



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

terce

Tercer Estudio
Regional Comparativo
y Explicativo

APORTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA **LECTURA**



Publicado en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago.

© UNESCO 2016

ISBN 978-92-3-XXXXXX-X



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Diseño y diagramación:
Acento en la Ce SPA. www.acentoenlace.cl

Impreso en Chile

PRE

CRÉDITOS

Aportes para la Enseñanza de la Lectura

Este informe ha sido elaborado por
MIDE UC por encargo de la Oficina
Regional de Educación para Amé-
rica Latina y el Caribe, OREALC/
UNESCO Santiago

Autores

M. Paulina Flotts

Jorge Manzi

María del Pilar Polloni

Macarena Carrasco

Claudia Zambra

Andrea Abarzúa

AGRADECIMIENTOS

La OREALC/UNESCO Santiago agradece especialmente por la revisión del contenido técnico de esta publicación al Dra. Carmen Julia Coloma y al Dra. Macarena Silva, ambas investigadoras del Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE, de la Universidad de Chile.

Las precisiones y comentarios aportados por ellas han sido una valiosa contribución para que este volumen, Aportes para la Enseñanza de la Lectura, sea un documento de gran calidad y contribuya efectivamente al desarrollo de las capacidades docentes de la Región.

La OREALC/UNESCO Santiago agradece también en forma particular a la especialista de área del Ministerio de Educación de Colombia, Marta Castillo, y a la especialista de área del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, Elizabeth García, por sus valiosos comentarios a este documento.

FAO

La educación juega un papel primordial y transversal en la vida de las personas, al ser una herramienta que ayuda a crear sociedades más justas, equitativas y tolerantes. La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, así lo reconoce, al incluirla no solo como Objetivo n° 4, que establece “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas”, sino al darle un protagonismo que atraviesa todos los demás ODS.

En este contexto, y teniendo como marco de referencia el Derecho a la Educación, es que OREALC/UNESCO Santiago, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, presentó en el 2015 los resultados principales del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE. El estudio, que mostró los logros de aprendizaje y sus factores asociados en 15 países de América Latina más el estado mexicano de Nuevo León, ha sido una contribución a la toma de decisiones de políticas educativas y al mejoramiento de los sistemas educativos en general.

Sin embargo, el TERCE también busca ser un instrumento que sirva a los principales actores del quehacer educativo: los docentes.

Existe un amplio consenso que ratifica que el docente es el actor vinculante más importante en el logro de aprendizaje del estudiante. Por esta razón, la OREALC/UNESCO Santiago presenta la colección Aportes para la Enseñanza, en las cuatro áreas pedagógicas que cubre el TERCE (Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias Naturales). Esta publicación constituye una poderosa herramienta para el fortalecimiento de las capacidades docentes, al aportar a este importante grupo orientaciones que les permita ajustar sus prácticas pedagógicas en el aula.

Aportes para la Enseñanza de Lectura apunta a entregar elementos al docente para que forme a las personas de este siglo, donde el acceso a los textos, masificado por el uso de internet, ha generado lectores más críticos y con mayor avidez por la información. De este modo, entrega insumos de trabajo dirigidos a hacer que los propios estudiantes tomen el comando de su enseñanza y no sean meros depositarios de lecciones.

Con este documento, los resultados de TERCE se aterrizan en un nivel conceptual y práctico enfocado a los docentes, relevando el valor de una evaluación masiva no solo para la investigación y la elaboración de políticas sectoriales en educación, sino para el trabajo diario en el salón de clases. Contamos con que los Aportes para la Enseñanza cumplan a cabalidad este objetivo y, con ello, a los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

Atilio Pizarro

Jefe de la Sección Planificación, Gestión, Monitoreo y Evaluación UNESCO Santiago
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

CONTENIDOS

5
8

Prefacio

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)

8- Propósito del estudio

9- Propósito de este libro

11

La enseñanza y la evaluación de la lectura

13- Desde la alfabetización a la literacidad

14- En busca de un lector autorregulado

14- Enfoque de enseñanza de la disciplina en la región

16- Lectura y vida cotidiana

19

17- Evaluación y promoción del aprendizaje

La prueba de lectura

19- Aspectos evaluados en la prueba de lectura de TERCE

25

21- Tabla de especificaciones y estructura de la prueba

Resultados por dominio y proceso cognitivo en lectura

25- Resultados tercer grado

25- Resultados por dominio y proceso cognitivo en la región

26- Resultados por dominio y proceso cognitivo evaluado en cada uno de los países participantes en el estudio

29- Resultados sexto grado

29- Resultados por dominio y proceso cognitivo en la región

30- Resultados por dominio y proceso cognitivo evaluado en cada uno de los países participantes en el estudio

33

Resultados de los estudiantes y alternativas para el trabajo docente

34- Niveles de desempeño en las pruebas de lectura

38- Ejemplos de preguntas de los distintos niveles de desempeño.

38- Tercer grado de primaria, nivel I

41- Tercer grado de primaria, nivel II

44- Tercer grado de primaria, nivel III

47- Tercer grado de primaria, nivel IV

48- Sexto grado de primaria, nivel I

51- Sexto grado de primaria, nivel II

57- Sexto grado de primaria, nivel III

61- Sexto grado de primaria, nivel IV

62

Propuestas de prácticas pedagógicas para abordar los principales problemas de aprendizaje detectados: ¿Cómo hacer que los alumnos alcancen los niveles de desempeño más altos?

63- Sugerencias para la selección de textos en el aula

64- Sugerencias didácticas para el trabajo de la lectura en el aula: antes, durante y después

72

Síntesis, discusión y proyecciones del estudio

76

Referencias bibliográficas



El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)

Propósito del estudio

Durante las últimas décadas, los países de América Latina y el Caribe han conseguido avances significativos en materia de alfabetización y cobertura de sus sistemas educativos, pero continúa pendiente el desafío de mejorar la calidad de la educación. Ya desde el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), realizado en el año 2006 en 16 países de la región, se constata, por ejemplo, que algo más de la mitad de los niños de sexto grado alcanza apenas los niveles de desempeño inferiores en lectura, matemática y ciencias (niveles I y II, de cuatro niveles posibles). Resultados que muestran la magnitud del déficit en el objetivo de conseguir que los estudiantes adquieran los aprendizajes necesarios para un dominio más profundo de los conocimientos y un desarrollo de habilidades más avanzadas en las distintas disciplinas evaluadas.

A partir de antecedentes como éste, el LLECE impulsa la realización del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), el que se aplica en 15 países y un

estado subnacional, entre los años 2010 y 2014. El propósito principal de este estudio es evaluar la calidad de la educación en los países de América Latina y el Caribe y, junto con ello, identificar factores asociados a los logros de aprendizaje. De este modo, TERCE no solamente busca entregar un diagnóstico acerca de los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la región, sino también aportar información que contribuya a la identificación de factores asociados a dichos logros, para que, a partir de ese conocimiento, se contribuya en la formulación de políticas públicas.

TERCE evaluó logros de aprendizaje en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura) y matemática en tercer y sexto grado de escuela primaria y, además, ciencias naturales en sexto grado. El Estudio comenzó el año 2010 con la XXVI Reunión de Coordinadores Nacionales en la ciudad de Brasilia (13 y 14 de diciembre). Desde entonces, la Coordinación Técnica del LLECE en la OREALC/ UNESCO Santiago, en colaboración con las Coordinaciones Nacionales y con sus socios implementadores, MIDE UC y la Universidad Diego Portales (UDP), ejecutaron este proyecto de acuerdo a las siguientes fases:

Año	Tarea	Institución a cargo
2011	Análisis curricular	ICFES
	Elaboración de ítems	MIDE UC, países
2012	Desarrollo marco de factores asociados	MIDE UC, UDP
	Elaboración de cuestionarios	UDP
	Diseño muestral	OREALC / UNESCO Santiago
	Desarrollo software	IEA
	Arbitraje de muestreo	IEA
	Aplicación piloto	MIDE UC, UDP, países
2013	Aplicación definitiva	MIDE UC, UDP, países
2014	Análisis y elaboración de informes	MIDE UC, UDP, OREALC / UNESCO Santiago

Tal como se indicó previamente, en el TERCE participaron 15 países más el estado mexicano de Nuevo León. En total, se evaluaron 195.752 estudiantes distribuidos en 3.065 escuelas.

Para lograr su objetivo, el TERCE utiliza dos tipos de instrumentos de recolección de información. El primero corresponde a pruebas de evaluación de aprendizaje y el segundo, son los cuestionarios de contexto. Estos cuestionarios fueron desarrollados tomando en consideración el marco teórico del estudio. El TERCE cuenta con cuestionarios para estudiantes, familias, profesores y directores. La información consultada mediante estos instrumentos hace posible realizar análisis de factores asociados y en el reporte correspondiente se dan a conocer algunos hallazgos sobre la relación entre resultados de aprendizaje y: (1) características de las escuelas; (2) características de los docentes; y, (3) características socioeconómicas de los estudiantes y sus familias.

Para la construcción de las pruebas se desarrollaron talleres de elaboración de ítems con la presencia de los países participantes del estudio. Estos talleres tenían el doble objetivo de elaborar los instrumentos necesarios para la evaluación de los aprendizajes y de

capacitar técnicamente a los equipos nacionales. El primer paso para la construcción de los instrumentos consistió en una revisión de los marcos curriculares de los países participantes, el cual estuvo a cargo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Esta acción permitió identificar los elementos comunes en los currículos y así definir una estructura de prueba pertinente para medir la calidad de la educación a nivel regional.

Finalmente, cabe precisar que los resultados sobre logros de aprendizaje se trabajaron bajo dos perspectivas. Por una parte, se obtuvo la puntuaciones medias de cada país en cada prueba (en una escala con una media de 700 puntos y una desviación estándar de 100) y por otra, se establecieron puntos de corte para definir los niveles de desempeño en cada prueba, lo que permite diferenciar los porcentajes de estudiantes que quedan ubicados en cada nivel y, a partir de ello, conocer qué saben y son capaces de hacer en las disciplinas evaluadas.

Propósito de este libro

Este libro forma parte de una colección más amplia, la de “Aportes para la Enseñanza”. Se trata de cuatro ejemplares, uno por cada área evaluada (lectura, escritura, ma-

temáticas y ciencias naturales), que buscan alcanzar el mismo propósito fundamental: acercar los resultados de la evaluación de logros de aprendizaje de TERCE a los docentes y entregarles una herramienta para trabajar en el aula.

La evaluación adquiere sentido cuando es capaz de generar información que sirva para tomar decisiones e iluminar las acciones de mejora que se desean implementar. Diseñar intervenciones educativas e implementar remediales sin contar con datos confiables acerca de los niveles de aprendizaje de los estudiantes aumenta el riesgo de desviar el foco y no incluir a aquellos ámbitos que de verdad requieren apoyo y mejoramiento. En otras palabras, puede haber un esfuerzo y una inversión de tiempo, energía y recursos que estén desalineados de las reales necesidades de estudiantes, escuelas y sistemas educativos y, en ese sentido, se pueden transformar en esfuerzos e inversiones estériles. Por otra parte, una evaluación, por muy robusta que sea técnicamente, pero que no genere información de calidad, que pueda ser usada en por docentes y directivos, es también un esfuerzo y una inversión que no genera impacto.

Desde esta perspectiva, la colección de “Aportes para la Enseñanza”, en base a los resultados de TERCE y que también se desarrolló a partir de SERCE, busca movilizar el trabajo educativo, dando luces respecto de las áreas que aparecen como más descendidas y que requieren, por tanto, ser trabajadas con mayor énfasis, fuerza y dedicación. Se trata, entonces, de hacer fecunda la evaluación que con tanto esfuerzo se llevó adelante en el marco del TERCE por los países e instituciones asociadas.

Este libro, “Aportes para la Enseñanza de la Lectura”, se organiza en cuatro secciones. La primera presenta el enfoque de la enseñanza de la lectura en la región, a partir de la revisión del análisis curricular que sirve como marco de evaluación de las pruebas,

especificando los propósitos, objetivos, características y orientación de la enseñanza de esta disciplina. La segunda describe la prueba TERCE, relevando los aprendizajes que evalúa. La tercera sección muestra los resultados de los estudiantes en los distintos dominios y procesos cognitivos evaluados, en tercer y sexto grados. En la cuarta sección se detallan ejemplos de preguntas que representan distintos niveles de logro en las pruebas y se entregan sugerencias o propuestas de prácticas pedagógicas para promover que los estudiantes alcancen los niveles más avanzados.

Confiamos en que el texto “Aportes para la Enseñanza de la Lectura” sea un valioso insumo para que los maestros puedan sacar provecho de los resultados del TERCE, transformándose en una herramienta de trabajo que vaya en beneficio de los estudiantes. Este hecho constituye uno de los objetivos esenciales de OREALC/UNESCO Santiago con la calidad de la educación y en particular con la evaluación de ésta, pues consideramos que el destino final de los estudios debe ser el aula, donde efectivamente tienen lugar los procesos de mejora del aprendizaje. Este es el valor y fin último de los textos de “Aportes para la Enseñanza”, y es el esfuerzo en que estamos comprometidos.



La enseñanza y la evaluación de la lectura

“Entre el ‘pasado imperfecto’ y el ‘futuro simple’ está el germen de un ‘presente continuo’ que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos ‘leer’ y ‘escribir’. Que así sea, aunque la conjugación no lo permita”¹

Por largo tiempo, la comprensión de lectura fue entendida como la extracción del significado transmitido por el texto. En este sentido, es posible afirmar que el significado se encontraba en el texto y el rol del lector se restringía a encontrarlo (Lerner, 1984). Este enfoque de la enseñanza de la lectura acompañó a la escuela durante muchos años y, en algunos casos, continúa siendo así. Cassany (2006) señala: “Hoy, muchas personas creen que leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada” (p. 21).

Durante la primera mitad del siglo XX la tendencia básica, única y predominante en educación era la gramatical (programa formal

o estructural), que atiende al conocimiento y dominio de la gramática. En esta tendencia, el objeto de estudio era la lengua y el énfasis se encontraba en el aprendizaje aislado del sistema lingüístico, sus rasgos léxicos, gramaticales y fonológicos. Se esperaba que el alumno adquiriera la gramática y conocimiento léxico, pero de forma descontextualizada, es decir, no en usos concretos, sino desde la teoría de la lengua para lograr corrección lingüística. En este enfoque jerárquico y cerrado se estudiaban de manera no integrada los elementos de la lengua (pronunciación, gramática, vocabulario, morfología y rasgos estructurales del discurso). Se consideraba al docente como quien entrega los conocimientos a través de reglas y modelos, y al estudiante como depositario de este saber. Durante la década de los sesenta, a partir de las investigaciones de la Lingüística, del Análisis del Discurso y la Pragmática surgió la necesidad de revisar la didáctica de la lengua y la literatura, concebida hasta ese entonces como la transmisión de conocimientos de parte del docente (tendencia gramatical o estructural) (Martínez, López, Juárez, 2002).

¹ Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, S.A., p. 8.

En términos didácticos, la enseñanza de la lengua desde la perspectiva tradicional dejaría fuera un aspecto esencial de esta: su función comunicativa, que es, además, la manera como se adquiere, señala Bronckart (2007), al presentar el interaccionismo sociodiscursivo como un modelo que critica a la enseñanza tradicional de la lengua. La lengua es lo que diferencia al ser humano de las otras especies y la desarrolla gracias a la interacción con los otros. Por consiguiente, si se niega su carácter intrínseco comunicativo no se estaría enseñando la lengua, sino solamente el sistema de la lengua, que es inerte. Por lo demás, los depositarios de la enseñanza de la lengua, según este enfoque, estarían cumpliendo de la misma forma un rol inactivo, sin poner en juego su participación como seres comunicativos y partícipes de una sociedad letrada, sino desde la inercia, pues son concebidos como meros depositarios del conocimiento. Desde esta perspectiva, la enseñanza tradicional de la lengua no tendría ningún sentido y estaría incluso negando sus fundamentos. Por esta razón, Bronckart (2007), en su propuesta didáctica basada en el interaccionismo-sociodiscursivo, no niega el sistema de la lengua, sino que lo entiende desde su relación con la actividad humana. En esta, el estudiante es un agente activo de la lengua y de esa forma la adquiere y la aprende. Esta propuesta está en la línea del enfoque sociocultural que concibe a la lectura y a la escritura como facultades humanas y se hace cargo de “los usos que adoptan la lectura y la escritura en cada comunidad de hablantes: la forma particular de usar –y de procesar– la escritura en cada situación, en cada género discursivo particular o en cada ámbito de la actividad humana” (Cassany, s.f.). Este enfoque concibe la alfabetización como la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada: para aprender a leer y escribir es necesario estar inmerso en prácticas letradas, participar en situaciones donde efectivamente se lleven a cabo estos procesos.

En relación con los nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua –cognitivo, comu-

nicativo y sociocultural–, la prueba TERCE de lectura coloca el énfasis en la función comunicativa del lenguaje. Para esta evaluación, la comprensión y la producción de textos adquieren su verdadero sentido en la intención y finalidad que le otorgan los individuos al uso de la lengua en diferentes contextos.

Por otra parte, se considera la lectura como una competencia y se la concibe más que como un instrumento, como una manera de pensar. Solé (2011) afirma que “siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo” (p. 50) y que se debe aprender a leer para aprender, para pensar, para disfrutar. La lectura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación activa en la sociedad (leer un contrato, leer una boleta, leer un precio, leer la hora de un pasaje, etc.), dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo. Leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. La competencia lectora sería entonces una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando. La competencia lectora cambia, como también lo hacen los textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector, etc. Esta supone “un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social” (Solé, 2011, p. 59).

Según Solé (2011), para adquirir la competencia lectora existen diversas estrategias que el lector va incorporando a medida que va haciéndose experto. Cuando se logra comprender un texto, se está haciendo uso de esas competencias y, al usarlas, el lector las va integrando. El lector que aprende establece un propósito claro para la lectura y planifica las estrategias para lograrlo. Es un lector capaz de dialogar con el texto, de hacerlo significativo para él, de pensar acerca de lo que

este le entrega. Se trata de un lector crítico y autorregulado (que es el tipo de estudiante que se busca desde el enfoque sociocultural) y se contrapone con el lector que realiza una lectura reproductiva, que busca la información del texto, que lee para saber lo que el texto dice y no va más allá (Solé, 2011). Un lector crítico aprende y tiene la capacidad de aprender a lo largo de toda su vida. Es tal el alcance de la competencia lectora en la vida de un ser humano que se podría llegar a afirmar que quien lee se mantiene lúcido mentalmente, activo, joven, porque aprende constantemente; además, quién lee participa del aquí y ahora.

En conclusión, hoy en día el lenguaje deja de ser considerado solamente como una materia de estudio, por lo que se enfatiza su uso funcional en situaciones comunicativas auténticas y con variados propósitos, se centra su concepción de aprendizaje en un proceso de construcción de significados continuo, que se inicia en la cuna y se extiende a lo largo de la vida. Por otra parte, el aprendizaje de la lectoescritura se vincula al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas para todas las áreas del currículum y se destaca su relación con el desarrollo del pensamiento.

Desde la alfabetización a la literacidad

El concepto alfabetización adquiere desde un enfoque sociocultural la denominación de literacidad o cultura escrita, concepto que concibe al lenguaje como esencialmente social y que reside en la acción interpersonal (Barton, Hamilton, 2004). Cassany (2006) aclara que este concepto proviene del inglés literacy y su sentido es mucho más amplio: “la literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (p.38).

Situándose en esta concepción del lenguaje, resulta necesario aclarar algunos aspectos propios de las prácticas pedagógicas desde el enfoque sociocultural.

La literacidad reconoce **el proceso de la lectoescritura como una práctica social**, lo que implica además de trabajar la lectura y escritura como procesos lingüísticos y psicológicos, como prácticas socioculturales. La cultura escrita (entendida como escritura y oralidad) debe darse en un entorno cultural y social contextualizado. En esta concepción, los docentes tienen un importante papel, ya que deben formar en alfabetizaciones múltiples, en culturas y espacios letrados, y trabajar la lectura crítica reconstruyendo las estructuras e intenciones de los textos.

Los cambios del mundo de hoy han llevado a que la sociedad lectora se encuentre en un momento que Martos (2013) llama **cultura híbrida**. Por un lado, está la cultura letrada tradicional, donde se encuentran las bibliotecas clásicas, los libros, las enciclopedias, los atlas, etc., que es donde se ha situado históricamente la escuela; y, por otro, la cultura digital o mediática o cibersociedad, donde se encuentran los jóvenes actuales, los “nativos digitales”, en el que aparece un nuevo escenario tecnológico. Se hace necesario adoptar una mentalidad que rescate lo mejor de lo “nuevo” y lo mejor de lo “viejo”, conectar ambas realidades, crear “puentes”, establecer una alianza entre Internet y la cultura letrada tradicional (Martos, 2013).

Finalmente, es relevante destacar la concepción de la **literacidad como cultura escrita que incluye indisolublemente el vínculo entre la oralidad y la escritura**. Esto trae como consecuencia la recuperación del valor de la oralidad en el proceso de lectoescritura, el uso del patrimonio intangible como un activo, lo que implica la recuperación de la identidad (Martos 2013). Actualmente, se accede a muchos discursos por medio de la oralidad, por ejemplo, a través de la televisión y la radio. Como afirma Cassany (2006), “todo cabe en la literacidad” (p.40).

“Sociedad lectora, sociedad letrada o cibersociedad, todas son ámbitos posibles y

necesarios de una misma praxis social indispensable para la construcción de una ciudadanía alfabetizada y crítica” (Martos, 2013, p.19).

En busca de un lector autorregulado

Enmarcándose en el enfoque antes descrito, el lector que se espera en la actualidad es aquel que participa de la comunidad letrada de forma consciente y crítica; lectores con opinión, autónomos, que sean capaces de desenvolverse de acuerdo con las exigencias del mundo actual. Por consiguiente, desde un enfoque socio cultural, las prácticas pedagógicas sobre la comprensión lectora deben ir en búsqueda de un **lector autorregulado**, es decir, aquel que logra tomar conciencia de las variables que resultan importantes para su aprendizaje, que es capaz de conocer, seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias de lectura.

La autorregulación implica la **metacognición**, concepto proveniente de un enfoque cognitivo, que se entiende como el conocimiento que el estudiante tiene sobre su propio aprendizaje y el control que ejerce sobre este (Mateos, 2001); es el “aprender a aprender”, el tomar conciencia del propio aprendizaje y ser capaz de decidir sobre cómo lograrlo, utilizando diversas estrategias. El concepto de metacognición fue introducido en 1979 por Flavell con el fin de constatar la comprensión y percepción de uno mismo y de los propios procesos cognitivos, y/o de los aspectos que se relacionan con ellos. “Las estrategias metacognitivas preparan a los alumnos para tener el control de las variables: tarea, persona, estrategia y ambiente” (Didactext, 2003, p.92).

La metacognición le permite al lector autorregular sus procesos de aprendizaje: seleccionando las estrategias adecuadas para lograr sus objetivos, empleando y evaluando el uso de esas estrategias. La metacognición es una condición del lector autorregulado.

Un buen lector “controla su proceso de lectura y sabe elegir las estrategias adecuadas

al texto y a la situación de lectura” (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 202). Es por esta razón que un buen lector no lee siempre de la misma forma, ya que es capaz de adaptarse a cada situación y utilizar las habilidades que necesita.

Finalmente, la autorregulación es beneficiosa, además, porque trae consigo motivación por aprender y esa motivación es, a la vez, un alimento para el aprendizaje, pues lo torna significativo para el estudiante. Así se produce un círculo virtuoso para el aprendizaje (Mateos, 2001).

Enfoque de enseñanza de la disciplina en la región

El año 2013 la OREALC/UNESCO Santiago publicó el Análisis Curricular del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), elaborado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Este análisis consideró los documentos oficiales del currículo y otros materiales, identificando elementos comunes de los currículos entre los países participantes en el estudio (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay). La actualización de este documento consiste en dar cuenta de los cambios que se han presentado en los currículos nacionales desde la realización del segundo estudio (SERCE), a partir de las nuevas disposiciones educativas en lo relacionado con la enseñanza y la evaluación del área de Lenguaje y Comunicación.

A partir de la información de este documento, se observó que en el área de Lenguaje y Comunicación, para los grados tercero y sexto, la tendencia sobre la lectura se apoya principalmente en los enfoques psicogenético y sociocultural. En la actualización realizada por los países se aprecia una tendencia a considerar al estudiante como protagonista de su

aprendizaje, con capacidad para desarrollar su competencia comunicativa. El docente se asume como facilitador de este desarrollo y responsable de los procesos de aprendizaje, para lo cual diseña estrategias y procesos didácticos que buscan la construcción de conocimiento de acuerdo con los momentos de desarrollo cognitivo y según su entorno socio-cultural (OREALC/UNESCO Santiago, 2013).

En los enfoques sobre los que se sostenían anteriormente los currículos, no solo en el lenguaje sino en todas las áreas escolares, la enseñanza era vista como un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos, a través de los cuales se aspiraba a generar aprendizaje. Su énfasis se centraba en una intervención desde el exterior del estudiante (Lerner, 1984). El gran problema de esta concepción es que la enseñanza de la lectura fue –e incluso en algunos casos, sigue– tratada como una técnica (Ferreiro, 2001). En lectura, la enseñanza hoy debe ser concebida como enseñanza del aprendizaje. El proceso de la lectura es un proceso lingüístico, pero también social. El lector, en su aprendizaje lingüístico, debe dominar el código escrito en un contexto. Él construye el significado de lo leído a través de su interacción con el texto, pero, a la vez, desde su conocimiento previo, cognoscitivo, social y cultural. Tal como afirma Goodman (1981), la capacidad de un lector es importante en este proceso, pero también lo es su propósito, su cultura social, su conocimiento previo, su control lingüístico, sus actitudes y esquemas conceptuales.

Desde los enfoques psicogenético y sociocultural se valora el entorno y los aprendizajes previos de los alumnos. El acto de leer se percibe como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales e intereses, y un texto. Estos elementos se inscriben en un contexto, en una situación de comunicación en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. Se considera al estudiante como un ser pensante, activo, capaz

de aprender a aprender, ser, hacer, emprender y convivir (OREALC/UNESCO Santiago, 2013). De esta forma, se prioriza el uso del lenguaje en situaciones comunicativas auténticas, predomina la enseñanza de textos completos, superando el uso de oraciones aisladas, se coloca el énfasis en los procesos de comprensión textual y hay una tendencia a considerar las etapas de desarrollo, dando más protagonismo al estudiante en su proceso de aprendizaje.

A partir de los enfoques antes descritos, la enseñanza de la lectura en tercer y sexto grados se enmarca dentro una mirada comunicativo/textual, ya que se propicia el espacio en el cual los estudiantes aprenden funciones, significados, normas del lenguaje, entre otros, como una herramienta para apropiarse de la realidad e interactuar con ella. Por tal razón, tanto el trabajo de los dominios de lectura como los metalingüísticos se anclan en un texto específico, y las preguntas se refieren a su uso o significado en el texto. En estos niveles de enseñanza se busca el desarrollo de las capacidades comunicativas considerando diversos tipos de texto, en variadas situaciones de comunicación, con distintos interlocutores y en permanente reflexión sobre los elementos de la lengua. El objetivo es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes entendida como: “Un conjunto de procesos y conocimientos de diversa índole (lingüísticos, estratégicos, sociolingüísticos, textuales, semiológicos, literarios). La lengua deja de tener un sentido estático y lineal para convertirse en un proceso cooperativo, en el cual se interpretan las intenciones comunicativas de los hablantes” (Martínez, López, Juárez, 2002, p.63).

En este marco, la prueba TERCE contempla las habilidades a desarrollar desde los enfoques psicogenético y sociocultural, que abarcan comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica del texto, incluyendo, además, un dominio metalingüístico y teórico de la lengua de acuerdo con cada nivel de enseñanza.

Lectura y vida cotidiana

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.

La lectura constituye uno de los ejes fundamentales del currículo, ya que es considerado “uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 193). Esta consideración no es arbitraria, sino que se basa en la concepción de la lectura como una de las principales herramientas de aprendizaje y que, además, propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras. Se espera que la lectura, entonces, contribuya de manera insustituible a la formación de hombres y mujeres integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas.

Sin embargo, la realidad de la región es que, si bien a partir de esfuerzos sostenidos desde fines de la década de los 70 del siglo pasado se ha logrado la escolarización de la gran mayoría de los niños, y que esta se ha extendido en cuanto a años de estudio, muchos de los alumnos que egresan del sistema escolar pasan a formar parte de la categoría que se ha denominado analfabetos funcionales, es decir, como definen Cassany, Luna y Sanz (1994): “Personas que, a pesar de haber aprendido a leer y escribir, no saben ni pueden utilizar esas habilidades para defenderse en la vida diaria [...] (que) no pueden comprender ni hacerse entender por escrito a la hora de la verdad” (p. 194). Categoría que, de acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), incluiría a 38 millones de

personas, con todo lo que eso significa para el desarrollo personal, social y económico de ellos mismos y de las naciones que conforman. Es decir, tal como lo manifiesta Emilia Ferreiro (2001), el estar alfabetizado para atravesar el circuito escolar no garantizaría de ninguna forma el estarlo para la vida cotidiana.

La alfabetización de los niños y niñas, entonces, debe apuntar a capacitarlos para desenvolverse eficazmente en el mundo fuertemente letrado del siglo XXI, atendiendo, además, la naturaleza extremadamente dinámica que manifiesta la textualidad actual. En este sentido, la concepción de la lectura que se ha heredado de la escuela tradicional no permite desarrollar todas las habilidades que necesitan los alumnos en la actualidad y, por lo mismo, el desafío apunta a estimular su desarrollo sistemático desde los inicios de la escolaridad.

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 currículo. 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, y no encerrada en el marco de conceptos rígidos en cuanto a qué se considera una buena lectura y qué no lo es. Los nuevos tipos de texto que han surgido de la mano del desarrollo de la tecnología, por ejemplo, exigirán una ampliación del concepto de estrategias en relación con la comprensión. Asumiendo que leer es comprender, esta comprensión va a darse en contextos cada vez más diversos y utilizando estrategias que muchas veces escapan de lo que se considera el canon: “Leerlos de prisa, saltándonos muchísimas palabras, adelantar y retroceder en el texto, buscar solamente lo que nos interesa, dejar

que queden cosas por entender, leer de pie, sentados, en el autobús, en el metro...” (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 195).

En conclusión, concebir la lectura desde los **enfoques psicogenético y sociocultural** significa no solo conocer las unidades y las reglas de la lengua, sino desarrollar habilidades cognitivas, tales como aportar conocimiento previo, hacer inferencias, relacionar información, formular hipótesis, saber verificarlas o reformularlas, reconocer diversos géneros discursivos, deducir propósitos, visiones de mundo y puntos de vistas. Cassany (2004) explica que en las últimas décadas, al comprender la lectura como un acto sociocultural, se ha transitado desde un concepto de alfabetización a un concepto de literacidad, como se presentaba en una sección precedente. Debido a la globalización, actualmente los estudiantes tienen acceso a textos en distintos soportes, en distintos registros, en distintos géneros, en distintos idiomas, de distintas culturas y de distintas disciplinas y temas. En este contexto, la literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. Este tipo de lector es capaz de ubicar el contexto de producción del discurso, sus características culturales, sus propósitos comunicativos, sus contenidos, las voces aportadas que incluyen (citas por ejemplo) y los puntos de vista respecto de los temas que se tratan. Además, logra identificar las características discursivas propias del texto (tipo de texto, registro, funciones, entre otras) y reconocer las múltiples y diversas interpretaciones que hay en él. Formar estas habilidades no es fácil y constituye un gran desafío, pero “son las armas que debemos esperar que tengan los ciudadanos del presente y del futuro, en una comunidad democrática, plurilingüe y pluricultural, científica y electrónica” (Cassany, 2004, p.13).

“Leer ya no es lo que era, [...] En efecto, es diferente. Sigue siendo importante,

trascendental... --quizás todavía más. Pero leemos otros textos, de otro modo, que nos llegan a través de nuevos medios, que transmiten contenidos distintos, más heterogéneos, ideologizados, pluriculturales. Nos relacionamos con ellos de otra manera. Y empezamos a pensar, sentir y mirar de otro modo... Nunca fue fácil leer y comprender, pero hoy todavía es más complicado”.²

Evaluación y promoción del aprendizaje

De acuerdo con lo establecido en el apartado anterior, la tendencia sobre la lectura y su evaluación para los grados tercero y sexto en la región se apoya, principalmente, en los enfoques **psicogenético y sociocultural** (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE, 2013). El lenguaje, según estas concepciones, constituye un sistema simbólico, elaborado durante la historia social del hombre, que permite acceder a objetos externos no presentes, abstraerlos, analizarlos y generalizarlos. En este sentido, tiene una función comunicativa y, gracias a esta, los individuos se apropian del mundo externo, realizan “negociaciones” en la interacción y reinterpretaciones de las informaciones, conceptos y significados (Lucci, 2006). En específico, el lenguaje escrito encuentra su función en la comunicación a través del tiempo y del espacio (Goodmann, 2002; Cassany, Luna y Sanz, 2008); el lector depende únicamente del texto para construir significado, por lo que se espera que el individuo alfabetizado ponga en juego una serie de habilidades y conocimientos cada vez que se enfrenta a un texto escrito, las que le permitirán no solo decodificarlo, sino que interpretarlo y emitir un juicio a partir de la información con la que interactúa.

De acuerdo con los enfoques antes mencionados, la evaluación se aborda a partir de sus posibilidades educativas y proveedoras de información que entrega tanto para el maestro como para el estudiante, con el fin de modificar el proceso educativo, detectar las dificultades

² Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A., p. 281.

y corregir los errores. Para que la información recogida resulte relevante al proceso de enseñanza y aprendizaje, será fundamental que se tenga claro qué, cuándo y cómo se evaluará (Cassany, Luna y Sanz, 2008).

En el caso del *qué*, la evaluación de la comprensión lectora se basa en las habilidades que permiten la **construcción de significado y una reflexión crítica del texto**. Estas competencias, según Cassany, Luna y Sanz (2008), pueden organizarse en cinco puntos básicos: sobre el uso del texto escrito, sobre el proceso lector, sobre la percepción del texto, sobre el grado de comprensión del texto y sobre el autocontrol del proceso lector. Algunas de las habilidades implicadas en el proceso lector no son susceptibles de ser evaluadas mediante un instrumento de orden taxonómico, sin embargo, otras sí pueden medirse en un instrumento adecuadamente construido con este objetivo, específicamente las que dicen relación con el uso del texto escrito (saber qué cómo y dónde se puede obtener la información requerida) y las que se refieren al grado de comprensión (anticipar e inferir, utilizar los conocimientos previos, relacionar e integrar la información, entender las señales del texto: signos gráficos, tipográficos). En este sentido, Alliende y Condemarín (2009) sostienen que la evaluación taxonómica permite identificar algunos aspectos críticos de la comprensión lectora con el fin de graduar su instrucción y, al mismo tiempo, realizar un análisis de tareas y de estrategias que los lectores diestros utilizan, las que pueden ser enseñadas a los menos diestros.

En consonancia, la evaluación de la comprensión lectora debe plantearse a partir del cruce entre dos elementos fundamentales: el grado de complejidad del material impreso y el nivel de habilidad lectora del sujeto –que incluye, como ya se ha dicho, el propósito, los conocimientos previos, el contexto, el control lingüístico y las actitudes del lector–, considerando, además, que las variaciones de la base comprensiva de cada uno (dominio de elementos fónicos, semánticos y sintácticos)

influirá en su nivel de desempeño (Alliende y Condemarín, 2009; Goodman, 2002).

En cuanto a las características del texto, se debe tener presente que cada uno de estos se dispone de forma gráfica de una manera determinada, sobre un soporte y de acuerdo a una función también fijada de antemano (Goodman 2002). Esta forma gráfica, además, corresponde a una serie de estructuras gramaticales y sintácticas pre-establecidas. Es decir, hay estructuras recurrentes que permiten al lector hacer predicciones en relación con el texto aún antes de leerlo. Por lo tanto, textos de estructuras más conocidas y familiares para los estudiantes constituirán estímulos con un grado menor de complejidad para ellos. Estas mismas consideraciones deben atenderse en relación con el tema del texto y sus estructuras sintáctica y semántica. En la prueba TERCE, los niños y niñas se ven enfrentados a textos literarios y no literarios, que abarcan desde los tipos de textos más cercanos y cotidianos a ellos por su presencia en el trabajo del aula, como fábulas, cuentos, leyendas, poemas, adivinanzas, cartas, artículos informativos y textos instruccionales, hasta aquellos que pueden encontrar en su entorno, como noticias, afiches y avisos; y otros más lejanos, como el comentario.

De acuerdo con Goodman (2002), el proceso de la lectura implica el desarrollo y la puesta en práctica de estrategias orientadas a obtener el significado del texto, las que igualmente se desarrollan y se modifican a lo largo del proceso de lectura. Además, este proceso implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos, los que también pueden sufrir modificaciones y acomodaciones a medida que la lectura transcurre e incluso después de concluida. Todo esto solo puede ocurrir si los lectores están respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos. Es por esto que la lectura debe comenzar con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito: leer es buscar significado y, para desear buscarlo, el lector debe tener un propósito.



La prueba de lectura

Aspectos evaluados en la prueba de lectura de TERCE

Al igual que en todas las pruebas TERCE, el enfoque de evaluación de la prueba de lectura se funda en la perspectiva curricular de los países participantes en el estudio. La alineación curricular deriva de la actualización que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) hizo del análisis curricular elaborado para SERCE, el cual fue realizado a partir de los criterios compartidos en los documentos curriculares, los textos escolares y los enfoques sobre la evaluación de los países. Para el desarrollo de instrumentos del TERCE se efectuó una revisión del análisis curricular elaborado para el SERCE, identificando los cambios curriculares ocurridos desde entonces e incorporando en el análisis los currículos de los países que no participaron en el SERCE. Para esta revisión, al igual que en el SERCE, se solicitó a los países

participantes que enviaran la información sobre currículo, evaluación y textos escolares. Este ajuste curricular se realizó con información enviada por: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. En base a este análisis, el ICFES desarrolló un documento de ajuste al análisis curricular del SERCE, a partir del cual se elaboraron las tablas de especificaciones para las pruebas del TERCE.

Los aprendizajes evaluados en la prueba de lectura de TERCE consideran dos dominios y tres procesos cognitivos. Los dominios evaluados son:

1

Dominio de la comprensión de textos: lectura de diversos textos³ presentados en formatos continuos y discontinuos, a partir de los cuales se realizan tareas

³ La actualización al análisis curricular realizada por el ICFES da cuenta de la total convergencia del trabajo en torno al texto como unidad de sentido, razón por la cual, se elimina la distinción en función de la lectura de párrafos y lectura de enunciados o palabras presentes en el SERCE.

intratextual o intertextual.⁴ La prueba integra diversidad de estímulos asociados a ítems (de tres a cinco por estímulo). Los tipos de textos que se consideran son aquellos que aparecen con alta convergencia en la actualización curricular: para tercer y sexto grados, textos literarios narrativos (de estructura lineal y simple) y líricos. En el caso de los pasajes no literarios, para tercer grado se consideraron aquellos con secuencia envolvente⁵ narrativa (lineales y de estructura simple), descriptiva (centrados en uno o dos ideas u objetos descritos); y para sexto grado, aquellos con secuencia envolvente narrativa (de estructura no lineal, o con más de una historia o la presencia de más de un espacio) y descriptiva o argumentativa (en el caso de esta última secuencia, hay que enfatizar que presentan uno o dos argumentos simples y un punto de vista explícito).

Textos que satisfacen estos requerimientos para tercer grado son adivinanzas, cuentos con una estructura más o menos predecible, fábulas, leyendas simples, poemas, diarios de vida, noticias, biografías, textos descriptivos o narrativos con finalidad informativa, como la noticia, afiches sencillos, recetas o instructivos de armado.

En el caso de sexto grado, los textos que satisfacen los requerimientos antes enunciados son: refranes, cuentos no lineales con diálogo entre personajes, cómics, leyendas, mitos, poemas, noticias, artículos científicos, textos descriptivos o narrativos con finalidad informativa que incorporan tablas o gráficos simples, afiches, cartas de solicitud en formato tradicional, correos electrónicos, críticas cinematográficas simples, entre otros.

2

Dominio metalingüístico y teórico:

se refiere al dominio de conceptos de lengua y literatura que están al servicio de la comprensión de textos. Exige centrarse en el lenguaje como tal, para reconocer y designar propiedades o características de los textos y sus unidades. Por ejemplo, aplicar la denominación de “conflicto” a la parte correspondiente de un cuento o aplicar a un texto el nombre de “noticia” por la observación de su forma o su estilo. Estos procesos suelen estar relacionados con la escolarización y con el dominio progresivo de la terminología de la Lingüística y la Literatura (UNESCO/OREALC, 2008). A partir de la información recopilada en el documento de revisión y actualización curricular del TERCE y en base a los acuerdos adoptados con los países, se tomó la determinación —para esta prueba— de establecer que el dominio metalingüístico y teórico se evaluará solamente a nivel inferencial, ya que tiene relación con la explicación de conceptos y funciones del orden semántico, sintáctico y pragmático.

Los procesos cognitivos evaluados, todos vinculados a niveles de interpretación textual, son:

1

Comprensión literal:

el estudiante reconoce y recuerda elementos explícitos. Identifica, localiza información en segmentos específicos del texto y selecciona la respuesta que emplea las mismas expresiones que están en el texto o que expresa la información mediante sinónimos. Para este proceso cognitivo, la principal habilidad utilizada es la de **reconocer**.

⁴ Para el TERCE se consideró que el trabajo intertextual puede realizarse en cada uno de los procesos de comprensión: literal, inferencial o crítico.

⁵ Como se indica en la publicación *Aporte para la enseñanza de la Lectura del SERCE*, Adam (1992 citado en UNESCO 2009: 19) “plantea que dentro de los textos se combinan, con diferente grado de jerarquía, diferentes formas textuales que él llama ‘secuencias’. En la mayoría de los cuentos, por ejemplo, predomina la secuencia narrativa, pero hay también secuencias descriptivas (cuando se dice cómo es un personaje, por ejemplo), conversacionales (cuando dos personajes dialogan), explicativas (cuando el detective da las razones del asesinato), etc. Es decir, en muchos casos hay una secuencia dominante y otras subordinadas, y pocas veces hay una sola forma textual”.

2 Comprensión inferencial: el estudiante dialoga o interactúa con el texto, completando significados implícitos, relacionando ideas y concluyendo, para así construir el sentido global del texto. Para esto, utiliza la habilidad de inferir y efectúa las siguientes acciones:

- Ilustrar (dar un ejemplo específico de un concepto general o principio).
- Clasificar (agrupar elementos conforme a uno o más principios dados por el texto).
- Resumir las ideas principales.
- Concluir (extraer una conclusión lógica a partir de la información que se presenta explícita o implícitamente).

El proceso inferencial pone en juego también la habilidad de **analizar** información (dividiendo información en sus partes constitutivas y estableciendo cómo se vinculan entre sí y, con el propósito y la estructura) mediante las siguientes acciones: diferenciar (distinguir las partes de un todo en función de su importancia), organizar (ordenar elementos y explicar las relaciones, para lo cual debe construir conexiones entre las partes de la información

presentada), inferir (atribuir un punto de vista, sesgo, valor o propósito al mensaje).

3 Comprensión crítica: el estudiante valora o juzga el punto de vista del emisor y lo distingue o contrasta con otros y con el propio. La habilidad que ejercita es la **evaluación**, la que implica juzgar y reflexionar sobre el contenido o forma de un texto, el uso de un recurso particular, la estructura que presenta, etc., en función de criterios (por ejemplo, juzgar un texto en función de su contenido o de su estructura).

Tabla de especificaciones y estructura de la prueba

A partir de estas definiciones básicas sobre dominios y procesos cognitivos se precisaron indicadores de evaluación específicos y se determinaron las tablas de especificaciones que dieron origen a los ítems y a la estructura final de las pruebas de tercer y sexto grados.

Los indicadores de evaluación asociados a cada dominio temático en la prueba de lectura de tercer grado son los siguientes:

DOMINIO **Comprensión de textos**

- Reconoce de qué se habla en un texto (idea principal explícita).
- Reconoce secuencias (antes-después) explícitas en el texto (temporales o causales).
- Identifica el significado de palabras o frases definidas explícitamente en el texto.
- Distingue un texto por su silueta y elementos paratextuales (receta, instructivo, noticia, poema, afiche).
- Establece relaciones entre secuencias de acciones del texto narrativo, descriptivo e informativo (anticipa y retoma información).
- Establece relaciones y abstrae categorías entre bloques de información en el texto descriptivo.
- Reconoce cómo se organiza la información en un texto con secuencia envolvente narrativa o descriptiva.
- Infiere información implícita sobre el contenido del texto.
- Infiere el tema central y secundario de un texto.
- Infiere el significado de palabras o expresiones cotidianas a partir del contexto.
- Utiliza los elementos paratextuales para dar sentido a la lectura.
- Enjuicia o valora información implícita o explícita de un texto.

DOMINIO **Metalingüístico y teórico**

- Reconoce expresiones que indican acciones en tiempo presente y pasado (tiempos verbales).
- Distingue la función de algunos conectores: adición, temporalidad y oposición.
- Infiere la función de conjunciones coordinantes simples, como y, o, pero; y subordinantes de uso frecuente, como porque, si.
- Reconoce la concordancia nominal (de género y número en sustantivos y sus determinantes).
- En secuencias descriptivas, reconoce características o atributos de objetos, personas, animales.
- Reconoce personaje principal o protagonista.
- Reconoce acción o evento central.
- Reconoce desenlace o final de un relato.
- Reconoce conceptos de narración, descripción y poemas.

La prueba de lectura de tercer grado responde a la siguiente distribución de preguntas (todas de selección múltiple) según dominio y proceso cognitivo:

Dominio	Proceso			Total	%
	Literal	Inferencial	Crítico		
Comprensión intratextual	25	30	2	57	86%
Metalingüístico y teórico	0	9	0	9	14%
Total	25	39	2	66	100%
%	38%	59%	3%	100%	----

En el caso de la prueba de sexto grado, los indicadores de evaluación asociados a cada dominio temático son los siguientes:

DOMINIO **Comprensión de textos (intra e intertextual)**

- Reconoce información explícita en los textos que lee: qué, quién, dónde, cuándo, por qué, para qué, cómo.
- Reconoce de qué se habla en un texto (idea principal explícita).
- Reconoce secuencias (antes-después, causa-efecto, qué-para qué) explícitas en el texto.
- Establece relaciones y abstrae categorías entre bloques de información en el texto descriptivo.
- Reconoce cómo se organiza la información en un texto con secuencia envolvente narrativa o descriptiva.
- Infiere el tema central y secundario de un texto.
- Infiere la idea principal de un párrafo complejo.

- Infiere el significado de palabras o expresiones de uso poco común a partir del contexto.
- Explicita las relaciones entre información sugerida en el texto.
- Reconoce modelos de organización de la información de los textos.
- Reconoce los destinatarios de un texto.
- Identifica la función de los distintos componentes del texto.
- Infiere el propósito comunicativo de los textos que lee.
- Relaciona información explícita entre diferentes textos leídos.
- Infiere el principal argumento que apoya el punto de vista central de un texto con secuencia envolvente argumentativa.
- Establece relaciones de comparación y contraste entre los textos o entre los elementos de un texto.
- Infiere información implícita sobre el contenido del texto.
- Infiere tipos de texto según su intención comunicativa: descriptivo, narrativo, expositivo e informativo.
- Relaciona información del texto con la vida cotidiana.
- Atribuye fundadamente un punto de vista de un texto.
- Concluye qué texto es más apropiado en una situación comunicativa.
- Compara los puntos de vista de distintos textos.
- Compara y relaciona textos para dar cuenta de sus relaciones en contenido y forma.
- Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa.
- Evalúa elementos de la forma y el contenido del texto.

DOMINIO **Metalingüístico y teórico**

- Reconoce expresiones que indican acciones en tiempo presente y pasado (tiempos verbales).
- Reconoce la concordancia nominal (de género y número en sustantivos y sus determinantes) y concordancia verbal (persona del sujeto y del verbo).
- Distingue la función de algunos conectores: causa – efecto, temporalidad, adición, contraste.
- Identifica la función de los elementos de distintos tipos de oraciones en el texto: subordinadas y coordinadas.
- Reconoce elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto (sustitución por sinónimos, sintagmas o pronombres).
- En secuencias descriptivas, reconoce características o atributos de objetos, personas, animales.
- Reconoce los elementos estructurales de la secuencia descriptiva.
- Reconoce la secuencia narrativa.
- Reconoce el personaje principal o protagonista.
- Reconoce la acción o evento central.
- Reconoce el desenlace o final de un relato.
- Identifica el significado de descripción, cuento, poema, narrador, conflicto y desenlace.

La prueba de lectura de sexto grado responde a la siguiente distribución de preguntas (todas de selección múltiple) según dominio y proceso cognitivo:

Dominio	Proceso			Total	%
	Literal	Inferencial	Crítico		
Comprensión intratextual	23	48	1	72	75%
Comprensión intertextual	3	5	3	11	11%
Metalingüístico y teórico	0	13	0	13	14%
Total	26	66	4	96	100%
%	27%	69%	4%	100%	----



Resultados por dominio y proceso cognitivo en lectura

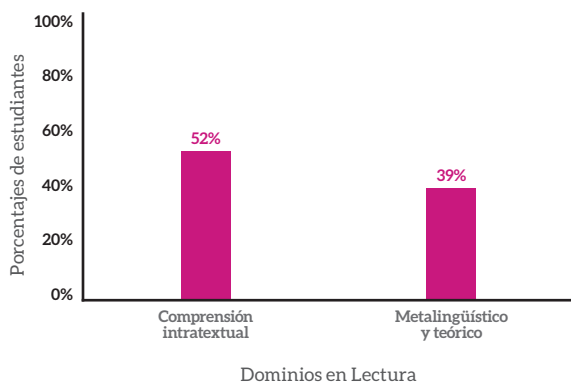
Este capítulo presenta algunos resultados de aprendizaje específicos de los estudiantes en la prueba de lectura de TERCE, complementando aquellos que se detallan en el Informe de Logros de Aprendizaje, publicado en julio de 2015⁶. Se organiza en dos secciones, una con los resultados de tercer grado y otra, con los de sexto. Ambas tienen la misma estructura: primero se presentan los resultados descriptivos de los rendimientos a nivel regional según dominio y proceso cognitivo evaluado y luego, se muestran estos mismos resultados pero desagregados para cada país participante en el estudio, además del estado mexicano de Nuevo León.

Resultados tercer grado Resultados por dominio y proceso cognitivo en la región

El Gráfico 1 muestra el porcentaje de estudiantes de la región que respondió correctamente los ítems de cada dominio de aprendizaje en la prueba TERCE de tercer grado. Se aprecia, en términos comparativos, que en el dominio de Comprensión intratextual un mayor porcentaje de estudiantes de la región responde correctamente las preguntas asociadas, mientras que el dominio Metalingüístico y teórico muestra una menor proporción de estudiantes que responden correctamente.

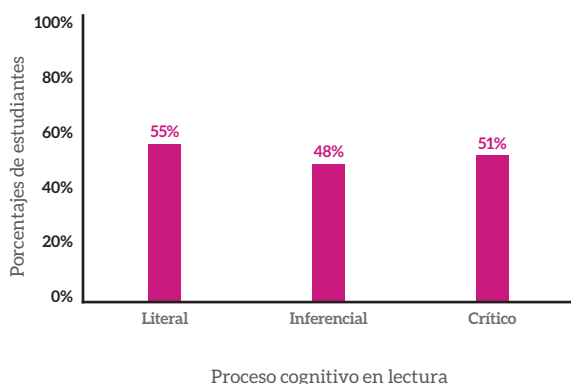
⁶ Ver en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>

Gráfico 1: Porcentaje de estudiantes de la región que respondió correctamente los ítems de cada dominio de aprendizaje en la prueba TERCE de tercer grado.



En el Gráfico 2 se observa el porcentaje de estudiantes de la región que respondió correctamente los ítems asociados a cada proceso cognitivo evaluado en la prueba TERCE de tercer grado. En estos resultados, se aprecia que los tres procesos cognitivos tienen una proporción de estudiantes que responde correctamente sus preguntas bastante parecida, aunque en términos comparativos aparece la comprensión literal con un mayor porcentaje de estudiantes que contesta correctamente las preguntas asociadas.

Gráfico 2: Porcentaje de estudiantes de la región que respondió correctamente los ítems de cada proceso cognitivo evaluado en la prueba TERCE de tercer grado.



Resultados por dominio y proceso cognitivo evaluado en cada uno de los países participantes en el estudio

Resultados según dominio evaluado

A continuación se presentan dos gráficos que muestran el porcentaje de estudiantes que responde correctamente los ítems de cada dominio de la prueba en cada país. En cada gráfico de barras, además, se representa a través de una línea el promedio regional.

En el dominio de Comprensión textual (gráfico 3) los resultados de los países son heterogéneos: mientras que en algunos el porcentaje de estudiantes que contesta correctamente es el 40% o menos, en otros está en torno al 60%. En el dominio Metalingüístico y teórico (gráfico 4) en tanto, un grupo de países tiene porcentajes en torno al 30% y una cantidad de similar de países exhibe porcentajes en torno al 40%.

Gráfico 3: Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems del dominio Comprensión intratextual en la prueba TERCE de tercer grado, comparados con la media regional.

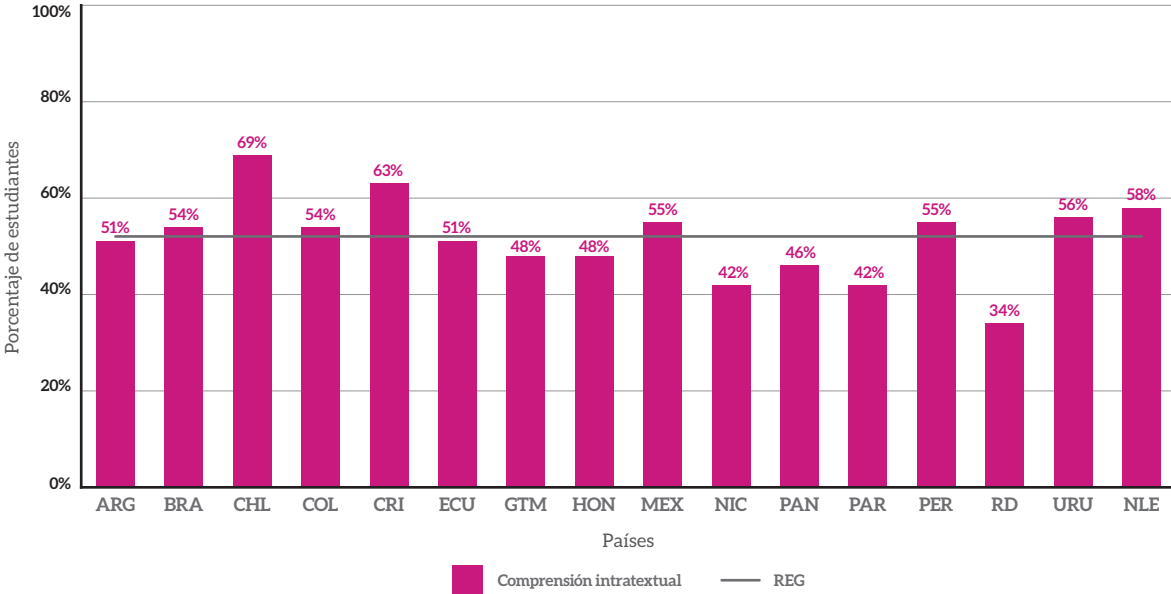
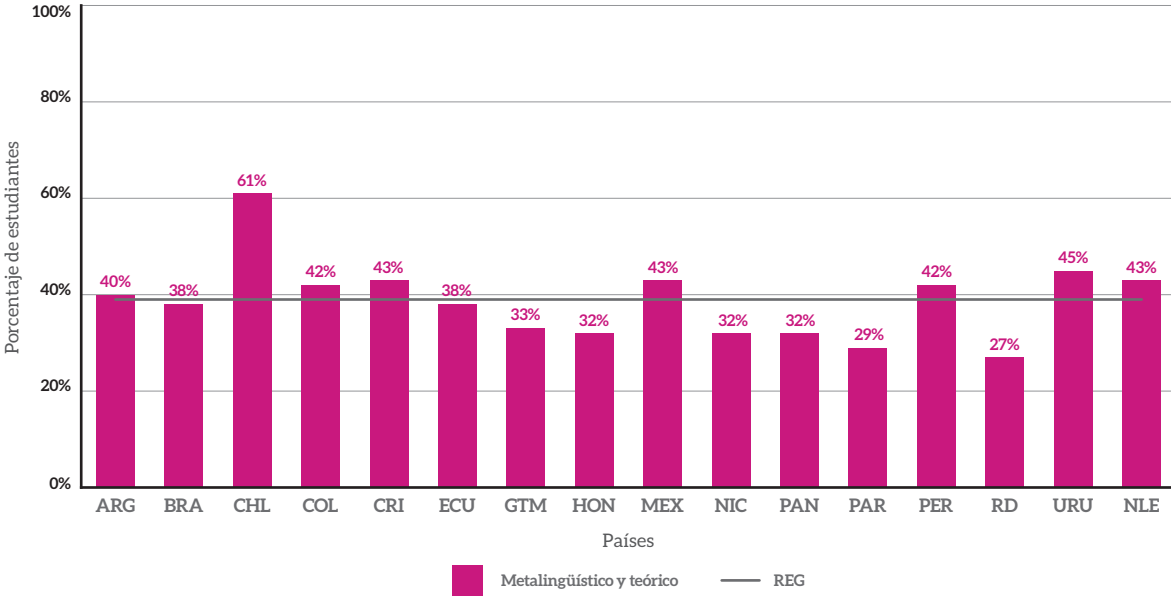


Gráfico 4: Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems del dominio Metalingüístico y teórico en la prueba TERCE de tercer grado, comparados con la media regional.



Resultados según proceso cognitivo

Los gráficos que se muestran a continuación (5, 6 y 7) siguen la misma lógica, pero esta vez haciendo referencia al porcentaje de estudiantes de cada país que responde correctamente los ítems asociados a cada uno de los tres procesos cognitivos evaluados en TERCE.

En los resultados se aprecia que la mayor heterogeneidad entre países se da en la Comprensión literal, donde el porcentaje de estudiantes que responde correctamente los ítems varía entre 34% y 75%, mientras que la Comprensión crítica tiene un rendimiento más homogéneo entre los países de la región (con porcentajes de entre 39% y 65%).

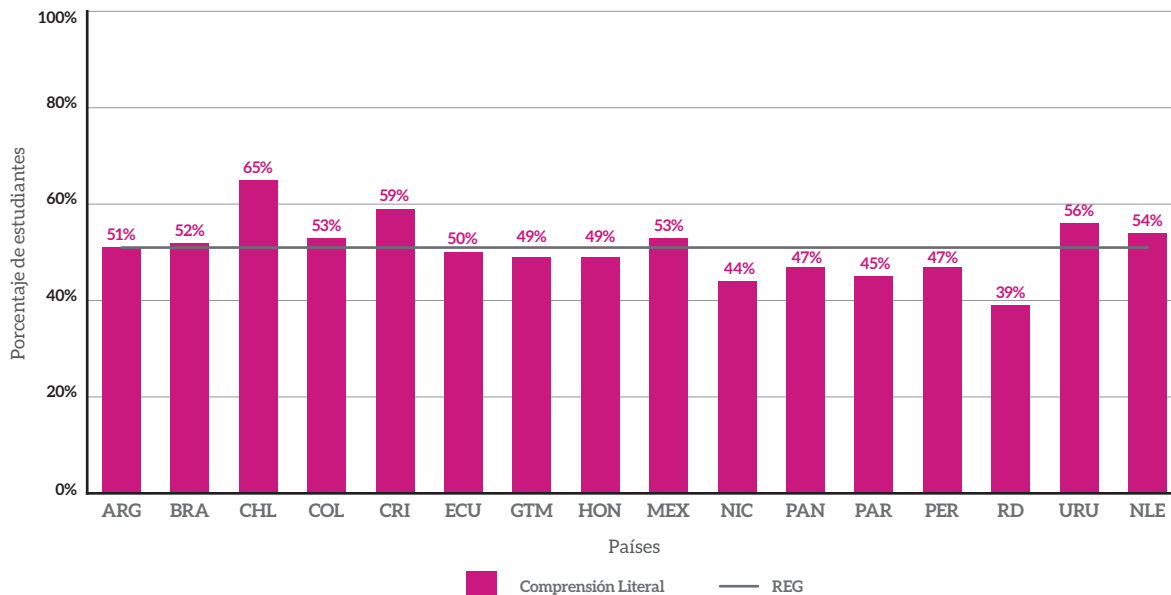
Gráfico 5: Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidas a la habilidad de Comprensión literal en la prueba TERCE de tercer grado, comparados con la media regional.



Gráfico 6: Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidas a la habilidad de Comprensión inferencial en la prueba TERCE de tercer grado, comparados con la media regional.



Gráfico 7: Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidos a la habilidad de Comprensión crítica en la prueba TERCE de tercer grado, comparados con la media regional.



Resultados sexto grado

Resultados por dominio y proceso cognitivo en la región

Siguiendo el esquema de presentación de resultados de tercer grado, en el Gráfico 8 se muestra el porcentaje de estudiantes de la región que respondió correctamente los ítems de cada dominio evaluado en TERCE, esta vez en la prueba de sexto grado. Se observa que los dominios de Comprensión intertextual y Metalingüístico y teórico tienen un porcentaje bastante similar de

estudiantes que responde correctamente sus preguntas asociadas, y que dicho porcentaje es comparativamente menor que en el dominio de Comprensión intratextual.

Al mirar los datos regionales en términos del proceso cognitivo (gráfico 9), se aprecia que es mayor el porcentaje de estudiantes que responde correctamente las preguntas de Comprensión literal. El proceso cognitivo que concentra la menor proporción de respuestas correctas, en tanto, es Comprensión crítica.

Gráfico 8: Porcentaje de estudiantes de la región que respondió correctamente los ítems de cada dominio de aprendizaje en la prueba TERCE de sexto grado.

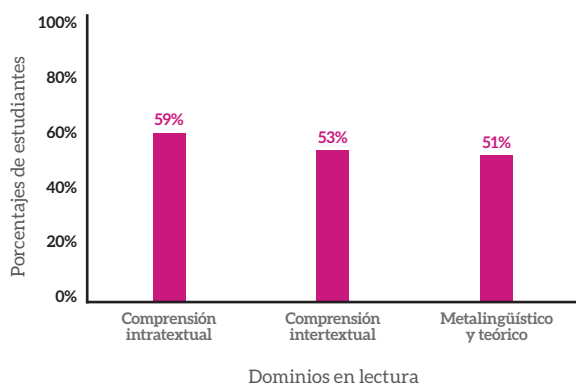
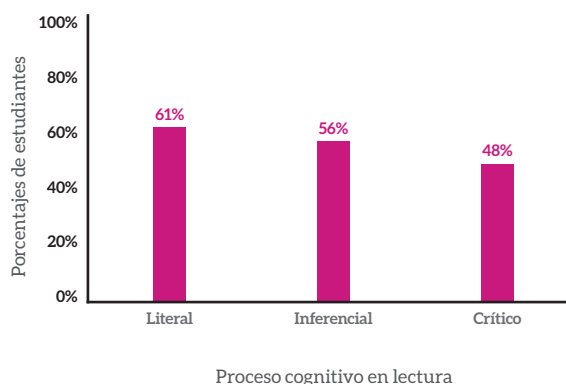


Gráfico 9: Porcentaje de estudiantes de la región que respondió correctamente los ítems de cada proceso cognitivo evaluado en la prueba TERCE de sexto grado.



Resultados por dominio y proceso cognitivo evaluado en cada uno de los países participantes en el estudio

Resultados según dominio evaluado

A continuación se presenta una serie de gráficos con la información referida al porcentaje de estudiantes que responde correctamente los ítems de cada dominio en la prueba de sexto grado en cada país (gráficos 10, 11 y 12). Al

igual que en los resultados de tercer grado, en cada gráfico de barras el promedio regional se representa mediante una línea.

En general, los países tienen porcentajes dispares de estudiantes que responden correctamente los ítems de cada dominio. La magnitud de estas diferencias oscila entre 23 y 29 puntos porcentuales (dominio Metalingüístico y teórico y dominio de Comprensión intertextual, respectivamente).

Gráfico 10: Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems del dominio Comprensión intratextual en la prueba TERCE de sexto grado, comparados con la media regional.

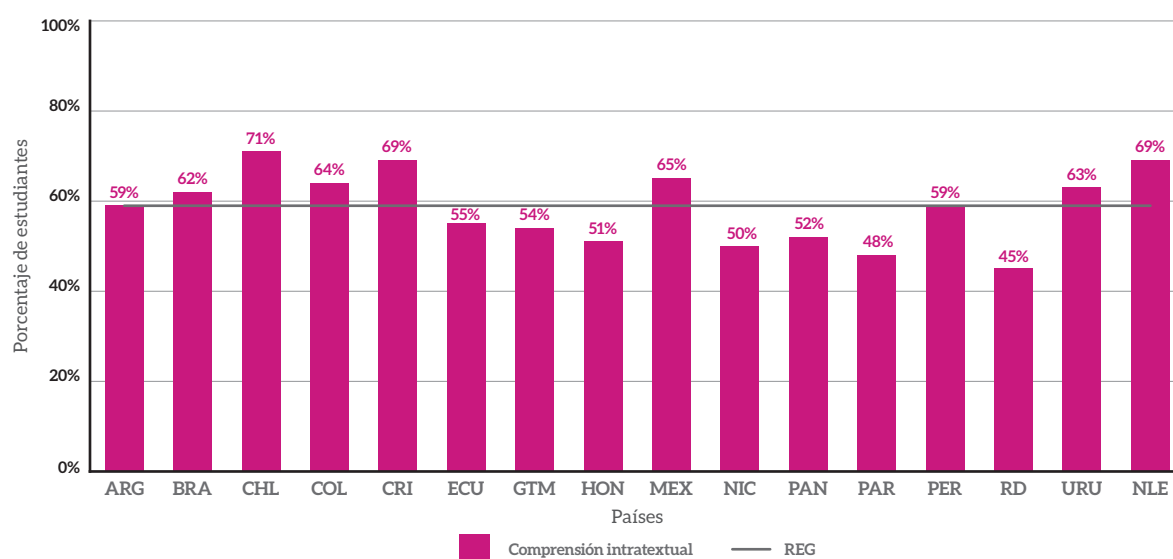


Gráfico 11: Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems del dominio Comprensión intertextual en la prueba TERCE de sexto grado, comparados con la media regional.

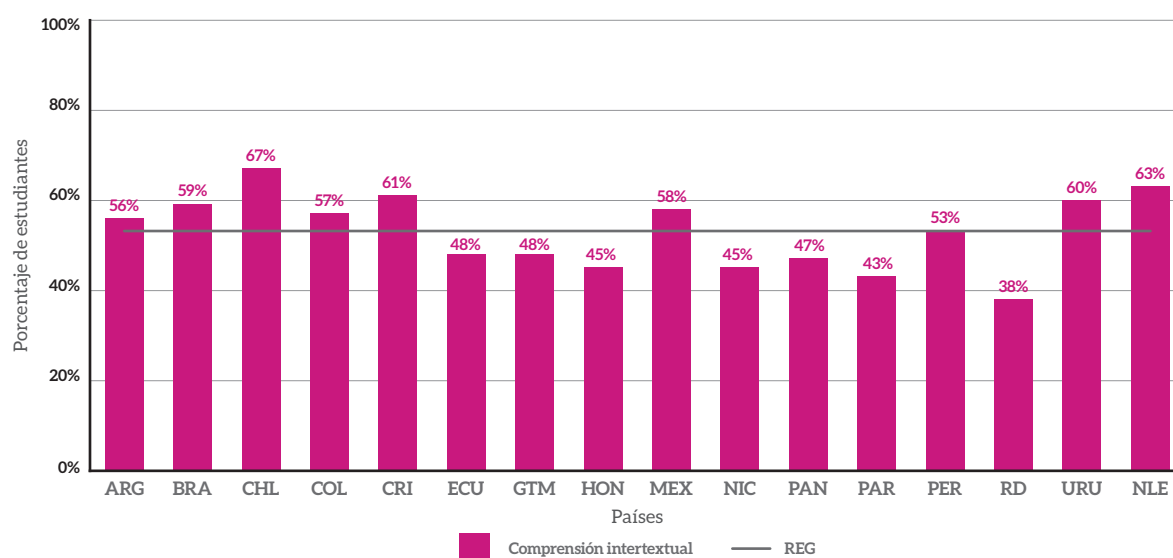


Gráfico 12: Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems del dominio Metalingüístico y teórico en la prueba TERCE de sexto grado, comparados con la media regional.



Resultados según proceso cognitivo

Los últimos tres gráficos de resultados ilustran el porcentaje de estudiantes de cada país que responde correctamente los ítems asociados a cada uno de los procesos cognitivos de la prueba TERCE (gráficos 13, 14 y 15).

En general, los países porcentajes de estudiantes que responden correctamente los ítems de cada proceso cognitivo. La magnitud de esta disparidad oscila entre 23 y 27 puntos porcentuales (compresión crítica y literal e inferencial, respectivamente).

Gráfico 13: Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidas a la habilidad de Comprensión literal en la prueba TERCE de sexto grado, comparados con la media regional.



Gráfico 14: Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidas a la habilidad de Comprensión inferencial en la prueba TERCE de sexto grado, comparados con la media regional.



Gráfico 15: Porcentaje de estudiantes de cada país que respondió correctamente los ítems referidas a la habilidad de Comprensión crítica en la prueba TERCE de sexto grado, comparados con la media regional.





Resultados de los estudiantes y alternativas para el trabajo docente

A continuación se presenta una serie de preguntas que fueron incluidas en la prueba TERCE, en este momento liberadas para su conocimiento público. El propósito de incorporarlas en este documento es mostrar de modo más evidente cómo las definiciones expresadas en los niveles de desempeño de lectura se manifiestan a través de preguntas: en qué consisten algunas de las preguntas de lectura que fueron respondidas por los estudiantes, el nivel de dificultad que implican, los contextos y tareas de lectura a los que se refieren, y los tipos de textos utilizados.

Esta muestra de preguntas pretende que los profesores, y quienes están relacionados con la formación y educación de los niños y jóvenes, conozcan cuáles son las exigencias que el Tercer Estudio Regional consideró en el área de la lectura. Se espera que este material sea de interés para los profesores y los actores comprometidos con la educación, y les ayude en su quehacer cotidiano.

Para presentar las preguntas se exhibe, en primer lugar, una tabla resumen con la información destacada de cada pregunta: grado, nivel de desempeño, tipo de texto, dominio de la prueba, indicador asociado al nivel de desempeño, la clave o respuesta correcta de la pregunta y su correspondiente porcentaje de respuesta correcta o grado de dificultad. En segundo lugar, se detalla la pregunta, que está compuesta por el estímulo o contexto (que en el área de lectura corresponde al texto sobre el cual se enfrenta el alumno), el enunciado o pregunta que debe responder el niño respecto del texto que acompaña a esa pregunta y las opciones de respuesta, incluyendo la correcta o clave y los distractores, que se refieren a procedimientos errados respecto de esa tarea. En tercer lugar, se incluye una descripción de la tarea a la cual se debe enfrentar el estudiante, reflejando los aspectos evaluados y las acciones que debe realizar el niño para responder cada pregunta. Finalmente, se incorpora una reflexión respecto del

comportamiento de la pregunta, referida al nivel de desempeño en el cual se enmarcó posteriormente a su aplicación.

Previamente, se presenta el proceso a través del cual se establecieron los puntos de corte que dan lugar a los niveles y se muestran los aprendizajes propios de cada uno de estos.

Niveles de desempeño en las pruebas de lectura

Para conocer la concentración de estudiantes según niveles de desempeño, primero es necesario establecer los ‘puntos de corte’ que definen la transición de un nivel a otro. Esta tarea implica que un grupo de personas emita un juicio experto para determinar cuánto es lo mínimo que se debe responder para alcanzar un determinado nivel de desempeño. Dicho juicio es regulado por un conjunto de procedimientos estandarizados que permiten objetivar el proceso.

Para establecer los puntajes de corte de las pruebas del TERCE se empleó el método de Bookmark. Esta metodología es una de la más empleadas a nivel internacional para establecer niveles de desempeño en pruebas estandarizadas (Cizek & Bunch, 2007; Mitzel et al., 2001). En el método Bookmark, expertos y profesionales comprometidos con el área evaluada trabajan con un cuadernillo que contiene las preguntas de la prueba ordenadas según su dificultad empírica, desde la más fácil a la más difícil. El trabajo de los jueces consiste en revisar las preguntas así ordenadas y seleccionar la primera que, en su opinión, un sujeto límite (aquel que está en el borde inferior de la categoría de desempeño cuyo puntaje de corte se está definiendo) tendría una mayor probabilidad de responder correctamente.

Esta decisión individual fue luego discutida en pequeños grupos donde se dio a conocer el juicio de los demás participantes y donde, al término de la discusión e intercambio de opiniones, cada juez tuvo la posibilidad de volver

a establecer su punto de corte. Finalmente, hubo una sesión plenaria, en que cada grupo expuso sus argumentos y puntos de corte, se entregaron datos de impacto de los puntos de corte propuestos y se dio la oportunidad para que cada juez, en forma individual, manifestara nuevamente su decisión (Cizek & Bunch, 2007; Zieky, Perie, & Livingston, 2006). En estas dos rondas de trabajo (grupos pequeños y plenario) se utilizó la mediana de los puntos de corte de cada juez para establecer el punto de corte grupal.

A través de esta metodología se establecieron tres puntos de corte en cada prueba, que dieron lugar a cuatro niveles de desempeño (I, II, III y IV). Estos niveles ordenaron los logros de aprendizaje de los estudiantes en un continuo de creciente complejidad; así, los logros de los niveles inferiores son la base de los niveles más avanzados.

La siguiente figura describe cada uno de los niveles de desempeño en base a las tareas que los estudiantes mostraron que son capaces de realizar, a partir de la resolución de las actividades de la prueba TERCE de lectura de tercer y sexto grados.

NIVEL I	En narraciones literarias, predominantemente fábulas, textos líricos breves, cartas y afiches, estos estudiantes muestran evidencia de ser capaces de: ● Localizar información explícita, repetida literalmente o mediante sinónimos, que se encuentra en un lugar destacado del texto (inicio o final) y claramente distinguible de otras informaciones. ● Extraer conclusiones a partir de conexiones entre ideas evidentes. ● Inferir el significado de palabras conocidas y familiares a partir de las claves que entrega el texto. ● Reconocer tipos de textos breves de estructura familiar y cercana.
NIVEL II	En narraciones literarias, textos líricos, cartas, afiches noticias y textos instruccionales, estos estudiantes muestran evidencia de ser capaces de: ● Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales), repetida literalmente o mediante sinónimos, que se encuentra en el cuerpo de un texto, que debe ser distinguida de otras informaciones cercanas. ● Inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto (no necesariamente evidentes). ● Realizar relaciones que demuestran la comprensión del sentido global del texto (por ejemplo, distinguir el tema central), a partir de información explícita reconocida y reiterada en el texto. ● Reconocer el propósito comunicativo de un texto no literario.
NIVEL III	En narraciones literarias, textos líricos, cartas, afiches, noticias, textos instruccionales, avisos y artículos informativos, estos estudiantes muestran evidencia de ser capaces de: ● Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales y de secuencia temporal), repetida literalmente o mediante sinónimos, presentes en distintas partes de un texto, distinguiéndola de información que le compite. ● Inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto y apoyadas en el conocimiento de mundo. ● Inferir el significado de palabras no conocidas ni familiares a partir de las claves que entrega el texto. ● Realizar relaciones que demuestran la comprensión del sentido global del texto, como distinguir el tema central y otras, a partir de información explícita e implícita del texto. ● Reconocer características del contenido y estructura de textos literarios y no literarios.
NIVEL IV	En narraciones literarias, textos líricos, cartas, afiches, noticias, textos instruccionales, avisos y artículos informativos, estos estudiantes muestran evidencia de ser capaces de: ● Interpretar lenguaje figurado y acciones de personajes en narraciones. ● Reflexionar y emitir juicios sobre los recursos y características del contenido y estructura de textos literarios y no literarios. ● Reconocer tipos de texto de estructuras no familiares ni cercanas.

Por su parte, en la siguiente tabla se describen los aprendizajes de los estudiantes de sexto grado evaluados en el TERCE en cada uno de los cuatro niveles de desempeño.

NIVEL I	En narraciones literarias (predominantemente), cartas, notas, noticias y relatos, estos estudiantes muestran evidencia de ser capaces de: ● Localizar información explícita, repetida literalmente o mediante sinónimos (parafraseada), que se encuentra en distintas partes del texto (inicio, cuerpo o final) y distinguida de otras informaciones. ● Establecer relaciones causales entre información explícita del texto. ● Interpretar expresiones en lenguaje figurado. ● Reconocer tipos de textos por su estructura familiar y cercana; reconocer el emisor de un texto. ● Reconocer elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto (sustitución por sinónimos, sintagmas o pronombres), que se encuentran cercanos o próximos y son claramente distinguibles.
NIVEL II	En narraciones literarias, cartas, notas, artículos informativos, noticias, relatos, afiches y comentarios, estos estudiantes muestran evidencia de ser capaces de: ● Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales y de secuencia temporal), repetida literalmente o mediante sinónimos (parafraseada), que se encuentra predominantemente en el cuerpo del texto y que es necesario distinguir de otras informaciones que compiten con ella. ● Inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto y apoyadas en el conocimiento de mundo. ● Inferir el significado de palabras familiares a partir de las claves que entrega el texto. ● Realizar relaciones que demuestran la comprensión del sentido global del texto, como distinguir el tema central, idea principal y las características principales de personajes, a partir de información explícita e implícita de los textos. ● Reconocer funciones de textos discontinuos presentes en diversos textos. ● Reconocer emisor, destinatario y propósito comunicativo en diversos textos. ● Relacionar dos textos, según sus características y la información que ambos entregan. ● Reemplazar conectores según su sentido en el texto.

NIVEL III	En narraciones literarias y poemas, cartas, notas, artículos informativos, noticias, relatos, afiches y comentarios, estos estudiantes muestran evidencia de ser capaces de: ● Localizar información explícita, repetida predominantemente mediante sinónimos (parafraseada), que se encuentra en distintas partes del texto, y que es necesario discriminar de otra información relevante que compite con ella. ● Relacionar información explícita (relaciones causales y de secuencia temporal), repetida predominantemente mediante sinónimos (parafraseada), en distintas partes del texto, discriminando entre información relevante que compite entre sí. ● Inferir información a partir de conexiones sugeridas en diversas partes del texto y apoyadas en el conocimiento de mundo. ● Interpretar figuras literarias y expresiones en lenguaje figurado. ● Reconocer la función de distintos elementos y recursos de un texto. ● Reconocer elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto (sustitución por sinónimos, sintagmas o pronombres), cercanos y/o alejados entre sí, con elementos que le compiten. ● Reconocer la función de conectores, verbos y signos ortográficos en textos literarios y no literarios.
NIVEL IV	En narraciones literarias y poemas, cartas, notas, artículos informativos, noticias, relatos, afiches y comentarios, estos estudiantes muestran evidencia de ser capaces de: ● Inferir el significado de palabras utilizadas con significados diversos dependiendo del contexto en que se encuentran. ● Reflexionar sobre la función y los recursos de un texto. ● Relacionar dos textos a partir de sus propósitos comunicativos.

Ejemplos de preguntas de los distintos niveles de desempeño.

Tercer grado de primaria, nivel I

Indicador asociado al desempeño:

Localizar información explícita, repetida literalmente o mediante sinónimos, que se encuentra en un lugar destacado del texto (inicio o final) y claramente distinguible de otras informaciones.

Tipo de texto: Afiche

Opción correcta	D
Porcentaje elección opción A	12%
Porcentaje elección opción B	9%
Porcentaje elección opción C	9%
Porcentaje elección opción D	67%
Porcentaje omisión/inválidas	3%



Según el afiche, ¿hasta qué día se pueden entregar los cuentos?

- A) Hasta el 5 de mayo.
- B) Hasta el 8 de mayo.
- C) Hasta el 12 de mayo.
- D) Hasta el 15 de mayo.

Este ítem es propio del nivel de desempeño I, es decir, se clasifica dentro de un nivel de menor complejidad. La tarea requerida es localizar información explícita referida a temporalidad (cuándo). El estudiante debe ser capaz de identificar una sola información presentada literalmente en una posición destacada del texto: inicio.

El texto en el cual debe ubicar esta información corresponde a un afiche sobre un tema familiar para los alumnos, que es breve, de sintaxis sencilla y léxico concreto. El enunciado pide al niño que identifique una fecha relevante respecto del tema del texto (concurso de cuentos). La respuesta correcta aparece de manera literal en la parte superior del afiche y los distractores muestran distintas fechas que toman números presentes en

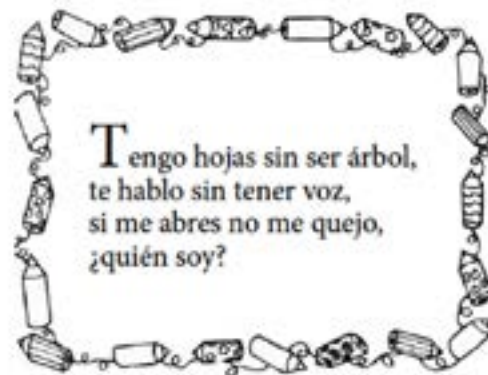
distintas partes del texto. Uno hace referencia al número 5 del quinto concurso, otro toma el número que aparece al explicitar la edad de los participantes y el último al número 12, que corresponde a la cantidad de cuentos que serán publicados.

El bajo nivel de complejidad de este ítem, podría explicarse debido a que la respuesta correcta es claramente distinguible de las otras informaciones, se encuentra en un lugar visible, al inicio del afiche, mientras que los distractores se refieren a números que aparecen al final del texto y con una letra de menor tamaño, es decir, no compiten con su ubicación en el texto. Además, la tarea del alumno es localizar una sola información a partir de la correspondencia explícita entre lo solicitado en el enunciado y este.

Indicador asociado al desempeño:
Reconocer tipos de textos breves de estructura familiar y cercana.

Tipo de texto: Adivinanza

Opción correcta	D
Porcentaje elección opción A	16%
Porcentaje elección opción B	12%
Porcentaje elección opción C	4%
Porcentaje elección opción D	66%
Porcentaje omisión/inválidas	3%



¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?

- A) Un cuento.
- B) Una carta.
- C) Una receta.
- D) Una adivinanza.

Este ítem también es propio del nivel de desempeño I y requiere de parte del estudiante conocer y comprender tanto el concepto de “tipo de texto” como de la estructura básica de los distintos tipos de texto propios del nivel y anteriores. Específicamente, el alumno debe reconocer ciertas características en el texto que se le presenta:

- Es un texto breve.
- Su contenido es un acertijo.
- Las pistas para resolver el enigma a menudo están escritas en verso.

El enunciado solicita que el estudiante distinga el tipo de texto. Los distractores corresponden a textos cercanos y correspondientes al nivel de los estudiantes: un

cuento, una carta y una receta. Dos son no literarios, con propósitos comunicativos distintos al de la opción correcta, mientras que el tercer distractor corresponde a un tipo de texto literario, de estructura narrativa.

El bajo nivel de complejidad de este ítem se expresa en que la respuesta correcta y los distractores aluden a tipos de textos que los estudiantes han trabajado desde los inicios de su escolaridad, con estructuras y propósitos claramente diferenciados. Además, contienen elementos característicos que los niños ya reconocen, como: la carta contiene un emisor, destinatario, saludo, mensaje y fecha; la receta posee ingredientes y pasos; y el cuento tiene una estructura narrativa que se manifiesta en párrafos, a diferencia de la adivinanza que se presenta en versos.



El león y el ratón

Un león dormía tranquilamente, cuando un ratón empezó a jugar encima de su cuerpo. Despertó el león y rápidamente atrapó al ratón; quien a punto de ser comido, le pidió al león que lo perdonara, y le prometió ayudarlo cuando lo necesitara. El león echó a reír y lo dejó ir.

Pocos días después, unos cazadores apresaron al rey de la selva y lo ataron con una cuerda a un árbol. Pasó por ahí el ratoncillo, quien al oír los lamentos del león, corrió al lugar y mordió la cuerda hasta romperla, dejándolo libre.

—Días atrás —le dijo—, te burlaste de mí pensando que nada podría hacer por ti en agradecimiento. Ahora es bueno que sepas que los pequeños ratones somos agradecidos y cumplimos nuestra palabra.

Nunca desprecies las promesas de los pequeños honestos. Cuando llegue el momento las cumplirán.

Esopo

¿Qué significa la palabra "apresaron", subrayada en el texto anterior?

- A) Atraparon.
- B) Destruyeron.
- C) Metieron.
- D) Devoraron.

Indicador asociado al desempeño:
Inferir el significado de palabras conocidas y familiares a partir de las claves que entrega el texto.

Tipo de texto: Fábula

Opción correcta	A
Porcentaje elección opción A	73%
Porcentaje elección opción B	6%
Porcentaje elección opción C	9%
Porcentaje elección opción D	8%
Porcentaje omisión/inválidas	5%

Este ítem también representa el nivel de desempeño I. La tarea requerida es inferir el significado de una palabra presente en el texto (apresaron) a partir de las claves que el texto entrega; para ello, el estudiante debe ser capaz de identificar las pistas textuales presentes en el mismo párrafo: "ataron con una cuerda", "el ratón muerde la cuerda hasta romperla", para deducir el significado de la palabra interrogada.

El texto en el cual debe ubicar esta información corresponde a una fábula que tiene como protagonistas a un león y un ratón, es un texto narrativo de mediana extensión, que utiliza léxico concreto y con presencia de algunas oraciones

complejas. El enunciado pide al niño que reconozca el significado de la palabra "apresaron" que se encuentra subrayada en el segundo párrafo del texto. La respuesta correcta corresponde a un sinónimo de la palabra en cuestión y los distractores presentados son acciones que podrían realizar los personajes en el contexto en que se desarrolla la historia (destruyeron, metieron y devoraron).

El bajo nivel de complejidad de este ítem, podría explicarse debido a que los distractores corresponden a acciones que no se relacionan con las pistas que llevan al significado correcto de la palabra en cuestión, por lo que pueden ser descartados con cierta facilidad.

Tercer grado de primaria, nivel II

Creando títeres de bolsa



Materiales:

- 1 bolsa de papel de tamaño mediano.
- Dibujo del animal elegido.
- Lápices de colores.
- Materiales de colores para decorar (lana, algodón, plumas).
- Tijeras.
- Pegamento.

Procedimiento:

- ❶ Pinta el dibujo del animal elegido, sin salir de los bordes.
- ❷ Coloca pegamento en las partes del dibujo donde pondrás material decorativo.
- ❸ Pega las decoraciones elegidas en las partes que quieras resaltar.
- ❹ Deja secar para que no se despeguen los adornos.
- ❺ Recorta con cuidado el animal, siguiendo las líneas.
- ❻ Pega la cabeza en el fondo de la bolsa.
- ❼ Pega la boca del animal justo en la parte doblada del fondo de la bolsa.
- ❽ Pega el cuerpo a lo largo de la bolsa.
- ❾ Introduce la mano dentro de la bolsa y haz hablar a tu animalito.

¿Para qué fue escrito principalmente este texto?

A) Para explicar qué son los títeres de bolsa.
 B) Para narrar la historia de un títere de bolsa.
 C) Para informar sobre los tipos de títeres que existen.
 D) Para enseñar los pasos para hacer un títere de bolsa.

Indicador asociado al desempeño: Reconocer el propósito comunicativo de un texto no literario.		Tipo de texto: Instruccional
	Opción correcta	D
	Porcentaje elección opción A	19%
	Porcentaje elección opción B	10%
	Porcentaje elección opción C	10%
	Porcentaje elección opción D	56%
	Porcentaje omisión/inválidas	6%

Este ítem es propio del nivel de desempeño II. La tarea requerida es reconocer el propósito comunicativo de un texto no literario. El estudiante debe ser capaz de identificar para qué fue escrito principalmente un tipo de texto al que ha estado expuesto desde los inicios de la escolaridad. Para realizar esta tarea, el niño debe conocer y comprender tanto la estructura básica de los distintos tipos de texto propios del nivel y anteriores como los propósitos comunicativos de estos mismos. El alumno debe saber que este tipo de texto se caracteriza por entregar las instrucciones (pasos o maneras para poder hacer algo), que contiene un título, materiales o ingredientes y

el procedimiento necesario para la elaboración de un objeto, comida, juego, etc.

El enunciado pide al niño que reconozca para qué fue escrito principalmente el texto leído. La respuesta correcta y los distractores aluden a propósitos comunicativos de diversos tipos de texto familiares para los estudiantes, ya que los han trabajado durante su escolaridad. El nivel de complejidad medio de este ítem, podría explicarse debido a que la respuesta correcta y los distractores requieren de un conocimiento particular: propósitos comunicativos de tipos de texto, tales como instruir, informar, narrar y explicar.

Querido Andrés:

Te escribo desde Tokio, la capital de Japón. Llegué hace dos meses y estoy muy contenta con mis clases. Mis compañeras son muy simpáticas y me recibieron con mucho entusiasmo. Como te podrás imaginar, todo es diferente. La comida es sabrosa, pero extraño el pan y los jugos de frutas que preparábamos en casa.

Hay muchas turistas y deportistas en mi barrio. La casa donde estoy es pequeña y hace calor. La familia con la que vivo es muy amable y han tratado de aprender español, aunque aún no logro que digan nada. Es muy divertido.

Te mando un gran abrazo, amigo

Laura

Según el texto, ¿cómo reciben los compañeros a Laura?

- A) Con indiferencia.
- B) Con preparación.
- C) Con entusiasmo.
- D) Con imaginación.

Indicador asociado al desempeño:

Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales), repetida literalmente o mediante sinónimos, que se encuentra en el cuerpo de un texto, que debe ser distinguida de otras informaciones cercanas.

Tipo de texto: Carta

Opción correcta	C
Porcentaje elección opción A	9%
Porcentaje elección opción B	14%
Porcentaje elección opción C	60%
Porcentaje elección opción D	13%
Porcentaje omisión/inválidas	5%

Este ítem también es propio nivel de desempeño II. La tarea requerida es localizar información explícita. El estudiante debe ser capaz de ubicar esta información que se encuentra en el cuerpo del texto, repetida literalmente, y debe distinguirla de otras informaciones cercanas.

El texto en el cual debe ubicar esta información corresponde a una carta sobre un tema cercano para ellos (amistad), es de mediana extensión, contiene algunas oraciones complejas, aunque en su mayoría está compuesto por oraciones simples, presenta léxico concreto y abstracto. El enunciado pide al niño que identifique una actitud presentada de forma explícita que alude al emisor de la carta. La

respuesta correcta aparece de manera literal, mientras que los distractores toman palabras que están presente en el mismo párrafo en el que se encuentra la clave, y que son adaptadas al planteamiento del enunciado: diferente/con indiferencia; preparábamos/con preparación; imaginar/con imaginación.

El nivel de complejidad medio de este ítem, podría explicarse debido a que la respuesta correcta es la única opción que aparece de manera literal. Los distractores, si bien se derivan de palabras que se encuentran cercanas a la información correcta, en el mismo párrafo, no aparecen de manera idéntica en el texto, lo que las hace distinguibles de la clave.



El león y el ratón

Un león dormía tranquilamente, cuando un ratón empezó a jugar encima de su cuerpo. Despertó el león y rápidamente atrapó al ratón; quien a punto de ser comido, le pidió al león que lo perdonara, y le prometió ayudarlo cuando lo necesitara. El león echó a reír y lo dejó ir.

Pocos días después, unos cazadores apresaron al rey de la selva y lo ataron con una cuerda a un árbol. Pasó por ahí el ratoncillo, quien al oír los lamentos del león, corrió al lugar y mordió la cuerda hasta romperla, dejándolo libre.

—Días atrás —le dijo—, te burlaste de mí pensando que nada podría hacer por ti en agradecimiento. Ahora es bueno que sepas que los pequeños ratones somos agradecidos y cumplimos nuestra palabra.

Nunca desprecies las promesas de los pequeños honestos. Cuando llegue el momento las cumplirán.

Esopo

¿Por qué el león se burla del ratón?

- A) Porque cree que el ratón le está mintiendo.
- B) Porque cree que el ratón tiene mucho miedo.
- C) Porque cree que el ratón juega de una manera divertida.
- D) Porque cree que el ratón es muy pequeño para ayudarlo.

Indicador asociado al desempeño:

Inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto (no necesariamente evidentes).

Tipo de texto: Fábula

Opción correcta	D
Porcentaje elección opción A	14%
Porcentaje elección opción B	15%
Porcentaje elección opción C	9%
Porcentaje elección opción D	57%
Porcentaje omisión/inválidas	5%

Este tercer ítem característico del nivel de desempeño II. Implica la tarea de inferir información referida a una causa o razón (por qué). El estudiante debe ser capaz de deducir esta causa a partir de conexiones sugeridas en el texto (informaciones literales localizadas en el primer y último párrafo) y su conocimiento de mundo (tamaño del ratón).

El texto en el cual debe ubicar esta información corresponde a una fábula que tiene como protagonistas a un león y un ratón, es un texto narrativo de mediana extensión, que utiliza léxico concreto y con presencia de algunas oraciones complejas. El enunciado pide al niño que infiera la razón de la burla del león.

La respuesta correcta se infiere mediante la relación de dos informaciones que el texto entrega en distintos momentos de la narración: al inicio y en su desenlace; y los distractores se basan en información que aparece al inicio del texto y que puede llevar a interpretaciones acerca de las intenciones del ratón.

El mediano nivel de complejidad de este ítem, podría explicarse debido a que la clave es sugerida por las informaciones que debe relacionar (“el león se echó a reír y lo dejó ir”, el ratón le dice: “te burlaste de mí pensando que nada podría hacer por ti en agradecimiento”, “los pequeños ratones somos agradecidos y cumplimos nuestra palabra”), mientras que los

distractores se alejan del sentido de los eventos que presenta el texto. La opción “porque cree que el ratón está mintiendo” puede ser descartada, ya que el león no se enoja con el ratón, es más, lo deja ir; el estudiante que comprende correctamente el texto percibirá que este no entrega ninguna evidencia que sustente

que “el ratón tiene mucho miedo” (el texto no habla de un ratón cobarde o que el ratón con miedo le habla, o el ratón tiritó al ver el león). Y la alternativa que se refiere a que el león cree que el ratón está jugando, el alumno puede descartarla al comprender que cuando el león toma al ratón éste deja de jugar.

Tercer grado de primaria, nivel III



El león y el ratón

Un león dormía tranquilamente, cuando un ratón empezó a jugar encima de su cuerpo. Despertó el león y rápidamente atrapó al ratón; quien a punto de ser comido, le pidió al león que lo perdonara, y le prometió ayudarlo cuando lo necesitara. El león echó a reír y lo dejó ir.

Pocos días después, unos cazadores apresaron al rey de la selva y lo ataron con una cuerda a un árbol. Pasó por ahí el ratoncillo, quien al oír los lamentos del león, corrió al lugar y mordió la cuerda hasta romperla, dejándolo libre.

—Días atrás —le dijo—, te burlaste de mí pensando que nada podría hacer por ti en agradecimiento. Ahora es bueno que sepas que los pequeños ratones somos agradecidos y cumplimos nuestra palabra.

Nunca desprecies las promesas de los pequeños honestos. Cuando llegue el momento las cumplirán.

Esopo

En el texto, ¿qué hace el león inmediatamente después de despertar?

A) Deja ir al ratón.
B) Atrapa al ratón.
C) Perdona al ratón.
D) Trata de comerse al ratón.

Indicador asociado al desempeño: Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales y de secuencia temporal), repetida literalmente o mediante sinónimos, presentes en distintas partes de un texto, distinguiéndola de información que le compete.

Tipo de texto: Fábula	
Opción correcta	B
Porcentaje elección opción A	19%
Porcentaje elección opción B	48%
Porcentaje elección opción C	17%
Porcentaje elección opción D	11%
Porcentaje omisión/inválidas	4%

La tarea requerida en este ítem es localizar una relación de secuencia temporal presente al inicio del texto. El estudiante debe ser capaz de relacionar temporalmente las informaciones del primer párrafo y discriminar la que sucede inmediatamente después del momento sobre el cual se ancla el enunciado, en otras palabras,

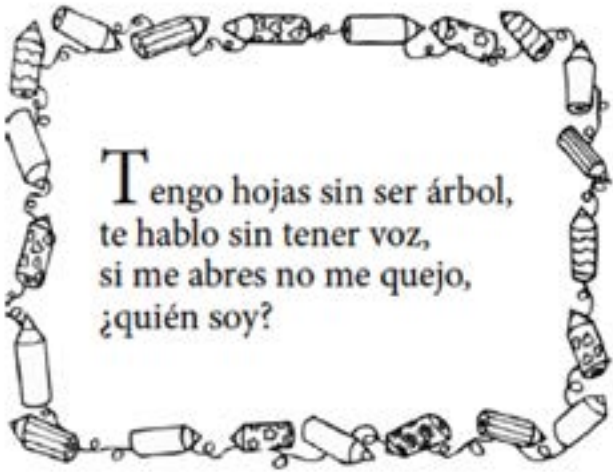
debe localizar una información y distinguirla de otras que le compiten por su cercanía en el texto.

El texto en el cual debe ubicar esta información corresponde a la misma fábula usada en algunos de los ítems anteriores: un texto narrativo de mediana extensión, que utiliza léxico

concreto y con presencia de algunas oraciones complejas. El enunciado pide al niño que identifique la acción que realiza uno de los personajes principales en un momento determinado de la narración. La respuesta correcta corresponde a lo que realiza el león inmediatamente después de despertar y los distractores presentados son acciones que este mismo personaje realiza en otros momentos cercanos pero que se narran en el mismo párrafo donde se encuentra la respuesta correcta.

El nivel de complejidad de este ítem, podría explicarse debido a que hay infor-

mación en competencia con la requerida por la respuesta correcta. Los distractores se encuentran en posiciones cercanas a la clave y en el mismo párrafo: por ejemplo, la opción que se refiere a que el león trata de comerse al ratón aparece inmediatamente después de la opción correcta, mientras que las alternativas que se refieren a perdonar y dejar ir al ratón corresponden a informaciones que aparecen a continuación del distractor mencionado recientemente. Por la cercanía de los distractores con la respuesta correcta, el niño puede confundirse más fácilmente.



¿A qué objeto se refiere el texto anterior?

- A) A un libro.
- B) A un árbol.
- C) A una radio.
- D) A unas hojas.

Indicador asociado al desempeño: Realizar relaciones que demuestran la comprensión del sentido global del texto.	Tipo de texto: Adivinanza	
	Opción correcta	A
	Porcentaje elección opción A	46%
	Porcentaje elección opción B	21%
	Porcentaje elección opción C	5%
	Porcentaje elección opción D	25%
	Porcentaje omisión/inválidas	4%

Este ítem también es característico del nivel de desempeño III. La tarea requerida es una inferencia de sentido global, es decir, a partir de conexiones sugeridas por el texto y apoyadas en su conocimiento de mundo, el estudiante debe ser capaz de procesar la información presente en el texto, relacionando las distintas pistas que se le entregan en un ejercicio de inferencia que implica integración y elaboración. Estas pistas apuntan a un elemento distintivo y concreto de los libros (las hojas), a una descripción metafórica (los libros “hablan”) y a una acción relacionada con el hecho de disponerse a leer un libro (abrir).

El texto en el cual debe ubicar esta información corresponde a una adivinanza que entrega tres pistas acerca del objeto a descubrir.

El enunciado pide al niño que identifique el objeto al que se refiere el texto. La respuesta correcta debe inferirse a partir de la relación global entre las claves que el texto entrega y los distractores corresponden a elementos que aparecen en el texto (árbol y hojas) y a una posible interpretación de la información entregada (radio).

Si bien la adivinanza es trabajada por los estudiantes desde sus niveles iniciales, el mayor nivel de complejidad de este ítem, podría explicarse debido a que corresponde a una inferencia que implica toda la información que presenta el texto y a la presencia de dos distractores fuertes –árbol y hojas–, ya que son palabras que aparecen explícitamente en el texto.

Querido Andrés:

Te escribo desde Tokio, la capital de Japón. Llegué hace dos meses y estoy muy contenta con mis clases. Mis compañeras son muy simpáticas y me recibieron con mucho entusiasmo. Como te podrás imaginar, todo es diferente. La comida es sabrosa, pero extraño el pan y los jugos de frutas que preparábamos en casa.

Hay muchas turistas y deportistas en mi barrio. La casa donde estoy es pequeña y hace calor. La familia con la que vivo es muy amable y han tratado de aprender español, aunque aún no logro que digan nada. Es muy divertido.

Te mando un gran abrazo, amigo

Laura

Según el texto, ¿qué extraña Laura?

- A) El clima.
- B) La comida.
- C) El idioma.
- D) La familia.

Indicador asociado al desempeño:
Inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto y apoyadas en el conocimiento de mundo.

Tipo de texto: Carta

Opción correcta	B
Porcentaje elección opción A	6%
Porcentaje elección opción B	45%
Porcentaje elección opción C	10%
Porcentaje elección opción D	34%
Porcentaje omisión/inválidas	5%

Este tercer ítem de nivel de desempeño III que se presenta requiere inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto. El estudiante debe ser capaz de deducir información realizando conexiones entre su conocimiento de mundo y la información entregada en el primer párrafo del texto.

El texto en el cual debe ubicar esta información corresponde a una carta sobre un tema cercano para ellos (amistad), es de mediana extensión, contiene algunas oraciones complejas, aunque en su mayoría está compuesto por oraciones simples, presenta léxico concreto y abstracto. El enunciado pide al niño que realice una inferencia a partir de la información que presenta el texto (Laura extraña el pan y los jugos de fruta) y conexiones apoyadas en el conocimiento de mundo (comida:

pan y jugos de fruta). La respuesta correcta se infiere del dato que Laura extraña el pan y los jugos de fruta, y los distractores hacen referencia a información que se encuentra en el segundo párrafo del texto, la cual es posible relacionar con la experiencia de mundo de los niños.

El nivel de complejidad de este ítem podría explicarse debido a que las opciones de respuesta se apoyan en relaciones similares a partir de otras informaciones del texto, tales como: en el lugar donde está hace calor (clima); la familia con que está es muy amable (familia); y la familia ha tratado de aprender español (idioma). Cabe señalar que el distractor “La familia” tiene un alto porcentaje de respuestas, lo que es posible deducir que se debe a la propia experiencia del niño con el tema de estar lejos de su casa, es decir, de su familia.

Tercer grado de primaria, nivel IV



¿TE GUSTARÍA COCINAR?

Si tienes entre 6 y 13 años y eres alumno o vecino de la escuela, inscríbete en el curso COCINA ENTRETENIDA, que enseña de manera divertida recetas dulces y saladas. Así podrás sorprender a tus papás con un rico desayuno y a tus amigos, con una exquisita comida.

Lugar: Escuela 10, aula 15.
Duración: 4 clases de 2 horas cada una.
Días y horarios: martes de 07:00 a 09:00 y sábados de 10:00 a 12:00.
Comienzo: 30 de abril.

¡No te lo pierdas!

La palabra sobre la comida que nunca podría aparecer en este texto es

A) "nutritiva".
 B) "riquísima".
 C) "repugnante".
 D) "barata".

Indicador asociado al desempeño: Reflexionar y emitir juicios sobre los recursos y características del contenido y estructura de textos literarios y no literarios.	Tipo de texto: Aviso	
	Opción correcta	C
	Porcentaje elección opción A	29%
	Porcentaje elección opción B	29%
	Porcentaje elección opción C	24%
	Porcentaje elección opción D	13%
	Porcentaje omisión/inválidas	5%

Este ítem caracteriza parte de los aprendizajes que son propios del nivel de desempeño IV. La tarea requerida es reflexionar y emitir juicios sobre los recursos y características del contenido y estructura de un texto no literario. El estudiante debe ser capaz de reflexionar sobre las características del contenido y estructura de este texto, conocer y comprender el tipo de texto leído y su propósito comunicativo y, además, comprender su sentido global.

El texto en el cual debe ubicar esta información corresponde a un aviso que invita a participar en un curso de cocina, es un texto publicitario de breve extensión, que presenta recursos más complejos para el niño, ya que tiene una finalidad persuasiva, es decir, pretende convencer al lector de participar en una actividad específica: curso de cocina. El enunciado pide al niño que reflexione sobre las características del contenido del texto presentado y que distinga una información que no es posible que esté

contenida dentro de este texto, porque está en contradicción con el propósito del mismo, el cual es persuadir a que las personas asistan al curso de cocina. Los distractores presentados corresponden a palabras que sí se relacionan con el contenido de este aviso, porque representan informaciones que podrían aportar con el propósito de convencer al lector de participar en este curso: nutritivo, riquísima y barata.

El superior nivel de complejidad de este ítem, podría explicarse debido a que para llegar a la respuesta correcta no basta con que el alumno identifique o infiera una información a partir de la evidencia del texto, sino que requiere de una reflexión o juicio frente a todos los elementos del texto, debe comprender su sentido global y reconocer su propósito. Además, contiene la exigencia de responder ante una negación, ya que se pregunta por un concepto que “no” podría estar en el texto, lo que requiere de una habilidad mayor de comprensión.

Sexto grado de primaria, nivel I

Indicador asociado al desempeño:

Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales), repetida literalmente o mediante sinónimos (parfraseada), que se encuentra en distintas partes del texto (inicio, cuerpo o final) y distinguida de otras informaciones.

Tipo de texto: Cuento

Opción correcta	A
Porcentaje elección opción A	76%
Porcentaje elección opción B	6%
Porcentaje elección opción C	10%
Porcentaje elección opción D	5%
Porcentaje omisión/inválidas	3%

El sapo soñador

Una tarde, el sapo dijo:

—Esta noche voy a soñar que soy árbol.

Y dando saltos, llegó a la huerta donde vivía. Era feliz: esa noche iba a ser árbol. Se quedó un largo rato mirando el cielo; después cerró los ojos y se quedó dormido. Esa noche el sapo soñó que era árbol.

A la mañana siguiente, contó su sueño. Más de cien sapos lo escuchaban.

—Ayer fui un álamo —dijo—. Tenía ruidos y raíces hondas y muchos brazos como alas, pero no podía volar. Creí que caminaba, pero era el viento del otoño que arrastraba mis hojas. Creí que floraba, pero era la lluvia que se deslizaba por mis ramas. Siempre estaba en el mismo sitio, con las raíces solitarias y profundas. No me gustó ser árbol.

Los sapos que lo escuchaban se quedaron pensativos. El sapo se despidió de ellos y se fue; llegó a la huerta y se quedó descansando bajo una hoja de acruga. Por la tarde, el sapo dijo:

—Esta noche voy a soñar que soy caballo.

Al día siguiente, contó su sueño. Más de trescientos sapos lo escucharon. Algunos vinieron desde muy lejos para oírlo.

—Ayer fui caballo —dijo—. Me llevé a un hombre que iba. Cruzé un puente y un pantano. Oía latir el corazón del hombre que me montaba. Más tarde, me ataron a un poste. Después vi una estrella grande en el cielo y luego vi el sol. Después, un pequeño vino a posarse sobre mi lomo. No me gustó ser caballo.

Otra noche soñó que era viento. Y al día siguiente dijo:

—No me gustó ser viento.

Una mañana, los sapos lo vieron muy feliz a la orilla del agua y le preguntaron:

—¿Por qué estás tan contento?

Y el sapo respondió:

—Ayer tuve un sueño maravilloso. Soñé que era sapo.

Según el texto, ¿dónde vive el sapo?

- A) En una huerta.
- B) En un álamo.
- C) En un pantano.
- D) En un puente.

La tarea requerida en este ítem es localizar información explícita que se encuentra al inicio del texto referida a un lugar (dónde). El estudiante debe ser capaz de identificar una sola información presentada en forma literal y en una posición destacada del texto.

El texto en el cual debe ubicar esta información corresponde a un cuento, género discursivo trabajado desde los niveles iniciales por los estudiantes, el cual tiene por protagonista a un sapo que se propone soñar

con ser distinto. El enunciado pide al niño que identifique dónde vive el sapo. La respuesta correcta aparece de manera literal, mientras que los distractores toman objetos y lugares que aparecen en el desarrollo de la narración: álamo, pantano y puente.

El bajo nivel de complejidad de este ítem, podría explicarse debido a que la respuesta correcta es claramente distinguible de las otras informaciones, ya que los distractores no compiten con su ubicación en el texto.

Indicador asociado al desempeño:
Inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto.

Tipo de texto: Cuento

Opción correcta	C
Porcentaje elección opción A	5%
Porcentaje elección opción B	4%
Porcentaje elección opción C	77%
Porcentaje elección opción D	12%
Porcentaje omisión/inválidas	3%

Este ítem también es propio del nivel de desempeño I, es decir, puede ser respondido correctamente por estudiantes que se encuentran en el nivel más bajo de la prueba. La tarea requerida es inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto. El estudiante debe ser capaz de deducir una información que es claramente evocada por las claves del texto: “entonces, enojado, prometí la muerte a quien me liberara” y “el pescador tuvo miedo”.

El texto corresponde a un cuento (género discursivo que, tal como fue indicado, es trabajado desde los niveles iniciales por los estudiantes) que tiene como protagonista a un pescador que encuentra un jarrón con un genio. El texto es de mediana extensión, contiene oraciones complejas y, presenta léxico concreto y abstracto. El enunciado pide

Historia del pescador

En la lejana ciudad de El Cairo, a orillas del río Nilo, vivía un anciano pescador, que arrojaba todos los días las redes al agua para sacar pescados y sobrevivir.

Un día en que no había ningún pez en el agua, encontró entre las redes un jarrón de cómo tapado con un corcho. Pensando en que podía venderlo en el mercado, el pescador abrió la tapa, pero ¡oh, sorpresa! Una nube de humo blanco salió del jarrón y apareció ante él un genio gigantesco.

El genio dijo:

“Hace mil años, el sabio Isidoro, del pueblo de Yboga me encerró en este jarrón. Yo prometí muchas riquezas a quien me liberara, pero diez años después, nadie me había liberado”.

“Después de eso, prometí vida eterna a quien lograse liberarme, pero diez años después nadie me liberó”.

“Entonces, enojado, prometí la muerte a quien me liberara. Y eso, has sido tú, infortunado pescador”.

El pescador tuvo miedo. Entonces se le ocurrió una idea para evitar su destino. Le dijo al genio:

“¡Oh, genio! Nada curo de lo que has dicho. Debes ser un simple comerciante del mercado de El Valle”.

El genio, irritado, le respondió:

“Pescador infortunado, antes de que muera, te puedo mostrar de lo que soy capaz. Solo pide qué quieres ver”.

Entonces, el pescador le dijo al genio:

“Eres tan grande que es imposible que puedas entrar en este jarrón”.

El genio rió, mientras se convertía nuevamente en humo a fin de entrar en el jarrón. Cuando estuvo dentro, el pescador tapó el jarrón y lo arrojó al río, de donde vino. Así se liberó del genio.

¿Por qué el pescador tuvo miedo?

- A) Porque encontró un pez gigante.
- B) Porque había perdido el jarrón.
- C) Porque el genio lo iba a matar.
- D) Porque vio una nube de humo.

al niño que realice una inferencia sobre por qué el pescador tuvo miedo, a partir de las informaciones de los párrafos 6 y 7. La respuesta correcta exige que el niño relacione las informaciones de estos párrafos, mientras que los distractores corresponden a informaciones que aparecen en el segundo párrafo y se alejan del lugar donde se encuentra la clave.

El bajo nivel de complejidad de este ítem, podría explicarse debido a que los distractores no compiten con la clave, ya que se encuentran en un párrafo distinto a los que presentan la información de la respuesta correcta.



En "fue llorando de puerta en puerta", la expresión subrayada puede ser reemplazada por

- A) "ojo por ojo".
- B) "casa por casa".
- C) "poco a poco".
- D) "golpe a golpe".

Indicador asociado al desempeño:
Interpretar expresiones en lenguaje figurado.

Tipo de texto: Cuento

Opción correcta

B

Porcentaje elección opción A

11%

Porcentaje elección opción B

78%

Porcentaje elección opción C

4%

Porcentaje elección opción D

6%

Porcentaje omisión/inválidas

1%

Este tercer ítem propio del nivel de desempeño I requiere interpretar expresiones en lenguaje figurado. El estudiante debe ser capaz de deducir el significado de una expresión a partir de su conocimiento de mundo y de la información presentada.

El texto corresponde a un cuento, tiene por protagonista a un tero y una lechuza, e intenta explicar por qué el tero tiene los ojos rojos y la lechuza sale de noche. Es de mediana extensión, contiene oraciones subordinadas, léxico concreto y utiliza animales como personajes. El enunciado pide al niño que interprete el significado de la expresión "de puerta en puerta" para informar que el tero iba de casa en casa contando su

desgracia. La respuesta correcta es posible de deducir a partir de la información que aparece en el tercer párrafo, de la imagen que lo acompaña y del conocimiento de mundo que trae el niño, mientras que los distractores corresponden a expresiones de uso común que contienen elementos del texto y la imagen.

El bajo nivel de complejidad de este ítem, podría explicarse debido a que la imagen que presenta el texto apoya la expresión interrogada y los niños traen en sus conocimientos previos que las puertas se encuentran en las casas; además, los distractores se alejan del sentido que tiene la información del párrafo en el que aparece la expresión que pide ser reemplazada.

Sexto grado de primaria, nivel II

Historia del pescador

En la lejana ciudad de El Cairo, a orillas del río Nilo, vivía un anciano pescador, que arrojaba todos los días las redes al agua para sacar pescados y sobrevivir.

Un día en que no había ningún pez en el agua, encontró entre las redes un jarrón de cobre tapado con un corcho. Pensando en que podía venderlo en el mercado, el pescador abrió la tapa, pero ¡oh, sorpresa! Una nube de humo blanco salió del jarrón y apareció ante él un genio gigantesco.

El genio dijo:

"Hace mil años, el sabio Solimán, del pueblo de Visaga me encerró en este jarrón. Yo prometí muchas riquezas a quien me liberara, pero cien años después, nadie me había liberado".

"Después de eso, prometí vida eterna a quien lograra liberarme, pero cien años después nadie me liberó".

"Entonces, enojado, prometí la muerte a quien me liberara. Y ese, has sido tú, infortunado pescador".

El pescador tuvo miedo. Entonces se le ocurrió una idea para evitar su destino. Le dijo al genio:

"¡Oh, genio! Nada creo de lo que has dicho. Debes ser un simple comerciante del mercado de El Valle".

El genio, irritado, le respondió:

"Pescador incrédulo, antes de que muera, te puedo mostrar de lo que soy capaz. Solo pide que quieras ver".

Entonces, el pescador le dijo al genio:

"Eres tan grande que es imposible que puedas entrar en este jarrón".

El genio rió, mientras se convertía marcadamente en humo e iba entrando en el jarrón. Cuando estuvo dentro, el pescador tapó el jarrón y lo arrojó al río, de donde vino. Así se libró del genio.

Andrés Bello

¿Cuál de los siguientes hechos ocurre primero en el cuento?

- A) El pescador devolvió al genio al río.
- B) El pescador encontró un jarrón entre sus redes.
- C) El genio le anunció al pescador que lo iba a matar.
- D) Una nube de humo blanco salió del jarrón de cobre.

Indicador asociado al desempeño:

Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales y secuencia temporal), repetida literalmente o mediante sinónimos (parafraseada), que se encuentra predominantemente en el cuerpo del texto y que es necesario distinguir de otras informaciones que le compiten.

Tipo de texto: Cuento

Opción correcta	B
Porcentaje elección opción A	10%
Porcentaje elección opción B	73%
Porcentaje elección opción C	4%
Porcentaje elección opción D	11%
Porcentaje omisión/inválidas	3%

Este ítem caracteriza al nivel de desempeño II. La tarea es localizar y relacionar información explícita referida a una secuencia temporal y que debe ser distinguida de otras informaciones presentes en el texto. El lector debe ser capaz de ubicar qué ocurrió primero.

El texto corresponde a un cuento que tiene como protagonista a un pescador que encuentra un jarrón con un genio. Es de mediana extensión, contiene oraciones complejas, léxico concreto y abstracto, con un tema que se desarrolla en un lugar lejano para los estudiantes. El enunciado pide al niño que identi-

fique el hecho que ocurre en primer lugar en la historia. La respuesta correcta aparece de manera literal en el segundo párrafo del texto, mientras que los distractores son acciones realizadas en algunos casos por el pescador y en otros, por el genio, que aparecen repartidas en distintas partes del texto (cuerpo o final).

El nivel de complejidad de este ítem, podría explicarse debido a que la respuesta correcta aparece de manera literal y en una ubicación destacada en el texto (al inicio), mientras que los distractores se refieren a distintos hechos que se producen posteriormente a este evento.

Indicador asociado al desempeño:
Inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto y apoyadas en el conocimiento de mundo.

Tipo de texto: Cuento

Opción correcta	C
Porcentaje elección opción A	12%
Porcentaje elección opción B	10%
Porcentaje elección opción C	68%
Porcentaje elección opción D	8%
Porcentaje omisión/inválidas	2%

Este segundo ítem que se presenta para ilustrar el nivel de desempeño II requiere inferir información a partir de conexiones sugeridas en diversas partes del texto, el que corresponde nuevamente a un cuento, pero esta vez sobre una vaca que se siente orgullosa porque es la única que puede mugir.

El texto es de mediana extensión, contiene oraciones simples y léxico concreto. El enunciado pide al niño que infiera por qué al final del texto se señala que la vaca bajará la cabeza si se encuentra con el lector y este le dice “muuu”. La respuesta correcta se infiere de todos los eventos que se suceden en la narración, mientras que los distractores corresponden a inferencias erróneas que se desprenden de informaciones ubicadas en distintas partes del texto: por ejemplo, la idea de que se asustará se obtiene del cuarto párrafo, cuando se se-

La vaca

Una vaca se puso muy orgullosa. Solo miraba alto y lejos y nunca a su alrededor. También cuando comía miraba para arriba.

Antes de ser orgullosa, salió una vez a caminar por un camino del campo. Era contenta y sin pensar en nada.

Un gato flaco cruzó el camino.

La vaca nunca había visto un gato, pero para que no creyeran que la asustaba un animal tan pequeño, quiso decir algo y dijo:

—¿Sabe usted decir... ¡muuuu!?

—No. Yo solo sé decir... ¡gruuu!.

La vaca alzó un poco la cabeza y siguió su camino. En eso apareció un gran sapo. No lo pisó, porque se paró asustada y porque el gran sapo saltó.

—¿Sabe usted decir... ¡muuuu!?

—No. Yo solo sé decir... ¡gruuu!.

La vaca siguió su camino con la cabeza más alta, hasta encontrarse con un conejito blanco que, al verla tan negra, dio un salto a un lado.

—¿Sabe usted decir... ¡muuuu!?

—No. Yo solo sé decir... ¡bree!.

Desde ese momento la vaca miró solo para arriba y vio pasar una golondrina.

—¿Sabe usted decir... ¡muuuu!?

—No. Yo solo sé decir... ¡gruuu!.

Se fue la golondrina y la vaca se quedó sola.

—Yo soy la única en el mundo que sabe decir ¡muuuu!.

Y se puso tan orgullosa, que ya no quiso mirar a nadie.

Pero si un día se encuentra contigo y te pregunta:

—¿Sabe usted decir... ¡muuuu!?

¿Qué le dirás?

—¡Muuuu!.

¡Ah!, entonces bajará la cabeza.

¿Por qué la vaca bajará la cabeza si le dicen ¡muuuu!?

- A) Porque se asustará.
- B) Porque se quedará sola.
- C) Porque dejará de sentirse única.
- D) Porque dejará de hablar con los animales.

ñala que la vaca no quiere que crean que un animal tan pequeño, como el gato, la asustará; la opción B se deduce del fragmento en que la golondrina se va y la vaca queda sola; y la última opción corresponde a una inferencia errada a partir de lo que sucede en todo el texto, ya que la vaca habla con diversos animales.

El nivel de complejidad de este ítem, podría explicarse debido a que la respuesta correcta se deduce a partir de la comprensión global del texto. El estudiante debe relacionar la información que se entrega al inicio (“una vaca se puso orgullosa”, “antes de ser orgullosa”), el relato de los encuentros de la vaca con distintos animales y, finalmente, cuando se señala que si uno dice lo mismo que ella “bajará la cabeza”. Los distractores, en tanto, se desprenden de situaciones locales, es decir, de detalles de partes específicas del texto.

El caballo estaba adentro

Cuentan que un niño fue un día al estudio de un escultor y vio en él un gigantesco bloque de piedra. Regresó dos meses después y, al entrar, encontró en su lugar una preciosa estatua ecuestre. Entonces, volviéndose al escultor, le preguntó:

-¿Y cómo sabías tú que dentro de aquel bloque había un caballo?

A lo que el escultor le respondió:

-Yo no sabía. El caballo estaba ahí. Lo único que hice fue ir quitándole a la piedra todo lo que le sobraba.

El niño concluyó: el escultor sacó el caballo que estaba dentro de la piedra porque supo "ver" allí lo que nadie veía.



En: "Entonces, volviéndose al escultor, le preguntó", la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- A) "luego".
- B) "cuando".
- C) "antes".
- D) "desde".

Indicador asociado al desempeño:
Reemplazar conectores según su sentido en el texto.

Tipo de texto: Relato

Opción correcta	A
Porcentaje elección opción A	56%
Porcentaje elección opción B	22%
Porcentaje elección opción C	9%
Porcentaje elección opción D	9%
Porcentaje omisión/inválidas	5%

Este ítem también es propio del nivel de desempeño II. La tarea requerida en esta pregunta es reemplazar un conector según su sentido en el texto: el estudiante debe ser capaz de identificar entre las opciones el conector adecuado para mantener su significado en el texto.

El texto corresponde a un relato breve de un niño que se encuentra con un escultor y lo interroga sobre su trabajo. Contiene oraciones simples y complejas, léxico especializado (ecuestre, estudio, escultor, entre otras) y presenta un tema que alude a una reflexión sobre el trabajo de un escultor. El enunciado pide al niño que reconozca la función del conector "entonces" y logre reemplazarlo por alguno de los presentados en las opciones de respuesta que cumpla con la misma función y mantenga el sentido de

la oración original. La respuesta correcta corresponde a un conector que tiene una función temporal y que se relaciona con el contexto en el que está inserto el conector que aparece en el enunciado. Los distractores son conectores que también cumplen una función temporal, pero no se relacionan con el contexto de la oración.

La complejidad de este ítem podría explicarse debido a que la respuesta correcta se obtiene a partir de un conocimiento teórico, pero además requiere que el niño logre captar su sentido en el texto. Los distractores compiten con la clave al corresponder a conectores que cumplen la misma función que la clave, es decir, son conectores que realizan una función temporal, que se utilizan para ordenar cronológicamente los hechos.

Mamá y las cucarachas

Hay que decir algo de mamá: suele tener buen humor, pero la enojan mucho las cucarachas. De eso soy siempre el culpable. No tengo ninguna relación con las cucarachas: sé que son feas y tienen un caparazón duro y hacen "cric-cric", como una papa frita, cuando un zapato las aplasta. Mamá tiene sus razones para acusarme de favorecer a esos insectos crujientes: asegura que por culpa de mi costumbre de dejar abierta la ventana del cuarto, entran las cucarachas, trepándose por las paredes. También afirma que, "¡Dios no lo permita!", un día podría entrar una rata. Que ella se ha cansado de ver una rata escalando su ventana en una escuela vieja donde enseña historia. Los chicos de sexto grado la llaman "Petra" y le dan miguitas de pan a escondidas. También hay ratas que caminan por sobre los cables del alumbrado, agrega mamá, espantada.

Franco Vaccarini

¿Por qué el niño es culpable del enojo de su mamá?

- A) Porque hace ruidos de animales.
- B) Porque da miguitas de pan a las ratas.
- C) Porque deja abierta la ventana del cuarto.
- D) Porque aplasta cucarachas con los zapatos.

Indicador asociado al desempeño:

Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales y de secuencia temporal), repetida literalmente o mediante sinónimos (parafraseada), que se encuentra predominantemente en el cuerpo del texto y que es necesario distinguir de otras informaciones que le compiten.

Tipo de texto: Cuento

Opción correcta	C
Porcentaje elección opción A	6%
Porcentaje elección opción B	9%
Porcentaje elección opción C	67%
Porcentaje elección opción D	16%
Porcentaje omisión/inválidas	4%

Aquí el estudiante debe ser capaz de relacionar dos informaciones que se presentan de manera literal en el texto. Este corresponde al extracto de una novela, en el cual se relata las razones del enojo de una madre con su hijo de manera anecdótica, es breve, contiene oraciones simples y complejas, y presenta léxico concreto.

El enunciado pide al niño que relacione información de manera causal que se presenta explícitamente en el cuerpo del texto. La respuesta correcta requiere que el niño relacione el por qué la mamá está enojada con el hecho de que el niño deja su ventana abierta y por ahí entran cucarachas al cuarto, mientras que los distractores corresponden a informaciones que aparecen en distintas partes del texto, que se vinculan con el tema del enojo de la mamá.

La complejidad de este ítem podría explicarse debido a que la respuesta correcta requiere relacionar dos informaciones que aparecen literalmente, pero que no son continuas en el texto. Los distractores aparecen en distintas partes del texto y corresponden a informaciones que se vinculan también con el enojo de la mamá, por lo que compiten con la respuesta correcta. El niño debe distinguir la información que sí se relaciona causalmente con el enojo de las que no, es decir, debe discriminar la opción que entrega una razón del enojo de la mamá de las que no lo hacen. Según la información del texto, los distractores corresponden a consecuencias que se dan o se podrían dar a partir del hecho de dejar la ventana abierta, pero que no corresponden a la causa del enojo de la mamá del niño.

Un caballo de leyenda

Hace aproximadamente 3200 años, los griegos invadieron las tierras donde vivía otro pueblo: los troyanos. Actualmente, algunos dicen que la invasión se produjo porque los griegos querían apoderarse de las riquezas de Troya. Otros dicen que los griegos buscaban poder pasar con sus barcos a través del mar que la bordeaba y así llegar a nuevas tierras.

En cambio, una historia muy antigua cuenta que se trató de una venganza: un troyano, Paris, había conquistado el amor de la bella Helena, la esposa de un griego.

Esta historia, contada por Homero, relata las dificultades de los griegos para traspasar las murallas de la ciudad de Troya. Los troyanos eran muy valientes y la ciudad estaba bien fortificada. Además, como los griegos, contaban con la ayuda de varios dioses.

Pero un día los griegos tuvieron una gran ocurrencia. Con la madera de sus barcos, construyeron un inmenso caballo. Todos los que pudieron, se escondieron adentro con sus armas. El caballo fue llevado hasta las puertas que cerraban la ciudad. Cuando los troyanos lo vieron, pensaron que era el regalo de un dios o algo que los griegos habían dejado al abandonar la ciudad. Entonces, abrieron las puertas y lo ingresaron. Inmediatamente, los griegos salieron de adentro del caballo y conquistaron Troya.



En "los griegos tuvieron una gran ocurrencia", la palabra subrayada significa

- A) "suceso".
- B) "idea".
- C) "oportunidad".
- D) "resultado".

Indicador asociado al desempeño:
Inferir el significado de palabras familiares a partir de las claves que entrega el texto.

Tipo de texto: Relato histórico

Opción correcta	B
Porcentaje elección opción A	10%
Porcentaje elección opción B	69%
Porcentaje elección opción C	13%
Porcentaje elección opción D	5%
Porcentaje omisión/inválidas	3%

Responder correctamente este quinto ítem que caracteriza el nivel de desempeño II requiere inferir el significado de una palabra a partir de las claves que entrega el texto: el estudiante debe ser capaz de deducir qué significa la palabra "ocurrencia" a partir de la información que se encuentra cercana a este concepto en el texto.

El texto en el cual debe ubicar esta información corresponde a un relato sobre la historia del caballo de Troya. El texto es de mediana extensión, contiene oraciones complejas, léxico específico o especializado (invasión, bordeaba, fortificada, entre otros) y presenta un tema más lejano para los estudiantes. El enunciado pide al niño que infiera el significado contextual de la palabra "ocurrencia" que aparece en el último párrafo. La respuesta correcta corresponde a una palabra que por su

significado podría reemplazar el sentido de la palabra "ocurrencia", mientras que los distractores son otras palabras con significados semejantes pero que no mantienen el sentido de la oración.

La complejidad de este ítem podría explicarse debido a que la respuesta correcta se deduce a partir de la información que aparece en el penúltimo y último párrafo. Porque, si bien la palabra aparece en el último párrafo, necesita de las claves textuales que se presentan en el párrafo anterior (las dificultades para traspasar la muralla de una ciudad bien fortificada), mientras que los distractores corresponden a palabras que se infieren a partir del tema del texto, pero que no mantienen el sentido de la oración e, incluso, en algunos casos no concuerdan gramaticalmente, como las opciones "suceso" y "resultado".

La energía del furioso mar

Una fuente infinita de energía podría estar atrapada en las olas.

El Instituto de Investigación de Energía Eléctrica calcula que las olas y la energía de las mareas podrían suministrar hasta 7% de la electricidad utilizada en un país tan grande como Estados Unidos. En un país pequeño, la cifra podría duplicarse.

Se diseñan toda clase de aparatos para aprovechar esta energía limpia y renovable: desde "serpientes" que se mueven sobre la superficie del agua hasta turbinas que giran con la corriente.

Como las poblaciones suelen concentrarse cerca de las costas, la energía del agua en movimiento podría producirse cerca

de donde se necesita. Y, a diferencia de la energía eólica, que depende de corrientes inconstantes de viento, esta tecnología es tan predecible como las mareas. Aún existen obstáculos técnicos y financieros, pero se diseñan proyectos en varios países. Tal vez estemos a punto de ver en el horizonte granjas de energía oceánica. ■



¿De qué se trata principalmente el texto anterior?

- A) De la posibilidad de extraer energía del mar.
- B) Del funcionamiento de una planta de energía del mar.
- C) De la diferencia entre la energía del viento y la del mar.
- D) Del ahorro que algunos países logran con la energía del mar.

Indicador asociado al desempeño:

Realizar relaciones que demuestran la comprensión del sentido global del texto, como distinguir el tema central, idea principal y las características principales de personajes, a partir de información explícita e implícita de los textos.

Tipo de texto: Noticia

Opción correcta	A
Porcentaje elección opción A	60%
Porcentaje elección opción B	10%
Porcentaje elección opción C	13%
Porcentaje elección opción D	15%
Porcentaje omisión/inválidas	3%

Finalmente se presenta este sexto ítem propio del nivel de desempeño II. La tarea requerida es distinguir el tema central del texto leído; el estudiante debe ser capaz de establecer relaciones que demuestren una comprensión global del texto a partir de información explícita e implícita reconocida y reiterada en el mismo.

El texto corresponde a una noticia sobre un tema científico de actualidad: la energía que podría extraerse de las mareas. Su complejidad radica en la presencia de un vocabulario especializado y la presentación de un tema de carácter científico. El enunciado pide al niño que identifique de qué se trata principalmente el texto leído. La respuesta correcta (la posibilidad de extraer energía del mar) se obtiene a partir de distinguir la información principal y su comprensión del

sentido global. Los distractores corresponden a ideas que podrían deducirse de la información que entrega el texto respecto de la energía, como: el funcionamiento de una planta de energía del mar, la diferencia entre la energía del viento y la del mar, y el ahorro que algunos países logran con la energía del mar.

De esto modo, la complejidad de este ítem podría explicarse debido a que exige que el niño sea capaz de comprender globalmente el texto y disponer de conocimientos relacionados con la estructura básica de la noticia: presentación de la información desde lo más a lo menos importante (pirámide invertida). Además, los distractores compiten con la respuesta correcta en cuanto entregan información respecto de la energía (concepto sobre el cual gira el tema de la noticia).

Sexto grado de primaria, nivel III

Indicador asociado al desempeño:

Localizar y relacionar información explícita (relaciones causales y de secuencia temporal), repetida predominantemente mediante sinónimos (parafraseada), en distintas partes del texto, discriminando entre información relevante que compete entre sí.

Tipo de texto: Artículo informativo

Opción correcta	C
Porcentaje elección opción A	14%
Porcentaje elección opción B	14%
Porcentaje elección opción C	45%
Porcentaje elección opción D	21%
Porcentaje omisión/inválidas	6%

Este ítem es propio del nivel de desempeño III. Requiere localizar información explícita referida a causa o razón (por qué); el estudiante debe ser capaz de ubicar informaciones, repetidas mediante sinónimos (parafraseadas), que se encuentran en el cuerpo del texto y que es necesario distinguirlas de otras que le competen. Luego, debe relacionarlas.

El texto corresponde a un artículo informativo sobre un tema de interés para los alumnos: el origen de los helados. Usa lenguaje especializado y oraciones complejas. El enunciado pide al niño que identifique una relación causal: por qué la elaboración del helado era difícil; y esta relación se presenta en el final del cuerpo del texto. La respuesta correcta corresponde a un parafraseo de la causa entregada por el texto (porque era necesario mantenerlo a baja temperatura), mientras que los distractores toman elementos de distintas partes del texto que se plantean como posibles causa,

El origen de los helados

El origen de los helados es muy antiguo. Hay quienes sostienen que los antiguos romanos son los inventores del "sorbetes". Ellos utilizaban nieve, frutas y miel para preparar este refrescante postre. Parece que el emperador romano hacía traer nieve de los Alpes para que le prepararan esta bebida helada. Otros señalan que los chinos, muchos siglos antes, ya hacían lo mismo.



Marco Polo

(11 de septiembre de 1254 - 8 de enero de 1324)

Fue un mercader y explorador veneciano que, junto con su padre y su tío, estuvo entre los primeros occidentales que viajaron a China.

Los cocineros árabes se destacaron por refinar la cantidad y variedad de los helados, incorporando a la preparación jugos de frutas. A estas mezclas le dieron el nombre de sharbets, que quiere decir bebida, de allí proviene el nombre sorbete usado hoy en día para llamar a algunos helados.

Se dice que fue Marco Polo de regreso de uno de sus viajes al Lejano Oriente quien llevó a Italia una receta para la preparación de helados. Esto apoyaría la idea de que fueron los chinos quienes inventaron los helados, aunque desde Italia se hicieron conocidos en el mundo.

Como la elaboración de los helados no era sencilla, ya que se debía disponer de nieve y de los medios para conservar la baja temperatura, se convirtieron en un placer reservado para pocos.

Hay que destacar que en el proceso de producción de helados, sobre todo para pasar del frío natural al frío industrial, los avances de la ciencia y de la técnica fueron fundamentales.

Hoy en día, un buen fabricante de helados no solo debe conocer el oficio, además debe saber de cocina y pastelería, un poco de química y tener algo de artista.

Según el texto, ¿por qué la elaboración del helado era difícil?

- A) Porque la fruta era escasa.
- B) Porque cada país tenía una receta distinta.
- C) Porque era necesario mantenerlo a baja temperatura.
- D) Porque solo algunos conocían la receta de su preparación.

como la escasez de frutas y la diversidad de recetas, que describe el texto al referirse a los posibles orígenes del helado.

El mayor nivel de complejidad de este ítem podría explicarse debido a que, para realizar esta tarea, es necesario que el niño recoja la información clave del enunciado (la dificultad para) y la relacione causalmente con la información del texto. La respuesta correcta requiere que el alumno relacione información mencionada mediante sinónimos y que la distinga de otros datos relevantes que se presentan en distintas partes del texto, en los cuales se anclan los distractores: que los árabes incorporaron jugos de frutas a la preparación (opción A), la descripción de la preparación del helado en diversos países, como Italia, China y los países árabes (opción B), y la idea que se puede deducir a partir de que solo se describen las recetas de algunos países (opción D).

Querido diario:

Este día fue muy buena. Hoy día en el recreo queríamos jugar a las cartas pero nadie tenía naipes, así que jugamos a la escondida. Esta fue mejor, porque jugamos las niñas y las niñas todas juntas y lo pasamos muy bien. Ojalá mañana juguemos a la misma.

Después en clases de matemáticas, la profesora entregó las calificaciones de la prueba y la mía fue una de las mejores, lo que me puso muy contenta porque había estudiado mucho. Cuando llegué a casa, se la mostré a mamá y ella me abrazó.

En la tarde, salí a jugar con mi amiga Daniela y encontramos un cachorro perdido. Preguntamos casa por casa para encontrar a su dueño y casi nos rendimos, porque estuvimos muchas horas y nadie lo reconocía. Al final, pasó una niña llorando y nos dijo que era suyo. Nos alegramos porque habíamos ayudado al perrito y a la niña a que se encontraran.

Luego, volví a casa y cenamos todas juntas, porque papá había llegado temprano.

Sigo mañana porque ahora voy a dormir.

Claudia

En la oración subrayada, ¿qué función cumple la palabra “porque”?

- A) Indica una finalidad.
- B) Introduce una causa.
- C) Muestra una idea opuesta.
- D) Agrega un elemento nuevo.

Indicador asociado al desempeño:
Reconocer la función de conectores, verbos y signos ortográficos en textos literarios y no literarios.

Tipo de texto: Carta

Opción correcta

B

Porcentaje elección opción A **24%**

Porcentaje elección opción B **38%**

Porcentaje elección opción C **14%**

Porcentaje elección opción D **18%**

Porcentaje omisión/inválidas **6%**

Este ítem caracteriza también al nivel de desempeño III. La tarea requerida es reconocer la función del conector causal “porque”, donde el estudiante debe recurrir a sus conocimientos metalingüísticos.

El texto corresponde a un escrito que una niña redacta en su diario de vida sobre las cosas que le sucedieron en un día, en un formato de carta. Presenta lenguaje concreto y oraciones subordinadas, y plantea temas cercanos y familiares para los niños, como los juegos, la escuela y las anécdotas. El enunciado pide al niño que reconozca la función del conector “porque” que

se presenta en una oración subrayada en el texto. La respuesta correcta corresponde a una descripción de su función: introducir una causa. Los distractores corresponden a funciones de otros conectores: indicar finalidad, mostrar oposición y agregar elementos nuevos.

El nivel de complejidad de este ítem podría explicarse debido a que, para realizar esta tarea, es necesario que el niño conozca y comprenda las distintas relaciones lógicas que establecen los conectores; un conocimiento metalingüístico y la habilidad de distinguir entre las funciones de conectores de uso habitual.

El caballo estaba adentro

Cuentan que un niño fue un día al estudio de un escultor y vio en él un gigantesco bloque de piedra. Regresó dos meses después y, al entrar, encontró en su lugar una preciosa estatua ecuestre. Entonces, volviéndose al escultor, le preguntó:

-¿Y cómo sabías tú que dentro de aquel bloque había un caballo?

A lo que el escultor le respondió:

-Yo no sabía. El caballo estaba ahí. Lo único que hice fue ir quitándole a la piedra todo lo que le sobraba.

El niño concluyó: el escultor sacó el caballo que estaba dentro de la piedra porque supo "ver" allí lo que nadie veía.



El escultor es presentado como

- A) arrogante.
- B) generoso.
- C) vanidoso.
- D) humilde.

Indicador asociado al desempeño:
Inferir información a partir de conexiones sugeridas en diversas partes del texto y apoyadas en el conocimiento de mundo.

Tipo de texto: Relato

Opción correcta	D
Porcentaje elección opción A	12%
Porcentaje elección opción B	34%
Porcentaje elección opción C	11%
Porcentaje elección opción D	39%
Porcentaje omisión/inválidas	4%

En esta pregunta, el estudiante debe ser capaz de deducir una característica central de uno de los personajes del relato, a partir de la información del texto y su conocimiento de mundo.

El texto corresponde a un relato breve de un niño que se encuentra con un escultor y lo interroga sobre su trabajo. Contiene oraciones simples y complejas, léxico especializado (ecuestre, estudio, escultor, entre otras) y presenta un tema que alude a una reflexión sobre el trabajo de un escultor. El enunciado pide al niño que infiera una característica de este personaje a partir de la información que el texto entrega y de su conocimiento de mundo respecto de actitudes que podrían reflejarla. Mientras, los

distractores se refieren a cualidades que corresponden a inferencias erradas frente al sentido global del texto, como generoso, arrogante y vanidoso.

El mayor nivel de complejidad de este ítem podría explicarse debido a que la respuesta correcta requiere que el niño haga una inferencia global, que solo es posible de obtener al relacionar las actitudes presentadas por el escultor en el relato con el conocimiento que él tiene sobre la cualidad de la humildad. Los distractores son inferencias que compiten con la respuesta correcta al ser características que se relacionan con posibles actitudes que podría tener un artista, pero que son erradas respecto de la comprensión del texto.

Indicador asociado al desempeño:
Reconocer la función de distintos elementos y recursos de un texto.

Tipo de texto: Artículo informativo

Opción correcta	D
Porcentaje elección opción A	9%
Porcentaje elección opción B	20%
Porcentaje elección opción C	29%
Porcentaje elección opción D	37%
Porcentaje omisión/inválidas	6%

El origen de los helados

El origen de los helados es muy antiguo. Hay quienes sostienen que los antiguos romanos son los inventores del "sorbete". Ellos utilizaban nieve, frutas y miel para preparar este refrescante postre. Parece que el emperador romano hacía traer nieve de los Alpes para que le prepararan esta bebida helada. Otros señalan que los chinos, muchos siglos antes, ya hacían lo mismo.

Los cocineros árabes se destacaron por refinar la calidad y variedad de los helados, incorporando a la preparación jugos de fruta. A estas mezclas le dieron el nombre de shorbets, que quiere

decir bebida, de allí proviene el nombre sorbete usado hoy en día para llamar a algunos helados.

Se dice que fue Marco Polo de regreso de uno de sus viajes al Lejano Oriente quien llevó a Italia una receta para la preparación de helados. Esto apoyaría la idea de que fueron los chinos quienes inventaron los helados, aunque desde Italia se hicieron conocidos en el mundo.

Como la elaboración de los helados no era sencilla, ya que se debía disponer de nieve y de los medios para conservar la baja temperatura, se convirtieron en un placer reservado para pocos.

Hay que destacar que en el proceso de producción de helados, sobre todo para pasar del frío natural al frío industrial, los avances de la ciencia y de la técnica fueron fundamentales.

Hoy en día, un buen fabricante de helados no solo debe conocer el oficio, además debe saber de cocina y pastelería, un poco de química y tener algo de artista.



Marco Polo

(13 de septiembre de 1254 - 8 de enero de 1324)

Fue un mercader y explorador veneciano que, junto con su padre y su tío, estuvo entre los primeros occidentales que viajaron a China.

¿De quién se habla en el recuadro presente en el texto?

- A) De un gran heladero.
- B) Del inventor del helado.
- C) Del descubridor del origen del helado.
- D) Del viajero que llevó a Italia la receta del helado.

Este ítem también caracteriza al nivel de desempeño III. La tarea requerida es reconocer la función de un recurso de un texto (recuadro explicativo); el estudiante debe ser capaz de identificar el contenido de un recurso que utiliza el texto para complementar la información que entrega.

El texto corresponde a un artículo informativo sobre un tema de interés para los alumnos: el origen de los helados, que utiliza lenguaje especializado y oraciones complejas. El enunciado pide al niño que distinga una información relevante sobre el recuadro (de quién se habla). La respuesta correcta se obtiene al relacionar la información presente en el recuadro con la que aparece en el tercer

párrafo del texto sobre el viajero que llevó la receta del helado a Italia; mientras que los distractores corresponden a informaciones de personas que se relacionan con el tema del texto (heladero, inventor del helado y descubridor del origen del helado).

La complejidad de este ítem podría explicarse debido a que la respuesta correcta requiere que el niño elabore una relación compleja, ya que debe conectar una información extra textual con la que aparece en el texto. Los distractores compiten con la respuesta correcta al estar relacionados directamente con el tema y porque son ideas fuertes dentro de la narración sobre el origen del helado.

Sexto grado de primaria, nivel IV

Indicador asociado al desempeño:

Reflexionar sobre la función y los recursos del texto.

Tipo de texto: Comentario

Opción correcta	B
Porcentaje elección opción A	35%
Porcentaje elección opción B	29%
Porcentaje elección opción C	12%
Porcentaje elección opción D	22%
Porcentaje omisión/inválidas	3%



El texto leído sirve para que los lectores

- A) aprendan a escribir relatos de misterio.
- B) se enteren de las características del libro.
- C) sepan responder a preguntas difíciles.
- D) conozcan a autores e ilustradores.

En esta tarea, el estudiante debe ser capaz de analizar las informaciones que entrega el texto y deducir sobre cuál es la función que este texto tiene para los lectores.

El texto es breve, contiene oraciones complejas y se presenta de una manera no habitual para los niños, ya que corresponde a un comentario que aparece en la contratapa de un libro, forma que no es comúnmente trabajada en la sala de clases. El enunciado pide al niño que reflexione sobre la función que cumple la información presente en este comentario. La respuesta correcta se obtiene al evaluar la utilidad que esta tiene para el lector, mientras que los distractores corresponden a posibles funciones que se deducen del contenido del texto: aprender a escribir relatos de misterio, saber responder

a preguntas difíciles y conocer a autores e ilustradores.

El mayor nivel de complejidad de este ítem podría explicarse debido a que la respuesta correcta requiere que el niño realice una inferencia sobre la función de este texto respecto del lector, para lo que debe evaluar su información y complementarla con sus conocimientos previos, reconociendo marcas, tales como “Diez cuentos de misterio reúne un conjunto de relatos...”, “fueron escritos por grandes autores...”, “Recomendados especialmente para niños de 7 a 11 años”. Los distractores, en tanto, compiten con la clave, al corresponder a posibles funciones del contenido para el lector, pero que no son correctas según las marcas mencionadas anteriormente y sobre las cuales el estudiante debe reflexionar.



Propuestas de prácticas pedagógicas para abordar los principales problemas de aprendizaje detectados: ¿cómo hacer que los alumnos alcancen los niveles de desempeño más altos?

A partir de los resultados obtenidos y los ejemplos presentados para cada nivel de desempeño es posible observar que los estudiantes de la región presentan mayores debilidades en la comprensión inferencial y crítica a la hora de enfrentarse a un texto. Aquellas preguntas que requieren conexiones de información de distintas partes de un texto o de una reflexión frente a la estructura y propósito del mismo, son logradas solamente en los niveles de desempeño III y IV. Tal como se planteó en el capítulo sobre el enfoque de enseñanza en el que se enmarca la prueba TERCE de lectura, se espera un desarrollo para la región que enfatice las múltiples y variadas funciones que este proceso pone en juego, en especial, aquellas que se relacionan con la comunicación, la reflexión y el pensamiento crítico. La falta de dominio del lenguaje constituye un factor de discriminación y de marginación sociocultural, e impide acceder a múltiples fuentes de información y de conocimiento; he ahí la relevancia que adquiere la formación de lectores reflexivos y críticos en la actualidad.

Para el trabajo de la competencia lectora, esperada por el enfoque de enseñanza en que se enmarcan los currículos de los países que componen este estudio, se propone ayudar a los estudiantes a que se enfoquen en las ideas esenciales, a establecer las conexiones entre estas ideas y a desarrollar la capacidad de explicitar lo que se ha aprendido. Se sugiere utilizar y promover habilidades de pensamiento crítico: combinar ideas para sintetizar, evaluar, generalizar, comparar, solucionar problemas, construir nuevos conocimientos, contrastar el contenido leído con el punto de vista personal. Se propone a los docentes que inciten a sus estudiantes a apoyar la expresión de pensamiento con la evidencia que entrega el texto. Como la comprensión lectora es un trabajo global y contextualizado, no parcelado, más que actividades remediales frente a los dominios que se observan más débiles, lo que se propone es una sugerencia metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora, en busca de un lector autorregulado que experimente diversas estrategias, para que posteriormente utilice las que le resulten eficaces.

Teniendo estas ideas y concibiendo la lectura como una “práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector” (Condemarín y Medina, 2004, p.45), se propone como sugerencia metodológica en este texto:

- Trabajo de la lectura siempre en textos auténticos, apropiados al nivel de los estudiantes.
- Trabajo de la lectura siempre en base a las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, de sus propósitos y de sus procesos de metacognición.

Para ello, se presentará, en primer lugar, una sugerencia de criterios para la selección de textos y luego, como propuesta didáctica, se expondrá el trabajo de la lectura desde sus tres momentos: antes, durante y después, ya que es una metodología que apoya la competencia lectora de los estudiantes desde sus conocimientos previos, les permite predecir, contrastar sus hipótesis, interrogar el texto, reflexionar sobre sus características y elementos estructurales, obtener un punto de vista apoyado en la información que este entrega y aprender a comprenderlo en su contexto de producción.

Sugerencias para la selección de textos en el aula

Para abordar la selección de textos en el aula se tomará como referencia el concepto de legibilidad. Esta se entiende como las características de los textos que ayudan o dificultan una comunicación con los lectores, a partir de sus competencias y las condiciones en que realizan la lectura (Alliende, 1994). La legibilidad está vinculada a la comprensión; al hablar de un texto legible se hace referencia a que sea comprensible y, ya que las características de los textos son las que hacen que un texto sea legible o no, es posible distinguir diferentes tipos de legibilidad y así observar el grado de dificultad o facilidad de lectura de un texto. Los tipos de legibilidad posibles de distinguir son:

1 Legibilidad física o material: se refiere a la posibilidad que tiene el lector de dominar el texto en relación con su sensorialidad (Alliende, 1990). Para ello, se hace necesario detenerse en aspectos del texto como la tipografía (cuerpo, forma y estilo de la letra), espacios y cortes entre palabras, longitud y espacio entre líneas, entre otros (Condemarín, 2001). Por ejemplo, si se entrega a niños que están en el inicio de su proceso de adquisición de la lectura, un texto con letras pequeñas y sin cortes entre una idea y otra, aunque sea un texto apropiado en contenido y sintaxis, lo más seguro es que tenga más dificultad de lograr su comprensión.

2 Legibilidad psicológica: se refiere a examinar si el texto provoca interés o rechazo para el lector, y si es apropiado para su evolución psicológica (Alliende, 1990). Se revisa específicamente si el contenido es apropiado o no para el lector y se toman en cuenta sus intereses. Este último aspecto puede ser más determinante a la hora de escoger textos para los niveles iniciales. El interés se produce a partir de la cercanía del lector con el tema, de lo novedosos y variados que puedan resultar los contenidos para él o ella, de la activación que produzca el texto sobre su imaginación, etc. Para distinguir si un texto es apropiado o inapropiado al desarrollo psíquico del lector, se sugiere revisar puntos de vista morales, religiosos y políticos (Alliende, 1994). Por ejemplo, si se trabaja un texto sobre vampiros, seguramente será más provechoso y pertinente hacerlo con niños de 10 ó 12 años que de 5 años. En los más pequeños, puede ser que estos personajes les produzcan miedo, mientras que en los más grandes los vampiros les generen curiosidad.

3 Legibilidad lingüística: se refiere a los aspectos léxicos (vocabulario) y morfosintácticos de un texto. En relación con el léxico se considera si es conocido o desconocido, frecuente o poco frecuente, fácil o difícil de leer. Lo importante al considerar este aspecto es que el vocabulario no genere dificultad para comprender el texto. No obstante, es importante que los textos presenten e introduzcan nue-

vas palabras a fin de ampliar el léxico y activar el léxico pasivo de los estudiantes (Alliende y Condemarín, 2009).

En los aspectos morfosintácticos se observa si las construcciones gramaticales del texto permiten que el lector lo enfrente con éxito (Alliende, 1990). Las oraciones con estructuras sintácticas complejas, en las que abundan los elementos subordinados o las oraciones largas y complicadas, pueden dificultar la comprensión de un texto. Lo mismo sucede con la sobresimplificación, es decir, si un texto solo está compuesto de oraciones simples, sin nexos, también puede resultar poco comprensible (Alliende y Condemarín, 2009)."

4 Legibilidad conceptual: se refiere al significado que tiene el contenido del texto para el lector, se relaciona con sus conocimientos previos (Condemarín, 2001). Para velar por esta legibilidad es necesario revisar si el texto puede ser comprendido por el lector (dificultad conceptual) y si cumple alguna función dentro de su contexto. En estos casos, lo que puede dificultar la lectura son los "contenidos abstractos, complejos, no correspondientes a la edad mental y cronológica del lector", ya que "cuando los contenidos se presentan en forma desordenada, inconexa o incompleta, el lector debe realizar una labor muy activa de reconstrucción y ordenamiento del material" (Alliende y Condemarín, 2009, p. 95). Por ejemplo, si se va a trabajar un artículo informativo en tercer grado de primaria, este no podrá tratar de un tema económico, como la inflación, ya que es un tema que se aleja totalmente de su contexto; pero sí puede ser un texto que trate sobre las actividades económicas que se realizan en su comuna.

5 Legibilidad estructural: se refiere a la organización o estructura del texto y varía desde una gran simplicidad a una gran complejidad (Condemarín, 2001). En este aspecto se consideran variables de la lingüística textual, como: las características del texto, su propósito comunicativo, sus elementos estructurales, las reglas de construcción, etc. (Alliende y Conde-

marín, 2009). Por ejemplo, difícilmente se podrá trabajar con los más pequeños un ensayo, ya que posee más de un propósito (informar, persuadir, presentar un punto de vista), a la vez que contiene elementos y una estructura que resultaría compleja para lectores infantiles.

6 Legibilidad pragmática: se refiere a las influencias que tendrá para un lector las circunstancias en que se da la lectura. Para constatar este aspecto se debe revisar si el texto tendrá efectos perceptibles sobre el lector y su realidad (Condemarín, 2001). Por ejemplo, el tiempo de que se dispone para leer, la posibilidad de poder comentar lo que se lee, el conocimiento previo que se posee sobre el tema del texto son factores pragmáticos, es decir, de la relación entre el lector, el texto y el contexto en que se produce esta comunicación, que influyen en la legibilidad.

Sugerencias didácticas para el trabajo de la lectura en el aula: antes, durante y después

Tal como se explicitó en el primer apartado de este documento, los docentes deben orientarse en búsqueda de un lector autorregulado. Palincsar et. al. (2004) propone seis estrategias de comprensión lectora que favorecen la autorregulación: establecer propósitos de lectura, activar conocimientos previos, discriminar las ideas principales de las secundarias, evaluar críticamente el texto, controlar la comprensión para corroborar que se está logrando, sacar conclusiones y evaluarlas. Estas estrategias, que facilitan la formación de un lector autorregulado, se inscriben en el trabajo de los tres momentos didácticos de la lectura: antes, durante y después (Palincsar y Brown 2004).

El momento "Antes de la lectura" adquiere gran relevancia en la comprensión lectora, ya que "el éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que

nos hemos planteado sobre el texto, etc.” (Casany, Luna y Sanz, 2008, p.214). Solicitar a un estudiante que lea un texto sin tender puente alguno con sus experiencias o conocimientos previos, dificultará su comprensión, pues de entrada el texto no significará nada para él, ya que desconociendo el tema y la estructura, intelectualmente no sabrá a qué “echar mano para comprenderlo” ni presentará motivación por leerlo. Por esta razón, se expone la importancia de que el docente logre activar los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes; establecer los propósitos de la lectura; preguntar a sus estudiantes sobre lo que saben o les gustaría saber acerca del texto que leerán y guiarlos en el conocimiento de la estructura del texto para aplicar ese conocimiento en pro de la comprensión durante la lectura.

Condemarín y Medina (2004) explican que actualmente hay consenso entre psicólogos cognitivos y educadores de que “solo se aprende cuando se integra una nueva información dentro de un esquema o estructura cognitiva ya existente” (p.81) y que los estudios confirman que la activación de los conocimientos previos inciden en la construcción del significado de los textos.

Las autoras recomiendan a los docentes tener en cuenta las condiciones de conocimientos en que sus estudiantes abordarán la lectura, y afirman que es necesaria una intervención flexible a las distintas necesidades de ellos en relación con la cantidad y calidad de sus conocimientos. Para esto, presentan el siguiente cuadro sobre el tipo de intervención que se sugieren frente a los conocimientos del lector:

TIPOS DE INTERVENCIÓN FRENTE A LOS CONOCIMIENTOS DEL LECTOR (adaptado de Giasson, 1990)	
SITUACIÓN	INTERVENCIÓN
Los alumnos poseen conocimientos apropiados para comprender el texto, pero no los utilizan durante la lectura.	Activar los conocimientos de los alumnos e ilustrar cómo estos conocimientos ayudan a comprender mejor el texto.
Los alumnos poseen un buen bagaje de conocimientos, pero no tienen los conocimientos específicos requeridos para comprender un texto preciso.	Escoger los textos en función de los conocimientos de los alumnos, asegurando que exista una superposición suficiente entre los conceptos nuevos y los ya conocidos. Para que un lector comprenda un texto y sea capaz de aprender todo su contenido, es necesario que conozca previamente el 80% de los conceptos incluidos en él.
Los alumnos poseen conocimientos erróneos que interfieren en la comprensión de un texto.	Completar la lectura del texto a través de estrategias que los lleven a comparar sus conocimientos previos con las informaciones contenidas en el texto.
Los alumnos poseen pocos conocimientos generales.	Ampliar su abanico de conocimientos, tanto en la escuela como en el hogar.

Fuente: Condemarín, M.; Medina, A. (2004). *Taller de Lenguaje II*. Santiago, Chile: Santillana, p. 82.

Para lograr el objetivo de activar los conocimientos previos se pueden usar actividades como la “Interrogación del texto”, la “Guía de anticipación”,

La “Constelación de palabras”. A continuación, se describen estas actividades específicas como sugerencias para trabajar con los alumnos⁷:

⁷ Todas las actividades antes descritas fueron rescatadas del libro *Taller de lenguaje II* de Mabel Condemarín y Alejandra Medina, y de experiencias de aula.

Nombre de la actividad:	Interrogación del texto
Objetivo de la actividad:	Evaluar conocimientos previos.
Descripción de la actividad:	Consiste en predecir de qué tratará un texto que se leerá a partir de su título o de una imagen que lo acompañe. Para ello, pregunte a sus estudiantes sobre lo que se imaginan de qué tratará el texto.

Nombre de la actividad:	Guía de anticipación
Objetivo de la actividad:	-Activar conocimientos previos. -Juzgar las propias concepciones y modificarlas. -Predecir e introducir los temas del texto que se leerá. -Dar un propósito a la lectura.
Descripción de la actividad:	Esta actividad consta de un cuestionario que contiene una serie de planteamientos sobre el tema que aborda un texto que será leído. Los estudiantes responderán si están o no de acuerdo con los ideas expuestas, primero individualmente y luego compartirán sus puntos de vista en grupos. Para implementar la actividad, genere tres columnas: en una plantee afirmaciones polémicas o controversiales sobre el tema del texto, que permitan al estudiante conectarlo con sus experiencias previas (por ejemplo, colocar palabras que generen debates como mejor, único, etc.); en la siguiente columna escriba “De acuerdo” y, en la tercera columna “En desacuerdo”. Reúna a los alumnos idealmente en grupos de a 4. Primero individualmente, cada estudiante debe poner una única opción en cada afirmación (acuerdo o desacuerdo). Luego, en los grupos deben iniciar una conversación frente a las afirmaciones y, finalmente, invítelos a compartir lo conversado con los demás grupos del curso. Cuando hay un elemento o afirmación de la guía que no provoca discusión se puede retirar de ella.

Nombre de la actividad:	Constelación de palabras
Objetivo de la actividad:	Vincular las experiencias de los estudiantes con lo que van a leer.
Descripción de la actividad:	Para implementar la actividad dibuje un organizador gráfico, que consta de un círculo central rodeado de otros círculos que se conectan mediante una línea. En el círculo del medio se coloca una palabra central del texto (que se relaciona con su tema). Se le debe preguntar a los estudiantes: ¿Qué otras palabras vienen a tu mente cuando escuchas esta palabra? La pregunta debe ser clave para que sea eficaz, no sirve la pregunta sobre qué conoces de concepto, ya que no es una actividad de conocimientos. Se anotan las palabras que comunican los niños en el organizador. Si solo 2 o 3 niños nombran palabras y nadie dice nada más, se les puede pedir a los que hablaron que cuenten por qué pusieron esa palabra y qué saben de esa palabra; además, se puede complementar con otra actividad, por ejemplo, mostrar una lámina. Al terminar la actividad se relea todo lo que se escribió. El propósito de esta actividad es recoger palabras que reflejen las experiencias previas de los estudiantes sobre esa palabra. Lo relevante es tener en claro que en esta actividad no hay correctos ni incorrectos, no hay relación lógica, solo importa recoger las experiencias de los estudiantes.

Nombre de la actividad:	Pienso y comparto
Objetivo de la actividad:	-Activar y compartir experiencias y conocimientos previos. -Desarrollar aspectos de la comunicación oral: de ideas, de respeto de turnos y escuchar a los demás.
Descripción de la actividad:	Esta actividad pretende conectar lo que le pasa al estudiante con el tema de la lectura que realizarán. Para ello, se le debe plantear una pregunta que se relacione con el tema del texto y que permita conectarlo con experiencias similares; se le da un tiempo para reflexionar sobre esta (pienso) (por ejemplo, al leer un cuento que trata sobre los terrores nocturnos: ¿hay algo que te produzca mucho miedo? O ¿qué cosas te producen mucho miedo?). Luego, se invita al estudiante a compartir con sus compañeros su respuesta, mientras los demás lo escuchan (comparto). Esta actividad se puede llevar a cabo en parejas, para que así todos participen. Si lo realiza de esta forma, al finalizar pídale al estudiante que escuchó que comparta algo de lo que dijo su compañero, preguntando “¿quién puede compartir algo que le llamó la atención de lo que dijo su compañero?”. De esta forma, se desarrolla la capacidad de escuchar y la empatía, es decir, enseñarles a concentrarse sobre lo que el otro dice y no sobre sí mismos.

Nombre de la actividad:	Cuadro de anticipación						
Objetivo de la actividad:	-Activar conocimientos previos. - Hacer predicciones (lo que sabemos). - Desarrollar la curiosidad intelectual (lo que queremos saber).						
Descripción de la actividad:	Esta actividad corresponde a un organizador gráfico que se realiza con los estudiantes, para completar con los conocimientos que poseen respecto de un concepto importante que aborda el texto. A continuación se describe este organizador: <table border="1"> <tr> <th colspan="2">Se coloca como título un concepto importante del texto</th></tr> <tr> <th>Lo que sabemos</th><th>Lo que queremos saber</th></tr> <tr> <td></td><td></td></tr> </table> Entregue a sus estudiantes este cuadro, colocando como título un concepto relevante que usted seleccionó del texto que leerán los niños. Ellos deben escribir en la primera columna lo que saben de ese concepto y en una segunda columna, lo que les gustaría saber de ese concepto. Pueden completarlo individualmente o en grupos. Al finalizar, invítelos a compartir lo escrito con sus compañeros. Al trabajar la columna “Lo que queremos saber” es importante que les aclare a sus alumnos que es posible que sus expectativas no se cumplan. Se sugiere agregar “Lo que aprendimos” y guardarlo para el final de la lectura, como una estrategia de metacognición.	Se coloca como título un concepto importante del texto		Lo que sabemos	Lo que queremos saber		
Se coloca como título un concepto importante del texto							
Lo que sabemos	Lo que queremos saber						

En el momento “Durante la lectura” el docente debe favorecer en sus actividades la capacidad de enfocarse en los aspectos más significativos del texto, para poder comprenderlo y desarrollar diversas destrezas de lectura. Se espera que el estudiante logre establecer un puente entre sus conocimientos y experiencias previas, sus hipótesis y predicciones con lo que va leyendo, y que sea capaz de controlar cómo va comprendiendo el texto. Para ello, el docente debe centrarse en que el alumno establezca un “diálogo interno con el texto”, que pueda autointerrogarse y verificar

si está comprendiendo o no, con actividades como releer y volver atrás, responder a preguntas estructurales del texto y aplicar el conocimiento de la estructura del género que está leyendo a través de preguntas clave que permitan comprenderla. Se pueden trabajar, además, destrezas, tales como vocabulario, función gramatical de las palabras, ortografía.

A continuación se describen algunas actividades como sugerencias para trabajar con sus alumnos⁸:

Nombre de la actividad:	4 tipos de preguntas
Objetivo de la actividad:	-Comprobar la comprensión del texto. -Desarrollar habilidades tales como identificar, relacionar e inferir información sobre un texto.
Descripción de la actividad:	Elabore preguntas sobre el texto que respondan a los siguientes cuatro aspectos: 1. Ahí mismo: la respuesta aparece explícitamente en el texto. 2. Pienso y busco: la respuesta está implícita en el texto. 3. En mí mismo: la respuesta se encuentra en el conocimiento del lector, se persigue la formación de un punto de vista crítico: ¿qué hubieses hecho tú...? ¿por qué? Siempre hay que fundamentar el punto de vista. 4. Preguntas al autor: se invita a los alumnos a formular preguntas que le harían al autor del texto en caso de conocerlo, por ejemplo: ¿en qué te inspiraste para escribir? ¿has tenido alguna experiencia parecida? Estas preguntas son importantes desde el enfoque sociocultural, ya que sirven para trabajar el contexto de producción.

Nombre de la actividad:	Pregunta con enfoque
Objetivo de la actividad:	-Guiar la lectura hacia el sentido global del texto. -Monitorear la comprensión de la lectura. -Desarrollar habilidades metacognitivas.
Descripción de la actividad:	Para llevar a cabo esta actividad se deben realizar dos preguntas que ayuden o guíen la lectura hacia el foco o sentido global del texto. Se formulan a los estudiantes en distintos momentos del texto y, a través de estas se puede monitorear el proceso de la comprensión. Por ejemplo, en el cuento “El patito feo”, en el episodio en que la mamá lo aparta por ser feo y distinto a sus hermanos, preguntar: ¿Por qué la mamá deja de lado a ese patito? Luego, cuando se encuentra con los cisnes, preguntar: ¿De qué se dio cuenta el patito al encontrarse con los cisnes? Estas preguntas irán guiando a los niños hacia el sentido global del texto: el patito feo fue discriminado por ser distinto a sus hermanos; y era distinto porque era un cisne, no un pato.

⁸ Todas las actividades antes descritas fueron rescatadas del libro *Taller de lenguaje II* de Mabel Condemarín y Alejandra Medina, y de experiencias de aula.

Nombre de la actividad:	Rompecabezas de vocabulario
Objetivo de la actividad:	-Desarrollar vocabulario contextual. -Desarrollar destrezas tales como ortografía acentual y literal y segmentación silábica.
Descripción de la actividad:	Para realizar esta actividad divida a sus estudiantes en grupos de a cuatro. Cada uno recibirá cuatro fichas (A, B, C y D). Cada ficha tendrá las pistas que ellos necesitarán para adivinar 12 palabras extraídas del texto recién leído. En la ficha A, el estudiante sabrá cuál es la letra inicial de la palabra; la ficha B le indicará la cantidad de sílabas que tiene la palabra; en la ficha C, la pista será la regla de acentuación sobre esa palabra; y la ficha D le entregará la definición de esa palabra. Con todas estas pistas, los estudiantes deberán adivinar cada palabra y anotarlas en una lista. Luego se les entrega una tabla con las respuestas correctas para que ellos mismos revisen el trabajo realizado. Esta actividad permite trabajar la acentuación de forma lúdica y colaborativa, y desarrollar el vocabulario contextualizado en el texto.

Por último, en el tercer momento, **“Después de la lectura”**, se espera que el estudiante logre profundizar en la comprensión de lo leído, desarrolle su capacidad de lectura crítica y su creatividad. Para este propósito, se propone que el docente aplique tres tipos de preguntas:

- Las que están en el texto, **“ahí está”**, lo que Cassany denomina leer “en las líneas”, es decir, preguntas que permiten al lector encontrar la información explícita que entrega el texto.
- Las **“piensa y busca”**, que están implícitas en el texto y que Cassany llama leer “entre líneas”. Preguntas que

apuntan a la realización de inferencias y deducciones de parte del estudiante, a partir de la información que el texto entrega y su conocimiento de mundo.

- Las **“mías propias”**, según Cassany “detrás de las líneas”, que son preguntas que apuntan a la lectura crítica del texto y persiguen que el estudiante sea capaz de evaluar, hacer valoraciones e interrogar al autor del texto.

A continuación se describen algunas actividades como sugerencias para trabajar con sus alumnos⁹:

Nombre de la actividad:	Preguntas críticas
Objetivo de la actividad:	Desarrollar la comprensión crítica.
Descripción de la actividad:	Para llevar a cabo esta actividad formule preguntas a sus estudiantes que desarrollen la lectura crítica, que les permitan vincularse con el texto desde la opinión y se releven sus creencias. Al responder estas preguntas, pídale a sus alumnos que argumenten a partir de la información del texto; se les puede pedir alguna evidencia o cita del texto que apoye su posición. En la realización de preguntas siempre es importante apoyarse en aspectos claves del texto. No deben hacerse muchas preguntas y se le sugiere comenzarlas con verbos como “piensan”, “creen”, “estás de acuerdo”. Por ejemplo, en el mismo cuento “El patito feo” preguntar a sus estudiantes: ¿Estás de acuerdo con la actitud de la mamá del patito feo? O ¿qué piensas de las bromas que le hacían al patito feo sus hermanos?

⁹ Todas las actividades antes descritas fueron rescatadas del libro *Taller de lenguaje II* de Mabel Condemarin y Alejandra Medina, y de experiencias de aula.

Nombre de la actividad:	Mapa del personaje
Objetivo de la actividad:	- Desarrollar habilidades tales como: identificar e inferir información del texto. - Desarrollar la capacidad de argumentar a partir de la evidencia que entrega el texto.
Descripción de la actividad:	Esta actividad trabaja la caracterización de los personajes del texto. Para ello, se le pide a cada estudiante o grupo de estudiantes que escoja un personaje. Luego, se les entrega un organizador gráfico en el que deberán completar el nombre del personaje, colocar algunas de las características que observaron en el texto sobre este personaje (pueden ser extraídas textualmente o inferidas a partir de la información) y, finalmente, deben colocar la información textual que da cuenta de la cualidad que se colocó sobre este personaje.
Descripción de la actividad:	El organizador gráfico contiene las siguientes figuras para ir completando los elementos antes mencionados, usted puede graficarlo de diversas formas: Nombre del personaje  Cualidad del personaje  Información textual que da cuenta de la cualidad del personaje  Al finalizar la actividad, realice una puesta en común de los distintos organizadores gráficos que hicieron en su curso. Para ello, revise con sus estudiantes todos los que se refieren a un mismo personaje primero, tome uno como referencia y pida a los compañeros que complementen con ideas que ahí no aparecieron. Luego, realice la misma puesta en común con los demás organizadores referidos a otros personajes del texto. Es importante que verifique con ellos que las características declaradas siempre tuvieron evidencia del texto que las respaldara.
Nombre de la actividad:	Espejo de mente abierta
Objetivo de la actividad:	-Desarrollar habilidades de comprensión lectora. -Desarrollar la capacidad de síntesis. -Potenciar los aportes de la cultura. -Desarrollar la creatividad e imaginación. -Comprender un personaje de un texto en profundidad.

Descripción de la actividad:	Esta es una actividad que conjuga la comprensión de un texto, en particular de un personaje, con la creatividad, la imaginación y el arte. Para realizarla, pida a sus estudiantes que se reúnan en grupos. Cada uno debe elegir un personaje del texto y se les invita a imaginar que este personaje se mira al espejo. La tarea de ellos es traducir sus ideas, emociones, pensamientos, etc. Para ello, deben seleccionar dos citas del texto apropiadas a la idea que quieren transmitir sobre este personaje y proponer dos citas creadas que sintetizen ideas importantes sobre el personaje (pueden tomar letras de canciones, dichos o refranes, etc.). Además, deben pensar en dos dibujos y dos símbolos que reflejen características, emociones o sentimientos de este personaje, es decir, aspectos claves de sus características. Con todo este material realicen un papelógrafo que contenga los dibujos, los símbolos y las citas del texto y las creadas por ellos. Al finalizar, presentan sus trabajos a los demás compañeros.
-------------------------------------	---

Nombre de la actividad:	Bitácora de aprendizaje.
Objetivo de la actividad:	Desarrollar habilidades de metacognición.
Descripción de la actividad:	Esta es una actividad simple que se puede complementar con otras realizadas en el momento de “después de la lectura”. Se deben realizar dos o tres preguntas a los estudiantes para que tomen conciencia de lo que aprendieron, pero también de lo que no aprendieron, por ejemplo: ¿Qué he aprendido hoy? ¿Para qué me sirve lo que estoy aprendiendo? ¿Sobre qué me gustaría seguir aprendiendo? El niño debe escribirlas en un cuaderno o bitácora, en el que puede ir registrando sus respuestas clase a clase.

Es necesario señalar que llegar a comprender un texto en todos estos aspectos no es una tarea fácil, por lo que trabajar la comprensión lectora desde los tres momentos de la lectura descritos resulta fundamental: “Las implicaciones de esta concepción constructivista de la lectoescritura para la enseñanza tienen dos aspectos: primero, los maestros deben ayudar a los niños a tener en mente, a usar, todos los conocimientos que tienen y que son relevantes para el texto que se va a tratar; segundo, necesitan encontrar maneras de ayudar a los niños a adquirir nuevos conocimientos y nuevo vocabulario a través de su vida escolar” (Cazden, 2002, p. 207).

El papel del docente en la enseñanza de estas estrategias es el de ser un mediador y facilitador del aprendizaje, a través de su

enseñanza directa, lo que implica que este debe realizar una identificación de las estrategias y una explicación de por qué se las está enseñando, además de guiar a sus estudiantes para que sepan cuándo utilizarlas y darles herramientas para que evalúen la efectividad en sus usos. Los estudiantes deben construir significados frente a textos culturales ya elaborados socialmente, y esto se logra a través de la interacción que realizan con sus pares y con el profesor. Así, “la enseñanza puede ser, entonces, descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos” (de Vargas, 2006, p. 5). Este rol del docente va en la línea de formar lectores autorregulados y metacognitivos, presentada en los capítulos iniciales de este Informe.



Síntesis, discusión y proyecciones del estudio

El mundo ha cambiado. Los lectores del siglo XXI no son los mismos de siglos atrás, son ciudadanos democráticos que participan activamente en el “debate intelectual”, de las decisiones políticas y de la vida en sociedad. Para poder ser parte de este debate, que se da a diario por las múltiples noticias y textos que los inundan, deben “disponer de una sofisticada capacidad de comprensión” (Cassany, 2004, p.3). Detrás de los múltiples mensajes que rodean a los estudiantes en la actualidad hay puntos de vista y visiones de mundo, un lector que solo es capaz de decodificar un texto no logrará interpretar lo que realmente está comunicando su emisor.

Ser lector en el siglo XXI significa ser capaz de participar en la comunidad letrada de forma consciente y crítica. Por esta

razón, a partir de los resultados obtenidos, se releva la importancia de la formación de un lector autorregulado, es decir, aquel que logra tomar conciencia de las variables que resultan importantes para su aprendizaje, que es capaz de conocer, seleccionar, aplicar y evaluar sus propias estrategias de lectura para lograr sus objetivos.

Esta convicción agrega un nuevo desafío para las prácticas docentes en el aprendizaje de la lectoescritura en la región. Ya no basta con formar lectores, sino que el objetivo se funda en la formación de lectores críticos, con opinión, autónomos, capaces de desenvolverse frente a las exigencias del mundo actual.

En la actualización del análisis curricular para las pruebas TERCE se aprecia una

tendencia a considerar al estudiante como protagonista de su aprendizaje, el docente se asume como facilitador de este desarrollo y responsable de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Desde los enfoques psicogenético y sociocultural se valora el entorno y los aprendizajes previos de los alumnos. El acto de leer se percibe como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales e intereses y un texto como soporte de significados. Estos elementos se inscriben en un contexto, en una situación de comunicación en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. De esta forma, se prioriza el uso del lenguaje en situaciones comunicativas auténticas, predomina la enseñanza de textos completos, superando el uso de oraciones aisladas, se coloca el énfasis en los procesos de comprensión textual y hay una tendencia a considerar las etapas de desarrollo, dando más protagonismo al estudiante en su proceso de aprendizaje.

En este marco, la prueba TERCE contempla las habilidades a desarrollar desde los enfoques psicogenético y sociocultural, que abarcan una comprensión del texto en tres niveles: literal, inferencial y crítica, incluyendo además, un dominio metalingüístico y teórico de la lengua de acuerdo con el nivel de enseñanza.

Los resultados de aprendizaje de los estudiantes de tercer grado en la prueba de lectura de TERCE muestran que el dominio de Comprensión intratextual es de una dificultad media para los niños y niñas de la región, mientras que el dominio Metalingüístico y teórico es comparativamente más difícil para ellos. Las tres habilidades referidas a la interpretación textual medidas en este estudio (Comprensión literal, Comprensión inferencial y Comprensión crítica) son de un nivel similar para los estudiantes, y la diferencia más pronunciada se produce entre las habilidades de comprensión literal e inferencial.

En la prueba de lectura de sexto grado se observa que, en término de dificultad, los dominios de Comprensión intertextual y Metalingüístico y teórico resultan similares y que ambos se presentan más difíciles que el dominio de Comprensión intratextual. Las tres habilidades referidas a la interpretación textual medidas en este estudio difieren en su nivel de dificultad para los estudiantes de la región. La mayor diferencia se muestra entre las habilidades de comprensión literal y comprensión crítica, siendo más difícil esta última.

Otra información de gran valor levantada a partir de este estudio es la relativa al rendimiento de los estudiantes de acuerdo a los niveles de desempeño. Estos describen la progresión de las diversas habilidades implicadas en el proceso lector. Se puede observar cómo van progresando en una misma habilidad (por ejemplo: inferir) los estudiantes entre un nivel y otro. En todos los niveles se hacen necesarias estas habilidades de lectura, sin embargo, la complejidad de la tarea va avanzando a partir del dominio y flexibilidad que refleja el estudiante frente a cada habilidad. De este modo, por ejemplo, el leer “en las líneas” es distinto si solo se puede localizar la información que se ubica en una posición evidente del texto, como el inicio y el final, a si se ubica en el cuerpo del texto y con información que le compite a su alrededor; además, marca una diferencia si el estudiante solo puede localizar información que se le pregunta literalmente a otra que se le presenta mediante sinónimos. En relación con la habilidad de leer “entre las líneas”, se observa una progresión respecto de las claves que el texto entrega al estudiante para realizar su deducción y cuánto es el conocimiento de mundo que él debe agregar para comprender lo que el texto implícitamente le está diciendo. Además, hay una evaluación en cuanto a la realización de solo inferencias locales y cuando el niño logra realizar inferencias de sentido global sobre un texto. Finalmente, respecto de la

comprensión de información “detrás de las líneas”, estas se ubican en un nivel de desempeño de lectura mayor, ya que exigen una reflexión sobre información ya localizada e inferida, y son las preguntas que reflejan mayormente la capacidad crítica de los estudiantes.

No obstante, los resultados demostraron que las tareas de inferencia que requieren relaciones de más de una parte del texto, y las preguntas relacionadas con la reflexión frente a las estructuras y características de los textos, representan un mayor grado de complejidad para los estudiantes de la región. Por esta razón, se considera que el foco del trabajo de la lectura debe estar en esta búsqueda de un lector autorregulado, capaz de tener y seleccionar las estrategias necesarias para enfrentarse a la diversidad de géneros discursivos que se le presentan en la sociedad de hoy, un lector capaz de monitorear su proceso y desenvolverse en su realidad.

La lectura constituye uno de los ejes fundamentales del currículo, ya que es considerado “uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 193). La lectura, además de ser una de las principales herramientas del aprendizaje, propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el espíritu crítico, entre otras.

La lectura, entonces, contribuye de manera insustituible a la formación de hombres y mujeres integrales, capaces de constituirse en ciudadanos que colaboran efectivamente en la conformación de sociedades democráticas y participativas. La falta de dominio del lenguaje se traduce en un factor de discriminación y de marginación sociocultural, e impide acceder a múltiples fuentes de información y de conocimiento. Tal es la relevancia que adquiere la formación de lectores en la actualidad.

Referencias bibliográficas

Alliende, F y Condemarín, M. (2009). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Alliende, F. (1990). Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos. *Lectura y Vida*, año 11 (2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_o2_Alliende.pdf/view

Alliende, F. (1994). La legibilidad de los textos. Santiago: Andrés Bello.

Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp 109-139. Recuperado de <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-practica-social.pdf>

Bronckart, J.-P. (2007). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño Dávila, pp 133-146.

Cassany, D. (s.f.) Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2008): Enseñar lengua. Barcelona: Edición GRAÓ.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión; aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, año 25 (2).

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Barcelona: Anagrama S.A.

Cazden, C. (2002). La lengua escrita en contextos escolares. En E. Ferreiro y M. Gómez (compiladoras). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 207-227). México: Siglo XXI Editores. Cizek, G., & Bunch, M. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. SAGE Publications Ltd.

Condemarín, M.; Medina, A. (2004). Taller de Lenguaje II. Santiago, Chile: Santillana.

Condemarín, M. (2001). El poder de leer. Santiago: División de Educación General Ministerio de Educación, República de Chile.

de Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4), 1.

Didactext (2003): “Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, pp 77-104.

Ferreiro, E. (1993). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. Quito-Ecuador: Instituto Fronesis. Colección Educación 5. Libresa. Recuperado de <http://www.revista-docencia.cl/pdf/20100729232420.pdf>

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Argentina: Fondo de cultura Económica, S.A., pp 11-39.

Goodman, K. (1981): El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, Emilia comp.; Gómez Palacio, Margarita comp. México: Dirección General de Educación Especial.

Goodmann, K. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 207-227). México: Siglo XXI Editores.

Lerner de Zunino, D. (1984): La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, año 6 (4). Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4>

Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), pp 1-11.

Martínez Montes, G.T., López Villalva, M.A. & Juárez, Y.G. (2002). Del texto y sus contextos. México D.F.: Edere. Capítulo 2: El enfoque comunicativo.

Martos, E. (2013) Lectura y patrimonio cultural en la era digital. *Revista digital Platero*, año XXX (193), pp 3-24.

Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique Grupo Editorial.

Mitzel, H. C., Lewis, D. M., Patz, R. J., & Green, D. R. (2001). The bookmark pro-

cedure: Psychological perspectives. *Setting performance standards: Concepts, methods, and perspectives*, 249-281.

Palincsar A; Brown, A. (2004): “La enseñanza para la lectura autorregulada”. En Resnick, L. Currículum y cognición. Madrid: Aique.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp 43-61. Monográfico Coordinado por L. Zayas. Didáctica de la Lengua y la Literatura.

UNESCO (2003): La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos. Informe sobre el Balance Intermedio. V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA V). Bangkok, Tailandia.

OREALC/UNESCO Santiago. (2013). Análisis curricular del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

OREALC/UNESCO Santiago. (2013). Alfabetización y Educación Lecciones desde la práctica innovadora en América latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Zieky, M., Perie, M., & Livingston, S. (2006). A primer on setting cut scores on tests of educational achievement. Princeton, NJ: Educational Testing Service.



TERCER ESTUDIO REGIONAL COMPARATIVO Y EXPLICATIVO

Aportes para la Enseñanza de la Lectura

Este libro forma parte de una colección más amplia, denominada “Aportes para la Enseñanza”. Se trata de cuatro ejemplares, uno por cada área evaluada en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE (lectura, escritura, matemática y ciencias naturales), que llevó a cabo el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), organismo compuesto por 15 países de la región y coordinado por la OREALC/UNESCO Santiago.

Estos cuatro volúmenes tienen el mismo propósito fundamental: utilizar los resultados del TERCE para acercar los resultados de la evaluación de logros de aprendizaje a los docentes y entregarles herramientas para su trabajo en el aula.

Este libro, “Aportes para la enseñanza de la Lectura”, se organiza en cuatro secciones. La primera presenta el enfoque de la enseñanza de la lectura en la región, a partir de la revisión del análisis curricular que sirve como marco de evaluación de las pruebas, especificando los propósitos, objetivos, características y orientación de la enseñanza de esta disciplina. La segunda describe la prueba TERCE, relevando los aprendizajes que evalúa. La tercera sección muestra los resultados de los estudiantes en los distintos dominios y procesos cognitivos evaluados, en tercer y sexto grados. En la cuarta sección se detallan ejemplos de preguntas que representan distintos niveles de logro en las pruebas y se entregan sugerencias o propuestas de prácticas pedagógicas para promover que los estudiantes alcancen los niveles más avanzados.

Confiamos en que este texto sea un valioso insumo para que los maestros puedan sacar provecho de los resultados del TERCE, transformándose en una herramienta de trabajo que vaya en beneficio de los estudiantes. Este hecho constituye uno de los objetivos esenciales de OREALC/UNESCO Santiago con la calidad de la educación y en particular con la evaluación de ésta, pues consideramos que el destino final de los estudios debe ser el aula, donde efectivamente tienen lugar los procesos de mejora del aprendizaje. Este es el valor y fin último de los textos de “Aportes para la Enseñanza” y es el esfuerzo en el que estamos comprometidos.