites del mundo real para adoptar nuevas ideas
- Observa las fallas como una oportunidad para aprender; comprende que la creatividad y la innovación es un proceso de largo alcance
- Es capaz de producir ideas de acción para realizar útiles y tangibles contribuciones al campo de la innovación

Pensamiento crítico y Resolución de Problemas (Critical thinking)

- Utiliza diversos tipos de razonamiento (inductivo, deductivo, etc.) acorde a la situación
- Utiliza sistemas de pensamiento
- Analiza como las partes del todo interactúan entre ellas para producir resultados generales en sistemas complejos
- Realiza juicios y toma decisiones
- Analiza y evalúa los mejores puntos de vista
- Sintetiza y realiza conexiones entre información y argumentos
- Interpreta información y diseña conclusiones basado en los mejores análisis
- Refleja críticamente su aprendizaje en experiencias y procesos

- Resuelve diferentes tipos de problemas no convencionales de manera innovadora
- Identifica y realiza significativas preguntas que clarifican los puntos de vista, y lidera las mejores soluciones

Comunicación (Communication)

- Articula pensamientos e ideas efectivamente, usando habilidades de comunicación oral, escrita y no verbal, conforme al contexto
- Escucha efectivamente para descifrar comprensivamente, incluyendo conocimientos, valores, actitudes e intenciones
- Usa la comunicación en un rango amplio de propuestas (informar, instruir, motivar, persuadir)
- Utiliza múltiples medios y tecnologías, y sabe cómo juzgar su efectividad
- Comunica efectivamente en ambientes diversos, incluyendo el uso de otras lenguas.

Colaboración (Collaboration)

- Colabora con otros
- Demuestra habilidades para trabajar efectiva y respetuosamente con grupos diversos
- Ejercita la flexibilidad y la complacencia para ayudar y comprometer a otros con metas comunes
- Asume responsabilidad compartida en el trabajo colaborativo, y valora la contribución individual que realiza cada miembro del equipo.

7. MARCO CONTEXTUAL.

7.1 Descripción.

El liceo José Miguel Infante, es un colegio particular subvencionado que no presenta jornada escolar completa y de carácter Científico – Humanista, fundado el 01 de marzo de 1908 , dependiente de la congregación religiosa del Instituto Hijas de María Auxiliadora. Dicho establecimiento pretende dar respuesta a las necesidades educativas de la comunidad que la conforma, entregando una educación de calidad e inclusiva bajo el amparo de valores cristianos sólidos y coherentes.

En la actualidad cuenta con una matrícula de 1.064 alumnos entre educación básica y media.

7.2. Misión.

Somos un Liceo católico y salesiano, de formación científico-humanista que educa y evangeliza a las niñas y jóvenes, en un ambiente de familia inspirado en Jesús Buen Pastor, por intermedio de prácticas pedagógicas y pastorales de excelencia, que apunten a su desarrollo integral, para formar “buenas cristianas y honestas ciudadanas”.

7.3. Visión.

Queremos entregar a la sociedad, generaciones de mujeres con valores y principios sólidos, que sean capaces de aportar con protagonismo desde la riqueza de su ser mujer, sus talentos y su vocación, a la construcción de nuevas relaciones humanas, basadas en la verdad, la solidaridad y la justicia.

7.4. Estructura departamental.

El departamento de Lenguaje lo componen 5 profesoras. Ellas tienen la labor de diseñar, planificar y ejecutar las estrategias de aprendizaje orientadas a desarrollar los objetivos establecidos por los programas ministeriales de educación en su asignatura. Pretenden desarrollar en las alumnas las habilidades necesarias para que éstas sean capaces de desenvolverse en el mundo a través de una comunicación efectiva.

7.4.1. Objetivos del Departamento de Lenguaje.

El departamento de Lenguaje tiene por objetivo los siguientes aspectos:

- Lograr evidenciar un aprendizaje significativo en las alumnas a través del desarrollo de distintos contenidos y habilidades necesarios para el cumplimiento de metas de las alumnas.
- Alcanzar resultados óptimos en las evaluaciones estandarizadas, tanto internas como externas.
- Formar alumnas que evidencien un manejo deseable en el eje de comprensión lectora.

7.4.2. Forma de trabajo.

El departamento de lenguaje trabaja de una manera bien parcelada. Tienen una reunión de departamento a la semana en la que discuten algunos aspectos generales del colegio y de la asignatura, pero en donde muy ocasionalmente se produce una discusión pedagógica más acabada. Generalmente están más bien preocupados de los resultados que del proceso que involucró dichos resultados. En más de una ocasión, la reunión semanal de trabajo está interferida por situaciones generales del colegio que no les permite al grupo compartir ciertas experiencias y procedimientos pedagógicos realizados en clases. Hay trabajo por ciclo: Básico (de

5º a 8º básico) y Medio (de Iº a IVº medio), pero no hay comunicación con los cursos más pequeños e incluso entre los mismos ciclos.

Esta “pobreza” de trabajo colaborativo incide enormemente en el desempeño, tanto de las profesoras como de las estudiantes, ya que al tener mínimas instancias de retroalimentación, las correcciones a los procesos también son escasas y, por lo tanto, igual los elementos de mejora.

7.5. Muestra.

7.5.1. Características generales de la muestra.

La muestra utilizada para el desarrollo de este trabajo corresponde a un total de 69 alumnas. Todas ellas alumnas de octavo básico distribuidas en dos cursos a saber: Octavo A con 35 alumnas y Octavo B con . De acuerdo a lo anterior, la distribución se grafica de la siguiente manera:

| Curso | Alumnas | % |
|-----------------|----------------|------------|
| Octavo A | 35 | 51 |
| Octavo B | 34 | 49 |
| Total | 69 | 100 |

7.5.2. Porcentaje de repitencia y/o reprobación de la asignatura.

Tomando en consideración el año lectivo anterior, no hay repitencia en ninguno de los dos cursos, pero si reprobación de la asignatura. En el Octavo A, hubo dos niñas que fueron promovidas con lenguaje deficiente; mientras que en Octavo B fue solamente 1.

7.5.3. Alumnas con evaluación diferenciada.

En ambos cursos hay niñas que presentan evaluación diferenciada. En el Octavo año A hay 5 niñas que necesitan dicha evaluación (que equivale al 12,5% del curso), centrada prioritariamente en los tiempos para resolver su evaluación, tipografía utilizada en la evaluación y mayor monitoreo. En el caso del Octavo año B, el caso de niñas aumenta a 7 (correspondiente al 18,4%).

7.6. Características socioculturales.

El Liceo José Miguel Infante atiende a un sector bastante heterogéneo. Dentro de esta amplitud contextual se puede advertir a alumnas cuyos papás son profesionales de primera generación familiar, una gran cantidad de personas dedicadas al comercio, microempresarios y dependientes. También se establece una amplia variedad en cuanto a la conformación familiar: se encuentran familias constituidas por ambos padres, otras solo por madre y alumnas que viven solo con los abuelos. Otra de las características que vale la pena mencionar es que hay un buen porcentaje de alumnas en las que algún familiar cercano (ya sea padre, madre, hermano, hermana, abuelo o abuela) consumen algún tipo de droga lícita o ilícita de manera frecuente. Lo anterior incide radicalmente en el ambiente dentro del hogar y en la necesidad de que el Liceo se transforme en un estamento contenedor para esas niñas.

Desde el punto de vista de los porcentajes, se puede indicar que el 33% de los padres posee un nivel educacional universitario, mientras que el 56% posee un título técnico profesional. El 10% no terminó la enseñanza media y el 3% tiene su enseñanza básica incompleta. El 58% de las alumnas vive dentro de una familia monoparental, ya sea por separación de los padres, abandono o por que siempre han vivido con solo uno de sus progenitores.

Si bien es cierto el liceo tiene un fuerte carácter religioso confesional, solo un 23% de los apoderados se declara católico, pero un 78% indica que prefiere que su hija sea educada bajo esos criterios.

Además, cabe señalar, que a pesar de no tener jornada escolar completa, el Liceo cuenta con múltiples talleres que les permite, a las alumnas, disfrutar alegremente de su entorno. Muchos de estos talleres están orientados al deporte y al trabajo social.

8. DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

8.1. Prueba de diagnóstico.

Esta evaluación tiene como objetivo principal recoger información cuantitativa respecto a los niveles de desempeño de cada alumna de octavo básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, específicamente en el área de comprensión de lectura, con la finalidad de establecer nuevas estrategias de aprendizaje orientadas a mejorar las habilidades que necesita la niña para un trabajo óptimo.

8.1.2. Diseño del instrumento de evaluación número 1.

Esta prueba cuenta con 35 preguntas de selección múltiple de cuatro alternativas señaladas con las letras A, B, C y D, una sola de las cuales es la correcta.

Cada pregunta está inserta dentro de las habilidades de comprensión de lectura medidas para octavo año básico (Localizar, Interpretar y Relacionar y Reflexionar)

Anexo N° 1

Este instrumento de evaluación tiene como objetivo principal recoger información respecto a las conductas de entrada de las alumnas en las distintas habilidades de comprensión lectora.

8.1.3. Protocolo de aplicación.

Tiempo estimado: 90 minutos.

Examinadores: Aplicación cruzada de las evaluaciones para transparencia del proceso.

Sistema de corrección: Planilla en formato Excel para la recopilación de los resultados, Estableciendo preguntas correctas, incorrectas y omitidas.

8.2. Evaluación final 8° básico.

Esta prueba cuenta con 35 preguntas de selección múltiple de cuatro alternativas señaladas con las letras A, B, C y D, una sola de las cuales es la correcta.

Cada pregunta está inserta dentro de las habilidades de comprensión de lectura medidas para octavo año básico (Localizar, Interpretar y Relacionar y Reflexionar)

Anexo N°2

Este instrumento pretende corroborar si el plan de trabajo dispuesto para trabajar la profundización de las habilidades alcanzó un aprendizaje efectivo y, si esta situación logró verse reflejada en el rendimiento tanto particular como del curso en general.

8.2.1. Protocolo de aplicación.

Tiempo estimado: 90 minutos.

Examinadores: Aplicación cruzada de las evaluaciones para transparencia del proceso.

Sistema de corrección: Planilla en formato Excel para la recopilación de los resultados, Estableciendo preguntas correctas, incorrectas y omitidas.

Para la presente evaluación se consideró el 60% de aprobación del instrumento como el mínimo aceptable (destacadas en color amarillo), siendo el 90% o más de su ejecución correcta considerado como destacado (destacadas en color verde).

De acuerdo a lo anterior 22 alumnas no alcanzaron el 60% mínimo de aprobación para ser considerado óptimo, lo que constituye un 62,85%. El resto de las alumnas consiguió un porcentaje sobre el 60%, sin alcanzar, eso sí, ninguna de las alumnas un porcentaje de aprobación sobresaliente.

Se debe revisar las preguntas que obtuvieron un bajo porcentaje de aprobación para establecer si se produjo algún tipo de error en la formulación de la pregunta.

Una vez dispuestos estos resultados hay que establecer qué tipos de metodologías se han utilizado dentro de la sala de clases para trabajar la comprensión de lectura, observar qué habilidades son las que están más descendidas y establecer un diseño que permita modificar ciertas conductas en la forma que se tiene de responder, en relación al compromiso que han tenido las alumnas frente al instrumento y la manera en que dichas estudiantes examinadas han sido motivadas por sus profesoras de asignatura.

9.2. Análisis estadístico de resultados octavo básico “B” .

PRUEBA NÚMERO 1 DE LENGUAJE

| Alumno | Pregunta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | R1 | R2 | % | | |
|---|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|
| | Forma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | | | | 35 | |
| ARRIAGADA PÉREZ, ANGÉLICA ALEJANDRA | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 14 | 22 | 60 | |
| CAICEDO OLMEDO, SOFÍA BELÉN | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 12 | 23 | 50 |
| CAMPOS AGUIAR, ANTONIA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 19 | 16 | 62 |
| CARDENAS CAMBLER, ISIDORA MILLARAY | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 26 | 30 |
| CHANDA AUGER, JAVIERA PAZ | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 19 | 16 | 50 |
| CERDA HIPP, SUSANA CECILIA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 19 | 16 | 50 |
| COFRE MICHAUD, VALENTINA ANDREA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 28 | 20 |
| COLOMA SANDOVAL, BEMTA ISMAGA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | 18 | 40 |
| CRISTY PINCHERA, FERNANDA ISMAGA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 10 | 25 | 20 |
| DIÁZ BEYES, GIULIANA PATRICIA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 24 | 33 |
| EGANA GÁLVEZ, ISMAGA ANTONIA | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 23 | 12 | 62 |
| GAETE ESCOBERO, CONSTANZA CATALINA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 20 | 15 | 50 | |
| GALLEGOS CALPUZUE, CATALINA BELÉN | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 17 | 30 | |
| GANGAS ESCOBAR, ANINA BELÉN | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 23 | 30 | |
| GUENTILLE ARIAS, PAULA FRANCISCA | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 32 | 3 | 92 | |
| HUAMQUILLA ANDRÉS, CONSTANZA MILLARAY | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 14 | 22 | 40 | |
| ISLA MUÑOZ, ARIANNA FRANCISCA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 15 | 20 | 30 |
| JOFRE JOFRE, CAMILA BELÉN | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 23 | 12 | 62 | |
| JANZARINI GONZÁLEZ, MARÍA GRACIA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 22 | 14 | 50 | |
| MUÑOZ VEDEL, CATALINA ALEJANDRA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 25 | 30 | |
| MUÑOZ VARGAS, ANTONIA ANAÍS | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 23 | 30 | |
| NAVARRO CONCHA, CAROLINA ROCANA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 23 | 30 | |
| NEIRA LEONARDO, CONSTANZA MARÍA PAZ | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 23 | 30 | |
| PIÑEZ SILVA, CONSTANZA VICENZEA | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 22 | 40 | |
| PERALTA CASTRO, FERNANDA ESTELA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 | 18 | 40 | |
| PIAZO VALDÉS, VIRGELIA CONSTANZA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 26 | 20 | |
| RAMÍREZ HERNÁNDEZ, KATIA ANAÍS MILLARAY | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 19 | 40 | |
| RAMÍREZ VARGAS, FRANCISCA ISMAGA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 | 18 | 40 | |
| RUBIO MUÑOZ, PAZ CONSTANZA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 17 | 30 | |
| TOBAR ARANCIBIA, FABIANA LYA | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 24 | 30 | |
| URBINA RUIZ, CAMILA PALOMA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 27 | 20 | |
| VÁSQUEZ CRYSTIAN, ANDRÉS ANDREA | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 22 | 14 | 50 | |
| VILLASQUEZ ABARCA, CAMILA PAZ | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 | 16 | 40 | |
| VIZCENZO CERDA, FERNANDA PAZ | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 27 | 20 | |
| Respuestas Correctas | | 15 | 20 | 30 | 4 | 12 | 1 | 7 | 10 | 30 | 34 | 11 | 17 | 11 | 16 | 11 | 16 | 14 | 15 | 14 | 18 | 20 | 11 | 7 | 11 | 9 | 30 | 16 | 11 | 13 | 34 | 28 | 27 | 24 | 25 | 5 | 17 | | | |
| Respuestas Incorrectas | | 19 | 14 | 24 | 36 | 12 | 31 | 27 | 14 | 14 | 20 | 23 | 7 | 23 | 18 | 23 | 16 | 20 | 18 | 20 | 14 | 23 | 17 | 15 | 25 | 3 | 18 | 21 | 21 | 30 | 16 | 7 | 10 | 11 | 25 | 17 | | | | |
| Porcentaje de efectividad | | 44% | 59% | 56% | 10% | 48% | 22% | 26% | 68% | 71% | 63% | 72% | 33% | 42% | 40% | 46% | 41% | 43% | 45% | 47% | 49% | 50% | 44% | 33% | 41% | 40% | 48% | 43% | 41% | 43% | 41% | 43% | 41% | 43% | 41% | 23% | | | | |

En la planilla anterior se evidencia el resultado final del instrumento aplicado a las alumnas, describiendo el rendimiento de cada una de las estudiantes en cada una de las preguntas aplicadas. Además, se establece el porcentaje de logro individual que obtuvieron y el porcentaje de logro que se obtuvo por reactivo del instrumento, mostrado verticalmente.

Al igual que en el cuadro anterior, las respuestas correctas aparecen representadas con el número 1 mientras que las incorrectas con el número 0.

Nuevamente se tomó el 60% de efectividad como el mínimo de aprobación del instrumento y se consideró sobre el 90% como un porcentaje destacado, destacándolo con colores rojo y verde respectivamente.

De acuerdo a lo anterior, un total de 29 alumnas no logró el mínimo de efectividad para ser consideradas dentro de un rendimiento óptimo, significando un 85,3% del total del curso. Sólo una alumna alcanzó un rendimiento destacado lo que se traduce en un 2,9% del grupo.

Cabe señalar que una vez despejada la duda de la construcción de las preguntas, alarma el bajo desempeño que obtuvieron las alumnas. Se debe construir un diseño de trabajo metodológico que permita subir estos indicadores y que, además de subirlos, logre mantenerlos en el tiempo bajo estándares mínimos de aprobación. En lo anterior subyace la idea de un cambio de estrategias dentro de la sala de clase que permitan el desarrollo de un pensamiento crítico enfrentado a la lectura de diversos tipos de textos.

Globalmente los resultados arrojaron un 73,9% de alumnas que no alcanzaron el mínimo de efectividad exigido, sólo una alumna logró un desempeño destacado, traduciéndose en un 1,4%; y el resto de las alumnas, es decir 17, lograron resultados adecuados al nivel en que se encuentran, tomando en consideración las habilidades evaluadas dentro del instrumento, representando un 24,7%

aprobación subió de un 11,4% en la primera prueba a un 79,5%, lo que se traduce en un alza significativa.

En términos globales se obtiene que el porcentaje de desaprobación disminuyó de un 73,9% (51 alumnas) a un 15,9% (11 alumnas); las alumnas con porcentaje de aprobación aumentaron de una 24,7% (17 alumnas) a un 81,3% (56 alumnas) y, por último, las alumnas destacadas subieron de un 1,4% (1 alumna) a un 2,8% (2 alumnas).

Independiente a lo marginal del alza en el caso de las alumnas destacadas, lo importante es que se logró movilizar a una gran cantidad de alumnas desde el tramo deficiente o reprobadas al tramo superior, lo que implica la eficacia del trabajo realizado.

10. PROPUESTAS REMEDIALES.

La propuesta de mejora diseñada se estableció considerando dos criterios fundamentales: En primer lugar dar respuesta a los bajos resultados que se evidenciaron en el diagnóstico y, en segundo lugar, conseguir una forma de proceder dentro de la sala de clases que impactara profundamente tanto el desempeño y motivación de las profesoras como de las alumnas.

10.1. Capacitación y acompañamiento docente.

Se destinaron cuatro (4) horas dentro de las reuniones de departamento para capacitar a los profesores en estrategias plausibles de usar en la sala clases con sus alumnas en torno a la comprensión de lectura. Se les sugirieron ciertas estrategias además de construir un cambio de estructura para desarrollar clases más participativas que empujaran hacia el desarrollo del pensamiento crítico por parte de las alumnas.

10.2 Elaboración de material.

Tomando en consideración los resultados de la evaluación diagnóstica, se diseñó una guía de trabajo similar al instrumento anteriormente señalado, con ello se pretende modelar la forma de ejecutar los ejercicios junto con las alumnas. Se utilizó a lo largo de dos semanas en donde se trabajó la forma de abordar los textos y la manera adecuada de relacionarse con las preguntas.

10.3 Estructura de la clase.

Tomando en consideración la estructura clásica de la clase, se utilizaron algunas estrategias que permitiesen la activación de las alumnas, algunos desafíos de ingenio que permitan una entrada más lúdica al trabajo. Luego, se pretende que el profesor trabaje explícitamente las habilidades y la forma de enfrentarse a ellas por parte de las alumnas, para pasar a la ejercitación de las mismas.

10.4. Tutorías.

Las alumnas contaron con 45 minutos a la semana para realizar las consultas que estimasen necesarias a la profesora en cuestión. Con ello, se pretendió que ellas tuvieran el espacio para solucionar los problemas o las dudas que les surgieran a través del desarrollo de las actividades de la clase. Permitted, además, la adquisición de confianza en la relación docente – alumna, una baja de las ansias manifestadas por algunas de las estudiantes y una baja del temor a preguntar situaciones relacionadas con las actividades de la clase.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). Manual de Psicología Educacional, 6ª Ed. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Darling-Hammond, L. y Adamson, F. (2010). Professional Development in EEUU: Trends and Challenges. Phase II of a Three-Phase Study, Technical Report, Dallas: National Staff Development Council. Disponible en http://npsct.org/pdf/resources/Topics_by_Category/Professional%20Development%20and%20Calendar%20Information/Details/Professional%20Learning%20in%20the%20US%20-%20Trends.pdf

Flecha, R. (1997). Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

Le Boterf, G. (1997) Entrevista, por AATTANE, CH. Entreprises-formation, 100, 48-49.

Perrenoud, Ph. (2005). El Oficio de Alumno y El Sentido del Trabajo Escolar. Madrid: Editorial Popular.

Pulido, C. & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Revista Signos, 2, 295-309.

Searle, J. & Soler, M. (2004). Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA. Barcelona: El Roure.

Solé, I. (2005). Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona.

Schunk, D., (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Pearson, México.

Sisto, V. (Marzo, 2015). Bajtín y lo social: Hacia la actividad dialógica heteroglósica. Athenea Digital, 15(1), 3-29. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/viewFile/v15-n1- sisto/957-pdf-es>

Zapata-Ros, M. (2012). ¿Conectivismo, conocimiento conectivo, conocimiento conectado... ?: Aprendizaje elaborativo en entornos conectados. Blog de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED). Accedido en <http://blogcued.blogspot.com.es/2012/05/conectivismo-conocimiento-conectivo.html> el 25/08/12.

12. ANEXOS.

14.1. Anexo 1. Prueba de Diagnóstico

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN OCTAVO

Texto 1

Capítulo XXII

-¡Buenos días! -dijo el principito.

-¡Buenos días! -respondió el guardavías.

-¿Qué haces aquí? -le preguntó el principito.

-Formo con los viajeros paquetes de mil y despacho los trenes que los llevan, ya a la derecha, ya a la izquierda.

Y un tren rápido iluminado, rugiendo como el trueno, hizo temblar la caseta del guardavía.

-Tienen mucha prisa -dijo el principito-. ¿Qué buscan?

-Ni siquiera el conductor de la locomotora lo sabe -dijo el guardavía.

Un segundo rápido iluminado rugió en sentido inverso.

-¿Ya vuelve? -preguntó el principito.

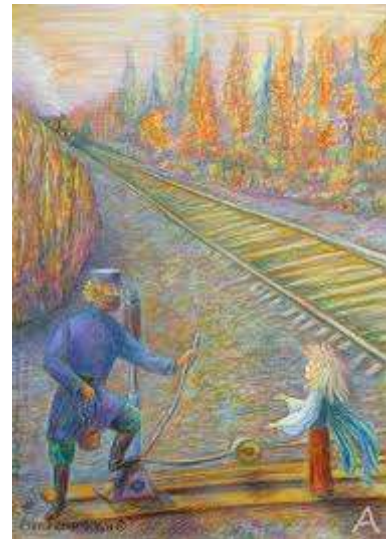
-No son los mismos -contestó el guardavía-. Es un cambio.

-¿No se sentían contentos donde estaban?

-Nunca se siente uno contento donde está -respondió el guardavía.

Y rugió el trueno de un tercer rápido iluminado.

-¿Van persiguiendo a los primeros viajeros? -preguntó el principito.





-No persiguen absolutamente nada -le dijo el guardavías-; duermen o bostezan allí dentro. Únicamente los niños aplastan su nariz contra los vidrios.

-Únicamente los niños saben lo que buscan -dijo el principito. Pierden el tiempo con una muñeca de trapo que viene a ser lo más importante para ellos y si se la quitan, lloran...

-¡Qué suerte tienen! -dijo el guardavías.

Antoine de Saint Exúpery, El **Principito** (fragmento)

1. En relación a los pasajeros, es asombroso que tengan tanta prisa si:

- A. duermen y bostezan.
- B. viajan en tren.
- C. llevan niños en su viaje en tren.
- D. ni el conductor sabe qué buscan.

2. ¿Qué actividad realiza el guardavía?

- A. Conduce los trenes.
- B. Ordena a los pasajeros y envía los trenes hacia la derecha o la izquierda.
- C. Conversa con quienes esperan el tren.
- D. Clasifica a quienes duermen, bostezan o miran por la ventana

“Únicamente los niños saben lo que buscan”

3. Según el texto, ¿qué quiere decir el principito con la expresión anterior?

- A. Que los niños buscan cosas concretas que han perdido y son importantes para ellos.
- B. Que los niños son muy sabios para ser tan pequeños, por eso buscan solo juguetes.
- C. Que los adultos no saben lo que quieren, por eso solo los niños saben buscar bien.
- D. Que los adultos no saben lo que buscan, por eso solo deben hacerlo los niños.

4. ¿Qué significa que “Un segundo rápido iluminado rugió en sentido inverso”?

- A. Que el ruido que hacían los trenes era ensordecedor como un trueno.
- B. Que al ir en sentidos opuestos, los trenes casi chocaron haciendo mucho ruido.
- C. Que está a punto de comenzar a llover, pues ya se sienten los truenos.
- D. Otro tren iluminado pasó en sentido inverso a mucha velocidad y haciendo ruido.

5. “Únicamente los niños aplastan su nariz contra los vidrios” puede ser remplazado por únicamente los niños:

- A. buscan cosas desde el tren.
- B. juegan con los vidrios del tren.
- C. miran por la ventana.
- D. juegan a aplastar su nariz.

Texto 2

Primera foto de un agujero negro

La existencia de los agujeros negros fue confirmada hace un tiempo, pero jamás hasta ahora habían sido fotografiados. Esto es lo grandioso de la noticia recién publicada. Para buscar captar una imagen de ese tipo fue necesario combinar el poder de varios radiotelescopios en distintos puntos de la Tierra, transformando al planeta en un único y gran telescopio virtual.

Seis conferencias de prensa principales tuvieron lugar a la misma hora, 13:00 GMT, en Bélgica, Santiago de Chile, Shanghái, Tokio, Taipei y Washington D.C., para presentar esta imagen histórica.

En medio de esta gran expectativa periodística, científicos internacionales presentaron este miércoles la primera fotografía jamás captada de un agujero negro supermasivo.

El nombre del proyecto es Telescopio del Horizonte de Sucesos, Event Horizon Telescope o EHT por sus siglas en inglés, una colaboración internacional en la que participan cerca de 200 científicos.

El EHT logró fotografiar la silueta circular opaca que un agujero negro proyecta sobre un fondo más brillante. El borde de esa sombra es el llamado horizonte de sucesos, el punto de no retorno más allá del cual la gravedad es tan extrema que incluso la luz no puede escapar.

En las observaciones del EHT han participado los siguientes: ALMA (Atacama Large Millimeter/submillimeter Array o Gran Conjunto Milimétrico-submilimétrico de Atacama) en Chile; APEX (Atacama Pathfinder Experiment o Experimento Pionero de Atacama) también en Chile; además de IRAM 30 m en Sierra Nevada, España; el LMT (Gran Telescopio Milimétrico Alfonso Serrano), en México; el telescopio James Clerk Maxwell en Hawái y el SPT (Telescopio del Polo Sur), en Antártica.

¿Cómo es posible sumar el poder de tantos telescopios? El proyecto utiliza "interferometría de muy larga base" o VLBI por sus siglas en inglés (Very Long Baseline Interferometry), una técnica que permite observar un objeto con varios radiotelescopios a gran distancia y procesar luego en forma conjunta los datos de todas las antenas participantes. Para coordinar los telescopios, la antena de cada uno está dotada de un reloj atómico que registra el tiempo preciso en el que recibe las señales de radio del objeto estudiado. Y todos los datos son combinados usando esos tiempos como referencia.

6. ¿Cuál es la finalidad principal de este texto?

- A. Convencer al lector de que conozca más sobre los agujeros negros.
- B. Opinar acerca de la importancia del descubrimiento de los agujeros negros.
- C. Informar al lector sobre la primera fotografía de un agujero negro.
- D. Contar cómo llegó a fotografiarse el agujero negro.

7. ¿En cuál de las siguientes alternativas se expresa una opinión del autor del texto?

- A. "Y todos los datos son combinados usando esos tiempos como referencia."
- B. "Esto es lo grandioso de la noticia recién publicada."
- C. "El EHT logró fotografiar la silueta circular opaca que un agujero negro proyecta sobre un fondo más brillante."
- D. "Científicos internacionales presentaron este miércoles la primera fotografía jamás captada de un agujero negro supermasivo."

8. ¿Cuántos telescopios participaron para lograr la fotografía del agujero negro?

- A. 5
- B. 4
- C. 8
- D. 6

9. Según el texto, ¿cuál fue el objetivo de sumar el poder de varios radiotelescopios a gran distancia y luego procesar los datos de todas las antenas participantes en conjunto?

- A. Transformar la Tierra en un gran telescopio virtual.
- B. Observar un agujero negro desde cualquier parte del planeta.
- C. Captar una imagen de un agujero negro.
- D. Confirmar la existencia de los agujeros negros.

“En medio de esta gran expectativa periodística, científicos internacionales presentaron este miércoles la primera fotografía jamás captada de un agujero negro supermasivo.”

10. ¿Cuál de las siguientes alternativas tiene el mismo significado que el segmento subrayado en la cita anterior?

- A. En medio de un gran escándalo.
- B. Con gran interés periodístico.
- C. En una rueda de prensa.
- D. En una situación de misterio.

11. En el contexto del primer párrafo, en la oración “Esto es lo grandioso de la noticia recién publicada.”, el pronombre “esto” se refiere a:

- A. que está confirmado que existen los agujeros negros.
- B. la noticia recién publicada fue tremendamente asombrosa.
- C. los agujeros negros no habían sido fotografiados con anterioridad.
- D. haber transformado el planeta en un telescopio virtual.

Texto 3

Arroz al vapor

Preparar arroz al vapor es muy sencillo y te permitirá cocinar una infinidad de recetas riquísimas. Además, es una forma muy sana de comer arroz, ya que se prepara tan solo con agua y ni tan siquiera necesitarás disponer de vaporera en casa.

| Ingredientes |  | Implementos |
|----------------------|---|-----------------------------|
| Arroz Agua Sal | | Cacerola Colador Tapa |

Paso 1

Medir la cantidad de arroz que vamos a preparar. Normalmente, se toma como medida de referencia una taza de arroz para dos personas, aunque algunas pueden requerir otras cantidades. Asimismo, a la hora de hervir este alimento, cabe destacar que la proporción de agua y arroz es de dos tazas de agua por cada taza de arroz.

Paso 2

Poner al fuego una cacerola u olla con agua y un colador encima. Es fundamental que la cacerola sea suficientemente grande para que el agua no llegue a tocar el colador o salpique al cocer. Asimismo, el colador deberá encajar perfectamente sobre la olla y ser suficientemente fino para que no se cuecen los granos de arroz.

Paso 3

Mientras se calienta el agua, deberás lavar el arroz con agua fría para quitar el almidón y evitar que se apelmace al cocinarlo. Puedes usar el colador u otro escurridor y ponerlo directamente bajo el grifo.

Paso 4



En el momento en que el agua hierva, tendrás que poner el colador con el arroz sobre la cacerola y colocar una tapa que encaje sobre el arroz, para evitar que se escape el vapor pero sin que llegue a aplastarlo. Debemos dejar que el arroz se cocine al vapor durante unos 20 minutos y después apagaremos el fuego. Una vez pasado este tiempo, el arroz al vapor estará listo.

12. ¿Cuál es la finalidad principal del texto leído?

- A. Enseñar al lector a preparar arroz al vapor.
- B. Explicar el origen del arroz y su preparación.
- C. Convencer al lector de que el arroz se debe preparar al vapor.
- D. Informar sobre las características de la preparación del arroz al vapor.

13 Según el texto, ¿qué pasos se deben seguir para obtener arroz al vapor?

- A. Lavar el arroz – medir el arroz necesario – poner el colador con el arroz sobre la cacerola – apagar el fuego
- B. Medir el arroz necesario – lavar el arroz – poner al fuego la cacerola – poner el colador con el arroz sobre la cacerola – apagar el fuego
- C. Medir el arroz – poner el colador con el arroz sobre la cacerola – poner al fuego la cacerola – apagar el fuego
- D. Medir el arroz - poner al fuego una cacerola hasta que hierva – lavar el arroz – poner el colador con el arroz sobre la cacerola - apagar el fuego

14 ¿Qué instrucción ilustra la imagen que está junto a los ingredientes?

- A. Mientras se calienta el agua, deberás lavar el arroz con agua fría.
- B. Medir la cantidad de arroz que vamos a preparar.
- C. El colador deberá encajar perfectamente sobre la olla.
- D. Poner al fuego una cacerola u olla con agua con un colador encima.

15 En el texto, de acuerdo a su significado, la palabra “encajar” puede ser reemplazada por (paso 2):

- A. meter
- B. ajustar
- C. apretar
- D. colocar

Texto 4

Enredados

La película posee un equilibrio entre comedia, acción, drama y hasta romance impresionante. Te mantiene atento todo el rato. En cuanto a nivel audiovisual, la película es una maravilla: la animación, el diseño de los personajes (de mis favoritos en una película de Disney), el desarrollo de la historia (que si bien tiene algún que otro punto flaco, me parece bastante bien desarrollada para ser de Disney), y un largo etcétera.

Los personajes me parecen encantadores y bastante recordables: desde la encantadora Rapunzel, hasta el “desordenado” pero de buen corazón Rider, pasando por la malvada Gothel. Las canciones de esta película en castellano me han parecido maravillosas, en especial el tema **Por fin ya veo la luz**, la cual me parece uno de los mejores temas que he escuchado en una película de Disney, junto con la escena que acompaña, me parece uno de los momentos más bonitos y preciosos que he podido ver en una película de animación.

El doblaje en español me gustó mucho. Pienso que este está a un nivel muy alto lo que se demuestra sobre todo en los musicales que hay a lo largo de la película, que me parecen una maravilla en castellano.

En conclusión, **Enredados** me parece una película altamente recomendable para todo el mundo. Podría calificarla como obra maestra. Sin dudarlo, me parece la mejor película de animación que ha hecho Disney en su trayectoria.

16 ¿Cuál de las siguientes oraciones resume el contenido del texto?

- A. Enredados, la mejor película del año.
- B. Enredados, la mejor película que ha hecho Disney.
- C. Enredados, la mejor película animada que ha hecho Disney.
- D. Enredados, la mejor película musical que ha hecho Disney.

17. En el tercer párrafo, el pronombre “este” se refiere:

- A. al doblaje en español.
- B. las películas animadas.
- C. los musicales.
- D. el castellano

18. ¿Cuál de las siguientes expresiones pertenece a un registro coloquial?

- A. “Te mantiene atento todo el rato”.
- B. “Uno de los mejores temas que he escuchado en una película de Disney”.
- C. “Pienso que este está a un nivel muy alto”.
- D. “**Enredados** me parece una película altamente recomendable”.

19. Como texto periodístico, este puede ser clasificado como:

- A. noticia.
- B. crítica cultural.
- C. crónica.
- D. editorial.

Texto 5

Los Juegos Olímpicos de Pekín 2022

Los Juegos Olímpicos de Pekín 2022, oficialmente conocidos como XXIV Juegos Olímpicos de Invierno, serán un evento multideportivo internacional que se llevará a cabo entre el 4 y el 20 de febrero de 2022 en la ciudad de Pekín, China.

La ciudad sede fue seleccionada el 31 de julio de 2015, durante la 128.^a Sesión del COI, celebrada en Kuala Lumpur, Malasia.

Estos serán los terceros Juegos Olímpicos consecutivos celebrados en Asia, después de Pionchang 2018 y Tokio 2020. Tras celebrar los Juegos Olímpicos

de 2008, Pekín se convertirá en la primera ciudad en celebrar unos Juegos de verano y de invierno. Además será la ciudad más grande en celebrar los JJOO de invierno.

Serán los primeros Juegos Olímpicos de Invierno celebrados en China y los primeros, desde el 2008, llevados a cabo en un Estado socialista. El presupuesto estimado para los Juegos es de 3.900 millones de dólares, menos de un décimo de los 43.000 millones gastados en Pekín 2008.

20. ¿Cuál es la finalidad principal de este texto?

- A. Explicar en qué consisten los deportes olímpicos.
- B. Informar al lector sobre los Juegos Olímpicos organizados en Asia.
- C. Destacar la importancia de los Juegos Olímpicos internacionales.
- D. Entregar información acerca de los Juegos Olímpicos de Pekin 2022.

21. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es VERDADERA en relación a lo expuesto en el texto leído?

- A. Los Juegos Olímpicos de Pekín serán celebrados en Kuala Lumpur.
- B. Tokio será la primera ciudad en celebrar Juegos Olímpicos de verano y de invierno.
- C. No será la primera vez que los Juegos Olímpicos de Invierno se celebran en estados socialistas.
- D. Pekín fue seleccionada como sede de los Juegos Olímpicos del 2022 después de Píeonchang 2018.

22. ¿En qué año se realizarán los Juegos Olímpicos de Tokio?

- A. 2018
- B. 2020
- C. 2015
- D. 2022

23. En la oración: “Además será la ciudad más grande en celebrar los JJOO de invierno”, ¿qué función cumple la palabra “será”?

- A. Reemplaza a otra palabra.
- B. Señala una característica.
- C. Expresa un nombre.
- D. Indica una acción.

Texto 6

Los cometas.



Los cometas son bolas de hielo de hasta 40 Km. de diámetro que se encuentran la mayor parte del tiempo muy lejanas de las zonas interiores del Sistema Solar. En ocasiones algunas de estas bolas de nieve se acercan al Sol, que con su calor evapora el hielo y crea una hermosa cola que puede llegar a medir millones de kilómetros de longitud. Entre el hielo hay siempre mezclada una cierta cantidad de polvo. Este polvo, que sale despedido al espacio cuando el cometa se evapora por la acción del Sol, también contribuye a la formación de la cola del cometa.

En 2008 uno de estos cometas, denominado Holmes, sufrió una enorme explosión después de más de 100 años de calma. Llegó a hacerse tan grande como el Sol, aunque por supuesto no tan brillante. El descubrimiento de esta maravilla de la naturaleza lo hizo un astrónomo aficionado llamado Juan Antonio Henríquez, uno más de los miles de aficionados que ayudan todas las noches con sus observaciones al progreso de la Ciencia.

24. El texto anterior se clasifica como

- A. narrativo.
- B. instructivo.
- C. informativo.
- D. descriptivo.

25. ¿Cuál es el nombre del cometa que sufrió una enorme explosión?

- A. Halley
- B. Hale – Bop.
- C. Hyakutaki
- D. Holmes.

26. En la oración: "...la mayor parte del tiempo muy lejanas de las zonas interiores del sistema solar..." la palabra subrayada se puede reemplazar por:

- A. externas
- B. apartadas
- C. ajenas
- D. próximas

27. En cuanto a Juan Antonio Henríquez, podemos decir que es:

- A. un astrónomo que goza observando los cielos.
- B. un astrónomo que cumple con sus labores profesionales.
- C. un aficionado que ayuda al progreso científico.
- D. un aficionado que busca llegar a ser un gran astrónomo de prestigio.

28. ¿Qué sucedería si un cometa no se acercara al sol?

- A. El cometa no tendría cola.
- B. El cometa no seguiría su viaje.
- C. El cometa se derretiría totalmente y dejaría una gran cola que podría llegar hasta 40 km de diámetro.
- D. El cometa se evaporaría igual, pues el calor del sol llega hasta el último planeta del sistema solar.

29. La relación existente entre el primer y segundo párrafo del texto leído consiste en que el primero:

- A. explica por qué los cometas dejan una gran estela de aproximadamente 40 km de diámetro y el segundo se refiere a los astrónomos aficionados.
- B. dice que los cometas explotan y el segundo da como ejemplo uno que lo hizo el 2008 después de 100 años de calma.
- C. dice qué es el cometa Holmes y el segundo habla del gran descubrimiento de Juan Antonio Henríquez.
- D. habla de los cometas en general y el segundo se refiere especialmente a uno llamado Holmes.

30. Un cometa se puede definir como una bola de hielo mezclada con una cierta cantidad de polvo

- A. que a veces se acerca al Sol.
- B. que explota al acercarse al Sol.
- C. descubierto el año 2008.
- D. muy alejado del sol.

31. En la oración: “En 2008 uno de estos cometas, denominado Holmes, sufrió una **enorme** explosión...” la palabra destacada se puede reemplazar por:

- A. importante
- B. pequeña
- C. continua
- D. gran

32. De acuerdo al texto, sería correcto afirmar que

- A. los cometas siempre tienen cola.
- B. la cola del cometa está constituida sólo por vapor de agua.
- C. los cometas más grandes que el Sol explotan.
- D. la mayoría de los cometas tienen menos de 40 km. de diámetro.

¿QUIERES SER UN GRAN NARRADOR? EMPIEZA
CONOCIENDO A PEPE, TU RECEPTOR.

*¿Cómo tiene que ser
un buen receptor?*

➤ **IGNORANTE**
No sabe qué pasó

➤ **VAGO**
No se molestará
en entender

➤ **ESCRUPULOSO**
Le gusta la palabra
correcta en el
momento correcto

➤ **UNA PERSONA
MUY OCUPADA**
No le hagas
perder el tiempo

➤ **SE ABURRE
CON FACILIDAD**
No soporta las
repeticiones

➤ **MUY INFANTIL**
Le gusta saber cómo
era el lobo, la madras-
tra de Blancanieves
y cualquier personaje
que aparezca en la
historia



33. El tipo de texto leído corresponde a un(a)

- A. fotografía.
- B. pintura.
- C. infografía.
- D. resumen.

34. Para ser un gran narrador hay que conocer al receptor porque:

- A. es ignorante, vago y muy infantil, por lo que hay que darle todos los detalles.
- B. al escribir se debe considerar las características y las preguntas que se hará.
- C. es necesario escribir solo para darle gusto al lector, si no lo escrito no se venderá.
- D. cuando se escribe siempre hay que tener en cuenta la opinión de quien leerá.

35. ¿Por qué se califica como “ignorante” al receptor de la narración?

- A. Porque el narrador debe considerar que quien lo lee puede ser gente sin cultura.
- B. Porque es posible que el receptor sea una persona sin educación ni cultura.
- C. Porque el narrador debe ser mucho más culto que el receptor para que este último se entretenga.
- D. Porque el narrador debe considerar que el receptor no sabe lo que le van a contar, por lo tanto debe explicar bien.

12.2. Anexo n°2: Evaluación Final 8° básico

ENSAYO LENGUA Y LITERATURA OCTAVO BÁSICO

TEXTO 1

Bajo el cielo nacido tras la lluvia

Bajo el cielo nacido tras la lluvia
escucho un leve deslizarse de remos en el agua,
mientras pienso que la felicidad
no es sino un leve deslizarse de remos en el agua.
O quizás no sea sino la luz de un pequeño barco,
esa luz que aparece y desaparece
en el oscuro oleaje de los años
lentos como una cena tras un entierro.

O la luz de una casa hallada tras la colina
cuando ya creíamos que no quedaba sino andar y andar.

O el espacio del silencio
entre mi voz y la voz de alguien
revelándome el verdadero nombre de las cosas
con sólo nombrarlas: "álamos", "tejados".
La distancia entre el tintineo del cencerro
en el cuello de la oveja al amanecer,
y el ruido de una puerta cerrándose tras la fiesta.
El espacio entre el grito del ave herida en el pantano,
y las alas plegadas de una mariposa en calma
sobre la cumbre de la loma barrida por el viento.

Eso fue la felicidad:
dibujar en la escarcha figuras sin sentido
sabiendo que no durarían nada,
cortar una rama de pino
para escribir un instante nuestro nombre en la tierra húmeda,
atrapar una plumilla de cardo
para detener la huida de toda una estación.

Así era la felicidad:
breve como el sueño del aroma derribado,
o el baile de la solterona loca frente al espejo roto.

Pero no importa que los días felices sean breves
como el viaje de la estrella desprendida del cielo,
pues siempre podremos reunir sus recuerdos,
así como el niño castigado en el patio
encuentra guijarros con los cuales forma brillantes ejércitos.
Pues siempre podremos estar en un día que no es ayer ni mañana,
mirando el cielo nacido tras la lluvia
y escuchando a lo lejos
un leve deslizarse de remos en el agua.

Jorge Teillier

1. ¿Qué le permite al hablante mirar el cielo después de una lluvia?
 - A. Aceptar la falta de sentido de la vida.
 - B. Valorar la tranquilidad de la naturaleza.
 - C. Comprender en qué consiste la felicidad.
 - D. Recuperar la esperanza de hallar un hogar.

2. ¿Cuál es el sentido de los cuatro primeros versos de la tercera estrofa?
 - A. El descubrimiento de lo real.
 - B. El temor ante lo desconocido.
 - C. El fin de la distancia con los demás.
 - D. La importancia de la cotidianidad.

3. Según el poema, la felicidad se caracteriza por ser:
 - A. sencilla.
 - B. irracional.
 - C. transitoria.
 - D. inalcanzable.

4. ¿En cuál verso se establece una relación de semejanza de dos conceptos distintos?
- A. “esa luz que aparece y desaparece, en el oscuro oleaje de los años”.
 - B. “La distancia entre el tintineo del cencerro, en el cuello de la oveja al amanecer”
 - C. “El espacio entre el grito del ave herida en el pantano, y las alas plegadas de una mariposa en calma”
 - D. “Pero no importa que los días felices sean breves, como el viaje de la estrella desprendida del cielo”.
5. ¿Qué quiere decir el hablante al afirmar: “Pues siempre podremos estar en un día que no es ayer ni mañana”?
- A. En cualquier circunstancia puede disfrutarse el presente.
 - B. En el futuro nos espera una compensación por todo lo sufrido.
 - C. En nuestras vidas el pasado siempre fue mejor que el presente.
 - D. Mientras se vive el presente es difícil definir qué es lo importante.
6. ¿Cuál es el estado de ánimo del hablante?
- A. Alegría.
 - B. Angustia.
 - C. Nostalgia.
 - D. Esperanza.

TEXTO 2

Fin a las notas

¿Se imaginan cómo una niña o niño en sus primeros años escolares puede interpretar un 5,2 o un 4,8 o un 6,4 de nota en una prueba? ¿Este modo de calificación aportará al proceso de aprendizaje de los alumnos que están recién comenzando su experiencia escolar?

Ello es parte del debate al anunciarse recientemente una iniciativa desde el PPD de un proyecto de ley para derogar la escala del 1 al 7 por una escala cualitativa, desde 1ero a 4to básico.

Aunque pudiese parecer una idea innovadora, en Chile el reglamento de calificación escolar determinaba justamente que los alumnos de estos niveles fuesen evaluados por una “escala de conceptos”. Seguramente más de alguno recuerde haber sido evaluado con un “MB” o un “muy bueno”.

Las notas son un símbolo que deben ser significativas, claras y comprensibles para los niños, niñas y apoderados, con el fin de que ellos puedan comprender los avances y desafíos por delante.

de los alumnos más pequeños. Las calificaciones cuantitativas tienen escaso sentido para estos niños y muchas veces generan frustración y desánimo tanto en ellos, como en sus madres y padres. Además, el sistema de decimales, que suponen las notas con una escala del 1 al 7, resultan un soporte poco adecuado para guiar el aprendizaje matices y exactitudes que no resultan pertinentes para esta etapa.

Por ello, es recomendable la utilización de una escala cualitativa, junto a una retroalimentación detallada del proceso, que estimule a los niños/as en continuar aprendiendo. El foco no debe ser la sanción, la comparación, ni una visión de déficit de los alumnos, sino que una evaluación comprensiva, centrada en las habilidades y competencias de las niñas/os, que permita tomar decisiones pedagógicas acordes.

Aquello es crucial especialmente en el primer ciclo básico cuando los niños recién están comenzando su trayectoria en el sistema escolar. No solamente para evitar posibles fobias o estrés, sino que además considerando que en esta etapa de desarrollo los énfasis deben estar en el aprendizaje lúdico, cooperativo e integral. Lamentablemente el kinder y primeros años de la básica se han escolarizado negativamente, con clases frontales y método “papel y lápiz”, sumado a las pruebas estandarizadas que han intensificado estas lógicas. El uso de la escala cualitativa sin duda no asegura este cambio, pero al menos lo propicia de modo más consistente.

Alejandra Falabella
La Tercera

7. ¿Cuál de estos enunciados es un HECHO y no una OPINIÓN?
- A. Las notas son un símbolo que deben ser significativas, claras y comprensibles para los niños.
 - B. El foco no debe ser la sanción, la comparación, ni una visión de déficit de los alumnos, sino una evaluación comprensiva.
 - C. El sistema de decimales que suponen las notas con una escala del 1 al 7, resultan un soporte poco adecuado para guiar el aprendizaje.
 - D. Se anunció recientemente una iniciativa desde el PPD de un proyecto de ley para derogar la escala del 1 al 7 por una escala cualitativa.
8. ¿Cuál es el tema principal del texto?
- A. Las falencias en el sistema educacional primario.
 - B. La forma en que se evaluaba antiguamente en Chile.
 - C. El nuevo proyecto de ley que quiere imponer el PPD.
 - D. El problema de las notas cuantitativas en 1ero a 4to básico.
9. Según el texto “Las notas con una escala del 1 al 7 resultan un soporte poco adecuado para guiar el aprendizaje de los alumnos más pequeños”. Esto se debe a:
- A. El sistema de décimas no es acorde para esta etapa y solo generan frustraciones en ellos.
 - B. Las notas logran ser significativas en el proceso de aprendizaje de alumnos de esa edad.
 - C. Las notas no logran despertar las ganas de competencia necesarias en los estudiantes para su desarrollo.
 - D. Los niños pueden ver reflejado su aprendizaje en las notas porque saben diferenciar entre un 5,2 y un 4,8.
10. ¿Cuál es la postura de la autora?
- A. El sistema de notas debe basarse en un método “papel y Lápiz”.
 - B. El sistema de notas debe ser con una escala cuantitativa de 1 al 10.
 - C. El sistema de notas debe basarse en la sanción y la competencia de los estudiantes.
 - D. El sistema de notas debe ser cualitativo para permitir ver los avances de los estudiantes.

11. Según la autora, ¿qué es lo más importante para el desarrollo de los estudiantes de 1ero a 4to básico?
- A. Cambiar el sistema de notas que existe en la actualidad.
 - B. Evitar cualquier tipo de fobia o frustraciones en el proceso educativo.
 - C. Poder definir a los estudiantes a partir de conceptos que apoyen su aprendizaje.
 - D. Establecer un sistema de aprendizaje que esté centrado en el trabajo lúdico y colaborativo.
12. ¿Qué función cumplen las preguntas en el primer párrafo?
- A. Permiten al lector adelantarse a lo que viene.
 - B. Plantear la postura que tendrá la autora sobre el tema
 - C. Explicar la solución de la autora al problema que plantea en el texto.
 - D. Confundir al lector con temas que no tienen relación con el resto del texto.
13. ¿De qué se trata el nuevo proyecto de ley para los niveles de 1 a 4 básico, mencionado en el texto?
- A. Que a los alumnos se les evalúe por una escala de conceptos
 - B. Que la escala del 1 al 7 sea la única forma de evaluar a los estudiantes.
 - C. Que exista una escala cualitativa y con esto eliminar la escala del 1 al 7.
 - D. Que debe existir un método cuantitativo para evaluar a los estudiantes.

TEXTO 3

Monito del monte: el marsupial chileno que corre riesgo de desaparecer tras los incendios forestales

09 de Marzo de 2017 | 08:26 | Por Tatiana Berckhoff Cádiz, Emol 10 El Mercurio
(archivo)

El pequeño y peculiar animal es considerado un fósil viviente, ya que sus ancestros están extintos. Tiene una apariencia similar a los roedores, de ahí que muchos ejemplares mueran por error.

¿Has escuchado hablar del monito del monte? Se trata de un marsupial endémico de Chile, un pequeño y peculiar animal que es considerado como "amenazado", más aún después de los recientes incendios forestales que afectaron los bosques de la zona centro-sur del país, su hábitat natural. Según registros del Servicio Agrícola Ganadero



(SAG), durante los siniestros solo pudieron rescatarse cinco ejemplares de monito del monte, en tanto se desconoce cuántos fallecieron a causa del fuego.

Rápido y ágil, se trata de un animal nocturno que habita en la vegetación de la selva valdiviana. Tiene una larga cola que le permite trepar con facilidad a los árboles y acumular energías para el invierno. Con grandes ojos oscuros y cuerpos que miden unos 15 centímetros, muchas veces son confundidos con roedores comunes. Estos animales alcanzan su madurez recién a los dos años, y son la única especie "viva de un orden de marsupiales que se encuentra extinta -Microbiotheria- hace más de 60 millones de años, por lo que se catalogan como un fósil viviente, ya que se tiene el privilegio de tenerlo vivo. "No hay ninguna especie viva parecida al marsupial", explica Mauricio Soto, del Instituto de Ciencias Ambientales y Evolutivas de la

Universidad Austral. A pesar de que se desconoce cuántos ejemplares de la especie hay actualmente, existen reservas que están protegidas y que tienen poblaciones importantes de monitos del monte, como el Parque Nacional Conguillío, Villarrica, Puyehue, Reserva Mocho-Choshuenco, Alerce Costero y la Reserva Valdiviana.

Un "agricultor" natural

Poseedor de un sistema digestivo suave, el monito del monte deja las semillas que ingiere casi intactas, por lo que por medio de sus excrementos permite que crezcan nuevas plantas en los lugares que habitan. De hecho, el mismo SAG lo cataloga como una especie "beneficiosa para la actividad silvoagropecuaria". Como omnívoros, tienen una dieta mixta de insectos durante la temporada primavera-verano, y de frutos hacia el final del verano y el otoño, explica el académico de la Universidad Austral. Los ejemplares de monito del monte se encuentran protegidos por la ley de caza, en la clasificación de especie "rara", por lo que matarlos o capturarlos está totalmente prohibido, siendo el SAG el encargado de fiscalizar el cumplimiento de la norma. A pesar de esto, la población de monito del monte continúa disminuyendo, ya que, debido a su parecido con los roedores, muchas veces es eliminado por error. Una realidad que posiblemente aumente tras los incendios, ya que se prevé que muchos ejemplares emigren a zonas urbanas buscando nuevos hábitats. Por esa razón, Mauricio Soto llama a reforestar lo antes posible las zonas afectadas con especies nativas." Que se recuperen los bosques que originalmente existían, si no lo más probable es que desaparezca la especie a escala local", hecho que significara la extinción total del monito del monte, advierte el especialista.

<https://www.emol.com/noticias/Tendencias/2017/03/09/848484/Monito-del-monte-el-marsupial-chileno-que-corre-riesgo-de-desaparecer-tras-los-incendios-forestales.html>

14. ¿Cuál es propósito del texto?

- A. Describir el comportamiento del monito del monte.
- B. Mostrar los peligros de este monito para la sociedad.
- C. Informar sobre la vida y características del monito del monte.
- D. Alarmar a la población del peligro en que se encuentra el monito.

15. ¿Cuál es la idea central del último párrafo?

- A. Explicar por qué es considerado un fósil viviente.
- B. Describir cómo funciona la actividad silvoagropecuaria.
- C. Mostrar el daño que provocaron los incendios forestales.
- D. Mencionar lo importante que es cuidar al monito del monte.

16. ¿Por qué es considerado a este marsupial como un “fósil viviente”?

- A. Porque se han tenido que cambiar de hábitat.
- B. Porque su especie fue extinta hace más de 60 millones de años.
- C. Porque la mayoría de sus ejemplares están muertos.
- D. Porque debido a los incendios su especie ha desaparecido.

17. ¿Por qué es eliminada esta especie?

- A. Por su apariencia.
- B. Por la deforestación.
- C. Por ser considera “rara”
- D. Por su capacidad de sembrar.

18. ¿A qué se refieren cuando la nombran como una especie “rara”?

- A. A su parecido a un roedor.
- B. A que es un animal nocturno, lo que no es común.
- C. Que por ser una especie en extinción, es una especie escasa.
- D. Que por ser una especie que beneficia a la agricultura, es un animal poco común.

19. ¿Qué factor ha influido en la desaparición de esta especie?

- A. La caza.
- B. Los incendios.
- C. La forestación.
- D. Las emigraciones.

20. ¿Por qué el monito del monte emigra a nuevos hábitats?

- A. Porque está en extinción.
- B. Porque se sienten amenazados.
- C. Porque es una especie que siempre se mueve.
- D. Porque su hábitat fue desforestado después de los incendios.

TEXTO 4

Pan Gu formó el mundo

En la actualidad, podemos explicarnos científicamente el origen del universo, la tierra, el hombre y las distintas especies. Sin embargo, en la remota antigüedad se transmitían las siguientes historias.

En una época inmemorial no existían el cielo ni la tierra. El universo era una nebulosa caótica y embrionaria de forma parecida a la de un gran huevo. Allí dormía, apacible y tranquilo, un gigante llamado Pan Gu.

Al cabo de dieciocho mil años, el gigante se despertó. Encolerizado porque en derredor suyo reinaban las tinieblas, sacudió sus brazos, vigorosos como el hierro, para separarlas. Hubo una explosión ensordecedora y el gran huevo se reventó de improviso. La nebulosa caótica y primitiva, que había permanecido concentrada en un solo sitio durante



varios cientos de miles de años, empezó a girar convulsivamente. Las materias ligeras se levantaron vertiginosamente, dispersándose para formar el cielo azul, mientras que las pesadas comenzaron a precipitarse dando origen a la tierra. Pan Gu, desahogado y alegre, exhaló un suspiro mientras se afirmaba entre el cielo y la tierra.

A pesar de que el cielo y la tierra se habían separado, Pan Gu, preocupado de que se volvieran a unir, resolvió sostener al primero con las manos e hizo progresar su talla vertiginosamente. Creció diariamente 3.3 metros, separándose a este mismo ritmo el cielo y la tierra. Después de que transcurrieron otros dieciocho mil años, el cielo alcanzó mayor altura y la tierra se solidificó. Por su parte, Pan Gu

llegó a tener una estatura de 45,000 kilómetros y, apoyando sus pies sobre la tierra, sostuvo el cielo con la cabeza: era digno de que se le llamase gigante.

El mundo se formó gracias a los poderes mágicos que poseía Pan Gu y, debido a su esfuerzo, el cielo jamás volvió a fusionarse con la tierra. Las tinieblas y el caos se disiparon para siempre, pero Pan Gu agotó todas sus energías y murió extenuado poco más tarde.

Pan Gu aspiraba a crear un mundo bello y resplandeciente donde coexistieran el sol y la luna, las montañas y los ríos y todas las especies. Desgraciadamente, murió sin poder plasmar esta grandiosa causa.

Sin embargo, como hecho muy extraño, en el momento de su muerte, su cuerpo sufrió una metamorfosis repentina, dando origen a todo lo que nos rodea:

De su aliento nacieron el viento primaveral y las nubes que nutrían a los seres; su voz se convirtió en el trueno ensordecedor.

Su ojo izquierdo se transformó en un sol brillante, y, el derecho, en la hermosa luna; sus cabellos y la barba dieron origen a incontables estrellas.

Sus cuatro extremidades y el tronco dieron principio a los cuatro puntos cardinales y a las cinco grandes montañas sagradas.

De su sangre brotaron enormes y tumultuosos ríos y sus tendones se transmutaron en amplios caminos dispuestos en todas las direcciones.

Sus músculos se convirtieron en tierras fértiles; y los dientes, los huesos y la médula de sus huesos, en blanco jade e infinitas reservas minerales.

El fruto de sus vellos fueron las plantas, la hierba y los árboles y el de su sudor, la lluvia y el rocío.

En una palabra, gracias al poderío mágico del gigante Pan Gu y su espíritu de autosacrificio, nació un mundo exuberante, pletórico de colorido y esplendor.

Pero, ¿cómo surgió el hombre? Según se dice, éste se originó, después de la muerte de Pan Gu, en su espíritu y su alma, los cuales habían permanecido concentrados durante largo tiempo. Es decir, nosotros somos descendientes directos de Pan Gu. Tal vez, y no es de extrañar, es por eso que el hombre fue el único ser inteligente entre todas las criaturas, habiendo sido hasta hoy un virtuoso en la transformación de la naturaleza, el más sabio, el más perspicaz y el más poderoso.

21. ¿Cuál es el tema central del relato?

- A. Cómo Pan Gu creó al hombre.
- B. La creación del cielo y la tierra por Pan Gu.
- C. El esfuerzo de Pan Gu por crear las estaciones del año.
- D. La metamorfosis de Pan Gu que permitió crear la vida en la tierra.

22. ¿Qué motiva a Pan Gu a romper el huevo inicial del universo?
- A. Querer crear un mundo mejor.
 - B. El hecho que no existía el sol ni la luna.
 - C. La desesperación por vivir en las tinieblas.
 - D. Darse cuenta de que está viviendo en el caos.
23. ¿A qué se debe la muerte de Pan Gu?
- A. Se hizo uno con el mundo.
 - B. Se le agotó la energía y murió extenuado.
 - C. Se transformó en otro ser y no muere.
 - D. Se suicidó como sacrificio para el mundo.
24. Según el texto, ¿por qué el hombre es el único ser inteligente entre las criaturas?
- A. Porque fueron los últimos en crear.
 - B. Porque se originó directamente de Pan Gu.
 - C. Porque fue el ser que se creó con más amor.
 - D. Porque Pan Gu los creó más inteligente que al resto de los seres.
25. ¿Cómo se crean los astros del cielo según el relato?
- A. Del aliento.
 - B. De su sangre y tendones.
 - C. De los ojos, barba y cabellos.
 - D. De los músculos, dientes y huesos.
26. ¿Qué relación existe entre la muerte del Pan Gu y la creación del mundo?
- A. Pan Gu hizo un conjuro y así se creó el mundo.
 - B. El mundo fue creado a partir de la metamorfosis de Pan Gu.
 - C. Pan Gu construyó los cimientos para lo que después fue el mundo.
 - D. Se cumplieron los deseos de como Pan Gu quería que fuera el mundo.

TEXTO 5

SIETE

El señor vestido de oscuro, de paso atento y reflexivo, sabe que le siguen. Nadie se lo ha dicho, no existe ninguna prueba de que las cosas sean así, pero él sabe, con absoluta certeza, que alguien le sigue. No sabe nada del perseguidor, pero sabe que la persecución ha comenzado hace tiempo, que tiene un motivo, aunque nadie, a excepción del perseguidor, lo conozca, y que es perseguido de manera cuidadosa y tenaz. Sabe pocas cosas de esta persecución: en primer lugar, es menos perseguido cuando está al aire libre, entre la multitud, que cuando se encuentra en casa; no pretende decir que la persecución disminuya, que el perseguidor se sienta estorbado por la multitud, sino que la persecución experimenta una especie de disminución, como si alterase el espacio en el que opera; sabe que la persecución es velocísima, y que, dado que el paso del señor es lento, es inevitable que le alcancen, mejor dicho, ya debiera haber sido alcanzado, y tendría que haber ocurrido lo que forzosamente debe ocurrir cuando alguien es alcanzado —si bien ignora lo que es—, pero sabe también que el perseguidor no le alcanzará jamás, aunque él se detenga en un banco, fingiendo leer el periódico, en total, abierta e indefensa espera. El perseguidor sabe que, al alcanzarle, dejaría de ser el perseguidor, y cabe pensar que, en el esquema de la creación, sólo exista lugar para él en tanto que perseguidor. Cuando el señor está en su casa, el fragor de la persecución, el acoso, el sonido de los innumerables pies, le ensordece, no oye el rumor de las hojas, habla en voz alta para poderse oír a sí mismo. En realidad, en esta rigurosa y acaso arcaica división de papeles, el perseguido, aunque se sepa inalcanzable, no puede liberarse del conocimiento de ser la presa. Sabe que a su espalda se deforma el espacio, hasta el punto de frustrar cualquier esperanza de alcanzarle, pero sabe asimismo que el tiempo no le es propicio, su deformidad tiende únicamente a proteger la función de la presa. La presa se pregunta si el perseguidor es desgraciado, ya que el horror de la condición de ambos reside en una tarea irrealizable. Piensa si habrá un momento en el que pueda volverse de golpe, y comenzar a perseguir al perseguidor.

27. ¿Por qué la condición de ambos es considerada un horror para el perseguido?

- A. Porque le parece algo insoportable y no sabe hasta cuándo seguirá así.
- B. Porque el perseguidor es una persona perversa que lo persigue para matarlo.
- C. Porque siente mucho miedo cada vez que siente la presencia del perseguidor.
- D. Porque parece una condena ya que radica en que será algo que perdurará para siempre.

28. A partir de esta idea de roles, ¿de qué no puede huir el perseguido?

- A. De su desgracia.
- B. De ser alcanzado.
- C. De ser el perseguidor.
- D. De su condición de presa.

29. Según el texto, ¿por qué el perseguidor no alcanza al perseguido?

- A. Porque el perseguidor es muy veloz.
- B. Porque el perseguido es inalcanzable para él.
- C. Porque al perseguidor no le gustan las multitudes.
- D. Porque el perseguidor existe en tanto cumple con su rol.

30. ¿De qué cosa tiene certeza el perseguido?

- A. De que será alcanzado algún día.
- B. De que el perseguidor está en su casa.
- C. De que lo persiguen menos cuando está fuera de su casa.
- D. De que en el algún momento podrá transformarse en el perseguidor.

TEXTO 6

Recibirán una recompensa a cambio:

Pájaros ayudarán a recoger la basura en un parque francés

domingo, 12 de agosto de 2018

Vida Ciencia Tecnología

El Mercurio

Seis grajas fueron entrenadas para levantar papeles y recolectar colillas de cigarrillo del suelo.

A partir de la próxima semana, seis grajas (una especie de ave de plumaje negro y brillante, común en Europa Occidental) ayudarán a recoger las colillas de cigarrillos y restos de papel que queden botados en el parque temático Puy du Fou de la región de Vendée, en Francia. "El objetivo no es solo quitar la basura, porque los visitantes en general son cuidadosos de mantener el sector limpio", indicó a la agencia AFP el representante del parque, Nicolás de Villiers. La meta final -agregó- es mostrar que "la naturaleza puede enseñarnos a cuidar el medio ambiente".

Para cumplir con su tarea, los seis pájaros han sido entrenados para detectar basura, tomarla con su pico y llevarla hasta una caja que les entrega una recompensa alimenticia cada vez

que depositan algo dentro de ella. Las grajas -perteneciente a la familia de los córvidos, de la que también son parte los cuervos- se consideran aves particularmente inteligentes. Fue por eso que resultaron elegidas para llevar a cabo esta prueba. Además, suelen ser poco temerosas de los humanos y les gusta "establecer relaciones a través del juego", explicó Nicolás de Villiers.

Este factor es especialmente importante, considerando que Puy du Fou, que se caracteriza por sus decenas de juegos y animaciones, además de recreaciones de pueblos de época, es el segundo parque temático más visitado en Francia, siendo solo superado por Disneyland París.

Un experimento similar al que se va a realizar con estos pájaros se probó en años anteriores con cuervos, a quienes se entrenó para depositar monedas que encontraban botadas, en la ranura de una máquina construida por el investigador

Joshua Klein, quien luego expuso sobre el éxito de la iniciativa en una charla TED. En ese entonces, indicó que, si un cuervo puede ser entrenado para recolectar monedas, también puede serlo para ayudar a mejorar vidas humanas, dando el ejemplo de la recolección de basura.

31. ¿Cuál es el nombre del parque donde ayudarán las grajas?

- A. Vendeé.
- B. De Villiers.
- C. Puy du Fou.
- D. Disneyland.

32. ¿Por qué se eligieron a las grajas?

- A. Porque no se dejaban entrenar y son muy temeroso de los humanos.
- B. Porque son muy inteligentes y les gusta ayudar a mejorar las vidas humanas.
- C. Porque no temen a los seres humanos y es fácil entrenarlas mediante el juego.
- D. Porque son inteligentes y por eso no trabajan por recompensas de los seres humanos.

33. ¿Por qué motivo no se estableció otro tipo de animal?

- A. Porque no era económicamente conveniente.
- B. Por un aspecto climático.
- C. Porque a nadie le importó esa situación.
- D. Porque habían muchas grajas que vivían naturalmente.

34. ¿En qué se relaciona el experimento de Joshua Klein con las explicaciones que hace Nicolás de Villiers?

- A. El experimento de Klein sirvió para mejorar las vidas humanas como explica Nicolás de Villiers.
- B. El experimento sirvió para comprender comportamientos de las aves que le servirían al parque, como explica de Villiers.
- C. El experimento de Klein muestra el comportamiento de aves de la familia de los córvidos, que fue encargado por de Villiers para el parque.
- D. El experimento de Klein promueve el entrenamiento y cautiverio de las aves, mientras que de Villiers busca la relación libre y mediante el juego con los humanos.

35. ¿Cuál es la función del último párrafo?

- A. Explicar cuáles fueron los resultados del experimento y sus antecedentes.
- B. Relacionar un experimento anterior que sirve de antecedente para la nueva actividad de las grajas.
- C. Comparar las actividades que se proponen en el experimento y el comportamiento silvestre de las aves.
- D. Describir las fases del experimento con las grajas, su entrenamiento y proceso de selección que se usó en la investigación.

12.3. TABLAS Y GRÁFICOS.

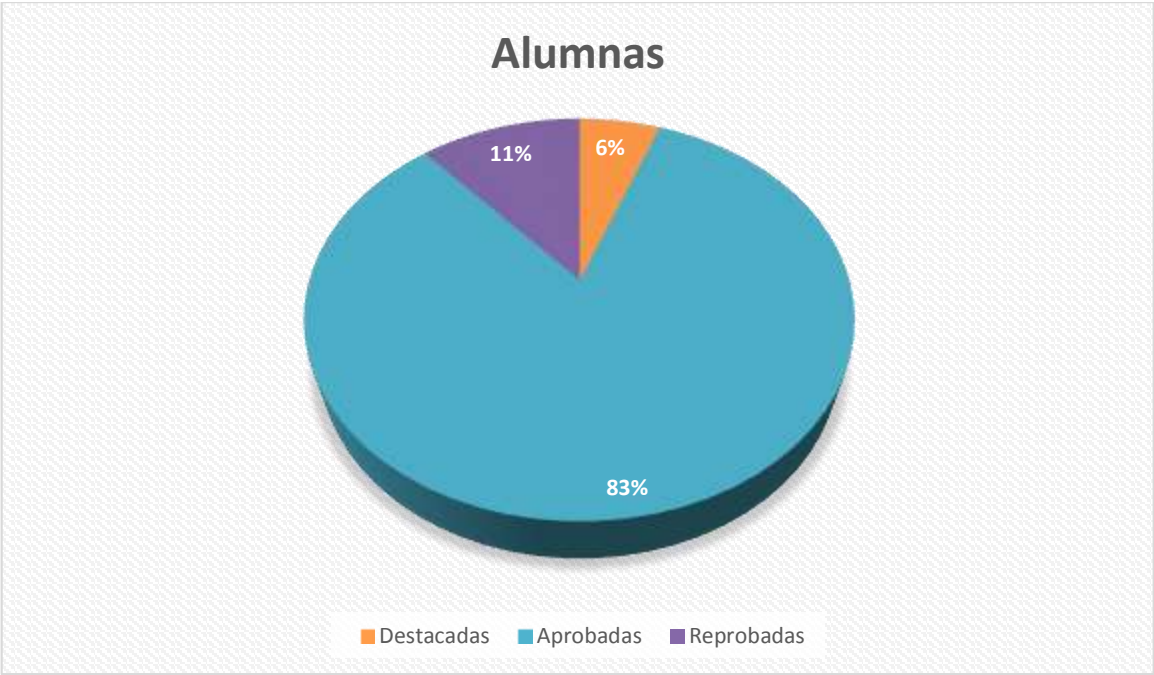
14.3.1. Anexo n° 3. Prueba inicial 8°A

| Alumno | | Pregunta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | RC | NI | % | |
|---|-------|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|----|-----|-----|-----|
| Nombre | Forma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | | | | |
| AGUILAR CAVERES, CAMILA ANTONIA | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 23 | 12 | 66% |
| ARCOS RUIZ, ANTONELLA VICTORIA | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 26 | 9 | 74% |
| ARRAGADA DÍAZ, IGNACIA ESPERANZA DE LOURDES | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 19 | 16 | 54% | |
| ASTOLLO OCHOA, MARANGEL FERNANDA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 16 | 19 | 46% | |
| BOCAZ VERA, CATALINA SOFÍA | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 27 | 8 | 77% |
| CAMU PALOMERA, JAVIERA IGNACIA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 18 | 17 | 51% |
| CARTER POLANCO, PALOMA ABANA MARÍA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 6 | 29 | 32% |
| CASTILLO BUSTAMANTE, ANYARA KRIZADRAY | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 13 | 22 | 37% | |
| DROGUETT VILLALOBOS, ISIDORA BELÉN | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 19 | 16 | 54% | |
| ENCINA CÁCERES, ANTONIA IGNACIA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 19 | 16 | 54% | |
| EMERSON CAGANOVIA, DAYMARA TAYLA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 27 | 8 | 77% |
| FLORES ACUÑA, ISIDORA PAZ | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 16 | 19 | 46% | |
| HERBAS AROCA, FRANCISCA IGNACIA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 24 | 11 | 69% | |
| IRIZABAL SAGREDO, HILLARY VALENTINA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 18 | 17 | 51% |
| LÓPEZ GAZTE, KATHERINE ELISBETTE | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 28 | 7 | 80% |
| LUCERO FIGUEROA, NATALIA ANTONIA | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 22 | 13 | 63% |
| MARDONES CHACÓN, VALENTINA JAVIERA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 13 | 22 | 37% | |
| MARÍN VÁSQUEZ, NATALIA BELÉN | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 14 | 21 | 40% | |
| MELLA CARRIVAL, MARÍA FERNANDA PAZ | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 27 | 8 | 77% | |
| MILLAR CATRIFOLO, CATALINA ANIELA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 21 | 14 | 60% |
| MORENO BASULTO, PALOMA ANTONIELA | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 16 | 19 | 46% |
| NEIRA PALMA, CAMILA ANTONIA | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 19 | 16 | 54% | | |
| PALOMINOS HERNÁNDEZ, ALEXANDRA CONSTANZA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 29 | 6 | 83% | |
| PIÑA FERREIRA, PAZ ALEJANDRA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 14 | 21 | 40% | |
| RETNAALES OPAZO, CAMILA ANTONIA | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 17 | 18 | 49% | |
| RÍOS NUÑEZ, SOFÍA ISIDORA | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 31 | 4 | 89% | |
| ROJAS ROJAS, VALENTINA FERNANDA | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 14 | 21 | 40% |
| SÁNCHEZ NUÑEZ, VALENTINA IGNACIA | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 13 | 22 | 37% | |
| SERRA VALENZUELA, MICHELLE ANAÍS | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 18 | 17 | 51% |
| TOLEDO, MARTINA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 19 | 16 | 54% |
| VALDERRAMA PINTO, CONSTANZA ANDREA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 20 | 15 | 57% |
| VALENZUELA ZÚÑIGA, FRANCISCA ALEXANDRA | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 20 | 15 | 57% |
| VALENZUELA HERNÁNDEZ, VALENTINA ANDREA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 25 | 10 | 71% |
| VÁSQUEZ GONZÁLEZ, VALENTINA BELÉN | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 17 | 18 | 49% | |
| VEGA FIGUEROA, TANU DANNAE | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 24 | 11 | 69% |
| Respuestas Correctas | | 15 | 35 | 36 | 4 | 21 | 8 | 24 | 28 | 28 | 30 | 11 | 24 | 13 | 19 | 19 | 21 | 22 | 18 | 30 | 27 | 19 | 13 | 18 | 20 | 31 | 19 | 13 | 19 | 18 | 21 | 31 | 31 | 29 | 3 | 22 | | | | |
| Respuestas Incorrectas | | 20 | 9 | 19 | 31 | 14 | 27 | 11 | 7 | 15 | 24 | 11 | 22 | 16 | 16 | 14 | 13 | 17 | 15 | 8 | 35 | 21 | 17 | 15 | 4 | 16 | 22 | 16 | 17 | 14 | 4 | 3 | 6 | 32 | 13 | | | | | |
| Porcentaje de efectividad | | 43% | 74% | 45% | 11% | 60% | 23% | 69% | 80% | 80% | 37% | 11% | 69% | 37% | 54% | 54% | 60% | 63% | 31% | 37% | 77% | 54% | 37% | 51% | 37% | 89% | 54% | 37% | 54% | 51% | 62% | 89% | 31% | 83% | 9% | 63% | | | | |

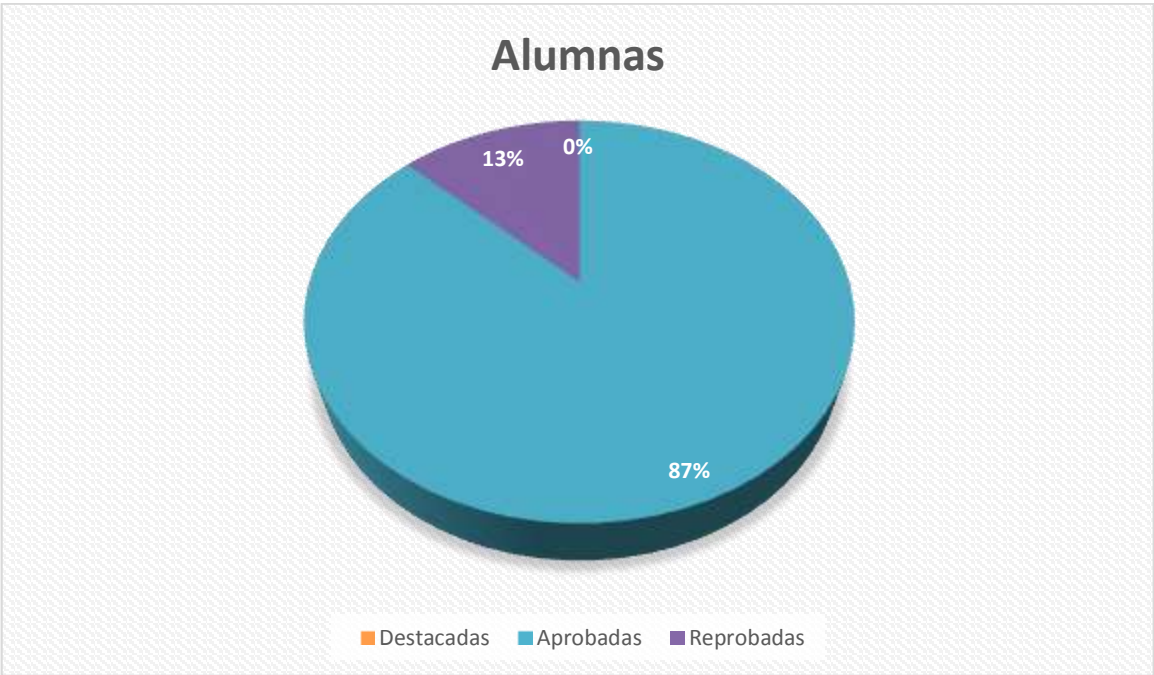
12.3.1. Anexo n° 4. Prueba inicial 8°B

| Alumno | | Pregunta | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | RC | RI | % | |
|---|-------|----------|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----|
| Nombre | Forma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | | | | |
| ARRIAGADA PÉREZ, ANGÉLICA ALEXANDRA | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 14 | 21 | 46 |
| CAICEDO OLMEDO, SOFÍA BELÉN | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 12 | 23 | 30 | |
| CAMPOS AGUIAR, ANTONIA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 19 | 16 | 36 | |
| CARDENAS CAMBICOR, ISIDORA MILLARBY | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 26 | 30 | |
| CHACRA AUJER, JANIERA PAZ | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 19 | 16 | 30 | |
| CEBEDA HIPP, SUSANA CECILIA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 19 | 16 | 30 | |
| COFRE MICHAEL, VALENTINA ANDREA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 7 | 20 | 26 | |
| COLONA SANDOVAL, RENATA IGNACIA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | 18 | 40 | |
| CRIST PACHECO, FERNANDA IGNACIA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 10 | 25 | 30 | |
| DÍAZ REYES, GIULIANA PATRICIA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 12 | 24 | 32 | |
| FEÑÁN GÁLVEZ, IGNACIA ANTONIA | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 23 | 12 | 65 | |
| GARTE ESCOBERO, CONSTANZA CATALINA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 20 | 15 | 35 | |
| GALLEGOS CALFUECO, CATALINA BELÉN | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 18 | 17 | 33 | |
| GANDAS ESCOBAR, AMINA BELÉN | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 23 | 30 | |
| GUENTULEARIAS, PAULA FRANCISCA | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 32 | 3 | 75 | |
| HUADQUIMILA ANDRÉS, CONSTANZA MILLARBY | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 14 | 21 | 46 | |
| ISLA MUÑOZ, KRISHNA FRANCISCA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 15 | 20 | 40 | | |
| JOFRÉ JOFRÉ, CAMILA BELÉN | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 23 | 12 | 65 | | |
| JANDARIN GONZÁLEZ, MARIA GRACIA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 20 | 14 | 50 | |
| MUÑOZ MEDEL, CATALINA ALEXANDRA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 10 | 25 | 30 | |
| MUÑOZ VARGAS, ANTONIA JANNIS | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 12 | 23 | 30 | | |
| NAVARRO CONCHA, CAROLINA ROXANA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 13 | 22 | 32 | |
| NEIRA LEGANOS, CONSTANZA MARIA PAZ | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 12 | 23 | 30 | | |
| PAÍEZ SILVA, CONSTANZA VIVICENZA | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 14 | 21 | 46 | | | |
| PERALTA CASTRO, FERNANDA ESTELA | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 | 18 | 40 | | |
| PIAZO VALDÉS, MIVHOLA CONSTANZA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 9 | 26 | 30 | | |
| RAMÍREZ HERNÁNDEZ, KATIA ANAÍS MILLARBY | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | 19 | 40 | |
| RAMÍREZ VARGAS, FRANCISCA IGNACIA | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 17 | 18 | 40 | | |
| RUBIO MÚÑEZ, PAZ CONSTANZA | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 18 | 17 | 33 | |
| TOBAR ARANCIBIA, FABIANA LYA | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 13 | 24 | 32 | | |
| URBINA RUIZ, CAMILA PALOMA | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 8 | 27 | 30 | |
| VÁSQUEZ CHYIMÁN, KADR ANDREA | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 20 | 14 | 50 | |
| VELÁSQUEZ ABARCA, CAMILA PAZ | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 19 | 16 | 40 | | |
| VICENCIO CENDA, FERNANDA PAZ | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 8 | 27 | 30 | | |
| Respuestas Correctas | | 15 | 20 | 30 | 4 | 12 | 1 | 7 | 20 | 30 | 14 | 11 | 27 | 11 | 15 | 11 | 18 | 14 | 15 | 14 | 20 | 11 | 7 | 11 | 9 | 30 | 16 | 11 | 13 | 14 | 38 | 27 | 24 | 23 | 5 | 17 | | | | |
| Respuestas Incorrectas | | 19 | 14 | 24 | 30 | 12 | 31 | 29 | 14 | 14 | 20 | 29 | 7 | 23 | 18 | 23 | 16 | 20 | 18 | 20 | 34 | 23 | 17 | 13 | 25 | 3 | 18 | 22 | 23 | 20 | 36 | 7 | 10 | 11 | 24 | 17 | | | | |
| Porcentaje de efectividad | | 44% | 59% | 56% | 12% | 50% | 2% | 41% | 58% | 68% | 40% | 52% | 79% | 32% | 43% | 42% | 46% | 42% | 43% | 42% | 36% | 24% | 33% | 27% | 61% | 45% | 38% | 43% | 40% | 79% | 72% | 68% | 57% | 34% | 20% | | | | | |

12.3.3. Anexo n° 5. Evaluación final 8° básico “A”.



12.3.6. Anexo n° 8. Gráficos evaluación final 8° B.



12.4. MATERIAL DE TRABAJO.

12.4.1. Anexo n° 9. Guía de trabajo n° 1

LENGUA Y LITERATURA

Texto 1

Isla de Pascua debate sobre sus migrantes

Autor: Lorena Leiva, desde Isla de Pascua
SAB 11 AGO 2018 | 09:55 PM

El “honui”, asamblea de las 37 familias ancestrales, está en desacuerdo con la Ley de Residencia, que regula el ingreso de “continentales”. Quieren hacerla más restrictiva.

Son las 10 de la mañana del viernes reciente en Isla de Pascua, y mientras algunas nubes intentan tapar el imponente sol, casi todos los locales del principal centro de artesanía están operativos para recibir a los turistas que buscan algún souvenir. La estrella, obviamente, es el moái.

El mercado está ubicado en pleno centro de la Isla de Pascua, o Rapa Nui, como pasará a llamarse, luego de que el presidente Sebastián Piñera pusiera suma urgencia a la ley que busca cambiar el nombre de la isla, como una forma de reconocer la historia y demandas de las familias ancestrales.

En los últimos años, esta isla polinésica ha visto el incremento exponencial de personas que se han quedado a vivir. Así lo evidencia su mayor parque vehicular, muchos de ellos taxis.

Si bien a principios de agosto entró en vigencia la Ley de Residencia, que establece tiempos máximos de estadía para chilenos y turistas, los isleños, agrupados en el “honui”, un consejo de representantes de las 37 familias o clanes originarios - también llamados ancestrales- sienten que dicha normativa no les satisface. Y este fin de semana comenzaron a debatir la presentación de una reforma que establezca más restricciones.

Matías Riroroko, integrante del honui, lo ejemplifica en el idioma: “Se está perdiendo. Hoy ves a un rapanui con otro en el centro hablando en castellano; antes eso era imposible”.

7 mil habitantes

Según cuentan los residentes originarios, las más de 16 mil hectáreas que conforman la isla, de las cuales casi la mitad son del Parque Nacional -que hace algunos meses pasó su administración a la comunidad indígena Mau Henua, previamente en manos de la Conaf- tienen poco más de 7 mil habitantes. De ellos, el 35% son indígenas y el 65% chilenos continentales.

“No hay que confundir. Cuando hablamos de migración no nos referimos a los turistas que suelen venir por siete u ocho días. No estamos en contra de los turistas, estamos hablando por la gente nacional que viene a trabajar y a quedarse, y que está generando una carga sin control ni regulación”, explica Johnny Tucki, vocero de una de las familias más grandes de Rapa Nui e integrante del honui.

Hace más de 10 años que estas familias, según ellos aseguran, les han pedido a las autoridades que controlen el ingreso, pues sienten que, principalmente, un aumento indiscriminado atenta contra el valor patrimonial del lugar y su conservación. En ese escenario, si bien consideran que la Ley de Residencia es un avance y un primer paso, creen también que es perfectible. “La ley se hizo sin incluir lo que nosotros pedíamos, sino que se instauró desde el nivel central”, reclama Matías Riroroko.

Algunos de los indicadores que maneja la gobernación provincial indican que existiría saturación en áreas como vivienda, salud generación de electricidad y producción de basura, así como en ganadería y pesca.

Según el honui, parte de las discrepancias son porque la normativa se enfocó principalmente en el control de personas que ingresan, estableciendo requisitos como 30 días máximo para estar, carta de invitación y certificación de pasajes de ida y vuelta, para garantizar la salida. Pero no establece medidas para la conservación de sus espacios ni responsabilidades de aquellos a los cuales sí se les permitirá quedarse, además de reconocer autonomía a los indígenas para administrar su tierra.

Pantu Tepano, vocero de una de las familias, aclara que “toda esa masa de gente necesita una infraestructura, vehículos, recolección de basura, agua, electricidad y una infinidad de cosas. La preocupación central es por el lugar, no por las personas”. Por ello, los clanes han estado realizando asambleas y revisando experiencias similares, como la de isla Galápagos, Ecuador, donde ya existe una legislación que limita el ingreso de ecuatorianos para preservar la ecología. Johnny Tucki agrega que mientras la ley “no proteja el derecho del pueblo a decidir sobre cómo cuidar su patrimonio y medio ambiente, no sirve”.

1. ¿Quiénes son los “Honui”?
 - A. Quienes rigen las leyes en la isla.
 - B. Procuradores del idioma rapanui.
 - C. Precusores de la Ley de Residencia.
 - D. Grupo de clanes representantes de la isla.

2. Según el texto, ¿Cuál es la intención del “Honui”?
 - A. Potenciar la entrada de turistas a la isla.
 - B. Establecer más restricciones a la ley de residencia.
 - C. La incorporación del clan a las decisiones que se tomen sobre la isla.
 - D. Restringir absolutamente el ingreso de personas provenientes del continente.

3. ¿Por qué se quiere cambiar el nombre de Isla de Pascua a Rapa Nui?
 - A. Porque Rapa Nui representa más la cultura.
 - B. Porque eso regula más la entrada de residentes.
 - C. Porque la Isla de Pascua no representa a las personas de la isla.
 - D. Porque se quieren reconocer las demandas de las familias de la isla.

4. ¿Qué efecto NO se menciona en relación al aumento de migrantes del continente en la isla?
 - A. El desuso del idioma.
 - B. El deterioro del patrimonio.
 - C. La pérdida de autonomía de las tierras.
 - D. El aumento del parque vehicular.

5. ¿Cuál es el mayor problema del ingreso de personas que se quedan a vivir en la isla?
 - A. El aumento del parque vehicular.
 - B. La poca regulación en la entrada de turistas.
 - C. El riesgo que corre el valor patrimonial de la isla.
 - D. Las leyes no defienden los derechos de los nativos de la isla.

6. ¿Cuál es la intención de nombrar la isla Galápagos al final del texto?
- A. Evidenciar las necesidades de las personas que llegan a una isla.
 - B. Exponer lo que hacen los integrantes de los clanes en sus asambleas.
 - C. Mostrar un ejemplo de cómo deberían abordar el tema migrante en las islas.
 - D. Establecer la importancia de que los integrantes del pueblo decidan sobre su patrimonio.
7. El autor escribe este texto principalmente para:
- A. Dar a conocer una realidad actual que preocupa a los isleños.
 - B. Mostrar la realidad de las personas que llegan a diario a la isla.
 - C. Apoyar a los isleños en su campaña en contra de la Ley de Residencia.
 - D. Ser voceros del gobierno y contar una nueva ley que entrará en vigencia.
8. El texto presenta dos citas de representantes de los Honui: Matías Riroroko “La ley se hizo sin incluir lo que nosotros pedíamos, sino que se instauró desde el nivel central” y Johnny Tucki “mientras la ley no proteja el derecho del pueblo a decidir sobre cómo cuidar su patrimonio y medio ambiente, no sirve”. Según lo leído ¿qué tienen en común ambas frases?

Texto 2

Amores de vista

Virgilio Piñera

Es lamentable, pero no me queda otro remedio que confesarme derrotado: ninguna mujer me ha querido. Habría dado gustoso todas las traiciones de un amor engañado a cambio de unos cuantos días de éxtasis. Por otra parte, no es el caso decir si son ellas las causantes de mi desdicha o si a mí me faltó el grado de seducción requerido. ¡Vaya usted a saber! A los cincuenta años uno hace rato que dejó de problematizar. Como quien dice, se busca el lado práctico de las cosas,

algo así como un remedio casero. Creo haberlo encontrado. Se trata, en suma, de algo tan simple y controlable como los amores de vista. Las mujeres que elijo para mi juego amoroso nunca llegarán a sospechar que las amo. Yo lo pongo todo: la declaración y el ansiado sí. Por último, y antes de entrar en materia, mencionaré un elemento sin el cual fracasaría mi juego. Me refiero a la inmutabilidad. Háganme de favor de recordar una bandeja de cuadraditos de hielo. Pues son así las caras que compongo frente a mis amantes: la astucia femenina, al enfrentarse con mi cara, resbala y pierde pie. En el lugar donde trabajo hay exactamente noventa y seis mujeres. No es raro pues que me haya enamorado de Elena. Hará cosa de seis meses sufrí una operación quirúrgica. Nada de mayor importancia, pero la oficina en masa pasó por el hospital. La tarde que Elena me visitó me sentía un poco afiebrado. La enfermera no acababa de venir con el termómetro, y como en las visitas de cumplido no hay qué decirse, todos se pusieron a calcular mi fiebre pasando la mano por mi frente. Ella apenas si me rozó con los dedos, pero me bastó. La elegí. Ahora es mía, es decir, mía según las reglas del juego. Yo mismo me pregunto y me respondo; si se me ocurriera hacerla hablar la respuesta sería un no rotundo, pero, ¿qué necesidad tengo de arriesgarme cuando de antemano está rendida a mis pies? ¡Elena de mi alma, pensar que me amas y que nunca lo sabrás! ¡Nunca, Elena! Porque, fíjate, mi técnica de mirar a hurtadillas ha alcanzado tal grado de perfección que jamás me sorprenderás adorándote. Lo más que tu amable perversidad podrá confiar a tus amigos es precisamente que nunca te miro. En cambio, ¡las cosas que yo podría contar de nuestro amor! Por ejemplo, nuestra escapada de anoche. Llegaste a tal identificación que semejante a un niño te pusiste mis zapatos para saber cómo yo camino... Esa noche, amada mía, hicimos locuras que nunca sabrás. Es un sacrificio penoso, pero me consta que no cambiarías el amor que me tienes por el efímero placer de unas calabazas. Y así voy por la vida; es decir, por la vida que me queda, amado y temido. Amado por ellas y temido por los hombres. No hay mujer que se me resista ni hombre que no salga derrotado si tiene la osadía de aspirar al amor de una mujer en la que he puesto mis ojos, mis ojos helados, vidriosos, inexpresivos, mas no por ello menos fulgurantes y abiertos. A veces, y es este mi caso, en el infierno se logra disimular las llamas y los quejidos.

9. ¿En qué momento el narrador se enamoró de Elena?
- A. Cuando ella lo visita en el hospital.
 - B. Cuando la mira de reojo en la oficina.
 - C. En el momento que ella se puso sus zapatos.
 - D. Al conocerla en el lugar en que ambos trabajan.

10. Según las palabras del narrador puede inferirse que:
- A. Elena no está enamorada del narrador.
 - B. Elena conoce los sentimientos del narrador.
 - C. Elena cuidó al narrador cuando éste enfermó.
 - D. Elena ha tenido una feliz relación con el narrador.
11. ¿Cuál es el conflicto que resuelve el protagonista del cuento?
- A. Cómo confesar su amor a Elena.
 - B. Disimular el infierno en que vive.
 - C. Descubrir las causas de sus desdichas.
 - D. No haber sido amado por ninguna mujer.
12. Al afirmar: “Habría dado gustoso todas las traiciones de un amor engañado a cambio de nos cuantos días de éxtasis”, ¿qué quiere decir el narrador?
- A. Que en las relaciones de pareja prefiere cambiar los engaños por el éxtasis.
 - B. Que en sus relaciones de pareja prefiere valorar lo bueno antes que lo malo.
 - C. Que hubiese sido capaz de disfrutar de una relación de pareja llena de engaños.
 - D. Que en las relaciones de pareja hubiese preferido engañar antes de ser engañado.
13. Al inicio del cuento, ¿a qué alude el narrador con su remedio “casero”?
- A. A los amores de vista.
 - B. A las traiciones de amor.
 - C. Al lado práctico de las cosas.
 - D. A la confesión de su derrota.
14. ¿Qué actitud adopta el narrador para contar su historia?
- A. Sincera.
 - B. Rabiosa.
 - C. Perpleja.
 - D. Deprimente.

Texto 3

La felicidad clandestina

Clarice Lispector

Ella era gorda, baja, pecosa y de pelo excesivamente crespo, medio pelirrojo. Tenía un busto enorme, mientras que todas nosotras todavía éramos planas. Como si no fuera suficiente, por encima del pecho se llenaba de caramelos los dos bolsillos de la blusa. Pero poseía lo que a cualquier niña devoradora de historias le habría gustado tener: un papá dueño de una librería.

No lo aprovechaba mucho. Y nosotras todavía menos; incluso para los cumpleaños, en vez de un librito barato por lo menos, nos entregaba una postal de la tienda del papá. Para colmo, siempre era algún paisaje de Recife, la ciudad en donde vivíamos, con sus puentes más que vistos. Detrás escribía con letra elaboradísimas palabras como “fecha natalicia” y “recuerdos”.

Pero qué talento tenía para la crueldad. Mientras haciendo barullo chupaba caramelos, toda ella era pura venganza. Cómo nos debía de odiar esa niña a nosotras, que éramos imperdonablemente monas, delgadas, altas, de cabello libre. Conmigo ejerció su sadismo con una serena ferocidad. En mi ansiedad por leer, yo no me daba cuenta de las humillaciones que me imponía: seguía pidiéndole prestados los libros que a ella no le interesaban.

Hasta que le llegó el día magno de empezar a infligirme una tortura china. Como por casualidad, me informó de que tenía El reinado de Naricita, de Monteiro Lobato. Era un libro grueso, válgame Dios, era un libro para quedarse a vivir con él, para comer, para dormir con él. Y totalmente por encima de mis posibilidades. Me dijo que si al día siguiente pasaba por la casa de ella me lo prestaría. Hasta el día siguiente, de la alegría, yo estuve transformada en la misma esperanza: no vivía, nadaba lentamente en un mar suave, las olas me transportaban de un lado a otro. Literalmente corriendo, al día siguiente fui a su casa. No vivía en un apartamento, como yo, sino en una casa. No me hizo pasar. Con la mirada fija en la mía, me dijo que le había prestado el libro a otra niña y que volviera a buscarlo al día siguiente. Boquiabierta, yo me fui despacio, pero al poco rato la esperanza había vuelto a apoderarse de mí por completo y ya caminaba por la calle a saltos, que era mi manera extraña de caminar por las calles de Recife. Esa vez no me caí: me guiaba la promesa del libro, llegaría el día siguiente, los siguientes serían después mi vida entera, me esperaba el amor por el mundo, anduve brincando por las calles y no me caí una sola vez.

Pero las cosas no fueron tan sencillas. El plan secreto de la hija del dueño de la librería era sereno y diabólico. Al día siguiente allí estaba yo en la puerta de su casa, con una sonrisa y el corazón palpitante. Todo para oír la tranquila respuesta: que el libro no se hallaba aún en su poder, que volviera al día siguiente. Poco me imaginaba yo que más tarde, en el transcurso de la vida, el drama del “día siguiente” iba a repetirse para mi corazón palpitante otras veces como aquélla.

Y así seguimos. ¿Cuánto tiempo? No lo sé. Ella sabía que, mientras la hiel no se escurriese por completo de su cuerpo gordo, sería un tiempo indefinido. Yo había empezado a adivinar, es algo que adivino a veces, que me había elegido para que sufriera. Pero incluso sospechándolo, a veces lo acepto, como si el que me quiere hacer sufrir necesitara desesperadamente que yo sufra.

¿Cuánto tiempo? Yo iba a su casa todos los días, sin faltar ni uno. A veces ella decía: “Pues el libro estuvo conmigo ayer por la tarde, pero como tú no has venido hasta esta mañana se lo presté a otra niña”. Y yo, que no era propensa a las ojeras, sentía cómo las ojeras se ahondaban bajo mis ojos sorprendidos.

Hasta que un día, cuando yo estaba en la puerta de la casa de ella oyendo silenciosa, humildemente, su negativa, apareció la mamá. Debía de extrañarle la presencia muda y cotidiana de esa niña en la puerta de su casa. Nos pidió explicaciones a las dos. Hubo una confusión silenciosa, entrecortada de palabras poco aclaratorias. A la señora le resultaba cada vez más extraño el hecho de no entender. Hasta que, esa mamá buena, entendió al fin. Se volvió hacia la hija y con enorme sorpresa exclamó: “¡Pero si ese libro no ha salido nunca de casa y tú ni siquiera quisiste leerlo!”.

Y lo peor para esa mujer no era el descubrimiento de lo que pasaba. Debía de ser el horrorizado descubrimiento de la hija que tenía. Nos observaba en silencio: la potencia de perversidad de su hija desconocida, la niña rubia de pie ante la puerta, exhausta, al viento de las calles de Recife. Fue entonces cuando, recobrándose al fin, firme y serena le ordenó a su hija: “Vas a prestar ahora mismo ese libro”. Y a mí: “Y tú te quedas con el libro todo el tiempo que quieras. ¿Entendido?”. Eso era más valioso que si me hubieran regalado el libro: “el tiempo que quieras” es todo lo que una persona, grande o pequeña, puede tener la osadía de querer.

¿Cómo contar lo que siguió? Yo estaba atontada y fue así como recibí el libro en la mano. Creo que no dije nada. Tomé el libro. No, no partí brincando como siempre. Me fui caminando muy despacio. Sé que sostenía el grueso libro con las dos manos, apretándolo contra el pecho. Poco importa también cuánto tardé en llegar a casa. Tenía el pecho caliente, el corazón pensativo.

Al llegar a casa no empecé a leer. Simulaba que no lo tenía, únicamente para sentir después el sobresalto de tenerlo. Horas más tarde lo abrí, leí unas líneas maravillosas, volví a cerrarlo, me fui a pasear por la casa, lo postergué más aun yendo a comer pan con mantequilla, fingí no saber en dónde había guardado el libro, lo encontraba, lo habría por unos instantes. Creaba los obstáculos más falsos para esa cosa clandestina que era la felicidad. Para mí la felicidad habría de ser clandestina. Era como si ya lo presintiera. ¡Cuánto me demoré! Vivía en el aire... Había en mí orgullo y pudor. Yo era una reina delicada.

A veces me sentaba en la hamaca para balancearme con el libro abierto en el regazo, sin tocarlo, en un éxtasis purísimo.

Ya no era una niña más con un libro: era una mujer con su amante.

15. ¿Qué función cumplen los dos primeros párrafos del cuento?
- A. Presentan a las dos protagonistas y el conflicto que las enfrenta.
 - B. Explican la pasión por los libros que compartían las protagonistas.
 - C. Presentan a una de las protagonistas y su relación con otros personajes.
 - D. Explican las motivaciones de la protagonista para ser cruel con las demás.
16. La narradora afirma que el plan de la hija del librero era “sereno y diabólico” porque:
- A. Con calma y lentamente le provocaba sufrimiento.
 - B. A través de pocas palabras le hacía sentir esperanza.
 - C. Le causaba un intenso dolor físico que duraba varios días.
 - D. se basaba en mentiras que la transformaron en una persona cruel.
17. ¿Qué concepto describe acertadamente la actitud de la narradora ante la tortura que recibe?
- A. Amor.
 - B. Enojo
 - C. Necedad.
 - D. Sumisión.
18. ¿Qué efecto tiene en la narración la aparición de la madre?
- A. Entrega el sentido del cuento.
 - B. Determina el desenlace del cuento.
 - C. Sirve para apoyar los propósitos de su hija.
 - D. Genera el conflicto entre ambas protagonistas.
19. Al final del cuento la narradora compara al libro con un amante. ¿Cuál de las siguientes frases expresa este tipo de relación?
- A. “Al llegar a casa no empecé a leer”.
 - B. “...me había elegido para que sufriera”.
 - C. “...el libro no se hallaba aún en su poder”.
 - D. “...era un libro para quedarse a vivir con él”.
20. ¿A qué hace referencia el título del cuento?
- A. A los secretos que comparten las dos protagonistas.
 - B. A la forma en que la narradora disfrutó tener el libro para sí.
 - C. Al placer que provocaba a la hija del librero torturar a la narradora.
 - D. A las humillaciones que, al avanzar el relato, conducen a una venganza.

Texto 4

LA ALEGRÍA

No es la primavera, ni es la mañana.
No he andado por el campo, ni el amor
me ha hecho compañía.
No aguardo que se realice una esperanza,
ni tengo presente ninguna satisfacción,
Estoy tranquilo viviendo mi inconsciencia
como dormido en el fondo de un lago
que sueña.
Pero he aquí que brota de las aguas
una claridad naciente.
La claridad se hace mayor si sonrío.
Sonrío a la luz que brota de las aguas.
Llega así una alegría pura.
Una alegría sin causa que vaga como
un fuego fatuo.
Nadie sabe el goce que esta alegría
me proporciona.
Ella no nace para consolar, ella no
viene a prometer.
Ella está allí desligada de todo como
una llama, en el aire suspendida.
Una llama que no consume ningún
tronco, ni calienta ningún peregrino.
Ella solo alumbra i alumbra.

21. ¿Cuál es el tema del poema?

- A. La satisfacción que produce la sonrisa.
- B. La espera a que se cumpla alguna promesa.
- C. La alegría que está sin un motivo específico.
- D. La claridad que nace al estar cerca del agua.

22. ¿Con qué se compara la alegría en el poema?

- A. Con una mañana de primavera.
- B. Con el amor que genera la compañía.
- C. Con la tranquilidad que genera el lago.
- D. Con un fuego que permanece y solo alumbra.

23. ¿Qué quieren decir los siguientes versos en el poema: “La claridad se hace mayor y sonrío./Sonrío a la luz que brota de las aguas.”?

- A. La alegría es la luz que va en aumento.
- B. La alegría le genera la claridad que esperaba.
- C. La luz que se refleja en el agua le produce alegría.
- D. La luz genera la tranquilidad que él siempre deseaba.

24. ¿Qué se describe en el poema?

- A. La descripción de un paisaje.
- B. La interioridad y el sentir del hablante.
- C. La angustia que le genera no poder ser feliz.
- D. La expresión de sentimientos hacia otro ser.

25. ¿Con cuál concepto el hablante relaciona el tema principal del poema?

- A. El agua.
- B. El fuego.
- C. El tiempo.
- D. La vegetación.

Texto 5

Hallazgos del observatorio Tololo reciben nombres indígenas

Autor: Diego Rivera

Niños de Vicuña bautizaron las nuevas corrientes estelares o los “ríos de estrellas” detectadas desde el centro astronómico.

Otro descubrimiento se realizó desde el observatorio Tololo, en el Valle del Elqui. Se trata de nuevas corrientes estelares. Esta revelación fue hecha por el Estudio de la Energía Oscura que trabaja con la Cámara de Energía Oscura instalada en el Telescopio Blanco de 4m del Cerro Tololo y que ya fue anunciado en la reunión de la American Astronomical en Washington DC, EE.UU. Los astrónomos que trabajaron en él pidieron que estudiantes les pusieran nombres en lenguas de pueblos originarios.

Estos profesionales descubrieron 11 nuevas corrientes estelares alrededor de la propia Vía Láctea, evidenciando “bloques de construcción” a partir de los cuales se formó nuestra galaxia. Dark Energy Survey (DES), un equipo internacional de más de 400 científicos de 26 instituciones de 7 países, incluyendo investigadores del

Observatorio Interamericano de Cerro Tololo de Chile, cuyo objetivo principal es comprender mejor la energía oscura -la misteriosa fuerza que se cree que está acelerando la expansión del universo- colaboró publicando sus primeros tres años de datos, que recopila información sobre más de 400 millones de objetos astronómicos, incluidas galaxias a miles de millones de años luz de distancia, así como estrellas en nuestra propia galaxia.

Respecto de los nombres de estas corrientes, fueron los estudiantes Danae Rojas y Emerson Carvajal de la escuela Antonio Varas de Vicuña, liderados por la profesora Yeimy Vargas, quienes investigaron palabras en quechua y aimara para luego presentárselas a 90 niños de kínder y primero básico. Ellos finalmente eligieron “Palca”, que significa cruce de ríos o caminos en quechua, “Willca Yaku”, que es agua sagrada en la misma lengua, y “Aliqa Uma”, que quiere decir agua tranquila en aimara. Cada palabra elegida por los estudiantes chilenos está asociada con sus significados según la toponimia precolombina y el sentido que ellos le dan a cada palabra en su entorno natural.

“Los jóvenes y niños de la escuela Antonio Varas que eligieron los nombres para algunos de estos ‘ríos de estrellas’, trabajaron con mucho entusiasmo para cumplir con este cometido. No sé si son conscientes de que rara vez la gente puede nombrar cosas que se descubrieron recientemente en el espacio, o en cualquier lugar, pero estaban muy emocionados y entusiasmados”, dice el doctor Alfredo Zenteno, astrónomo del Observatorio Interamericano de Cerro Tololo (NOAO/AURA) y miembro de la colaboración DES.

26. ¿Cómo se llama el centro astronómico que menciona el texto?
- A. Observatorio Tololo.
 - B. “Ríos de las estrellas”.
 - C. American Astronomical.
 - D. Dark Energy Survey (DES)
27. Según el texto, ¿qué descubrieron?
- A. Energía oscura.
 - B. Nuevas galaxias.
 - C. Pueblos originarios.
 - D. Corrientes estelares.
28. ¿Cuál es la intención de incluir a DES en el segundo párrafo?
- A. Comprender mejor cómo funciona la materia oscura.
 - B. Evidenciar que este descubrimiento es muy importante.
 - C. Mostrar que este importante equipo fue parte y ayudó en el descubrimiento.
 - D. Explicar por qué les pidieron a los alumnos de Vicuña que eligieran los nombres.

29. ¿Cuál fue el criterio para elegir los nombres de las “corrientes estelares”?
- A. Nombres provenientes del aimara.
 - B. Nombres relacionados con el entorno en donde viven.
 - C. Nombres que tuvieran relación con el descubrimiento.
 - D. Nombres en quechua y aimara que tuviesen sentido para los niños.
30. ¿Por qué se destaca que niños nombraran los nuevos descubrimientos del espacio?
- A. Porque los niños estaban muy emocionados.
 - B. Porque a la gente común y corriente no se le atribuye esa tarea.
 - C. Porque parte de alumnos del colegio ayudaron en el descubrimiento.
 - D. Porque eligieron nombres que estaban relacionados con pueblos precolombinos.
31. ¿Cuál es la intención del texto?
- A. Narrar.
 - B. Exponer.
 - C. Informar.
 - D. Argumentar.

Texto 6

CULTURA URBANA HIP-HOP. MOVIMIENTO CONTRACULTURAL EMERGENTE EN LOS JÓVENES DE IQUIQUE

Mario Moraga González, Héctor Solorzano Navarro
Sociólogo chileno. Licenciado en Sociología por la Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.

El cinco de junio de 2005 se celebró en Iquique y en todo el país los veinte años del hip-hop en Chile, tiempo en el cual se reconoce al hip-hop como parte importante de la juventud de nuestra sociedad. Obviamente los cálculos exactos son imposibles de delimitar cuando de personas se trata, pero en este recorrido sociológico de escuchar e interpretar, hemos aprendido que el hip-hop tiene dos características importantes en Chile: primero, que «Panteras Negras» se alza como uno de los grupos pioneros de rap en Latinoamérica y, segundo, que el hip-hop en Chile nace como denuncia política y un arma de resistencia artística y cultural contra la dictadura militar.

Desde su mundialización, el hip-hop se asienta con mayor arraigo en las capas populares de los países subdesarrollados, sectores marginales donde el descontento y la ruptura sistémica son fenómenos históricos y reproducidos en el tiempo por quienes habitan estos lugares. Así, con su origen denunciante y demandante en los guetos afroamericanos de Nueva York, el hip-hop toma lugar en la vida de personas que canalizan su descontento con creación y lo despliegan con la energía que caracteriza a un sector social importante y muchas veces estigmatizado: los jóvenes.

En Chile el hip-hop toma lugar en los años ochenta y una de sus primeras ramas (o armas como algunos prefieren decir) en darse a conocer en los jóvenes es el break dance. Con el tiempo, el despliegue de la cultura abarcaría las cuatro ramas en total: el rap, el graffiti, el dj y el ya mencionado break dance.

El hip-hop se expande en el país como un germen liberador de espíritus y conciencias, como un recurso moderno, lúdico y creativo el cual identifica, representa y expresa. Permite expresar motivaciones y sentimientos, por un lado; pensamientos sociales y políticos por otro. Este movimiento toma lugar en el espacio urbano marginal de la ciudad de Iquique, llegando cada vez con mayor fuerza a más jóvenes hombres y mujeres que buscan espacios propios, canales de expresión y, sobre todo, libertad de ser jóvenes y personas, actores sociales conscientes con pensamientos y prácticas que expresar y desplegar.

La cultura urbana hip-hop es desplegada por los jóvenes sujetos-actores reflexivos. Los actores más dinámicos del último tiempo están entre las mujeres, las minorías étnicas y sociales, los medioambientalistas, entre otros. Pero el actor más visible es el sector de la juventud que, apartada en gran parte del trabajo, se repliega en su vida personal, en la afirmación de sí como Sujeto.

A fin de cuentas, no hay movimiento social y/o cultural sin un sujeto de cambio y las características particulares de éste como denunciante y demandante, libertario y a sistémico. El espacio del ritual y de la fiesta (las tocatas y el graffiti en el hip-hop, por ejemplo), alimentan y alientan la esperanza de liberación y la posibilidad de generación y reproducción (vía interacción-acción) de las prácticas de la cultura urbana.

Fuente: <https://goo.gl/hPfxT6>

32. ¿Cuál es la finalidad del autor?
- A. Reseñar sobre un estilo de baile.
 - B. Informar sobre una problemática social.
 - C. Alertar sobre la actitud rebelde de la juventud.
 - D. Argumentar sobre la importancia de un movimiento cultural.

33. Según el texto, ¿por qué el Hip Hop se asienta con mayor arraigo en las capas populares de los países subdesarrollados?

- A. Porque es un catalizador de ideas y opiniones.
- B. Porque permite expresar pensamientos sociales y políticos.
- C. Porque es ahí donde provienen la mayoría de los talentos en este estilo.
- D. Porque son sectores marginales con mayor descontento y ruptura respecto al sistema social.

34. ¿Qué características se les atribuyen a los jóvenes que son parte de esta cultura?

- A. Ignorantes y apáticos.
- B. Dependientes y flojos.
- C. Reflexivos y conscientes.
- D. Talentosos e influyentes.

35. ¿Qué quiere decir la frase ennegrecida en el enunciado: 'El hip-hop se expande en el país como un germen liberador de espíritus y conciencias'?

- A. Que es rápido.
- B. Que gusta mucho.
- C. Que no tiene control.
- D. Que es algo no deseado.

12.4.2. Anexo n° 10. Guía de trabajo n° 2. Trabajo para jornada docente. Modelaje.

Hacia una mejora de la comprensión:

Uno de los grandes problemas que se presentan en nuestro sistema educativo es lograr establecer cómo, nosotros los docentes, podemos determinar que nuestros alumnos realmente comprenden lo que queremos que comprendan.

Definiciones de comprensión hay muchas, dependiendo del estadio intelectual en el que nos posicionemos. La RAE indica que comprender es “entender, alcanzar o penetrar algo”. En psicología, por ejemplo, se habla de “percibir y tener una idea clara de lo que se dice, se hace o sucede o descubrir el sentido profundo de algo”.

Desde nuestro punto de vista metodológico y pensando en el trabajo concreto que realizaremos es que veremos la comprensión desde el punto de vista del desempeño. De acuerdo a lo anterior entenderemos la comprensión como un proceso que incumbe la capacidad de hacer con un tópico o tema una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tema de una nueva manera.

Por lo anterior se hace indispensable establecer algunos criterios claros a la hora de planificar las distintas actividades. Primero, se debe tener en cuenta hacia dónde quiero llegar, no simplemente desde el punto de vista del objetivo curricular o del programa, sino que desde lo que quiero que mis alumnos comprendan (Cuando uno inicia sus vacaciones sabe perfectamente adónde va a ir).

¿Soy capaz de aprender a manejar un vehículo leyendo un manual que haga referencia a ello? Lo más probable es que no. La manera de comprender

cabalmente la conducción de un automóvil, solucionando problemas emergentes, utilizando con sensatez los conocimientos para sortear la infinita variedad de circunstancias que se nos puede presentar en el camino es manejando. Los alumnos necesitan pasar por el mismo tipo de experiencias.

Finalmente, es importante entender que la evaluación no es un fin en sí misma, sino que la constatación de un punto dentro de una ruta determinada. Por lo tanto, es posible ir guiando el proceso para que el resultado sea satisfactorio tanto para los alumnos como para nosotros, los docentes.

ACTIVIDAD MODELAR

Tópico o Tema:

Lo divino y lo humano.

¿Qué quiero que mis alumnos comprendan? (Metas)

Comprendan :

- a. Que existen temas que trascienden a los períodos históricos.
- b. Formas de abordar los textos poéticos vinculados al siglo de oro español.
- c. Que existen diversas formas de abordar las temáticas dependiendo del momento histórico y contexto cultural en el que se encuentran.
- d. La influencia del Siglo de Oro Español en nuestro contexto.
- e. La necesidad de defender ideas y opiniones a través del diálogo y de secuencias argumentativas aprendidas hasta el momento.

Actividades (Desempeños):

I. Los alumnos analizan la imagen de las esculturas de “Clobis y Bitón” de acuerdo a la historia de los personajes de dicha escultura.

1. Presentación de la imagen:



Cleobis y Bitón, 615-590 a. C.

2. Preguntas de reflexión:

- ¿Por qué crees que el mayor premio para Clobis y Bitón fue la muerte?
- ¿Qué opinión podemos desprender del concepto de muerte de los griegos?
- ¿Cómo podemos entender el concepto de la muerte para el parámetro de la virtud de acuerdo a los preceptos griegos?
- ¿Cuál o cuáles creen que son los motivos para inmortalizar a estos personajes en estas estatuas?

3. Intervenciones por parte de los alumnos.

4. Réplicas con preguntas como:

- ¿Qué más le podrías agregar a tu comentario?
- ¿Cómo justificarías o justificaste tu opinión?
- ¿Qué detalles puedes aportar a tu respuesta?

II. Los alumnos analizan Poema “Amor constante más allá de la muerte” de Francisco de Quevedo.

Cerrar podrá mis ojos la postrera
Sombra que me llevare el blanco día,
Y podrá desatar esta alma mía
Hora, a su afán ansioso lisonjera;

Mas no de esotra parte en la ribera
Dejará la memoria, en donde ardía:
Nadar sabe mi llama el agua fría,
Y perder el respeto a ley severa.

Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido,
Venas, que humor a tanto fuego han dado,
Médulas, que han gloriosamente ardido,

Su cuerpo dejará, no su cuidado;
Serán ceniza, mas tendrá sentido;
Polvo serán, mas polvo enamorado.

Análisis indicando:

- Estructura.
- Formas de indicación de la muerte.
- Elementos antitéticos (vida - muerte; terrenal – celestial)

Reflexión:

- ¿Cuál es la visión de la muerte que se plantea en el poema?
- ¿Qué relación se puede establecer entre esta visión y el Siglo de Oro español?
- ¿Cómo se conecta con la historia de Clobis y Bitón?
- ¿Cómo me di cuenta de ello?

III. Los alumnos analizan el poema “Lo fatal” de Rubén Darío.

Dichoso el árbol, que es apenas sensitivo,
y más la piedra dura porque esa ya no siente,
pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo,
ni mayor pesadumbre que la vida consciente.

Ser y no saber nada, y ser sin rumbo cierto,
y el temor de haber sido y un futuro terror...
Y el espanto seguro de estar mañana muerto,
y sufrir por la vida y por la sombra y por

lo que no conocemos y apenas sospechamos,
y la carne que tienta con sus frescos racimos,
y la tumba que aguarda con sus fúnebres ramos,

¡y no saber adónde vamos,
ni de dónde venimos!...

Preguntas de reflexión:

- ¿Cuál(es) es(son) la(s) diferencia(s) entre el hombre y la naturaleza?
- Referirse a los elementos antitéticos del poema.
- ¿Cómo se menciona la vida y la muerte en el poema?

IV. Los alumnos analizan los poemas “La muerte está sentada a los pies de mi cama” de Óscar Hahn y/o “Descansa en paz” de Nicanor Parra.

LA MUERTE ESTÁ SENTADA A LOS PIES DE MI CAMA

Mi cama está deshecha: sábanas en el suelo
y frazadas dispuestas a levantar el vuelo.
La muerte dice ahora que me va a hacer la cama.
Le suplico que no, que la deje deshecha.
Ella insiste y replica que esta noche es la fecha.
Se acomoda y agrega que esta noche me ama.
Le contesto que cómo voy a ponerle cuernos
a la vida. Contesta que me vaya al infierno.
La muerte está sentada a los pies de mi cama.
Esta muerte empeñosa se calentó conmigo
y quisiera dejarme más chupado que un higo.
Yo trato de espantarla con una enorme rama.
Ahora dice que quiere acostarse a mi lado
sólo para dormir, que no tenga cuidado.
Por respeto me callo que sé su mala fama.
La muerte está sentada a los pies de mi cama.

De: Arte de morir

DESCANSA EN PAZ

claro — descansa en paz
y la humedad?
 y el musgo?
 y el peso de la lápida?
y los sepultureros borrachos?
y los ladrones de maceteros?
y las ratas que roen los ataúdes?
y los malditos gusanos
que se cuelan por todas partes
haciéndonos imposible la muerte
o les parece a ustedes que nosotros
no nos damos cuenta de nada...

estupendo decir descansa en paz
a sabiendas que eso no es posible
sólo por darle gusto a la sin hueso

sepan que nos damos cuenta de todo
las arañas corriendo por las piernas
no nos permiten dudas al respecto
dejémonos de pamplinas
ante la tumba abierta de par en par
hay que decir las cosas como son:
ustedes al Quitapenas
y nosotros al fondo del abismo

(De Hojas de Parra, 1985)

Análisis indicando:

- Un listado de palabras que referencien a la muerte.
- Observar el lenguaje coloquial y las frases hechas (¿Cuáles son? ¿Cuál es su significado?)

Preguntas de reflexión:

¿Dónde está la ironía en el poema? ¿Cómo logras darte cuenta de ello?

Redacción:

Se han presentado tres (cuatro) textos que presentan una temática común. ¿Cuál es el texto que prefieres? ¿Por qué? ¿Cómo argumentarías a favor o en contra de tu decisión? ¿Por qué tu elección tiene más sentido para ti? ¿Puedes convencer a tus compañeros que tu decisión es la más adecuada?

Evaluación:

Cada hito puede ser evaluado por el comentario realizado por un alumno o grupo de ellos con una pauta previamente establecida.

Para el texto final es importante el consenso con los alumnos para definir los criterios y el modelaje, ya sea estableciendo algún ejemplo o indicando algunos “pie forzados” para la construcción del mismo. La idea es que no sea un texto “eterno” y que se pueda evaluar y retroalimentar en la clase.

Como cierre:

¿Por qué crees que fue importante el Siglo de Oro español para el desarrollo del tema trabajado? ¿En que argumentos te puedes basar para justificar tu respuesta?