

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



UCSC

“Análisis de una experiencia de lectura crítica basada en habilidades, creencias y expectativas en estudiantes de tercero medio de un colegio de la comuna de Concepción”

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

Docente guía: Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez

Estudiantes: Cristian Cárdenas Quidel

Alicia Muñoz Merino

Javiera San Martín Salgado

Génesis Silva Espinoza

Alexa Zambra Barrera

CONCEPCIÓN, MAYO DE 2020

A nuestras familias, por brindarnos el apoyo necesario para la culminación de esta etapa.

ÍNDICE

Resumen	3
Introducción	4
1. Capítulo I: Planteamiento del problema	5
1.1 Preguntas de investigación	9
1.2 Objetivo general	9
1.3 Objetivos específicos	9
1.4 Supuestos	10
2. Capítulo II: Marco teórico	11
2.1 Expectativas y creencias en la lectura	11
2.2 Comprensión de lectura	12
2.3 Pensamiento crítico	17
2.4 Literacidad crítica	23
2.5 Lectura crítica	26
3. Capítulo III: Diseño metodológico	32
3.1 Tipo de investigación	32
3.2 Variables de investigación	33
3.2.1 Variables dependientes	33
3.2.2 Operacionalización de las variables	33
3.2.3 Variable independiente	33
3.2.4 Operacionalización de la variable	33
3.3 Participantes	34
3.4 Diseño e implementación	34
3.4.1 Fase inicial	35
3.4.2 Fase intermedia	36
3.4.3 Fase final	36
3.5 Instrumentos de la investigación	37
4. Capítulo IV: Análisis de resultados	38
5. Capítulo V: Conclusiones	57
5.1 Discusiones y conclusiones	57
6. Capítulo VI: Limitaciones y proyecciones	60
6.1 Limitaciones	60
6.2 Proyecciones	61
Referencias bibliográficas	62
Anexos	66

Resumen

Este estudio de índole pre experimental y cuantitativo tuvo por objetivo analizar las habilidades, creencias y expectativas sobre lectura crítica mediante la implementación de una secuencia didáctica, con la participación efectiva de 26 estudiantes de Tercero Medio de un colegio particular subvencionado. Tanto al comienzo como al final de la secuencia didáctica se aplicó un cuestionario sobre las creencias de lectura crítica y de las expectativas de los estudiantes en relación al desarrollo de la secuencia, con el objetivo de comparar sus resultados. Los instrumentos arrojaron una variación positiva, pero moderada tanto en las creencias como en las expectativas y habilidades de la lectura crítica. Como limitación se concluye que es necesario un mayor tiempo de implementación de la secuencia didáctica para obtener resultados más robustos.

Palabras claves: *habilidades, creencias, expectativas, secuencia didáctica, lectura crítica.*

Abstract

This pre-experimental and quantitative study aimed to analyze the skills, beliefs and expectations of critical reading through the implementation of a didactic sequence, with the effective participation of 26 high school students belonging to the third-level from a subsidized private school. At the beginning and at the end of the didactic sequence, a questionnaire related to beliefs of critical reading and expectations of students regarding the development of the sequence was applied, the objective was to compare their results. The instruments show a positive but moderate variation for the beliefs, expectations and skills of critical reading. As a limitation it can be concluded that it is necessary to implement the didactic sequence for a longer time, in order to obtain more robust results.

Keywords: skills, beliefs, expectations, didactic sequence, critical reading.

Introducción

La presente investigación de carácter cuantitativo: “Análisis de una experiencia de lectura crítica basada en habilidades, creencias y expectativas en estudiantes de Tercero Medio de un colegio de la comuna de Concepción” surge en el marco de la realización de la práctica profesional y a partir del interés por el aprendizaje de la lectura crítica, tal como se señala a continuación:

(...) Los educadores abogan por una noción plural de modos diversos de alfabetización crítica para ayudar a los estudiantes a acceder y negociar un amplio rango de tipos de texto y modos de persuasión, no solamente por la vía de lo impreso, sino también, del sonido, la imagen, lo gestual y espacial y su integración multimodal. (Serrano, 2007, p. 60)

Es por esto que como futuros docentes se busca que los estudiantes desarrollen cuestionarios sobre sus creencias y expectativas de la lectura crítica. Además de un análisis, a través de la implementación de una secuencia didáctica con diferentes tipos de textos relacionados a temáticas contingentes con el fin de que los y las estudiantes puedan realizar inferencias, establecer conjeturas, juicios propios y, paralelamente, evaluar el carácter de la información entregada acordes al entorno y nivel de los estudiantes.

La investigación se estructurará en seis capítulos: en el primer capítulo de este informe se presenta el planteamiento del problema, el objeto de estudio, las preguntas y los supuestos de investigación; en el segundo capítulo se plantea el marco teórico; en el tercer capítulo la metodología de la investigación; en el cuarto capítulo se presentan los resultados; en el quinto capítulo se plantea la discusión y conclusión; en el sexto y último capítulo se presentan las limitaciones junto con las proyecciones de la investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DEL ESTUDIO

En esta investigación se abordará el problema del desarrollo de la lectura crítica en los y las estudiantes de tercero de enseñanza media de un colegio con dependencia particular subvencionada. Es por esto que se pretende, en el marco de la realización de la práctica profesional, indagar en las expectativas de la secuencia didáctica, en las creencias y habilidades respecto de la lectura crítica para evidenciar si realmente los y las estudiantes son capaces de enfrentarse a un texto, leerlo, analizarlo y tomar una postura de carácter crítico que les permita emitir una opinión al respecto, tal como lo sugiere el documento de las Bases Curriculares (2019) de Tercero y Cuarto Medio en cuanto a las habilidades del eje de lectura, donde se espera que los y las estudiantes sean capaces de comparar ideas presentes en los textos, con otros textos y con ideas propias; analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad; evaluar críticamente los textos que leen; entre otras.

A diario se encuentran estudiantes que no comprenden lo que leen, ya que entienden la lectura como la simple decodificación del texto, obviando el trasfondo que puede llegar a tener, lo que, muchas veces, podría llevar al error de creer fielmente en todo lo leído sin observar lo que se pretende expresar de manera no explícita. Esto puede provocar en ellos sentimientos de frustración y desencanto con la lectura, convirtiéndose en uno de los problemas fundamentales dentro del actual sistema educativo que traspasa las aulas, ya que podría generar inconvenientes mayores en la vida adulta de las personas, lo que sería posible evitar si se les proporcionan las herramientas y habilidades óptimas para poder desenvolverse adecuadamente en la sociedad, considerando que los estudiantes, según el documento de las Bases Curriculares de Tercero y Cuarto Medio (2019) al momento de egresar de su enseñanza media “aplican integradamente las habilidades de pensamiento

crítico, creatividad y comunicación en el mundo laboral” (p.25) para así favorecer su realización personal, aportar con la resolución de problemas y la toma de decisiones, de manera responsable y adecuada, en cualquier contexto en el que se desarrollen. Es por esto que se considera necesario que los estudiantes desarrollen sus habilidades de lectura crítica que, en cierto modo, es el primer paso para lograr un desarrollo integral del pensamiento crítico, lo que es favorable al momento de analizar todas las áreas del Lenguaje, contextualizándolas de acuerdo al presente histórico social en el que se encuentren inmersos los estudiantes (Arias, 2018), lo que ayudaría a comprender de una mejor manera el texto en cuestión, a pesar de la opacidad que pueden tener los textos según los intereses de quienes los emiten.

Según lo expuesto en las Bases Curriculares de Tercero y Cuarto Medio (2019), se puede señalar que la lectura crítica abarca la:

Capacidad de identificar y analizar críticamente (...). Mediante la identificación y el uso de conocimientos lingüísticos, discursivos y literarios, este tipo de lectura interpreta y evalúa críticamente la realidad, identifica propósitos, reconoce contenidos (...) devela ideologías, referentes culturales, procedimientos de razonamiento, formas de construcción del conocimiento (...) es decir, genera una comprensión de los implícitos en textos orales y escritos.

(p. 314)

Ahora bien, la lectura crítica no se logra de una manera fortuita y automática, ya que como bien se señala anteriormente, esta requiere de varias habilidades para llevar a cabo los procesos que permiten construir un significado y, por ende, la comprensión del o los textos. Es por esta razón que resulta significativo el enseñar, mediante una secuencia didáctica,

cómo llevar a cabo y afrontar dichos procesos para así fomentar y lograr motivar la lectura crítica, además de ayudar a los estudiantes a presentar una mejor postura frente a la diversidad de textos y formar nuevas opiniones.

Hoy en día, el objetivo general de la asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura es: “que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada” (Currículum Nacional, 2018). Con esto es posible ver el enfoque que el Currículum identifica como necesario dentro del sistema educativo chileno, que se lleva a cabo a través del aprendizaje y de la comprensión, lo que permitiría un mejor desempeño social, cultural, de experiencias cotidianas y sentido común. Así, desde el constante trabajo y funcionamiento de estas habilidades, se logrará la construcción de nuevos aprendizajes.

Según las Bases Curriculares de Tercero y Cuarto medio (2019), se comienza trabajando en mejorar la capacidad de comprensión lectora, lo que llevará, a su vez, a una visión más crítica y personal desde su contexto. Para esto, se sugiere seguir un orden que ayudaría a mejorar la comprensión en los textos bajo una serie de preguntas que se plantean: ¿qué vamos a aprender?, que alude a que la lectura bajo el esquema comprensivo siga una estructura paso a paso; ¿para qué?, que dentro de esta ruta de aprendizaje servirá para mejorar la comprensión propiamente tal al momento de cuestionarnos el sentido del texto y por último; ¿cómo?, que sugiere un proceso reflexivo, lo que conlleva a comprender, aplicar y evaluar el texto del cual se quiere sacar información.

También se utilizan y trabajan consejos y formas en que la comprensión pudiese ser mayormente accesible, como se aborda en el libro de Lenguaje y Comunicación de tercer año medio (Domínguez, Vásquez, Araya, Wendegass y Lundin, 2018):

Todo texto, ya sea literario o no literario, aborda un tema que es tratado a lo largo de toda la lectura y funciona como columna vertebral. De hecho, en cualquier lectura que realices podrás encontrar palabras clave, que son las que se relacionan con el tema (p.13).

Así, los estudiantes cuentan con un apoyo y con constantes sugerencias para elaborar y desarrollar una mejor comprensión. Por lo demás, es necesaria una mayor motivación y postura frente a diferentes textos, por parte de docentes y de los mismos estudiantes para que estos planes puedan terminar desarrollándose de manera óptima y adecuada.

1.1. Preguntas de investigación

La pregunta central que busca responder la siguiente investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las habilidades, creencias y expectativas sobre lectura crítica que predominan en los estudiantes de tercero medio participantes del estudio?

De esta interrogante, se derivan las siguientes preguntas:

¿Mejoran las habilidades de lectura crítica de los participantes después de la implementación de una secuencia didáctica?

¿Se mantienen o modifican las creencias sobre lectura crítica de los participantes después de la implementación de una secuencia didáctica?

¿Se cumplen las expectativas iniciales de los participantes después de la implementación de una secuencia didáctica para el ejercicio de la lectura crítica?

1.2. Objetivo general

Analizar las habilidades, creencias y expectativas sobre lectura crítica predominantes en estudiantes de Tercero Medio de un colegio particular subvencionado participante del estudio.

1.3 Objetivos específicos

Establecer si las habilidades de lectura crítica de los participantes mejoran después de la implementación de una secuencia didáctica.

Describir si las creencias sobre lectura crítica de los participantes experimentan cambios o se mantienen después de la implementación de una secuencia didáctica.

Determinar si las expectativas iniciales de los participantes se cumplen después de la implementación de una secuencia didáctica para el ejercicio de la lectura crítica.

1.4. Supuestos

Las habilidades de lectura crítica de los participantes pueden mejorar con la práctica y la instrucción explícita. De igual manera, las concepciones de los estudiantes sobre la lectura crítica son sensibles a la práctica, puesto que las han ido elaborando basados en sus experiencias. Por lo tanto, con la práctica también pueden modificarse. Además, las concepciones y creencias generan en los estudiantes determinadas expectativas frente a nuevas oportunidades de aprendizaje.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Expectativas y creencias en la lectura

Los lectores tienen creencias preconcebidas y al mismo tiempo, previo a la lectura, se generan expectativas acerca de lo que esta les ofrecerá. En relación a lo anterior, según Sánchez, García y Rosales (2010) el concepto de expectativa “Hace alusión a las creencias que se abrigan sobre el resultado que se espera conseguir con la realización de una tarea” (p.371). Para efectos de la presente investigación, las expectativas se definirán como lo que esperan los estudiantes de su propio desempeño y del significado del texto. Esto se relaciona con el nivel de valoración que le otorga el sujeto a la tarea lectora basado en sus competencias y experiencias previas. Por lo tanto, sus expectativas se relacionan también con su percepción de autoeficacia como lector, la cual puede ser alta o baja, y está relacionada con el grado de éxito que se espera obtener, partiendo por comprender el texto hasta llegar a juzgar críticamente lo leído, es decir, a las creencias según lo sugerido por los autores mencionados anteriormente.

El sentido y la relevancia que le otorguen los estudiantes a la tarea lectora puede determinarse según lo que plantean Sánchez et al. (2010) en dos procesos: fríos y cálidos, siendo el primero favorecido por el segundo. En primer lugar, los procesos fríos corresponden a la ejecución de la tarea en sí, es decir, decodificar ideas, ordenar ideas importantes, realizar inferencias, detectar errores de comprensión, entre otros. En segundo lugar, los procesos cálidos son los relacionados con la motivación y la valoración que le otorga el lector a la tarea antes de realizarla, como, por ejemplo, valorar la tarea como deseable, mantener el compromiso con las metas de partida, controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso, etcétera.

Para que los procesos nombrados anteriormente den resultado, es necesario que el docente tenga una participación activa y flexible que le permita mediar entre lo que desea enseñar y lo que se espera aprender, además de su metodología y la correcta elección de los recursos a utilizar en la aula, como por ejemplo la elección de textos con temáticas contingentes y de su interés, que fomenten la participación y consideren las valoraciones de los mismos con el objetivo de utilizarlas a favor de la tarea y alcanzar sus expectativas lo que evitaría generar reacciones de frustración y rechazo ante tareas futuras de la misma índole.

2.2. Comprensión de lectura

Se puede establecer que la comprensión es el momento en que se logra entender y aclarar una idea, independiente del tipo de información o suceso. A raíz de lo anterior, es posible lograr un proceso de razonamiento que posibilite la explicación por parte del sujeto. Específicamente en relación con la lectura, el sentido general de esta idea se mantiene. Sin embargo, es importante destacar que se trata de un proceso que se relaciona con los conocimientos previos, las creencias, propósitos y expectativas del lector.

En este sentido, el presente estudio concuerda con el planteamiento de que “El oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales” (Cáceres, Donoso y Guzmán, 2012, p. 60). Para que el proceso lector cumpla un correcto sentido, hay que comenzar desde lo más básico a fin de que las palabras y frases del texto tengan un sentido. No obstante, en la comprensión lectora, es fundamental que cuando se lea exista un proceso cognitivo que otorgue significados y coherencia a las intenciones del

emisor/autor, lo que hace que sea fundamental que una definición de lectura abarque este aspecto.

Es, pues, una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas. La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto. (Tapia, 2005, p. 64)

Si se quiere ir más allá con el texto, tiene que existir un proceso cognitivo que ayude a interpretar la información proporcionada, relacionándola con las experiencias y conocimientos previos del lector. Es decir, en la interacción con el texto influye el momento, el contexto, los propósitos y expectativas del lector. Estos factores pueden favorecer una conexión entre el lector y el texto.

Durante este proceso de comprensión y análisis de diferentes lecturas, siempre se trabajará en consecuencia con la información y conocimientos previos del individuo, produciendo resúmenes mentales, análisis y asociaciones cognitivas, estructuras y tipos de lenguaje, descubriendo los propósitos del autor, lo que permitiría desarrollar inferencias de ideas en el texto que no están necesariamente explícitas. Todo esto permite llegar a comprender como lo señala la siguiente investigación:

Leer implica comprender (para lo cual se emplean tanto las relaciones semánticas como las referenciales que se encuentran en el texto), interpretar, descubrir y disfrutar. Para poder comprender lo que se lee es necesario utilizar procesos y estrategias (como planificar, verificar, evaluar, revisar y ensayar). (Delgado et al., 2010, p.119)

Según lo anterior, la comprensión lectora implica que el lector se apropie del texto otorgándole sentido y pertinencia. Los significados que se van construyendo le permitirán un desarrollo personal adecuado y con sentido frente a diferentes escritos, ayudando a su mejor desempeño social y cultural, así mismo a un correcto manejo de la información y el conocimiento.

Si se analiza lo recién mencionado, se puede entender que la comprensión lectora es un factor beneficioso, lo que se refleja en buenos o malos desempeños en diferentes áreas, como lo menciona Llorens (2015):

La comprensión lectora es considerada muy importante, ya que mediante ella debemos ser capaces de sacar información para adaptarnos al medio y contexto social en el que vivimos. Leer no es solamente un acto intelectual, sino que también es un acto social (p.8).

Ante esto, se plantea que una correcta comprensión en la lectura contribuirá a cada lector a desenvolverse mejor en un entorno social y, a su vez, a reflejar y reforzar un pensamiento crítico, lo que se lleva a cabo dentro de las aulas chilenas y con mayor medida en el subsector de Lenguaje, donde se considera al texto escolar como uno de los principales recursos didácticos, además de utilizarse diferentes tipos de textos: novelas, fábulas, cuentos, etc., orientados a que los estudiantes sean capaces de manejar las características,

significados y funciones que se les presenten en un texto y a su vez exista una motivación diferente en cada uno de ellos, según su función.

Uno de los principios que se debería desarrollar dentro del aula para reforzar una lectura crítica, una correcta comprensión y un ambiente mejor valorado por y para todos, es el que permite desarrollar una personalidad frente a lo que se lee y comprende, y se da mediante el compartir y socializar el conocimiento.

Se puede realizar un análisis a partir de una perspectiva psicológica, tomando en consideración que los estudiantes son capaces de socializar en relación a aquello que se comprende de un texto y que logren ser conscientes de lo que realizan, teniendo en cuenta los propósitos y perspectivas que desean transmitir o explicar, ya sea con una intención personal o con una intención social (explicar y entender para sí mismo o para los demás respectivamente) como lo menciona Piaget (1995) en Vigotsky (1995):

El pensamiento dirigido es consciente, persigue propósitos presentes en la mente del sujeto que piensa. Es inteligente, es decir se adapta a la realidad y se esfuerza por influir sobre ella. Es susceptible de verdad y error... y puede ser comunicado a través del lenguaje (p.16).

El docente dentro del aula juega un rol muy importante, el que se complementa con el trabajo que van a desempeñar sus estudiantes. Este individuo debe realizar el proceso de selección, motivación y creación de un clima adecuado para que la comprensión de lo que se leerá sea apta; todo esto pensando que, dentro del sistema educativo actual y especialmente en el sector municipal, más que en el privado, las salas de clases cuentan

con una gran cantidad de estudiantes lo que dificulta un buen desempeño frente a la lectura comprensiva, como se señala en el Currículum Nacional (2018):

Con tanta diversidad de textos, los docentes deben tener muy claro cuáles son los aspectos más importantes de la comprensión lectora. El educador deberá saber cómo trabajar dicha competencia para que, con los materiales y esfuerzos necesarios, se puedan abarcar la mayoría de los textos.

Tener una mala comprensión lectora propicia un bajo rendimiento no solo en el área específica, sino que es algo que repercute en otras asignaturas y en el correcto desempeño cotidiano de cualquier persona, es así, como el interés por lograr fomentar en primera instancia la lectura y en segunda una correcta comprensión de ella, resulta imprescindible. La comprensión lectora en el aula tiene que continuar siendo un instrumento en el proceso de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes puedan observar una fuente llena de ideas, de información y que al realizar una correcta comprensión logren sobrellevar, en buena medida, el funcionamiento lector, resultando indispensable y facilitando de gran manera el proceso educativo.

2.3 Pensamiento crítico

Para comenzar a ahondar en qué es la lectura crítica, es fundamental partir de la base de responder ¿en qué consiste el pensamiento crítico? Herrero (2016) asegura que:

Juzgar si hay razones suficientes, relevantes y aceptables para hacer o creer algo, o para no hacerlo o no creerlo: en eso consiste el pensamiento crítico. Se trata de un razonamiento reflexivo, juicioso, que cuestiona lo que lee o lo que escucha (p.17)

Lo anterior señala que el pensamiento crítico surge del sujeto que razona, reflexiona y emite juicios sobre algún texto que se enfrenta. Es decir, primero lee o escucha y luego existe un proceso en que la persona toma una cierta posición sobre aquello. El sujeto que piensa de manera crítica es capaz de emitir juicios, cuestionar y ser reflexivo, por ende, se desprende que se deben realizar más acciones cognitivas para poder llevar a cabo un pensamiento crítico. Campos (2007) plantea:

El pensamiento crítico es el fundamento de la ciencia y la sociedad democrática. En la ciencia la persona hace uso del pensamiento crítico en el trabajo experimental, en el análisis o desarrollo de teorías; mientras que en la sociedad democrática el pensar crítico se centra en los problemas sociales que la aquejan. La persona con un buen nivel de pensamiento crítico podrá manejar adecuadamente problemas complejos, intercambiar puntos de vista, asumir posiciones y llegar a conclusiones basadas en evidencias. El pensamiento crítico permite a la persona el empoderamiento e independencia en sus actos, así como la autorrealización personal, profesional y ciudadana. (p. 13).

Respecto a lo anterior, Medina, Medina y Moreno (2017) afirman que: “El pensamiento crítico alude a un tipo de pensamiento alternativo al habitual, con un profundo carácter reflexivo” (p.174). Esto significa que pensar de manera crítica va más allá del “acto” que se realiza cotidianamente, por lo que se requiere un proceso más “profundo” para que el individuo tome una actitud reflexiva.

Un pensador crítico y ejercitado es capaz de formular preguntas y respuestas significativas, de manera clara y precisa. Puede reunir y también evaluar aquella información que es importante, además de utilizar ideas que son abstractas para poder otorgar un significado de una manera efectiva. Además, tiene la capacidad de llegar a conclusiones y soluciones que sean probadas criteriosamente, piensa con una mente abierta, es decir, puede reconocer y evaluar las consecuencias prácticas, las implicancias y los supuestos. También se comunica de forma efectiva cuando crea soluciones a problemas que son complejos (Paul y Elder, 2003). De esto se desprende que aquellas personas que poseen un pensamiento crítico deberían poder realizar ciertas acciones que conlleven una actitud activa frente a la información y también cuando se comunican.

Para efectos de este trabajo investigativo, es importante y fundamental conocer cuál es el papel que posee el pensamiento crítico dentro del aula, específicamente en los y las estudiantes. Tamayo, Zona y Loaiza (2015) señalan que:

(...) Uno de los propósitos centrales que en la actualidad orienta acciones en los campos de la educación y la pedagogía es la formación de pensamiento crítico. Este tema, con una larga historia en la filosofía, la psicología, la pedagogía y, en general, las ciencias sociales, cobra hoy relevancia. Específicamente desde el trabajo en las aulas de clase, la formación del pensamiento crítico,

particularmente en el ámbito de los dominios específicos del conocimiento, se constituye como el propósito central de la didáctica de las ciencias.

Estos autores hacen referencia al papel que posee en la actualidad el pensamiento crítico en el ámbito de la educación y también en el de la pedagogía. Además, sostienen que el pensar críticamente es el propósito de la didáctica en cuanto a las ciencias que se desarrollan en el aula.

Hoy en día y frente a los cambios que están viviendo los seres humanos, se ven enfrentados a desafíos muy grandes, tal como plantea Herrero (2016): “saber pensar, decidir en qué creer o qué hacer, es una técnica común a todos los estudiantes” (p.13). Es por esto que es fundamental que se pueda desarrollar un pensamiento crítico desde la educación, con el objetivo de que en las interacciones que se generan en la vida cotidiana con el entorno, los estudiantes puedan adquirir en su manera de actuar una autonomía y una configuración de su subjetividad, con la incorporación de prácticas culturales, de normas sociales y de valores. Los seres humanos logran ser más sociables y pueden involucrarse en la transformación del entorno y de aquellas circunstancias que lo rodean.

Otro aspecto importante del pensamiento crítico es conocer cómo nace. Es posible establecer que surge como una manera en que las personas reflexionan de una forma racional e intuitiva, materializando en aquella búsqueda de conocimientos nuevos, de un crecimiento tanto espiritual como material, de valores y virtudes que faciliten una comprensión mejorada del mundo de hoy en día (Medina, et al., 2017).

Sin lugar a duda, es posible evidenciar que los autores nombrados anteriormente, concuerdan en que el sujeto que desarrolla un pensamiento crítico es aquel que realiza una

reflexión, que toma una actitud crítica y que actúa de forma analítica frente a hechos, a su entorno, a textos, etc.

Resulta interesante conocer cuál es la finalidad de pensar de manera crítica, es decir, para qué sirve el pensamiento crítico. Frente a esta interrogante, Saiz y Rivas (2011), señalan lo siguiente: “El pensamiento crítico descansa en tres habilidades fundamentales: razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones. El pensamiento tiene que cambiar la realidad, no solo nuestras ideas, debe servir para algo más que producir conocimiento, debe resolver problemas”. (p.40). Es posible desprender que pensar de forma crítica implica cambiar la realidad y no quedarse solo en las ideas, sino que resolver aquellos problemas que se presentan en la vida. De acuerdo con esto, resulta factible poder relacionar que pensar críticamente está vinculado con el razonamiento y con la reflexión que se debe realizar cuando se opta por llevar a cabo un pensamiento que va más allá de lo habitual, como lo es el pensamiento crítico, que requiere de un sujeto que sea capaz de ejecutar ciertas acciones, en torno, por ejemplo, a la información.

Llevado al plano de la educación, es necesario entender y aclarar por qué resulta de vital importancia enseñar el pensamiento crítico en el aula, como lo afirman Medina et al. (2017):

(...) es necesario enseñar el pensamiento crítico a los estudiantes, de manera que eso se revierta en el logro de una sociedad más democrática, participativa, justa y en ello deben incidir la familia, el sistema educativo en todos los niveles, aunar los esfuerzos para construir una sociedad justa, una democracia participativa, para lo cual es necesario profundizar en el desarrollo de

habilidades, promoviéndolo desde la base de la sociedad la familia, la escuela, los espacios públicos, entre otros (p.175).

Esto supone que enseñar a pensar de forma crítica en el aula a estudiantes es relevante para que se vea reflejada en una sociedad más democrática y justa, pero es significativo que tanto la familia como el sistema educacional en general, unan sus esfuerzos para que la sociedad sea como se señaló previamente. Esto se relacionaría con que trabajar y formar un pensamiento crítico dentro del establecimiento educativo, mejoraría y/o contribuiría con una mejora en la sociedad en la que se encuentran inmersos/as.

Para conocer cómo se adquiere el pensamiento crítico, Herrero (2016), expone que:

(...) el pensamiento crítico se adquiere y se ejercita con la práctica; con la observación analítica de las intervenciones y de los textos; con la mente abierta y la ausencia de prejuicios y sesgos, muchos de ellos comprensibles, pero que nos impiden acercarnos a la verdad de las cosas (p.109).

Lo anterior da cuenta de que pensar de manera crítica no es algo innato del ser humano, lo que quiere decir que es un aspecto que se debe desarrollar con la práctica y con una mente abierta. Para continuar con la misma idea, Herrero (2016) también señala que: “El pensamiento crítico no es una capacidad que venga dada por la mera adquisición de conocimientos. Pensamiento y conocimiento no es lo mismo” (p.14). Esto quiere decir que pensar de manera crítica no es lo mismo que cuando un sujeto posee conocimiento ni tampoco proviene del mismo.

Identificar qué elementos están presentes en el pensamiento crítico es importante, para saber qué implica pensar de manera crítica, al respecto Blanco y Blanco (2010) afirman:

Encontramos que el pensamiento crítico está relacionado con otras fortalezas como la curiosidad, la creatividad y el deseo de aprender. También con la humildad, cuando admitimos que no sabemos algo sobre un tema específico y reconocemos los propios errores. Con la autorregulación, cuando distinguimos entre los sentimientos personales, creencias y hechos, reconociendo y superando los propios prejuicios. Con la inteligencia social, cuando escuchamos a los demás, reaccionamos de forma efectiva y vislumbramos diferentes perspectivas, puntos de vista y explicaciones. Y con la justicia, cuando superamos la propia parcialidad y la inclinación a privilegiar el propio punto de vista (p.325).

En torno a lo expuesto por las autoras, se puede decir que el pensamiento crítico posee relaciones con diferentes aspectos, tales como, autorregulación, creencias, inteligencia social y justicia. Cada uno de estos elementos tiene una justificación de por qué se vinculan con pensar de manera crítica, lo que ayuda a entender mejor todo lo que conlleva este tipo de acción.

Las habilidades que son propias y características de pensar críticamente hacen imaginar a una persona que es capaz de indagar de manera usual, estar bien informada, confiar en la razón y mantener abierta su mente, por lo que es flexible y justa cuando se trata de evaluar. Esta persona, además, es honesta cuando confronta aquellos rasgos personales, es prudente al momento de emitir juicios, por lo que es posible que pueda retractarse si es necesario o reconsiderar. También, con respecto a los problemas o a las situaciones que requieren la emisión de un juicio, es clara, incluso en situaciones que son complejas, además se esmera en buscar información que sea relevante, razonable en la selección de los criterios. Se

enfoca en hacer consultas, realizar investigaciones y buscar resultados tan precisos como lo permitan las circunstancias. De esto, es importante señalar que las habilidades que se consideran son: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación (Blanco y Blanco, 2010).

En relación con lo afirmado hasta el momento en torno al pensamiento crítico, es pertinente establecer que pensar es una actividad y creación de la mente humana, sin embargo, realizarlo de manera crítica, para algunos autores ya nombrados, no es un proceso innato y la mayoría concuerda que pensar críticamente tiene una relación estrecha con la sociedad, es decir, que el pensamiento crítico es fundamental para mejorar la sociedad. También afirman que aquellos sujetos que son críticos, desde el punto de vista de ser analítico y juicioso, deben poseer ciertas características y ser capaces de realizar determinadas acciones como reflexionar.

2.4 Literacidad crítica

A continuación, se realizará un desglose del término a fin de comprender de manera apartada su sentido, para luego hacer de la comprensión total una tarea más llevadera.

Por una parte, el concepto literacidad proviene del término anglosajón *Literacy* (en inglés) el que, de acuerdo con lo expuesto por Martínez (2017), tenía relación con “programas de alfabetización, concebida como el aprendizaje básico del sistema de escritura” (p. 22). Este término ya se ha traducido en lenguas como el catalán o el español y es utilizado para referirse a la alfabetización -entendiéndose como la práctica de leer y escribir- de un texto, en diferentes circunstancias, ya sea en el momento de emisión por parte del autor o de recepción por parte del lector.

Las actividades mencionadas son consideradas como prácticas sociales, puesto que se desenvuelven de acuerdo a un entorno cultural e histórico, por ende, Martínez (2017) señala que:

Literacy ahora se entiende como una práctica social. Este último concepto (...) señala modos establecidos de participación social en los que los sujetos son moldeados o influidos por estructuras sociales. Al mismo tiempo, dichas estructuras sociales son construidas, moldeadas y consolidadas por los sujetos. (p.24)

Por otra parte, hablar de un sujeto crítico implica que debe ser una persona relativista en el contexto educacional, ya que es necesario que realice críticas constructivas en todo ámbito para poder generar un cambio favorable en lo analizado. Para ello se estudia la literacidad, puesto que es el medio por el que los alumnos y alumnas desarrollan la habilidad de crítica-lógica, pertinente, consciente y no tan fácil de adquirir, no obstante, nadie se libera de aquello, puesto que frente a cualquier texto es posible tomar una postura, pero lo complejo es contextualizar la crítica y hacerla razonable, pensando siempre en pos de la sociedad, en cómo sacar un mayor provecho y mejorarla, en todo sentido, lo que puede lograrse por medio de la práctica conocida como lectura.

Además, el sujeto crítico tiene por intención deconstruir lo que ya está hecho para mejorarlo en concordancia con su entorno y volver a construirlo de modo relevante y social, destacando de manera letrada en diferentes comunidades. Según Cassany (2005) "en cada ámbito o esfera de la comunidad se han desarrollado históricamente formas particulares de transmitir e inferir significados, que las personas aprendemos al mismo tiempo que participamos en la actividad" (p. 5) y asimismo se genera la habilidad de crítica,

puesto que en la medida que se va conociendo se desarrolla una crítica objetiva, pero desde una perspectiva y opinión subjetiva, es por esto que, por ejemplo, dos sujetos inmersos en una misma realidad pueden tener opiniones discrepantes la una de la otra.

Existen dos tipos de perspectivas en relación a la crítica, que, si bien se basan en el ámbito subjetivo, ambas se centran en distintos aspectos. En primer lugar, está la perspectiva sociocultural que posiciona en el centro la capacidad de crítica, lo que supone requiere una mayor comprensión del entorno y, en segundo lugar, existe una perspectiva sociopolítica que se preocupa por destacar el ámbito social plasmado en un texto, priorizando la reacción del lector hacia el escrito, concluyendo que la literacidad crítica surge de acuerdo a la “mirada o la subjetividad inevitable que esconde cualquier texto.” Cassany, 2009. (p.91).

Finalmente, la relevancia de la literacidad crítica es una base en la que se sustenta el sujeto al que se quiere llegar a estudiar, ya que para analizar la comprensión lectora crítica por parte de un sujeto, es necesario establecer los parámetros de criticidad, pero también comprender el porqué de aquello y eso se entiende en gran medida, por la literacidad del sujeto en un contexto determinado. O sea que al tomar en cuenta la contextualización de la sociedad en la que se aplicará este estudio, se espera que los sujetos a cargo de criticar un texto sean capaces de generar un “avance hacia la acción y el cambio, hacia el cuestionamiento del orden social, la toma de decisiones y el compromiso con las problemáticas sociales que nos circundan” (García, García-Morís y Martínez 2017, p.117).

2.5 Lectura Crítica

Los docentes poseen la labor de entregar a sus estudiantes las herramientas necesarias para lograr una lectura apropiada, que en cierto modo les permita alcanzar los estándares esperados por el Ministerio de Educación en sus objetivos fundamentales, principalmente a los estudiantes de enseñanza media debido a su proximidad con el mundo exterior, tal como se explicita a continuación:

Se han incorporado también objetivos y contenidos destinados a desarrollar la capacidad de los alumnos y alumnas para comprender las funciones y efectos de los medios masivos de comunicación y para “leer” adecuadamente los mensajes que éstos entregan. Dichos objetivos y contenidos ayudan a los estudiantes a resignificar crítica y creativamente, desde su experiencia.

(MINEDUC, 2005, p.37)

La educación en cuanto al hábito lector y la lectura crítica debería considerarse como una tarea compartida con las familias, para así lograr reforzar de manera recursiva lo aprendido: “Dada la importancia de la lectura, existe el desafío prioritario para los educadores y las familias de lograr la meta de que los estudiantes lean cada vez más y mejor” (Condemarín, 2001 p.19), Sin embargo, esto no siempre sucede, por lo que es el profesor o profesora quien se encarga de educar a los estudiantes en la lectura.

El gran problema del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura es concebirla solo como decodificación, dejando completamente a un lado las inferencias y las entre líneas que son una parte importante para la construcción del significado de los textos y enunciados a los que día a día se enfrentan las y los estudiantes. Este problema puede tener su raíz en

los métodos de iniciación de la enseñanza, como en otros factores externos al proceso, que logran impactar e influenciar de forma negativa el acercamiento por la lectura.

Es así como la lectura se ha convertido en tarea de los docentes desde las etapas más tempranas de escolaridad, sin embargo, es posible encontrar estudiantes que aún en cursos de educación media poseen deficiencias notorias y significativas a la hora de leer y de entender lo que están leyendo. Esto puede tener muchos efectos negativos tanto en la vida escolar, como en la vida cotidiana de las y los estudiantes.

Estos aspectos han sido medidos hace ya varios años en Latinoamérica de manera constante a través de la prueba *Programme for International Student Assessment (PISA)* cuyo resultado es importante considerar a la hora de tomar decisiones y buscar el rumbo que se desea alcanzar con los estudiantes. Según Trucco (2014):

En el caso de la medición de lectura, los estudiantes que no alcanzan el Nivel 1, no son capaces de mostrar rutinariamente las destrezas más básicas que PISA busca medir. Dicho desempeño no debe interpretarse como que estos estudiantes no tienen aptitud para lectura, sino que éstos presentan serias deficiencias en la capacidad para emplear la aptitud lectora como herramienta en la adquisición de conocimientos y destrezas en otras áreas. Los estudiantes que dominan este nivel son capaces de resolver sólo los textos de lectura menos complejos, como ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano. Los estudiantes con aptitud para lectura menor al Nivel 1 podrían, entonces, estar corriendo el riesgo no sólo de enfrentar dificultades en su transición inicial de la educación hacia el trabajo, sino

también de fracasar en beneficiarse de una educación más amplia y de las oportunidades de aprender durante toda su vida (p.14).

Los resultados obtenidos en cuanto a lectura y particularmente en lectura crítica lleva a cuestionar la forma de enseñar y fomentar la lectura actual, ya que tal vez se encuentra totalmente alejada del objetivo que es formar lectores críticos y conscientes. Para ello se debe lograr el gusto por la lectura, así como también la autonomía por la misma, desenvolviéndose con naturalidad y que se mantenga arraigada como una característica cultural. Lo que es afirmado por Condemarín (2001):

Vista la lectura como determinante de procesos de pensamiento, ella cumple un rol importante en el desarrollo social y cultural de los pueblos. Las personas que viven en sociedades alfabetizadas, y que no leen o son lectores mínimos, no sólo tienden a ser rígidas en sus ideas y acciones, sino que suelen guiar sus vidas por lo que se les trasmite directamente. El hábito de la lectura tiende a formar personas abiertas al mundo, orientadas hacia el futuro (p.19).

Es por esto que se intenta fomentar de manera importante y urgente la lectura crítica en los estudiantes, pero ¿qué es la lectura crítica? En cierto modo es el comprender todo aquello que escapa del texto, el leer más allá de las palabras dividiendo todas las partes del escrito para luego ser analizadas en su contexto y en base a ello construir un significado propio, tomando en cuenta la información explícita e implícita, sumado a la percepción y el conocimiento de mundo que posea el lector sobre el tema y el contexto en general.

El autor Daniel Cassany (2006) reconoce tres estructuras que forman parte de la lectura crítica y permiten enmarcarlas en base al contexto sociocultural:

La lectura crítica, atendiendo a un enfoque sociocultural, permite distinguir tres planos de la comprensión: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Las líneas se refieren a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. Entre líneas alude a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: inferencias, presuposiciones, ironía, doble sentido. Y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la argumentación y la intención a la que apunta el autor (p. 52).

Resulta de suma importancia fomentar el desarrollo en los tres planos de la comprensión planteados anteriormente, para así decidir sobre el aprendizaje y otorgar las herramientas necesarias a los estudiantes para que logren abordar la lectura desde una mirada analítica y crítica, según lo planteado por el enfoque sociocultural.

Debido a que el mundo ha ido cambiando en los últimos años y la era de la tecnología e información invade los espacios, con una multiplicidad de anuncios y textos de diversas fuentes y distintos grados de veracidad, por lo que resulta importante proveer a los estudiantes de las suficientes herramientas para discriminar la información que reciben de manera constante a través de medios análogos y digitales, como bien lo declara la UNESCO (2016) a continuación:

En la vida cotidiana, los estudiantes son lectores de distintos tipos de textos, en distintos formatos y soportes. En su experiencia, la lectura ya no está asociada solamente a la literatura o a los textos expositivos en que se apoyan las distintas asignaturas del currículum. Por lo mismo, los niños y niñas de hoy (y los adultos del mañana) deben estar capacitados para ejercer su capacidad

lectora en todos estos ámbitos, utilizando la lectura como una herramienta flexible y adaptable a sus necesidades de comprensión y comunicación (...)
(p.16)

Se busca potenciar la lectura crítica y flexible que de algún modo demanda la sociedad actual cada día más letrada, es allí donde los docentes toman un rol protagónico, para el cual deben estar preparados e interiorizados, de modo que la lectura crítica forme parte activa en sus propias vidas cotidianas. De lo contrario no sería posible enseñar y fomentar una habilidad que los docentes no desarrollan, Por lo que el foco debe estar tanto en el estudiante como en el propio profesor, quien debe tener una mirada autocrítica, teniendo en cuenta la importancia de la lectura en los procesos de aprendizajes globales en individuos de todas las edades y niveles de escolarización, como bien es mencionado en el texto de la UNESCO (2016):

La lectura es un instrumento muy potente de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles es posible aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (p.16)

La puesta en marcha de la lectura crítica y consciente en estudiantes como un proceso cognitivo autorregulado por los mismos, debe llevarse a cabo de forma pausada y progresiva, de esta manera se logrará potenciar a la par con el proceso de investigación crítica, el cual también debe ser motivado por el docente:

En primer lugar, la educación del profesorado debe formularse de una forma que ayude a introducir a los y las estudiantes en la investigación crítica (...) El desarrollo de una conciencia crítica no es un ejercicio de hacer que la gente piense de una forma determinada; su intención, más bien, consiste en hacer que piensen con mayor profundidad en los asuntos y relaciones de poder que les afectan. (McLaren y Kincheloe, 2008, p.171)

De este modo, se podrán formar futuros ciudadanos informados y activos para desenvolverse en sociedad, según lo requerido por la misma, por lo que es de suma importancia realizar el cambio de paradigma en la enseñanza de la lectura crítica, ya que resulta muy difícil educar a diferentes estudiantes bajo unos lineamientos que en algún momento fueron creados para un mundo que hoy no existe. Razón por la cual los docentes deben estar atentos a estos factores externos que puedan obstaculizar el proceso de enseñanza de la lectura en sus aulas, para intentar redimir los efectos que puedan generar a futuro.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación

Esta investigación utilizó un paradigma cuantitativo, ya que la información recogida se traduce a datos numéricos que reflejan la medición de variables en función de frecuencias. Según Baptista, Fernández y Hernández (2010),

El enfoque cuantitativo (que representa, como dijimos, un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar o eludir” pasos, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis. (p. 4)

De acuerdo con el diseño de esta investigación, éste fue de carácter pre experimental, con un diseño de pretest, intervención y post test. En relación con el periodo en que se capturó la información fue prospectivo, debido a que todos los datos se tomaron durante el transcurso de la investigación, en base a los objetivos de ésta, planificados previamente por los investigadores.

3.2 Variables de la investigación

3.2.1 Variables dependientes

En primer lugar, la lectura crítica que, para efectos de esta investigación, se definió como reflexionar sobre lo leído, interpretar puntos de vista, inferir y generar una opinión frente a lo planteado en el texto, juzgar y valorar la información recepcionada.

En segundo lugar, creencias que se definieron como lo que los estudiantes consideran y opinan en relación a la lectura crítica.

En tercer lugar, las expectativas se definieron como lo que se espera, piensa y desea aprender de la secuencia didáctica.

3.2.2 Operacionalización de las variables

La lectura crítica se midió a través de una comparativa del desempeño de cada participante en la evaluación inicial (pretest) y en la evaluación final (post test).

Las creencias y expectativas se obtuvieron por medio de un cuestionario aplicado al inicio y al final de la secuencia didáctica.

3.2.3 Variable independiente

El desarrollo teórico-práctico de una secuencia didáctica que fue definida como una serie de actividades enlazadas hacia el objetivo de investigación.

3.2.4 Operacionalización de la variable

La secuencia didáctica se midió en 10 horas pedagógicas a través del análisis de diversos tipos de textos: publicitarios, viñetas y discursos.

3.3 Participantes

Los y las participantes de esta investigación corresponden a un Tercero Medio de un establecimiento particular subvencionado de orientación religioso-católica, con enseñanza media humanista-científica para niños y jóvenes de la comuna de Concepción. El curso se compone por un grupo de 44 alumnos (27 hombres y 17 mujeres), cuyas edades fluctúan entre los 16 y 17 años. De ellos, 18 estudiantes no fueron considerados para efectos de esta investigación debido a que algunos no asistieron a todas las sesiones y/o no realizaron las actividades en su totalidad, mientras que otros pertenecían al Programa de Integración Educativa (PIE), resultando una muestra efectiva de 26 estudiantes.

La Agencia de Calidad de la Educación indica que el promedio SIMCE LENGUAJE 2018 del establecimiento, en los segundos medios, alcanza los 249 puntos en lectura. El liceo manifiesta una variación de -21 puntos en la prueba nacional, en comparación con el año 2017.

Con respecto a las normativas éticas a las cuales se adscribe esta investigación, se respetó el consentimiento voluntario de los padres y apoderados para que sus hijos y/o pupilos participaran en el desarrollo de la secuencia didáctica de lectura crítica.

3.4 Diseño e implementación

La intervención se realizó en 10 módulos de 45 minutos, distribuidos entre el día 04 de octubre al día 11 del mismo mes. Al comienzo del proceso de intervención, se recordó a los estudiantes en qué consistiría la secuencia didáctica autorizada, previamente, por los padres y asimismo su participación en ella, explicándoles la metodología a utilizar durante cada sesión. Se emplearon 2 cuestionarios que evidenciaban las creencias y expectativas de los estudiantes, tanto al inicio como al final de la secuencia, además de 5 guías, de las cuales 2

consistían en evaluación inicial y final, 3 de ellas correspondían a evaluaciones de proceso. Para asuntos de este estudio, se analizaron solo las evaluaciones inicial y final, con el objetivo de contrastar los resultados y evidenciar el progreso en base a la implementación de la secuencia, así también el análisis de ambos cuestionarios con la idea de recopilar las apreciaciones de los participantes.

A cargo de la intervención estuvo una integrante del grupo de investigación, quien acompañada y supervisada por el profesor guía del establecimiento, se relaciona desde el comienzo del año escolar con los estudiantes y en el momento de la aplicación se encontraba realizando su práctica profesional.

3.4.1 Fase inicial

En primer lugar, se aplicó un instrumento escrito que se dividía en dos partes, las que consistían en un recuadro con 12 afirmaciones sobre creencias de lectura crítica en las que debían categorizar qué tan de acuerdo estaban con ellas, evaluándose en categorías como: Muy de acuerdo/ De acuerdo/ Ni de acuerdo ni en desacuerdo/ En desacuerdo/ Muy en desacuerdo. Además de una tabla con 7 afirmaciones planteadas y 1 que otorga la posibilidad de agregar una expectativa no especificada dentro de las afirmaciones de las que deberían marcar con una “x” sólo aquellas que representen sus expectativas y luego enumerarlas, según su relevancia, siendo 1 más importante que 8.

En segundo lugar, se llevó a cabo la aplicación de un instrumento diagnóstico que constaba de tres pasos en los que realizaban un análisis de una viñeta, un afiche publicitario y un discurso público, con sus respectivas preguntas abiertas que les otorgaba la posibilidad de expresarse con mayor precisión.

3.4.2 Fase intermedia

La fase intermedia se trabajó a través de seis sesiones distribuidas en seis horas pedagógicas. Estas se estructuraron de manera combinada, es decir, teórico práctica, por medio de un trabajo dirigido y autónomo de los estudiantes. La docente en formación se encargó de enseñar paso a paso cómo analizar los respectivos textos, los cuales fueron presentados independientemente en tres instrumentos a lo largo de la secuencia didáctica con el fin de ejercitar y reforzar habilidades relacionadas con la lectura y análisis crítico.

3.4.3 Fase final

En la etapa final, los estudiantes respondieron los mismos instrumentos que en la fase inicial. Sin embargo, estos estaban adaptados tanto en tiempo verbal como en el conocimiento, ya sea de las afirmaciones del cuestionario o en las preguntas planteadas en la guía (ver anexos 8 y 9). Lo mencionado anteriormente, se realizó con el objetivo de contrastar las respuestas de la fase inicial con las de la fase final, para así realizar un análisis de acuerdo a los objetivos del presente estudio.

A continuación, se presenta la planificación de la secuencia didáctica que resume por días los objetivos planteados con sus respectivos instrumentos.

Tabla 1

Planificación secuencia didáctica

Fecha	Objetivo por sesión	Actividad	Instrumentos/ Recursos
Viernes 04 octubre	Recoger información <i>a priori</i> sobre creencias y expectativas de los estudiantes.	Aplicación de cuestionario inicial.	Cuestionario inicial.
Lunes 07 octubre	Recopilar información sobre habilidades de lectura crítica.	Aplicación de evaluación diagnóstica.	Evaluación inicial.
Lunes 07 octubre	Comprender cómo realizar el análisis crítico de un texto publicitario.	Contextualización y análisis de un texto publicitario.	Presentación PowerPoint.

Lunes 07 octubre	Analizar críticamente un texto publicitario.	Guía de análisis de un texto publicitario.	Guía 1: Análisis crítico de un texto publicitario.
Miércoles 09 octubre	Comprender cómo realizar un análisis crítico de un discurso y una viñeta.	Aprender a analizar un discurso y una viñeta.	Presentación PowerPoint.
Jueves 10 octubre	Analizar un discurso público y una viñeta, luego de lo aprendido.	Lectura y comentario del discurso y viñeta.	Discurso de Malala Yousafzai y ejemplo de viñetas.
Jueves 10 octubre	Ejercitar análisis crítico de un discurso y una viñeta.	Guía discurso y viñeta.	Guía 2: Análisis crítico del discurso y viñeta.
Viernes 11 octubre	Repasar, a modo general, el análisis crítico de un texto publicitario, de un discurso y de una viñeta.	Repasar a modo general lo aprendido.	Presentación PowerPoint.
Viernes 11 octubre	Recopilar información sobre habilidades de lectura crítica.	Aplicación evaluación final.	Evaluación final.
Viernes 11 octubre	Recoger información <i>a posteriori</i> sobre creencias y expectativas de los estudiantes.	Aplicación cuestionario final.	Cuestionario final.

3.5 Instrumentos de la investigación

Los instrumentos utilizados en la secuencia didáctica, fueron guías de ejercitación, evaluación inicial y final para medir habilidades de lectura crítica y cuestionarios para recopilar información de las creencias sobre la lectura crítica y las expectativas de la secuencia didáctica. Sin embargo, estos dos últimos (cuestionarios) fueron basados en instrumentos de la tesis titulada “Una aproximación a las actitudes, creencias, expectativas y habilidades de lectura crítica a través de un pilotaje de secuencia didáctica en estudiantes de segundo año medio del colegio particular subvencionado Montaner de Hualpén” (Bustos y Provoste, 2017) modificados de acuerdo a la necesidad del contexto, por ende, sometidos a juicio experto por parte de tres académicos de la facultad de educación especializados en esta área y de la didáctica.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados se realizó luego de tabular la información recogida con la aplicación de los instrumentos seleccionados, tanto al inicio como al final de la secuencia didáctica. Por lo anterior, se adjuntan seis tablas y cuatro gráficos que dan cuenta de la información recogida a lo largo del proceso.

En la Tabla 2 y en la Tabla 3, se expone una comparativa de resultados entre las creencias iniciales y finales de los estudiantes sobre la lectura crítica, para ello se indica el número de estudiantes que seleccionó cada alternativa de respuesta (12) contenida en el instrumento como su opción de preferencia en base a cinco niveles de apreciación (muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo).

Tabla 2

Creencias iniciales sobre lectura crítica (n=26)

Afirmaciones	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Cuando se lee un texto sobre un tema de interés público es importante confrontar las ideas con el propio punto de vista.	13	7	3	2	1
2. Debatir con otros sobre lo que entendemos al leer, ayuda a construir nuestro propio punto de vista.	12	11	2	1	0
3. Creo que los textos presentan valores, ideas y puntos de vista, aunque no se expresen directamente.	10	11	2	1	2
4. Considero importante estar informado para poder tener una opinión propia frente a lo que leo.	20	5	0	0	1
5. Se puede comprender mejor el punto de vista del autor cuando se comparte la lectura con otros.	10	10	6	0	0
6. Me parece que es importante que el lector se formule su propia opinión sobre lo que lee.	11	10	2	2	1

7. Considero importante preocuparse de la confiabilidad de la fuente que proporciona la información en los textos informativos o de opinión.	19	3	3	0	1
8. Antes de leer sobre algún tema polémico o de actualidad, es bueno revisar quién es el autor para tener una idea sobre lo que dirá.	8	8	10	0	0
9. Si el lector no está de acuerdo con los planteamientos de un texto, es bueno que establezca su propia opinión.	10	9	6	1	0
10. Es importante establecer cuál es el punto de vista del autor en los textos polémicos o de actualidad	10	8	5	2	1
11. Es importante tratar de entender qué es lo que aportan las imágenes que pueden acompañar un texto.	11	11	3	0	1
12. Considero importante entender los argumentos que utiliza el autor para sostener su punto de vista.	20	5	0	0	1

Se desprende de la Tabla 2 que, en su conjunto, las respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo” concentraron la frecuencia de selección más alta. Los enunciados que concentraron los mayores niveles “de acuerdo” fueron el 4 y el 12 que obtuvieron un 96,1% de respuestas favorables (76,9% muy de acuerdo y 19,2% de acuerdo). Por su parte, la frecuencia máxima que, en su conjunto, obtienen las respuestas “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” es 3 (ítems 1, 3, 6 y 10), lo que representa un 11,5% de las respuestas posibles de acuerdo al número de estudiantes (26).

Si se consideran solo las respuestas “muy de acuerdo”, los datos sugieren que para los estudiantes es muy importante informarse (ítem 4) en base a fuentes confiables (ítem 7), tratando de entender la postura del autor (ítem 12) para poder ejercer una lectura crítica. Sin embargo, llama la atención que cuando se les pide pronunciarse sobre la importancia de informarse acerca de quién es el autor (ítem 8), 10 estudiantes (38,4%) señalaron no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Esto podría obedecer a que los estudiantes no tenían claridad sobre el concepto de fuente y es probable que disocien fuente de autor y tiendan a

considerar la fuente como el medio en que aparece la información. De igual forma, llama la atención que 5 estudiantes (19,2%) hayan respondido que no estaban “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con que no era importante fijar el punto de vista del autor (ítem 10), ya que como se sabe esto es fundamental para establecer un punto de vista crítico de parte del lector. En la misma línea, resulta llamativo que 6 estudiantes (23%) no tuvieran una respuesta más clara frente al ítem 5, esto sugiere que es probable que no hayan experimentado los beneficios de compartir la lectura en aula para comprenderla mejor.

Tabla 3

Creencias finales sobre lectura crítica (n=26)

Afirmaciones	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
1. Cuando se leyó un texto sobre un tema de interés público es importante haber confrontado las ideas con el propio punto de vista.	13	10	2	0	1
2. Debatir con otros sobre lo que se entendió al leer, ayuda a construir un punto de vista propio.	10	10	3	2	1
3. Creo que los textos presentan valores, ideas y puntos de vista, aunque no se expresen directamente.	13	9	3	0	1
4. Considero importante estar informado para poder tener una opinión propia frente a lo que leí.	17	7	1	0	1
5. Se puede comprender mejor el punto de vista del autor cuando se comparte la lectura con otros.	9	7	8	2	0
6. Me parece que es importante que el lector se formule su propia opinión sobre lo leído.	16	7	2	0	1
7. Considero importante preocuparse de la confiabilidad de la fuente que proporciona la información en los textos informativos o de opinión.	10	4	8	1	3

8. Antes de leer sobre algún tema polémico o de actualidad, es bueno revisar quién es el autor para tener una idea sobre lo que dirá.	7	7	7	3	2
9. Si el lector no está de acuerdo con los planteamientos de un texto, es bueno que establezca su propia opinión.	9	12	2	2	1
10. Es importante establecer cuál es el punto de vista del autor en los textos polémicos o de actualidad	12	6	6	1	1
11. Es importante tratar de entender qué es lo que aportan las imágenes que pueden acompañar un texto.	14	10	1	0	1
12. Considero importante entender los argumentos que utiliza el autor para sostener su punto de vista.	15	7	2	1	1

De la Tabla anterior se desprende que los enunciados que concentraron los mayores niveles de acuerdo fueron las afirmaciones 4 y 11, que obtuvieron un 92,3% de respuestas favorables (por un lado, en el ítem 4 un 65,3% “muy de acuerdo” y un 26,9% “de acuerdo”. Por otro lado, en el ítem 11 un 53,8% “muy de acuerdo” y un 38,4% “de acuerdo”). En relación a las respuestas “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” de mayor selección por parte de los estudiantes fueron las afirmaciones 7 (26,9%) y 8 (30,7%).

Si se toman en cuenta sólo las respuestas “muy de acuerdo”, los datos evidencian que para los estudiantes es importante informarse (ítem 4) en base a fuentes confiables (ítem 7) tratando de entender la postura del autor (ítem 12). No obstante, ocho estudiantes (30,76%) consideraron la opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con alcanzar una mejor comprensión de la postura del autor compartiendo la lectura con otros (ítem 5), lo que podría suponer que no les interesa compartir la lectura, quedándose con su propio punto de vista para comprender al autor, debido a que quizás no han tenido instancias para compartir la lectura o por el tiempo que implica dicha acción. Además, llama la atención

que ocho estudiantes (30,76%) consideraron estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con preocuparse de la confiabilidad de la fuente (ítem 7), lo que podría suponer que no es importante para ellos saber la procedencia de la información que leen, probablemente debido al contexto y a que confían en quienes les entregan los textos.

Para un contraste global de los niveles de acuerdo obtenidos en la primera y en la segunda aplicación del cuestionario, se graficó la frecuencia total de respuestas para cada uno de los niveles de acuerdo, lo que se presenta en las siguientes figuras.

Las afirmaciones “muy de acuerdo” y “de acuerdo” fueron sumadas, de igual manera que las afirmaciones “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”, debido a la poca diferencia entre los criterios presentados.

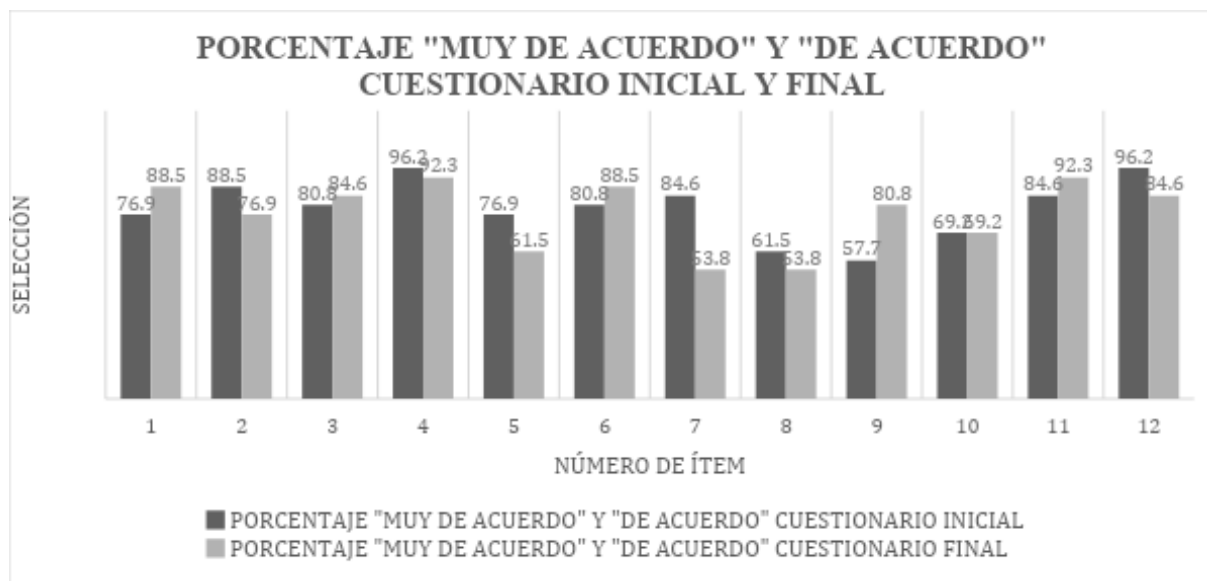


Figura 1: Comparación de afirmaciones de acuerdo antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica

En la Figura 1, es posible evidenciar que 5 de los 12 ítems experimentaron un incremento positivo frente a las afirmaciones del cuestionario final en relación a las del inicial. En primer lugar, la afirmación 9 “Si el lector no está de acuerdo con los

planteamientos de un texto, es bueno que establezca su propia opinión” fue en la que se produjo un mayor incremento en el nivel de acuerdo con un 23,1%. En segundo lugar, la afirmación 1 “Cuando se leyó un texto sobre un tema de interés público es importante haber confrontado las ideas con el propio punto de vista” tuvo un incremento de 11,6%. En tercer lugar, las afirmaciones 6 “Me parece que es importante que el lector se formule su propia opinión sobre lo leído” y 11 “Es importante tratar de entender qué es lo que aportan las imágenes que pueden acompañar un texto” evidenciaron un incremento de 7,7%. Estos aumentos se podrían explicar debido a que los estudiantes se percataron, con la aplicación y desarrollo de la secuencia didáctica, que es necesario comprender el texto en su totalidad, esto quiere decir, considerar todos los elementos que componen el escrito, como por ejemplo las imágenes que lo acompaña, permitiéndoles generar una opinión crítica del texto. Sin embargo, 6 ítems tuvieron un leve descenso en su nivel de acuerdo. Primeramente, la afirmación número 7 “Considero importante preocuparse de la confiabilidad de la fuente que proporciona la información en los textos informativos o de opinión” presentó un mayor descenso con un 30,8%. Luego, la afirmación 5 “Se puede comprender mejor el punto de vista del autor cuando se comparte la lectura con otros” presentó un descenso de 15,4%. Finalmente, las afirmaciones 2 “Debatir con otros sobre lo que entendemos al leer, ayuda a construir nuestro propio punto de vista” y 12 “Considero importante entender los argumentos que utiliza el autor para sostener su punto de vista” presentaron un descenso de 11,6% cada uno. Esto se podría explicar porque los estudiantes, tal vez, consideran que la lectura compartida o el debate de la misma podrían entorpecer o confundir la formulación de la opinión propia. Además, creen importante conocer la opinión del autor sin tomar en cuenta los argumentos que este plantea, sin embargo,

consideran que no es relevante estar informado de la procedencia de la información del texto, por ende, de su confiabilidad.

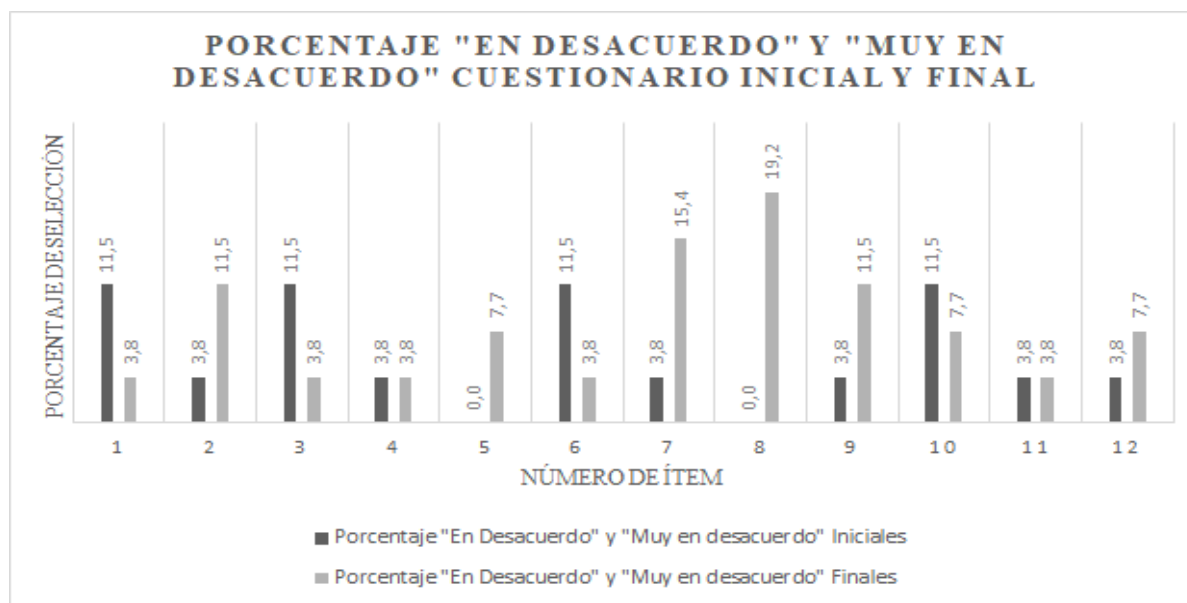


Figura 2: Comparación de afirmaciones en desacuerdo antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica

En la Figura 2, se evidencia que 6 de 12 ítems presentaron un incremento negativo en comparación al cuestionario inicial. En primer lugar, la afirmación 8 “Antes de leer sobre algún tema polémico o de actualidad, es bueno revisar quién es el autor para tener una idea sobre lo que dirá” presentó la mayor variación con un 19,2%. En segundo lugar, la afirmación 7 “Considero importante preocuparse de la confiabilidad de la fuente que proporciona la información en los textos informativos o de opinión” con un 8,6% de incremento. En tercer lugar, la afirmación 5 “Se puede comprender mejor el punto de vista del autor cuando se comparte la lectura con otros” presentó un incremento de un 7,7%. Estas variaciones podrían explicarse porque los estudiantes durante la secuencia didáctica no trabajaron centrados en los autores ni en la confiabilidad de la fuente, debido a que los

textos les fueron entregados, por lo tanto, existieron variaciones en sus creencias iniciales y finales.

Además, se puede observar del gráfico que los ítems 1 “Cuando se lee un texto sobre un tema de interés público es importante confrontar las ideas con el propio punto de vista”, 3 “Creo que los textos presentan valores, ideas y puntos de vista, aunque no se expresen directamente” y 6 “Me parece que es importante que el lector se formule su propia opinión sobre lo leído” presentaron un 7,7% de descenso en relación al cuestionario inicial, de igual manera que el ítem 10 “Es importante establecer cuál es el punto de vista del autor en los textos polémicos o de actualidad” que tuvo un descenso de un 3,8%, lo que significa que los estudiantes valoraron de manera positiva las afirmaciones planteadas en el cuestionario final, luego de la implementación de la secuencia didáctica. Esto podría suponer que algunos participantes de la secuencia didáctica incrementaron su nivel de acuerdo en los ítems planteados en relación al cuestionario inicial, debido a que probablemente les otorgan más relevancia a las opiniones de los otros en cuanto a lo leído.

En el ítem 4 “Considero importante estar informado para poder tener una opinión propia frente a lo que leo” y en el 11 “Es importante tratar de entender qué es lo que aportan las imágenes que pueden acompañar un texto” no se presentaron variaciones en los porcentajes en ambos cuestionarios de la implementación de la secuencia didáctica. Lo que indicaría que las creencias y percepciones son difíciles de modificar en un corto periodo, es por esto que se cree que los resultados no fueron significativos, ya que alcanzaron solamente un 15,3% del total de los estudiantes.

En relación con las expectativas, en la Tabla 4 se presentan las respuestas obtenidas al inicio y al final de la secuencia didáctica. Recuérdese que la única diferencia entre ambos

cuestionarios es que en el cuestionario final los ítems se redactaron en pasado, ya que se pretendía que los estudiantes señalaron las expectativas que habían satisfecho. Por ejemplo, el ítem 1 en el cuestionario inicial era “Aprender cómo mejorar mi comprensión crítica” y el mismo ítem en el cuestionario final era “aprendí cómo mejorar mi comprensión crítica”. Cabe recordar también que el último enunciado era abierto (ítem 8), es decir, se ofrecía el espacio para que los estudiantes expresaran sus propias expectativas, de los cuales cinco estudiantes indicaron otra opción en el cuestionario inicial: “aprender qué es la comprensión crítica”, “utiliza correctamente la lectura crítica en varios temas o ámbitos”, “soy capaz de manejar el tema”, “motivación sobre la lectura” y “hacer algo para cambiar cierto conflicto” y solo un estudiante en el cuestionario final “comprender que es la lectura crítica”.

Tabla 4

Expectativas iniciales y satisfacción final

INICIAL Y FINAL	26 (100%)	26 (100%)
Ítems	Frecuencias	Frecuencias
1 Aprender cómo mejorar mi comprensión crítica.	23 (88,4%)	23 (88,4%)
2 Desarrollar mi motivación por leer sobre temas polémicos.	15 (57,6%)	15 (57,6%)
3 Desarrollar mi capacidad para descubrir significados que van más allá de lo que se dice en el texto.	24 (92,3%)	24 (92,3%)
4 Conocer los puntos de vista de mis compañeros y profesora sobre los temas abordados en las lecturas.	10 (38,4%)	8 (30,7%)
5 Tener oportunidad de expresar mi propio punto de vista frente a mis compañeros y profesora.	15 (57,6 %)	14 (53,8%)
6 Ser escuchado respetuosamente por mi profesora y compañeros cuando exprese mis ideas.	12 (46,1%)	10 (38,4%)
7 Ser capaz de explicar con mis propias palabras y con claridad el punto de vista del autor, ya sea de manera oral o escrita.	25 (96,1%)	24 (92,3%)
8 Otra (especificar qué):	5 (19,2%)	1 (3,8%)

En primer lugar, en la Tabla 4 se evidencia que en los ítems 1, 2 y 3 la misma cantidad de estudiantes satisficieron sus expectativas iniciales, debido a que las tres afirmaciones estaban estrechamente relacionadas con el desarrollo y la implementación de la secuencia didáctica.

En segundo lugar, en los ítems 5 y 7 demostraron en su gran parte una satisfacción, ya que si bien los porcentajes bajaron en relación al cuestionario inicial esto fue solo en un 3,8% en ambos ítems. Llama la atención que ambas afirmaciones están relacionadas con expresar su punto de vista e interactuar con otros al momento de dar a conocer su opinión.

En tercer lugar, los ítems que menos satisficieron a los estudiantes fueron el 4 y 6, los cuales se relacionan con la interacción en el aula, lo que también llama la atención y puede suponer que son aspectos de bajo interés para ellos y/o fueron menos trabajados durante la secuencia didáctica. En cuanto al ítem 8, aunque presenta un bajo porcentaje, cabe recordar que fue de respuesta abierta, por lo tanto, no todos los estudiantes señalaron otra opción.

A continuación, se presenta la Figura 3 que esclarece, a favor del lector, el análisis anteriormente realizado.

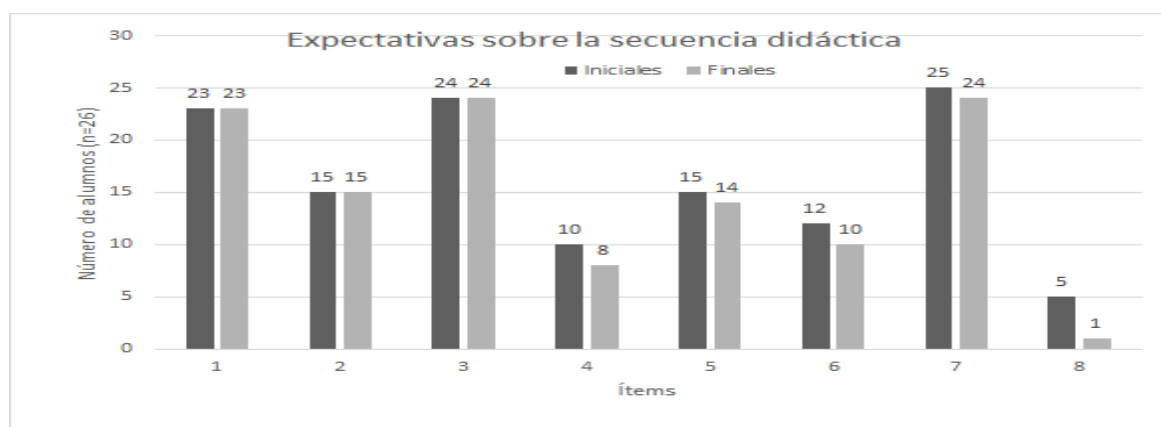


Figura 3. Gráfico de expectativas sobre la secuencia didáctica

A continuación, en la Tabla 5 se presentan las respuestas de los estudiantes frente a la solicitud de ordenar los ítems del cuestionario de expectativas (ver anexo 3) en orden de la importancia que ellos consideraban pertinente, en una escala de 1 a 8, donde 1 era más relevante que 8. En esta sección hubo estudiantes que marcaron ítems en la misma posición y otros que omitieron posiciones dentro del ranking, por lo que la sumatoria de respuestas no es coincidente con el número de estudiantes. Para analizar los resultados en relación con el ranking de los ítems, se sumaron las posiciones uno y dos como las más relevantes y la sumatoria de las posiciones cinco a ocho como las menos relevantes.

Tabla 5
Ranking de relevancias de expectativas iniciales

ÍTEMS	RELEVANCIA							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1 (n=25)	6 (25,0%)	7(28,0%)	5(20,0%)	2(8,0%)	0 (0%)	1(4,0%)	2(8,0%)	2(8,0%)
2(n=25)	3(12,0%)	4(16,0%)	2(8,0)	2(8,0%)	2(8,0%)	2(8,0%)	9(36,0%)	1(4,0%)
3(n=26)	7(26,9%)	7(26,9%)	3(11,5%)	3(11,5%)	0 (0%)	1(3,8%)	3(11,5%)	2(7,6%)
4(n=22)	0 (0%)	0 (0%)	1(4,5%)	2(9,0%)	5(22,7%)	9(40,9%)	4(18,1%)	1(4,5%)
5(n=25)	3(12,0%)	0 (0%)	1(4,0%)	5(20,0%)	6 (24,0%)	2(8,0%)	4(16,0%)	4(16,0%)
6(n=24)	1(4,1%)	1(4,1%)	1(4,1%)	2(8,3%)	8(33,3%)	3(12,5%)	3(12,5%)	5(20,8%)
7(n=26)	3(11,5%)	4(15,3%)	7(26,9%)	2(7,6%)	1(3,8%)	2(7,6%)	3 (11,5%)	4(15,3%)
8(n=5)	1(20,0%)	0 (0%)	1(20,0%)	0 (0%)	1(20,0%)	0 (0%)	0 (0%)	2(40,0%)

La expectativa tres fue la que apareció con más frecuencia en los primeros lugares de importancia, acumulando 14 respuestas (53,8%). Le sigue el ítem uno que acumuló una

frecuencia de 13 respuestas (52%). En ambos casos las expectativas se refieren a la posibilidad de lograr una mejor comprensión crítica de los textos leídos.

Respecto de las expectativas que quedaron rankeadas en las posiciones más bajas fueron el cuatro (86,3%) y el seis (79,1%). Ambos se ubicaron con una frecuencia de 19 respuestas entre las posiciones cinco y ocho. Resulta llamativo que ambas expectativas se refieren a las interacciones dentro del aula mientras se lleven a cabo las actividades de lectura crítica. Específicamente, aluden a la dimensión actitudinal y valórica relacionadas con el respeto y el diálogo, no solo entre pares, sino que también con el docente.

En la Tabla 6 se presenta un nuevo ranking de expectativas logradas posterior a la aplicación de la secuencia didáctica, bajo las mismas instrucciones mencionadas para la tabla anterior. Para el análisis, los datos fueron recopilados de igual manera que para la Tabla 5, es decir, se sumaron las posiciones uno y dos como las más relevante y la sumatoria de las posiciones cinco a ocho como las menos relevantes.

Tabla 6
Ranking de relevancia de expectativas logradas

ÍTEMS	RELEVANCIA							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1(n=26)	11(42,3%)	5(19,2%)	2(7,6%)	1(3,8%)	2(7,6%)	1(3,8%)	2(7,6%)	2(7,6%)
2(n=24)	3(12,5%)	3(12,5%)	2(8,3%)	3(12,5%)	5(20,8%)	2(8,3%)	5(20,8%)	1(4,1%)
3(n=26)	5(19,2%)	8(30,7%)	6(23,0%)	2(7,6%)	1(3,8%)	0(0%)	3(11,5%)	1(3,8%)
4(n=21)	0(0%)	1(4,7%)	1(4,7%)	2(9,5%)	4(19,0%)	8(38,0%)	5(23,8%)	0(0%)
5(n=23)	0(0%)	2(8,6%)	4(17,3%)	2(8,6%)	5(21,7%)	6(26,0%)	3(13,0%)	1(4,3%)
6(n=22)	0(0%)	1(4,5%)	2(9,0%)	4(18,1%)	1(4,5%)	4(18,1%)	7(31,8%)	3(13,6%)

7(n=25)	2(8,0%)	3(12,0%)	10(40,0%)	4(16,0%)	2(8,0%)	0 (0%)	1(4,0%)	3(12,0%)
8(n=1)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1(100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

En la Tabla 6 se muestra que la expectativa uno fue la que apareció con mayor frecuencia en los primeros lugares de importancia, acumulando 16 respuestas (61,5%). Le sigue la expectativa tres con 13 respuestas (50%), por lo que se evidencia que ambas expectativas siguen posicionándose en los primeros lugares al igual que en el cuestionario inicial, lo que supondría que las expectativas iniciales fueron logradas al término de la secuencia didáctica, es decir, los estudiantes reflejaron cambios en las percepciones que poseían inicialmente de los ítems, posterior a la secuencia didáctica.

Las expectativas que quedaron rankeadas en las posiciones más bajas fueron la cuatro con 17 respuestas (80,9%), la cinco con 15 respuestas (65,2%) y la seis con 15 respuestas (68,1%). La diferencia en porcentajes entre la expectativa cinco y seis se debe a que el número total de estudiantes varió en cada ítem.

En la Tabla 7 se presentan los niveles de logros en las pruebas iniciales y finales, ambas estructuradas en tres pasos: viñeta, afiche publicitario y discurso, mediante 13 preguntas abiertas, las que median diferentes habilidades, aplicadas a una muestra efectiva de 26 estudiantes. La revisión de ambas pruebas se realizó de manera individual por medio de rúbricas (ver anexo 10 y 11). Para la elaboración y análisis de la siguiente tabla se consideraron la cantidad de respuestas por instrumento y por nivel de logro paso a paso según el tipo de texto que corresponda.

Tabla 7*Comparativa de porcentajes de logro en evaluación inicial y final*

	LOGRADO		MEDIANAMENTE LOGRADO		NO LOGRADO	
	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL	INICIAL	FINAL
PASO 1: VIÑETA						
1	3 (11,5%)	6 (23%)	10 (38,4%)	3 (11,5%)	13 (50%)	17(65,3%)
2	3 (11,5%)	7 (26,9%)	19 (73%)	7 (26,9%)	4 (15,3%)	12 (46,1%)
3	17 (65,3%)	9 (34,6%)	9 (34,6%)	4 (15,3%)	0	13 (50%)
PASO 2: AFICHE PUBLICITARIO						
4	12 (46,1%)	16 (61,5%)	13 (50%)	8 (30,7%)	1 (3,8%)	2 (7,6%)
5	1 (3,8%)	7 (26,9%)	5 (19,2%)	11 (42,3%)	20 (76,9%)	8 (30,7%)
6	5 (19,2%)	7 (26,9%)	15 (57,6%)	12 (46,1%)	6 (23,0%)	7 (26,9%)
7	15 (57,6%)	6 (23%)	9 (34,6%)	17 (65,3%)	2 (7,6%)	3 (11,5%)
8	6 (23%)	10 (38,4%)	14 (53,8%)	11 (42,3%)	6 (23%)	5 (19,2%)
PASO 3: DISCURSO						
9	4 (15,3%)	3 (11,5%)	10 (38,4%)	16 (61,5%)	12 (46,1%)	7 (26,9%)
10	5 (19,2%)	6 (23,0%)	8 (30,7%)	15 (57,6%)	13 (50%)	5 (19,2%)
11	1 (3,8%)	9 (34,6%)	13 (50%)	13 (50%)	12 (46,1%)	4 (15,3%)
12	4 (15,3%)	6 (23,0%)	16 (61,5%)	12 (46,1%)	6 (23%)	8 (30,7%)
13	1 (3,8%)	4 (15,3%)	17 (65,3%)	10 (38,4%)	8 (30,7%)	12 (46,1%)

En primer lugar, las respuestas con mayor porcentaje de logro en el paso uno se destaca la pregunta tres, tanto en la evaluación inicial como en la final con 17 respuestas logradas (65,3%) y con 9 respuestas logradas (34,6%) respectivamente. Estas preguntas se relacionaban con la habilidad de reflexionar, ya que los estudiantes debían entregar soluciones en base a la problemática de las viñetas planteadas. En el paso dos, le sigue la pregunta siete en la evaluación inicial con 15 respuestas logradas (57,6%), que abarca la habilidad de interpretar, ya que los estudiantes tenían que explicar con sus propias palabras el slogan del afiche publicitario y la pregunta cuatro en la evaluación final con 16 respuestas logradas (61,5%), la que aborda la habilidad de reconocer, puesto que debían distinguir el producto promocionado y sus cualidades. En el paso tres, inicialmente la pregunta diez posee 5 respuestas logradas (19,2%) y se relaciona con habilidad de interpretar, puesto que debían distinguir la interpelación realizada por el autor del discurso, luego en la evaluación final le sigue la pregunta 11 con nueve preguntas logradas (34,6%) con la habilidad de interpretar, dado a que los estudiantes debían justificar el objetivo de lo planteado por el autor.

En segundo lugar, en el paso uno las respuestas “medianamente logradas” fue la pregunta dos, tanto en la evaluación inicial con 19 respuestas (73%), como en la evaluación final con 7 respuestas (26,9%), que se relacionaba con la habilidad de reflexionar, ya que en ambas evaluaciones se debían considerar las motivaciones de los autores para realizar las viñetas adjuntas. En el paso dos, en la evaluación inicial se destaca la pregunta seis con 15 respuestas (57,6%), la que abordaba la habilidad de reconocer, puesto que los estudiantes debían fijarse en los elementos verbales y no verbales presente en el afiche publicitario; en la evaluación final la pregunta siete con 17 respuestas (65,3%) con la habilidad de

reflexionar, porque tenían que explicar el significado del eslogan del afiche publicitario. En el paso tres, en la evaluación inicial la pregunta con mayor porcentaje de medianamente logrado fue la trece con 17 respuestas (65,3%), que aborda la habilidad de reflexionar, debido a que los estudiantes debían expresar al autor comentarios sobre su discurso; en la evaluación final, la respuesta nueve con 16 respuestas (61,5%) relacionada con la habilidad de reflexionar, tenían que pensar qué motivó al autor a emitir el discurso.

En tercer lugar, en la categoría de respuestas no logradas, se destaca la pregunta uno en el paso uno para ambas evaluaciones, la inicial con 13 respuestas (50%) y la final con 17 respuestas (65,3%), las que poseen la habilidad de interpretar, a causa de que el planteamiento se refiere al objetivo, tanto de los recursos textuales como gráficos de las viñetas. En el paso dos, le sigue la pregunta cinco con 20 respuestas (76,9%) y 8 respuestas (30,7%) en la evaluación inicial y final respectivamente, que abarcaban la habilidad de interpretar, debido a que tienen que mencionar quiénes son los receptores ideales de los afiches publicitarios. Finalmente, en el paso tres, en la evaluación inicial la pregunta diez con 13 respuestas (50%) con la habilidad de interpretar, puesto que debían distinguir la interpelación realizada por el autor del discurso, y en la evaluación final la pregunta 13 con 12 respuestas (46,1%) presenta la habilidad de reflexionar, porque debían expresar al autor comentarios sobre su discurso (ver anexos 4 y 8).

Resulta llamativo que en el paso uno la pregunta dos varió negativamente en relación con la prueba inicial y final, en el nivel de “no logrado” (15,3% y 46,1% respectivamente), asimismo la pregunta tres sube de 0 a 50 su porcentaje de logro. Esto se podría explicar, ya que, si bien en ambas evaluaciones los textos caben en la categoría de viñeta, tratan de

temáticas distintas (cambio climático y carencia afectiva) y una es visualmente más llamativa que la otra.

En el paso dos la pregunta cinco varía positivamente en su nivel de logro, ya que de un 76,9% en la prueba inicial, baja a un 30,7% en la prueba final en “no logrado”, lo que supondría que estos últimos estudiantes no sabrían interpretar el receptor ideal del texto (afiche publicitario). La pregunta siete presenta una variación negativa en el nivel “logrado”, puesto que en la evaluación inicial se obtuvo un total de 15 respuestas logradas (57,6%), descendiendo en la evaluación final con un 6 (23%) de respuestas logradas, lo que se puede interpretar como que los estudiantes no lograron comprender el mensaje entregado por el afiche, puesto que se presume que en el primer afiche el producto era más cercano y conocido por ellos, además de poseer una relación entre lo visual y lo textual, en cuanto al segundo afiche que podría poseer un mensaje textual más metafórico en relación a la imagen presentada.

En el paso tres, la pregunta diez tuvo un descenso positivo en la categoría “no logrado”, pasando de 13 (50%) a 5 (19,2%) respuestas no logradas en la evaluación inicial y final respectivamente. Esto se explicaría ya que tanto las preguntas como las habilidades cambiaron en las evaluaciones, pasando de interpretar a reconocer, excepcionalmente. La pregunta 11 varió positivamente de 1 (3,8%) a 9 (34,6%) respuestas logradas, a causa de que las habilidades en las evaluaciones eran diferentes: reflexionar e interpretar respectivamente, siendo la primera habilidad más compleja que la segunda. Además, en el nivel “medianamente logrado” se mantuvo el mismo porcentaje en ambas evaluaciones (50%) con 13 respuestas, esto indicaría que los estudiantes cumplirían medianamente con la habilidad de reflexionar e interpretar. En el nivel “no logrado” hubo un descenso positivo,

puesto que bajó de 12 (46,1%) a 4 (15,3%) de respuestas no logradas, obedeciendo a que la habilidad de interpretar debería ser menos compleja para los estudiantes.

Cabe destacar que en las preguntas cinco y once los porcentajes no logrados influyen positivamente en el nivel de logrado. Además, se puede rescatar que, a nivel global en ambas evaluaciones, la pregunta tres (65,3%) y la cuatro (61,5%) tuvieron mayor porcentaje de logro, diferenciándose con las habilidades de reflexionar y reconocer respectivamente.

En el medianamente logrado la pregunta dos (73%) en la evaluación inicial y la pregunta nueve (61,5%) en la evaluación final, coincidiendo ambas en la habilidad de reflexionar. En el nivel no logrado la pregunta cinco (76,9%) en la evaluación inicial y en la pregunta uno (65,3%) en la evaluación final, coincidiendo en la habilidad de interpretar. Llama la atención que, si bien la habilidad de interpretar debería ser menos compleja que la de reflexionar, adquiere un menor porcentaje de logro al finalizar la secuencia didáctica.

Luego de la implementación de la secuencia didáctica se puede concluir que los resultados del nivel “logrado” se concentraron en el paso dos en el texto publicitario con 35,3% de respuestas. Además, los resultados del nivel medianamente logrado se concentraron en el paso tres en el discurso con un 50,7% de respuestas. Finalmente, la viñeta concentró un 41% de respuestas no logradas. Estos porcentajes se calcularon mediante una regla de tres simple, a través de los datos surgidos de la suma vertical por categoría (logrado, medianamente logrado y no logrado) y el 100% de respuestas por paso.

En la Figura 4 se presenta un resumen general de los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final, comparándolas entre sí.

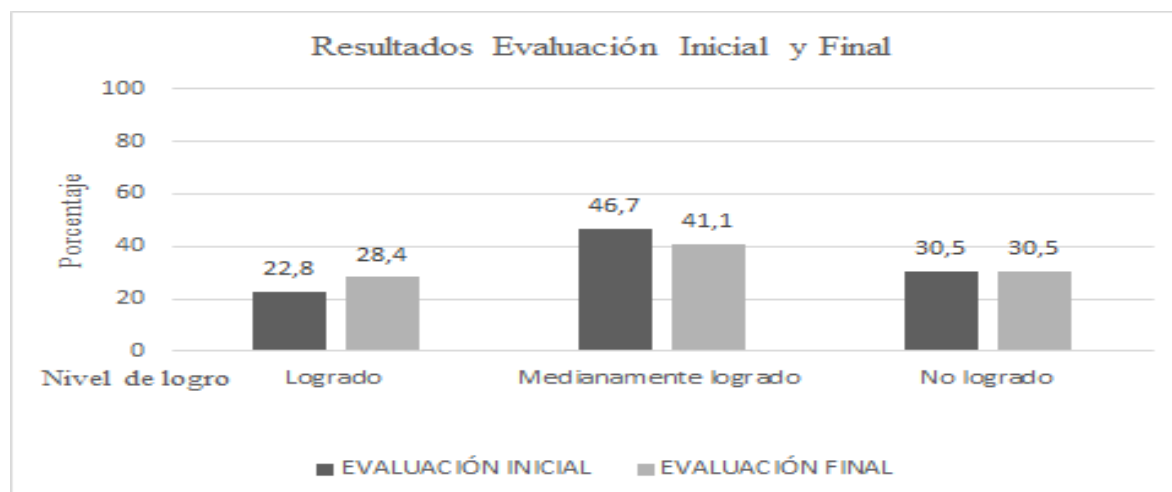


Figura 4. Gráfico comparativo de resultados en evaluación inicial y final.

Se desprende del gráfico que en relación a la evaluación inicial el nivel “logrado” aumentó un 5,6% en la evaluación final, lo que supondría que luego de la aplicación de la secuencia didáctica hubo un cambio, sin embargo, este no fue significativo. El nivel “medianamente logrado” también experimentó un descenso del 5,6% que se considera positivo debido a que este porcentaje se trasladó hacia el nivel "logrado" aumentando este último. En cuanto al nivel "no logrado" se mantuvo su porcentaje en ambas pruebas, lo que se explica debido a que en la evaluación inicial los estudiantes poseían un conocimiento relativo del análisis de textos, por ende, si bien aprendieron a analizar en profundidad los tipos de textos no llegaron al análisis crítico esperado, lo que se evidencia en que no existen cambios importantes que superen el 50% de logro.

Cabe destacar que a pesar de existir un mayor porcentaje de logro en la evaluación final (28,4%) en comparación a la evaluación inicial (22,8%) sigue siendo el nivel de logro más bajo obtenido por los estudiantes en ambos instrumentos, lo que evidencia que el nivel de logro más alcanzado fue el “medianamente logrado” tanto en la prueba inicial como en la final.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

5.1 Discusiones y conclusiones

La siguiente investigación se realizó con el fin de analizar la implementación de la secuencia didáctica, con el objetivo de distinguir habilidades relacionadas a la lectura crítica. Además, se aplicaron cuestionarios al inicio y al final de la investigación, los que reflejaron tanto las creencias como las expectativas en relación a la secuencia didáctica y lectura crítica de 26 estudiantes de Tercero Medio, pertenecientes a un establecimiento particular subvencionado ubicado en la provincia de Concepción.

Los resultados evidenciaron que las habilidades, creencias y expectativas de los estudiantes, en relación con la lectura crítica y la secuencia didáctica, experimentaron un leve incremento en los resultados, entre la aplicación inicial y final de los instrumentos. Estos últimos fueron positivos para efectos de la investigación. Sin embargo, la mayor cantidad de respuestas se concentró en los niveles intermedios de logro, lo que sugiere que los estudiantes tendrían conciencia sobre la importancia de leer críticamente, tal como lo sugiere UNESCO (2016): “La lectura es un instrumento muy potente de aprendizaje (...) Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona.” (p.16)

Con respecto al objetivo general “Analizar las habilidades, creencias y expectativas sobre lectura crítica predominantes en estudiantes de Tercero Medio de un colegio particular subvencionado participante del estudio”, se puede afirmar que se cumplió mediante la aplicación de los cuestionarios y los diversos instrumentos que conforman la secuencia didáctica, los que permitieron reflejar tanto creencias y expectativas como

habilidades de los estudiantes, debido a que existió una preocupación al entregarles textos relacionados a su entorno, de interés público que abordaban temáticas de contingencia importantes para ellos. Lo anterior permitió potenciar en los estudiantes el análisis crítico, ayudando a recepcionar de mejor manera los textos seleccionados para lograr el análisis de la lectura crítica.

De acuerdo a los objetivos específicos planteados y los resultados obtenidos es posible llegar a las siguientes conclusiones:

1. En relación con el objetivo 1, que señalaba que “Establecer si las habilidades de lectura crítica de los participantes mejoran después de la implementación de una secuencia didáctica” y lo planteado en el apartado de supuestos: “Las habilidades de lectura crítica de los participantes pueden mejorar con la práctica y la instrucción explícita” es posible afirmar que: Estas mejoran, aunque no considerablemente, puesto que los estudiantes al momento de enfrentarse a un texto, cuyo significado se encuentre implícito es posible que presenten dificultades con la habilidad de interpretar, la que presentó un menor porcentaje de logro en comparación con las otras habilidades.

2. En relación con el objetivo 2, que señalaba que “Describir si las creencias sobre lectura crítica de los participantes experimentan cambios o se mantienen después de la implementación de una secuencia didáctica.” y con “Las concepciones de los estudiantes sobre la lectura crítica son sensibles a la práctica, puesto que las han ido elaborando basado en sus experiencias. Por lo tanto, con la práctica también pueden modificarse” extraído del apartado de supuestos, es posible afirmar que: Las creencias se mantuvieron, ya que no es posible modificarlas en un corto período, como el de la secuencia didáctica aplicada. Pese a ello, los resultados demuestran que mientras los estudiantes sostengan sus creencias frente

un texto, podrían evidenciar un mejor funcionamiento en el desarrollo de sus habilidades, lo que permitiría una mejor adquisición del contenido, beneficiando la comprensión de diversos textos.

3. En relación con el objetivo 3, que señalaba que “Determinar si las expectativas iniciales de los participantes se cumplen después de la implementación de una secuencia didáctica para el ejercicio de la lectura crítica.” y con lo expuesto finalmente en el apartado de supuestos “Las concepciones y creencias generan en los estudiantes determinadas expectativas frente a nuevas oportunidades de aprendizaje”, es posible afirmar que: los resultados arrojaron que las expectativas de los estudiantes se cumplieron en gran medida, debido que los niveles de satisfacción en el cuestionario final fueron altos. Sin embargo, las expectativas que abarcaban aspectos actitudinales no se alcanzaron completamente, lo que podría explicarse, ya que las instancias de discusión y colaboración no fueron suficientes debido a la duración de la implementación, contrario a lo que plantea Llorens (2015) “(...) Leer no es solamente un acto intelectual, sino que también es un acto social” (p.8) lo que no se llevó a cabo, debido a que ser escuchados con respeto tanto por la docente como por sus compañeros o emitir opiniones, no estuvieron dentro de las opciones mayormente seleccionadas por parte de los estudiantes.

CAPÍTULO VI: Limitaciones y proyecciones

6.1 Limitaciones

Una de las primeras limitantes presentadas en el desarrollo de esta investigación fue el acotado tiempo otorgado por el establecimiento (diez horas pedagógicas) para la implementación de la secuencia didáctica.

Una segunda limitación fue el que la secuencia didáctica comenzó a ser aplicada un viernes en la última hora pedagógica, la que además se vio interrumpida por el almuerzo, lo que desfavorece la aplicación de los instrumentos puesto que los estudiantes pierden tanto su concentración como su interés y/o motivación en lo presentado.

Una tercera limitante fue que algunos estudiantes mostraron poco interés durante el desarrollo de la secuencia didáctica, puesto que no influía en su desempeño y carga académica, por ende, lo consideraban un favor para la docente en formación.

Una cuarta limitación fue que la muestra inicial era de 44 estudiantes, lo que disminuyó considerablemente debido a que no todos realizaron la totalidad de los instrumentos, por lo que aplicó un filtro basado en las inasistencia, atrasos y necesidades educativas especiales por parte de los estudiantes, por ende, la muestra efectiva quedó en 26.

Una quinta limitación fue la contingencia nacional, ya que inicialmente la investigación se llevaría a cabo en dos establecimientos, de diferentes dependencias, con el propósito de generar una comparativa entre ambos cursos del mismo nivel. Sin embargo, esto no fue posible debido a que la práctica profesional fue suspendida, impidiendo realizar la secuencia didáctica en el segundo establecimiento, lo que conlleva a una modificación en diversos aspectos de la investigación. Además, fue una limitación que los estudiantes

no recibieron una retroalimentación oportuna para que fuesen conscientes de sus aprendizajes, certezas y errores.

6.2 Proyecciones

A partir de la investigación realizada se proponen las siguientes proyecciones para desarrollar un futuro estudio:

En primer lugar, sería adecuado que el desarrollo de la secuencia didáctica se llevara a cabo en un tiempo prolongado, lo que facilita la comprensión y la aplicación de la lectura crítica. A su vez, podrían verse reflejados cambios en las expectativas, creencias y habilidades de los estudiantes, así como también resultados más significativos.

En segundo lugar, realizar una retroalimentación constante a los estudiantes sobre los instrumentos aplicados podría cambiar los resultados de la investigación, ya que serían conscientes de sus aprendizajes, certezas y errores.

En tercer lugar, sería interesante realizar una comparativa entre colegios con diferentes contextos para comprobar si el entorno influye en los resultados de la secuencia didáctica.

Finalmente, una última proyección para futuras investigaciones sería que se propiciara la aplicación de la lectura crítica de manera transversal en los aprendizajes adquiridos en las aulas chilenas.

Referencias Bibliográficas:

- Arias, G. (2018). *La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico*. Revista Boletín Redipe, 7(1), 86-94. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/419>
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R.(2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Blanco, M., y Blanco, M, L. (2010). Pensamiento crítico. En A. Caruana (Ed.), *Aplicaciones educativas de la psicología positivista* (pp.322 - 339). España.
- Bustos, C. & Provoste, L. (2017). *Una aproximación a las actitudes, creencias, expectativas y habilidades de lectura crítica a través de un pilotaje de secuencia didáctica en estudiantes de segundo año medio del colegio particular subvencionado Montaner de Hualpén* (Tesis de pregrado). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Cáceres, A., Donoso, P. & Guzmán, J. (2012). *“Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2”* (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cassany, D. (2005) “Los significados de la comprensión crítica”, *Lectura y Vida*, 26/3, Buenos Aires, septiembre. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

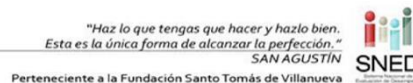
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/251839730 Literacidad critica leer y escribir la ideologia](https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia)
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago: División de Educación General Ministerio de Educación, República de Chile
- Currículum Nacional (2018). *Introducción al Lenguaje y Comunicación en los Programas de Estudio*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-20856.html>
- Delgado, A., Ecurra, L., Atalaya, M., Pequeña, J., Cuzcano, A., Álvarez, C. y Rodríguez, R. (2010). *Comparación de la comprensión lectora en alumnos de cuarto año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana*. Revista de Investigación en Psicología, 13(2), 117-128. Doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v13i2.3719>
- Domínguez, C., Vásquez, C., Araya, C., Wendegass, B. y Lundin, M.P. (2018). *Texto del estudiante Lenguaje y Comunicación Tercer año medio*. Santiago, Chile: SM.
- García, C., García-Morís, R., y Martínez R. (2017). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos y preguntas de investigación*, Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Herrero, J.C. (2016). *Elementos del pensamiento crítico*. Madrid, España: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales.

- Llorens, R. (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*. (Tesis de pregrado). Universidad Internacional de la Rioja, Castellón de la Plana.
- Martínez, F.J. (2017). *La apropiación de prácticas digitales en el aula* (Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: Graó.
- Medina, R., Medina de la Rosa, R., y Moreno, M. (2017). *Pensamiento crítico y aprendizaje grupal: vía para mejorar la comunicación en alumnos universitarios*. *Universidad y sociedad*, 9 (4), 168-176. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n4/rus23417.pdf>
- Ministerio de Educación (2005). *Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Recuperado de https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-34380_bases.pdf
- Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini - guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

- Saiz, C. y Rivas, S. (2011). *Mejorar el pensamiento crítico contribuye al desarrollo personal de los jóvenes*. Recuperado de <http://www.pensamiento-critico.com/archivos/coimbracss.pdf>
- Sánchez, E., García, J. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, España: Graó
- Serrano de Moreno, S. (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*.
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). *El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 11(2),111-133. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Tapia, J. A. (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. Revista de educación, número extraordinario, pp.63-93.
- Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago, Chile:Editorial Naciones Unidas. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3053/EducacionydesigualdadAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1



Jueves, 05 de septiembre 2019

Consentimiento informado

Estimado apoderado,

Junto con saludar, se le solicita el consentimiento y autorización para que su hijo y/o pupilo participe en las actividades de la asignatura de Lenguaje y Comunicación a realizarse en el marco del Seminario de Investigación de la estudiante en práctica profesional, Srta. Javiera San Martín, de la carrera de Pedagogía en Enseñanza Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Su trabajo se titula "Lectura crítica en estudiantes de tercero medio de colegios municipales y subvencionados de la comuna de Concepción". Las actividades consisten en el desarrollo de una secuencia didáctica de tareas relacionadas con la lectura crítica de textos adecuados al nivel escolar. Se llevarán a cabo en la sala de clases desde el día viernes 04 de octubre al viernes 11 del mismo mes bajo la supervisión del profesor a cargo de la asignatura, Carlos Garcés Muñoz, quien validará los materiales que se utilizarán.

Finalmente, se esclarece que la participación de su hijo y/o pupilo no implicará una evaluación sumativa que conlleve una calificación. No obstante, las actividades sí contribuirán a ejercitar y mejorar sus habilidades de comprensión lectora, por lo que igualmente se verá beneficiado.

Instrucciones: complete el siguiente formulario con los datos correspondientes y encerrando la opción estimada en relación a la información anterior.

Yo _____ apoderado/a de _____ he sido informado respecto de las actividades a aplicarse en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en relación al proyecto de seminario de la alumna en práctica profesional. Por ende, **sí / no** autorizo a mi pupilo a realizar las actividades mencionadas anteriormente.

Firma _____

ANEXO 2

SOLICITUD DE JUICIO EXPERTO (09/09/2019)

Estimado profesor, en su calidad de experto le solicitamos la revisión de cuestionario acerca de lectura crítica que aplicaremos en el marco de nuestro seminario de investigación. El objetivo del instrumento es recoger información sobre disposiciones de los estudiantes de tercero medio hacia la lectura crítica y sobre sus expectativas de aprendizaje al respecto. Nuestro seminario de investigación lo dirige la Dra. Beatriz Arancibia y busca poner a prueba una secuencia didáctica para desarrollar habilidades de lectura crítica, por lo tanto, se desarrolla bajo el método de investigación-acción.

Para registrar sus observaciones le solicitamos que utilice el siguiente recuadro.

Criterios	Observaciones / sugerencias
1. Diagramación del instrumento	
2. Instrucciones	
3. Extensión	
4. Claridad conceptual de los enunciados	
5. Otros (especificar):	

Sus observaciones y sugerencias serán de gran utilidad para mejorar nuestro trabajo.

Atentamente

Cristian Cárdenas Quidel Alicia Muñoz Merino Javiera San Martín Salgado
Génesis Silva Espinoza Alexa Zambra Barrera

ANEXO 3

CUESTIONARIO LECTURA CRÍTICA

Este es un cuestionario que forma parte de una investigación de seminario de grado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, específicamente de la carrera “Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación. Sus afirmaciones pretenden recoger información relacionada con la lectura y tus expectativas sobre la unidad que desarrollaremos

INSTRUCCIONES: Responde de forma honesta marcando con una X en el recuadro que mejor represente tu nivel de acuerdo o identificación personal con cada una de las afirmaciones que se te presenta.

Nombre: _____

CREENCIAS SOBRE LECTURA CRÍTICA

Afirmaciones	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
1. Cuando se lee un texto sobre un tema de interés público es importante confrontar las ideas con el propio punto de vista.					
2. Debatir con otros sobre lo que entendemos al leer, ayuda a construir nuestro propio punto de vista.					
3. Creo que los textos presentan valores, ideas y puntos de vista aunque no se expresen directamente.					
4. Considero importante estar informado para poder tener una opinión propia frente a lo que leo.					
5. Se puede comprender mejor el punto de vista del autor cuando se comparte la lectura con otros.					
6. Me parece que es importante que el lector se formule su propia opinión sobre lo que lee.					

7. Considero importante preocuparse de la confiabilidad de la fuente que proporciona la información en los textos informativos o de opinión.					
8. Antes de leer sobre algún tema polémico o de actualidad, es bueno revisar quién es el autor para tener una idea sobre lo que dirá.					
9. Si el lector no está de acuerdo con los planteamientos de un texto, es bueno que establezca su propia opinión.					
10 Es importante establecer cuál es el punto de vista del autor en los textos polémicos o de actualidad					
11. Es importante tratar de entender qué es lo que aportan las imágenes que pueden acompañar un texto.					
12. Considero importante entender los argumentos que utiliza el autor para sostener su punto de vista.					

EXPECTATIVAS SOBRE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

De las siguientes opciones marca con una X en la primera columna cuáles representan tus expectativas en relación al desarrollo de la secuencia didáctica que se llevará a cabo sobre la lectura crítica. En la tercera columna enumera tu selección según la relevancia que le otorgues.

<i>Expectativas (X)</i>	<i>Al desarrollar esta unidad, espero ...</i>	<i>Relevancia (1 al 8)</i>
	Aprender cómo mejorar mi comprensión crítica.	
	Desarrollar mi motivación por leer sobre temas polémicos.	
	Desarrollar mi capacidad para descubrir significados que van más allá de lo que se dice en el texto.	
	Conocer los puntos de vista de mis compañeros y profesora sobre los temas abordados en las lecturas.	
	Tener oportunidad de expresar mi propio punto de vista frente a mis compañeros y profesora.	
	Ser escuchado respetuosamente por mi profesora y compañeros cuando exprese mis ideas.	
	Ser capaz de explicar con mis propias palabras y con claridad el punto de vista del autor, ya sea de manera oral o escrita.	
	Otra (especificar qué):	

ANEXO 4

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

PASO 1: Observa y analiza la siguiente viñeta, posteriormente responde las preguntas planteadas a continuación:



1.- ¿Qué objetivo tienen los recursos textuales y gráficos de la viñeta? Fundamenta.

2.- ¿Qué crees que motivó al autor a realizar la viñeta?

3.- ¿Qué soluciones propones tú para frenar la problemática expuesta en la viñeta?

PASO 2: Analiza la publicidad que se te presenta a continuación y responde las preguntas planteadas



4.- ¿Qué producto o servicio se promociona? ¿Cuáles son sus cualidades?

5.- ¿Quiénes son los receptores ideales?

6.- ¿Qué elementos verbales y no verbales contribuyen a la comprensión del texto?

7.- ¿Qué quiere decir el mensaje “Del campo a tus manos, 100% papas naturales”?

8.- ¿Compartes el mensaje que se muestra en el aviso? ¿Por qué?

PASO 3: Lee y analiza el siguiente fragmento del célebre discurso de Steve Jobs en la Universidad de Stanford 2005. Luego responde las preguntas planteadas a continuación.

Cuando tenía 17 años, leí una cita que decía algo como: “Si vives cada día como si fuera el último, algún día tendrás razón”. Me marcó, y desde entonces, durante los últimos 33 años, cada mañana me he mirado en el espejo y me he preguntado: “Si hoy fuese el último día de mi vida, ¿querría hacer lo que voy a hacer hoy?” Y si la respuesta era “No” durante demasiados días seguidos, sabía que necesitaba cambiar algo. Recordar que voy a morir pronto es la herramienta más importante que haya encontrado para ayudarme a tomar las grandes decisiones de mi vida. [...] Hace casi un año me diagnosticaron cáncer. [...] Me operaron, y ahora estoy bien. Esto es lo más cerca que he estado de la muerte, y espero que sea lo más cerca que esté de ella durante algunas décadas más. Habiendo vivido esto, ahora os puedo decir esto con más certeza que [...] Nadie quiere morir. Ni siquiera la gente que quiere ir al cielo quiere morir para llegar allí. Y, sin embargo, la muerte es el destino que todos compartimos. Nadie ha escapado de ella. [...] Es el agente de cambio de la vida. Retira lo viejo para hacer sitio a lo nuevo. Ahora mismo lo nuevo sois vosotros, [...] Vuestro tiempo es limitado, así que no lo gastéis viviendo la vida de otro. [...] tened el coraje de seguir a vuestro corazón y vuestra intuición. [...] Todo lo demás es secundario.

Cuando era joven, había una publicación asombrosa llamada *Catálogo de toda la Tierra*, [...] cuando llegó su momento, sacaron un último número. [...] En ella estaban las palabras: “Sigue hambriento. Sigue loco”. Era su último mensaje de despedida. Y siempre he deseado eso para mí. Ahora, os deseo eso a vosotros. *Seguid hambrientos. Seguid*

alocados.

Muchísimas gracias a todos.

A partir de la lectura...

9.- Identifica las consecuencias de asumir conscientemente la muerte como parte de la vida según lo expuesto por Steve Jobs.

10.- ¿A qué interpela Steve Jobs en su discurso al hacer alusión a las siguientes frases: “Ahora mismo lo nuevo sois vosotros, [...] Vuestro tiempo es limitado”; “Seguid hambrientos? ¿Seguid alocados...”?

11.- ¿Con qué objetivo el autor utiliza ejemplos de su experiencia de vida?

12.- ¿Cuál crees tú que es el propósito del discurso emitido por Steve Jobs?

13.- Si tuvieras la oportunidad de decirle algo a Steve sobre su discurso, ¿qué le dirías?

ANEXO 5

GUÍA 1: ANÁLISIS PUBLICITARIO

Nombre estudiante: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Observa con atención el siguiente texto publicitario y analiza en función de las preguntas que aparecen a continuación:



1.- ¿Qué producto o servicio se promociona?

2.- ¿Qué cualidades del producto son resaltadas?

3.- ¿Quiénes son los receptores ideales?

4.- ¿Qué elementos verbales contribuyen a la comprensión del texto?

5.- ¿Qué elementos no verbales contribuyen a la comprensión del texto?

6.- ¿A qué público está dirigida esta publicidad? ¿Por qué?

7.- ¿Qué crees que motivó la elección de la imagen que presenta la publicidad? ¿Por qué?

8.- Si tuvieras que sintetizar en una o dos oraciones el mensaje de este aviso publicitario ¿Qué dirías?

9.- Señala dos razones para recomendar y dos razones para no recomendar el producto

ANEXO 6

Discurso de Malala Yousafzai en la recepción del Premio Nobel de la Paz 2014:

La educación es una de las bendiciones de la vida y una de sus necesidades. Esta ha sido mi experiencia durante mis 17 años de vida. En mi hogar, en Swat Valley al norte de Pakistán, siempre me ha gustado la escuela y aprender cosas nuevas. Recuerdo cómo mis amigas y yo decorábamos nuestras manos con henna en ocasiones especiales. En lugar de dibujar flores o diseños, pintábamos nuestras manos con fórmulas matemáticas y ecuaciones. Teníamos sed de educación porque nuestro futuro estaba allí, en aquella aula. Allí nos sentábamos y leíamos y aprendíamos juntas. Nos gustaban nuestros uniformes limpios y arreglados y nos sentábamos allí con los ojos llenos de grandes sueños. Queríamos que nuestros padres se sintieran orgullosos y demostrar que podíamos destacar en el estudio y alcanzar cosas que algunos piensan que sólo pueden alcanzar los chicos. Pero las cosas cambiaron. Cuando tenía 10 años, Swat, que era un precioso lugar turístico, se convirtió de repente en un nido de terrorismo. Más de 400 escuelas fueron destruidas. Se prohibió que las niñas fueran a la escuela. Las mujeres recibían palizas. Se mataba a personas inocentes. Todos sufríamos. Y nuestros sueños maravillosos se convirtieron en pesadillas. La educación pasó de ser un derecho a ser un delito. Al cambiar de repente mi mundo, cambiaron también mis prioridades. Tenía dos opciones. Una era callarme y esperar a que me matasen. La otra hablar alto y que me matasen entonces. Elegí la segunda opción. Decidí hablar alto. Los terroristas trataron de detenernos y nos atacaron a mí y a mis amigas el 9 de octubre de 2012 pero sus balas no pudieron vencernos. Sobrevivimos. Y desde aquel día nuestras voces no han hecho más que crecer. Cuento mi historia no porque sea única, sino porque no lo es. Es la historia de muchas niñas. Hoy, cuento también sus historias. He traído conmigo a Oslo a algunas de mis hermanas que comparten esta historia, amigas de Pakistán, Nigeria y Siria. Mis valientes hermanas Shazia y Kainat Riaz a las que también dispararon aquel día en Swat. Ellas también han superado un trauma trágico. También mi hermana Kainat Somro de Pakistán, que ha sufrido extrema violencia e insultos. Incluso mataron a su hermano, pero ella no ha sucumbido. Y me acompañan jóvenes que conocí durante mi campaña Malala Fund, que son ahora como mis hermanas. Mezon, mi valiente hermana siria, de 16 años. Ella vive ahora en Jordania, en un campo de refugiados y va de tienda en tienda ayudando a aprender a niñas y niños. Y mi hermana Amina, del Norte de Nigeria, donde Boko Haram amenaza y secuestra niñas simplemente por querer ir a la escuela. Aunque me presento aquí como una jovencita, una persona que mide 5 pies y 2 pulgadas- si se incluyen mis tacones altos-, no soy solamente una voz. Soy muchas voces. Soy Shazia. Soy Kainat Riaz. Soy Kainat Somro. Soy Mezon Soy Amina. Soy esos 66 millones de niñas que no van a la escuela. A la gente le gusta preguntarme por qué la educación es importante, especialmente para las niñas. Mi respuesta es siempre la misma. Lo que he aprendido de los primeros dos capítulos del Corán es la palabra Iqra, que significa “lee”, y la palabra wal-qalam, que significa “con la pluma”. Por eso, como dije el año pasado en Naciones Unidas, “Un niño, un maestro, una pluma y un libro, pueden cambiar el mundo (...)

ANEXO 7

GUÍA 2: ANÁLISIS CRÍTICO

Nombre
estudiante: _____ **Fecha:** _____

INSTRUCCIONES:

Paso 1: Lee y analiza en función de las preguntas planteadas, el siguiente discurso que la activista Greta Thunberg anunció en la apertura de la Cumbre del Clima en las Naciones Unidas, el pasado 23 de septiembre de 2019.

Antes de leer...

1. ¿Qué opinas del tema que se abordará en el texto adjunto?
2. En redes sociales ¿has oído sobre Greta Thunberg?
3. ¿Qué has hecho para cuidar tu planeta?

Texto 1:

"Mi mensaje es que los estaremos vigilando.

Todo esto está mal. Yo no debería estar aquí arriba. Debería estar de vuelta en la escuela, al otro lado del océano. Sin embargo, ¿ustedes vienen a nosotros, los jóvenes, en busca de esperanza?

¿Cómo se atreven?

Me han robado mis sueños y mi infancia con sus palabras vacías. Y, sin embargo, soy de los afortunados. La gente está sufriendo. La gente se está muriendo. Ecosistemas enteros están colapsando. Estamos en el comienzo de una extinción masiva. Y de lo único que pueden hablar es de dinero y cuentos de hadas de crecimiento económico eterno. ¿Cómo se atreven? Por más de 30 años, la ciencia ha sido clarísima. ¿Cómo se atreven a seguir mirando hacia otro lado y venir aquí diciendo que están haciendo lo suficiente, cuando la política y las soluciones necesarias aún no están a la vista?

Dicen que nos "escuchan" y que entienden la urgencia. Pero no importa cuán triste y enojada esté, no quiero creer eso. Porque si realmente entendieran la situación y de todas formas no actuaran, entonces serían malvados. Y eso me niego a creerlo.

La idea de reducir nuestras emisiones a la mitad en 10 años solo nos da un 50% de posibilidades de mantenernos por debajo de los 1,5 grados y el riesgo de desencadenar reacciones irreversibles en cadena más allá del control humano.

Quizá 50% sea aceptable para ustedes. Pero esos números no incluyen puntos de inflexión, la mayoría de los círculos de retroalimentación, calentamiento adicional oculto por la contaminación tóxica del aire o aspectos de equidad y justicia climática. También se basan en que mi generación absorba cientos de miles de millones de toneladas de su CO2 del aire con tecnologías que apenas existen.

Así que un riesgo del 50% simplemente no es aceptable para nosotros, que tenemos que vivir con las consecuencias.

Para tener un 67% de posibilidades de mantenernos por debajo de un aumento de la temperatura global de 1,5 grados, las mejores probabilidades dadas por el IPCC (el Panel Intergubernamental

de Cambio Climático), el mundo tenía 420 giga toneladas de CO2 para emitir el 1º de enero de 2018.

Hoy esa cifra ya se ha reducido a menos de 350 giga toneladas. ¿Cómo se atreven a fingir que esto se pueda resolver actuando como de costumbre y con algunas soluciones técnicas? Con los niveles de emisiones actuales, ese presupuesto restante de CO2 desaparecerá por completo en menos de 8 años y medio.

Hoy no se presentarán soluciones o planes en consonancia con estas cifras. Porque estos números son demasiado incómodos y todavía no son suficientemente maduros como para decir las cosas como son.

Nos están fallando.

Pero los jóvenes están empezando a entender su traición. Los ojos de todas las generaciones futuras están sobre ustedes. Y si eligen fallarnos, nunca los perdonaremos o dejaremos que sigan con esto. Justo aquí, ahora es donde trazamos la línea. El mundo se está despertando. Y se viene el cambio, les guste o no.

Gracias".

A partir de la lectura...

1.- Identifica las consecuencias del cambio climático según lo expuesto por Greta Thunberg

2.- A quién interpela Greta en su discurso al hacer alusión a las siguientes frases: “¿Cómo se atreven...?” “Dicen que nos escuchan...”

3.- ¿Con qué objetivo la autora incluye cifras estadísticas en su discurso?

4.- ¿Cuál crees tú que es el propósito del discurso emitido por Greta Thunberg?

5.- A veces la autora habla en plural ("nosotros"), ¿a quién pretende representar en su discurso y por qué?

6.- Si tuvieras la oportunidad de decirle algo a Greta sobre su discurso, ¿qué le dirías?

Paso 2: Observa y analiza la siguiente viñeta y responde las siguientes preguntas:

Texto2:



1.- ¿Qué objetivo tienen los recursos textuales y gráficos de la viñeta? Fundamenta.

2.- A partir de los elementos analizados anteriormente ¿Cuál es el sentido global de la viñeta?

Paso 3: Relaciona la temática planteada en el discurso junto con la viñeta adjunta en torno a las siguientes preguntas:

1.- Luego de leer los textos 1 y 2 ¿Cómo se podrían relacionar el discurso y la viñeta?

Argumenta con tres ejemplos presentes en los textos:

2.- ¿Qué soluciones propones tú para frenar la problemática del cambio climático y sus consecuencias?

ANEXO 8
EVALUACIÓN FINAL

Nombre: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

PASO 1: Observa y analiza la siguiente viñeta, posteriormente responde las preguntas planteadas:



1.- ¿Qué objetivo tienen los recursos textuales y gráficos de la viñeta? Fundamenta.

2.- ¿Qué crees que motivó al autor a realizar la viñeta?

3.- ¿Qué soluciones propones tú para frenar la problemática expuesta en la viñeta?

PASO 2: Analiza la publicidad que se te presenta a continuación y responde las preguntas planteadas



4.- ¿Qué producto o servicio se promociona? ¿Cuáles son sus cualidades?

5.- ¿Quiénes son los receptores ideales?

6.- ¿Qué elementos verbales y no verbales contribuyen a la comprensión del texto?

7.- ¿Qué quiere decir el mensaje “Hecha de plantas, hecha cada vez más verde”?

8.- ¿Compartes el mensaje que se muestra en el aviso? ¿Por qué?

PASO 3: Lee y analiza el siguiente fragmento del discurso de Justin Trudeau, primer ministro de Canadá, en el debate del Foro Económico Mundial y luego responde las preguntas planteadas:

“Me enfocaré esta noche en un cambio fundamental en el que cada uno de los líderes presentes puede actuar inmediatamente, uno que he hecho parte de los ejes centrales de mi mandato, uno que es fundamental para el Foro de este año, gracias al liderazgo de nuestros siete vicepresidentes excepcionales: habló acerca de contratar, promover y conservar más mujeres. Y no sólo porque es lo correcto o más amable, sino porque es lo más inteligente. En Canadá, como en todo el mundo, mucho del crecimiento económico y de fuerza de trabajo que experimentamos en varias de las últimas décadas es porque las mujeres están entrando y cambiando la fuerza de trabajo. Pero todavía hay mucho que mejorar y un gran beneficio, todavía, por obtener. McKinsey estima que al reducir la brecha de género añadiría otros 150.000 millones de dólares a la economía canadiense en 2026. Los estudios nos dicen que las organizaciones con mujeres en sus consejos corporativos y en posiciones de liderazgo clave, tienen un mejor desempeño que las otras compañías. De hecho, el Instituto Peterson para la Economía Internacional, acaba de encontrar que el aumentar la proporción de mujeres en posiciones de liderazgo de cero a 30% se tradujo en 15% de aumento en ganancias. Estimados recientes sugieren que la paridad económica de género puede añadir 1,75 billones de dólares al Producto Interno Bruto (PIB) de los EE.UU. Y en China, el impulso al PIB puede llegar hasta 2,5 billones, un número más grande que toda la economía canadiense. Señoras y señores, contratar, promover y retener a más mujeres se traduce no sólo en un aumento de sus ganancias, sino en mayor diversidad de ideas. En efecto, la inclusión de mujeres tiene el poder de llevar la innovación a otro nivel y de facilitar la resolución de conflictos.”

A partir de la lectura...

9.- ¿Qué crees tú que motivó a Trudeau a emitir este discurso?

10.- Identifica las ventajas de contratar más mujeres en posiciones de liderazgo.

11- ¿A quién(es) crees tú que se está dirigiendo Justin Trudeau con su discurso?

12- ¿Cuál crees tú que es el objetivo del discurso emitido por Justin Trudeau?

13.- Si tuvieras la oportunidad de decirle algo a Justin sobre su discurso, ¿qué le dirías?

ANEXO 9

Diagnóstico final

CUESTIONARIO LECTURA CRÍTICA

Después de haber desarrollado la secuencia didáctica, te solicitamos que vuelvas a responder este cuestionario que forma parte de una investigación de seminario de grado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, específicamente de la carrera “Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación”, para conocer si tus opiniones respecto a la lectura crítica se han modificado.

INSTRUCCIONES: Responde de forma honesta marcando con una X en el recuadro que mejor represente tu nivel de acuerdo o identificación personal con cada una de las afirmaciones que se te presentan.

NOMBRE: _____

CREENCIAS SOBRE LECTURA CRÍTICA

Afirmaciones	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en Desacuerdo
1. Cuando se leyó un texto sobre un tema de interés público es importante haber confrontado las ideas con el propio punto de vista.					
2. Debatir con otros sobre lo que se entendió al leer, ayuda a construir un punto de vista propio.					
3. Creo que los textos presentan valores, ideas y puntos de vista aunque no se expresen directamente.					
4. Considero importante estar informado para poder tener una opinión propia frente a lo que leo.					

5. Se puede comprender mejor el punto de vista del autor cuando se comparte la lectura con otros.					
6. Me parece que es importante que el lector se formule su propia opinión sobre lo que leo.					
7. Considero importante preocuparse de la confiabilidad de la fuente que proporciona la información en los textos informativos o de opinión.					
8. Antes de leer sobre algún tema polémico o de actualidad, es bueno revisar quién es el autor para tener una idea sobre lo que dirá.					
9. Si el lector no está de acuerdo con los planteamientos de un texto, es bueno que establezca su propia opinión.					
10. Es importante establecer cuál es el punto de vista del autor en los textos polémicos o de actualidad					
11. Es importante tratar de entender qué es lo que aportan las imágenes que pueden acompañar un texto.					
12. Considero importante entender los argumentos que utiliza el autor para sostener su punto de vista.					

EXPECTATIVAS SOBRE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

De las siguientes opciones marca con una X en la primera columna cuáles representan tus expectativas en relación al desarrollo de la secuencia didáctica que se llevará a cabo sobre la lectura crítica. En la tercera columna enumera tu selección según la relevancia que le otorgues.

<i>Expectativas (X)</i>	<i>Al desarrollar esta unidad, espero ...</i>	<i>Relevancia (1 al 8)</i>
	Aprender cómo mejorar mi comprensión crítica.	
	Desarrollar mi motivación por leer sobre temas polémicos.	
	Desarrollar mi capacidad para descubrir significados que van más allá de lo que se dice en el texto.	
	Conocer los puntos de vista de mis compañeros y profesora sobre los temas abordados en las lecturas.	
	Tener oportunidad de expresar mi propio punto de vista frente a mis compañeros y profesora.	
	Ser escuchado respetuosamente por mi profesora y compañeros cuando exprese mis ideas.	
	Ser capaz de explicar con mis propias palabras y con claridad el punto de vista del autor, ya sea de manera oral o escrita.	
	Otra (especificar qué):	

ANEXO 10
Rúbrica
Evaluación Diagnóstica

Nombre estudiante: _____ Puntaje: ___/58 pts.

INDICADORES	LOGRADO (2 PTS.)	MEDIANAMENT E LOGRADO (1 PTS.)	NO LOGRADO (0 PTO.)	PTJE. OBTENIDO
<u>Paso 1</u> <u>N°1</u> <u>(X2)</u>	El estudiante interpreta adecuadamente los recursos gráficos y textuales de la viñeta: reconoce el sentido irónico del texto, relaciona la expresión de las imágenes con el título de la viñeta, etc.	El estudiante interpreta solo uno de los recursos de la viñeta (reconoce el sentido irónico del texto o relaciona la expresión de las imágenes con el título de la viñeta, etc.)	El estudiante no logra interpretar los recursos gráficos y textuales de la viñeta.	
<u>Paso 1</u> <u>N°2</u> <u>(X3)</u>	El estudiante reconoce en su totalidad lo que motivó al autor para realizar la viñeta: función apelativa del texto, llamado de atención al lector, llamado a la reflexión, etc. sobre el daño a la tierra causado por el cambio climático.	El estudiante reconoce parcialmente lo que motivó al autor para realizar la viñeta (función apelativa del texto, llamado de atención al lector o llamado a la reflexión, etc. sobre el daño a la tierra causado por el cambio climático.)	El estudiante no logra reconocer correctamente lo que motivó al autor para realizar la viñeta.	
<u>Paso 1</u> <u>N°3</u> <u>(X3)</u>	El estudiante propone soluciones directamente relacionadas con la problemática planteada en la viñeta (cambio	El estudiante propone soluciones indirectamente relacionadas con la problemática planteada en la viñeta (cambio	El estudiante no propone soluciones relacionadas con la problemática planteada en la viñeta (cambio climático)	

	climático)	climático)		
<u>Paso 2</u> <u>N°4</u> <u>(X1)</u>	El estudiante reconoce qué producto se promociona (papas fritas Lay's) y da cuenta de cuáles son sus cualidades (100 % naturales)	El estudiante reconoce qué producto se promociona o da cuenta de cuáles son sus cualidades.	El estudiante no logra reconocer qué producto se promociona, ni da cuenta de cuáles son sus cualidades.	
<u>Paso 2</u> <u>N°5</u> <u>(X2)</u>	El estudiante identifica correctamente a los receptores ideales de la publicidad (quienes valoran que el producto sea natural)	El estudiante identifica parcialmente a los receptores ideales de la publicidad.	El estudiante no logra identificar los receptores ideales de la publicidad.	
<u>Paso 2</u> <u>N°6</u> <u>(X1)</u>	El estudiante logra reconocer de forma clara todos los elementos verbales (slogan, nombre del productor, lugar de procedencia) y no verbales (saco de papas, agricultor, paisaje, papas, siembra)	El estudiante reconoce correctamente al menos tres de los elementos verbales o no verbales (slogan, nombre del productor, lugar de procedencia; saco de papas, agricultor, paisaje, papas, siembra)	El estudiante no logra reconocer elementos verbales y no verbales.	
<u>Paso 2</u> <u>N°7</u> <u>(X2)</u>	El estudiante logra interpretar de forma precisa el sentido del mensaje: las papas fritas Lay's están hechas de papas naturales recién cosechadas	El estudiante logra interpretar de forma parcial el sentido del mensaje (las papas fritas Lay's están hechas de papas naturales recién cosechadas)	El estudiante no logra interpretar el sentido del mensaje.	
<u>Paso 2</u> <u>N°8</u>	En su respuesta el estudiante demuestra que es capaz de reconocer	El estudiante reconoce parcialmente en su respuesta la	El estudiante no reconoce en su respuesta la información no	

<u>(X3)</u>	totalmente la información sobre el producto que no se explicita, por ejemplo: contenido de sal, aceite, preservantes, sabores artificiales, etc. y de refutar el slogan falseándolo e identificando el sesgo publicitario	información no explicitada en el mensaje (por ejemplo: contenido de sal, aceite, preservantes, sabores artificiales, etc. y de refutar el slogan falseándolo e identificando el sesgo publicitario)	explicitada en el mensaje.	
<u>Paso 3</u> <u>Nº9</u> <u>(X1)</u>	El estudiante identifica en totalidad las consecuencias de asumir conscientemente la muerte como parte de la vida (tomar grandes decisiones, tomar coraje y seguir el corazón e intuición)	El estudiante identifica de manera parcial las consecuencias de asumir conscientemente la muerte como parte de la vida (tomar grandes decisiones o tomar coraje y seguir el corazón e intuición)	El estudiante no identifica las consecuencias de asumir conscientemente la muerte como parte de la vida.	
<u>Paso 3</u> <u>Nº10</u> <u>(X2)</u>	El estudiante interpreta totalmente la interpelación de Steve Jobs (a los jóvenes, el modo de vivir y tomar decisiones)	El estudiante interpreta parcialmente la interpelación de Steve Jobs (a los jóvenes, el modo de vivir y tomar decisiones)	El estudiante no interpreta la interpelación de Steve Jobs.	
<u>Paso 3</u> <u>Nº11</u> <u>(X3)</u>	El estudiante logra relacionar totalmente el tema y los ejemplos dados por Steve Jobs, reflexionando en torno a ellos (ilustrar y ejemplificar cómo fue su juventud y sus decisiones con	El estudiante logra relacionar parcialmente el tema o los ejemplos dados por Steve Jobs, reflexionando en torno a ellos (ilustrar y ejemplificar cómo fue su juventud y sus decisiones con	El estudiante no relaciona el tema y los ejemplos dados por Steve Jobs ni reflexiona en torno a ellos.	

	el fin de obtener cercanía con los jóvenes)	el fin de obtener cercanía con los jóvenes)		
<u>Paso 3</u> <u>N°12</u> <u>(X3)</u>	El estudiante evalúa cuál es el propósito del discurso considerando los siguientes elementos: incentivar a los jóvenes a que disfruten su vida, aprovechen tu tiempo y tomen consciencia de la etapa en que se encuentran.	El estudiante evalúa cuál es el propósito del discurso considerando al menos dos de los siguientes elementos: incentivar a los jóvenes a que disfruten su vida, aprovechen tu tiempo y tomen consciencia de la etapa en que se encuentran.	El estudiante no evalúa el propósito del discurso.	
<u>Paso 3</u> <u>N°13</u> <u>(X3)</u>	El estudiante en su respuesta comprendió la intención del discurso y es pertinente a la temática planteada: la juventud y sus decisiones.	El estudiante opina sin considerar el propósito del discurso.	El estudiante no opina ni considera el propósito del discurso.	

ANEXO 11
Rúbrica
Evaluación Final

Nombre estudiante:

Puntaje: /56 pts.

INDICADORES	LOGRADO (2 PTS.)	MEDIANAMENTE LOGRADO (1 PTS.)	NO LOGRADO (0 PTO.)	PTJE. OBTENIDO
<p><u>Paso 1</u> <u>N°1</u> <u>(X2)</u></p>	<p>El estudiante interpreta adecuadamente los recursos gráficos (da a conocer el estado anímico de los personajes y apoyar lo explicitado en los globos de diálogo) y textuales (percepción del tipo calor existente versus el imaginado por miguelito -calor hogar vs calor ambiente-) de la viñeta.</p>	<p>El estudiante interpreta solo uno de los recursos de la viñeta: recursos gráficos (da a conocer el estado anímico de los personajes y apoyar lo explicitado en los globos de diálogo) o textuales (percepción del tipo calor existente versus el imaginado por miguelito -calor hogar vs calor ambiente-)</p>	<p>El estudiante no logra interpretar los recursos gráficos y textuales de la viñeta.</p>	
<p><u>Paso 1</u> <u>N°2</u> <u>(X3)</u></p>	<p>El estudiante reconoce en su totalidad lo que motivó al autor para realizar la viñeta: función apelativa del texto, llamado a la reflexión, etc. sobre la falta de tiempo y dedicación de padres hacia sus hijos.</p>	<p>El estudiante reconoce parcialmente lo que motivó al autor para realizar la viñeta (función apelativa del texto, o llamado a la reflexión, etc. sobre la falta de tiempo y dedicación de padres hacia sus hijos)</p>	<p>El estudiante no logra reconocer que motivó al autor para realizar la viñeta.</p>	
<p><u>Paso 1</u> <u>N°3</u> <u>(X3)</u></p>	<p>El estudiante propone soluciones directamente relacionadas con la problemática planteada en la viñeta (falta de calor de hogar)</p>	<p>El estudiante propone soluciones indirectamente relacionadas con la problemática planteada en la viñeta (falta de calor de hogar)</p>	<p>El estudiante no propone soluciones relacionadas con la problemática planteada en la viñeta (falta de calor de hogar)</p>	

<p><u>Paso 2</u> <u>N°4</u></p> <p><u>(X1)</u></p>	<p>El estudiante reconoce qué producto se promociona (agua Ciel envasada) y da cuenta de cuáles son sus cualidades (botella hecha hasta con 30% de plantas, se puede reciclar y es amigable con el medio ambiente)</p>	<p>El estudiante reconoce qué producto se promociona o da cuenta de cuáles son sus cualidades.</p>	<p>El estudiante no logra reconocer qué producto se promociona, ni da cuenta de cuáles son sus cualidades.</p>	
<p><u>Paso 2</u> <u>N°5</u></p> <p><u>(X2)</u></p>	<p>El estudiante identifica correctamente a los receptores ideales de la publicidad (quienes valoran que el envase de producto sea orgánico y que consuman agua envasada)</p>	<p>El estudiante identifica parcialmente a los receptores ideales de la publicidad.</p>	<p>El estudiante no logra identificar los receptores ideales de la publicidad.</p>	
<p><u>Paso 2</u> <u>N°6</u></p> <p><u>(X1)</u></p>	<p>El estudiante logra reconocer de forma clara todos los elementos verbales (slogan, nombre del producto, texto que entrega cualidades del producto) y no verbales (logo, pasto en parte superior de la botella, paisaje, pájaro, hormiga, chinita, símbolo verde de reciclaje)</p>	<p>El estudiante reconoce correctamente al menos tres de los elementos verbales o no verbales (slogan, nombre del productor, texto que entrega cualidades del producto, logo, pasto en parte superior de la botella, paisaje, pájaro, hormiga, chinita, símbolo verde de reciclaje)</p>	<p>El estudiante no logra reconocer elementos verbales y no verbales.</p>	
<p><u>Paso 2</u> <u>N°7</u></p> <p><u>(X2)</u></p>	<p>El estudiante logra interpretar de forma precisa el sentido del mensaje: la botella está hecha con un 30% de plantas y que</p>	<p>El estudiante logra interpretar de forma parcial el sentido del mensaje (hecha con un 30% de plantas o que va aumentando su</p>	<p>El estudiante no logra interpretar el sentido del mensaje.</p>	

	va aumentando su porcentaje de material orgánico con el que se fabrica.	porcentaje de material orgánico con el que se fabrica)		
<u>Paso 2</u> <u>N°8</u> <u>(X3)</u>	En su respuesta el estudiante demuestra que es capaz de reconocer totalmente la información sobre el producto y fundamenta su punto de vista en relación al mensaje, ya sea a favor o en contra.	En su respuesta el estudiante demuestra que es capaz de reconocer parcialmente la información sobre el producto y/o fundamenta su punto de vista en relación al mensaje, ya sea a favor o en contra.	El estudiante no reconoce la información sobre el producto ni fundamenta su punto de vista en relación al mensaje, ya sea a favor o en contra.	
<u>Paso 3</u> <u>N°9</u> <u>(X2)</u>	El estudiante identifica lo que motivó al autor a realizar su discurso (la desigualdad de género en su país, respecto a las oportunidades laborales en cargos importantes para las mujeres)	El estudiante identifica de manera parcial lo que motivó al autor a realizar su discurso (la desigualdad de género en su país o las oportunidades laborales en cargos importantes para las mujeres)	El estudiante no identifica lo que motivó al autor a realizar su discurso.	
<u>Paso 3</u> <u>N°10</u> <u>(X1)</u>	El estudiante identifica en su totalidad las ventajas de contratar a más mujeres en posiciones de liderazgo (aumento del PIB, son capaces de facilitar la resolución de conflictos, tienen el poder de ser innovadoras, las organizaciones tienen mejor desempeño y hay mayor diversidad de ideas)	El estudiante identifica parcialmente las ventajas de contratar a más mujeres en posiciones de liderazgo.	El estudiante no identifica las ventajas de contratar a más mujeres en posiciones de liderazgo.	

<p><u>Paso 3</u> <u>Nº11</u></p> <p><u>(X2)</u></p>	<p>El estudiante logra identificar(Interpreta) a los receptores directos e indirectos a los que se dirige Justin Trudeau con su discurso (a los 7 vicepresidentes y a los líderes de los sistemas económicos mundiales)</p>	<p>El estudiante logra reconocer (Interpretar) parcialmente a los receptores directos o indirectos a los que se dirige Justin Trudeau con su discurso (a los 7 vicepresidentes o a los líderes de los sistemas económicos mundiales)</p>	<p>El estudiante no reconoce (Interpretar) los receptores directos ni indirectos a los que se dirige Justin Trudeau con su discurso.</p>	
<p><u>Paso 3</u> <u>Nº12</u></p> <p><u>(X3)</u></p>	<p>El estudiante evalúa cuál es el objetivo del discurso considerando los siguientes elementos: promover, contratar y retener a más mujeres.</p>	<p>El estudiante evalúa cuál es el objetivo del discurso considerando al menos uno de los siguientes elementos: promover, contratar y retener a más mujeres.</p>	<p>El estudiante no evalúa el objetivo del discurso.</p>	
<p><u>Paso 3</u> <u>Nº13</u></p> <p><u>(X3)</u></p>	<p>El estudiante en su respuesta comprendió el objetivo del discurso y es pertinente a la temática planteada: integrar a más mujeres al sistema laboral en posiciones de liderazgo.</p>	<p>El estudiante opina sin considerar el objetivo del discurso (integrar a más mujeres al sistema laboral en posiciones de liderazgo.)</p>	<p>El estudiante no opina ni considera el propósito del discurso.</p>	

ANEXO 12

Habilidades en evaluación diagnóstica

Paso 1:

Habilidades	Preguntas
Reconocer	
Interpretar	P1
Reflexionar	P2- P3

Paso 2:

Habilidades	Preguntas
Reconocer	P1 - P3
Interpretar	P2-P4
Reflexionar	P5

Paso 3:

Habilidades	Preguntas
Reconocer	P1
Interpretar	P2
Reflexionar	P3 - P4 - P5

ANEXO 13

Habilidades en evaluación final

Paso 1:

Habilidades	Preguntas
Reconocer	
Interpretar	P1
Reflexionar	P2 - P3

Paso 2:

Habilidades	Preguntas
Reconocer	P1
Interpretar	P2
Reflexionar	P3 - P4 - P5

Paso 3:

Habilidades	Preguntas
Reconocer	P2
Interpretar	P3
Reflexionar	P1- P4 - P5



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Mg. Carmen Gloria Soto Becerra
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Análisis de una experiencia de lectura crítica basada en habilidades, creencias y expectativas en estudiantes de tercero medio de un colegio de la comuna de Concepción.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Cristian Cárdenas Quidel Alicia Muñoz Merino Javiera San Martín Salgado Génesis Silva Espinoza Alexa Zambra Barrera
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación.
PROFESOR GUÍA	Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7,0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7,0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7,0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7,0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7,0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	4,0
Promedio	6,5

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7,0
Promedio	7,0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,8
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6,5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6,5
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6,5
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	4,0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,0
Promedio	6,16



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7,0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7,0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,0
Promedio	6,58

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7,0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7,0
3. Correcto uso de ortografía.	6,8
4. Coherencia en la redacción.	6,8
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6,5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7,0
Promedio	6,85

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,50	1,63
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7,00	1,40
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,16	1,23
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,58	1,65
E. De los aspectos formales	10%	6,85	0,68
Nota promedio final			6,59

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que, a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

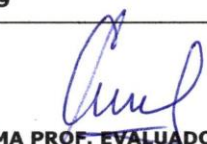
La principal fortaleza radica en la relevancia del tema, ya que el desarrollo del pensamiento crítico es una de las habilidades declaradas como fundamentales para desenvolverse en el S XXI y, sin duda, promover y educar la práctica de una lectura crítica entrega herramientas para ello. Otra fortaleza es el buen marco teórico referencial presentado y la descripción del marco metodológico.

Las debilidades detectadas son absolutamente corregibles y no afectan al reflejo del buen trabajo realizado, dentro de las posibilidades que tuvieron para realizar la investigación.

Una debilidad se encuentra en la justificación del problema, ya que no se presentan antecedentes bibliográficos y tampoco se hace mención a trabajos de investigación relevantes. Otra debilidad corresponde al diseño metodológico, ya que no presentan sobre el control de validez y confiabilidad de los cuestionarios utilizados, los que fueron tomados de Tesis realizada y cuya validación de los instrumentos debieron citar. Por otro lado, en cuanto a la discusión y conclusiones de los resultados de la investigación, falta agregar la confirmación o rechazo de los supuestos de la investigación y agregar sugerencias que proponen a partir de los resultados, como se les sugiere en los comentarios de la corrección.

Por lo anteriormente descrito, apruebo la presentación de esta investigación con nota **6,59**

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: Abril 2020



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Claudine Glenda Benoit Ríos
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Análisis de una experiencia de lectura crítica basada en habilidades, creencias y expectativas en estudiantes de tercero medio de un colegio de la comuna de Concepción
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Cristian Cárdenas Quidel Alicia Muñoz Merino Javiera San Marín Salgado Génesis Silva Espinoza Alexa Zambra Barrera
CARRERA	Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.5
Promedio	6.5

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.0
Promedio	6.16

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0



Facultad de Educación

2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.5
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.5
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.5
Promedio	6.68

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	6.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	5.5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	5.5
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	5.5
Promedio	5.58

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.0
3. Correcto uso de ortografía.	5.0
4. Coherencia en la redacción.	5.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	5.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	5.0
Promedio	5.58

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.5	1.62
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.16	1.23
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.68	1.33
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.58	1.39
E. De los aspectos formales	10%	5.58	0.55
Nota promedio final			6.12

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El Seminario de Investigación "Análisis de una experiencia de lectura crítica basada en habilidades, creencias y expectativas en estudiantes de tercero medio de un colegio de la comuna de Concepción" aborda un tema de interés para la investigación en educación. La extensión del escrito es adecuada a las características del tipo de estudio realizado.



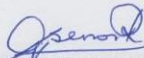
Facultad de Educación

El proceso de investigación, especialmente en su diseño metodológico, se caracteriza por su rigurosidad y pertinencia en relación con los objetivos planteados. El seminario describe muy bien el enfoque de investigación y las diferentes fases de intervención.

No obstante lo anterior, faltó profundizar aún más en la discusión de los resultados; en particular, establecer una relación entre los hallazgos y/o conclusiones con lo presentado en el marco referencial. En cuanto a las debilidades susceptibles de mejorar, se encuentran aspectos formales del escrito, tales como errores de ortografía puntual y acentual, fallas en la redacción (errores de concordancia, tiempos verbales, conjugaciones verbales incorrectas, transiciones entre párrafos, entre otras), repetición de elementos y, por ello, falta de sustitución léxica en varios términos o frases empleados en la escritura del texto. Del mismo modo, es necesario realizar una nueva revisión de las referencias bibliográficas y ajustarlas a las normas APA. Finalmente, se sugiere revisar las observaciones que fueron marcadas en la versión escrita del Seminario.

Analizadas las fortalezas y debilidades del mismo, y aplicada la pauta cuantitativa, las alumnas aprueban con nota 6.12

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 11 de marzo de 2020