



Pontificia Universidad Católica de Chile

Facultad de Educación

Magíster en Ciencias de la Educación

Mención Dificultades del Aprendizaje

Tesis para optar al grado de Magíster

**Estimulación de la producción oral de sintaxis compleja en relación con la
comprensión lectora de adolescentes**

Karen J. Mariángel Carvajal

Prof. guía: Carmen Julia Coloma

Santiago, junio de 2014

Dedico este trabajo, que tanto tiempo ha tardado en concretarse, a Gustavo, a quien agradezco por su paciencia, a mis padres, por su apoyo irrestricto, y a mi Anita, que con sus risas acompañó y alegró mi tecleo constante.

... y a Leonor, quien baila en mi panza mientras termino los últimos detalles.

Resumen

Este estudio explora el vínculo entre oralidad y comprensión de lectura en adolescentes, mediante la estimulación de la producción oral de textos expositivos utilizando un plan específico de intervención pedagógica. Esta compleja tipología textual tiene una alta demanda en el uso de recursos cognitivos y sintácticos. Se considera que la sintaxis compleja es una habilidad subyacente de la producción lingüística y de la comprensión en el discurso oral y en la modalidad escrita. Se reportan diferencias entre la producción oral de discurso expositivo con presencia de sintaxis compleja en un grupo que ha recibido instrucción explícita en esta área, y un grupo que no. También existen diferencias en el desempeño en comprensión lectora, sin que ninguno de los grupos haya recibido instrucción explícita en esta área específica.

Abstract

This study explores the relationship between oral discourse and reading comprehension in teenagers, stimulating oral production of expository discourse by a specific teaching intervention plan. Such a complex test type puts a high demand on the use of cognitive and syntactic resources. Complex syntax is considered to be the underlying ability for linguistic production and comprehension, in oral discourse, as well as in the written modality. Differences are reported between the oral production of expository discourse with presence of complex syntax in a group that has received explicit instruction on this area, and a group that hasn't. There were also differences in the reading comprehension measurement without any of them being explicitly instructed in that specific area.

Índice

I. Introducción	5
II. Justificación del estudio	8
III. Objetivos e hipótesis	15
<i>Objetivo general</i>	15
<i>Objetivos específicos</i>	15
<i>Hipótesis</i>	17
IV. Marco teórico	18
<i>Desarrollo del lenguaje</i>	18
<i>El texto/discurso expositivo</i>	21
<i>Sintaxis compleja</i>	25
<i>Comprensión de lectura</i>	27
<i>Oralidad y escritura</i>	30
V. Metodología	33
<i>Diseño de investigación</i>	33
<i>Variables</i>	33
<i>Selección de la muestra</i>	35
<i>Recolección de los datos pre-post aplicación del programa de intervención</i>	37
<i>Intervención</i>	44
<i>Procedimientos de análisis estadístico</i>	53
<i>Conformación de muestras definitivas</i>	53
VI. Resultados	56
<i>Procedimientos de análisis estadístico</i>	56
VII. Discusión.....	64
VIII. Referencias.....	70
IX. Anexos.....	75
<i>Anexo 1: Guías de trabajo y pautas de la intervención</i>	75
<i>Anexo 2: Instrumento de medición de la comprensión lectora</i>	85

I. Introducción

La comprensión lectora de los estudiantes se ha convertido, a lo largo de las últimas décadas, en un prolífico campo de estudio y de un sinnúmero de iniciativas curriculares y metodológicas las que, con mejores o peores resultados, han intentado remediar las evidentes dificultades con que nuestros alumnos y alumnas se enfrentan a los textos escritos como lectores. Las pruebas estandarizadas a las que ellos se ven sometidos, dan cuenta una y otra vez de las profundas brechas socioeconómicas, por una parte, entre lectores competentes y los que no lo son, así como de las grandes diferencias que posee Chile respecto a otros países con semejantes condiciones de desarrollo económico. El texto escrito, como objeto de múltiples tareas de comprensión y producción, posee una presencia protagónica, no solo en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación, sino también en otras áreas de la instrucción formal.

Por su parte, la oralidad, considerada en muchas ocasiones como una herramienta de comunicación informal o coloquial, sin mayor impacto en el ámbito escolar, suele trabajarse en un rol dependiente o subsidiario a la escritura, incluyéndosela en actividades como la lectura en voz alta con inclusión de elementos no verbales y paraverbales o la reproducción memorística de un determinado contenido. A un alumno se le reprende en la sala por conversar, pero no por leer o escribir, hecho que, paradójicamente, inhibe la producción oral y, con ello, la oportunidad de analizarla, estudiarla y utilizarla como una herramienta comunicativa y pedagógica al interior del aula.

Uno de los tantos aspectos que no han sido lo suficientemente abordados a nivel metodológico es el vínculo entre oralidad y lectura. A primera vista, pudiese objetarse que la competencia lingüística en dos modalidades distintas no debiesen impactar una sobre otra; sin embargo, existen perspectivas teóricas que aluden a habilidades

subyacentes que estarían presentes en la competencia comunicativa en general, ya sea esta en la modalidad oral o en la escrita. Una de ellas sería la sintaxis compleja, aspecto que sería además uno de los elementos centrales del desarrollo del lenguaje hacia la adolescencia.

El texto expositivo, parte fundamental de la formación académica de niños y adolescentes, es el eje central de la instrucción de Lengua Castellana y Comunicación en segundo año medio, cuando los estudiantes se encuentran en plena adolescencia. Los diversos estudios abordados en la presente tesis concuerdan en que esta tipología textual es la que presenta una mayor demanda cognitiva para sus emisores, en tanto requiere el uso de, entre otros elementos, sintaxis compleja, pues para que un emisor logre comunicar un contenido en forma monologal, haciendo uso de diversas fuentes de información, es necesario que el contenido se encuentre organizado de manera coherente, requiriendo con ello la puesta en funcionamiento de mecanismos sintácticos diversos y complejos.

El presente estudio, por ende, tiene por objetivo principal explorar el efecto de las habilidades de producción de textos expositivos, sobre la comprensión lectora de adolescentes que cursan NM2 en un establecimiento particular-subvencionado de estrato socioeconómico medio-bajo, previo y posterior a una intervención sobre las habilidades de producción de textos expositivos orales, en comparación a su rendimiento previo y al rendimiento de un grupo similar sin intervención.

Si bien el alcance de este estudio es limitado, en tanto se examina una muestra de menor tamaño, específicamente situada en un entorno sociocultural determinado, sus resultados abren la puerta para indagar en las posibles implicancias teóricas y metodológicas que, al interior del aula, pudiesen derivar en el aumento de habilidades

comunicativas requeridas, tanto para la producción oral, como para la comprensión de textos escritos.

II. Justificación del estudio

El abordaje teórico de la adquisición del lenguaje como proceso suele enfocarse dentro de los primeros seis años de vida. Así, las orientaciones teóricas predominantes abordan la manera en que los bebés y niños van apropiándose de las competencias semánticas, morfosintácticas y pragmáticas propias del desarrollo lingüístico (cfr. Clemente, 1996; Galeote, 2002; Peña-Garay, 2005). No obstante, otras aproximaciones al proceso de adquisición del lenguaje estiman que este continúa hacia la adolescencia y la vida adulta (vid. Nippold et al., 1999; Nippold et al., 2005; Nippold, Mansfield & Billow, 2007; Nippold & Sun, 2008), considerando como uno de los rasgos que caracteriza el desarrollo del lenguaje en los adolescentes, el incremento de su capacidad de combinar estructuras (Nippold, Mansfield & Billow, 2007). De esta manera, existirían aspectos relativos a la comprensión y producción lingüísticas que van incrementándose a la par de los procesos cognitivos propios de las etapas conducentes al uso y apropiación de habilidades complejas del pensamiento. Para Nippold, Schwarz & Undlin (1992), existen discrepancias entre la producción y la expresión de determinadas estructuras lingüísticas, como las conjunciones adverbiales y ciertos conectores. Estas estarían dadas por el hecho de que, durante la adolescencia, no existiría una comprensión cabal de dichos elementos, a pesar de que se los exprese de forma apropiada. Con ello, se estaría invirtiendo el supuesto de base del desarrollo del lenguaje hasta los seis años de edad (que la comprensión precede al aprendizaje), en la medida en que, durante la adolescencia, la expresión de determinadas estructuras precedería a su comprensión. Es dentro de esta perspectiva que se enmarca la presente tesis, pues desde ella se abordan aspectos de la producción lingüística oral de textos expositivos en adolescentes.

El texto expositivo, dada su complejidad, es uno de los que aporta mayor información sobre los procesos cognitivos subyacentes. El discurso expositivo, cuya finalidad, según Bliss (2002, citado Nippold et al., 2008) consiste en el uso del lenguaje para transmitir información, es un género importante para examinar la producción lingüística natural en adolescentes, pues se utiliza preferentemente en contextos educacionales, en tareas como disertaciones orales sobre un evento histórico, explicaciones en torno a tareas de laboratorio, o revisiones bibliográficas a ser expuestas ante una audiencia. “La complejidad de estos tópicos sugiere que las explicaciones exitosas requieren habilidades lingüísticas sofisticadas y conocimiento especializado de base¹” (Nippold et al., 2008, p. 356).

Se cree que la comprensión lectora de estructuras sintácticas complejas insertas en textos expositivos debiese ser previa a la capacidad de producirlas. No obstante ello, en la práctica es frecuente observar en los adolescentes, dificultades en el área de la comprensión lectora, que no van aparejadas necesariamente con dificultades en la producción de textos expositivos orales y escritos, en tanto, desde un enfoque comunicacional, los y las estudiantes logran (con mayor o menor éxito) dar a conocer un contenido: “desde el punto de vista discursivo, hablar y escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural)” (Lomas, 1999, p. 64). En Segundo Año Medio las habilidades lingüísticas comprensivas y expresivas respecto al discurso expositivo, son ejes centrales a nivel programático del subsector de Lengua Castellana y Comunicación, de modo que se estima relevante indagar en la relación que dichas habilidades puedan presentar en los estudiantes de dicho nivel. En términos de desarrollo, hacia la adolescencia se produce una cierta estabilidad relativa en las

¹ Las traducciones inglés-español a lo largo de esta tesis fueron elaboradas por su autora.

habilidades de orden cognitivo y lingüístico, de tal forma que, aquellas que se encontraban en proceso de adquisición debiesen estar ya asentadas, y mantenerse, a la edad de 15 años, momento en que los estudiantes se encuentran en Segundo Año Medio. Esto ocurre a nivel de expresión. Sin embargo, a nivel de comprensión, los estudiantes de esa misma edad presentan notorias dificultades, que han sido corroboradas por diversos sistemas de evaluación, nacionales e internacionales.

Para el informe PISA 2006 sobre habilidades de lectura, Chile se encontraba significativamente debajo del promedio en términos de comprensión. Asimismo, su media de 442 lo ubicaba dentro del grupo con mayores diferencias respecto a la OCDE: “en PISA 2006, la puntuación media de la OCDE en lectura es de 492 puntos” (OCDE, 2008, p. 309), puntaje respecto al que nuestro país se encontraba distante en 50 puntos. En el caso de la medición sobre comprensión lectora, la OCDE es enfática en señalar que se trata de una habilidad fundamental. Así, “los niveles de competencia lectora tienen un impacto significativo en el bienestar de los individuos, el estado de la sociedad y la situación económica de los países en el ámbito internacional” (OCDE, 2003, citado en OCDE, 2008, p. 311). Dada la complejidad de la comprensión lectora en el desempeño en subsectores diversos, se estima que dicha habilidad es fundamental para el desempeño eficaz de las personas en ámbitos académicos y laborales. Sin ir más lejos, la comprensión lectora permite la resolución de problemas matemáticos, el estudio de la historia, el establecimiento de relaciones lógicas, la elaboración de mapas conceptuales y otros esquemas para la comprensión de la biología u otras áreas del conocimiento.

El mismo informe señala que Chile ha presentado un incremento en sus resultados respecto a la prueba PISA 2000 (OCDE, 2008, p. 312). Para el informe PISA 2009 (citado en SIMCE, 2013), se evidencia un incremento de 40 puntos en la escala de

lectura en relación con el puntaje obtenido en PISA+ del año 2001. En la misma evaluación, se observa una disminución significativa del porcentaje de alumnos bajo el nivel 2 de Lectura, “que se define como el mínimo indispensable para que una persona pueda funcionar e incorporarse productivamente a la sociedad” (SIMCE, 2013). Los resultados indican, además, que existe una amplia diferencia en el desempeño de los distintos grupos socioeconómicos y por género.

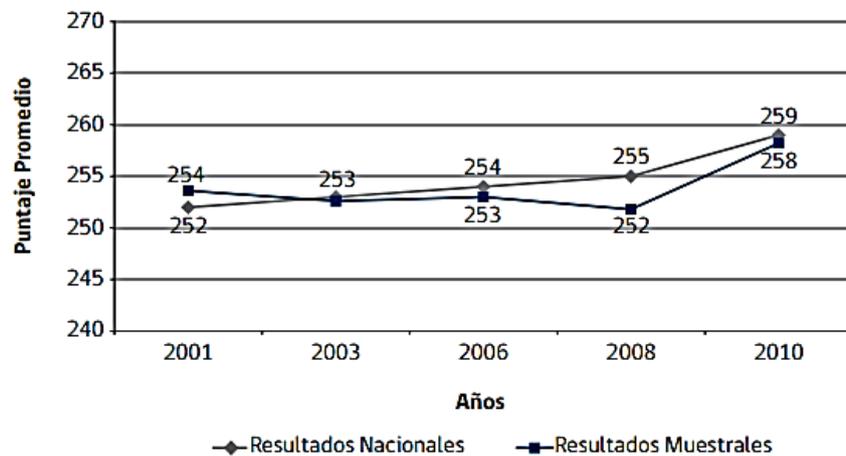
En el informe PISA 2009, Chile sigue manteniéndose significativamente por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE (OCDE, 2010): mientras que el promedio en lectura es de 493, Chile alcanza los 449 puntos.

Tanto en 2006 como en 2009, nuestro país se sitúa bajo la media por cerca de 50 puntos, brecha que habría sido, en 2000, de 83 puntos. Ha existido un aumento en el desempeño cuando se lo compara con el inicio de la década pasada; sin embargo, se observa un estancamiento en los resultados en las últimas dos aplicaciones del instrumento.

Otro instrumento que evalúa los niveles de logro en comprensión lectora es el SIMCE. En Lengua Castellana y Comunicación, para la prueba de Segundo Año Medio, se evalúa esencialmente la capacidad de los alumnos para establecer relaciones, identificar información explícita e inferir información no dada por el texto, a partir de los datos entregados por este. Asimismo se evalúan contenidos curriculares, pero el eje es la capacidad de los estudiantes de comprender textos escritos; así, “la evaluación de contenidos curriculares no se relaciona con el manejo de definiciones conceptuales, sino con la utilización de estos contenidos al servicio de la comprensión de lectura” (UCE MINEDUC, 2009, p. 11). Las diferencias más significativas en los desempeños observados en la prueba SIMCE se encuentran a nivel de estrato sociocultural,

reconociéndose como una característica de la prueba, que “los puntajes SIMCE están fuertemente influidos por el grupo socioeconómico” (UCE MINEDUC, 2009, p. 15).

En el caso de la prueba SIMCE, es posible observar un estancamiento en los resultados entre 2001 y 2010, puesto que “el puntaje promedio en lectura es de 258 puntos. (...) Por otro lado, al comparar los resultados entre los años 2001 y 2010, se aprecia una estabilidad en los resultados a nivel nacional y muestral” (SIMCE, 2010, p. 38).



Variación de los puntajes nacionales en Lectura, entre 2001 y 2010 (SIMCE, 2010, p. 39).

Este patrón es recurrente cuando se observa los resultados del SIMCE entre 2001 y 2008. En todo el período se ha aumentado solamente en 4 puntos promedio a nivel nacional, lo que no resulta estadísticamente significativo (UCE MINEDUC, 2009, p. 40). Otro elemento que no ha variado significativamente ha sido la media de puntajes respecto a nivel socioeconómico y a la dependencia de los establecimientos. A la luz de lo observado, pareciera que los problemas de comprensión lectora son mayores en los establecimientos municipales y particulares subvencionados de los niveles socioeconómicos bajo y medio bajo. Asimismo, se observa que, en consecuencia, el

bajo rendimiento en el instrumento de evaluación se encontraría mayormente asociado a esta variable, más que a la dependencia del establecimiento.

Grupo Socioeconómico	Lectura			Matemática		
	MUN	PSUB	PPAG	MUN	PSUB	PPAG
Bajo	226	(+) 231	-	213	(+) 219	-
Medio Bajo	243	(+) 248	-	232	(+) 243	-
Medio	(+) 280	272	-	(+) 280	272	-
Medio Alto	(++) 321	(+) 292	282	(++) 336	(+) 301	285
Alto	-	-	311	-	-	329
Nacional	244	262	309	235	261	326

(+): Indica que el puntaje promedio es significativamente superior al puntaje promedio de otra categoría al interior del Grupo Socioeconómico.

(++): Indica que el puntaje promedio es significativamente superior al puntaje promedio de las dos categorías al interior del Grupo Socioeconómico.

MUN: Establecimientos Municipales.

PSUB: Establecimientos Particulares Subvencionados.

PPAG: Establecimientos Particulares Pagados.

-: Indica que la categoría no tiene estudiantes o tiene menos del 0,5% del total de estudiantes.

Nota: El promedio total se calcula sobre la base de todos los estudiantes de cada Dependencia y Grupo Socioeconómico, incluidos los alumnos y alumnas de categorías con menos del 0,5% del total.

Puntajes promedio segundo medio 2010 por grupo socioeconómico y dependencia (SIMCE, 2010, p. 46)

Finalmente, la variable género muestra, en cuanto a rendimientos en la prueba SIMCE 2010, diferencias significativas entre hombres y mujeres. “En la prueba de Lectura, las mujeres obtienen un puntaje promedio significativamente superior al de los hombres, superándolos en seis puntos” (SIMCE, 2010, p. 48).

Existen, además, factores relativos a la comprensión lectora, provenientes del funcionamiento interno de los establecimientos. Estos versan sobre el nivel de liderazgo de los directivos, y la cantidad de profesores evaluados como competentes y destacados. Las estrategias metodológicas y la sistematicidad en su aplicación serían claves en el logro de los aprendizajes y del desarrollo de competencias y habilidades. No obstante, se cree que la orientación didáctica canónica podría no ser del todo efectiva en establecimientos de los estratos socioeconómicos más bajos, dado el carácter bersteiniano de la educación formal. Esto dice relación con que “los estudiantes que presentan una mayor asistencia escolar durante el Primer Ciclo Básico obtienen mejores

resultados en la prueba SIMCE” (UCE MINEDUC, 2009, p. 63), de modo que tendrían mayor familiaridad respecto al nivel y registro de habla utilizados en la educación formal. Tanto los textos de estudio, como el registro de habla utilizados en la escolaridad no se condicen con el sociolecto propio de los estudiantes. Se estima relevante, por ende, el estudio de la comprensión de lectura, dado el estancamiento en su desarrollo a nivel nacional, así como por la recurrente relación entre estrato socioeconómico y rendimiento en tal área, desde una perspectiva que establezca relaciones entre habilidades propias de la oralidad con aquellas vinculadas a la comprensión lectora del texto escrito, permitiendo con ello la aplicación de estrategias metodológicas que no dependan por completo del manejo que los estudiantes poseen, desde sus condiciones de origen, del nivel culto formal del lenguaje escrito.

III. Objetivos e hipótesis

Objetivo general

Explorar el efecto de las habilidades de producción de textos expositivos, sobre la comprensión lectora de adolescentes que cursan NM2 en un establecimiento particular-subvencionado de estrato socioeconómico medio-bajo, previo y posterior a una intervención sobre las habilidades de producción de textos expositivos orales, en comparación a su rendimiento previo y al rendimiento de un grupo similar sin intervención.

Objetivos específicos

1. Determinar el nivel de comprensión lectora de adolescentes que cursan Segundo Año Medio en un establecimiento de estrato socioeconómico medio-bajo.
2. Determinar los rasgos característicos de los textos en la producción oral de los adolescentes; a saber: uso de sintaxis compleja, superestructura y secuencias textuales.
3. Relacionar la habilidad de producir textos expositivos con el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.
4. Elaborar e implementar plan de estimulación de habilidades de producción de textos expositivos, en grupo experimental.
5. Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de los grupos experimental y control tras la implementación.
6. Comparar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental con las del grupo control.

7. Relacionar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes tras la implementación con los rasgos de su producción oral de textos expositivos tras ella.

Hipótesis

Los estudiantes que incrementen sus habilidades de producción de textos expositivos incrementarán también su nivel de comprensión lectora.

IV. Marco teórico

Desarrollo del lenguaje

Desarrollo sintáctico en la adolescencia

La capacidad de lenguaje; es decir, la habilidad que los seres humanos poseemos para comunicar significados mediante un sistema de signos, se desarrolla desde la gestación en adelante. Miradas tradicionales pusieron énfasis en el desarrollo temprano del lenguaje, abordando su conformación fonética y morfosintáctica, y considerando en paralelo elementos pragmáticos. Dichas miradas daban por culminado el proceso de desarrollo lingüístico hacia los años tempranos de la preadolescencia, estimándose que, tras este hito, era el lenguaje en uso lo que se afinaría, como una competencia pragmática: “El desarrollo tardío del lenguaje se caracteriza por el crecimiento en la habilidad de comunicarse en formas flexibles, para distintos propósitos” (Ravid & Tolhinsky, 2002; citados en Nippold, Hesketh, Duthie & Mansfield, 2005, p. 1048). Del mismo modo, se considera que, por el efecto de la escolaridad, el desarrollo tardío del lenguaje, en los años de adolescencia y adultez, posee un carácter más bien léxico: “el aprendizaje del léxico está sujeto a menos limitaciones biológicas que otros aspectos del lenguaje, como la sintaxis o la fonología” (Neville & Bruer, 2001; Weber-Fox & Neville, 2001; citados en Nippold & Duthie, 2003, p. 788). Esto supondría que el desarrollo lingüístico se encuentra determinado por los avances en el desarrollo biológico. Sin embargo, estudios han señalado que, lejos de verse interrumpido o supeditado al crecimiento biológico, el proceso de desarrollo lingüístico continúa hacia la adolescencia y la adultez, no culminando jamás, en tanto se continuarían complejizando las estructuras existentes, así como las competencias comunicativas vinculadas con la calidad, pertinencia y validez de los mensajes emitidos. Aravena

(2011), en su estudio sobre discurso narrativo en adolescentes, concluye que “después de los 10 años hay cambios significativos en la producción del discurso (...) que corroboran la idea del desarrollo lingüístico como un proceso prolongado que se extiende hasta la adultez” (p. 215).

El desarrollo del lenguaje en niños, adolescentes y adultos conforma un continuo: “el lenguaje se continúa desarrollando a través de la niñez, la adolescencia y hacia la adultez” (Nippold, 1998, citada en Nippold, Ward-Lonergan & Fanning, 2005, p. 125). En este, elementos como el desarrollo sintáctico van otorgando pautas sobre lo que podría considerarse como un desarrollo típico, versus uno tardío. Se mantiene cautela, sin embargo, al abordar las pruebas estandarizadas que miden dicho desarrollo, en tanto estas, al no conformarse como tareas desafiantes para los sujetos, podrían no dar cuenta de sus reales capacidades lingüísticas en cuanto a desarrollo sintáctico. En cambio, se abordan las muestras lingüísticas, tomadas en instancias de comunicación relativamente naturales, que exijan a los sujetos elicitar determinados tipos de discurso, ya sean estos conversacionales, argumentativos o expositivos (vid. Nippold, 2002; Nippold & Duthie, 2003; Nippold, Ward-Lonergan & Fanning, 2005; Nippold, Hesketh, Duthie & Mansfield, 2005; Nippold, Mansfield & Billow, 2007; Nippold, Mansfield & Billow, 2008; Nippold, 2009).

El desarrollo tardío del lenguaje supone que los niños mayores de 6 años, “aunque ya utilizan correctamente la mayoría de estructuras gramaticales (...) presentan un dominio discursivo menos experto que el de los adultos” (Aravena, 2011, p. 217), hecho que no se debe meramente a la escasez de experiencia vital, sino que más bien, a “las transformaciones que se producen a través del tiempo en la relación entre formas lingüísticas y funciones discursivas y su uso flexible en distintos contextos comunicativos” (Aravena, 2011, p. 217). Este elemento supone que, hacia la

adolescencia, el desarrollo del lenguaje tendería a la complejización de estructuras sintácticas en función de las necesidades comunicativas y, en este caso, de corte escolar o académico, contexto en donde se reviste de relevancia la presencia del discurso expositivo.

Sobre las muestras lingüísticas, se ha puesto especial énfasis en que el desarrollo de la sintaxis, independientemente del rango etario, puede estimarse con mayor confiabilidad al someter a los sujetos a tareas de oralidad en que se vean impelidos a elicitar un determinado tipo de discurso en particular: “el discurso expositivo (...) es un género importante para examinar la producción lingüística natural en adolescentes” (Nippold, Mansfield & Billow, 2008, p. 356), pues se encuentra acotado a un contexto escolar, que resulta a la vez desafiante y familiar para los sujetos. Nippold ha demostrado en diversos estudios que el discurso expositivo pone sobre los sujetos una mayor demanda lingüística que otros géneros, como el discurso conversacional, dado que “ambos géneros requieren que los hablantes accedan a sus recursos cognitivos y lingüísticos para comunicar sus ideas en forma clara y organizada. Sin embargo, el discurso expositivo (...) puede aumentar dichas demandas” (Nippold et al., 2005, p. 1049), en tanto en el discurso expositivo “el hablante está intentando explicar algo a uno o más oyentes, en forma monológica, siendo el mayor responsable de una comunicación clara” (Nippold, Mansfield & Billow, 2007, p. 180). Así, existe un estrecho vínculo entre el discurso expositivo y el desarrollo de la sintaxis compleja: “la complejidad sintáctica en este género (...) se incrementa gradualmente durante la niñez, adolescencia y hacia la adultez (...) [y] es frecuentemente mayor cuando los hablantes producen un discurso expositivo, en comparación con uno conversacional” (Nippold, Mansfield & Billow, 2007, p. 180).

El texto/discurso expositivo

Son diversas las formas de categorización que el texto ha tenido desde la Grecia Clásica hasta nuestros días. Desde las perspectivas más asociadas a criterios estructurales hasta una valoración desde lo pragmático, no habría un consenso total respecto a cuál es la categorización más adecuada. Así, conviven en los modelos curriculares, diversas denominaciones para los textos. En el caso del texto expositivo, y dado que se vuelve el foco del aprendizaje lingüístico en NM2, se vuelve necesario indagar sobre la forma en que este se concibe a nivel teórico.

Desde la perspectiva de Werlich (1975, citado en García, 2001, p. 9), los textos pueden clasificarse en narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos, de acuerdo con las bases textuales. El texto expositivo se diferencia de los otros en que utiliza una estructura gramatical donde el verbo se presenta un predicado nominal (en el caso del verbo ser) o un objeto directo (en el caso del verbo tener). De acuerdo con lo anterior, el texto expositivo es eminentemente referencial, y tiene un correlato cognitivo en la comprensión.

El concepto de base textual, acuñado por Werlich, sienta las bases para la conceptualización de las secuencias textuales planteadas por Adam. Para Adam (1991), existen cinco tipos de secuencia: narrativa, descriptiva, explicativa, argumentativa y dialógico-conversacional. No se establece una clasificación textual discreta, sino que, por el contrario, cada uno de los segmentos puede contenerlos en su interior, a aquellos de otro tipo, de tal manera que una superestructura narrativa puede incluir secuencias textuales descriptivas o de otro tipo. Adam no se refiere a la existencia de una secuencia expositiva, pero lo referencial, en esta taxonomía, puede encontrarse en lo descriptivo y lo explicativo.

Para los fines del presente estudio, y en la necesidad de contextualizar lo teórico respecto la perspectiva curricular², se entiende el texto expositivo desde su definición y abordaje presentes en el Marco Curricular (decreto 220) de la Educación Media, por cuanto es respecto a dicho documento que se yergue el tratamiento del texto o discurso expositivo en contextos escolares. Dicho abordaje presenta una mixtura de los elementos expuestos anteriormente. Por un lado, propone una sistematización por años, en la que cada año de la Educación Media supone el énfasis en una tipología textual; a saber: el diálogo (o lo dialógico-conversacional) en NM1, el texto o discurso expositivo en NM2, la argumentación en NM3 y las situaciones públicas de enunciación (o discurso público) en NM4. Por otra parte, dentro del ámbito de lo expositivo, se incluyen cinco formas básicas: narración, descripción, caracterización, definición y discurso del comentario. Estas, siguiendo la lógica de las secuencias textuales, son segmentos que, por sus respectivas características, pueden formar parte de un discurso expositivo o permearlo por completo. Los Planes y Programas no hablan específicamente de secuencias textuales.

Según los Planes y Programas de segundo año medio (Mineduc, 2004), el discurso expositivo sirve para que se produzca preferentemente “la transmisión e intercambio de conocimientos e informaciones” (p. 9). En este sentido, se trata de un discurso que puede utilizarse en diversas situaciones comunicativas, donde “el lenguaje funciona como medio para dar respuesta a interrogantes (qué, cómo, por qué) acerca de la infinita variedad de elementos que constituyen la realidad y la experiencia humanas” (p. 9).

² En los nuevos planes y programas (2011), no se considera la existencia de las formas básicas del discurso expositivo. No obstante, en esta tesis se las aborda, en la medida en que la intervención realizada estuvo basada en los Planes y Programas vigentes para 2009 y 2010.

Según el mismo documento, la situación comunicativa del discurso expositivo se encuentra marcada por la diferencia de conocimiento producida entre el emisor y el receptor, siendo el primero quien transmite información al segundo, en forma relativamente objetiva, respecto a un determinado tópico. Para que dicha finalidad se logre, el discurso debe ser adecuado al nivel de conocimientos y condiciones del receptor, a la situación en que se enuncia, y pertinente, en cuanto al nivel de habla empleado y a la combinación de recursos verbales y no verbales utilizados. (Mineduc, 2004, p. 9)

Para los Planes y Programas de segundo año medio (Mineduc, 2004), además de las formas básicas del discurso expositivo, tienen relevancia los elementos de cohesión textuales (conectores, mecanismos léxicos y mecanismos gramaticales), algunos elementos estructurales (como el uso de la tercera persona gramatical) y el tipo de organización textual (por tipos de párrafos –causa/consecuencia, problema/solución, comparación o contraste, secuencia descriptiva o secuencia temporal–, y por organización general –inductiva o deductiva–).

A la luz de lo anterior, al interior del corpus se consideran textos expositivos aquellos cuya finalidad sea informativa, que presenten uso preferente de la tercera persona gramatical, desde una perspectiva relativamente objetiva, y que tengan énfasis en el tópico.

Para Adam (1991), la superestructura sirve como marco de estructuras menores presentes en un determinado texto. De esta manera, la superestructura expositiva puede contener segmentos (secuencias, formas básicas) narrativos, descriptivos y argumentativos, entre otros. De esta manera es que las formas básicas planteadas por Mineduc (2004) sirven como insumo para el abordaje de la superestructura expositiva. Se considera entonces la narración como un fragmento lingüístico que relata un

determinado hecho, y que posee cinco proposiciones narrativas básicas: presentación, conflicto, desarrollo, resolución y desenlace. En cuanto a su presencia al interior de una superestructura expositiva, se considerará narrativo cualquier segmento que contenga al menos dos de las proposiciones descritas.

Respecto a la descripción y caracterización, como formas básicas, se estima que ambas, independientemente del objeto o sujeto descrito, constan de atributos asignados a estos. Así, dentro de una superestructura expositiva, se considera descriptivo todo segmento que contribuya a la enumeración o jerarquización de características de un determinado objeto o sujeto.

En relación con la definición, en cuanto a forma básica, se la considera como un subsidiario de la descripción, en tanto estructura textual. Así, se distingue de esta solamente por que la enumeración de cualidades propende a la respuesta de la pregunta “¿qué es?”, mediante la mención jerarquizada de rasgos fundamentales de un objeto, lugar o situación. Así, mientras la descripción es válida únicamente para el objeto descrito, la definición sirve para todos los de su clase.

Finalmente, el discurso del comentario no se aborda en cuanto estructura propia de la superestructura expositiva, en tanto su finalidad es dar a conocer una opinión y, por ello, propende a elicitar un discurso de orden argumentativo, siendo lo expositivo solamente una estructura más dentro de la superestructura argumentativa, que sirve como recurso en la especificación, clarificación o respaldo de un argumento.

Sintaxis compleja

El desarrollo sintáctico, según fue evidenciado por Hunt (1970) implica un incremento en la complejidad de los enunciados elaborados por los niños y adolescentes. Según sus hallazgos, existe una tendencia al crecimiento en la complejidad de las cláusulas elaboradas por los sujetos: mientras mayor es el emisor, más son las cláusulas subordinadas que es capaz de introducir en un enunciado. Así, emisiones como *Había una señora en la casa del lado y la señora era cantante.*, van integrándose en otras como *Había una señora en la casa del lado, que era cantante.*

Basándose en los postulados de Hunt (1970) es posible sistematizar la sintaxis compleja como una medida para la expresión lingüística de los estudiantes. La sintaxis compleja, para Nippold et al. (2008), quienes consideran asimismo los antecedentes teóricos descritos, se determina por tres medidas: longitud media de unidades T, presencia de cláusulas subordinadas y densidad de cláusulas. En primer término, las unidades T consisten en “una cláusula principal y cualquier tipo de cláusulas subordinadas que se le encuentran adjuntas” (p. 366). De este modo, las unidades T poseen un sujeto y un predicado, con un núcleo verbal conjugado. La presencia de sintaxis compleja está dada por que cualquiera de las estructuras mayores (sujeto o predicado) de la unidad T posee cláusulas subordinadas en su interior, dejando con ello de lado oraciones simples del tipo sujeto-verbo-complemento.

En segundo término, se abordan principalmente tres tipos de cláusulas subordinadas: nominal, adverbial y relativa. Para los autores, las cláusulas nominales expresan actitudes, sentimientos y/o creencias; las relativas describen sustantivos; y las adverbiales expresan condicionalidad, propósito o tiempo (p. 366). Finalmente, y en relación con las cláusulas subordinadas, Nippold et al. (2008) estiman que la densidad de cláusulas consiste en el promedio de cláusulas utilizadas por unidad T. Así, se

calcula “sumando todas las cláusulas principales y subordinadas codificadas contenidas en la muestra, y dividiendo su número por el total de unidades T producidas” (p. 366).

De acuerdo con los antecedentes descritos, se entenderá la sintaxis compleja, para los efectos de este estudio, como la presencia de cláusulas subordinadas en los enunciados de los estudiantes, determinándose un mayor desarrollo sintáctico en aquellas emisiones en donde se evidencie una mayor cantidad de cláusulas subordinadas por cláusula principal en una determinada oración, y una mayor longitud de enunciados compuestos por una cláusula principal y sus cláusulas subordinadas.

Comprensión de lectura

Siguiendo las orientaciones curriculares de la comprensión lectora, se considera esta como una competencia comunicativa compleja, que supone la presencia de diversas habilidades, cuyo desarrollo supone el vínculo permanente con textos de diversa índole. Entendemos, pues, comprensión lectora como “complejos procesos mentales – relacionados con lo afectivo-volitivo– que conducen a asignar los significados lingüísticos a un texto y, paralelamente, ir estableciendo los sentidos discursivo-pragmáticos para poder construir el ‘texto comprendido’” (Viramonte de Ábalos & Carullo de Díaz, 1997, p. 177). De este modo, la comprensión lectora se asocia a elementos cognitivos en conjugación con aspectos de otra índole. Esto dice relación con que la comprensión lectora va más allá de la mera decodificación, enriqueciéndose con el conocimiento adquirido a través de fuentes diversas (no solo la académica), razón por la cual el desempeño en comprensión lectora puede no estar directamente asociado al rendimiento académico de un determinado sujeto. Las experiencias y conocimientos previos juegan un rol fundamental en el proceso lector tal y como se lo entiende en las líneas precedentes.

Según Cain y Oakhill (2006), la comprensión lectora se basa en la interrelación de diversas habilidades, distinguiéndose en ellas, dos grupos. “Las habilidades de orden superior se relacionan con la comprensión de textos porque permiten al lector hacer los vínculos integrativos e inferenciales necesarios para construir una representación del texto basada en el significado. Habilidades léxicas de orden inferior eficientes facilitan la comprensión lectora permitiendo dedicar más recursos a los procesos de orden superior” (p. 684). Para el estudio, las habilidades de orden inferior son la eficiencia en la lectura de palabras y el conocimiento del vocabulario, conocimiento de las estructuras

gramaticales a nivel de oración. Las de orden superior son la generación de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la capacidad de la memoria de trabajo.

Cain y Oakhill definen también la comprensión lectora desde la heterogeneidad. Para las autoras, existen muchos perfiles de *pobres comprendedores*, de forma tal que, en la comprensión lectora, se involucran muchos factores, no pudiendo identificar una única fuente o factor determinante. Estudiando a niños con dificultades en la comprensión lectora, las autoras señalan que “en el perfil de los *pobres comprendedores* se han reportado debilidades en el conocimiento y procesamiento sintácticos” (Cain & Oakhill, 2006, p. 684). Ciertamente, este elemento no es determinante, pero el hallazgo hace patente un vínculo entre sintaxis y comprensión.

Para Garner & Bochna (2004), uno de los principales elementos que configuran la lectura exitosa es la formulación de una representación del significado del texto, que sea completa y precisa (p. 69). Así, la organización del significado es clave para lograr este tipo de procesos. Sabemos a este respecto que la definición de lo que es y qué procesos implica la comprensión lectora, también resulta complejo, dada la diversidad de perspectivas que conviven, ya sea al interior del currículum, como en la literatura. Así, Alliende y Condemarín (1994), y Vieiro y Gómez (2004) plantean que la comprensión lectora es el proceso mediante el cual el lector utiliza las claves dadas por un determinado autor, y utiliza su propio conocimiento previo, para conocer el significado de lo transmitido por el autor (citados en Delgado et al., 2005, p. 52).

A partir de las definiciones anteriormente expuestas, es posible sistematizar, a grandes rasgos, una definición que resulta funcional para el presente estudio. Se entenderá, en el marco de este, la comprensión lectora como la habilidad que permite a un receptor, en interacción con un emisor, decodificar, interpretar, analizar y evaluar un texto escrito, en relación con su contexto de producción, así como con aquellos

elementos no cognitivos propios del emisor que le permiten inferir sentidos subyacentes a la lectura. Se la entiende como una habilidad compleja, que involucra una serie de procesos; no obstante, no forma parte del interés de este estudio determinar a ciencia cierta cuáles son estos procesos y en qué medida aportan a la comprensión cabal de un texto.

Oralidad y escritura

Ambos dominios (oralidad y escritura) conviven en el desarrollo del lenguaje, mas no necesariamente en el abordaje teórico que se hace de las habilidades lingüísticas de niños y adolescentes. La escolaridad propende a establecer y consolidar el dominio de la lengua escrita, mientras que la oralidad se relega a un papel subsidiario de esta. Así, la oralidad tradicionalmente se circunscribe a la reproducción de contenido memorizado, ya sea este literario o no literario y, a pesar de que el currículum nacional ha modificado este abordaje, en la práctica dicha modificación no necesariamente ha derivado en una concurrencia de ambas modalidades en el aprendizaje de los niños y adolescentes. No obstante la aparente escisión, existen abordajes teóricos que dan cuenta de la relación entre el desarrollo de la oralidad y el de la lectura. Los hallazgos de Nation y Snowling (2004) “sugieren que la competencia de los niños en el lenguaje oral, así como sus habilidades fonológicas, influyen sobre el curso del desarrollo de la lectura” (p. 342); así, “mientras los factores fonológicos proveen de un sustrato esencial para la decodificación, otros aspectos del lenguaje oral, como por ejemplo el vocabulario y la comprensión oral, son importantes para la comprensión lectora” (p. 343). El estudio en cuestión demuestra que el desarrollo de la oralidad, en tanto contribuye al desarrollo del vocabulario, propende al desarrollo de la comprensión de lectura. Así, se establece una relación más bien de corte semántico, pues se yergue sobre la base del reconocimiento de las palabras. Ciertamente, el elemento semántico posee un rol importante; sin embargo, los resultados de dicho estudio señalan también que este no es el eje principal del desarrollo de la comprensión lectora. Así, se sugiere que “es la competencia lingüística general de los niños, más que el conocimiento de rasgos semánticos específicos, lo que da forma al desarrollo y la operación del sistema lector” (Nation & Snowling, p. 354).

El dominio de estructuras sintácticas permite poner en juego elementos cognitivos, afectivos y experienciales asociados a la comprensión. Loban (1976, p. 36, citado en Nippold et al., 2005, p. 1049) estima que el desarrollo cognitivo y la estimulación intelectual pueden acelerar el desarrollo sintáctico con mayor eficacia que el puro conocimiento gramatical en niños mayores y adolescentes, insinuando con ello una relación estrecha entre dominio de estructuras sintácticas y comprensión a nivel cognitivo.

La vinculación entre sintaxis compleja y comprensión podría estar dada entonces por mecanismos comunes que sirven a las competencias comunicativas orales y escritas. En la literatura, se ha descrito una asociación importante entre las competencias vinculadas a la comunicación oral y la habilidad de comprensión lectora. Para Stich et al. (1974, citado en Diakidoy et al., 2005), “tanto la comprensión oral como la de lectura dependen del mismo proceso general de comprensión” (p. 57). Esta convergencia entre ambos procesos permearía incluso el nivel léxico, según Sinatra (1990, citado en Diakidoy et al., 2005).

Bishop & Snowling (2004), en su estudio sobre Dislexia y TEL, establecen que

El niño que es incapaz de comprender lenguaje oral complejo, probablemente tiene una pobre comprensión de lectura, dado que muchos textos escritos hacen uso extensivo de las estructuras de cláusulas. (p. 875)

Lo anteriormente expuesto versa sobre el vínculo entre comprensión oral y comprensión escrita en razón de la estructura gramatical de base. Así, el desarrollo de la sintaxis compleja jugaría un rol fundamental para la comprensión de los textos, pues provee una estructura que permite al lector anticipar información. Con ello se sugiere también que el desarrollo de la sintaxis compleja podría contribuir a una mejor

comprensión oral; y luego, a mejorar la comprensión de los textos escritos. En consecuencia, la estimulación en la producción de sintaxis compleja estaría contribuyendo al desarrollo de la habilidad sintáctica necesaria para la comprensión, independientemente de la modalidad (oral o escrita) en que se presenten los textos.

V. Metodología

Diseño de investigación

El presente estudio se conforma como cuasiexperimental, en la medida en que se interviene una de las variables independientes, pero la muestra no es escogida de manera aleatoria. Se aplicaron dos tests, en dos momentos de la investigación: un pre-test y post-test para evaluar comprensión lectora, y un pre-test y post-test para evaluar la expresión oral de textos expositivos. Dada la aplicación de instrumentos de medición previo y posterior a la intervención, el presente estudio posee un diseño cuasiexperimental de grupo control con pre y post test. Se constituye como de tipo correlacional univariado. La investigación se define como exploratoria, ya que, si bien existen algunos antecedentes en la literatura sobre la relación entre producción oral y comprensión lectora, en el contexto chileno esta ha sido escasamente abordada.

Variables

Variable dependiente: comprensión lectora

Para los efectos del presente estudio, se considera como un constructo unidimensional, cuyos rasgos constituyentes confluyen en una sola habilidad latente. Esto quiere decir que no se la desglosa en comprensión literal, inferencias, relaciones, interpretaciones y otras habilidades, sino que se la mide como un solo elemento.

Se la considera como una variable dependiente, de tipo cuantitativo-de razón, en tanto se estima que, para realizar mediciones de tipo estadístico, se requiere una variable cuantificable; del mismo modo, no se la considera como intervalar en tanto el porcentaje de logro en un test de comprensión lectora puede perfectamente llegar a 0.

Variable independiente: producción oral de sintaxis compleja en textos expositivos

La sintaxis compleja en la producción oral se considera una variable de tipo independiente, cuantitativo-de razón, en la medida en que el análisis del corpus lingüístico se sistematice siguiendo el modelo de Nippold (vid. Nippold, 2002; Nippold & Duthie, 2003; Nippold, Ward-Lonergan & Fanning, 2005; Nippold et al., 2005; Nippold, Mansfield & Billow, 2007; Nippold, Mansfield & Billow, 2008; Nippold, 2009); así, se estima que se trata de una variable compleja, que considera la longitud media de unidades T y la densidad de cláusulas, ambos elementos determinantes en la sintaxis compleja. Para los fines de este estudio, se consideran:

1. Longitud media de unidades T: sobre las emisiones de un mismo hablante que poseen una cláusula principal, y una o más cláusulas subordinadas, se calcula la cantidad total de cláusulas presentes en cada unidad.
2. Densidad de cláusulas: índice calculado sobre la base de la división de las cláusulas subordinadas respecto a la cláusula principal que las sostiene. Nippold et al. (2008) estiman que la densidad de cláusulas consiste en el promedio de cláusulas utilizadas por unidad T. Así, se calcula “sumando todas las cláusulas principales y subordinadas codificadas contenidas en la muestra, y dividiendo su número por el total de unidades T producidas” (p. 366).

Con el fin de cuantificar la producción de sintaxis compleja, se realizó un análisis sintáctico para detectar la presencia de cláusulas principales con cláusulas subordinadas. Se consignó la longitud de cada unidad T (cantidad total de cláusulas del enunciado) y, a partir de ello, se realizó la suma de cláusulas y la consiguiente división por la totalidad de unidades T. Finalmente, cabe señalar que se excluyeron del análisis todas aquellas unidades T inconclusas.

Selección de la muestra

La muestra se considera como de tipo no probabilístico, con un muestreo intencionado por decisión razonada, dadas las características de la intervención en el grupo experimental. Así, con el fin de minimizar los efectos de variables no consideradas en el estudio, como calidad docente, tiempo de instrucción y características de la planificación curricular, se escogieron dos establecimientos pertenecientes a una misma sociedad educacional, cuyos criterios de selección de profesionales son idénticos para todos los colegios y liceos que la conforman, y cuyo tiempo de instrucción y planificaciones curriculares son también idénticos.

Se estudiaron dos cursos de NM2, encontrándose el grupo experimental en un establecimiento particular-subvencionado, ubicado en la comuna de Lo Espejo, y el grupo control, en un establecimiento particular-subvencionado, de la comuna de Pedro Aguirre Cerda. Ambos colegios se encuentran a unas trece cuadras de distancia y se ubican en poblaciones vecinas (el primero en la población José María Caro y el segundo, cercano a La Victoria).

El grupo experimental se compuso de 46 alumnos, 29 de los cuales son del sexo masculino, y 17, del femenino. Sus edades fluctúan entre los 14 años con once meses y 15 años con diez meses al iniciarse el año escolar en 2010. El índice de vulnerabilidad escolar (en adelante: IVE) del establecimiento es de un 63%. Según los datos publicados por SIMCE, se encuentra dentro del estrato medio-bajo, con un puntaje en el año 2008 de 263 en Lenguaje II Medio (el promedio nacional fue ese año de 255). No existen registros anteriores de esta prueba para este nivel en el establecimiento, pues en 2006 recién se dio paso a la Educación Media en la institución que, antes, se ocupaba

solamente de la Educación Básica. El SIMCE rendido a fines de 2010 por el grupo experimental arrojó un resultado de 278 puntos, siendo el promedio nacional de 259.

El grupo control se compuso de 46 alumnos (en marzo, se contaba con 47, pero uno de ellos fue retirado en mayo), 26 de los cuales son del sexo femenino, y 20, del masculino. Sus edades fluctúan entre los 15 años con un mes y 15 años con diez meses al iniciarse el año escolar en 2010. El IVE del establecimiento es de un 58%. Según los datos publicados por SIMCE, se encuentra dentro del estrato medio-bajo, con un puntaje en el año 2008 de 282 en Lenguaje II Medio. No existen registros anteriores de esta prueba para este nivel en el establecimiento, pues en 2006, al igual que en el otro colegio, recién se dio paso a la Educación Media. El SIMCE rendido a fines de 2010 por el grupo control arrojó un resultado de 292 puntos.

Ambos grupos tienen en común, no solo su composición, número de alumnos por curso, dependencia e IVE, sino que, además, sus docentes trabajan con la misma planificación, basada en los Planes y Programas ministeriales. La muestra finalmente analizada se compuso, en cada grupo, por aquellos alumnos que asistieron a rendir pre y post test de comprensión lectora y que fueron entrevistados antes y después de la intervención. Esto es, en el grupo experimental, un total de 26 alumnos y, en el grupo control, un total de 16.

Recolección de los datos pre-post aplicación del programa de intervención*Comprensión lectora*

Respecto a este ámbito, cabe destacar la dificultad metodológica de contar con instrumentos validados y estandarizados para medir comprensión lectora en adolescentes. Se cuenta con la prueba de comprensión lectora CLP (Alliende, Condemarín & Milicic, 1991) para adolescentes de hasta 13 años (NB6). No obstante, aplicarlo a adolescentes de NM2 (15 años de edad) supone complicaciones en términos de confiabilidad y validez. Asimismo, una adaptación del instrumento a las habilidades de adolescentes mayores hubiese atentado, tanto contra la validez y confiabilidad del test, como en contra de la estandarización de sus puntajes. Como es sabido, la comprensión lectora, a nivel nacional, es evaluada a través del SIMCE, instrumento que se aplica hace décadas a los estudiantes de NM2.

La prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) se aplica en Chile desde 1992 (Bravo, S/F, p. 3), aunque el sistema en sí funcionaba desde la década de los 80 (*Historia*, Simce.cl). Su fin es determinar el aprendizaje de los estudiantes de colegios y liceos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, a lo largo del país, en relación con el logro de los Contenidos Mínimos Obligatorios y los Objetivos Fundamentales Transversales propuestos en el currículum nacional (Simce.cl). En este sentido, el instrumento aplicado mide, no solo el aprendizaje de conceptos, sino las habilidades asociadas a ellos. Otro argumento a favor de dicha elección dice relación con el vínculo entre los niveles de comprensión lectora descritos en el Marco Curricular (Decreto 220) y subsecuentemente en los Mapas de Progreso del Aprendizaje, y aquellas evaluadas por la prueba en cuestión.

El instrumento aplicado consistió en una selección de ítems abocados específicamente a la medición de la comprensión lectora, descartando aquellos que

involucraran explícitamente la aplicación de contenidos conceptuales propios del subsector. Así, se propende a la medición de la habilidad latente, y no de un conocimiento que depende de diversas variables ajenas dicha habilidad. Dichos ítems fueron liberados en el sitio web del SIMCE, y consisten en reactivos ya utilizados en la evaluación de la competencia. Contando con que, a diferencia de CLP, la prueba SIMCE se construye sobre la base de un modelo de IRT (Bravo, S/F, p. 4), sus ítems contribuyen a la medición del dominio o habilidad latente, independientemente de la muestra en que se utilicen, y del instrumento en que se inserten. Además, se encuentran ya validados y estandarizados, razón por la cual se optó por utilizar dichos reactivos en la medición de la comprensión lectora de la muestra objeto del presente estudio. En dichos términos, el test definitivo contó con 35 ítems de selección múltiple, todos ellos parte del banco de preguntas de la prueba SIMCE referido anteriormente, asegurando con ello la calidad del instrumento.

Se utilizó el mismo test, en un momento inicial y tras la intervención. El test escrito fue aplicado al grupo completo, durante 60 minutos, en el marco de la clase de Lengua Castellana y Comunicación. No se le otorgó calificación al rendimiento de los estudiantes, pero los docentes estimularon apropiadamente a los grupos para incentivarlos a responder la prueba responsablemente.

Sintaxis compleja en el discurso expositivo

Para la medición de sintaxis compleja, se realizaron entrevistas breves a estudiantes, en una tarea verosímil, que elicitara textos expositivos orales. Dicha tarea se basó en la utilizada por Nippold y sus colegas (2005), respecto al deporte o juego favorito. En el caso del estudio citado, se les solicitó a los sujetos hablar sobre sus juegos o deportes favoritos para elicitación de discurso expositivo en el marco de una investigación sobre el desarrollo sintáctico en este tipo de discurso, y en el discurso conversacional. Sus resultados demostraron que, en el discurso expositivo se evidencia un mayor grado de desarrollo sintáctico, lo que hace que dicha tarea sea especialmente útil a la hora de elicitación de sintaxis compleja.

En el caso del presente estudio, se les consultó a los estudiantes sobre sus intereses y hobbies, y se les solicitó exponer sobre ellos en el marco de una entrevista. Cada una duró entre 3 y 7 minutos. De la totalidad de las emisiones lingüísticas de cada entrevistado, se descartaron aquellas que no fuesen expositivas; es decir, que no tuviesen como fin dar a conocer información a un interlocutor sobre un tema determinado. De las emisiones expositivas, se consideraron solamente aquellas que tuviesen presente sintaxis compleja; es decir, que presentaran una o más cláusulas subordinadas.

Era necesario que la tarea propuesta fuese, al mismo tiempo, significativa y verosímil para los adolescentes, en tanto se buscaba elicitación de emisiones lingüísticas no influenciadas por el rendimiento académico ni por el contexto escolar, pues el objetivo de esta investigación no conduce a la medición del aprendizaje escolar sobre las estructuras y usos del discurso expositivo, sino más bien a su desarrollo. Concordando con la evidencia planteada por Nippold y sus colegas, es que se utilizó una estrategia basada en la entrevista periodística, presentándose el equipo de entrevistadores como

miembros de un grupo de editores jóvenes que pronto sacaría una revista al mercado juvenil.

Esta tarea fue piloteada durante el año 2009, en un liceo particular-subvencionado mixto, propiedad de la misma sociedad educacional, y con un IVE semejante. El equipo de entrevistadores, tanto para el pilotaje, como para la aplicación de pre y post tests fue entrenado utilizando como base el siguiente instructivo:

- No interrumpir, solamente hacerlo con preguntas facilitadoras aprovechando las pausas del entrevistado.
- Texto expositivo: se distingue por el énfasis en el tópico, uso de la 3ª persona, secuencias descriptivas, explicativas, caracterización, o narrativas (que no utilicen la 1ª persona).
- No se trata de una conversación, sino de una exposición; así, no conviene completar las ideas del emisor.
- Aparentar ignorancia absoluta respecto al tema, solicitando que aquello de lo que hablan sea expuesto con más detalle (ejemplo: ¿Facebook? Sí, me han hablado de eso, pero la verdad es que no lo conozco. ¿Cómo es? ¿De qué se trata? ¿Me puedes hablar más sobre eso?)
- Tolerar marcadores pragmáticos (como “eeeh”, “bueno...”, “cachai”, etc.).
- Tiempo³: generalmente, el discurso expositivo se elicitaba a los 3 minutos en promedio. La entrevista puede durar entre 1 y 7 minutos. Si a los 7 minutos no hay rasgos de texto expositivo, la entrevista se corta.

³ Esta medida fue calculada considerando la longitud de las emisiones adquiridas durante el pilotaje. Para este último, se instruyó a los entrevistadores que dejaran a los entrevistados hablar libremente, sin límites de tiempo.

- Introducción: Hola, somos editores jóvenes de una nueva revista juvenil que saldrá al mercado. Nuestro público va entre los 15 y los 25 años de edad. Nos dimos cuenta de que las actuales revistas juveniles no abordan los verdaderos intereses de los jóvenes, sino que se tratan de lo que los adultos creemos que a Uds. les interesa. Entonces, estamos haciendo entrevistas para indagar en los intereses de nuestros futuros lectores.
- Datos que hay que solicitar: nombre completo, fecha de nacimiento.
- Datos a consignar: tiempo aproximado de duración de la entrevista, nombre del archivo MP3 guardado.

Las entrevistas en ambos grupos, control y experimental, se realizaron en forma previa a la intervención en el grupo experimental, y posterior a ella, en dos momentos acordados con los docentes a cargo de los respectivos cursos, teniendo lugar unas al inicio del semestre y otras, cerca de su finalización. En todos los casos, los entrevistadores fueron situados en lugares silenciosos y tranquilos, de acuerdo con la disponibilidad de los establecimientos: biblioteca (CRA), oficinas o casino. Cada entrevistador contó con una planilla en la que debía consignar los datos, y con una grabadora en formato MP3. Se instruyó a los estudiantes no asistir a la entrevista con ningún elemento distractor. Los docentes de ambos colegios los invitaron a participar de una entrevista para una revista juvenil que saldría al mercado en un futuro cercano. Cada estudiante salió de clases sólo para ser entrevistado, y regresó a la sala posteriormente a la entrevista. No se utilizó un sistema de filas u otros, y las entrevistas fueron realizadas en horario de clases, de modo de no permitir comentarios entre uno y otro entrevistado.

Las entrevistas fueron transcritas íntegramente, revisando que se respetasen las estructuras utilizadas por los estudiantes, sin intentar corregirlas, pues el foco del estudio es la producción real de textos expositivos orales, y no su corrección idiomática.

Se elaboró una matriz de análisis por cada uno de los grupos y en cada uno de los momentos en que fueron entrevistados. En ella, se realizó un análisis preliminar, que descartase todas aquellas secuencias discursivas que no tuviesen un fin expositivo; así, se excluyeron del análisis las secuencias dialógico-conversacionales (caracterizadas por la construcción conjunta del sentido entre los interlocutores) y las de carácter argumentativo (tendientes a convencer o persuadir al entrevistador en relación con un punto de vista propio). De las secuencias expositivas detectadas, fueron consideradas únicamente aquellos enunciados con presencia de sintaxis compleja; es decir, con Unidades T (UT), construcciones gramaticales consistentes en una cláusula principal más una o más cláusulas subordinadas. Las estructuras encontradas se ejemplifican a continuación:

[CLP(*CLS*)]: Cláusula principal con una cláusula subordinada.

“Es como igual al posteo que se hace en el Fotolog.”

[CLP(*CLS*)+(*CLS*)]: Cláusula principal con subordinación de dos (o más) cláusulas coordinadas entre sí.

“El MSN es un programa que lo descargai de Internet y te queda en tu PC.”

[CLP(*CLS*{*CLS*})]: Cláusula principal con subordinación de una cláusula que, a su vez, posee una o más cláusulas subordinadas.

“El rock es un tipo de música el cual usa, bueno instrumentos básicos que son guitarra, bajo, batería.”

Posteriormente, se contabilizó la cantidad total de UT por entrevista (Medida de Cantidad [CTD]), y de cláusulas por UT, luego de lo cual se calculó la Densidad de UT (DNS), que consiste en la suma de todas las cláusulas (principales y subordinadas) por entrevista, dividida por la cantidad total de UT. Las emisiones incompletas (ya fuera por ininteligibilidad o por reformulaciones del emisor) se excluyeron del análisis.

Intervención

Como se propuso inicialmente, al docente a cargo del grupo experimental se le instruyó modificar el énfasis de las actividades al interior de la unidad programática *El discurso expositivo como medio de intercambio de informaciones y conocimientos*, en NM2. Tradicionalmente, la enseñanza del discurso expositivo se centra en la modalidad escrita. Huelga aclarar que se trató de un cambio de énfasis, y no de una opción excluyente de una u otra modalidad; esto quiere decir que se incrementó la implementación de actividades estimulantes de la oralidad, privilegiándolas por sobre las de la modalidad escrita en los casos en que optar fuese viable, considerando que tradicionalmente las actividades escritas abarcan, si no la totalidad, la mayoría de las actividades propias del trabajo con el texto expositivo: “muy pocos profesores (...) siguen una sistemática y programada actuación respecto a la lengua oral, pero sí lo suelen hacer cuando se trata de la lengua escrita. Leer, escribir, resumir, redactar, contestar, solucionar ejercicios diversos, etc., siempre o casi siempre se lleva a cabo mediante la lengua escrita” (Trigo, 1998, p. 8). Con las actividades de la intervención, se intentó otorgar una cierta sistematicidad metodológica al trabajo con la oralidad al interior del aula.

Las actividades tuvieron un alto grado de contextualización respecto a la labor del docente a cargo del grupo, de modo que fueron concordantes con su planificación para no interferir con el normal desarrollo de la unidad, y para descartar posibles efectos de variables no observadas en el presente estudio. A este respecto, cabe destacar que no se modeló el estilo de instrucción del docente, de modo de anular posibles efectos del estilo. Asimismo, se estima pertinente reiterar que la intervención se llevó a cabo durante las horas programadas para la instrucción regular, de modo de no provocar un efecto por aumento del tiempo de instrucción en el grupo experimental. Finalmente,

cabe explicitar que no se controló por rendimiento académico, por cuanto se asume la distribución normal de ambos grupos en cuanto a rendimiento.

El docente a cargo del grupo experimental recibió un set de actividades, elaboradas de acuerdo con su planificación. Con el fin de contextualizar adecuadamente cada actividad, se realizaron reuniones semanales y quincenales con el docente, de modo de consensuar orientaciones metodológicas que se adecuaran a los elementos curriculares y características del grupo. En este apartado conviene indicar que las actividades fueron realizadas en el año 2009; no obstante, por mortalidad de la muestra, no fue posible determinar los resultados de dicha intervención. Así, se realizó un proceso de evaluación de la calidad de dichas actividades junto con el docente a cargo del grupo experimental, quien reportó el impacto, si la tarea fue o no significativa, y resultados generales de cada actividad en cuestión, haciendo uso de su juicio cualitativo como docente a cargo del nivel. De esta forma, para la segunda intervención (en 2010), se consideraron únicamente aquellas actividades que lograron elicitar discurso expositivo en los estudiantes, reemplazando aquellas que no, por actividades previamente consensuadas con el docente en cuestión. Se llegó a una evaluación general exitosa de todas las actividades aplicadas durante la segunda intervención, en tanto todas ellas lograron estimular la producción de textos expositivos orales en los estudiantes. Los fundamentos de cada actividad se detallan a continuación⁴:

⁴ Vid. anexo con material de la intervención.

Actividad 1: Noticiero de otro mundo

Actividad de planificación de la expresión oral

Instrucciones:

En parejas, crear un noticiero en el que se presente una noticia basada en una de las siguientes opciones:

- Noticia fantástica: un elemento mágico, maravilloso o sobrenatural irrumpe en el mundo cotidiano.
- Noticia maravillosa / legendaria: su objetivo sería informar sobre las hazañas de un héroe o sobre un hechizo que debe ser explicado.
- Noticia realista: ocurre en el mundo cotidiano y resulta verosímil dentro de sus normas.

Recordar que la noticia es un texto narrativo que informe sobre un hecho con relativa objetividad, pues el emisor realiza un relato sin involucrarse en el suceso. El noticiero debe cumplir con los siguientes **requisitos**:

- No debe leerse ni memorizarse la noticia. Se pretende que los alumnos la expongan estando este aprendida, de modo que puedan flexibilizar su desempeño lingüístico y no rigidizarlo ateniéndose innecesariamente a la modalidad escrita.
- Todos los alumnos deben haber leído una noticia antes de exponer sobre la mitad de la noticia. Este, en total, deberá tener una duración mínima de dos minutos y, máximo, de diez.
- Es deseable que la noticia sea ficticia, pues con ello se busca evitar que sea reproducida de cualquier medio de circulación nacional.

Se debe indicar que la exposición de la noticia es obligatoria y que será evaluada mediante una pauta (es necesario evaluar). La actividad no será necesariamente calificada.

Descripción: pauta para el docente con secuencia para planificar y elaborar un discurso oral en parejas. Se trata de un noticiero donde se utilicen los conocimientos sobre mundos posibles (cotidiano, maravilloso o fantástico). Se trata de una actividad de transición entre la unidad de Mundos Posibles en la Literatura, y El Discurso Expositivo. Los estudiantes no reciben material.

Se enfatiza en las instrucciones que elicitarse un discurso expositivo oral implica no memorizar un discurso escrito previamente elaborado. También se señala que los alumnos no pueden utilizar una noticia real, y que ambos miembros de la pareja deben hablar.

Implementación:

- **Tiempo:** 135 minutos (3 horas pedagógicas), de los cuales 30 se utilizaron para que los estudiantes planificaran su noticiero, y 105, para llevar a cabo las exposiciones de los alumnos. Fueron dos módulos, uno de una hora pedagógica, y otro de dos.
- **Evaluación:** observación del docente según pauta propia.

Actividad 2: Etimología popular

ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL NRO. 2

Etimología popular

- **Objetivo:** elicitar textos expositivos orales, del tipo definición, con una superestructura descriptiva.
- **Instrucciones:** Imaginar que estamos escuchando radio. Tu emisor favorito posee un segmento denominado "¿De dónde viene?", cuyo fin es dar a conocer a los auditores el origen de algunas expresiones populares. Lamentablemente, este segmento ha ido perdiendo vigencia, pues ya no explica palabras de uso frecuente, sino palabras más antiguas. Para remediar esto, el radio decide reclutar jóvenes de entre 14 y 20 años, que pueden trabajar como locutores. Irás al casting este viernes. Debes venir preparado para decir algo como lo siguiente:

Palomón: palabra proveniente del título de una serie japonesa homónima, en la que un adolescente comparte aventuras con una serie de animales de fantasía. En Chile, el término refiere al joven o adolescente que estudia raggaeón, se viste con ropa negra y a rayas, y que utiliza muchos accesorios y maquillaje. Rosea la lides con otros grupos juveniles, pues tiene costumbres que otros rechazan, como el pondeo o involucrarse físicamente con más de una persona en fiestas u otros eventos. Su apariencia es original y llamativa, es de costumbres gregarias (andan en grupos) y suelen encontrarse más en la zona urbana, que en sectores rurales.

Debes escoger un término actual o poco conocido para elaborar la definición. Este se expondrá oralmente frente al curso este día viernes. Recuerda que debe ser un texto breve, cuya mención no ocupe más de 2 minutos.

Aclaraciones:

- No se puede leer el texto en voz alta.
- No se debe memorizar el texto partir de lo escrito (se intenta evitar que los alumnos reciten de memoria).

Descripción: Pauta para el docente con lineamientos para elicitar un texto expositivo del tipo definición, durante la semana de tratamiento de esta tipología en particular. Se busca que los alumnos definan un concepto del habla popular juvenil, en la ficción de que son locutores de radio a cargo de un segmento sobre etimología que ha perdido vigencia.

Se trata de una actividad individual, en la que cada alumno o alumna no debiese estar frente al curso por más de 2 minutos.

Se enfatiza en las instrucciones que elicitar un discurso expositivo oral implica no memorizar un discurso escrito previamente elaborado ni leer uno en voz alta.

Implementación:

- **Tiempo:** 135 minutos (3 horas pedagógicas), de los cuales 30 se utilizaron para que los estudiantes planificaran su discurso, y 105, para llevar a cabo las exposiciones de los alumnos. Fueron dos módulos, uno de una hora pedagógica, y otro de dos.
- **Evaluación:** observación del docente según pauta propia.

Actividad 3: Un guía romántico



Descripción: Guía para los y las estudiantes con introducción teórica sobre el Romanticismo, a partir de los diversos significados que se le atribuyen a “ser romántico”. La actividad consiste en un proyecto, en que los estudiantes escogen un lugar donde sea posible *ser romántico*, investigan sobre él y utilizan la información para convertirse en guías turísticos de dichos lugares.

Se pretende con ello elicitar la descripción como estructura expositiva, y utilizarla en la actividad, tanto exponiendo como respondiendo preguntas de los compañeros de curso (los turistas). El curso decoró la sala especialmente para la ocasión y cada grupo hizo el recorrido correspondiente. La actividad se realizó en el marco del análisis e interpretación de un texto de lectura domiciliaria. Al igual que en las actividades anteriores, se instruyó a los estudiantes no memorizar ni leer un texto escrito previamente elaborado.

Implementación:

- Tiempo: 180 minutos (4 horas pedagógicas), más trabajo autónomo fuera del horario de clases para realizar la investigación correspondiente. Dos horas pedagógicas fueron utilizadas en la preparación del material de exposición (decoración de la sala, acuerdo al interior de los grupos, elaboración de síntesis del material recopilado, etc.), y las otras dos horas pedagógicas se utilizaron para el desarrollo de la exposición de los grupos.
- Evaluación: observación del docente según pauta propia.

Actividad 4: Complemento de evaluación sumativa

RUBRICA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO					
Nombre del estudiante: _____		Fecha: _____			
Materia: _____		Café: _____			
1	2	3	4	5	6
<p>1. Descripción:</p> <p>El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.</p>	<p>2. Descripción:</p> <p>El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye algunos detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.</p>	<p>3. Descripción:</p> <p>El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye algunos detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.</p>	<p>4. Descripción:</p> <p>El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye algunos detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.</p>	<p>5. Descripción:</p> <p>El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye algunos detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.</p>	<p>6. Descripción:</p> <p>El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye algunos detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.</p>
<p>2. Organización:</p> <p>El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.</p>	<p>3. Organización:</p> <p>El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.</p>	<p>4. Organización:</p> <p>El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.</p>	<p>5. Organización:</p> <p>El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.</p>	<p>6. Organización:</p> <p>El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.</p>	<p>7. Organización:</p> <p>El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.</p>
<p>3. Expresión oral:</p> <p>El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.</p>	<p>4. Expresión oral:</p> <p>El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.</p>	<p>5. Expresión oral:</p> <p>El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.</p>	<p>6. Expresión oral:</p> <p>El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.</p>	<p>7. Expresión oral:</p> <p>El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.</p>	<p>8. Expresión oral:</p> <p>El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.</p>

	1	2	3	4	5	6
Competencia verbal	El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.	El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye algunos detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.	El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye algunos detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.	El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye algunos detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.	El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye algunos detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.	El estudiante describe el tema de la exposición de manera clara y concisa, utilizando vocabulario adecuado y gramática correcta. Incluye algunos detalles relevantes y ejemplos que apoyan su discurso.
Competencia organizativa	El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.	El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.	El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.	El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.	El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.	El estudiante organiza su discurso de manera lógica y coherente, utilizando conectores que facilitan la comprensión del tema. Incluye una introducción clara y una conclusión que resume los puntos principales.
Competencia expresiva	El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.	El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.	El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.	El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.	El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.	El estudiante expresa sus ideas con claridad y precisión, utilizando un lenguaje formal y apropiado para el contexto de la exposición. Mantiene un tono adecuado y una entonación que atrae la atención del público.

Descripción: Con el fin de mantener el énfasis en la oralidad, y de cumplir con la necesidad de calificar el desempeño de los estudiantes, se elabora una rúbrica para evaluar la expresión oral. Esta evaluación es complementaria a una de producción escrita, realizada por el docente. La exposición oral se realizó tomando como base el proceso mencionado, siempre considerando no memorizar el texto. Los alumnos recibieron este material con anterioridad a la exposición, de modo de desarrollar un proceso metacognitivo sobre el propio desempeño lingüístico.

Implementación:

- Tiempo: 90 minutos (dos horas pedagógicas) para la exposición de los estudiantes, una sola sesión.

Actividad 6: La Metamorfosis

Actividad de comprensión de la expresión oral

"LA METAMORFOSIS"



Seguramente, ya conoces la historia de Gregorio Samsa, un trabajador que despertó convertido en cucaracha. Si tienes una personalidad serena, te darán un momento libre con tus padres y una hermana, a quienes ayudas a mantener pacas a su hogar. Cada que no pudo seguir trabajando a causa de su nueva forma, Gregorio fue siendo aislado paulatinamente por el resto de las personas que viven en la casa, lo que lo convirtieron una carga. Sus padres decidieron amenazarlo, para poder seguir cobrando sus pacas cotidianas. De una de que entes a la historia de "La Metamorfosis", como el finas uno de sus personajes.

Te darán a que sea una de las personas que viven en la casa, con la intención de amenazar una habitación. Como no puedes ver a Gregorio, solamente logras conocer a su hermana, Grete, y a sus padres. Cuéntame como son.

Para desarrollar esta actividad, debes recordar lo que ya has leído en clase como la descripción (hazlo oportuno). Describe la habitación que amenazas y a los miembros de la familia Samsa. Esto debes hacerlo en forma oral, de tal modo que, en el siguiente espacio, antes solamente algunas palabras clave que te permitan presentar la descripción al caso.

Lo que voy a describir: Mis palabras clave

1.	Grete	
2.	Papas	
3.	Grete	
4.	Habitación	

Atención: Cuando se describe a una persona o persona, se utilizan palabras **adjetivas**. Te darán de la descripción, que es propia de describir (adjetivos) **características** en cambio, la descripción solamente sirve a describir (verbos) **características** o rasgos de las personas, que se hace de la descripción de las características de un determinado objeto o lugar (adjetivos) **una masa** (adjetivos) **características** (adjetivos).

Ahora que recordar de antes las palabras que le servirán para describir: **características** frente al caso, según la descripción y las características. Cuéntame con tres minutos. Para ayudarte, observa la siguiente pauta. Recuerda que los datos oportunos deben ser anotados cuidadosamente, pues es el apoyo en este caso, lo que tiene una importancia como el tema de que se trata.

Descripción de la característica	Características de la persona		Características de la descripción		Descripción de la característica
	de la persona	de la descripción	de la persona	de la descripción	
1. Características de la persona					
2. Características de la descripción					
3. Características de la persona					
4. Características de la descripción					
5. Características de la persona					
6. Características de la descripción					
7. Características de la persona					
8. Características de la descripción					
9. Características de la persona					
10. Características de la descripción					



Descripción: Se pone a los alumnos en una situación imaginaria en la que deben ingresar al mundo ficticio del libro "La Metamorfosis", como un personaje que arrendará una habitación en la casa de los Samsa. Se les pide a los estudiantes describir un

espacio y caracterizar algunos personajes. El material es entregado a los estudiantes. De modo de apoyar la producción oral, la guía cuenta con un espacio para consignar palabras clave. También presenta una pauta de autoevaluación. La actividad se realizó en el marco del desarrollo de una lectura domiciliaria.

Implementación:

- **Tiempo:** 135 minutos (3 horas pedagógicas), de los cuales 30 se utilizaron para que los estudiantes planificaran sus definiciones y anotaran sus palabras clave, y 105, para llevar a cabo las exposiciones. Fueron dos módulos, uno de una hora pedagógica, y otro de dos.
- **Evaluación:** autoevaluación con pauta presente en la guía. Heteroevaluación del docente, según la misma pauta.

Secuencia:

La secuencia de las actividades contempló, no solo la inserción adecuada a la secuencia curricular planificada e implementada por el docente, sino también un grado creciente de dificultad, por una parte, y de autonomía, por otra. Así, inicialmente las actividades eran completamente guiadas por el docente. Hacia el final del proceso, estas contaban con el progreso personal de cada estudiante. En cuanto a la dificultad, esta estuvo dada por la inclusión de cada vez más elementos en el proceso. No obstante, de acuerdo con lo manifestado por el docente, los estudiantes fueron acostumbrándose a la modalidad de trabajo con el discurso oral, de manera tal que en un principio les costó prescindir de la memorización y lectura en voz alta, y hacia el final, ya podían realizar las exposiciones orales con mayor fluidez. También, de acuerdo con el juicio subjetivo del docente, la confianza de los estudiantes fue en aumento respecto a poder pararse frente al curso a exponer sobre un determinado tema, y la conducta general del curso se fue haciendo cada vez más receptiva en estas actividades.

Procedimientos de análisis estadístico

Se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes, de modo de comparar los desempeños, antes y después de la intervención, en sintaxis compleja y comprensión lectora en ambos grupos.

Además, se estudió la posible relación entre comprensión lectora y sintaxis compleja en el discurso expositivo en ambos momentos; para ello, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, pues la variable dependiente *comprensión lectora* no es intervalar.

Conformación de muestras definitivas

Las muestras definitivas, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, estuvieron conformadas por los alumnos y alumnas a los que se les aplicó el instrumento de medición de Comprensión Lectora (CL) y que fueron entrevistados, en dos momentos (previo y posterior a la intervención, en el caso del grupo experimental, y al inicio y al final del semestre académico, en el caso del grupo control). Hubo una importante disminución de los alumnos de la muestra, especialmente en el grupo control, pues la asistencia de estudiantes disminuyó hacia las últimas semanas del semestre. No ocurrió lo mismo en el grupo experimental, pues las estrategias del establecimiento para mantener la asistencia tuvieron mayor efectividad que en el establecimiento del grupo control. Así, la muestra se conforma según se explicita en la Tabla 1.

Tabla 1: Muestra definitiva

	Alumnos	Alumnas	Total	
Grupo	29	17	46	Grupo
experimental	15	11	26	Muestra
Grupo	26	20	46	Grupo
control	6	10	16	Muestra

En ambas muestras no se ha considerado la variable género, en tanto se respetó la conformación propia de los cursos y colegios examinados. Sí se escogieron establecimientos mixtos, por cuanto es sabido que existe una diferencia en el desempeño entre hombres y mujeres en las pruebas nacionales e internacionales de lectura, como se explicó en la Justificación del estudio, de modo que los resultados obtenidos en establecimientos segregados por género, podrían no dar cuenta del fenómeno en sí, sino de las múltiples diferencias instruccionales y de desempeño entre hombres y mujeres.

Medición de la comprensión lectora

Las respuestas del test aplicado a los estudiantes de ambos grupos y en ambos momentos, fueron consignadas en una base de datos. Esta última fue analizada a partir de la clave de respuestas otorgada por el sitio Simce.cl, obteniéndose un resultado por alumno consistente en la suma de sus respuestas correctas. Tanto las respuestas incorrectas como las omitidas fueron contabilizadas como 0.

Corpus lingüístico: sintaxis compleja en los textos expositivos

Con el objetivo de elicitar sintaxis compleja en los estudiantes, se entrevistó a cada uno de ellos, solicitándoles exponer los detalles de lo que ellos indicaban que eran sus pasatiempos favoritos, música predilecta o actividades recreativas frecuentes. Cada entrevista fue transcrita íntegramente y clasificada por tipo de secuencia, siguiendo una adaptación de la tipología de Adam. A este respecto, cabe señalar que, si bien la entrevista, como género discursivo, cuenta con un predominio de la secuencia dialógico-conversacional, la taxonomía utilizada permite determinar secuencias menores. Así, se descartan del análisis las secuencias que no fuesen expositivas (descriptivas o explicativas); a saber: narrativas (clasificadas como tales las realizadas en primera persona, dado que se pierde la pretensión de objetividad de lo expositivo), argumentativas y dialógico-conversacionales. Estas últimas están definidas por el hecho de que se utilizan preferentemente marcadores pragmáticos y ambos interlocutores participaron equitativamente de la construcción del sentido en el segmento analizado.

VI. Resultados

Procedimientos de análisis estadístico

Junto a la comparación de los desempeños entre los grupos, antes y después de la intervención en el grupo experimental, se aplicó una prueba t de Student para muestras relacionadas en ambas muestras, con el fin de establecer si hubo cambios tras la intervención, y si estos cambios poseen una significancia estadística. Cabe señalar que, en todo proceso pedagógico, lo esperable es que existan cambios en el desempeño de los estudiantes. Lo interesante es determinar la extensión de dichos cambios y su relevancia a nivel estadístico.

Tabla 2: Comparación entre los desempeños del grupo experimental antes y después de la intervención

	Diferencias relacionadas					T	GI	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Pre y postest Comp. Lect.	-2,73	3,207	,629	-4,03	-1,44	-4,342	25	,000
Pre y postest Cant. UT	-1,50	4,760	,934	-3,42	,42	-1,607	25	,121
Pre y postest Dens.	,38331	,976700	,191547	,77781	,01119	-2,001	25	,056

Tabla 3: Comparación entre los desempeños del grupo control antes y después de la intervención en el grupo experimental

	Diferencias relacionadas					T	GI	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Pre y postest	-,06	,772	,193	-,47	,35	-,324	15	,751

Comp. Lect.								
Pre y postest Cant. UT	,69	2,272	,568	-,52	1,90	1,210	15	,245
Pre y postest Dens.	-,24394	,900665	,225166	-,72387	,23599	-	15	,296

De acuerdo con los resultados expuestos, es posible señalar que existen diferencias estadísticamente significativas en los desempeños de Comprensión Lectora y Densidad de Cláusulas en el grupo experimental; no así, en el de Cantidad de UT producidas. En el caso del grupo control, en cambio, no se perciben diferencias estadísticamente significativas en los desempeños en el momento inicial y al final del semestre.

Se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes, de modo de comparar los desempeños, antes y después de la intervención, en sintaxis compleja y comprensión lectora en ambos grupos. Los resultados se presentan a continuación:

Tabla 4: Comparación del desempeño en comprensión lectora de ambos grupos, previo y posterior a la intervención en el grupo experimental.

Estadísticos de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pretest C. Lect.	1	26	18,77	5,078	,996
	2	16	25,44	3,794	,949
Postest C. Lect.	1	26	21,50	5,346	1,048
	2	16	25,50	3,445	,861

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Pretest C. Lect.	Se han asumido varianzas iguales	1,609	,212	-4,525	40	,000	-6,67	1,474	-9,647	-3,690

Postes t C. Lect.	No se han asumido varianza s iguales			- 4,84 9	38,34 2	,000	-6,67	1,375	-9,452	-3,885
	Se han asumido varianza s iguales	4,63 9	,03 7	- 2,66 5	40	,011	-4,00	1,501	-7,033	-,967
	No se han asumido varianza s iguales			- 2,94 8	39,86 8	,005	-4,00	1,357	-6,742	-1,258

De acuerdo con los resultados, es posible estimar que, tanto en el pretest, como en el postest, existe una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos, en cuanto a su desempeño en comprensión lectora. Cabe señalar que la diferencia entre ambos grupos disminuye en el postest, puesto que el aumento en el desempeño del grupo control es mayor al aumento en el desempeño del grupo experimental.

Tabla 5: Comparación del desempeño de ambos grupos en cantidad de Unidades T producidas, previo y posterior a la intervención en el grupo experimental.

Estadísticos de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pretest	1	26	3,23	3,479	,682
Cant. UT	2	16	3,25	2,864	,716
Postest	1	26	4,73	3,915	,768
Cant. UT	2	16	2,56	2,065	,516

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Pretest Cant. UT	Se han asumido varianzas iguales	,115	,737	-,019	40	,985	-,02	1,036	-2,114	2,076
	No se han asumido varianzas iguales			-,019	36,539	,985	-,02	,989	-2,024	1,985
Postest Cant. UT	Se han asumido varianzas iguales	2,354	,133	2,041	40	,048	2,17	1,062	,021	4,315
	No se han asumido varianzas iguales			2,344	39,319	,024	2,17	,925	,298	4,039

En cuanto a la cantidad de Unidades T producidas por cada uno de los grupos, los resultados indican que no existe una diferencia estadísticamente significativa, previo a la intervención en el grupo experimental. En el postest, en cambio, existe una

diferencia estadísticamente significativa, siendo la media del grupo experimental, mayor a la del grupo control.

Tabla 6: Comparación del desempeño de ambos grupos, en densidad de cláusulas producidas, previo y posterior a la intervención en el grupo experimental.

Estadísticos de grupo

	GRUPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Pretest Dens.	1	26	1,81988	,825834	,161959
	2	16	1,66375	1,009995	,252499
Postest Dens.	1	26	2,20319	,565015	,110809
	2	16	1,90769	,996717	,249179

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Pretest Dens.	Se han asumido varianzas iguales	2,232	,143	,546	40	,588	,15613	,285755	-,421398	,733668
	No se han asumido varianzas iguales			,520	27,127	,607	,15613	,299977	-,459233	,771503
Postest Dens.	Se han asumido varianzas iguales	5,236	,027	1,230	40	,226	,29550	,240327	-,190213	,781223
	No se han asumido varianzas iguales			1,084	21,026	,291	,29550	,272706	-,271577	,862586

Respecto a la densidad de cláusulas en la producción oral, los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los desempeños.

En cuanto a la relación entre Comprensión Lectora y Sintaxis Compleja, se ha realizado una prueba Rho de Spearman, entre cada uno de los desempeños, tanto en el pretest, como en el postest. Los resultados se presentan a continuación:

Tabla 7: Correlación entre postest de comprensión lectora y cantidad de Unidades T en el grupo experimental

			CL2EX	CTD2EX
Rho de Spearman	Postest Comp. Lect.	Coefficiente de correlación	1,000	,640(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	26	26
	Postest Cant. de UT	Coefficiente de correlación	,640(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	26	26

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo con los resultados, es posible afirmar que existe una relación estadísticamente significativa en el desempeño del grupo experimental, en cuanto a comprensión lectora y cantidad de unidades T producidas, tras la intervención realizada.

Tabla 8: Correlación entre posttest de comprensión lectora y cantidad de Unidades T en el grupo control

			CL2CTR	CTD2CTR
Rho de Spearman	Postest C. Lect.	Coeficiente de correlación	1,000	,594(*)
		Sig. (bilateral)	.	,015
		N	16	16
	Postest Cant.	Coeficiente de correlación	,594(*)	1,000
		Sig. (bilateral)	,015	.
		N	16	16

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo con los resultados, es posible estimar que existe una relación estadísticamente significativa entre los desempeños del grupo control, en cuanto a comprensión lectora y cantidad de Unidades T producidas, en el momento posterior a la intervención en el grupo experimental.

Tabla 9: Correlación entre posttest de comprensión lectora y densidad de cláusulas en la producción oral del grupo experimental

			CL2EX	DNS2EX
Rho de Spearman	Postest C. Lect.	Coeficiente de correlación	1,000	,700(**)
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	26	26
	Postest Dens.	Coeficiente de correlación	,700(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	26	26

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados arrojan una relación estadísticamente significativa entre el desempeño en comprensión lectora y la densidad de cláusulas en la producción oral, en el grupo experimental, tras la intervención realizada.

Tabla 10: Correlación entre postest de comprensión lectora y densidad de cláusulas en la producción oral del grupo control

			CL2CTR	DNS2CTR
Rho de Spearman	Postest C. Lect.	Coeficiente de correlación	1,000	,765(**)
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	16	16
	Postest Dens.	Coeficiente de correlación	,765(**)	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	16	16

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La relación entre el desempeño del grupo control en comprensión lectora y densidad de cláusulas en la producción oral es estadísticamente significativa, de acuerdo con los resultados obtenidos en los postests aplicados a dicho grupo.

VII. Discusión

Es importante señalar que, si bien existe una diferencia estadísticamente significativa en el desempeño en comprensión lectora de ambos grupos, previo y posterior a la intervención, el grupo experimental tuvo un aumento mayor respecto a su desempeño. La prueba intragrupos demuestra una diferencia estadísticamente significativa en el desempeño del grupo experimental previo y posterior a la intervención, no así en el grupo control, aunque ambos grupos mejoran su desempeño en comprensión lectora hacia el final del período académico. El hecho de que ambos grupos aumenten su nivel de comprensión lectora es atribuible al efecto de la instrucción propiamente tal: todo proceso pedagógico que cuente con sistematicidad, debiese producir un efecto sobre las habilidades de los estudiantes. Sin embargo, convendría indagar en la posibilidad de que el mayor aumento observado en el grupo experimental estuviese incidido por la intervención sobre las habilidades de expresión oral, por cuanto tanto ellas como las de comprensión tuvieron un mayor incremento en el grupo experimental, al comparársele con los desempeños del grupo control.

Sobre la base de los aspectos teóricos que señalan el vínculo entre comprensión lectora y sintaxis compleja, es que el grupo experimental pudiese deber su mayor aumento en el desempeño en comprensión lectora, a su incremento en la producción de sintaxis compleja, contabilizada bajo la forma de unidades T. Así, la media de producción de unidades T en el grupo experimental es significativamente mayor a la del grupo control, posterior a la intervención. Recordemos que, siguiendo la línea investigativa de Nippold, el desarrollo del lenguaje en los años de adolescencia se caracteriza, entre otros rasgos, por el desarrollo sintáctico en cuanto a la complejidad y tamaño de las estructuras que los jóvenes son capaces de producir y comprender. En

esta misma línea, Nippold ha sostenido que el discurso expositivo posee una mayor demanda y complejidad en el ámbito sintáctico, ambas razones por las cuales el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en tareas desafiantes a nivel sintáctico pudiese estar repercutiendo en el desarrollo lingüístico general, y no solo de la producción de las estructuras sintácticas propias de esta etapa de desarrollo. En este sentido, los planteamientos de Cain y Oakhill (2006) permiten aplicar este supuesto a la comprensión lectora, en la medida en que la comprensión supone habilidades de orden superior y que uno de los perfiles de sujetos con dificultades en la comprensión lectora estaría caracterizado por debilidades en conocimiento y procesamiento sintáctico. Las implicancias de esto pueden redundar en la necesidad de ampliar las nociones y perspectivas teóricas a futuro, en tanto cabe la posibilidad de que solamente la cantidad de unidades T permita determinar la presencia de sintaxis compleja: efectivamente se observa un aumento en la producción de enunciados con presencia de sintaxis compleja, independientemente del índice de subordinación (vale decir, de la densidad de cláusulas subordinadas por cláusula principal), volviéndose así una medida de cantidad, y no de complejidad, de los enunciados. Esto puede vincularse al hecho de que las medidas sugeridas por Nippold en diversos estudios, en razón de la densidad de cláusulas, aborda producciones lingüísticas en inglés, emanando de aquellos interrogantes vinculadas a cuáles puedan ser las medidas de sintaxis compleja que más se adecuen al uso del idioma castellano, y más específicamente, al del español de Chile.

El modelo de intervención, centrado en elicitación de texto expositivo, contribuye por cierto a que la sintaxis compleja también se produzca. No obstante, no contribuye a que las unidades T posean una mayor complejidad sintáctica, de forma tal que se hace relevante, en términos metodológicos, reconsiderar cómo elicitación de sintaxis compleja de tal manera que el aumento cuantitativo también repercuta en un incremento cualitativo.

Asimismo, cobra relevancia indagar en cómo los procesos metodológicos al interior del aula propenden (o no) a la producción de textos expositivos orales de mayor complejidad, en virtud de necesidades comunicativas atinentes al contexto escolar: un estudio relevante a este respecto pudiese centrarse en las emisiones lingüísticas planificadas en el contexto escolar en el ámbito expositivo, más específicamente, en la disertación como herramienta comunicativa al interior del aula.

Los desempeños del grupo experimental en cada una de las mediciones relativas a sintaxis compleja, poseen una relación estadísticamente significativa respecto a la comprensión lectora, razón por la cual es posible evidenciar que el vínculo entre oralidad y lectura se aplica efectivamente para los fines de este estudio, siguiendo la línea postulada por Nation y Snowling (2004), según la que existiría un fundamento sintáctico de base transversal a todas las habilidades propias de la competencia lingüística (escuchar, hablar, leer, escribir). A la luz de los resultados, por ende, es posible estimar que los estudiantes que incrementaron sus habilidades de producción de textos expositivos, incrementaron también su nivel de comprensión lectora, aunque el vínculo causal entre ambos elementos es materia de otro estudio. A este respecto, cabe considerar que el tamaño de la muestra, así como la diferencia entre el N de ambos grupos son elementos que pudiesen estar influenciando el alcance de los resultados. En este sentido, se declara que el presente estudio posee un alcance limitado con resultados exploratorios que pudiesen servir como interrogantes de base para estudios de mayor amplitud.

La implementación del plan de estimulación de las habilidades de producción de textos expositivos orales, dado su énfasis en que las producciones orales de los estudiantes contasen con un cierto grado de espontaneidad (es decir que, si bien se trató de discursos planificados, estos no fueron leídos ni memorizados, sino que demandaron

una producción más natural y fluida en lo oral), redundaron en una alta demanda cognitiva a los estudiantes, en la medida en que se los puso en una situación de enunciación monológica en donde toda la carga de comunicar un contenido se pone sobre el emisor (a diferencia de otras instancias de comunicación oral en la que el interlocutor contribuye a la construcción conjunta del significado). Dicha demanda cognitiva es lo que pudiese explicar en parte, como ya se ha planteado, el incremento en las habilidades de comprensión lectora en el grupo experimental, a diferencia del menor incremento producido en el grupo control. En este sentido, los resultados tienen coherencia respecto a lo postulado por Stich et al. (1974), respecto a que existe una habilidad comprensiva subyacente común a las distintas modalidades del lenguaje. No es posible concluir que el estímulo de la oralidad por sí misma es lo que contribuye al mejoramiento en otras habilidades del lenguaje, sino que, por el contrario, se requieren mayores esfuerzos investigativos para determinar qué es exactamente lo que provoca esta diferencia: si se trata de un aspecto cognitivo, de desarrollo lingüístico o de ambos.

Es posible determinar, a la luz de lo expuesto, que la hipótesis del estudio “Los estudiantes que incrementen sus habilidades de producción de textos expositivos incrementarán también su nivel de comprensión lectora” se ve confirmada en la medida en que existe un incremento en el nivel de comprensión lectora del grupo experimental, mayor al que se obtuvo en el grupo control. No obstante, es necesario señalar que los resultados de la presente tesis no constituyen de manera alguna una declaración cierta sobre el vínculo entre la presencia de sintaxis compleja en la expresión oral y la comprensión lectora, en tanto sería necesario replicar la intervención (y el estudio) en una muestra mayor, para poder afirmar a ciencia cierta que la estimulación sobre las habilidades de producción oral efectivamente contribuyen al incremento de la comprensión lectora; del mismo modo, sería conveniente analizar el impacto de

variables no consideradas en el presente estudio, como el género, la edad y la cantidad de alumnos repitientes, entre otras. Empero, sí permite reflexionar sobre algunas implicancias metodológicas a la hora de abordar la comprensión lectora y determinadas tipologías textuales al interior del aula.

Si consideramos la realidad de que, hacia la Educación Media, las intervenciones psicopedagógicas desaparecen o se mantienen solamente en casos donde exista una discapacidad evidente y médicamente diagnosticada, se torna especialmente interesante abordar el tema de la diversidad al interior del aula, por cuanto los estudiantes traen consigo una amplitud de desempeños en lo que al área de Lenguaje se refiere. Así, conviven estudiantes de extraordinarios talentos académicos con otros con evidentes dificultades en la comprensión de textos escritos y en el desempeño lingüístico en general. Los alumnos con dificultades, y sin apoyo, se ven en la imposibilidad de tener un acceso igualitario a los contenidos respecto a sus compañeros de desempeño normal: la comprensión lectora es efectivamente la puerta de entrada para el abordaje exitoso de varios subsectores de aprendizaje. Esta situación se agrava cuando se considera que, en establecimientos municipales y subvencionados, los estudiantes no suelen contar con los recursos necesarios para asistir a un neurólogo que los diagnostique, o bien, un psicopedagogo que los apoye en sus deberes escolares, y los establecimientos no cuentan, generalmente, con este tipo de especialistas. El panorama descrito se complejiza cuando vemos que muchos contextos escolares no cuentan con los recursos necesarios para proveer a sus estudiantes de los contextos lectores apropiados para el desarrollo de las habilidades lingüísticas propias de la instrucción formal. En definitiva, la desigualdad del sistema educativo se incrementa, no solo en lo que a recursos se refiere, sino a la paradoja de que, mientras más se fomenta la lectura desde la lectura, es

mayor la brecha abierta entre aquellos que ya comprenden y aquellos que presentan dificultades.

Lo anteriormente expuesto deviene en un importante desafío a nivel pedagógico, en tanto nos impele, como docentes, a hacernos cargo de la diversidad propia de las aulas. Así, exigir la comprensión lectora como un fin en sí misma (en pos de evaluaciones como SIMCE y PSU, por ejemplo, o como insumo para el logro académico en otras áreas) no debiese basarse puramente en los textos escritos que los estudiantes de menor desempeño abordan con evidente dificultad.

El trabajo en aula en el área de Lengua Castellana y Comunicación debiese, no solo incluir, sino que establecer parámetros metodológicos claros para el estímulo sistemático de la oralidad en los estudiantes, no solo basándose en la necesidad de estimular la producción oral por sí misma, sino por el impacto que el incremento de las habilidades en esta área pudiese producir sobre otros aspectos del desarrollo del lenguaje durante la adolescencia y la vida adulta, recordando que una de las áreas de desarrollo lingüístico de mayor relevancia en esta etapa, dice relación con la sintaxis compleja y cómo esta pudiese estar incidiendo sobre las habilidades comprensivas de los estudiantes.

VIII. Referencias

- Adam, JM. (1991). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques* 56. Pp. 29-39.
- Alliende, F., Condemarín, M. & Milicic, N. (1991). *Prueba comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP)*. Santiago: Ediciones PUC.
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal. *Revista Signos* 44(77). Pp. 215-232.
- Bishop, D. & Snowling, M. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychol Bull* 130(6). Pp. 858-886.
- Bravo, J. (S/F). SIMCE: pasado, presente y futuro. En: www.cepchile.cl/dms/archivo_4782_2913/presentacion_JBravo.pdf.
- Cain, K. (2007). Syntactic Awareness and Reading Ability: Is There Any Evidence for a Special Relationship? *Applied Psycholinguistics* 28. Pp. 679-694.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology* 76. Pp. 683-696.
- Clemente, R. (1996). *Desarrollo del lenguaje: manual para profesionales*. Barcelona: Octaedro.
- Diakidoy, I., Stylianou, P., Karefillidou, C. & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26. Pp. 55-80.
- Galeote, M. (2002). *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigaciones y perspectivas*. Madrid: Pirámide.

- Garner, J. & Bochna, C. (2004). Transfer of a Listening Comprehension Strategy to Independent Reading in First-Grade Students. *Early Childhood Education Journal* 32(2). Pp. 69-74.
- Hunt, K. (1970). Recent Measures in Syntactic Development. En: *Elementary English*, Vol. 43, No. 7 (noviembre, 1966). Pp. 732-739.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II. Barcelona: Paidós.
- Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y de coherencia en la comprensión. *Revista Signos* 37(56). Pp. 41-58.
- Marinkovich, J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Revista Signos* 32(45-46). Pp. 121-128.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos* 37(55). Pp. 19-30
- MINEDUC (1998). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC (1999). *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de estudio, segundo año medio*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2007). *Mapa de progreso del aprendizaje, sector Lenguaje y Comunicación, mapa de progreso de lectura*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Nation, K. & Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. En *Journal of Research in Reading* 27(4). Pp. 342-356.
- Nippold, M. (2002). Lexical learning in school-age children, adolescents, and adults: A process where language and literacy converge. *Journal of Child Language*, 29. Pp. 474-478.

- - - (2009). School-Age Children Talk About Chess: Does Knowledge Drive Syntactic Complexity? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol.52. Pp. 856-871.
- Nippold, M. & Duthie, J. (2003). Mental imagery and idiom comprehension: A comparison of school-age children and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46. Pp. 788-799.
- Nippold, M. & Sun, L. (2008). Knowledge of Morphologically Complex Words: A Developmental Study of Older Children and Young Adolescents. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 39(3). Pp. 365-373.
- Nippold, M., Allen, M. & Kirsch, D. (2000). How Adolescents Comprehend Unfamiliar Proverbs: The Role of Top-Down and Bottom-Up Processes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 43(3). Pp. 621-630.
- Nippold, M., Mansfield, T. & Billow, J. (2007). Peer Conflict Explanations in Children, Adolescents, and Adults: Examining the Development of Complex Syntax. *American Journal of Speech-Language Pathology* 16(2). Pp. 179-188.
- Nippold, M., Hegel, S., Moore, M. & Schwarz, I. (1999). Defining Abstract Entities: Development in Pre-Adolescents, Adolescents, and Young Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42(2). Pp. 473-481.
- Nippold, M., Hesketh, L., Duthie, J. & Mansfield, T. (2005). Conversational Versus Expository Discourse: A Study of Syntactic Development in Children, Adolescents, and Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48(5). Pp. 1048-1064.
- Nippold, M., Mansfield, T., Billow, J. & Tomblin, J. (2008). Expository Discourse in Adolescents With Language Impairments: Examining Syntactic Development. *American Journal of Speech – Language Pathology* 17(4). Pp. 356-366.

- Nippold, M., Schwarz, I. & Undlin, R. (1992). Use and Understanding of Adverbial Conjunctions. A Developmental Study of Adolescents and Young Adults. En *Journal of Speech and Hearing Research* 35(1). Pp. 108-118.
- Nippold, M., Ward-Lonergan, J. & Fanning, J. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36. Pp. 125-138.
- Núñez, P. & Donoso, P. (2000). Evaluación de la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: un estudio exploratorio. *Revista Signos* 33(47). 123-150.
- OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Santiago: Santillana.
- (2010). PISA 2009 ReSuLtS: executIve SummARy. En: <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>
- Peña-Garay, M. (2005). Habilidades lingüísticas de los niños menores de un año. En: *Revista de Neurología* 41(5). Pp. 291-298.
- SIMCE (2013). Principales resultados de Chile en PISA 2009. En: <http://www.simce.cl/index.php?id=461>, visitado a las 12:22 hrs., del 20 de marzo de 2013.
- Simce.cl. Resultados 2010. En: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_Resultados_2010/IN_2010_web.pdf.
- Trigo, J. (1998). Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 31(35-53).

UCE MINEDUC (2009). *Resultados nacionales SIMCE 2008, cuarto año básico y segundo año medio*. Santiago: Gobierno de Chile.

Viramonte, M. & Carullo, A. (1997). Incidencia de los factores Nivel de escolaridad y Nivel socio-educativo en la comprensión lectora adolescente. *Revista Signos* 30(41-42). 177-195.

IX. Anexos

Anexo 1: Guías de trabajo y pautas de la intervención

Actividad de planificación de la expresión oral

Instrucciones:

En parejas, crear un noticiario en el que se presente una noticia basada en una de las siguientes opciones:

- Noticia fantástica: un elemento mágico, maravilloso o sobrenatural irrumpe en el mundo cotidiano.
- Noticia maravillosa / legendaria: su objetivo sería informar sobre las hazañas de un héroe o sobre un hallazgo que debe ser explicado.
- Noticia realista: ocurre en el mundo cotidiano y resulta verosímil dentro de sus normas.

Recordar que la noticia es un texto narrativo que informa sobre un hecho con relativa objetividad, pues el emisor realiza un relato sin involucrarse en el suceso. El noticiario debe cumplir con los siguientes requisitos:

- No debe leerse ni memorizarse la noticia. Se pretende que los alumnos la expongan estando esta aprendida, de modo que puedan flexibilizar su desempeño lingüístico y no rigidizarlo asemejándolo innecesariamente a la modalidad escrita.
- Todos los alumnos deben hablar: cada uno debiese informar sobre la mitad de la noticia. Esta, en total, debería tener una duración mínima de dos minutos y, máxima, de diez.
- Es deseable que la noticia sea ficticia, pues con ello se busca evitar que sea reproducida de cualquier medio de circulación nacional.

Se debe indicar que la exposición de la noticia es obligatoria y que será evaluada mediante una pauta (es necesario evaluar). La actividad no sería necesariamente calificada.

ACTIVIDAD DE ESTIMULACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL NRO. 2

ETIMOLOGÍA POPULAR

- **Objetivo:** *elicitar* textos expositivos orales, del tipo definición, con una superestructura descriptiva.
- **Instrucciones:** Imaginar que estamos escuchando radio. Tu emisora favorita posee un segmento denominado “¿De dónde viene?”, cuyo fin es dar a conocer a los auditores el origen de algunas expresiones populares. Lamentablemente, este segmento ha ido perdiendo vigencia, pues ya no explica palabras de uso frecuente, sino palabras más antiguas. Para remediar esto, la radio decide reclutar jóvenes de entre 14 y 20 años, que puedan trabajar como locutores. Irás al casting este viernes. Debes venir preparado para decir algo como lo siguiente:

Pokemón: palabra proveniente del título de una serie japonesa homónima, en la que un adolescente compartía aventuras con una serie de animales de fantasía. En Chile, el término refiere al joven o adolescente que escucha reggaetón, se viste con ropa negra y a rayas, y que utiliza muchos accesorios y maquillaje. Posee rivalidades con otros grupos juveniles, pues tiene costumbres que otros rechazan, como el *ponceo* o involucrarse físicamente con más de una persona en fiestas u otros eventos. Su apariencia es original y llamativa, es de costumbres gregarias (andan en grupos) y suelen encontrarse más en la zona urbana, que en sectores rurales.

Debes escoger un término actual o poco conocido para elaborar la definición. Esta se expondrá oralmente frente al curso este día viernes. Recuerda que debe ser un texto breve, cuya mención no ocupe más de 2 minutos.

Aclaraciones:

- No se puede leer el texto en voz alta.
- No se debe memorizar el texto a partir de lo escrito (se intenta evitar que los alumnos reciten de memoria).

EL SER ROMÁNTICO

*D*istinto a lo que se cree comúnmente, ser romántico no necesariamente se vincula con una demostración de cariño hacia el ser amado. Puede que una persona romántica también exhiba conductas amorosas profundas hacia quien ama, pero estas no son lo primordial en su comportamiento. El Romanticismo es mucho más que eso...



Ser romántico implica la búsqueda de la libertad respecto a las reglas sociales e intelectuales. Como movimiento político, en el Romanticismo se asocia la libertad a la democracia, pues el poder no podría corresponder a una sola persona, sino al colectivo. El *ser romántico* es un ser que también es revolucionario, pues busca una ruptura respecto a la tradición (en esa época, la tradición era neoclásica, lo que suponía una racionalización de todo: las ciencias, el arte y la sociedad). *Ser romántico* es ser en extremo idealista; es ser una persona que constantemente se ve en un violento choque con la realidad miserable y materialista.

Ser romántico supone una vivencia profunda de los sentimientos, ya sean estos positivos o negativos. Se entiende con ello que la esencia del ser humano no es puramente racional, sino también emocional e instintiva. Esto requiere de espacios especialmente apropiados para ello, de modo tal que, para el *ser romántico*, la naturaleza tiene un rol fundamental. Es lo verdadero, genuino y esencial, en oposición a la civilización, que se percibe como un espacio hostil y falaz.

Actividades:

- Piensa en algún lugar que conozcas que te permita *ser romántico*. Puede ser un lugar que hayas visitado en vacaciones, algún lugar donde hayas vivido o algún espacio de tu barrio, comuna, ciudad o región, que te llame especialmente la atención.
- En grupos de tres (3), compartan sus experiencias en dichos lugares y consensuen cuál es el que más permite *ser romántico*.
- Investiguen, con ayuda de su profesor, sobre el lugar escogido. Para eso:
 - Visiten la biblioteca del colegio. Indaguen dónde se ubica exactamente el lugar, cuál es su clima, qué atractivos turísticos posee, cómo llegar, dónde hospedarse y comer, qué hechos históricos son importantes, etc.
 - Conversen con parientes o conocidos que también conozcan ese lugar e indaguen en qué es lo que más les llama la atención de él y en algunos datos que les puedan resultar útiles.
- Recopilen y sintetizen la información en sus cuadernos.

EL GUÍA TURÍSTICO DEL ROMANTICISMO

1. Con la información recopilada en la actividad anterior, elaboren una pauta con los datos más relevantes o interesantes sobre el lugar que hayan escogido.
2. Recopilen o creen imágenes sobre el lugar en cuestión, y elaboren un apoyo audiovisual (puede ser un papelógrafo, una presentación en Powerpoint, un panel de expositor, un póster o afiche, un video, etc.).
3. Expongan oralmente a sus compañeros lo que hayan escogido en el punto 1, apoyándose en el material audiovisual. No lo memoricen ni lo lean. Lo importante es que actúen como un guía turístico, que da a conocer el lugar y sus aspectos más llamativos, a quienes lo van a conocer. No olviden destacar por qué ese lugar sirve para *ser romántico*.

Importante: Todos los integrantes del grupo deben hablar.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO



Nombre del/de la expositor(a): _____

Puntaje obtenido: _____ ptos. Pje. de logro: _____%

Tema escogido: _____ Fecha: _____

Puntaje ideal: 45 puntos. Calificación: _____

	5 Sobresaliente	4 Adecuado	3 Regular	2 Suficiente	1 Insuficiente	0 No observado
Estructura global	El texto presentado evidencia claramente una introducción, un desarrollo y una conclusión, estando la primera compuesta, a lo menos, por la presentación del tema; el segundo, por una progresión lógica del mismo; y la tercera, por una síntesis y/o una inferencia personal vinculada lógicamente a lo expuesto.	El texto presentado evidencia claramente una introducción, un desarrollo y una conclusión; no obstante, es necesario inferir la distinción entre dos de sus partes, o bien, una de ellas no se ajusta a sus requerimientos mínimos.	El texto presentado no evidencia claramente una introducción, desarrollo y/o conclusión, o bien, la estructuración de dos de sus partes no es adecuada.	El texto presentado no evidencia una estructuración clara a nivel de introducción, desarrollo y conclusión, siendo la distinción entre estas partes, confusa; sin embargo, es posible inferir la presencia de alguno de los requerimientos mínimos de una de ellas.	El texto presentado no evidencia una estructuración en cuanto a introducción, desarrollo y conclusión, siendo imposible distinguir entre dichas partes, debido a la absoluta ausencia de sus elementos mínimos.	No hay presentación del texto, o bien, en dicha construcción no es posible dar cuenta de la presencia de un texto expositivo.
Coherencia	Existe una progresión temática adecuada, demostrada en la no reiteración de elementos. Asimismo, no existen contradicciones al interior del texto.	Existe una progresión temática adecuada, persistiendo algunas reiteraciones. No hay problemas de contradicción al interior de las unidades de significado.	Existe una progresión temática que se debe inferir, pues las reiteraciones son frecuentes. Sin embargo, no existen contradicciones en el contenido expuesto.	La progresión temática no es adecuada, pues se redunda en uno o dos aspectos del tema tratado, sin profundizar en ellos. Hay escasas contradicciones en la exposición.	La progresión temática es inadecuada, pues el texto es redundante y contradictorio.	No hay presentación del texto, o bien, en dicha construcción no se evidencia progresión temática.
Cohesión	Al referir a un antecedente, se lo retoma a partir de una diversidad de recursos (léxicos y gramaticales). Del mismo modo, la mantención del referente gramatical es correcta, no existiendo problemas de concordancia.	Al referir a un antecedente, se lo retoma desde una gama limitada de recursos (preferencia por los léxicos o los gramaticales; o bien, por escasos ejemplos de ambos). La mantención del referente gramatical es correcta, no evidenciando problemas de concordancia.	Al referir a un antecedente, se lo hace reiterándolo, o bien, gracias a la concordancia gramatical. Esta última evidencia algunas dificultades.	Al referir a un antecedente, se lo hace reiterándolo. La concordancia gramatical presenta errores sistemáticos en cuanto a género o número.	No hay una mantención del antecedente. La concordancia gramatical presenta errores frecuentes, que dificultan la comprensión de lo expresado.	No hay presentación del texto, o bien, en dicha construcción no se mantienen los referentes ni hay concordancia gramatical entre las unidades del texto.
Secuencia predominante	Es posible reconocer la presencia de una o más formas básicas del discurso expositivo: narración, descripción, caracterización, definición o discurso del comentario. La opción adoptada por el emisor se evidencia claramente en sus elecciones lingüísticas.	Es posible reconocer la presencia de una o más formas básicas del discurso expositivo: narración, descripción, caracterización, definición o discurso del comentario. Es posible evidenciar su presencia gracias a las elecciones lingüísticas del emisor. No obstante, algunas de estas se desmarcan del carácter expositivo del discurso.	Es dificultoso reconocer la presencia de una o más formas básicas del discurso expositivo: narración, descripción, caracterización, definición o discurso del comentario. Las elecciones lingüísticas del emisor dan lugar a ambigüedad en relación con el carácter expositivo del discurso elaborado, pues hay elementos argumentativos y/o literarios.	No es posible distinguir la presencia de una forma básica del discurso expositivo. Las opciones lingüísticas conducen esporádicamente a una de ellas, sin embargo, no hay una concreción específica de ninguna en los rasgos formales.	No es posible distinguir la presencia de una forma básica del discurso expositivo. Las opciones lingüísticas conducen al predominio de rasgos argumentativos, literarios u otros, sin evidenciar una clara finalidad expositiva sostenida a lo largo de la exposición.	No hay presentación del texto, o bien, el texto no posee ningún rasgo expositivo, sino que se entremezclan elementos de otras tipologías y géneros textuales informativos, literarios y/o de opinión, sin existir un foco en ninguno de ellos.
Elementos no verbales	El emisor cuenta con una adecuada presentación personal.	El emisor cuenta con una adecuada presentación personal;	El emisor no cuenta con una presentación personal acorde a la	El emisor no cuenta con una presentación personal acorde a	El emisor no cuenta con una presentación personal acorde	El emisor se presenta sin uniforme o no acompaña su

	5 Sobresaliente	4 Adecuado	3 Regular	2 Suficiente	1 Insuficiente	0 No observado
	Se desplaza por el espacio disponible, de modo de mantener la atención de la audiencia. Utiliza gestos faciales y corporales pertinentes a lo señalado verbalmente.	no obstante, no se desplaza, o bien, sus gestos faciales y corporales no son un complemento eficaz para lo comunicado verbalmente.	formalidad de la situación de enunciación, o bien, su desplazamiento, gestos faciales o gestos corporales no derivan en un incremento de la eficacia comunicativa.	la formalidad de la situación de enunciación. Del mismo modo, su desplazamiento, gestos faciales o gestos corporales no derivan en un incremento de la eficacia comunicativa.	a la formalidad de la situación de enunciación. Del mismo modo, su desplazamiento y gestualidad (corporal y/o facial) no derivan en un incremento de la eficacia comunicativa.	exposición oral con elementos no verbales, o bien no presenta su exposición.
Elementos paraverbales	El emisor posee un ritmo, fluidez y volumen adecuados de exposición. Articula las palabras de modo de hacerlas comprensibles. La entonación y énfasis utilizados sirven como un complemento a lo expresado verbalmente.	El emisor evidencia cuatro de los siguientes elementos: ritmo adecuado, fluidez, volumen apropiado, correcta articulación, entonación complementaria y/o énfasis ajustados a las necesidades comunicativas.	El emisor evidencia tres de los siguientes elementos: ritmo adecuado, fluidez, volumen apropiado, correcta articulación, entonación complementaria y/o énfasis ajustados a las necesidades comunicativas.	El emisor evidencia dos de los siguientes elementos: ritmo adecuado, fluidez, volumen apropiado, correcta articulación, entonación complementaria y/o énfasis ajustados a las necesidades comunicativas.	El emisor evidencia uno de los siguientes elementos: ritmo adecuado, fluidez, volumen apropiado, correcta articulación, entonación complementaria y/o énfasis ajustados a las necesidades comunicativas.	El emisor no evidencia ninguno de los siguientes elementos: ritmo adecuado, fluidez, volumen apropiado, correcta articulación, entonación complementaria ni énfasis ajustados a las necesidades comunicativas, o bien, no presenta exposición.
Elementos formales	Se evidencia el predominio de la función referencial del lenguaje, manifestada en el uso sistemático del modo indicativo, tercera persona, impersonal "se" y otras marcas de intención de objetividad.	Se evidencia el predominio de la función referencial del lenguaje, manifestada en cuatro de los siguientes aspectos: uso sistemático del modo indicativo, tercera persona, impersonal "se" y otras marcas de intención de objetividad.	Se evidencia el predominio de la función referencial del lenguaje, manifestada en tres de los siguientes aspectos: uso sistemático del modo indicativo, tercera persona, impersonal "se" y otras marcas de intención de objetividad.	Se evidencia la presencia de la función referencial del lenguaje, manifestada en dos de los siguientes aspectos: uso sistemático del modo indicativo, tercera persona, impersonal "se" y otras marcas de intención de objetividad.	Se evidencian atisbos de la función referencial del lenguaje, manifestada en uno de los siguientes aspectos: uso sistemático del modo indicativo, tercera persona, impersonal "se" y otras marcas de intención de objetividad.	No se evidencia la presencia de la función referencial del lenguaje, o no hay exposición.

Puntos adicionales

Calidad del material de apoyo (2): _____

Consulta de fuentes (1): _____

Expresión sin lectura de texto preparado (2): _____

Manejo del tiempo (1): _____

Proceso de planificación (2): _____

Retención de la atención de la audiencia (2): _____

Observaciones

Lee con atención el siguiente relato:

Es el 21 de diciembre de 2012. Todos se han puesto paranoicos, pensando que el mundo acaba hoy. La gente corre a los supermercados, para comprar papel higiénico, agua embotellada, conservas de verduras y pescado, y algunas bolsas de pan. Tú, como los demás, crees que el mundo se acaba hoy. Estás nervioso, pero algo te dice que todo estará bien.

Llegan las nueve de la noche. Estás en tu casa y enciendes el televisor para ver las noticias. Pocos minutos transcurren, y la señal comienza a tener dificultades. Mueves un poco el aparato, pues crees que es un problema de la antena. Pero no. Te percatas de que tampoco puedes escuchar radio ni ver otros canales. Perplejo, miras a tu alrededor y te das cuenta de que nadie habla ni se mueve. Han quedado todos paralizados, inmóviles, como si se hubiesen congelado.

No comprendes nada de lo que está ocurriendo. Intentas llamar a tus amigos por celular, pero tampoco funciona. Sales corriendo de tu casa. El barrio está a oscuras. De pronto, divisas una luz a lo lejos. Es como una estrella, entre tantas otras que resultan visibles ahora que la ciudad ha perdido sus luces. Pero esa supuesta estrella se mueve rápidamente por el cielo. Sabes lo que es. Has visto videos en Internet que muestran cosas semejantes. No sabes qué hacer...

Te quedas observando la luz que va creciendo a medida que se acerca a ti. Es muy potente, pero te llama la atención que no genere calor. Al contrario, cuando la luz logra iluminarte desde el cielo, sientes un intenso frío, que cala los huesos. Es verano, pero dentro de ese haz de luz, sientes como si fuese el más crudo invierno.

Contrario a tus pronósticos, no eres abducido para desarrollar experimentos en tu cuerpo. Tampoco ves a esos seres grises y alargados que tantas veces viste en las películas de Hollywood. Eran, en cambio, seres igual que tú. Tenían apariencia humana, pero al abrir la boca, salían sonidos extraños. En tu cabeza se suceden imágenes sobre estos extraños seres. No sabes cómo ellos ponen pensamientos en tu cabeza, pero te enteras de que vienen en paz. Todo lo que les interesa es conocer el lenguaje de los seres humanos, pues ellos solo pueden comunicarse a través de la telepatía. Te piden que les enseñes algunas palabras. Cuando logren comprenderlas, descongelarán al resto del mundo, para que las cosas retornen a la normalidad.

Actividad

Elabora cuatro definiciones de los conceptos subrayados. No utilices diccionario. Lo importante es que puedas explicar, **con tus propias palabras**, el significado de los conceptos. Para hacerlo, escoge libremente cuatro de los términos subrayados en el texto. Anótalos en el espacio señalado para ello y escribe algunas palabras clave para tu definición.

Concepto	Palabras clave

Ahora, debes proceder a explicar cada uno de los términos que escogiste, en forma oral, frente al curso. No puedes leer ni recitar las definiciones de memoria. Intenta ser lo más claro posible en tu discurso; recuerda que le estás explicando a un extraterrestre el significado de cada uno de ellos.

Para ayudarte, hemos pensado en darte algunas pistas de lo que esperamos que logres. Observa los indicadores antes de exponer frente al curso. Así, ten por seguro que lograrás mejores resultados.

Indicadores	Sí	A veces	No
1. Utilizo gestos que son acordes a lo que estoy expresando verbalmente.			
2. Me preocupo de articular bien todas las palabras.			
3. Mis definiciones de cada concepto son claras y precisas.			
4. Mi volumen de voz permite que todos me escuchen.			
5. Logro captar y mantener la atención de la audiencia.			



¡Suerte!

Actividad de estimulación de la expresión oral

“La Metamorfosis”

Seguramente, ya conociste la historia de Gregorio Samsa, un vendedor viajero que despertó convertido en cucaracha. Él tenía una personalidad retraída; es decir, era introvertido o tímido. Vivía con sus padres y una hermana, a quienes ayudaba a mantener gracias a su trabajo. Dado que no pudo seguir trabajando a causa de su nueva forma, Gregorio fue siendo aislado paulatinamente por el resto de las personas que vivían en la casa, ya que lo consideraban una carga. Sus padres decidieron arrendar habitaciones, para poder seguir costeadando sus gastos cotidianos. **Es hora de que entres a la historia de “La Metamorfosis”, como si fueras uno de sus personajes.**

Te desafío a que seas una de las personas que ingresa a la casa, con la intención de arrendar una habitación. Como no puedes ver a Gregorio, solamente logras conocer a su hermana, Greta, y a sus padres. Cuéntame cómo son.

Para desarrollar esta actividad, debes recordar lo que ya has visto en clases sobre la descripción (texto expositivo). Describe la habitación que arrendarás y a los miembros de la familia Samsa. Esto debes hacerlo en forma oral, de tal modo que, en el siguiente espacio, anota solamente aquellas palabras clave que te permitirán presentar tu descripción al curso.

Lo que voy a describir**Mis palabras clave**

1.	Greta	
2.	Padre	
3.	Madre	
4.	Habitación	

Atención: Cuando se describe a una persona o personaje, ese texto se denomina caracterización. Se distingue de la descripción, pues presenta aspectos físicos y psicológicos; en cambio, la descripción solamente alude a elementos físicos o perceptibles a través de los sentidos, pues se trata de la enunciación de las características de un determinado objeto o lugar (difícilmente una mesa pueda tener características psicológicas).

Ahora que terminaste de anotar las palabras que te servirán para describir y caracterizar frente al curso, expón tu descripción y tus caracterizaciones. Cuentas con tres minutos. Para ayudarte, observa la siguiente pauta. Recuerda que los textos expositivos deben ser enunciados claramente, pues es el emisor (en este caso, tú), quien tiene más conocimientos sobre el tema del que expone.

	Autoevaluación de la expresión oral	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	Utilizo gestos que ayudan a la comprensión de mis ideas por parte de mis compañeros.					
2.	Articulo las palabras en forma clara.					
3.	Utilizo un volumen de voz adecuado, asegurándome de que todos puedan escuchar mi exposición.					
4.	Utilizo una entonación adecuada, que me permite comunicar mejor mis ideas.					
5.	Al improvisar, no olvido ideas ni las repito.					
6.	Recurro a mis palabras clave cuando es necesario.					
7.	Mi exposición tiene una duración que no supera los tres minutos.					
8.	Al caracterizar a los personajes, menciono sus características físicas y psicológicas.					
9.	Logro describir la habitación que quiero arrendar, mencionando sus características más relevantes.					
10.	Mis discursos expositivos son coherentes (no se contradicen ni se quedan estancados en una sola idea).					



¡Suerte!

Lengua Castellana Educación Media

CUADERNILLO DE PREGUNTAS

Antes de comenzar la prueba lee atentamente las siguientes Instrucciones.

INSTRUCCIONES

- La prueba tiene 35 preguntas.
- No uses diccionario u otro tipo de apoyo.
- Para comenzar la prueba sigue atentamente las instrucciones que dará tu profesor o profesora.

Prueba elaborada a través del Banco de Preguntas SIMCE.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1 a 2

LA MANO DEL COMANDANTE ARANDA

El comandante Benjamín Aranda perdió una mano en acción de guerra, y fue la derecha, para su mal.

¿Por qué no conservar esta mano disecada, testimonio de una hazaña gloriosa? La mano fue depositada cuidadosamente en un estuche acolchado, donde las arrugas del paño blanco fingían un diminuto paisaje de campo.

De cuando en cuando, el comandante concedía a los amigos el privilegio de contemplarla unos instantes, pues era una mano agradable, robusta, inteligente, algo cerrada aún por la empuñadura de la espada. Su conservación era perfecta.

A pesar de su repugnante frialdad, los chicos de la casa acabaron por perderle el respeto. Al año, ya se rascaban con ella, o se divertían doblando sus dedos en forma de perro o sombrero. Así, la mano recordó muchas cosas que tenía completamente olvidadas.

Su personalidad se fue acentuando notablemente. Cobró conciencia y carácter propios. Empezó a alargar tentáculos. Luego se movió como tarántula. Todo parecía cosa de juego. Cuando, un día, se encontraron con que se había puesto sola un guante y se había ajustado una pulsera por la muñeca cortada, ya a nadie le llamó la atención.

Andaba con libertad de un lado a otro, esa monstruosa mascota inquieta. Después aprendió a correr, con un galope muy parecido al de los conejos, y haciendo sentaditas sobre los dedos, comenzó a saltar. Un día se la vio venir, desplegada, en la corriente de aire: había adquirido la facultad del vuelo.

El comandante la observaba y sufría en silencio. Su señora le tenía un odio incontentible, y era - claro está - su víctima preferida. La mano, en tanto que pasaba a otros ejercicios, la humillaba dándole lecciones de costura y cocina.

Finalmente, la familia optó por no hacerse problemas y decidió ignorarla por el resto de sus días.

Adaptación de un cuento de Alfonso Reyes

Pregunta 1

En el cuento, la transformación de la realidad se produce cuando...

- A. la mano juega con sus dedos.
 - B. el comandante pierde su mano.
 - C. se guarda la mano en un estuche.
 - D. la mano adquiere personalidad.
-

Pregunta 2

El título que mejor resume el contenido del cuento es:

- A. La historia del comandante Aranda.
- B. La pérdida de una mano en la guerra.
- C. Las travesuras de una mano disecada.
- D. Las características de la mano del comandante.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 3 a 6

LA SOMBRA DEL HUÉSPED

Aquella noche sostenía con mi huésped una interesante conversación. Advertí que estaba preocupado; su mirada, dirigida hacia un ángulo de la habitación, manifestaba cierta angustia, pero como su sombra daba en ese punto, no descubrí nada extraño.

Aprovechando un silencio, le pregunté por qué había dejado la milicia.

—¿Acaso enfermó usted?

—Sí, respondió con tristeza, clavando sus ojos en un rincón del aposento. —Fue algo nefasto. Un misterio. Pronto hará cuarenta años. Si lo contara, me creerían loco. En aquel tiempo, perdí toda mi alegría. Habrá oído usted hablar de los *yoghis*, a quienes se les atribuye poderes prodigiosos, ¿sabe usted en qué consisten?

—Creo que en provocarse el autosombulismo, volviéndose así insensibles, videntes.

—Exactamente. Cuando los vi actuar, quise desarrollar idénticas facultades. Puse manos a la obra, sin pensar las consecuencias. Prodigiosamente, logré ciertas capacidades. Pude dormirme y manejar mi voluntad en ese estado. De a poco, alcancé el desdoblamiento. Por curiosidad, una noche resolví ver mi doble. Ver qué era lo que salía de mí. Lo hice. Cuando recuperé la conciencia, vi ante mí una forma al fondo de la habitación. Era la de un mono, un animal que me miraba fijamente. Desde entonces no se aparta de mí. Lo veo constantemente. Siempre está ahí, mirándome, sin hacer nada. Es negro y melancólico. Su cara es como todas las caras de mono. No obstante, siento que se parece a mí.

Notando mi perplejidad, se puso de pie: —Voy a caminar para que usted lo vea. Observe mi sombra.

Entonces, tuve la más grande de las sorpresas. ¡La sombra de aquel sujeto no se movía! Sintiendo la condena que sufría, tomé un papel y lo puse sobre la mancha. Con un lápiz describí la silueta de mi amigo. Cuando terminé, ambos palidecimos horriblemente. La raya trazada por mi mano describía una frente hundida, una nariz chata, un hocico bestial.

Leopoldo Lugones
(adaptación)

Pregunta 3

¿De qué se trata el texto?

- A. De un hombre que por las noches se convierte en mono.
- B. De un hombre que se dedica a conversar con su huésped.
- C. De un hombre que habla sobre un desdoblamiento.
- D. De un hombre que tenía un cuerpo deformado.

Pregunta 4

¿Cómo reaccionan el narrador y su huésped cuando reconocen la forma que tiene la sombra?

- A. Con tranquilidad.
- B. Con preocupación.
- C. Con curiosidad.
- D. Con terror.

Pregunta 5

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es una interpretación apropiada del sentido global del texto?

- A. El hombre prueba la amistad verdadera en los momentos difíciles.
- B. El hombre tiene en su interior un lado oscuro que desconoce.
- C. El hombre actual proviene y ha evolucionado a partir del mono.
- D. El hombre se vuelve triste a medida que aumenta su conocimiento.

Pregunta 6

¿Qué tipo de mundo muestra el final del texto?

- A. Un mundo mítico.
- B. Un mundo cotidiano.
- C. Un mundo fantástico.
- D. Un mundo incomunicable.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 7 a 9

EL HOMBRE MEDIEVAL

Lamentablemente, y a pesar de su larga duración y fuerte influencia, la Edad Media —el período de nuestra historia que comienza en el siglo V d.C. y termina diez siglos después— es una época incomprensida e ignorada, sobre todo en cuanto a sus principales protagonistas: los hombres.

El hombre medieval se distingue mucho del hombre actual, pues acostumbraba a percibir la realidad a través de lo sensible, que es aquello que podía ver, tocar y oír. Esto se traducía en una arraigada cultura de gestos, símbolos e imágenes visuales. El ejercicio de la abstracción filosófica y científica quedaba relegada a las élites eclesiásticas, mientras que el pueblo adquiría una profunda vivencia de lo tangible y lo simbólico.

Lo anterior revela una imagen muy distinta a la que tradicionalmente se ha difundido respecto de la Edad Media, época que se ha caracterizado como un largo período en el que no hubo cambios ni grandes manifestaciones artísticas y en el que la gente vivía encerrada temiéndole a Dios. El hombre medieval, en consecuencia, se ha pensado como un ser aburrido, inculto y más preocupado por la trascendencia que por su existencia terrenal.

Sin embargo, un ejemplo del carácter sensible del hombre medieval es su lenguaje de gestos, el cual podía observarse de modo individual o social. En el primer caso, se manifestaba fuertemente por medio de sencillos gestos corporales, como la actitud física de los orantes, que se arrodillaban con las manos unidas, apuntando al cielo, en un signo de humildad hacia Dios. Por contraste, el gesto social se podía ver en celebraciones religiosas, sobrecargadas de símbolos fastuosos —en una clara ostentación del poder de Dios—, en las procesiones mortuorias o en el folclore de las fiestas populares.

Así como es necesario conocer a los hombres de diversas nacionalidades, etnias y culturas, urge también comprender hoy en día a los hombres de otro tiempo. Si el entendimiento entre los países produce la paz, entender otra época —la Edad Media, en este caso— nos ayuda a comprender de manera más precisa la naturaleza humana.

Jaume Aurell
(adaptación)

Pregunta 7

¿Cómo se estructura el texto sobre el hombre medieval?

- A. En el primer párrafo, se introduce una idea, en el segundo, tercero y cuarto, se desarrolla esa idea, en el último se concluye el tema desarrollado.
- B. En el primer párrafo, se presenta una idea general, en el segundo, tercero y cuarto, se desarrollan ideas secundarias, en el último se retoma la primera idea.
- C. En el primer párrafo, se describe una situación, en el segundo, tercero y cuarto, se desarrollan argumentos para resolver dudas, en el último se reflexiona sobre la idea inicial.
- D. En el primer párrafo, se desarrolla una idea central, en el segundo, tercero y cuarto, se introducen otros puntos de vista, en el último se sintetizan los párrafos centrales.

Pregunta 8

¿Qué siente el emisor del texto hacia el hombre medieval?

- A. Incomprensión, porque vivió en un periodo muy remoto.
- B. Simpatía, pues lo considera cercano al hombre de la actualidad.
- C. Asombro, ya que el hombre medieval confiaba mucho en Dios.
- D. Admiración, puesto que era más sensible que el hombre actual.

Pregunta 9

¿Qué forma discursiva se presenta en el fragmento "aquello que podía ver, tocar y oír", mencionado en el segundo párrafo?

- A. Una ejemplificación.
- B. Un comentario.
- C. Una descripción.
- D. Una definición.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 10 a 12

SE DEBE DEJAR DESCANSAR AL MAR

Gracias a la pesca industrial, aquella que procesa grandes volúmenes de una sola vez, se ha alcanzado el límite máximo de peces que se puede extraer del mar; diversos indicadores muestran que este recurso comienza a declinar. La industria pesquera internacional, sin embargo, critica las limitaciones impuestas y afirma que no tienen ninguna utilidad. Una reciente e inesperada experiencia demuestra lo contrario.

Hace ya cuarenta años, en 1962, y por razones de seguridad para los lanzamientos espaciales, se prohibió la pesca en el océano alrededor del Cabo Cañaveral. Hoy en día, en esa zona crecen y se desarrollan los peces más allá de lo imaginado, demostrando la enorme capacidad de reposición que posee la naturaleza. Con dicha prohibición no solo se benefició la vida natural, sino también la industria pesquera que rodeaba la zona.

En efecto, los pescadores vecinos ahora están capturando doce veces más peces que antes y de un tamaño mayor. Quedó demostrado el enorme beneficio que reporta la existencia de esta clase de reservas, las que actúan como “incubadoras de peces” para el océano que las rodea. “La evidencia es clara”, dice Callum Roberts, un pescador de Florida. “Se está pescando más, y cada año que pasa desde la prohibición, los peces que se capturan en el océano son de mayor tamaño”. Recientemente se observó un resultado similar en un estudio realizado en la reserva de la isla Santa Lucía, en el Caribe. Ya en el primer año la captura se había incrementado en un 90%.

Es necesario que los industriales pesqueros comprendan que mantener las reservas marinas es como tener dinero en el banco: en la medida en que las cuidemos, nos aportarán beneficios a todos.

www.creces.cl
(adaptación)

Pregunta 10

¿Qué estrategia usa el emisor, con el fin de demostrar que las prohibiciones de pesca son útiles para la conservación de los recursos marinos?

- A. Cita la opinión de expertos en el tema que están de acuerdo con él.
- B. Narra casos reales de conservación a modo de ejemplo.
- C. Denuncia las falsedades que declara la industria pesquera.
- D. Mide el tamaño de los peces que se extraen en Florida.

Pregunta 11

¿Qué actitud muestra el emisor acerca de la pesca en el tercer párrafo?

- A. Sorpresa por la exagerada capacidad de reposición de la naturaleza.
- B. Optimismo por el resultado favorable de las restricciones a la pesca.
- C. Interés, porque espera obtener sus propios beneficios en la pesca.
- D. Desconcierto, pues no entiende que se capturen peces más grandes.

Pregunta 12

¿Qué sentido tendría el segundo párrafo si en vez de decir "... se prohibió la pesca..." la oración dijera "... se restringió la pesca...?"

- A. Que las limitaciones para pescar serían parciales.
- B. Que las limitaciones para pescar fueron drásticas.
- C. Que las limitaciones para pescar son ilegales.
- D. Que las limitaciones de pesca son siempre beneficiosas.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 13 a 15

Amélie ESPECTÁCULOS 

La vida no es una película

La película *Amélie* está construida expresamente para complacer a la mayor cantidad de gente posible, pero las críticas especializadas la rechazan porque contrabandea una ideología conservadora disfrazada de humanismo, cuyo mensaje final, por detrás del más digerible y claro "se puede hacer feliz a otros con poco", es el de un mundo que rechaza la diversidad en todas sus formas y se niega a enfrentar a sus personajes a emociones y sentimientos verdaderos.

Para decirlo claramente, *Amélie* es un film engañoso y empalagoso que atrastra al espectador por un camino de deseos concedidos, alegrías y tristezas programadas. Muchos hablan de "cuento de hadas", pero allí donde los cuentos de hadas funcionan como alegorías de la vida, llena de dificultades, e intentan exorcizar miedos y ayudar a encontrar el propio camino, este film presenta la ilusión de un camino libre de obstáculos. En los cuentos de hadas hay brujas malas, dragones, ogros y reinas malvadas y es necesario superar el miedo, el hambre y el frío para comer perlices.

En resumidas cuentas, por favor, dejen de decir que *Amélie* nos va a cambiar la vida. Cambiar el mundo desde la pantalla es un objetivo respetable, pero debe encararse con responsabilidad y sobre todo con honestidad. Ahora y siempre, frente al avance de la deshumanización y el egoísmo, la ironía --y no la negación-- es la mejor defensa.

CINE ARTE

AMÉLIE
Una historia curativa

<p>La trama de esta película parece concebida en un salón de belleza sin que eso le baje puntos, al contrario, le imprime la frescura del tema intrascendente bien contado y adornado, hasta el punto de volvería completamente creíble. Porque es gracias al guión y al tratamiento estético de su autor y director, Jean Pierre Jeunet, que el público se involucra fácilmente con la vida de una mesera, que de buenas a primeras, se propone ser la heroína</p>	<p>que le compone los entuertos a los demás.</p> <p>Amélie nos enseña cómo lo importante de la vida son sus propias tonterías, las fotos guardadas en la caja de colores, la colección de fotografías recogidas en la calle, la carta vieja del amante muerto, la conversación con el vecino y los juegos ingenuos en busca del amor.</p> <p>Esta película francesa tiene toda la ligereza para ser un fiasco y sin</p>	<p>embargo no lo es, gracias a la magia que genera el contacto entre sus personajes. Una mesera, un pintor enfermo, una casera frustrada, un padre extraviado, un joven excéntrico y un papá solitario.</p> <p>Hay películas medicinales y <i>Amélie</i> es una de ellas, su dosis de hora y media resulta perfecta para salir del teatro curado, mirando el mundo de una manera más optimista.</p>
---	---	---

Pregunta 13

¿A qué se refiere el texto de "Espectáculos"?

- A. A las películas diferentes a la vida.
- B. A una película llamada Amélie.
- C. A una vida sin obstáculos.
- D. A la interesante vida de Amélie.

Pregunta 14

¿Qué idea se desarrolla en el último párrafo del texto de "Espectáculos"?

- A. Que la deshumanización y el egoísmo son cada vez mayores en nuestro mundo actual.
- B. Que cambiar el mundo es un efecto imposible de lograr a través de una película.
- C. Que la propuesta de cambiar la vida y el mundo desde el cine debe ser honesta y responsable.
- D. Que la responsabilidad y la honestidad son indispensables en una película que impacte.

Pregunta 15

¿Qué aspecto genera opiniones diferentes en los textos anteriores?

- A. La responsabilidad que debe tenerse para proponer un mundo mejor.
- B. El grado de cercanía que Amélie tiene con los conflictos de la realidad.
- C. El consejo que entrega Amélie para guardar objetos personales.
- D. La incapacidad de Jean Pierre Jeunet para agradar a un público masivo

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 16 a 17

LAS LANGOSTAS

Los cohetes incendiaron las rocosas praderas, transformaron la piedra en lava, la pradera en carbón, el agua en vapor, la arena y la sílice en un vidrio verde que reflejaba y multiplicaba la invasión como un espejo roto. Los cohetes vinieron redoblando como tambores en la noche. Los cohetes vinieron como langostas y se posaron como enjambres envueltos en rosadas flores de humo.

Y de los cohetes salieron deprisa los hombres armados de martillos, con las bocas orladas de clavos como animales feroces con dientes de acero, dispuestos a dar a aquel mundo extraño una forma familiar. Dispuestos a derribar todo lo insólito, levantaron a martillazos las casas de madera, clavaron rápidamente los techos que suprimirían el imponente cielo estrellado y colocaron unas persianas verdes que ocultarían la noche. Cuando los carpinteros terminaron su trabajo, llegaron las mujeres con tios de flores y caracolas, y el ruido de las vajillas cubrió el silencio de Marte que esperaba detrás de puertas y ventanas.

En seis meses surgieron doce pueblos en el planeta desierto con una luminosa algarabía de tubos de neón y amarillas lámparas eléctricas. En total, unas noventa mil personas llegaron a Marte, y otras más preparaban en la Tierra su partida.

Ray Bradbury
(adaptación)

Pregunta 16

¿Cuál de las siguientes opciones sintetiza el texto anterior?

- A. La partida.
- B. La construcción.
- C. La destrucción.
- D. La colonización.

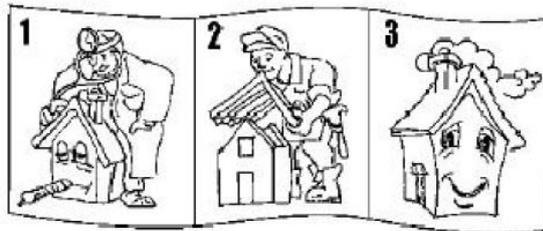
Pregunta 17

Según el texto, ¿cómo sería una eventual llegada de terrícolas a Marte?

- A. Fácil, porque los carpinteros estarían acompañados por sus mujeres.
- B. Difícil, porque los trabajadores tardarían demasiado para construir en Marte.
- C. Beneficiosa, pues los viajeros utilizarían las ventajas del nuevo planeta.
- D. Violenta, pues los hombres reproducirían ahí su conducta de la Tierra.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 18 a 21

Operaciones de Invierno 2002



... Acompáñanos a reparar las casas de 50 familias en Rancagua y a compartir con ellas un fin de semana ...



CORRE A INSCRIBIRTEEEE!!!

Inscripciones en: CAI y CABa

Fecha: 8 y 9 de Junio

Valor: \$3500

Para mayor información visita www.caluc.cl

ORGANIZAN:

CENTROS DE ALUMNOS DE INGENIERÍA Y BACHILLERATO

Pregunta 18

¿Qué se promueve en el aviso?

- A. Una campaña de ayuda en invierno.
- B. Materiales para reparar viviendas.
- C. Un instructivo para reparar casas.
- D. Una empresa constructora.

Pregunta 19

¿Qué aporte realiza el contenido de las figuras numeradas al mensaje total del aviso?

- A. Sugiere que las casas pequeñas son fáciles de construir por una sola persona.
- B. Sintetiza las etapas necesarias para arreglar una casa.
- C. Propone cuáles son los pasos para construir una vivienda.
- D. Indica modos de reparar el techo de una casa.

Pregunta 20

¿Qué valor se incentiva en el aviso?

- A. La igualdad.
- B. La comodidad.
- C. La solidaridad.
- D. La prevención.

Pregunta 21

¿A quién se dirige el aviso publicitario?

- A. A los centros de alumnos de Ingeniería y Bachillerato.
- B. A universitarios que quieran ayudar a un grupo de familias.
- C. A albañiles expertos en la reparación de viviendas.
- D. A estudiantes que quieran viajar a la ciudad de Rancagua.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 22 a 24

CONCURSO MUSICAL:

**“GRABA TU DISCO CON REVISTA
JUVENTUD DEL NUEVO MILENIO”**

***Para solistas o bandas
cuyos integrantes tengan
entre 14 y 25 años y
toquen sus propios temas.***

1. Escribe con letra imprenta el nombre del grupo o solista, el estilo de música que tocan y los datos del líder o solista de la banda: nombre y apellido, edad, carné de identidad, dirección y teléfono.
2. En no más de una página, con letra imprenta, cuenta tu historia y/o la de tu banda, indicando quiénes son sus integrantes y cuál es su actividad habitual (estudio, trabajo, etc.).
3. Adjunta una grabación casera de un tema, en un cassette rotulado, con tu nombre o el de tu banda.
4. Envía todo en un mismo sobre a: Concurso Musical Revista *JUVENTUD DEL NUEVO MILENIO*, Bellavista 0150, Santiago.
5. ¡Apúrate! El plazo de postulación vence el 25 de agosto a las 18 horas (ya fue postergado respecto de la convocatoria inicial).

Pregunta 22

Un requisito esencial para participar en el concurso musical es que:

- A. la banda o el solista toque música original.
- B. los participantes se inscriban rápidamente.
- C. los concursantes inventen un nombre para identificarse.
- D. los interesados realicen otras actividades.

Pregunta 23

La oración "Para solistas o bandas cuyos integrantes tengan entre 14 y 25 años y toquen sus propios temas", es:

- A. una narración que relata cómo se puede participar en el concurso.
- B. una caracterización, pues presenta los rasgos de los participantes.
- C. un comentario en que se opina sobre el tipo de participantes del concurso.
- D. una descripción, porque presenta las características de la revista.

Pregunta 24

Si en lugar de "toquen sus propios temas", se señalara "toquen variados temas", el aviso se dirigiría a los jóvenes que:

- A. interpretan distintos tipos de canciones.
- B. interpretan solo canciones compuestas por otros.
- C. componen e interpretan sus propias canciones.
- D. componen muchas canciones.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 25 a 28

LA FRONTERA CURBITO C

16 de agosto de 2001



Centenarios árboles fueron podados en Temuco.

Una escalera telescópica de 25 metros de altura debieron emplear los operarios para podar los gigantescos y centenarios árboles de la Plaza Anibal Pinto, en Temuco. Las especies, principalmente tulipanes y tilos, fueron rebajadas hasta cuatro metros y recoñtadas las ramás de su base, para minimizar el riesgo de desprendimiento en temporales. Hacía veinte años que no se efectuaba una poda general en ese paseo público, que cuenta con especies plantadas desde su fundación, en 1881.

Pregunta 25

El título de la noticia tiene como propósito:

- A. denunciar problemas ecológicos en Temuco.
- B. informar el retraso en la poda de los árboles.
- C. exponer los métodos de la poda de árboles.
- D. atraer la atención sobre la edad de los árboles.

Pregunta 26

La opción que resume lo informado por la noticia es:

- A. los trabajadores evitan la caída de ramas.
- B. realizan poda preventiva en Temuco.
- C. se requiere que la poda se haga todos los años.
- D. los árboles de Temuco son muy antiguos.

Pregunta 27

Si en lugar de "Centenarios" se hubiera escrito "Viejos", el titular mostraría:

- A. el tipo de árboles que se podaron.
- B. una menor valoración de los árboles.
- C. una mayor valoración de los árboles.
- D. mayor precisión sobre la edad de los árboles.

Pregunta 28

En el texto se describe el tipo de escalera utilizada para destacar:

- A. la antigüedad de los árboles.
- B. el esfuerzo de los operarios.
- C. el tamaño de los árboles.
- D. lo peligroso de la maniobra de poda.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 29 a 30

C12

NACIONAL



JUAN FRANCISCO SOLANO PALMA

Bibliotecas en Ferias Libres

Tras los buenos resultados de los proyectos de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), de llevar libros a sectores aislados del país, la Dibam inició ayer un proyecto piloto para instalar minibibliotecas en ferias libres (lugar al aire libre en el que se venden frutas y verduras), comenzando por tres de la Región Metropolitana. El primero de estos proyectos se inauguró en un puesto de una feria de Huechuraba, con la presencia de la alcaldesa de la comuna y la directora de la Dibam. El plan recibió la inmediata acogida de las dueñas de casa, quienes tienen poco tiempo y medios para conseguir textos para sus hijos.

Pregunta 29

En esta noticia, la fotografía sirve para mostrar:

- A. el éxito de una feria de libros.
- B. el tipo de libros que se vende.
- C. los buenos resultados de las ferias libres.
- D. las personas que organizaron la feria.

Pregunta 30

Si se hubiera publicado solo la fotografía de la noticia, sin el texto, ¿qué información habría faltado?

- A. Hubo gran interés entre los asistentes a la feria.
- B. La Dibam organizó la feria.
- C. La feria se realizó al aire libre.
- D. Los libros se vendieron en canastos.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 31 a 33

LA HORA DEL LECTOR

viernes 26 de abril de 2002

CARTAS AL DIRECTOR

Parlamento Juvenil I

Señor Director:

Cuando se discute acerca del cierre –injustificado, desde mi punto de vista– del Parlamento Juvenil, a menudo se olvida en qué ha consistido su labor durante estos años. Y es que periódicamente esta vilipendiada institución ha cobijado a un grupo destacado de muchachos que debatió y analizó un sinnúmero de temas que afectan directamente a los jóvenes.

En 1999, por ejemplo, el Parlamento Juvenil solicitó a la Cámara de Diputados que reactivara el proyecto que permitía a las adolescentes embarazadas poder continuar con sus estudios, un proyecto que hasta ese entonces se hallaba durmiendo el sueño de las leyes que no están de moda.

Por si fuera poco, los mismos “pequeños honorables” pusieron en el tapete el tema de un nuevo servicio militar, idea que el entonces Ministro de Defensa acogió sin preguntar si los jóvenes se portaban bien y hacían sus tareas, sino escuchándolos con una seriedad que ahora se les niega.

La opinión pública –y ojalá también algunos diputados– debe entender que es necesario apostar por los jóvenes, darles oportunidades... y crear en ellos.

Domingo Muñoz

Parlamento Juvenil II

Señor Director:

Sin duda alguna, el Parlamento Juvenil no cumplió su objetivo y su cierre es una medida acertada. Se convirtió en una instancia gastada, y en su interior se originó una politización estéril.

No todo es responsabilidad de estos “niños jugando a grandes”. El presupuesto que los honorables de Valparaíso les asignaron es completamente excesivo y, en el fondo, injustificado a la vista de sus escasas realizaciones. Habiendo, por una parte, una tasa de desempleo juvenil alarmante y, por otra, instituciones juveniles más valiosas y representativas que tienen serios problemas para financiar sus programas de ayuda social, es obsceno que se gasten impunemente varios millones de pesos en llevar de paseo a los pequeños diputados.

Por último, aunque no sea lo más grave en términos políticos, no se puede dejar de mencionar la existencia de conductas inconvenientes por parte de los parlamentarios juveniles, como fiestas escandalosas con borrachera incluida. Se trata de conductas vergonzosas que no pueden ser aceptadas en una institución creada y financiada por el Congreso Nacional.

Francisco Javier Aguirre

Pregunta 31

¿Cuál es la idea principal que se desarrolla en el segundo párrafo de la carta de Francisco Javier Aguirre?

- A. Los niños juegan a ser grandes.
- B. La tasa de desempleo juvenil es una situación alarmante.
- C. El dinero corrompe a los jóvenes.
- D. Los recursos asignados al Parlamento Juvenil son injustificados.

Pregunta 32

¿A qué hecho se refiere la carta del señor Muñoz?

- A. A la politización del Parlamento Juvenil.
- B. A la falta de recursos para financiar instituciones juveniles.
- C. Al cierre del Parlamento Juvenil.
- D. A la conducta de los parlamentarios juveniles.

Pregunta 33

¿En qué se diferencian las cartas del señor Muñoz y del señor Aguirre?

- A. En la de Muñoz se entregan las consecuencias del cierre del Parlamento Juvenil y, en la de Aguirre, las causas.
- B. En la de Muñoz se juzga el cierre del Parlamento Juvenil como un hecho modificable y, en la de Aguirre, como un hecho definitivo.
- C. En la de Muñoz se analiza el cierre del Parlamento Juvenil y, en la de Aguirre, se interpreta.
- D. En la de Muñoz se juzga el cierre del Parlamento Juvenil como un hecho negativo y, en la de Aguirre, como un hecho positivo.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 34 a 35

El ADN ayuda a la policía inglesa

Nunca imaginó Alec Jeffrey lo que ocurriría andando el tiempo, mientras tipificaba, en el año 1984 en la Universidad de Leicester, el ADN (ácido desoxirribonucleico). En la actualidad, la policía de Inglaterra posee la mayor colección de ADN humano, perfectamente clasificada en una base de datos que cada día se está incrementando. Y es que durante los últimos cuatro años la policía ha estado ejerciendo su derecho legal de tomar muestras de saliva a cualquier sospechoso que detenga, habiendo ya acumulado más de un millón de perfiles individuales de ADN. El método para tipificar el ADN consiste en identificar los genes que configuran nuestra identidad genética.

No cabe duda de que la policía, al disponer de esta enorme información que permite identificar a cualquier

individuo con mucha mayor exactitud que las huellas digitales, tiene en sus manos una poderosa herramienta contra el crimen. Para los detectives basta encontrar en el sitio del suceso un simple pelo, una pizca de sangre, un espermatozoide

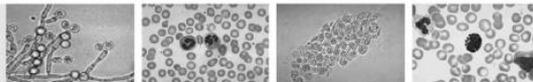


o una escama de la caspa del cuero cabelludo, para poder tipificar su ADN. Este proceso demora menos de una hora, y comparar la información del sospechoso con la base de datos de la policía no toma más de diez minutos.

Hay que considerar, sin embargo, que esta información

puede caer en manos de personas que le den un uso indebido, ya que puede arrojar datos que en un futuro cercano agudicen la discriminación; por ejemplo, se puede negar el derecho al trabajo de una persona por razones de salud o aun de carácter.

Todos estos y otros argumentos se esgrimen actualmente para que al menos la tipificación de inocentes sea destruida. La policía replica que, aun cuando se trate de personas inocentes, el saber que su ADN está tipificado prevendría posibles delitos. Estos son algunos de los problemas que seguramente se discutirán en el Parlamento. De lo que no cabe duda, es de que esta experiencia puede ser muy útil para nuestra propia policía.



Fuente: Revista *Creces*, junio de 2002. Adaptación.

Pregunta 34

En el último párrafo, ¿cómo refuerza el emisor la utilidad de ADN para la policía inglesa?

- A. Narrando los posibles problemas que se discutirán en el Parlamento.
- B. Comentando que otras policías pueden obtener beneficios.
- C. Explicando los argumentos en contra de la tipificación del ADN de inocentes.
- D. Mostrando la postura de la policía inglesa frente a la tipificación de inocentes.

Pregunta 35

¿Qué actitud muestra el emisor sobre la tipificación del ADN, en el tercer párrafo?

- A. Preocupación por el uso que se le puede dar a la tipificación del ADN.
- B. Enojo por el uso indebido que se le da a la tipificación del ADN.
- C. Interés por las posibilidades que tiene la tipificación del ADN en la discriminación de la gente.
- D. Optimismo por la influencia de la tipificación del ADN en el mundo de trabajo.

Nombre:	
Edad:	Estas hojas de respuesta no son necesariamente iguales a las que tendrán los alumnos al momento de rendir la prueba SIMCE, ya que han sido adaptadas al formato del sitio Web
Sexo (F/M):	

1	(A) - (B) - (C) - (D)
2	(A) - (B) - (C) - (D)
3	(A) - (B) - (C) - (D)
4	(A) - (B) - (C) - (D)
5	(A) - (B) - (C) - (D)
6	(A) - (B) - (C) - (D)
7	(A) - (B) - (C) - (D)
8	(A) - (B) - (C) - (D)
9	(A) - (B) - (C) - (D)
10	(A) - (B) - (C) - (D)
11	(A) - (B) - (C) - (D)
12	(A) - (B) - (C) - (D)
13	(A) - (B) - (C) - (D)
14	(A) - (B) - (C) - (D)
15	(A) - (B) - (C) - (D)
16	(A) - (B) - (C) - (D)
17	(A) - (B) - (C) - (D)
18	(A) - (B) - (C) - (D)
19	(A) - (B) - (C) - (D)
20	(A) - (B) - (C) - (D)
21	(A) - (B) - (C) - (D)

22	(A) - (B) - (C) - (D)
23	(A) - (B) - (C) - (D)
24	(A) - (B) - (C) - (D)
25	(A) - (B) - (C) - (D)
26	(A) - (B) - (C) - (D)
27	(A) - (B) - (C) - (D)
28	(A) - (B) - (C) - (D)
29	(A) - (B) - (C) - (D)
30	(A) - (B) - (C) - (D)
31	(A) - (B) - (C) - (D)
32	(A) - (B) - (C) - (D)
33	(A) - (B) - (C) - (D)
34	(A) - (B) - (C) - (D)
35	(A) - (B) - (C) - (D)