




# Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora

1<sup>er.</sup> año de Educación Media



Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica,  
Intermedia y Final en Comprensión Lectora  
1<sup>er.</sup> año de Educación Media

Ministerio de Educación  
División de Educación General  
Nivel de Educación Media

## Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora. 1<sup>er</sup>. año de Educación Media

Este material tiene el propósito de apoyar los procesos asociados al diseño e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo en lo referido a Educación Media, constituido por los siguientes documentos:

- Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora. 1<sup>er</sup>. año de Educación Media.
- Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora. 2<sup>o</sup> año de Educación Media.
- Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora. 3<sup>er</sup>. año de Educación Media.
- Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora. 4<sup>o</sup> Año de Educación Media.

Ministerio de Educación  
División de Educación General  
Nivel de Educación Media  
Av. Bernardo O'Higgins N° 1371  
Santiago de Chile

Coordinación Nacional de Educación Media:  
Carlos Allain Arteaga

Coordinación Editorial:  
Arturo Barrientos Caro  
Sandra Molina Martínez

Diseño:  
S comunicación visual

Registro de Propiedad Intelectual N°: 231.883 de 5 de agosto de 2013.

Advertencia de la UNESCO: "Con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supone utilizar en español vocablos tales como o/a, os/as, es/as, para marcar que nos estamos refiriendo tanto a hombres como a mujeres, se ha optado por utilizar el masculino genérico, en el entendido que todas las menciones van dirigidas a ambos, a hombres y a mujeres".

Versión año 2014

# Índice

Introducción	5
<hr/>	
<b>1. Marco Teórico</b>	<b>9</b>
<b>La Comprensión Lectora: Una Competencia Básica Transversal</b>	
1.1. Competencia curricular y competencia lectora	10
1.2. La importancia de la comprensión lectora	12
1.3. Paradigmas y modelos teóricos para la comprensión lectora: la teoría interactiva	14
1.3.1. Paradigma conductista: Teoría lineal de la comprensión	15
1.3.2. Paradigma cognitivo: Modelo generativista y Modelo interactivo	15
1.3.3. Paradigma socio-comunicativo: Modelo transaccional	17
1.4. La comprensión lectora desde la teoría interaccionista	18
1.5. Texto y discurso	19
1.5.1. Los niveles semánticos del texto	19
1.5.1.1. Microestructura textual	20
1.5.1.2. Macroestructura textual	21
1.5.1.3. Superestructura textual	23
1.6. Problemas en la comprensión lectora	25
1.6.1. Problema con la memoria de trabajo	25
1.6.2. Problema de conocimiento: estructura de los textos	25
1.6.3. Problema de estrategias específicas	27
1.6.4. Problema de metaestrategia	27
1.7. Problemas básicos en la comprensión lectora	28
1.8. Niveles de comprensión	30
1.9. Tareas de comprensión que enfrentan los estudiantes	31
1.9.1. Extraer información	31
1.9.2. Interpretar y relacionar un texto	32
1.9.3. Reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto	33
1.10. Relación con resultados PISA y Mapas de Progreso	34
<hr/>	
<b>2. Matriz de Aprendizajes, Indicadores de Aprendizaje y su Progresión para la Comprensión Lectora</b>	<b>37</b>
2.1. Matriz de Aprendizajes, indicadores de aprendizaje y su progresión	38
2.2. Aprendizajes	40
2.2.1. Aprendizaje: Lectura de Variedad de Textos	40
2.2.1.1. La Estructura textual	41
2.2.1.2. Aprendizaje: Extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario	44
2.2.1.2.1. Aprendizaje: Extracción de información	44
2.2.1.2.2. Aprendizaje: Construcción de significado	45
2.2.1.2.3. Aprendizaje: Evaluación	48
2.2.1.2.4. Aprendizaje: Incremento de vocabulario	48

3. Criterios de Evaluación y Orientaciones para el Instrumento de evaluación diagnóstica, intermedia y final del Aprendizaje de Lectura de Variedad de Textos y del Indicador Lee comprensivamente. 1 <sup>er</sup> año de Educación Media	51
3.1. Descripción de los instrumentos de evaluación	51
3.2. Orientaciones para la aplicación de los instrumentos de evaluación	51
3.3. Estimación del nivel de lectura de variedad de textos	52
<hr/>	
4. Orientaciones para las evaluaciones diagnóstica, intermedia y final de los Aprendizajes de extracción de información, construcción de significados, evaluación e incremento de vocabulario. 1 <sup>er</sup> año de Educación Media	55
4.1. Descripción de los instrumentos de evaluación	56
4.2. Orientaciones para la aplicación	57
4.3. Estimación de puntaje	57
4.4. Criterios de evaluación para las preguntas abiertas	58
4.5. Puntuaciones por Aprendizajes y sus Indicadores de los instrumentos de evaluación	59
4.5.1. Instrumento de evaluación diagnóstica	59
4.5.2. Instrumento de evaluación intermedia	59
4.5.3. Instrumento de evaluación final	60
4.6. Pauta de Corrección	61
4.6.1. Instrumento de evaluación diagnóstica	61
4.6.2. Instrumento de evaluación intermedia	64
4.6.3. Instrumento de evaluación final	67
4.7. Tabla de Registro de los resultados obtenidos	70
4.8. Instrumento de Evaluación diagnóstica de Lectura de Variedad de Textos para 1 <sup>er</sup> año de EM	74
4.9. Instrumento de Evaluación diagnóstica de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1 <sup>er</sup> año de EM	77
4.10. Instrumento de Evaluación intermedia de Lectura de Variedad de Textos para 1 <sup>er</sup> año de EM	94
4.11. Instrumento de Evaluación intermedia de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1 <sup>er</sup> año de EM	97
4.12. Instrumento de Evaluación final de Lectura de Variedad de Textos para 1 <sup>er</sup> año de EM	114
4.13. Instrumento de Evaluación final de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1 <sup>er</sup> año de EM	117
<hr/>	
5. Bibliografía	131

# Introducción

De acuerdo a las orientaciones de política educativa que promueve el Ministerio de Educación, se hace necesario que los Establecimientos Educacionales cuenten con un apoyo explícito a la construcción de las Trayectorias Escolares de sus estudiantes, lo cual implica especial atención a la diversidad de formas que tienen los estudiantes de ingresar, de vincularse y de proyectarse hacia el futuro desde el Liceo.

Lo anterior, adquiere mayor relevancia al considerar que existe un porcentaje importante de estudiantes que interrumpen o abandonan sus estudios de Educación Media, desertando del sistema escolar formal, que impacta en su vida personal y, como consecuencia, en el desarrollo sustentable del país; asimismo, es relevante considerar que han aumentado las expectativas de las familias y de la sociedad en general, en cuanto a que los estudiantes puedan concluir sus estudios de Educación Media y tener la oportunidad de continuar estudios en la Educación Superior.

De acuerdo a lo expuesto, los establecimientos educacionales se enfrentan a una realidad dinámica, que para mejorar la calidad de sus procesos de gestión y alcanzar buenos resultados, requieren adecuarse continuamente a nuevos desafíos y necesidades de su entorno inmediato. En este sentido, promover procesos de Mejoramiento Continuo con impacto en el aprendizaje de todos los estudiantes, permite desarrollar un accionar articulado, mediante el cual el Liceo autoevalúa su quehacer para detectar fortalezas y debilidades, entendidas como oportunidades para la toma de decisiones de manera informada, que permita mejorar y fortalecer su quehacer pedagógico y alcanzar las Metas propuestas.

En este contexto, la política educativa promueve la Instalación de Procesos de Mejoramiento Continuo al interior de los establecimientos educacionales, entendido como un ciclo permanente que recorren para mejorar sus Prácticas y Resultados, comenzando por un proceso

de autoevaluación institucional, vale decir, un Diagnóstico que permita recopilar las evidencias, sistematizar y analizar la información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos de gestión, tanto Institucional, Curricular y Pedagógico, realizando un balance de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, elementos que serán la base para la formulación y ejecución de una propuesta de mejoramiento de los aprendizajes, de modo que contribuyan a las Trayectorias Escolares de todos los estudiantes.

Lo anterior se concreta en el diseño e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo, estrategia a considerar por los establecimientos educacionales, de acuerdo a la Ley 20.529/2011 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, el cual a su vez, puede ser postulado a los beneficios de la Ley N. 20.248/2008 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), en el caso que el establecimiento educacional cumpla los requisitos establecidos y tenga interés de postular.

Existen dos antecedentes relevantes a tener presente en la planificación del trabajo referido a Planes de Mejoramiento Educativo:

- La Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, del Ministerio de Educación promueve que los establecimientos educacionales diseñen un Plan de Mejoramiento Educativo, que incluya a todos los niveles de enseñanza que imparte (Educación Parvularia, Educación Básica y/o Educación Media).
- Los Liceos ingresaron a los beneficios de la Ley SEP a partir del año 2013.

En el contexto antes señalado, el rol que asume el Nivel de Educación Media del Ministerio de Educación, es apoyar a los Liceos, entregando orientaciones para el diseño e implementación de su Plan de Mejoramiento Educativo en el contexto de los marcos regulatorios vigentes y ofreciendo estrategias específicas para la movilidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, a través de la implementación de las Competencias Básicas Transversales de Comprensión Lectora, Resolución de Problemas y Formación Ciudadana.

## Fortalecimiento de Competencias Básicas y Transversales a todas las Asignaturas del Currículum vigente: Comprensión Lectora, Resolución de Problemas y Formación Ciudadana

Las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación pone a disposición de los establecimientos educacionales para el diseño del PME, están elaboradas considerando un punto de partida mínimo para un proceso de mejoramiento continuo de más largo plazo, pudiendo en el Liceo, usar espacios de autonomía que le permitan avanzar más allá de lo mínimo establecido, sobre la base de los antecedentes del diagnóstico desarrollado. En este contexto, el Nivel de Educación Media del Ministerio de Educación, continuará promoviendo que los Liceos en el diseño de su PME, consideren el mejoramiento en los Aprendizajes de Comprensión Lectora, Resolución de Problemas y Formación Ciudadana como parte de los Procesos de Mejoramiento Continuo que planifiquen.

Lo anterior se fundamenta, por un lado, en los resultados de las evaluaciones aplicados en la Educación Básica, en el contexto de la Ley SEP, que muestran que el 40% de los niños y niñas de 4° año de Educación Básica no superan el nivel inicial de lectura. Más aún, en la población con mayores déficits socioculturales, casi el 60% de los estudiantes de 10 años no alcanzan a comprender lo que leen, problemática que afecta y se agudiza en Primer Año de Educación Media, en que un alto porcentaje de estudiantes no comprenden lo que leen. Por otro, en los diagnósticos desarrollados por los Liceos en los PME presentados, también se señala como problemática recurrente el déficit de logros de los Aprendizajes asociados a Resolución de Problemas y se atribuye a esta causa, los bajos resultados en Matemática y en otros Sectores de Aprendizajes afines.

El presente Documento es un apoyo concreto para los Docentes Directivos, Técnicos y Docentes para el monitoreo, seguimiento y evaluación de los Aprendizajes y sus Indicadores, los que contienen los siguientes apartados:

1. Fundamentos teóricos relevantes y actualizados, que sustentan la Competencia Básica Transversal, que permita a los docentes de los diversas asignaturas realizar un análisis y estudio en equipo, para desarrollarla desde la perspectiva de sus propias disciplinas, en las reuniones de GPT (Grupos Profesionales de Trabajo).



2. Instrumentos evaluativos que posibilitan monitorear y evaluar el aprendizaje de los estudiantes, en relación a la presente competencia básica transversal.

Cada instrumento contiene preguntas abiertas y de selección múltiple, que posibilitan evaluar el nivel de logro de los estudiantes, en relación a los Aprendizajes e Indicadores que sustentan la presente Competencia, los cuales fueron validados con estudiantes del sistema escolar, incorporando además los criterios de evaluación de cada uno de los siguientes instrumentos de:

- a. **Evaluación Diagnóstica**, que posibilita evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes, en relación a los Aprendizajes y sus respectivos indicadores de la competencia básica transversal en el Nivel Educativo en que se encuentra el estudiante, instrumento que debe aplicarse al inicio del año escolar.
- b. **Evaluación Intermedia**, para monitorear y realizar el seguimiento al avance de los estudiantes en los Aprendizajes y sus indicadores, asociados a la competencia básica transversal, instrumento que debe aplicarse al término del primer semestre escolar.
- c. **Evaluación Final**, que permite evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en los Aprendizajes y sus indicadores, asociados a la competencia básica transversal, instrumento que debe aplicarse al término del año escolar.

# 1

## Marco Teórico

# La Comprensión Lectora: Una Competencia Básica Transversal

La Comprensión Lectora, como una Competencia Básica Transversal del Currículum, se ha considerado como elemento clave en el trabajo intencionado desde el MINEDUC, para el desarrollo del Plan de Mejoramiento Educativo en ejecución en establecimientos educacionales de Enseñanza Media a partir del año 2009. Su enseñanza se constituye en una de las tareas más relevantes que deben desarrollar todos los actores del Liceo, para que los estudiantes logren aprendizajes significativos.

En este contexto, la Comprensión Lectora se ubica en la base del sistema escolar, porque a partir de ella se desarrollan y se construyen todos los aprendizajes disciplinarios y, desde esta perspectiva, se transforma en una Competencia Básica Transversal, que requiere para su desarrollo el aporte de todas las asignaturas definidas en el Currículum vigente, situación reflejada en los respectivos Planes de Mejoramiento Educativo en implementación.

La primacía de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en relación a esta Competencia es fundamental, sin embargo, el aporte de las otras asignaturas es muy significativo, porque las distintas disciplinas necesitan de esta Competencia, para desarrollar sus particulares aprendizajes.

En este punto se desarrollará la conceptualización teórica sobre la Competencia Básica Transversal de la Comprensión Lectora y su relación con la Matriz de Aprendizajes e Indicadores de Aprendizajes, que permita a los Docentes del Liceo profundizar aspectos teóricos dispuestos en la literatura en sus respectivos GPT (Grupos Profesionales de Trabajo).

## 1.1. Competencia curricular y competencia lectora

La globalización del mundo actual y la irrupción constante de nuevas tecnologías y los consiguientes cambios en las esferas de la vida económica, social y política, han llevado a la sociedad y, por ende, a las personas a reconocer que su bienestar futuro depende de conocimientos, destrezas y competencias que poseen o han adquirido. Lo que ha provocado que tanto los gobiernos como la sociedad contemporánea en su conjunto, reflexionen y enfoquen su mirada en los procesos y resultados de la Educación, en especial en el ámbito de la Competencia Lectora y su lugar e importancia dentro de las competencias curriculares.

La OCDE<sup>1</sup> se refiere a las *"Competencias Curriculares Transversales (CCC) como un dominio de competencias que incluye conocimientos y destrezas relacionados con los resultados de educación en un sentido amplio, como respuesta a las necesidades de las esferas social y económica de la vida."* (Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE, 1999, p. 14).

A través del proyecto DeSeCO<sup>2</sup>, la OCDE destaca tres bloques de competencias clave, siendo uno de ellos las competencias que posibilitan manejar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, la habilidad para utilizar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente.

Estas competencias son detalladas con mayor especificidad en el año 2006 en el documento *Competencias clave para el aprendizaje permanente a desarrollar en el ámbito escolar*. De ahí la importancia de que se comprenda que los contenidos no son el eje del aprendizaje a lograr, sino que están al servicio de las competencias, es decir, funcionan como estímulo que propician el desarrollo de las competencias.

Las pruebas internacionales plantean un enfoque centrado en las competencias clave y prestan una especial atención a la lectura. En este contexto, PIRLS

- 
1. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español.
  2. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (Definición y selección de competencias: bases teóricas y conceptuales) (DeSeCo)*, Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE, 1999, pág., 5.

(Progress in International Reading Literacy Study) y PISA (Programme for International Student Assessment) se han convertido en dos referentes fundamentales de evaluación de la lectura.

Los informes de la prueba internacional PISA se han transformado en el referente mundial en la valoración de las competencias. Esta prueba considera como relevante el saber aplicar lo aprendido en la vida cotidiana. La competencia lectora en el Proyecto PISA se define como *“La comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad.”*<sup>3</sup>

Respecto a las competencias lingüísticas de los estudiantes chilenos, el debate, en la actualidad, se centra en los resultados de las distintas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales (PISA y SIMCE). De acuerdo a estos resultados surge la preocupación al comprobar que nuestros estudiantes poseen serias dificultades para entender lo que leen.

El currículo nacional se actualiza con los requerimientos propuestos por distintos actores educativos, generando así los fundamentos para el Ajuste Curricular 2009-2010.

En este contexto, la asignatura de Lenguaje y Comunicación se centra en el *enfoque comunicativo funcional*, considerado como una herramienta eficaz de comunicación e interacción, apuntando, de esta manera, hacia el desarrollo de las competencias comunicativas necesarias para la construcción de un sujeto integral. Esto provocó que los ejes curriculares se integrasen en tres dimensiones o competencias a lograr, a saber, Comunicación Oral, Lectura y Escritura.

La competencia lingüística en el ajuste curricular se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral, lectura y escritura, como de aprendizaje y regulación de conductas de socialización. El aporte de la competencia de comprensión lectora es fundamental, ya que se instala como una herramienta necesaria para el desarrollo de otras competencias y, por ende, para el desarrollo personal y social de los individuos.

---

3. *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto PISA 2000/OCDE.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, INCE. Madrid, 2001.

## 1.2. La importancia de la Comprensión Lectora

El propósito fundamental de la lectura de un texto es la Comprensión, esto es, que el lector elabore una representación mental del contenido del texto que lee. Si tuviéramos que establecer una jerarquía de las capacidades que tienen particular importancia en la vida de los seres humanos, el proceso de comprender un texto estaría seguramente entre los más importantes.

Según Pisa, la lectura ya no consiste solo en decodificar el texto, sino que implica la comprensión de los textos y la reflexión sobre los mismos. Desde este punto de vista, la alfabetización lectora consistirá *"en la capacidad para analizar, razonar y comunicar de una forma efectiva el modo en que plantean, resuelven e interpretan problemas en una variedad de materias, lo que supone extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, algo fundamental por su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida."*<sup>4</sup>

Estas ideas deben considerarse en el trabajo de aula, pues nos ayudan a observar las potencialidades de los estudiantes y la necesidad de enseñar la lectura como instrumento de aprendizaje y a cuestionarnos la creencia de que una vez que el estudiante aprende a leer, puede ya leerlo todo y puede también leer para aprender. Ambas consideraciones nos hacen ver que: "si enseñamos a un estudiante a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones". (Isabel Solé, 1996).

La mayoría de los estudiosos coinciden en que la lectura es un proceso, cuyo principal objetivo es la búsqueda del significado de lo que leemos. El lector siempre busca el sentido de lo que lee, porque saber leer implica saber de qué se nos habla y comprender es, sencillamente, aplicar la inteligencia y el conocimiento previo a cualquier texto que decidamos leer y comprender.

---

4. Feito Alonso, R. Competencias Educativas: hacia un aprendizaje genuino. Revista En Portada, N° 66. Abril del 2008.

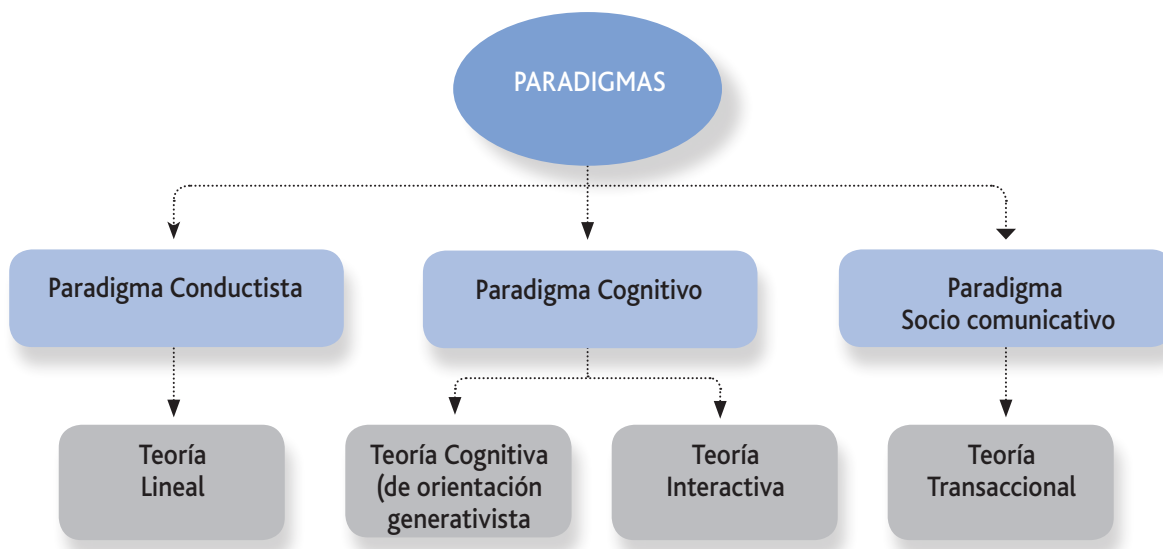
Para entrar en la lectura, los estudiantes deben poseer:

- Capacidad Cognitiva
- Competencia Lingüística

La **Capacidad Cognitiva** le permite conocer el texto y, para ello, necesita un conocimiento general del mundo o universo, saber del tema u tópico del que se trate para lograr comprender.

La **Competencia Lingüística** le permite acceder a los aspectos semánticos y sintácticos de la lengua, es decir, la designación y la forma de construcción de los significados.

### 1.3. Paradigmas y modelos teóricos para la Comprensión Lectora: la teoría interactiva<sup>5</sup>



A partir de la década de los 70, se han producido cambios fundamentales en relación a las metodologías sobre enseñanza y aprendizaje. El foco de estos cambios se produjo en el interés del aprendizaje basado en la conducta hacia el aprendizaje centrado en el conocimiento.

Entre las teorías que se enmarcan con esta mirada se encuentran la Teoría Socio Cultural (Vigostky y Brunner) y la Teoría de la Cognición Situada (Collins, Brown, Newman, entre otros).

Necesariamente estos cambios que se han producido en la enseñanza y el aprendizaje, han influido en la manera de enseñar la lectura y en la forma de considerar (entender) a los estudiantes.

Al realizar un barrido bibliográfico en torno a las concepciones teóricas para la enseñanza de la lectura, surgen tres paradigmas: conductista, cognitivo y socio comunicativo. De acuerdo a Makuc (2008), estos paradigmas se expresan en cuatro teorías sobre la comprensión de textos: lineal, cognitiva, interactiva y transaccional.

5. En el artículo *Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión lectora*, Margarita Makuc (Revista Signos 2008, págs. 403-422) aborda el trabajo de los profesores para el desarrollo de la comprensión lectora en aula a partir de la noción de teorías implícitas.

## 1.3.1. Paradigma Conductista: Teoría Lineal de la Comprensión

### **Teoría Lineal de la comprensión**

Se entiende como lineal, ya que la lectura se concibe como un proceso conceptual directo, es decir, se concibe a los lectores como decodificadores de símbolos gráficos. De acuerdo a esto, leer consistiría básicamente en transformar los signos gráficos en significado, poniendo el énfasis en los procesos de reconocimiento de la palabra escrita.

## 1.3.2. Paradigma Cognitivo: Modelo Generativista y Modelo Interactivo

### **Modelo Generativista**

Desde un enfoque cognitivo, la lectura es entendida como un proceso complejo a través del cual los individuos construyen significados. Esta nueva mirada se debe al cambio de paradigma en torno al proceso mental humano. Cambio que involucró y permitió la superación del conductismo y el centrar la discusión en torno al funcionamiento interno de la mente. De esta forma, la lectura es concebida como una posibilidad de acceder a los procesos internos y focalizar la investigación en la comprensión y la relación de este proceso con el funcionamiento cognitivo del lector.

### **Modelo Interactivo**

Esta propuesta teórica se diferencia de la anterior, ya que recibe aportes de la psicología, de la inteligencia artificial y de la ciencia computacional.

El modelo interactivo supera el nivel oracional propuesto por Chomsky e integra la preocupación por el discurso y su procesamiento cognitivo. De ahí que para el modelo interactivo, la comprensión se explique desde la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector. En cuanto a la lectura, plantea que los lectores realizan simultáneamente un proceso de identificación y de comprensión. De esta manera, la lectura no podría desvincularse de la comprensión, ya que los lectores espontáneamente buscarían el sentido de los textos.

Según Solé, el modelo interactivo de la lectura, en cierto sentido es una síntesis e integración de los modelos bottom-up y top-down, superando sus defectos e integrando sus aspectos positivos:



El modelo bottom-up considera la lectura como un proceso que se inicia con la identificación de los grafemas (letras) y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias. El lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (el grafema) hasta llegar a lo que se considera más complejo (el texto en su globalidad). En este modelo es fundamental la habilidad de decodificación y se da prioridad al texto sobre el lector. Según esta teoría, es suficiente con decodificar, para comprender lo que se está leyendo.

El modelo top-down, considera que el proceso de lectura se inicia en el lector que hace hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito. Se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (reconocimiento de palabras o decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior. También el proceso es unidireccional y jerárquico, pero esta vez en sentido descendente, en el cual la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. En este modelo, la figura más importante es el lector, y es más relevante para la comprensión la información que este aporta al texto (sus experiencias y conocimientos previos) que lo que el texto le aporta a él.

Para Solé, el modelo interactivo concibe la lectura como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimientos, frutos de experiencias y aprendizajes previos, con el propósito de poder integrar los nuevos datos que el texto le propone. En este proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Pero para que todo ello ocurra resulta necesario poder acceder al texto, a sus elementos constituyentes y a su globalidad. De esta manera, se prioriza el aporte del lector en la construcción del significado, pero se sitúa la importancia del texto y la importancia de poder manipularlo con habilidad.

Una concepción de esta naturaleza debe poseer varias implicaciones en el ámbito de la educación, ya que un aspecto esencial, desde el punto de vista interactivo, radica en la necesidad de diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo sea promover estrategias de comprensión en los alumnos (Solé).

En la actualidad existe una serie de modelos de la comprensión textual que sostienen una concepción interactiva, entre ellos se destaca la propuesta de van Dijk y Kintsh (1983).

### 1.3.3. Paradigma Socio-Comunicativo: Modelo Transaccional

Este modelo (Rosennblat, 1996) integra diversas perspectivas como la historia, literatura, semiología, filosofía, sociología y antropología. Sostiene que la lectura es un suceso particular en el tiempo que reúne un lector y un texto particular en circunstancias también particulares. Señala que no hay un sentido previo en el acto de leer ni en el texto ni en el lector, sino que es en el momento mismo del encuentro entre el lector y el texto que se hace la transacción de sentido, y es el lector quien elige lo que para él tiene sentido en ese momento. Para esta teoría, el texto es un sistema abierto y, por lo tanto, la variación en la interpretación es la respuesta esperada.

#### Síntesis de las teorías implícitas según la noción de comprensión lectora y texto (Makue, 2004, p. 208)

	Teoría Lineal	Teoría Interactiva	Teoría Transaccional	Teoría Literaria
Noción de comprensión	Comprender es reproducir el significado del texto con la mayor fidelidad.	Comprender es interactuar con el texto, construir el significado del texto a partir de los conocimientos previos y las experiencias.	Comprender es ser capaz de compartir el significado del texto a través de la comunicación con otros.	Comprender es imaginar, disfrutar y valorar estéticamente un texto. En esta teoría, comprender implica comparar lecturas, personajes e identificar características asociadas a esos personajes.
Noción de lector	El lector debe extraer el significado del texto.	El lector es activo, a través de la lectura integra los significados del texto con su experiencia y conocimientos.	El lector en la interacción con los otros construye el significado del texto.	El lector disfruta con la lectura; se compromete; es un lector empático.
Noción de texto	El texto entrega toda la información necesaria para la comprensión. El vocabulario del texto es fundamental para su comprensión.	El texto es una parte importante, pero su significado se completa con el que el lector es capaz de asignarle. El vocabulario no es tan relevante. Aspectos como la coherencia y la cohesión facilitan la comprensión.	El texto debe ser reestructurado, transformado y comunicado en otras formas orales o escritas.	El texto debe ser capaz de emocionar; debe tratar temas de interés del lector; debe motivar y provocar cambios en el lector; debe provocar placer y entusiasmo en el lector; debe invitar a la lectura.

## 1.4. La comprensión lectora desde la teoría interaccionista

Abordar la comprensión lectora desde la **teoría interaccionista** y desde una perspectiva **psicolingüística** implica, preferentemente, focalizar el estudio de la comprensión a partir de los mecanismos cognitivos y, en especial, de los **procesos inferenciales**.

En este contexto, la lectura comprensiva es considerada un proceso eminentemente **estratégico**, en que el estudiante debe elaborar un plan determinado para resolver las tareas específicas a las que se ve enfrentado.

Esta habilidad de la comprensión se desarrolla a lo largo del tiempo, y no es un proceso mecánico basado preferentemente en los datos del texto escrito. El texto se convierte en un vehículo para que el estudiante construya significados.

Surge la importancia de trabajar y activar los conocimientos previos, con los cuales el estudiante debe ser capaz de guiar y controlar sus propios procesos mentales.

Esta perspectiva interaccionista destaca el **rol activo y participativo** del estudiante, hecho que se evidencia al concebir la coherencia textual como una característica propia no preexistente en el texto verbal, sino como producto del proceso de comprensión. Y evidencia la importancia del rol del docente en la didáctica de los procesos y estrategias de la comprensión lectora.

## 1.5. Texto y Discurso

En su mayoría, los conceptos de texto y discurso se emplean indistintamente como si fuesen sinónimos, sin embargo, existen diferentes posiciones entre diversos autores.

Un texto se transforma en discurso cuando es expresado en una situación o cuando se puede identificar en él sus "condiciones de producción y recepción". Un **discurso** es la emisión concreta de un texto, por un enunciado determinado, en una situación de comunicación determinada. (Álvarez, 1996: 4).

Si bien se entiende que texto sería en última instancia "todo sistema conformado por un conjunto de signos que signifiquen algo", en este documento nos referiremos a **texto**, considerándolo como un constructo verbal, es decir, la estructura formal gramatical, de un discurso, como una configuración lingüística (palabras, oraciones) organizados según reglas estrictas de construcción." (Álvarez, 1996:4).

### 1.5.1. Los niveles semánticos del texto

Existen diversos modelos de la comprensión lectora que coinciden en la consideración de esta como un proceso multinivel, esto significa que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo.

Estos modelos difieren en la forma de explicar cómo estos niveles se relacionan, en el caso de las teorías interactivas, defienden un procesamiento en paralelo en los distintos niveles.

Los estudiosos van Dijk y Kintsch (1983) defienden 3 tipos de niveles que denominan Microestructura, Macroestructura y Superestructura:

*"En el plano semántico todo texto se estructura en tres niveles que se superponen: microestructural, macroestructural y superestructural. El primer nivel (microestructural) constituye la base proposicional del texto, se compone de una secuencia de proposiciones interconectadas, cuyos vínculos son determinados por relaciones de referencialidad. El segundo*

*nivel estructural (macroestructural), más abstracto aún, se constituye de aquellas proposiciones de la base que representan el asunto o tema del texto. En general, tales proposiciones se diferencian de aquellas de la base en que sus vínculos de referencialidad son más frecuentes. El tercer nivel estructural (superestructural) constituye y determina la naturaleza arquitectónica de cada texto. Este nivel orienta el montaje de la base textual y el desarrollo temático del texto en esquemas globales y canónicos de organización.” Perilla (2004).*

### 1.5.1.1. Microestructura textual

La microestructura del texto se refiere a las unidades semánticas menores que lo componen, la forma de enlace entre proposiciones u oraciones, el uso de déicticos, pronombres, tiempos verbales, orden y relación entre palabras, entre otros. La microestructura, según van Dijk, denota la estructura local de un texto, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de cohesión y coherencia entre ellas.

La microestructura de un texto está constituida por la sucesión ordenada de las distintas ideas que contiene. Dichas ideas, también llamadas proposiciones, se refieren al procesamiento cognitivo implicado y no necesariamente a la estructura gramatical.

Ejemplo:

*“La atmósfera está compuesta de gases, como el nitrógeno y el dióxido de carbono. Otro elemento es el vapor de agua.”*

- *Proposición 1: “La atmósfera contiene gases.”*
- *Proposición 2: “El nitrógeno es un gas.”*
- *Proposición 3: “El dióxido de carbono es un gas.”*
- *Proposición 4: “El vapor de agua es un gas.”*

(Proposiciones: Unidad mínima de significado).

### 1.5.1.2. Macroestructura textual

Los estudiosos van Dijk y Kintsch (1983) establecen que la macroestructura, a diferencia de la microestructura, es de nivel más global. La macroestructura, por su condición global, tiene lugar al nivel del *tema o asunto*, es decir, lo que proporciona coherencia a un texto, que relaciona párrafo con párrafo.

Para poder relacionar la microestructura con la macroestructura, y así poder comprender mejor, estos autores han distinguido *tres operaciones* (macrorreglas) diferentes y fundamentales que permiten a un buen estudiante extraer el significado global, además cumplen la función de transformar, reducir y organizar las grandes cantidades de la información semántica presente en el texto, pero en el proceso de lectura no todos los estudiantes las aplicarán en el mismo orden o con la misma frecuencia.

#### Ejemplos:

*No es mi intención defender todas las fiestas "importadas", ni el sentido comercial que se les da (Día del Padre, la Madre, del Niño, y por supuesto, Navidad), pero tampoco vivimos en una burbuja aislados del mundo, y los niños igual se "contagian" de estas modas.*

**Idea principal del párrafo:** "Los niños son permeables a las fiestas importadas.

*La información sobre Halloween llega por la publicidad, por la televisión, por el comercio, o en el colegio. Creo que no es tan grave celebrar Halloween, al final solo es un juego para los más chicos.*

**Idea principal:** Celebrar Halloween no es grave. (permeabilidad)

*Claro, no va a faltar el que va a hacer alguna barbaridad como tirar huevos, pero ahí estamos los padres para explicarles a los niños que es solo un "juego", y que si no te dan dulces, no te dan y punto.*

**Idea principal:** Halloween es inocente.

*Lo importante es pasarlo bien valorando lo nuestro y aceptando costumbres de otros países en su justa medida.*

**Idea principal:** Lo importante es divertirse (con lo propio y ajeno).

**Idea global del texto:** Celebrar Halloween está bien, ya que está instalada en la sociedad y es una diversión sana.

Estas macrorreglas son:

- **Selección (supresión omisión):** de una secuencia de oraciones se **omiten** o **suprimen** aquellas que no sirven para interpretar el resto de los elementos (omisión de la información trivial o redundante).

**Ejemplo de un texto estándar:**

*Los buses son distintos que los autos. Por ejemplo, los buses son más grandes y tienen más ruedas. Además, los buses suelen utilizarse para el transporte público y los autos para el transporte privado, generalmente. Otro ejemplo de su diferencia, es que los buses son más lentos que los autos.*

**Idea principal:** Los buses son distintos que los autos.

- **Generalización (o concepto supraordenado):** mediante la que se **sustituyen** diversos elementos de una secuencia de oraciones por un concepto supraordenado.

**Ejemplo de un texto estándar:**

*A Juan le gustan los pastores alemanes, aunque sean grandes. Obviamente prefiere esta raza antes que un gato. También preferiría tener un poodle y no un gato. Juan le ha dicho a su papá que prefiere tener, incluso, un rodwailer antes que cualquier clase de gato.*

**Idea principal:** A Juan le gustan más los perros que los gatos.

- **Integración (Construcción):** se **construye** o **crea** una nueva proposición que sustituye el conjunto de proposiciones dadas.

**Ejemplo:**

*Andrés se puso en la fila para sacar la entrada. Cuando lo consiguió, se dirigió a la puerta y la entregó al portero. Tras darle la entrada al portero, buscó su asiento y esperó a que se apagaran las luces y se iluminara la pantalla.*

**Idea principal:** Andrés fue al cine.

### 1.5.1.3. Superestructura Textual

La superestructura, de acuerdo con van Dijk y Kintsch (1983), corresponde al “esqueleto” de las partes que conforman un texto y varía según el tipo de texto. La superestructura es la que permite hablar de tipologías discursivas, aunque no todos los textos presentan una superestructura nítida. Las superestructuras son estructuras globales, independientes del contenido, al cual le imponen ciertas limitaciones. Es una especie de esquema básico al que se adapta un texto, por ejemplo, un texto argumentativo tiene una superestructura compuesta por introducción, tesis, desarrollo y conclusión; un cuento posee una superestructura formada por un inicio, una acción, una reacción y una solución o desenlace y un texto expositivo tiene una superestructura constituida por una introducción, un desarrollo y una conclusión.

Los estudiantes competentes se enfrentan a los textos conociendo cómo estos se organizan convencionalmente, lo que facilita su comprensión y procesamiento textual.

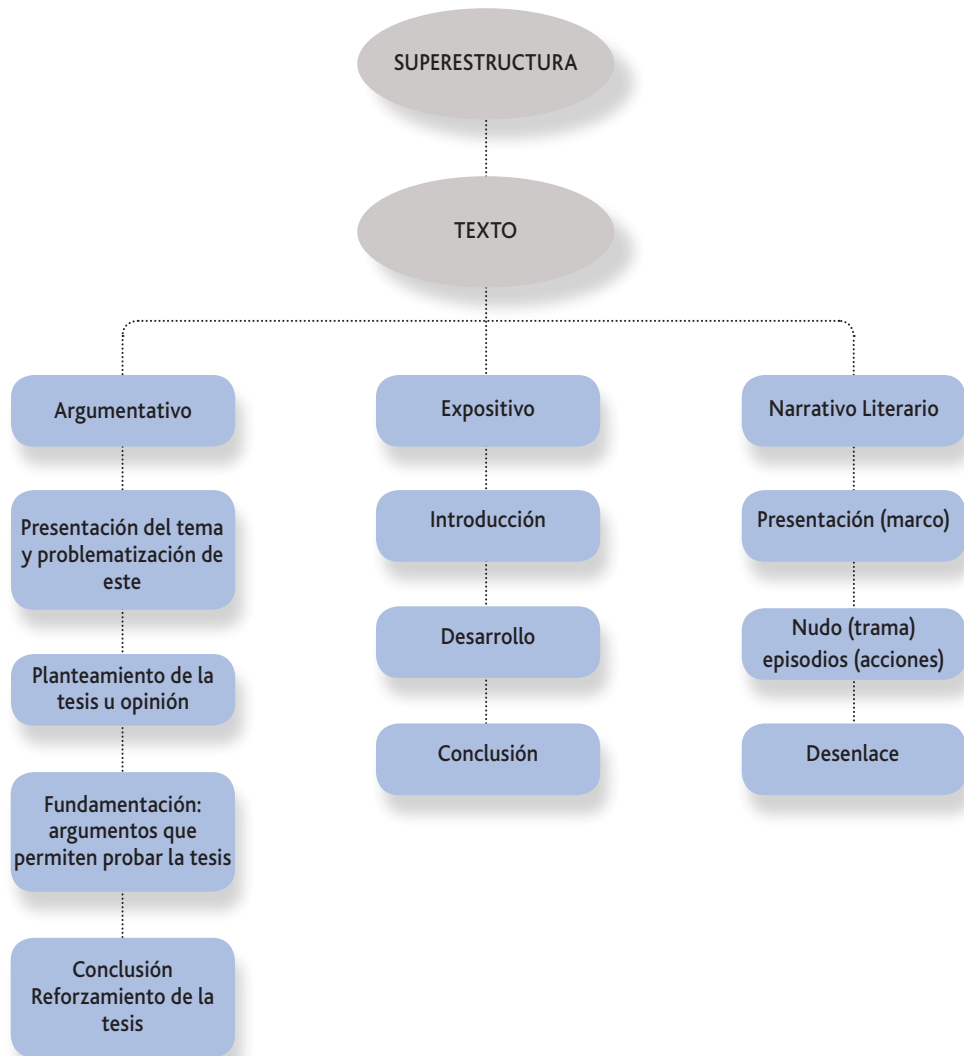
**Ejemplo:**

*No es mi intención defender todas las fiestas “importadas”, ni el sentido comercial que se les da (Día del Padre, la Madre, del Niño, y por supuesto, Navidad), pero tampoco vivimos en una burbuja aislados del mundo, y los niños igual se “contagian” de estas modas.*

- **Opinión:** Celebrar Halloween es bueno.
- **Argumentos:** Porque es inocente, divertido y los niños son permeables a su influencia.



## Esquema de superestructura textual



## 1.6. Problemas en la comprensión lectora

La propuesta teórica interaccionista destaca la importancia de las estrategias que debe usar el estudiante para comprender un texto y la necesidad de abordar la lectura a través de diversos niveles.

De acuerdo a Sánchez Miguel, existen diversos datos que muestran la existencia de importantes diferencias entre estudiantes con baja y estudiantes con alta capacidad de comprensión, y estas diferencias se dan justamente en diversos niveles de lectura, en ámbitos como: memoria de trabajo, conocimientos sobre las regularidades del texto, estrategias específicas y metaestrategias.

Para Sánchez, los estudiantes con baja comprensión lectora son estudiantes que *“han aprendido a leer, pero no aprenden leyendo.”* Los alumnos pueden comprender un texto, pero no siempre podrán aprender del texto.

Algunos problemas que tienen los estudiantes son:

### 1.6.1. Problema con la memoria de trabajo

Diversos estudios demuestran que uno de los problemas que tienen los estudiantes con baja comprensión lectora es el trabajo con la memoria operativa, es decir, la capacidad para retener datos mientras la tarea se está realizando. Una capacidad que es esencial para conectar ideas entre sí, construir las *macroestructuras* o hacer inferencias relevantes para conectar proposiciones.

### 1.6.2. Problema de conocimiento: Estructura de los textos

Otro problema detectado en estudiantes de baja comprensión lectora está relacionado con los conocimientos. Muchos estudiantes no conocen ciertas características propias de los textos que son necesarias para desentrañar las relaciones entre las ideas.

Por ejemplo, un estudiantes que se enfrenta a la lectura y comprensión de un texto argumentativo, si conoce la estructura y la intención comunicativa

que subyace en este tipo de texto, podrá relacionar las funciones de las ideas presentes, se focalizará en la tesis del autor, podrá diferenciar los argumentos y como estos se articulan para apoyarla, identificará los recursos usados por el autor para lograr el propósito comunicativo que es convencer al estudiante. En este caso, ellos no saben aprovechar las claves que el propio texto sugiere. Al parecer los estudiantes capacitados reconocen la organización subyacente de los textos y la usan para ordenar e interrelacionar la información en la memoria.

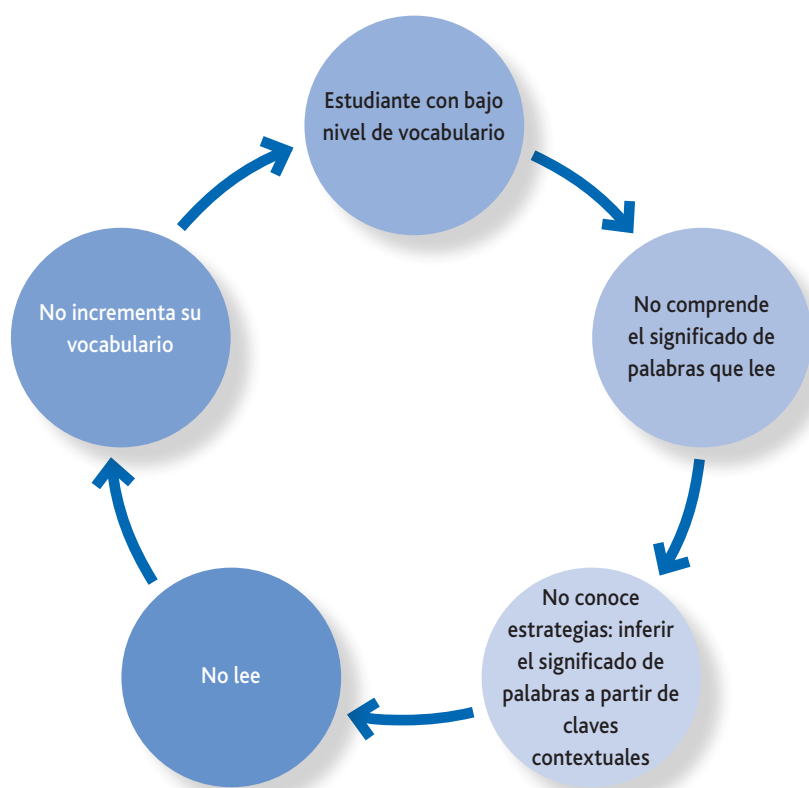
De acuerdo a Sánchez, los resultados de diversos estudios parecen comprobar que este problema se va solucionando a medida que avanza la etapa escolar, lo que lleva a la conclusión de que la experiencia con la lectura es determinante para que el estudiante vaya acercándose a reconocer el patrón organizativo de los textos *"si alguien lee poco, entonces tendrá menos posibilidades de aumentar su competencia, lo que le llevará a leer menos, es decir, se presenta un círculo donde la causa y la consecuencia se confunden al igual que lo que pasa con la relación entre la comprensión lectora y el fracaso escolar, donde la mala comprensión lectora sería un efecto del fracaso escolar, aunque también su causa."*



### 1.6.3. Problema de estrategias específicas

Parece demostrado que los estudiantes de pobre comprensión lectora cuentan con menos recursos (estrategias) para operar con la información de los textos.

Encuentran dificultades para realizar paráfrasis, es decir, transformar las palabras del texto en sus propias palabras, para identificar el tema específico de un párrafo o para imponer por sí mismos orden en las ideas. Esto se puede relacionar también con la falta de familiaridad de los estudiantes con la lectura.



### 1.6.4. Problema de metaestrategia

Este problema tiene que ver con la capacidad de autorregular el proceso de comprensión (metacognición), para planificar su contacto con el texto, detectar incoherencias semánticas, interrogar al texto con preguntas relevantes, proceso antes y durante la lectura de lo buscado en el texto.

## 1.7. Problemas básicos en la comprensión lectora

Sánchez en su libro *Comprensión y redacción de textos*, a través de múltiples investigaciones en aula, identifica cinco problemas básicos que podrían surgir en la comprensión de los textos escritos y los fundamenta por medio de la teoría de van Dijk y Kintsch. Señala la importancia de manejar un lenguaje común entre docente y estudiante para poder abordar de mejor manera la enseñanza de los mecanismos de comprensión lectora:

1. Inferir significados de palabras que no conocían (cuando no se conoce el significado de las palabras).
2. Interconectar oraciones y reconocer relaciones de significados entre ellas, como causa y consecuencia, finalidad (cuando se pierde la secuencia de la lectura).
3. Determinar el tema o asunto de lo que trata el texto (cuando no se sabe lo que se quiere decir).
4. Integrar las ideas en un esquema general, identificar el propósito comunicativo del texto (cuando se observa los detalles y no la globalidad textual).
5. Realizar procesos de control en la lectura, desarrollar la metacognición (cuando no se sabe lo que se supone que debería saberse).

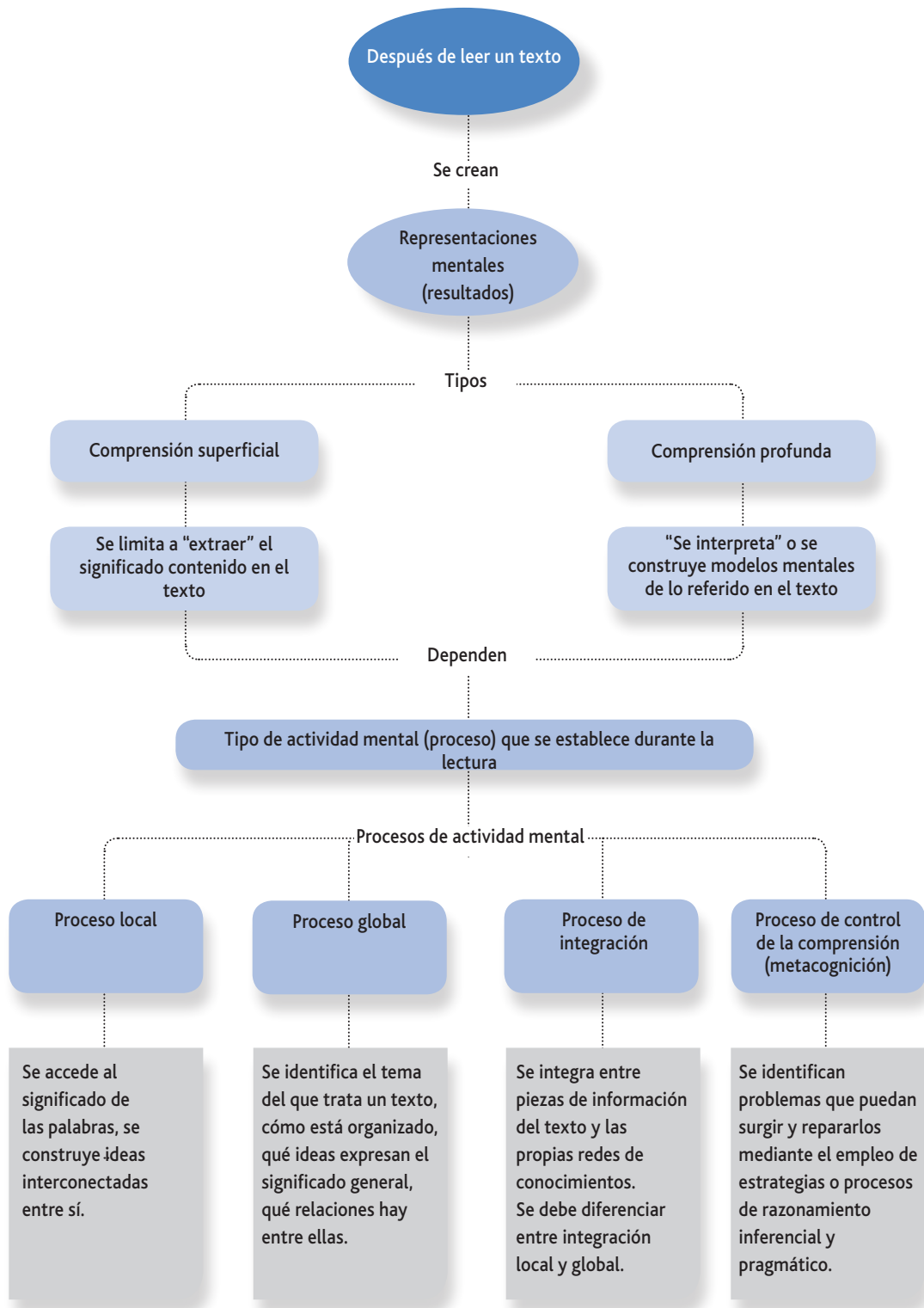
Esta falta de estrategias conduce a los estudiantes a tener niveles superficiales de lectura y no lograr una representación mental global del texto.

## Los problemas surgen en diversos niveles de estructura textual<sup>6</sup>:

Niveles de comprensión		Problemas identificados en el proceso de la comprensión lectora	Niveles de procesamiento necesarios para solucionar los problemas por medio de estrategias
TEXTO BASE	Niveles de estructura		RECONOCER LAS PALABRAS Vocabulario contextual
	Micro estructura	1. Cuando no se conoce el significado de algunas palabras.	CONSTRUIR PROPOSICIONES Identificar de quién se habla y qué se habla. Sujeto y predicado textual.
		2. Cuando se pierde la secuencia de la lectura.	INTEGRAR LAS PROPOSICIONES Formar relaciones de significado como causa y consecuencia, finalidad, secuencia.
	Macro estructura	3. Cuando no se sabe lo que se quiere decir.	CONSTRUIR IDEAS GLOBALES Macro-reglas de generalización, selección e integración. Identificar tema, idea global, sintetizar, evaluar.
Super estructura	4. Cuando se observa los detalles y no la globalidad textual.	INTEGRAR TODAS LAS IDEAS EN UN ESQUEMA Identificar tipo de texto, estructura textual, propósito comunicativo.	
MODELO DE LA SITUACIÓN		5. Cuando no se sabe lo que se supone que se debe saber.	CONSTRUIR UN MODELO SITUACIONAL Realizar procesos meta cognitivos.
METACOGNICIÓN		Poner meta.	Trazar plan.

6. Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*, (adaptación).

## 1.8. Niveles de comprensión<sup>7</sup>



7. Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*, (adaptación).

## 1.9. Tareas de comprensión que enfrentan los estudiantes

Al leer, los estudiantes se enfrentan a diversas tareas con el fin de construir una representación mental que confiera un sentido a lo que leen. De acuerdo a diversas investigaciones sobre las habilidades involucradas en el proceso de comprensión de un texto, las pruebas estandarizadas internacionales focalizan estos procesos de comprensión en grandes dimensiones, que son equivalentes a las dimensiones expresadas en los Mapas de Progreso.

PISA define la alfabetización como la comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos. Esta definición supera el concepto tradicional, concebida como decodificación y comprensión literal. Entendida así, la alfabetización involucra la comprensión, la utilización y reflexión de la información para diversos propósitos.

Una de las dimensiones que considera esta prueba, se refiere a las tareas de lectura que son el proceso específico que debe realizar el estudiante frente al texto.

Los tres tipos de tarea, que considera PISA, son:

### 1.9.1. Extraer información

En diversas actividades o situaciones de la vida cotidiana, los estudiantes necesitan cierta información específica, es decir, obtener información aislada dentro de un conjunto de datos. Para lograrlo deben revisar, buscar, ubicar y seleccionar información relevante. De esta manera, **extraer información** es la localización de uno o más fragmentos de información en un texto. Algunos indicadores que evidenciarán la realización de esta tarea son:

- a) Identificar elementos, como hechos, fechas, lugares o una situación precisa descrita en el texto.
- b) Cotejar la información proporcionada en la pregunta con aquella que se encuentra de modo literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la información que se les pide.



## 1.9.2. Interpretar y relacionar un texto

Otra tarea a la que se enfrentan los estudiantes, es considerar el texto como un todo. Al realizar esto, podrán ser capaces de:

- ~ Identificar el tema o asunto.
- ~ Explicar el propósito de elementos complementarios o de un texto discontinuo (mapas, gráficos, esquemas, otros).
- ~ Relacionar un fragmento del texto con una pregunta acerca de la intención global del texto.
- ~ Centrarse en más de una referencia específica del texto para deducir el tema central a partir de la repetición de una categoría.
- ~ Seleccionar la idea principal, implica ser capaz de establecer una jerarquía entre las ideas y elegir las más generales y predominantes.
- ~ Reconocer el resumen del tema principal en una frase o epígrafe.
- ~ Comparar y contrastar información, integrar dos o más fragmentos de información del texto.
- ~ Hacer deducciones acerca de la relación entre distintas fuentes de información.
- ~ Identificar y enumerar las fuentes de evidencia, con el fin de deducir la intención del autor.

### 1.9.3. Reflexionar y evaluar el contenido y la forma de un texto

Para desarrollar esta tarea, el estudiante necesita relacionar la información presente en el texto con la información presente en otras fuentes y/o sus experiencias y conocimientos previos. La eficacia de esta tarea dependerá de los conocimientos que tenga el estudiante sobre la estructura del texto, su género y registro o nivel de habla. PISA distingue entre evaluar y reflexionar sobre el contenido y la forma de un texto.

Los estudiantes deberían ser capaces de:

- ~ Evaluar las opiniones planteadas en el texto y contrastarlas con su propio conocimiento del mundo.
- ~ Juzgar la relevancia de determinados fragmentos de información o de evidencia.
- ~ En cuanto a la reflexión y evaluación de la forma de un texto, el estudiante debe alejarse del texto, considerarlo de acuerdo a distintos criterios, evaluando su calidad y adecuación al propósito como al contexto en el cual se usa.
- ~ Definición de la utilidad de un texto concreto para conseguir un propósito.
- ~ Valoración que hace un autor de determinadas estructuras textuales para conseguir un objetivo preciso.
- ~ Identificación o comentario del estilo personal del autor y de sus propósitos o actitudes.

## 1.10. Relación con resultados Pisa y Mapas de Progreso

A partir del Ajuste Curricular, es posible realizar un paralelo entre las tareas que proponen PISA y los Mapas de Progreso, ya que el ajuste enfatiza el concepto de competencia.

Antes del ajuste curricular del año 2009, era difícil comparar los resultados de los estudiantes chilenos en la prueba Pisa y en Simce.

Aunque las pruebas Pisa y Simce aplicadas en los años 2001 y 2006 compartieron gran parte de sus estudiantes en sus muestras, sus resultados fueron significativamente distintos. Durante esos años, la prueba Simce se alineaba al currículum nacional vigente para ese entonces (Decreto 220, 1998).

La prueba Pisa *“está referida a niveles internacionales de logro de aprendizajes establecidos por los países desarrollados miembros de OCDE”*. En cambio, la prueba Simce (que después del ajuste se ha ido adecuando a los hitos de aprendizajes más específicos trazados por los mapas de progreso) *“es una prueba nacional chilena de carácter censal, que se aplica desde 1988, y que está referida al marco curricular nacional, el cual establece los **Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos** que todo establecimiento educativo debe asegurar en el individuo para su pleno desarrollo en nuestra sociedad.”* (¿Qué nos dice Pisa sobre la educación de los jóvenes en Chile? Pág. 263).

El ajuste curricular surge como una forma de mantener la vigencia y la pertinencia del currículum nacional, tomando como criterio su implementación y los cambios que se producen en las fuentes que lo nutren.

Considerando aspectos como los cambios en el sistema educativo y la sociedad, las tendencias internacionales, la actualización del conocimiento en el mundo globalizado, entre otros, el Ministerio de Educación definió una política de desarrollo curricular que implica una mejora constante del Currículum Nacional y de sus Instrumentos (Bases Curriculares, Planes y Programas de Estudio y Mapas de Progreso).

Las modificaciones aprobadas al currículum en el ajuste curricular entraron en vigencia a partir de marzo del año 2010. Desde ese momento, la prueba Simce se alineó con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos

Obligatorios del currículum vigente que se mantuvieron en el ajuste. Con el tiempo y en forma gradual las futuras evaluaciones han incorporado los OF y los CMO introducidos en el ajuste curricular.

El nuevo currículum se acerca mucho más a los objetivos de aprendizaje que propone PISA, ya que se incorpora el concepto de **competencia comunicativa** “que es de aparición relativamente reciente en la lingüística y supone una revolución en el modo de concebir el conocimiento que los hablantes tienen de su lengua y del manejo que hacen de ella.” (Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. Segunda Edición, junio 2009). La prueba Pisa y los mapas de progreso se basan en un marco de evaluación que se sostiene en la idea de competencias adquiridas a través de un aprendizaje en el tiempo.

Los Mapas de Progreso, según se señala, se entenderán como un complemento del Marco Curricular y de los Programas de Estudio, permitiendo establecer una relación entre Currículum y Evaluación.

Los Mapas de Progreso son un conjunto de criterios o estándares nacionales para observar el logro de aprendizajes, y se denominan así, porque señalan el recorrido de aprendizajes que debe efectuar un estudiante a lo largo de su trayectoria escolar.

Los Mapas de Progreso se estructuran a partir de la definición de siete niveles de aprendizaje para cada área fundamental en cinco asignaturas del currículum, entre ellos Lenguaje y Comunicación, desde primero a cuarto medio.

*“El supuesto que orienta el Mapa de Lectura es que lo más importante de esta competencia es la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee. Por esto, lo que se valora en el Mapa es la comprensión profunda de los textos, y la formación de lectores activos y críticos que utilizan la lectura como medio fundamental de desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y el aprendizaje para ampliar el conocimiento del mundo.”* (Mapa de Progreso de Lectura, Ministerio de Educación, 2008).

Mapas de Progreso (Nivel 5)		PISA
DIMENSIONES	DESEMPEÑO	TAREAS
Tipo de texto	Capacidad de leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión y complejidad lingüística, conceptual y estructural.	
Construcción del significado	Extraer información explícita	<b>Extraer información:</b> Se refiere a la búsqueda de datos aislados o específicos para lo que el lector deberá explorar el texto para localizar e identificar información relevante.
	Realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita.  Interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.	<b>Interpretar y reflexionar:</b> Consiste en abordar el texto en forma global, lo que implica distinguir las ideas claves de los detalles, capacidad de síntesis y de identificar el tema o asunto del texto, entre otras cosas.
Reflexión y evaluación	Se refiere a la valoración y formulación de juicios que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales. Esto, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y otras fuentes.	<b>Evaluar la forma y el contenido:</b> Requiere que el lector relacione la información con conocimientos de otras fuentes, y que enfrente opiniones presentes en el texto con puntos de vista propios.

# 2 Matriz de Aprendizajes, Indicadores de Aprendizaje y su Progresión para la Comprensión Lectora

Esta matriz describe progresivamente los desempeños mínimos que se espera alcancen los estudiantes, de 1º a 4º año de Educación Media.

La repetición de los aprendizajes de 1º y 2º año de Educación Media y de 3º y 4º año de Educación Media responde a la lógica de construcción de los Mapas de Progreso, en el cual cada nivel define los aprendizajes típicos para dos Niveles consecutivos de enseñanza.

## 2.1. Matriz de Aprendizajes, Indicadores de Aprendizaje y su Progresión

Aprendizajes	Indicadores de Aprendizaje	1° y 2° Medio	3° y 4° Medio
Lectura de variedad de textos	Lee comprensivamente	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos.	Lee comprensivamente una variedad de textos de carácter analítico y reflexivo, para construir diferentes visiones de mundo, identificando recursos expresivos que potencien el sentido general del texto.
Extracción de información	Extrae información explícita	Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central.	Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central de textos del Nivel.
	Extrae información implícita	Extrae información implícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central.	Extrae información implícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central de textos del Nivel.
Construcción de significado	Interpreta lo leído (infiere)	Interpreta el sentido global del texto, según las posibles perspectivas.	Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto, a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural.
Evaluación	Evalúa	Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.	Evalúa la calidad del texto, la validez de los argumentos o planteamientos presentes en él, la pertinencia de su estructura, estilo y coherencia interna.
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	Reconoce a partir de claves contextuales o de la consulta del diccionario, el significado de palabras, expresiones y términos específicos provenientes de lecturas del Nivel.	Reconoce a partir de claves contextuales, de su experiencia previa o de la consulta del diccionario el significado de palabras, expresiones y/o proposiciones específicas provenientes de lecturas del Nivel.

Esta matriz no considera todos los aprendizajes esperados contenidos en los programas de estudio, ya que pretende identificar problemas elementales de la comprensión lectora para focalizar estrategias remediales.

Son aprendizajes imprescindibles y sirven de base para conocimientos y habilidades a desarrollar en los cursos superiores.

Los indicadores se han construido bajo el supuesto que subyace en los Mapas de Progreso, que considera el aprendizaje como un proceso dinámico e incremental, en el que el conocimiento y las habilidades están en permanente progresión, evolucionando desde lo más elemental a lo más complejo.

Estos Aprendizajes, que se desprenden de los objetivos de evaluación de Pisa y Simce, se correlacionan con la concepción del proceso de comprensión lectora propuesto por la Teoría Interaccionista, que explica esta competencia desde la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del estudiante, quien debe desplegar un conjunto de estrategias cognitivas para comprender lo que lee.

Esta matriz describe progresivamente los desempeños mínimos que se espera alcancen los estudiantes, de 1° a 4° año de Educación Media, con el propósito que los docentes del Nivel de Educación Media cuenten con información que les permita planificar las acciones a implementar.

La repetición de los aprendizajes para 1° y 2° año, como para 3° y 4° año de Educación Media responde a la lógica de construcción de los Mapas de Progreso, en el cual cada nivel define los aprendizajes típicos para dos cursos consecutivos de enseñanza.



## 2.2. Aprendizajes

### 2.2.1. Lectura de variedad de textos

Los textos tienen diferentes grados de dificultad, dependiendo de ciertos factores, como por ejemplo, la propia naturaleza del texto (géneros textuales: narrativo, expositivo y argumentativo); el tema que tratan (general y especializado); el enfoque adoptado (divulgativo y especializado); la organización interna (estructuración de las ideas) y de la forma de expresión (tipo de sintaxis y vocabulario).

El Indicador de Aprendizaje **Lee Comprensivamente** radica en que el desarrollo de esta destreza permite al estudiante que su mente se concentre en lo que lee, y no desvíe su atención en el esfuerzo de decodificar palabras o unidades cortas, como la oración. Por el contrario, cuando la fluidez no se ha consolidado, lo que resulta es una lectura fragmentada del texto que dificulta la comprensión del sentido de lo que se lee. Si la decodificación no se produce rápidamente, es probable que ocurra que el material decodificado se olvide antes de ser comprendido.

Las investigaciones muestran, que el conocimiento de palabras, incremento de vocabulario y el conocimiento del tema sobre el cual se lee, son factores que potencian la fluidez y, con ello, una comprensión más profunda. En el mismo sentido, se afirma que el reconocimiento de palabras, en el proceso de la lectura, acelera la comprensión del significado textual ofreciendo de este modo, una base material desde donde hacer inferencias, comprendiendo lo leído.

En los Mapas de Progreso, los Tipos de Textos que se leen, están relacionados con el Aprendizaje de Lectura de Variedad de Textos. En esta dimensión, la progresión está dada por la capacidad de leer una variedad textual, cada vez mayor: textos literarios y no literarios de creciente extensión, complejidad, variedad de propósitos, estructuras y modalidades discursivas.

Los estudiantes deben leer una diversidad de textos de estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos (literarios, funcionales, descriptivos, históricos y científicos).

### 2.2.1.1. La Estructura textual

Identifica tres partes fundamentales: introducción, nudo y desenlace. Sus elementos básicos son: narrador, personajes, acontecimientos, lugar y tiempo.

**Los elementos básicos del texto son los siguientes:**

#### **Narrador**

- Reconocer el tipo de narrador.
- Reconocer distintos puntos de vista.

#### **Personajes**

- Identificar personajes principales y secundarios en el texto y las relaciones entre ellos.
- Distinguir entre personajes reales y de ficción.

#### **Acontecimientos (hechos)**

- Identificar los hechos de un texto y distinguirlos entre principales y secundarios.
- Distinguir entre hechos reales y de ficción.

#### **Lugar (espacio físico)**

- Reconocer los lugares citados en el texto.
- Distinguir entre lugares reales y de ficción.

#### **Tiempo**

- Distinguir la época de los hechos en el texto, en base a las referencias temporales (pasado, presente o futuro).
- Determinar la duración de los hechos.
- Distinguir entre épocas reales y de ficción. (Abusamra, Ferreres y otros (2010)).

Las partes fundamentales de la Estructura Textual (introducción, nudo y desenlace) pueden presentar una alteración cronológica y establecer relaciones semánticas diversas entre palabras, en que la estructura sintáctica puede ser compleja con abundancia de oraciones hipotéticas, activas, pasivas y oraciones complejas, la jerarquización del texto y de la información contenida en él es compleja, genera inferencias a partir de frases simples o de elementos léxicos presentes: inferencias léxicas (aquellas que se basan en las reglas del lenguaje y/o del contexto) e inferencias semánticas (aquellas que se basan en conocimientos previos).

## Hechos y secuencias de la estructura textual

### Individualizar

- Hechos que pertenecen a una secuencia.
- Hechos que no pertenecen a una secuencia.
- Eventos externos.
- Eventos internos: sentimientos, emociones y pensamientos.
- Descripciones.

### Distinguir acciones, eventos externos, internos y descripciones en

- Textos narrativos.
- Textos informativos.

### Ordenar en secuencia cronológica y lógica

- Reordenar cronológicamente diferentes tipos de textos.
- Reordenar secuencias de hechos.

### Inferencias sobre hechos ausentes

- Descubrir los hechos faltantes para reconstruir la secuencia lógica o cronológica.

### Establecer conexiones por correferencia

- Detectar y conectar elementos del texto.
- Poner en relación de correferencia elementos cercanos y lejanos en el texto.

### Establecer conexiones de sustitución

- Conectar nombre, sinónimos, definiciones que indican un mismo personaje una misma acción, lugar o tiempo.
- Conectar las informaciones del texto para atribuir el significado correcto a los términos.

### Establecer conexiones con nexos relacionantes

- Detectar nexos causales, temporales, adversativos e implicativos.
- Ampliar el significado de palabras o frases, utilizando nexos relacionantes. (Abusamra, Ferreres y otros, 2010).

El Aprendizaje de Lectura de Variedad de Textos contiene múltiples tipologías, por lo que se recomienda utilizar una gama diversa de tipos de textos o "superestructuras" (van Dijk, 1983) para los estudiantes.

Esta tipología de textos es la usada por PISA, ya que esto permite asegurar que el estudiante lea diversos tipos de textos y se cubran ámbitos señalados en la definición de Alfabetización.

TIPOLOGÍA TEXTUAL	FINALIDAD
Descripción	La información se refiere a las propiedades de los objetos en el espacio, las descripciones pueden adoptar diversas formas, desde presentar la información en forma subjetiva hasta presentar la observación desde un punto de vista objetivo en el espacio.
Narración	La información se refiere a las propiedades de los objetos en el tiempo. Puede adoptar distintas formas. Por ejemplo, los relatos (que presentan un cambio desde el punto de vista de la selección y énfasis subjetivos, registran acciones y acontecimientos), las noticias, los informes, las novelas, las historia breves, una tira cómica, otros.
Exposición	La información se presenta en la forma de conceptos compuestos o construcciones mentales que buscan explicar algo. Algunos lo hacen desde un punto de vista subjetivo (ensayos), otros definen, explican, resumen, evalúan.
Argumentación	Se refieren a opiniones o puntos de vista (persuasivos). Algunos ejemplos son la carta al director, el comentario, los foros, las críticas, la publicidad, la propaganda, los comentarios, otros.
Instrucción	Proporcionan indicaciones sobre qué hacer o sobre ciertos comportamientos para desarrollar una tarea, por ejemplo, las reglas, los reglamentos y estatutos, las recetas, los diagramas que muestran procedimientos, las instrucciones de un manual.
Transacción	Textos que buscan alcanzar un objetivo concreto esbozado en el texto, como la petición de algo, la organización de una reunión, una invitación. Su rasgo distintivo es que intercambia información en una interacción con el estudiante. Algunos entregan información y otros la recogen. Ejemplos de este tipo de texto son las cartas, las encuestas, los cuestionarios, las entrevistas, el intercambio de correos electrónicos y mensajes de texto.  Este tipo de texto no se incluye en la clasificación de Werlich (1976), que es utilizada hasta ahora para el marco PISA.

## 2.2.1.2. Aprendizaje: extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario

### 2.2.1.2.1. Aprendizaje: Extracción de información

Algunos autores relacionan este aprendizaje con la microestructura de van Dijk y los procesos locales de Sánchez Miguel. El estudiante se centra en las ideas que están claramente expuestas en el texto, identifica nombres, datos, ordenamiento de las acciones, lugares, reconoce palabras, relaciona oraciones y tiene que ver con todo el trabajo que realiza el estudiante con las unidades semánticas menores que componen un texto.

**Este Aprendizaje reconoce en su base tres tipos de Indicadores de Aprendizaje:**

Dependiendo de los procesos de lectura que realiza el estudiante en este aprendizaje, podemos hablar de dos tipos de tareas:

- La que implica el uso de la memoria para identificar una información presente en el texto (**extraer información explícita**).
- La tarea que implica un nivel de mayor profundidad que involucra procesos (**extraer información implícita**), como establecer relaciones de significado, causa y consecuencia, identificar correferencias, razones de ciertos sucesos o acciones que no se encuentran literalmente en el texto, sin embargo, son comprobables en él y relacionar información a un nivel local.

#### **Ejemplo**

"María estaba jugando con su nueva pelota roja en el jardín de la casa. A pesar de que su madre le había advertido que tuviera cuidado, comenzó a tirar la pelota contra la pared de la casa. De repente la pelota pegó en una de las ventanas; el vidrio se rompió y los pedacitos de vidrio se dispersaron por todas partes."

Las posibles preguntas que interrogan por la **información explícita**, que surgen desde el texto son:

- *Identificar elementos, como hechos (¿Qué sucedió con la ventana?), fechas, lugares o una situación precisa descrita en el texto (¿Quién cometió la acción de romper el vidrio? ¿Qué elemento se usó para acometer esa acción? ¿Dónde ocurrió la acción?).*
- *Para poder responder estas preguntas, el estudiante solo debe rastrear la información presente en el texto.*

Una posible pregunta que interroga por la **información implícita**, que surge desde el texto es:

*¿Por qué la mamá le advirtió a María que tuviera cuidado?*

Si bien, la respuesta no aparece escrita en el texto, el estudiante debe inferir, de acuerdo a lo que él sabe y la información que aparece explícita en el texto, que seguramente la mamá pensó que al jugar con la pelota cerca de la ventana existía la **posibilidad de romper el vidrio**.

#### 2.2.1.2.2. Aprendizaje: Construcción de significado

En el aprendizaje de **Construcción de significados** se reconoce un nivel que establece relaciones que van más allá del sentido literal del texto, esto es, interpreta el sentido global del texto, según las posibles perspectivas presentes en el texto y se realizan inferencias globales.

De acuerdo a van Dijk, este aprendizaje tiene relación con la macroestructura del texto. Esto tiene directa relación con la capacidad de identificar el tema o asunto del texto. En este nivel se trabaja con macroestrategias, como la síntesis, la generalización y la construcción.

Si, a partir del texto ya mencionado, le preguntamos a un estudiante ¿De qué se trata el texto? Este debería comprender el texto como un todo, suprimir detalles y responder "Alguien hizo algo: María rompió una ventana con una pelota".

Es posible decir esto del fragmento como un todo y no de las oraciones individuales.

En los Mapas de Progreso, la construcción de significado se relaciona con Interpretación de lo Leído. Se refiere a la capacidad de comprender el texto de manera profunda. Esta dimensión incluye la habilidad de interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.

Para la construcción de significado tiene una gran relevancia los procesos inferenciales. Sin embargo, es bueno aclarar que la inferencia es una facultad cognitiva enormemente sofisticada y universal, y está presente en la mayoría de los procesos de comprensión lectora, tanto a nivel local como global.

Brunner (1957) identifica la mente humana como una máquina de inferencias y la define como una destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante a través de complejas relaciones abstractas. Hoy se asume que todos los procesos de comprensión tienen un fuerte componente inferencial, tanto en el dominio local (de procesamiento de oraciones) como en el más global o situacional. Precisamente el conocimiento de que dispone el lector y su relación con lo que lee, el motor que induce a la realización de inferencias. De aquí se explica la enorme variedad de inferencias que pueden ser producidas mientras se lee (Just y Carpenter, 1987).

Si bien en la actualidad muchos autores reconocen la importancia de las inferencias, dada la espontaneidad y rapidez con que la mente trabaja, detectar el tipo, número y momento en que sucede una inferencia es una tarea muy compleja. De acuerdo a los tipos de inferencia, existen distintas clasificaciones, y no existe un acuerdo por parte de los distintos investigadores.

La teoría construccionista (Graesser, Singer y Trabasso, 1994), identifica dos tipos de inferencias, las que se realizan durante la lectura y después de la lectura.

Otro criterio para diferenciar las inferencias, tiene que ver con el nivel de procesamiento, pudiendo ser este de carácter local o global.

## Ejemplos de inferencias

Tipo de inferencia	Explicación	Referencias	Ejemplo
Puente	Son inferencias necesarias para conectar o integrar diversas fases del texto.	Haviland y Clark, 1977.	Un avaro enterró en la tierra una pieza de oro. Todos los días iba a mirar el sitio. Uno de sus trabajadores observó sus frecuentes visitas, decidió averiguar y pronto descubrió el secreto del tesoro escondido. El avaro en su siguiente visita encontró el hueco vacío.
Referenciales	Una palabra (por ejemplo, un pronombre o una frase) se unen referencialmente a un elemento previo del texto.	Graesser y Kreuz, 1993.	<i>Autoridades del zoológico metropolitano comunicaron la fuga de un león. Según funcionarios del recinto, el animal habría escapado producto de una puerta mal cerrada.</i>
Elaborativas	Enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto.	Swinney y Osterhout, 1990.	<i>¿Qué sucedería en la historia si el león hiere a un transeúnte?</i> Construcción de Hipótesis



### 2.2.1.2.3. Aprendizaje: Evaluación

El aprendizaje de **Evaluación** se sitúa en el **Nivel Crítico o Intertextual**, considerando los mecanismos que relacionan los datos concretos con las abstracciones y generalizaciones.

En un primer análisis, se reflexiona y se emiten juicios sobre el texto leído, comparando su postura con la de otros. Los juicios pueden ser de realidad o fantasía, de adecuación y validez.

En un segundo análisis, los juicios son de apropiación, los que requieren evaluación relativa, dependientes del código moral y del sistema de valores del estudiante. Los estudiantes establecen relaciones analógicas de diferente índole y emiten juicios de valor acerca de lo leído o evalúan con argumentos sólidos.

En los Mapas de Progreso, el Aprendizaje de Evaluación se refiere a la reflexión que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos, a la apreciación y evaluación de los mismos, en sus aspectos formales, de contenido y contextuales, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y la utilización de diversas fuentes.

Si bien en la Evaluación el estudiante alcanza el logro máximo, siendo capaz de reparar y resolver posibles inconsistencias entre dos afirmaciones que aparecen en el texto o entre varios textos, en los Aprendizajes la evaluación se refiere a la capacidad que tiene un estudiante de explicitar un juicio sobre un tema determinado y fundamentarlo con información presente en el texto y sus experiencias y conocimientos previos.

### 2.2.1.2.4. Aprendizaje: Incremento de vocabulario

El Aprendizaje de Incremento de Vocabulario se refiere al diccionario mental o lexicón que proporciona para cada palabra, los usos aceptables, las relaciones con otras palabras, las clasificaciones posibles, el comportamiento sintáctico y hasta la pronunciación. Las palabras adquieren un sentido según el contexto.

El vocabulario es el conjunto de palabras o vocablos que constituyen la lengua, y el conjunto de palabras que conoce una persona es su **vocabulario**.

El aprendizaje esperado incremento de vocabulario tiene relación con la capacidad del estudiante de inferir un significado de una palabra a partir de claves contextuales, es decir, debe usar como estrategia para poder captar el sentido de la palabra u otras palabras conocidas por él y que conforman la proposición en la que aparece u otras referencias del texto.

Desde la perspectiva metodológica del aprendizaje, nos preguntamos cuál debe ser el enfoque para enseñar a aprender palabras, es decir, para lograr un eficaz aprendizaje del léxico que facilite el proceso de la comprensión textual. El Incremento de vocabulario implica trabajar con los estudiantes un entrenamiento gradual, sistemático y reflexivo, que contemple el nivel cognitivo y de activación de conocimientos previos de los alumnos.

En síntesis, el léxico exige trabajar con múltiples ejes convergentes que conduzcan al estudiante, por un lado, a reconocer que las palabras pueden tener múltiples significados y, por otro, identificar el adecuado sentido en cada situación.



# 3

Criterios de Evaluación y Orientaciones para el instrumento de evaluación diagnóstica, intermedia y final del Aprendizaje de lectura de variedad de textos y del Indicador lee comprensivamente.

1<sup>er.</sup> año de Educación Media

## 3.1. Descripción de los instrumentos de evaluación

- Los instrumentos consisten en una selección de tres textos obtenidos de los Planes y Programas de Estudio vigentes.
- Cada texto se compone de 180 a 200 palabras, con distintos grados de complejidad, pero que en su conjunto, no exceden lo que un estudiante de 1<sup>er.</sup> año de Educación Media puede leer comprensivamente.
- Estos textos cumplen una serie de aspectos lingüísticos que clasifican su complejidad.

## 3.2. Orientaciones para la aplicación de los instrumentos de evaluación

- ~ Se dispone de tres instrumentos de lectura diagnóstica de Variedad de Textos para aplicarlos a todos los estudiantes de 1<sup>er.</sup> año de Educación Media.
- ~ La aplicación de los instrumentos requiere que el docente previamente seleccione entre los textos disponibles **solo uno de ellos**, para cada curso; dicha selección se recomienda que sea una decisión Institucional. La razón de esta recomendación radica en la **posibilidad de comparar** los resultados al interior de un mismo curso de enseñanza.
- ~ Desde la perspectiva didáctica se sugiere que la aplicación del instrumento diagnóstico se realice en el contexto normal de la clase u otra situación que se estime pertinente, invitando a los estudiantes a leer en voz alta el texto seleccionado.

### 3.3. Estimación del Nivel de Lectura de Variedad de Textos

- Evaluar esta destreza significa observar al momento de la lectura en voz alta lo siguiente:
  - > **Inflexión de la voz** (expresividad según el indicador)
  - > **Dicción de unidades del texto** (modulación)
  - > **Respeto a la puntuación** (pausas y silencios)
  - > **Comprensión de lo que lee** (síntesis y evaluación de lo leído)
- Si esto no está logrado, es importante identificar el tipo de **lectura predominante**, lo que permitirá al docente diseñar con precisión las acciones remediales.
- Las categorías de clasificación, según nivel de complejidad creciente son:
  - **Lectura Silábica (Sil)**: el estudiante lee las palabras que constituyen el párrafo, sílaba a sílaba, sin respetar las palabras como unidades.
  - **Lectura Palabra a Palabra (PP)**: el estudiante lee las oraciones del texto palabra a palabra, sin respetar las unidades de sentido.
  - **Lectura por Unidades Cortas (UC)**: el estudiante lee por unidades cortas y une algunas palabras, formando pequeñas unidades.
  - **Lectura Fluida (Fl)**: el estudiante lee en forma continua, con una inflexión de voz y dicción adecuada al contenido del texto, respetando las unidades de sentido y la puntuación.

En estudiantes de Educación Media, estas categorías se expresan de manera combinada y no aisladamente, **predominando** una de ellas.

Las combinatorias posibles son:

- Silábica-Palabra a Palabra (Sil-PP)
- Palabra a Palabra-Silábica (PP-Sil)
- Palabra a Palabra-Unidades Cortas (PP-UC)
- Unidades Cortas-Palabra a Palabra (UC-PP)
- Unidades Cortas-Fluida (UC-Fl)
- Fluida-Unidades Cortas (Fl-UC)

- Considerando lo anterior, ubique a cada estudiante en la categoría de la lectura observada, según la tabla:

Categoría de Lectura Oral
Sil-PP
PP-Sil
PP-UC
UC-PP
UC-FI
FI-UC
FI

- Con este dato relacione la **categoría de Lectura Oral** y el **nivel de Lectura de Variedad de Textos**, como se señala en la siguiente Tabla:

Categoría de Lectura Oral	Nivel de Fluidez Lectora
SIL-PP	Bajo
PP-SIL	
PP-UC	Medio Bajo
UC-PP	
UC-FI	Medio Alto
FI-UC	
FI	Alto



# 4

Orientaciones para las Evaluaciones diagnóstica, intermedia y final de los Aprendizajes de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario.

1<sup>er.</sup> año de Educación Media

Los Aprendizajes que evalúan estos instrumentos son extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario y cuyos Indicadores y su Progresión están desarrollados para 1<sup>o</sup> y 2<sup>o</sup> año de Educación Media en la Matriz de Aprendizajes.

El medir los Aprendizajes y sus respectivos Indicadores permite evaluar los niveles de desempeños en la comprensión lectora, que ha alcanzado el estudiante.

La Comprensión Lectora para estudiantes de 1<sup>er.</sup> año de Educación Media significa, según lo señala el Mapa de Progreso de Lectura, que el estudiante "lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpreta el sentido global del texto, según las posibles perspectivas. Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros frente al tema." (Mapa de Progreso Nivel 5).



## 4.1. Descripción de los Instrumentos de Evaluación

Se pone a disposición de los liceos del país, tres Instrumentos de Evaluación: Diagnóstica, Intermedia y Final, en relación a los distintos tipos de Aprendizajes que señala el Marco Curricular, Programas de Estudio y Mapas de Progreso:

**Aprendizaje:** Lectura de Variedad de Textos.

**Aprendizajes:** Extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario.

Es importante explicitar que las preguntas y textos seleccionados para los instrumentos de Comprensión Lectora recogen las orientaciones didácticas de los Programas de Estudio.

Con la información obtenida desde el instrumento de evaluación diagnóstica, se puede establecer una línea de base de los niveles de logro, en los que se encuentran los estudiantes en los Aprendizajes de la Comprensión Lectora al inicio del Primer año, desde los cuales los Docentes establecerán Metas, Objetivos, Indicadores de Seguimiento y Acciones, que permitirán movilizar a niveles superiores los aprendizajes de sus estudiantes.

Con la información obtenida desde el instrumento de evaluación intermedia, los docentes pueden establecer la progresión de los niveles de logro que han alcanzado los estudiantes en los Aprendizajes de la comprensión lectora, al inicio del segundo semestre de 1<sup>er</sup> año de Educación Media, lo que les permitirá ajustar sus metas, objetivos, indicadores y acciones, para movilizar los aprendizajes a niveles superior de sus estudiantes, según las metas propuestas en su PME.

Con la información obtenida desde el instrumento de evaluación final, los actores del liceo deben medir los avances de las metas, objetivos, indicadores y acciones propuestos, en relación con los resultados de la competencia básica transversal de la comprensión lectora obtenidas en la evaluación intermedia y, a su vez, establecer una nueva línea de base de la progresión de los aprendizajes, para iniciar un nuevo ciclo de mejoramiento continuo, que permita a los estudiantes avanzar a los niveles óptimos y superiores de los Aprendizajes.

## 4.2. Orientaciones para la aplicación

Cada evaluación diagnóstica, intermedia y final que evalúa los Aprendizajes y sus Indicadores de extracción de información, construcción de significado, evaluación incremento de vocabulario deben aplicarse a todos los estudiantes de 1<sup>er</sup>. año de Educación Media, en un tiempo de noventa minutos.

La Evaluación diagnóstica consta de cuatro preguntas abiertas y dieciséis cerradas; la intermedia, de tres preguntas abiertas y diecisiete cerradas, y la final, de cuatro abiertas y dieciséis cerradas para 1<sup>er</sup>. año de Educación Media, las que los estudiantes deben responder previa motivación del docente, de manera que los resultados constituyan una información real del Nivel de Aprendizaje alcanzado de la Comprensión Lectora de cada uno de los estudiantes, que permita al docente ajustar las Acciones planificadas, para acompañarlos en la movilidad a niveles superiores de comprensión, en el resto del año escolar o para el siguiente ciclo de mejoramiento continuo, según corresponda.

## 4.3. Estimación de Puntaje

La puntuación de las **preguntas cerradas** corresponde a:

Respuesta Correcta = 1 (uno)

Respuesta Incorrecta = 0 (cero)

Para asignar puntaje a las **preguntas abiertas** se deben utilizar los criterios de evaluación que a continuación se sugieren:

0 (cero): A la ausencia de los contenidos que describe el Aprendizaje.

1 (uno): Una respuesta que refiere a un desempeño parcial.

2 (dos): Como puntaje óptimo, a la respuesta que satisface en su totalidad dicha descripción.

## 4.4. Criterios de evaluación para las preguntas abiertas

Aprendizaje	0 Punto	1 Punto	2 Puntos
<p>Evalúan lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene dificultad para comprender el texto.</li> <li>- Confunde el sentido de lo que se plantea.</li> <li>- Plantea su opinión respecto a algunos de los aspectos que se solicitan, pero esta es confusa.</li> <li>- No presenta argumentos o estos son ambiguos o no válidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende el contenido y el sentido global del texto.</li> <li>- Plantea sus opiniones, pensamientos o comentarios con claridad.</li> <li>- Da ejemplos que apoyan su postura.</li> <li>- La respuesta se basa solo en información del texto y no argumenta.</li> <li>- Solo da argumentos y no recoge la información presente en el texto.</li> <li>- La respuesta entrega un número insuficientes de argumentos, de acuerdo a la tarea solicitada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende el contenido y el sentido global del texto.</li> <li>- Plantea su opinión con claridad.</li> <li>- Evalúan lo leído para argumentar a favor o en contra de lo que se plantea.</li> <li>- Se basa en información presente en el texto y la enriquece con ideas provenientes de sus conocimientos o experiencias previas.</li> </ul>

## 4.5. Puntuaciones por aprendizajes y sus indicadores de los instrumentos de evaluación

### 4.5.1. Instrumento de Evaluación Diagnóstica

Aprendizaje	Indicador	Nivel Bajo	Nivel Medio-Bajo	Nivel Medio-Alto	Nivel Alto
Extracción de información	Extrae información explícita	0 o 1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
	Extrae información implícita	0 o 1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
Construcción de significado	Interpreta lo leído (infiere)	0 punto	1 punto	2 puntos	3 puntos
Evaluación	Evalúa	0 o 2 puntos	3 o 4 puntos	5 o 6 puntos	7 u 8 puntos
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	0 o 1 punto	2 o 3 puntos	4 puntos	5 puntos

### 4.5.1. Instrumento de Evaluación Intermedia

Aprendizaje	Indicador	Nivel Bajo	Nivel Medio-Bajo	Nivel Medio-Alto	Nivel Alto
Extracción de información	Extrae información explícita	0 o 1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
	Extrae información implícita	0 o 1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
Construcción de significado	Interpreta lo leído (infiere)	0 o 1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
Evaluación	Evalúa	0 o 1 punto	2 o 3 puntos	4 puntos	5 o 6 puntos
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	0 o 1 punto	2 o 3 puntos	4 puntos	5 puntos

### 4.5.3. Instrumento de Evaluación Final

Aprendizaje	Indicador	Nivel Bajo	Nivel Medio-Bajo	Nivel Medio-Alto	Nivel Alto
Extracción de información	Extrae información explícita	0 o 1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos
	Extrae información implícita	0 o 1 punto	2 o 3 puntos	4 o 5 puntos	6 puntos
Construcción de significado	Interpreta lo leído (infiere)	0 punto	1 punto	2 puntos	3 puntos
Evaluación	Evalúa	0 o 2 puntos	3 o 4 puntos	5 o 6 puntos	7 u 8 puntos
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	0 punto	1 punto	2 puntos	3 puntos

## 4.6. PAUTA DE CORRECCION

### 4.6.1. Instrumento de Evaluación Diagnóstica

Pregunta Texto 1	Respuesta Correcta Alternativa	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
1	Abierta	Evalúa	<p><b>De acuerdo:</b></p> <p>a) Porque el Capitán debía cumplir las Normas de Navegación y entregarlos en calidad de Náufragos a la autoridad.</p> <p>b) El Capitán les ofreció una opción y el Patrón de los loberos no lo aceptó.</p> <p><b>En desacuerdo:</b></p> <p>a) En circunstancias extremas, el Capitán debió rescatarlos, pues ante de las normas está primero la vida de los loberos.</p> <p>b) El Capitán debió rescatarlos, pues la vida es más importante y posteriormente decidir si entregarlos a la autoridad o dejarlos libres.</p>	Alto
2	B	Extrae Información implícita	La información se encuentra en el cuarto párrafo del texto. El/a estudiante debe realizar una inferencia local para establecer que los marineros se sorprendieron.	Medio Alto
3	D	Incrementa vocabulario	El/a estudiante debe apoyarse en el contexto en que aparece la palabra y en sus conocimientos previos para concluir que la palabra "sombrios" significa oscuros, lúgubre, tétrico.	Medio Bajo
4	B	Interpreta lo leído	El/a estudiante debe realizar una lectura general del texto e inferir que al ser entregados a la autoridad serían considerados náufragos y podrían ser multados por navegar sin autorización y exponerse al peligro.	Alto
5	C	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en el quinto párrafo del texto, en el que se especifica que el Barco tenía como ruta atravesar el Golfo de Penas de Sur a Norte.	Bajo
6	A	Incrementa vocabulario	El/a estudiante debe apoyarse en el párrafo cuarto del texto y en sus conocimientos previos para identificar el significado de la palabra "insólito", que es algo inusual, raro, inaudito.	Medio Bajo
7	D	Extrae información explícita	La información se observa explícitamente en el primer párrafo del texto, en el que se especifica que la Escuadra Norteamericana es la que debió soportar el temporal más grande en sus cuarenta años de navegación por el globo.	Bajo

Pregunta Texto 2	Respuesta Correcta Alternativa	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
8	C	Extrae información implícita	El/a estudiante debe realizar una inferencia local, concluyendo que cuando Martina se refiere al hombre más sabio y que realiza prodigios con los enfermos, alude a El Médico a Palos.	Medio Alto
9	B	Interpreta lo leído	El/a estudiante debe realizar una lectura general del texto y analizar las alternativas, para obtener la respuesta correcta, concluyendo que Martina se aprovecha del trabajo encomendado a Ginés y Lucas, para vengarse de don Bartolo.	Alto
10	D	Incrementa vocabulario	La palabra "manía" refiere a una forma de actuar de rareza, excentricidad o extravagancia. Por lo tanto el/a estudiante debe apoyarse en la oración en que aparece la palabra y en la primera parte del texto (parlamento de Martina).	Medio Bajo
11	A	Extrae información explícita	La información se observa explícitamente en el sexto parlamento de Lucas, en el que expresa: "...un mal que nadie entiende, del cual ha venido a perder el habla."	Bajo
12	Abierta	Evalúa	El/a estudiante debe evaluar el mensaje expresado por Ginés, indicar si está de acuerdo o en desacuerdo y fundamentar su decisión. <b>De acuerdo:</b> En el contexto de esta obra dramática podría ser válido lo expresado por Ginés, pues es un personaje que trabaja para un amo, por lo tanto se puede concluir que es de escasa educación y existe en el inconsciente popular la creencia que las personas que estudian mucho, siempre tienen un grado de locura. <b>En desacuerdo:</b> Porque lo expresado por Ginés es propio del folclor popular y es una idea que se ha difundido a través de generaciones, pero que no tiene fundamento científico.	Alto
13	C	Incrementa vocabulario	La palabra "talento" refiere al intelecto, capacidad o inteligencia que tiene cada ser humano, por lo tanto el/a estudiante debe apoyarse en la oración en que aparece la palabra y en sus conocimientos previos.	Medio Bajo

Pregunta Texto 3	Respuesta Correcta Alternativa	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
14	D	Incrementa vocabulario	La palabra "desagüe" significa sumidero, alcantarilla, colector, por lo tanto, el/a estudiante debe apoyarse en la oración del texto en que aparece la palabra, en diversas claves del texto y en sus conocimientos previos.	Medio Bajo
15	B	Interpreta lo leído	El/a estudiante debe realizar una lectura y análisis global del afiche, concluyendo cuál es el mensaje, siendo este el de proteger nuestro medio ambiente.	Alto
16	Abierta	Evalúa	El/a estudiante debe evaluar el Afiche en su conjunto y expresar con sus propias palabras dos fundamentos con los cuales cumple su objetivo de educar a la población. Entre otros fundamentos: a) Entrega razones científicas de por qué no es bueno arrojar las pilas a los basurales, por ejemplo. b) Educa, pues entrega ideas de cómo disminuir la contaminación que producen las pilas al desecharlas.	Alto
17	A	Extrae información implícita	La respuesta se encuentra en la primera oración del Afiche. El/a estudiante debe realizar una inferencia local, concluyendo que es un mensaje para tomar conciencia (razonar) sobre su contaminación y actuar en consecuencia, es decir, no arrojar las pilas.	Medio Alto
18	Abierta	Evalúa	El/a estudiante debe comprender el mensaje que entrega el Afiche y, a su vez, evaluar a los diferentes actores de su entorno sobre sus comportamientos en relación al desuso que se le da a las pilas, proponiendo dos ideas para apoyar esta campaña de cuidar nuestro medio ambiente. Posibles ideas: a) Realizar una campaña a través del Centro de Estudiantes del Liceo, apoyados con los profesores de las disciplinas afines al tema, dirigido a toda su comunidad escolar. b) Conversar con sus familias y a lo menos con cinco de sus amigos sobre el tema.	Alto
19	C	Extrae información implícita	La respuesta se encuentra destacada en la primera parte del Afiche. El/a estudiante debe realizar una inferencia local, concluyendo el peligro que produce por su alto grado de contaminación, infiriendo, por lo tanto, que la temática presentada por el Afiche es de alta importancia para la población.	Medio Alto
20	B	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en la primera parte del Afiche al describirse por qué las pilas contaminan, pues derraman los metales peligrosos que contienen Mercurio, Cadmio y Zinc.	Bajo



## 4.6.2. Instrumento de Evaluación Intermedia

Pregunta Texto 1	Respuesta Correcta Alternativa	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
1	C	Extrae información explícita	La respuesta se observa literalmente en el cuarto párrafo del texto, en que Mahatma Gandhi señala que su ocupación durante los últimos treinta y tres años ha sido fraternizar con los seres humanos, sin tener en cuenta la raza, el color o la religión.	Bajo
2	B	Extrae información implícita	La información se encuentra en el sexto párrafo del texto. El/a estudiante debe realizar una inferencia local para concluir que el método de lucha empleado por Mahatma Gandhi fue la No violencia.	Medio Alto
3	A	Interpreta lo leído	El/a estudiante debe realizar una lectura general del texto e inferir que el objetivo de la carta de Mahatma Gandhi dirigida a Adolf Hitler era evitar la guerra.	Alto
4	D	Incrementa vocabulario	El/a estudiante debe apoyarse en el párrafo noveno del texto y en sus conocimientos previos para concluir que el significado de la palabra litigio es disputa, controversia, discordia.	Medio Bajo
5	Abierta	Evalúa	<p><b>De acuerdo:</b></p> <p>a) Porque la no violencia apela a resolver los conflictos a través de la razón y no a través de la fuerza.</p> <p>b) Porque la no violencia respeta sobre todo el derecho a la vida y a la defensa de los más desvalidos.</p> <p><b>En desacuerdo:</b></p> <p>a) Porque ante una agresión violenta solo es posible morir, sin tener la opción de defenderse.</p> <p>b) En los tiempos actuales en conflictos entre países podría acontecer que el que usa la fuerza y la violencia termine aniquilando y destruyendo al que no la usa.</p>	Alto
6	B	Interpreta lo leído	El/a estudiante debe realizar una lectura general del texto e inferir que Mahatma Gandhi además de criticar al nazismo alemán, critica también al imperialismo británico.	Alto
7	D	Incrementa vocabulario	El/a estudiante debe analizar la palabra "doblegar", basándose en el sexto párrafo del texto y en sus conocimientos previos, para concluir que su significado es de torcer o doblar.	Medio Bajo

Pregunta Texto 2	Respuesta Correcta Alternativa	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
8	C	Incrementa vocabulario	El/a estudiante debe analizar la palabra "dependientes" basándose en el Afiche N°1 y en sus conocimientos previos, para concluir que su significado es de alguien que está sometido o subordinado a algo.	Medio Bajo
9	B	Interpreta lo leído	El/a estudiante debe observar el Afiche N°2 íntegramente y analizar las alternativas para obtener la respuesta correcta, concluyendo que si se tiene el tiempo ocupado en actividades que gusten, no se optará por las drogas, pues nuestra cabeza estará centrada en lo positivo.	Alto
10	A	Extrae información implícita	El/a estudiante debe realizar una inferencia local, concluyendo que si existen 2.042.000 personas que han probado el cigarro y 1.200.000 son fumadores activos, la diferencia entre ambas cifras es el número de fumadores pasivos, correspondiendo a 842.000 personas.	Medio Alto
11	Abierta	Evalúa	<p><b>De acuerdo:</b></p> <p>Porque a través de la imagen que se presenta el/a estudiante puede educarse, interpretando que debe concentrar su pensamiento en aquellas actividades que más le gusten, tener hobbies, como por ejemplo, el fútbol, la pintura, la música, pues el mal uso del tiempo puede llevarlo a las drogas.</p> <p><b>En desacuerdo:</b></p> <p>Porque el slogan puede tener una interpretación distinta, pues muchas veces las actividades, como el fútbol, la música y las artes permiten que se interactúe con otros/as, que influyan para inducirlos al consumo de drogas.</p>	Alto
12	D	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en la parte final de la primera columna del Afiche N° 1, en que se especifica que 9,5% beben ocho copas por ocasión.	Bajo
13	B	Extrae información implícita	El/a estudiante debe realizar una inferencia local, concluyendo que las figuras que reemplazan las cabezas de los/as jóvenes en el Afiche N° 2 corresponden a las Artes Plásticas, la Música y el Deporte.	Medio Alto

Pregunta Texto 3	Respuesta Correcta Alternativa	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
14	B	Extrae información explícita	La información se observa explícitamente en el tercer diálogo del cantar, en que la Amada expresa que el Amado es cual manzano entre los árboles del bosque.	Bajo
15	B	Extrae información implícita	El/a estudiante debe realizar una inferencia local, concluyendo que el amado considera a su amada como una azucena entre las espinas, o sea, una mujer hermosa.	Medio Alto
16	D	Interpreta lo leído	El/a estudiante debe realizar una lectura general del texto y analizar las alternativas, para obtener la respuesta correcta, concluyendo que el tema central que se desarrolla en el Cantar 2 es el amor.	Alto
17	C	Incrementa vocabulario	La palabra "escarpadas" refiere a una forma, que es accidentada, abrupta o quebrada. Por lo tanto el/a estudiante debe apoyarse en los últimos versos del Cantar y en su experiencia previa para obtener la respuesta.	Medio Bajo
18	B	Extrae información explícita	La información se observa explícitamente en el estribillo del cantar en que hablan ambos amantes y piden que atrapen a las zorras pequeñas que arruinan sus viñedos en flor.	Bajo
19	Abierta	Evalúa	Calificación: Es un amor apasionado, porque a) El amante es un joven pastor trabajador, protector y amante apasionado. Considera a su amada como una bella flor, la invita a disfrutar del amor en primavera y la hace feliz. b) La amada es una joven, hermosa, enamorada y apasionada. Le gusta sentirse protegida por su amante y lo admira por sobre todo.	Alto
20	A	Incrementa vocabulario	La palabra "desvanezcan" refiere al proceso de algo que desaparece, se disipa, o se evapora, por lo tanto el/a estudiante debe apoyarse en el verso en que aparece la palabra y en sus conocimientos previos.	Medio Bajo

### 4.6.3. Instrumento de Evaluación Final

Pregunta Texto 1	Respuesta Correcta Alternativa	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
1.	B	Interpreta lo leído	El/a estudiante debe realizar una lectura general del texto e inferir que el tema central de la primera historia relatada de Steven Jobs es "conectar los puntos observando el pasado".	Alto
2	A	Extraer información explícita	La respuesta se observa literalmente en los párrafos séptimo y octavo del texto, en que especifica que lo aprendido en las clases de caligrafía pudo aplicarlo cuando diseñó la primera computadora de marca Macintosh.	Bajo
3	Abierta	Evalúa	De acuerdo: a) Steven Jobs expresa que su vida pasada determinó su futuro y lo demuestra con ejemplos, por lo tanto, su teoría de que solo observando el pasado se pueden conectar los puntos resulta posible. b) Todo ser humano tiene un destino, o sea, viene determinado por sus hechos de vida, su condición social, su historia familiar. En desacuerdo: a) Porque el futuro se construye en el presente, pues cada ser humano determina su futuro según sus acciones o comportamientos del presente. b) El destino ni el karma existen, pues son solo creencias populares. El futuro se construye estudiando y trabajando.	Alto
4	D	Incrementa vocabulario	El/a estudiante debe apoyarse en el párrafo sexto del texto y en sus conocimientos previos para concluir que el significado de la palabra "deducirlo" es inferirlo o concluirlo.	Medio Bajo
5	C	Extrae información implícita	La información se encuentra en el primer subtítulo del texto. El/a estudiante debe realizar una inferencia local para concluir que se debe trabajar para encontrar la felicidad haciendo lo que más le gusta o lo que se ama.	Medio Alto
6	Abierta	Evalúa	Fundamentos: a) Diseñó la primera computadora Macintosh, revolucionando la informática. b) Diseñó los sistemas computacionales que llevaron a la Mac a ser la primera empresa mundial en el rubro.	Alto
7	B	Extrae información implícita	El/a estudiante debe realizar una inferencia local para concluir que las razones que tuvo Steve Jobs de retirarse del Reed College se debió a múltiples hechos del pasado que lo marcaron.	Medio Alto

Pregunta Texto 2	Respuesta Correcta Alternativa	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
8	B	Extrae información implícita	El/a estudiante debe realizar una inferencia local para interpretar el diálogo entre Porcia y Nerissa en la última parte del texto, en que se menciona a un veneciano que acompañaba al Marqués de Montferrat, que era literato y soldado. Además se debe relacionar con el título del texto.	Medio Alto
9	C	Extrae información explícita	La respuesta se observa en el cuarto y quinto parlamento de Nerissa y en el cuarto, quinto y sexto parlamento de Porcia, en que expresa que preferiría entregarse a una calavera que a esos dos, aludiendo a los príncipes mencionados con anterioridad: El Príncipe napolitano y el Conde palatino.	Bajo
10	Abierta	Evalúa	De acuerdo: Porque siempre los extremos son difíciles y complicados, por lo tanto, siempre se debe optar por encontrar los centros y los equilibrios en todo orden de acciones. En desacuerdo: Porque Porcia tiene razones para estar cansada de la vida, pues ante la muerte de su padre, debe acatar su voluntad en un tema tan importante como el amor, por lo tanto, a pesar de toda su riqueza, es pobre en su libertad.	Alto
11	A	Incrementa vocabulario	El/a estudiante debe analizar la palabra "rehusar", basándose en el tercer parlamento de Porcia y en sus conocimientos previos, para concluir que su significado es rechazar, denegar o desechar.	Medio Bajo
12	B	Extrae información implícita	El/a estudiante debe realizar una inferencia local para interpretar lo expresado por Porcia en la oración de su tercer parlamento, en que compara la loca juventud con una liebre que se libra de los buenos consejos, lo que significa que en esta etapa se actúa por instinto más que por razón.	Medio Alto
13	D	Extrae información explícita	La respuesta se observa literalmente en la parte introductoria del texto, en que se especifica que la escena se realiza en "Belmont" –una habitación de casa de Porcia–.	Bajo
14	C	Interpreta lo leído	El/a estudiante debe realizar una lectura y análisis general del texto, para concluir cuál es el tema central que se desarrolla en esta Escena, el cual se refiere al conflicto interno de Porcia de casarse por conveniencia o por amor.	Alto

Pregunta Texto 3	Respuesta Correcta Alternativa	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
15	B	Extrae información implícita	El/a estudiante debe realizar una inferencia local, observando y analizando los porcentajes del Cuadro N° 1 correspondiente al año 2011, en que se observa que los países que presentan las más altas tasas de pobreza e indigencia son Paraguay y República Dominicana.	Medio Alto
16	Abierta	Evalúa	<p>La disminución de la pobreza y la indigencia en América latina ha sido positiva, pues ha ido disminuyendo desde el año 1980 al año 2012, sin embargo, no ha sido suficiente.</p> <p><b>Propuesta 1:</b></p> <p>Aprobar leyes en que a través de impuestos los que ganan más, aporten más al Estado, para que este cuente con recursos suficientes para impulsar políticas de apoyo permanente a los más pobres e indigentes.</p> <p><b>Propuesta 2:</b></p> <p>Crear desde el Estado políticas públicas que permitan que los niños de los hogares pobres e indigentes tengan una educación de calidad, apoyados por políticas de alimentación, salud y seguridad, que permita que esos niños puedan tener herramientas para su movilidad social futura.</p>	Alto
17	D	Extrae información explícita	La respuesta se observa literalmente en el Gráfico N° 1, en que el año 1990 los indigentes en América Latina y el Caribe alcanzó a un 22.6% y los pobres no indigentes a un 48.4%.	Bajo
18	C	Interpreta lo leído	El/a estudiante debe realizar una lectura y análisis general del texto para inferir y concluir que la situación de la pobreza y de la indigencia en América Latina ha disminuido paulatinamente, pero debe seguir siendo una preocupación para los gobiernos.	Alto
19	A	Incrementa vocabulario	El/a estudiante debe analizar la palabra "indigencia" que se encuentra en el título del Gráfico N° 1 y en sus conocimientos previos, para concluir que su significado es vivir en la miseria.	Medio Bajo
20	C	Extrae información implícita	El/a estudiante debe realizar un análisis general del Cuadro N° 1 y observar los datos de los años 2010 y 2011, para concluir que el país que registró un leve aumento en sus tasas de pobreza (1.7%) e indigencia (1.0%) fue Venezuela.	Medio Alto



Complete la Tabla N°2 indicando el número de estudiantes que ha rendido cada prueba y cuántos se ubican en cada Nivel, según la Evaluación obtenida en los Aprendizajes y sus respectivos Indicadores. Se ha organizado la Tabla de tal manera que se compare el Nivel obtenido en cada prueba, esperando que a medida que avanza el año se vayan mejorando los resultados de aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que haya mayor número de estudiantes en los Niveles Medio-Alto y Alto en la evaluación Final que en la Diagnóstica y la Intermedia.

**Tabla N°2**

APRENDIZAJES	INDICADORES	N° de estudiantes que rindieron la prueba de CL			N° de estudiantes en Nivel BAJO			N° de estudiantes en Nivel MEDIO-BAJO			N° de estudiantes en Nivel MEDIO-ALTO			N° de estudiantes en Nivel ALTO		
		D	I	F	D	I	F	D	I	F	D	I	F	D	I	F
Extracción de la información	Extrae información explícita															
	Extrae información implícita															
Construcción de significado	Interpreta lo leído															
Evaluación	Evalúa															
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario															





# Instrumento de Evaluación Diagnóstica en Comprensión Lectora 1<sup>er.</sup> año de Educación Media

## 4.8. Instrumento de Evaluación Diagnóstica de Lectura de Variedad de Textos para 1<sup>er</sup> año de EM

### Lectura 1

#### “El Rruiseñor y la Rosa

–Dijo que bailarían conmigo si le llevaba una rosa roja –se lamentaba el joven estudiante–, pero no hay una sola rosa roja en todo mi jardín.

Desde su nido de la encina, oyó el rruiseñor. Miró por entre las hojas asombrado.

–¡No hay ni una rosa roja en todo mi jardín! –gritaba el estudiante.

Y sus bellos ojos se llenaron de llanto.

–¡Ah, de qué cosa más insignificante depende la felicidad! He leído cuanto han escrito los sabios; poseo todos los secretos de la filosofía y encuentro mi vida destrozada por carecer de una rosa roja.

–He aquí, por fin, el verdadero enamorado –dijo el rruiseñor–. Le he cantado todas las noches, aún sin conocerlo; todas las noches le cuento su historia a las estrellas, y ahora lo veo. Su cabellera es oscura como la flor del jacinto y sus labios rojos como la rosa que desea; pero la pasión lo ha puesto pálido como el marfil y el dolor ha sellado su frente.

–El príncipe da un baile mañana por la noche –murmuraba el joven estudiante–, y mi amada asistirá a la fiesta. Si le llevo una rosa roja, bailará conmigo hasta el amanecer...”

Wilde, Oscar. Cuentos de Oscar Wilde. El Rruiseñor y la Rosa (Fragmento). Editorial Norma. Bogotá. 1996.

### “Vendrán lluvias suaves

... A las ocho y media los huevos estaban resecos y las tostadas duras como piedras. Un brazo de aluminio los echó en el vertedero, donde un torbellino de agua caliente los arrastró a una garganta de metal que después de digerirlos los llevó al océano distante. Los platos sucios cayeron en una máquina de lavar y emergieron secos y relucientes. “Las nueve y cuarto”, cantó el reloj, “la hora de la limpieza”. De las guaridas de los muros, salieron disparados los ratones mecánicos. Las habitaciones se poblaron de animalitos de limpieza, todos goma y metal. Tropezaron con las sillas moviendo en círculos los abigotados patines, frotando las alfombras y aspirando delicadamente el polvo oculto. Luego, como invasores misteriosos, volvieron de sopetón a las cuevas. Los rosados ojos eléctricos se apagaron. La casa estaba limpia.

Las diez. El sol asomó por detrás de la lluvia. La casa se alzaba en una ciudad de escombros y cenizas. Era la única que quedaba en pie. De noche, la ciudad en ruinas emitía un resplandor radiactivo que podía verse desde kilómetros a la redonda.

Las diez y cuarto. Los surtidores del jardín giraron en fuentes doradas llenando el aire de la mañana con rocíos de luz...”

Fuentes: Bradbury, Ray. Vendrán lluvias suaves. (Fragmento). En: *Chronicles, Martians. Crónicas Marcianas*. Traducción: Francisco Abelenda. Editorial Minotauro, Buenos Aires. 1955.

# “Un viejo que leía novelas de amor

## *Capítulo tercero*

Antonio José Bolívar Proaño sabía leer, pero no escribir. A lo sumo, conseguía garrapatear su nombre cuando debía firmar algún papel oficial, por ejemplo en época de elecciones, pero como tales sucesos ocurrían muy esporádicamente casi lo había olvidado.

Leía lentamente, juntando las sílabas, murmurándolas a media voz como si las paladeara, y al tener dominada la palabra entera la repetía de un viaje. Luego hacía lo mismo con la frase completa, y de esa manera se apropiaba de los sentimientos e ideas plasmados en las páginas.

Cuando un pasaje le agradaba especialmente lo repetía muchas veces, todas las que estimara necesarias para descubrir cuán hermoso podía ser también el lenguaje humano. Leía con ayuda de una lupa, la segunda de sus pertenencias queridas.

La primera era la dentadura postiza. Habitaba una choza de cañas de unos diez metros cuadrados en los que ordenaba el escaso mobiliario; la hamaca de yute, el cajón cervecero sosteniendo la hornilla de queroseno, y una mesa alta, muy alta, porque cuando sintió por primera vez dolores en la espalda supo que los años se le echaban encima y decidió sentarse lo menos posible. Construyó entonces la mesa de patas largas que le servía para comer de pie y para leer sus novelas de amor...”

Fuente: Sepúlveda, Luis. Un viejo que leía novelas de amor. (Fragmento). Tusquest Editores. Barcelona. 2009.

#### 4.9. Instrumento de Evaluación Diagnóstica de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1<sup>er.</sup> año de EM

Nombre: .....

Curso: ..... Fecha: .....

- Para responder la Evaluación Diagnóstica de Comprensión Lectora, cuentas con un tiempo estimado de 90 minutos.
- Cada pregunta consta de cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una de ellas es la alternativa correcta.
- Las preguntas abiertas se deben responder, escribiendo legiblemente en las líneas punteadas.
- Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención los textos y rellena el círculo con la alternativa que consideres correcta.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7:

## “Golfo de Penas

A través de grandes mares arboladas, llevábamos dos días en medio del golfo de Penas luchando contra un temporal del noroeste. Era esa mar gruesa, pesada, que como montañas de agua queda bailando después de la tempestad; la mar de ese golfo que poco tiempo atrás había hecho registrar a la escuadra norteamericana el temporal más grande soportado en sus últimos cuarenta años de navegación por todas las latitudes del globo. Entre ola y ola nuestro barco se recostaba como un animal herido en busca de una salida a través de ese horizonte cerrado de lomos movedizos y sombríos.

—¡Agárrate, viejo! —dijo un marinero, haciendo rechinar sus dientes y contrayendo la cara como si un doloroso atoro le anudara las entrañas. El barco, cual si lo hubiera escuchado, crujió al borde de una rodada de cuarenta y cinco grados, y fue subiendo quejosamente sobre el lomo de otra ola, semirrecostado, pero ya libre de la vuelta de campana o de la ida por ojo.

La cerrazón de agua era completa. Arriba, el cielo no era más que otra ola suspendida sobre nuestras cabezas, de cuya comba se descargaba una lluvia tupida y mortificante.

De pronto, emergiendo de la cerrazón, apareció sobre el lomo de una ola una sombra más espesa; otra ola la ocultó; y una tercera la levantó de nuevo, mostrándonos el más insólito encuentro que pueda ocurrir en estos mares abiertos: un bote con cinco hombres.

Raro encuentro, porque por ese golfo solo se aventuran buques de gran tonelaje. El nuestro, con sus trece millas de máquina, hacía más de veinticuatro horas que estaba luchando por atravesarlo de sur a norte, y una cáscara de nuez, como ese bote minúsculo, no podía tener la esperanza de hacerlo con ese tiempo en menos de una semana hasta el faro San Pedro, primeros peñones de tierra firme que se hallan al sur del temido golfo.

En medio de los ruidos del temporal, la campana de las máquinas resonó como un corazón que golpeará sus paredes de metal y el barco fue disminuyendo su andar.

Era un bote de ciprés, rústico, ancho, de gruesas cuadernas que mostraban su pulpa sonrosada de tanto relavarse con el agua del mar y de la lluvia. Los cuatro bogadores remaban vigorosamente, medio parados, afirmando un pie en el banco y el otro en el empalletado, y mirando con extraña fijeza al mar, especialmente en la caída de la ola, cuando la falda de agua resbalaba vertiginosamente hacia el abismo. El patrón, aferrado a la caña del timón, iba también de pie, y con una mano ayudaba al remero de popa con un envión del cuerpo, con el que parecía darles fuerza a todos, que, como un solo hombre, seguían el compás de su impulso. De tarde en tarde algún lomaje labrado escondía al bote, y, entonces, semejaban estar bogando suspendidos en el mar por un extraño milagro.

Cuando estuvo a la cuadra, le lanzaron un cabo amarrado a un escandallo, que el remero de proa ató con vuelta corrediza a un eslabón apernado en su barco. La cercanía se hacía cada vez más peligrosa. Las olas subían y bajaban desacomodadamente al buque y al bote, de tal manera que, en cualquier momento, podría estrellarse el esquife haciéndose pedazos contra los costados de fierro del barco. Una escalerilla de cuerdas fue lanzada por la borda y, cuando la cresta de una ola levantó el bote hasta los pescantes mismos del puente, en la bajada, de un salto, el patrón se agarró a la escalera y trepó por ella con la agilidad de un gato. Puso pie en cubierta, y como una exhalación ascendió por las escaleras hasta el puente de mando.

Arriba, patrón y capitán se encerraron en la cabina. Estábamos a la expectativa. Los remeros manteníanse alejados a prudente distancia con su cáscara de nuez; el barco encajaba la proa entre las olas y la levantaba como una cabeza cansada, sacudiéndola de espumas. El contramaestre y los marineros estaban listos con la maniobra para izar el bote a bordo en cuanto el capitán diese la orden.

Los minutos se alargaban ¿A qué tanta demora para salvar un bote en medio del océano?

La expectación se aminoró cuando vimos salir al patrón de la cabina. Hizo un gesto molesto con la mano y bajó de nuevo las escaleras con su misma agilidad de gato. Pero la orden de izar a los náufragos no se oyó. Nuestro asombro, entonces, aumentó.

Pasó a mi lado, me enfrentó con una mirada fría y enérgica. Quise hablar, pero la mirada me detuvo. El hombre iba empapado; llevaba el cuerpo cubierto por



un pantalón de lana burda y un grueso jersey; la cabeza y los pies desnudos; el rostro, relavado como el ciprés de su bote por la intemperie, y en todo su ser una agilidad desafiante, con la que parecía esconderse apenas del castigo implacable de la tempestad.

Cruzó de nuevo como una exhalación, saltó, por la borda, se aferró en la escalerilla, y, aprovechando un balanceo, estuvo de un brinco agarrado de nuevo a la caña de su timón.

—¡Largaaa! —gritó, y el proel desató el cabo, lanzándolo al aire con un gesto de desembarazo y de desprecio. Los remeros bogaron vigorosamente, y el bote se perdió detrás de una montaña de agua. Otra lo levantó en su cumbre y después se esfumó como había venido, como una sombra más oscura tragada por la cerrazón.

En el barco, la única orden que se oyó fue la de la campana de las máquinas, que aumentó el andar. Los marineros estaban estupefactos, como esperando algo aún, con las manos vacías. El contraestre recogía el cabo y el escandallo con lentitud, desabrido, como si recogiera todo el desprecio del mar.

—¿Por qué no los llevamos? —pregunté más tarde al capitán.

—No quiso el patrón que los lleváramos en calidad de náufragos —me contestó, añadiendo—: Cuando le pedí que me dijera la razón, repuso:

—¡Somos loberos de la isla de Lemuy y vamos a los canales magallánicos en busca de pieles! ¡No somos náufragos!

—¿No saben que la autoridad marítima prohíbe salir de cierto límite con una embarcación menor? ¿Piensan, acaso, atravesar el golfo con esa cáscara?

—¡No es una embarcación menor, es un bote de cinco bogas y todos los años en esta época acostumbramos atravesar con él el golfo! ¡Lo único que le pedimos es que nos lleve y nos deje un poco más cerca de la costa; nada más!

—Si los llevo debo entregarlos a las autoridades de la capitanía del puerto de su jurisdicción.

—¡No, allí nos registrarán como náufragos..., y eso... ni vivos ni muertos! ¡No somos náufragos, capitán!

—Entonces, no los llevo.

—¡Bien, capitán!

Y haciendo un gesto con la mano, el patrón había dado por terminada la entrevista. Sin poderme contener, proferí:

—¡Así como los dejó peleando con la muerte aquí en medio de este infierno de aguas, pudo haberles dado una chance dejándolos más cerca de la costa! ¿Quién le iba a aplicar el reglamento en estas alturas?

—¡Era un testarudo ese patrón! —me replicó el capitán, y mirándome de reajo, agregó—: ¡Si me ruega un poco lo habría llevado!

Afuera, la cerrazón se apretaba cada vez más sobre el golfo de Penas...”

Fuente: Coloane, Francisco. El golfo de penas. (Fragmento). Editorial Andrés Bello. 2da. Edición. Santiago de Chile. 1982.

1. ¿Consideras correcta la decisión del Capitán del Barco de no rescatar a los loberos en la tormenta del Golfo de Penas? Marca con una "X" si estás de acuerdo o si estás en desacuerdo y entrega dos fundamentos:

De acuerdo

En desacuerdo

Dos fundamentos:

1.

---

---

---

2.

---

---

---

2. ¿Qué les sucedió a los marineros cuando observaron en medio de la tempestad del Golfo de Penas un bote con cinco hombres?

- A. Incertidumbre.
- B. Sorpresa.
- C. Miedo.
- D. Tristeza.

3. En la siguiente oración del primer párrafo del texto: "Entre ola y ola nuestro barco se recostaba como un animal herido en busca de una salida a través de ese horizonte cerrado de lomos movedizos y **sombríos**".

La palabra **sombríos** significa:

- A. Congelados.
- B. Decaídos.
- C. Melancólicos.
- D. Oscuros.

4. Las razones que tuvo el Patrón del Bote de no aceptar ser auxiliado por el Capitán del Barco se debió fundamentalmente porque era un:

- A. Hombre desconfiado y sabía que el Capitán lo entregaría a la autoridad marítima de la jurisdicción.
- B. Cazador de lobos marinos y al ser entregado a la autoridad como náufrago se le castigaría por realizar una actividad prohibida y arriesgada.
- C. Hombre de mar fuerte y testarudo y consideraba que lograría atravesar el Golfo de Penas como lo hacía cada año.
- D. Patrón de una pequeña embarcación, pero su tripulación eran loberos con mucha experiencia en tormentas marinas.

5. El Barco de gran tonelaje tenía como ruta atravesar el Golfo de Penas de:

- A. Norte a Sur.
- B. Este a Oeste.
- C. Sur a Norte.
- D. Oeste a Este.

6. En la siguiente oración del cuarto párrafo del texto: "...y una tercera la levantó de nuevo, mostrándonos el más insólito encuentro que puede ocurrir en estos mares abiertos: un bote con cinco hombres".

La palabra insólito significa:

- A. Inusual.
- B. Inútil.
- C. Insignificante.
- D. Ingenioso.

7. La Escuadra que debió soportar el temporal más grande en el Golfo de Penas en cuarenta años de navegación por los mares del Globo fue la:

- A. Chilena.
- B. Inglesa.
- C. Española.
- D. Norteamericana.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 8, 9, 10, 11, 12 y 13:

## “EL MÉDICO A PALOS

*Acto Primero. Escena segunda*

MARTINA, GINÉS, LUCAS.

*(Salen por la izquierda.)*

LUCAS: Vaya..., que los dos hemos tomado una buena comisión... Yo no sé todavía qué regalo tendremos por este trabajo.

GINÉS: ¿Qué quieres, amigo Lucas? Es fuerza obedecer a nuestro amo; además que la salud de su hija a todos nos interesa... Es una señorita tan afable, tan alegre, tan guapa... Vaya, todo se lo merece.

LUCAS: Pero, hombre, fuerte cosa es que los médicos que han venido a visitarla no hayan descubierto su enfermedad.

GINÉS: Su enfermedad bien a la vista está; el remedio es el que necesitamos.

MARTINA: *(Aparte)* ¡Qué yo no pueda imaginar alguna invención para vengarme!

LUCAS: Veremos si ese médico de Miraflores acierta con ello... Como no hayamos equivocado la senda...

MARTINA: *(Aparte, hasta que repara en los dos y les hace cortesía.* Pues ello es preciso, que los golpes que acaba de darme los tengo en el corazón. No puedo olvidarlos...) Pero, señores, perdonen ustedes, que no los había visto porque estaba distraída.

LUCAS: ¿Vamos bien por aquí a Miraflores?

MARTINA: Sí, señor *(Señalando adentro por el lado derecho)* ¿Ve usted aquellas tapias caídas junto aquel noguerón? Pues todo derecho.

GINÉS: ¿No hay allí un famoso médico que ha sido médico de una vizcondesita, y catedrático, y examinador, y es académico, y todas las enfermedades las cura en griego?

MARTINA: ¡Ay!, sí, señor. Curaba en griego; pero hace dos días que se ha muerto en español, y ya está el pobrecito debajo de la tierra.

GINÉS: ¿Qué dice usted?

MARTINA: Lo que usted oye ¿Y para quién le iban ustedes a buscar?

LUCAS: Para una señorita que vive ahí cerca, en esa casa de campo junto al río.

MARTINA: ¡Ah!, sí. La hija de don Jerónimo ¡Válgate Dios! ¿Pues qué tiene?

LUCAS: ¿Qué sé yo? Un mal que nadie le entiende, del cual ha venido a perder el habla.

MARTINA: ¡Qué lástima! Pues... (*Aparte, con expresión de complacencia* ¡Ay, qué idea se me ocurre!) Pues, mire usted, aquí tenemos al hombre más sabio del mundo, que hace prodigios en esos males desesperados.

GINÉS: ¿De veras?

MARTINA: Sí, señor.

LUCAS: Y ¿en dónde le podemos encontrar?

MARTINA: Cortando leña en ese monte.

GINÉS: Estará entreteniéndose en buscar algunas yerbas salutíferas.

MARTINA: No, señor. Es un hombre extravagante y lunático, va vestido como un pobre patán, hace empeño en parecer ignorante y rústico, y no quiere manifestar el talento maravilloso que Dios le dio.

GINÉS: Cierto que es cosa admirable, que todos los grandes hombres hayan de tener siempre algún grado de locura mezclada con su ciencia.

MARTINA: La manía de este hombre es la más particular que se ha visto. No confesará su capacidad a menos que no le muelan el cuerpo a palos; y así les aviso a ustedes que si no lo hacen no conseguirán su intento. Si le ven que está obstinado en negar, tome cada uno un buen garrote, y zurra, que él confesará. Nosotros, cuando lo necesitamos, nos valemos de esta industria, y siempre nos ha salido bien.

GINÉS: ¡Qué extraña locura!

LUCAS: ¿Habrás visto hombre más original?

GINÉS: Y ¿cómo se llama?

MARTINA: Don Bartolo. Fácilmente le conocerán ustedes. Él es un hombre de corta estatura, morenillo, de mediana edad, ojos azules, nariz larga, vestido de paño burdo con un sombrero redondo.

LUCAS: No se me despintará, no.

GINÉS: Y ¿ese hombre hace unas curas tan difíciles?

MARTINA: ¿Curas dice usted? Milagros se pueden llamar. Habrá dos meses que murió en Lozoya una pobre mujer; ya iban a enterrarla y quiso Dios que este hombre estuviese por casualidad en una calle por donde pasaba el entierro. Se acercó, examinó a la difunta, sacó una redomita del bolsillo, le echó en la boca una gota de yo no sé qué, y la muerta se levantó tan alegre cantando el frondoso.

GINÉS: ¿Es posible?

MARTINA: Como que yo le vi. Mire usted, aún no hace tres semanas que un chico de unos doce años se cayó de la torre de Miraflores, se le troncharon las piernas, y la cabeza se le quedó hecha una plasta. Pues, señor, llamaron a don Bartolo; él no quería ir allá, pero mediante una buena paliza lograron que fuese. Sacó un cierto unguento que llevaba en un pucherete, y con una pluma le fue untando, untando al pobre muchacho, hasta que al cabo de un rato se puso en pie y se fue corriendo a jugar a la rayuela con los otros chicos.

LUCAS: Pues ese hombre es el que necesitamos nosotros. Vamos a buscarle.

MARTINA: Pero, sobre todo, acuérdense ustedes de la advertencia de los garrotazos.

GINÉS: Ya, ya estamos en eso.

MARTINA: Allí, debajo de aquel árbol, hallarán ustedes cuantas estacas necesiten.

LUCAS: ¿Sí? Voy por un par de ellas. *(Coge el palo que dejó en el suelo BARTOLO, va hacia el foro y coge otro, vuelve y se lo da a GINÉS).*

GINÉS: ¡Fuerte cosa es que haya de ser preciso valerse de este medio!

MARTINA: Y si no, todo será inútil. (*Hace que se va y vuelve*) ¡Ah!, otra cosa. Cuiden ustedes de que no se les escape, porque corre como un gamo; y si les coge a ustedes la delantera no le vuelven a ver en su vida. (Mirando hacia dentro, a la parte del foro). Pero me parece que viene. Sí, aquél, es. Yo me voy, háblenle ustedes, y si no quiere hacer bondad, menudito en él. Adiós, señores..."

Fuente. Moliere. El Médico a palos. Acto I, escena II. (Adaptación). Editorial Edef. España 2007.

8. Cuando Martina expresa: "...aquí tenemos al hombre más sabio del mundo, que hace prodigios en esos males desesperados", se refiere a:
- A. Don Jerónimo.
  - B. El Médico de Miraflores.
  - C. El Médico a Palos.
  - D. Don Ginés.
9. El propósito de Martina de recomendar a don Bartolo como el médico que sanará la enfermedad de la hija de don Jerónimo es por:
- A. Amor.
  - B. Venganza.
  - C. Traición.
  - D. Despecho.
10. En la oración "La **manía** de este hombre es la más particular que se ha visto." ¿Qué palabra reemplaza a **manía** sin alterar el significado del texto?
- A. Rebeldía.
  - B. Rabia.
  - C. Razón.
  - D. Rareza.



11. La enfermedad que sufre la hija de Don Jerónimo es que ha perdido el/a:

- A. Habla.
- B. Audición.
- C. Memoria.
- D. Razón.

12. En el texto, Ginés expresa: "...es cosa admirable que todos los grandes hombres hayan de tener siempre algún grado de locura mezclada con su ciencia." Marca con una "X" si estás de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación. Fundamenta tu respuesta.

De acuerdo

En desacuerdo

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. En la oración expresada por Martina: "... y no quiere manifestar el **talento** maravilloso que Dios le dio."

¿Qué palabra reemplaza a **talento** sin alterar el significado de la oración?

- A. Actitud.
- B. Conducta.
- C. Inteligencia.
- D. Conocimiento.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20:

**Pongámonos las Pilas!!!**

# ¡Alto!

## Si las tiras, Contaminas!

Porque al acumularse en los basurales y con el paso del tiempo, las pilas pierden la carcasa derramando los metales peligrosos que contienen como Mercurio, Cadmio y Zinc.

**Una pila de reloj puede llegar a contaminar 600.000 litros de agua.**

**Posibles tratamientos que se pueden aplicar para disminuir su contaminación:**

- Reciclado de sus componentes
- Aislamiento de las pilas por: cementación, vitrificación, ceramización, etc.

En Cerrito, las pilas se colocarán junto con la mezcla para la construcción de las paredes del Biodigestor, para evitar que pierdan los compuestos tóxicos que contienen.

**Como disminuimos su contaminación:**

- No mezclar pilas nuevas con usadas
- Usar artefactos que utilicen electricidad o luz solar
- No quemarlas
- No arrojarlas en ríos, arroyos ni desagües cloacales



Area comunicaciones



**Programa de Recolección de Residuos**

Fuente: <http://elmedioambienteillinpili.blogspot.com>. Enero. 2008. (Adaptación).

14. En la oración "No arrojarlas en ríos, arroyos ni desagües cloacales."

¿Qué palabra reemplaza a desagües sin alterar el significado del texto?

- A. Tambores.
- B. Vasijas.
- C. Lagunas.
- D. Colectores.

15. El mensaje que nos entrega el Afiche es que debemos:

- A. Cuidar la flora y fauna.
- B. Proteger el medio ambiente.
- C. Difundir el daño que provoca el Mercurio.
- D. Descontaminar nuestros hogares.

16. Señale dos fundamentos por los cuales el Afiche cumple su objetivo de educar a la población:

1.

.....

.....

.....

2.

.....

.....

.....

17. ¿Cuál es el significado que tiene la oración: "Pongámonos las pilas", en el contexto del Afiche?

- A. Tomar conciencia y actuar en consecuencia.
- B. Adquirir energía y comunicar sus efectos.
- C. Estudiar mucho y difundir los conocimientos.
- D. Analizar sus causas y promover sus consecuencias.

18. Considerando el mensaje del Afiche, evalúa el comportamiento de tu entorno (compañeros, amigos, familia, vecinos, entre otros), proponiendo dos ideas que apoyen esta campaña:

1.

.....  
.....  
.....

2.

.....  
.....  
.....

19. De la oración: "Una pila de reloj puede llegar a contaminar 600.000 litros de agua."

Se puede inferir, que la temática del Afiche para la población es de:

- A. Preocupación relativa.
- B. Responsabilidad mínima.
- C. Alta importancia.
- D. Intranquilidad parcial.

20. Los metales que contienen las pilas y que son peligrosos si no se reciclan son:

- A. Cobalto, Hierro, Níquel.
- B. Zinc, Mercurio, Cadmio.
- C. Cromo, Aluminio, Mercurio.
- D. Cadmio, Níquel, Zinc.

# Instrumento de Evaluación Intermedia en Comprensión Lectora 1<sup>er.</sup> año de Educación Media

## 4.10. Instrumento de Evaluación Intermedia de Lectura de Variedad de Textos para 1<sup>er</sup>. año de EM

### Lectura 1

#### “Carta de Charles Dickens a su hijo

Londres, octubre de 1868

Querido hijo mío Plorn:

Te escribo hoy esta carta porque tu partida me preocupa mucho, y porque quiero que lleves contigo unas palabras mías de despedida, para que pienses en ellas de cuando en cuando en los momentos de tranquilidad. No necesito decirte cuánto te quiero, y que siento mucho, lo siento en el alma separarme de ti. Pero la mitad de esta vida está hecha de separaciones, y son dolores que hay que sobrellevar, además, la vida con sus pruebas y peligros, te enseñará más que cualquier estudio o tarea que pudieras realizar. Hasta hoy, solo has necesitado para vivir una meta fija y constante, desde ahora, te aconsejo, hijo mío, que te propongas con firme determinación hacer todo lo que hagas de la mejor manera posible. No te aproveches vilmente de nadie en ninguna ocasión, y no seas duro jamás con los que están bajo tu fuerza. Procura hacer con los demás lo que quisieras que ellos hiciesen contigo, y no te desalientes si a veces dejan de hacerlo. Mucho mejor será para ti que sean ellos los que desobedezcan la máxima regla establecida por nuestro Salvador, y no tú. Pongo en tu equipaje el libro del Nuevo Testamento, porque es el mejor libro de cuantos se han conocido y se conocerán, y porque nos enseña las mejores lecciones por las que puede guiarse todo ser humano que procure ser leal y fiel a su deber.

Con cariño. Tu afectivo padre.”

Fuente: Dickens, Charles. Carta de Dickens a su hijo. [www.faeasphere.com](http://www.faeasphere.com)

### “Discurso de Gabriela Mistral ante la Academia Sueca al recibir el Premio Nobel de Literatura, el 12 de diciembre de 1945

Tengo la honra de saludar a sus Altezas Reales los Príncipes Herederos, a los Honorables Miembros del Cuerpo Diplomático, a los componentes de la Academia Sueca y a la Fundación Nobel, a las eminentes personalidades del Gobierno y de la Sociedad aquí presentes:

Hoy Suecia se vuelve hacia la lejana América ibera para honrarla en uno de los muchos trabajos de su cultura. El espíritu universalista de Alfredo Nobel estaría contento de incluir en el radio de su obra protectora de la vida cultural al hemisferio sur del Continente Americano tan poco y tan mal conocido.

Hija de la Democracia chilena, me conmueve tener delante de mí a uno de los representantes de la tradición democrática de Suecia, cuya originalidad consiste en rejuvenecerse constantemente por las creaciones sociales valerosas. La operación admirable de expurgar una tradición de materiales muertos conservándole íntegro el núcleo de las viejas virtudes, la aceptación del presente y la anticipación del futuro que se llama Suecia, son una honra europea y significan para el continente Americano un ejemplo magistral.

Hija de un pueblo nuevo, saludo a Suecia en sus pioneros espirituales por quienes fue ayudada más de una vez. Hago memoria de sus hombres de ciencia, enriquecedores del cuerpo y del alma nacionales...”

Fuente: Discurso de Gabriela Mistral ante la Academia Sueca al recibir el Premio Nobel de Literatura. Estocolmo. 12 de diciembre de 1945. (Fragmento).



### “Yo tengo un sueño

Estoy orgulloso de reunirme con ustedes hoy, en la que será ante la historia la mayor manifestación por la libertad en la historia de nuestro país.

Hace cien años, un gran estadounidense, cuya simbólica sombra nos cobija hoy, firmó la Proclama de la emancipación. Este trascendental decreto significó como un gran rayo de luz y de esperanza para millones de esclavos negros, chamuscados en las llamas de una marchita injusticia. Llegó como un precioso amanecer al final de una larga noche de cautiverio. Pero, cien años después, el negro aún no es libre; cien años después, la vida del negro es aún tristemente lacerada por las esposas de la segregación y las cadenas de la discriminación; cien años después, el negro vive en una isla solitaria en medio de un inmenso océano de prosperidad material; cien años después, el negro todavía languidece en las esquinas de la sociedad estadounidense y se encuentra desterrado en su propia tierra.

Por eso, hoy hemos venido aquí a dramatizar una condición vergonzosa. En cierto sentido, hemos venido a la capital de nuestro país, a cobrar un cheque. Cuando los arquitectos de nuestra república escribieron las magníficas palabras de la Constitución y de la Declaración de Independencia, firmaron un pagaré del que todo estadounidense habría de ser heredero. Este documento era la promesa de que a todos los hombres, les serían garantizados los inalienables derechos a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad...”

Fuente: Luther King, Martin. Yo tengo un sueño. (Fragmento). Washington. 1963. En: Tonos, Revista Electrónica de Estudios Filológicos N° VII. España 2004. [www.tonosdigital.com](http://www.tonosdigital.com)

#### 4.11. Instrumento de Evaluación Intermedia de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1<sup>er.</sup> año de EM

Nombre: .....

Curso: ..... Fecha: .....

- Para responder la Evaluación Intermedia de Comprensión Lectora, cuentas con un tiempo estimado de 90 minutos.
- Cada pregunta consta de cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una de ellas es la alternativa correcta.
- Las preguntas abiertas se deben responder, escribiendo legiblemente en las líneas punteadas.
- Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención los textos y rellena el círculo con la alternativa que consideres correcta.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 1, 2 3, 4, 5, 6 y 7:

## “Carta de Mahatma Gandhi a Adolf Hitler

El 23 de julio de 1939, solo unas semanas antes de que la Alemania nazi invadiera Polonia y el Reino Unido, Australia, Francia, Sudáfrica, Nueva Zelanda y Canadá le declararan la guerra, Mahatma Gandhi le escribió una carta a Adolf Hitler rogándole, por el bien de la humanidad, que hiciera lo posible para evitar el inicio de un conflicto armado que podría causar la muerte de millones de personas, como desgraciadamente así acabó sucediendo.

“Algunos amigos me han instado a escribirle en nombre de la humanidad. Pero me he resistido a su petición, porque me parecía que una carta mía sería una impertinencia. Con todo, algo me dice que no tengo que calcular, y tengo que hacer mi llamamiento por todo lo que merezca la pena.

Está muy claro que es usted hoy la única persona en el mundo que puede impedir una guerra que podría reducir a la humanidad al estado salvaje ¿Tiene usted que pagar ese precio por un objetivo, por muy digno que pueda parecerle? ¿Querrá escuchar el llamamiento de una persona que ha evitado deliberadamente el método de la guerra, no sin considerable éxito? De todos modos, cuento de antemano con su perdón si he cometido un error al escribirle.

Yo no tengo enemigos. Mi ocupación en la vida durante los últimos treinta y tres años ha sido ganarme la amistad de toda la humanidad fraternizando con los seres humanos, sin tener en cuenta la raza, el color o la religión.

Espero que tenga usted el tiempo y el deseo de saber cómo considera sus actos una buena parte de la humanidad que vive bajo la influencia de esa doctrina de la amistad universal. Sus escritos y pronunciamientos y los de sus amigos y admiradores no dejan lugar a dudas de que muchos de sus actos son monstruosos e impropios de la dignidad humana, especialmente en la estimación de personas que, como yo, creen en la amistad universal. Me refiero a actos como la humillación de Checoslovaquia, la violación de Polonia y el hundimiento de Dinamarca. Soy consciente de que su visión de la vida considera virtuosos tales actos de expoliación. Pero desde la infancia se nos ha enseñado a verlos como actos degradantes para la humanidad. Por eso no podemos desear el éxito de sus armas.

Pero la nuestra es una posición única. Resistimos al imperialismo británico no menos que al nazismo. Si hay alguna diferencia, será muy pequeña. Una quinta parte de la raza humana ha sido aplastada bajo la bota británica empleando medios que no superan el menor examen. Ahora bien, nuestra resistencia no significa daño para el pueblo británico. Tratamos de convertirlos, no de derrotarlos en el campo de batalla. La nuestra es una rebelión no armada contra el gobierno británico. Pero los convirtamos o no, estamos totalmente decididos a conseguir que su gobierno sea imposible mediante la no colaboración no violenta. Es un método invencible por naturaleza. Se basa en el conocimiento de que ningún expoliador puede lograr sus fines sin un cierto grado de colaboración, voluntaria u obligatoria, por parte de la víctima. Nuestros gobernantes pueden poseer nuestra tierra y nuestros cuerpos, pero no nuestras almas. Pueden tener lo primero solo si destruyen por completo a todos los indios: hombres, mujeres y niños. Es cierto que no todos podrán llegar a tal grado de heroísmo, y que una buena dosis de temor puede doblegar la revolución; pero eso es irrelevante. Pues si en la India hay un número suficiente de hombres y mujeres que están dispuestos, sin ninguna mala voluntad contra los expoliadores, a entregar sus vidas antes que doblar la rodilla ante ellos, habrán mostrado el camino hacia la libertad de la tiranía de la violencia. Le pido que me crea cuando digo que encontrará usted un inesperado número de tales hombres y mujeres en la India. Durante los últimos veinte años han estado formándose para ello.

Durante el último medio siglo hemos estado intentando liberarnos del gobierno británico. El movimiento por la independencia no ha sido nunca tan fuerte como ahora. El Congreso Nacional Indio, que es la organización política más poderosa, está tratando de conseguir este fin. Hemos logrado un éxito muy apreciable por medio del esfuerzo no violento. Estamos buscando los medios correctos para combatir la violencia más organizada en el mundo, representada por el poder británico. Usted le ha desafiado. Ahora queda por ver cuál es el mejor organizado: el alemán o el británico. Sabemos lo que la bota británica significa para nosotros y las razas no europeas del mundo. Pero nunca desearíamos poner fin al gobierno británico con la ayuda de Alemania. En la no violencia hemos encontrado una fuerza que, si está organizada, sin duda alguna puede enfrentarse a una combinación de todas las fuerzas más violentas del mundo. En la técnica no violenta, como he dicho, no existe la derrota. Todo es «Vencer o morir» sin matar ni hacer daño. Se puede usar prácticamente sin dinero y, claro está, sin la ayuda de la ciencia de la destrucción que tanto han perfeccionado ustedes.

Me asombra que no perciba usted que esa ciencia no es monopolio de nadie. Si no son los ingleses, será otra potencia la que ciertamente mejorará el método y le vencerá con sus propias armas. Además, no está dejando a su pueblo un legado del que pueda sentirse orgulloso, pues no podrá sentirse orgulloso de recitar una larga lista de crueldades, por muy hábilmente que hayan sido planeadas.

Por consiguiente, apelo a usted, en nombre de la humanidad, para que detenga la guerra. No perderá nada si pone todos los asuntos en litigio entre usted y Gran Bretaña en manos de un tribunal internacional elegido de común acuerdo. Si tiene éxito en la guerra, ello no probará que usted tenía razón. Solo probará que su poder de destrucción era mayor. Por el contrario, una sentencia de un tribunal imparcial mostrará, en la medida en que es humanamente posible, cuál de las partes tenía razón.

Sabe que, no hace mucho tiempo, hice un llamamiento a todos los ingleses para que aceptaran mi método de resistencia no violenta. Lo hice porque los ingleses saben que soy un amigo, pese a ser un rebelde. Soy un desconocido para usted y para su pueblo. No tengo coraje suficiente para hacerle el llamamiento que hice a todos los ingleses, aunque se aplica con la misma fuerza a usted que a los británicos.

Durante esta estación, cuando los corazones de los pueblos de Europa ansían la paz, hemos suspendido incluso nuestra pacífica lucha ¿Es demasiado pedir que haga un esfuerzo por la paz en un tiempo que tal vez no signifique nada para usted personalmente, pero que tiene que significar mucho para los millones de europeos cuyo mudo grito de paz oigo, pues mis oídos pueden escuchar la voz de millones de personas mudas?"

Mohandas Karamchand Gandhi, 1940.

Nota: El gobierno británico nunca permitió que esta carta fuese enviada ni publicada. Cuando se dio a conocer, tanto Gandhi como Hitler ya habían muerto. El primero, asesinado a tiros. El segundo, por suicidio.

Fuente: [www.solidaridad.net/noticias/1835carta-de-Gandhi-a-Adolf-Hitler](http://www.solidaridad.net/noticias/1835carta-de-Gandhi-a-Adolf-Hitler).

1. La ocupación de Mahatma Gandhi en los últimos treinta años de su vida ha sido:

- A. Luchar por la defensa de los seres humanos de raza de color.
- B. Defender a la humanidad del atropello ejercido por Adolf Hitler.
- C. Fraternizar con los seres humanos sin tener en cuenta la raza, el color o la religión.
- D. Trabajar para que los líderes mundiales no atropellen los derechos de los ciudadanos.

2. Cuando Mahatma Gandhi expresa en el párrafo sexto: "...la nuestra es una posición única...nuestra resistencia no significa daño para el pueblo británico. Tratamos de convertirlos, no de derrotarlos en el campo de batalla..." se infiere que su método de lucha es el/a:

- A. Resistencia semiarmada.
- B. No violencia.
- C. Poder mental.
- D. Resistencia al imperialismo.

3. La Carta de Mahatma Gandhi dirigida a Adolf Hitler tenía el objetivo de:

- A. Evitar la guerra desde la alemania nazi.
- B. Salvar a la India del ataque alemán.
- C. Evitar la invasión a Nueva Zelanda.
- D. Salvar a la Humanidad de la invasión inglesa.

4. En la siguiente oración del noveno párrafo se expresa: "...No perderá nada si pone todos los asuntos en litigio entre usted y Gran Bretaña en manos de un tribunal..."

¿Qué palabra reemplaza a litigio sin alterar el significado del texto?

- A. Discierne.
- B. Discrepa.
- C. Discute.
- D. Disputa.

5. En su carta Mahatma Gandhi expresa: "...En la no violencia hemos encontrado una fuerza, que si está bien organizada, sin duda alguna puede enfrentarse a una combinación de todas las fuerzas más violentas del mundo. En la técnica no violenta, como he dicho, no existe la derrota. Todo es Vencer o morir, sin matar ni hacer daño..."  
Marca con una "X" si estás de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación y entrega dos fundamentos que respalden tu opinión.

De acuerdo       En desacuerdo

1.

.....

.....

.....

2.

.....

.....

.....

6. De la lectura de la carta de Mahatma Gandhi se puede inferir, que él no solo ataca el nazismo de los alemanes, sino también critica al imperialismo:

- A. Norteamericano.
- B. Británico.
- C. Sudafricano.
- D. Polaco.

7. En la siguiente oración: "...y que una buena dosis de temor puede **doblegar** la revolución..."

¿Qué palabra reemplaza a **doblegar** sin alterar el significado del texto?

- A. Enaltecer.
- B. Aminorar.
- C. Debilitar.
- D. Torcer.



Lee el siguiente texto y responde las preguntas 8, 9, 10, 11, 12 y 13:

AFICHE N° 1



Fuente: Encuesta Nacional Contra las Adicciones de 2008 y Centro de Integración Juvenil. México.

AFICHE N° 2



Fuente: Corporación Esperanza. [www.corporacionesperanza.cl](http://www.corporacionesperanza.cl) Santiago de Chile.

8. En el Afiche N° 1 se habla de: "Dependientes del alcohol."

¿Qué palabra reemplaza a dependientes sin alterar el significado del texto?

- A. Sorprendidos.
- B. Socializados.
- C. Sometidos.
- D. Sostenidos.

9. Del slogan del Afiche N° 2 que es: "Cuando tu cabeza está en lo que quieres, no quieres drogas", se infiere que para evitar o alejarse de las drogas es bueno:

- A. Observar y analizar cosas positivas.
- B. Realizar actividades que te gusten.
- C. Dedicarte a estudiar y entretenerte.
- D. Seleccionar y compartir con tus amigos.

10. En el Afiche N° 1 se informa que existen 2 millones 42 mil personas que han probado el cigarrillo ¿Cuántas personas son fumadores pasivos?

- A. 842.000
- B. 892.000
- C. 1.000.050
- D. 978.248

11. ¿Consideras que el Afiche N° 2 cumple su objetivo de prevención de las drogas entre los jóvenes? Fundamenta tu respuesta:

De acuerdo

En desacuerdo

---

---

---

---

---

---

---

---

12. Según el Afiche N° 1: ¿qué porcentaje de personas beben ocho copas por ocasión?

- A. 13,7%
- B. 3,6%
- C. 15%
- D. 9,5%

13. ¿Qué artes o actividad están representadas en las cabezas de los jóvenes del Afiche N°2 como posibles alternativas para participar en reemplazo de las drogas?

- A. Fútbol, Orquesta y Grafitis.
- B. Plástica, Música y Deporte.
- C. Pintura, Orquesta y Fútbol.
- D. Dibujo, Fotografía y Deporte.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20:

## "Cantares 2

### *La amada*

<sup>1</sup> Yo soy una rosa de Sarón,  
una azucena de los valles.

### *El amado*

<sup>2</sup> Como azucena entre las espinas  
es mi amada entre las mujeres.

### *La amada*

<sup>3</sup> Cual manzano entre los árboles del bosque  
es mi amado entre los hombres.

Me encanta sentarme a su sombra;  
dulce a mi paladar es su fruto.

<sup>4</sup> Me llevó a la sala del banquete,  
y sobre mí enarboló su bandera de amor.

<sup>5</sup> ¡Fortalézcanme con pasas,  
susténtenme con manzanas,  
porque desfallezco de amor!

<sup>6</sup> ¡Ojalá pudiera mi cabeza  
reposar sobre su izquierda!  
¡Ojalá su derecha me abrazara!

### *El amado*

<sup>7</sup> Yo les ruego, mujeres de Jerusalén,  
por las gacelas y cervatillas del bosque,  
que no desvelen ni molesten a mi amada  
hasta que ella quiera despertar.

## Segundo Canto

### *La amada*

<sup>8</sup> ¡La voz de mi amado!  
¡Mírenlo, aquí viene!,  
saltando por las colinas,  
brincando por las montañas.  
<sup>9</sup> Mi amado es como un venado;  
se parece a un cervatillo.  
¡Mírenlo, de pie tras nuestro muro,  
espiando por las ventanas,  
atisbando por las celosías!  
<sup>10</sup> Mi amado me habló y me dijo:  
«¡Levántate, amada mía;  
ven conmigo, mujer hermosa!  
<sup>11</sup> ¡Mira, el invierno se ha ido,  
y con él han cesado y se han ido las lluvias!  
<sup>12</sup> Ya brotan flores en los campos;  
¡el tiempo de la canción ha llegado!  
Ya se escucha por toda nuestra tierra  
el arrullo de las tórtolas.  
<sup>13</sup> La higuera ofrece ya sus primeros frutos,  
y las viñas en ciernes esparcen su fragancia.  
¡Levántate, amada mía;  
ven conmigo, mujer hermosa!»

### *El amado*

<sup>14</sup> Paloma mía, que te escondes  
en las grietas de las rocas,  
en las hendiduras de las montañas,  
muéstrame tu rostro,  
déjame oír tu voz;  
pues tu voz es placentera  
y hermoso tu semblante.

### *El amado y la amada*

<sup>15</sup> Atrapen a las zorras,  
a esas zorras pequeñas  
que arruinan nuestros viñedos,  
nuestros viñedos en flor.

### *La amada*

<sup>16</sup> Mi amado es mío, y yo soy suya;  
él apacienta su rebaño entre azucenas.

<sup>17</sup> Antes de que el día despunte  
y se desvanezcan las sombras,  
regresa a mí, amado mío.  
Corre como un venado,  
como un cervatillo  
por colinas escarpadas.”

Fuente: Antiguo Testamento. El cantar de los cantares. Canto 2. Biblia Reina Valera. 1960.

14. La Amada califica a su Amado como un:

- A. Rebaño entre azucenas.
- B. Manzano entre los árboles del bosque.
- C. Rosal de Sarón.
- D. Cervatillo del bosque.

15. Cuando el amado en la segunda estrofa expresa:

"Como azucena entre las espinas  
es mi amada entre las mujeres."

Se infiere que considera a su amada una mujer:

- A. Tolerante.
- B. Hermosa.
- C. Fraternal.
- D. Libertina.

16. El tema central del Cantar 2 es el/a:

- A. Diversión.
- B. Pasión.
- C. Felicidad.
- D. Amor.

17. En los siguientes versos:

"Corre como un venado  
como un cervatillo  
por colinas escarpadas."

¿Qué palabra reemplaza a escarpadas sin alterar su significado?

- A. Elevadas.
- B. Lisas.
- C. Abruptas.
- D. Singulares.



18. ¿Quiénes arruinaban los viñedos en flor de los amantes?

- A. Los grandes cervatillos.
- B. Las pequeñas zorras.
- C. Los viejos venados.
- D. Las jóvenes gacelas.

19. El Cantar 2 relata el enamoramiento entre dos amantes: el amante y la amada ¿Cómo calificarías esta relación entre los amantes? Entrega dos fundamentos:

1.

---

---

---

2.

---

---

---

20. En los siguientes versos:

"Antes de que el día despunte  
y se desvanezcan las sombras,  
regresa a mí, amado mío."

¿Qué palabra reemplaza a desvanezcan sin alterar el significado del texto?

- A. Desaparezcan.
- B. Desajusten.
- C. Desenfrenen.
- D. Desplieguen.

# Instrumento de Evaluación Final en Comprensión Lectora 1<sup>er.</sup> año de Educación Media

## 4.12. Instrumento de Evaluación Final de Lectura de Variedad de Textos para 1<sup>er.</sup> año de EM

### Lectura 1

#### “El señor Ibrahim y las flores del Corán

- ¿Por qué no sonríes nunca, Momó? –me preguntó el señor Ibrahim.  
Esa pregunta me sentó como un puñetazo, como una patada para la que yo no estaba preparado.
- Sonreír es cosa de ricos, señor Ibrahim. Yo no me lo puedo permitir.  
Pues justo para darme la vara, sonrió.
- ¿O sea que tú crees que yo soy rico?
- Pero si usted siempre tiene la caja llena de billetes. No conozco a nadie que tenga tal cantidad de billetes delante de sus narices todo el día.
- Pero estos billetes me sirven para pagar las mercancías y también este local. Pero a fin de mes, siempre me queda muy poco, ¿sabes?
- Y me sonreía aún más, como para burlarse de mí.
- Mire, señor Ibrahim, cuando digo que sonreír es cosa de ricos, quiero decir que es lo que hace la gente feliz.
- Pues ese es justamente tu error. Es el sonreír lo que le hace a uno sentirse feliz.
- ¡Y un huevo!
- Pruébalo.
- ¡Qué y un huevo, le estoy diciendo!
- Pero tú eres un chico bien educado, ¿verdad, Momó?
- ¡Qué remedio! A base de tortas.
- Ser bien educado está bien. Pero ser amable es mejor. Intenta sonreír y verás...”

Fuente: Schmitt, Eric-Emmanuel. (Fragmento). El señor Ibrahim y las flores del Corán. Editorial Destino. Barcelona. 2008.

### “Tobermory

...Experimenté por supuesto con miles de animales, pero últimamente solo con gatos, esas criaturas admirables que han asimilado tan maravillosamente nuestra civilización sin perder por eso todos sus altamente desarrollados instintos salvajes. De tanto en tanto se encuentra entre los gatos un intelecto superior, como sucede también entre la masa de los seres humanos, y cuando conocí hace una semana a Tobermory, me di cuenta inmediatamente de que estaba ante un “súper gato” de extraordinaria inteligencia. Había llegado muy lejos por el camino del éxito en experimentos recientes; con Tobermory, como ustedes lo llaman, he llegado a la meta.

El señor Appin concluyó su notable afirmación en un tono en que se esforzaba por eliminar una inflexión de triunfo. Nadie dijo “ratas” aunque los labios de Clovis esbozaron una contorsión bisilábica que invocaba probablemente a esos roedores representantes del descrédito.

—¿Quiere decir —preguntó la señorita Resker, después de una breve pausa— que usted ha enseñado a Tobermory a decir y a entender oraciones simples de una sola sílaba?

—Mi querida señorita Resker —dijo pacientemente el taumaturgo—, de esa manera gradual y fragmentaria se enseña a los niños, a los salvajes y a los adultos atrasados; cuando se ha resuelto el problema de cómo empezar con un animal de inteligencia altamente desarrollada no se necesitan para nada esos métodos vacilantes. Tobermory puede hablar nuestra lengua con absoluta corrección...”

Fuente: Saki (Héctor Hugh Munro). Tobermory. En la recopilación “Las crónicas de Clovis. [www.cuentosparaebook.com](http://www.cuentosparaebook.com)

### “Sísifo

Sísifo fue fundador y rey de Corinto, conocido como promotor de la navegación y el comercio, pero también avaro, mentiroso, ladrón y, sobre todas las cosas, muy, pero muy astuto. Tan astuto era, que cuando Tánatos (la muerte) fue a buscarlo, este le colocó grilletes y provocando entonces que nadie pudiera morir, hasta que Ares lo liberó y puso a Sísifo bajo su custodia.

Pero antes de morir le pidió a su esposa que cuando él se marchase, no ofreciera el sacrificio habitual a los muertos. Una vez en el Inframundo, él se quejó de que su esposa no estaba cumpliendo con sus deberes y convenció a Hades para que le permitiese volver al mundo y así disuadirla. Hades se lo permitió, y al regresar a Corinto, Sísifo rehusó volver al mundo de los muertos, hasta que tuvo que ser doblegado por el dios Hermes.

Como castigo por engañar a los dioses, en el Inframundo, Sísifo fue obligado a empujar una enorme roca cuesta arriba por una ladera empinada, pero antes de alcanzar la cima, la piedra siempre rodaba hacia abajo, y este tenía que empezar de nuevo su labor; y así, por lo siglos de los siglos...”

Fuente: Mito Griego. Sísifo. (Fragmento). [www.sobreleyendas.com](http://www.sobreleyendas.com)

#### 4.13 Instrumento de Evaluación Final de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1<sup>er.</sup> año de EM

Nombre: .....

Curso: ..... Fecha: .....

- Para responder la Evaluación Final de Comprensión Lectora, cuentas con un tiempo estimado de 90 minutos.
- Cada pregunta consta de cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una de ellas es la alternativa correcta.
- Las preguntas abiertas se deben responder, escribiendo legiblemente en las líneas punteadas.
- Antes de seleccionar tu respuesta, lee con detención los textos y rellena el círculo con la alternativa que consideres correcta.

## “Discurso de Steve Jobs

*Discurso que Steve Jobs, CEO de Apple Computer y de Pixar Animation Studios, dictó el 12 de Junio de 2005 en la ceremonia de graduación de la Universidad de Stanford.*

### “Tienen que encontrar eso que aman”

Me siento honrado de estar con ustedes hoy en su ceremonia de graduación en una de las mejores universidades del mundo. Yo nunca me gradué de una universidad. La verdad sea dicha, esto es lo más cerca que he estado de una graduación. Hoy deseo contarles tres historias de mi vida. Eso es. No es gran cosa. Solo tres historias.

#### La primera historia se trata de conectar los puntos

Me retiré del Reed College después de los primeros 6 meses y seguí yendo de modo intermitente otros 18 meses o más antes de renunciar de verdad. Entonces ¿por qué me retiré?

Comenzó antes de que yo naciera. Mi madre biológica era joven, estudiante de universidad graduada, soltera, y decidió darme en adopción. Ella creía firmemente que debía ser adoptado por estudiantes graduados. Por lo tanto, todo estaba arreglado para que apenas naciera fuera adoptado por un abogado y su esposa; salvo que cuando nació, decidieron en el último minuto que en realidad deseaban una niña. De ese modo, mis padres que estaban en lista de espera, recibieron una llamada en medio de la noche preguntándoles: “Tenemos un niño no deseado; ¿lo quieren?” Ellos dijeron: “Por supuesto”.

Posteriormente, mi madre biológica se enteró que mi madre nunca se había graduado de una universidad y que mi padre nunca se había graduado de la enseñanza media. Se negó a firmar los papeles de adopción definitivos. Solo cambió de parecer unos meses más tarde cuando mis padres prometieron que algún día yo iría a la universidad.

Luego a los 17 años fui a la universidad. Sin embargo, ingenuamente elegí una universidad casi tan cara como Stanford y todos los ahorros de mis padres de clase obrera fueron gastados en mi matrícula. Después de 6 meses yo no era capaz de apreciar el valor de lo anterior. No tenía idea de lo que quería hacer con mi vida y no tenía idea de la manera en que la universidad me iba a ayudar a deducirlo. Y aquí estaba yo, gastando todo el dinero que mis padres habían ahorrado durante

toda su vida. Así que decidí retirarme y confiar en que todo iba a resultar bien. Fue bastante aterrador en ese momento, pero mirando hacia atrás fue una de las mejores decisiones que tomé. Apenas me retiré, pude dejar de asistir a las clases obligatorias que no me interesaban y comencé a asistir irregularmente a las que se veían interesantes.

No todo fue romántico. No tenía dormitorio, dormía en el piso de los dormitorios de amigos, llevaba botellas de Coca Cola a los depósitos de 5 centavos para comprar comida y caminaba 11 kilómetros, cruzando la ciudad todos los domingos en la noche para conseguir una buena comida a la semana en el templo Hare Krishna. Me encantaba. La mayor parte de las cosas con que tropecé siguiendo mi curiosidad e intuición resultaron ser inestimables posteriormente. Les doy un ejemplo: en ese tiempo Reed College ofrecía quizás la mejor instrucción en caligrafía del país. Todos los afiches, todas las etiquetas de todos los cajones estaban bellamente escritos en caligrafía a mano en todo el campus. Debido a que me había retirado y no tenía que asistir a las clases normales, decidí tomar una clase de caligrafía para aprender. Aprendí de los tipos serif y san serif, de la variación de la cantidad de espacio entre las distintas combinaciones de letras, de lo que hace que la gran tipografía sea lo que es. Fue hermoso, histórico, artísticamente sutil de una manera en que la ciencia no logra capturar, y lo encontré fascinante.

Nada de esto tenía incluso una esperanza de aplicación práctica en mi vida. No obstante, diez años después, cuando estaba diseñando la primera computadora Macintosh, todo tuvo sentido para mí. Y todo lo diseñamos en la Mac. Fue la primera computadora con una bella tipografía. Si nunca hubiera asistido a ese único curso en la universidad, la Mac nunca habría tenido tipos múltiples o fuentes proporcionalmente espaciadas. Además, puesto que Windows solo copió la Mac, es probable que ninguna computadora personal la tendría. Si nunca me hubiera retirado, nunca habría asistido a esa clase de caligrafía, y las computadoras personales no tendrían la maravillosa tipografía que tienen. Por supuesto era imposible conectar los puntos mirando hacia el futuro cuando estaba en la universidad. Sin embargo, fue muy, muy claro mirando hacia el pasado diez años después.

Reitero, no pueden conectar los puntos mirando hacia el futuro; solamente pueden conectarlos mirando hacia el pasado. Por lo tanto, tienen que confiar en que los puntos de alguna manera se conectarán en su futuro. Tienen que confiar en algo: su instinto, su destino, su vida, su karma, lo que sea. Esta perspectiva nunca me ha decepcionado, y ha hecho la diferencia en mi vida...”

Fuente: Jobs, Steven. Discurso de Steven Jobs en la Universidad de Stanford. 1ra. Historia.[www.unica.edu.ve/desacrgables/stevenjobs.pdf](http://www.unica.edu.ve/desacrgables/stevenjobs.pdf)



1. La primera historia que relata Steven Jobs tiene como tema central:

- A. Encontrar lo que se ama mirando el futuro.
- B. Conectar los puntos observando hacia el pasado.
- C. Su infancia poco feliz y adultez exitosa.
- D. Su curso de caligrafía en el Reed College.

2. Lo aprendido por Steve Jobs en las clases de caligrafía tuvo sentido para él cuando diseñó:

- A. La primera computadora Macintosh.
- B. Los tipos serif y sean serif.
- C. El sistema Windows.
- D. El programa caligráfico.

3. Evalúa el mensaje que Steven Jobs entrega en el último párrafo del texto. Expresa si estás de acuerdo o en desacuerdo. Entrega dos fundamentos.

De acuerdo       En desacuerdo

1.

.....

.....

.....

2.

.....

.....

.....

4. En la oración: "... No tenía idea de lo que quería hacer con mi vida y no tenía idea de la manera en que la universidad me iba a ayudar a deducirlo..."

¿Qué palabra reemplaza a deducirlo sin alterar el significado del texto?

- A. Concertarlo.
- B. Concederlo.
- C. Considerarlo.
- D. Concluirlo.

5. Cuando Steven Jobs expresa: "Tienen que encontrar eso que aman." Se infiere que el mensaje que desea entregar a las jóvenes generaciones es que:

- A. La felicidad del hombre está en esperar lo que el destino les señale.
- B. El éxito del ser humano se encuentra cuando se está junto a la persona que se ama.
- C. La felicidad del hombre se encuentra cuando realiza lo que más le gusta.
- D. El éxito del ser humano está si se estudia y trabaja muchísimo.

6. Evalúa el aporte que entregó Steven Jobs a la informática, a través de dos fundamentos:

1.

---

---

2.

---

---

7. La razón de por qué Steven Jobs se retiró del Centro Universitario Reed College fue porque:

- A. No le gustaba el Reed College.
- B. Sus padres tenían dificultades económicas.
- C. Acontecimientos de su pasado lo determinaron.
- D. No le gustaba las clases obligatorias.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14:

## “El Mercader de Venecia

Acto I – Escena II

*Belmont.- Una habitación en casa de Porcia.*

*Entran Porcia y Nerissa*

**PORCIA:** Bajo mi palabra, Nerissa, que mi pequeña persona está fatigada de este gran mundo.

**NERISSA:** Tendrías razón para estarlo, dulce señora, si vuestras miserias fuesen tan abundantes como vuestras prosperidades, y, sin embargo, por lo que veo, aquellos a quienes la hartura da indigestiones están tan enfermos como los que el vacío les hace morir de hambre. No es mediana dicha en verdad la de estar colocado ni demasiado arriba ni demasiado abajo; lo superfluo torna más aprisa los cabellos blancos; pero el sencillo bienestar vive más largo tiempo.

**PORCIA:** Buenas máximas y bien expresadas.

**NERISSA:** Valdrían más si estuvieran bien observadas.

**PORCIA:** Si hacer fuese tan fácil como saber lo que es preferible, las capillas serían iglesias, y las cabañas de los pobres, palacios de príncipes. El buen predicador es el que sigue sus propios preceptos; para mí, hallarían más fácil enseñar a veinte personas la senda del bien, que ser una de esas personas y obedecer a mis propias recomendaciones. El cerebro puede promulgar a su gusto leyes contra la pasión: pero una naturaleza ardiente salta por encima de un frío decreto; la loca juventud se asemeja a una liebre en franquear las redes del desmedrado buen consejo. Pero este razonamiento de nada me vale para ayudarme a escoger un esposo ¡Oh, qué palabra, que palabra esta: “escoger”! No puedo ni escoger a quien me agrada, ni rehusar a quien deteste; de tal modo está doblegada la voluntad de una hija viviente por la voluntad de un padre muerto ¿No es duro, Nerissa, que no pueda ni escoger ni rehusar a nadie?

**NERISSA:** Vuestro padre fue siempre virtuoso, y los hombres sabios tienen a su muerte nobles inspiraciones; es, pues, evidente que la lotería que ha imaginado con estos tres cofres de oro, de plata y de plomo (en virtud de la cual quienquiera que adivine su pensamiento obtendrá vuestra mano) no será rectamente comprendida más que por un hombre que os ame rectamente. Pero ¿cuál es la medida de vuestro afecto por esos pretendientes principescos que han venido ya?

**PORCIA:** Te lo ruego, recítame la lista de sus nombres; según los enumeres te haré la descripción de ellos, y esta descripción te dará la medida de mi afecto.

**NERISSA:** Primero está el príncipe napolitano.

**PORCIA:** Sí, es un verdadero potro. Pues no hace más que hablar de su caballo y señala entre el número de sus principales méritos el arte de herrarle por sí. Mucho me temo que su señora madre no haya claudicado con un herrador.

**NERISSA:** Viene enseguida el conde palatino.

**PORCIA:** No hace más que fruncir el entrecejo, como un hombre que quisiera decir: "Si no me amáis, declaradlo". Oye sin sonreír siquiera las anécdotas más divertidas; temo que al envejecer no represente el tipo del filósofo compungido, cuando tan lleno de desoladora tristeza está en su juventud. Preferiría entregarme a una calavera con un hueso entre los dientes, que a cualquiera de esos dos ¡Qué el cielo me libre de ambos!

**NERISSA:** ¿Qué decís del señor francés, Monsieur Le Bon?

**PORCIA:** Dios le ha creado, y, por consiguiente, debe pasar por hombre. En verdad, sé que la burla es un pecado ¡Pero ese hombre!... Tiene un caballo mejor que el del napolitano; supera al conde palatino en la mala costumbre de fruncir el entrecejo; es todos los hombres en general y ningún hombre en particular... si me casara con él, me casaría con veinte hombres...

**NERISSA:** ¿Qué decís, entonces, de Faulconbridge, el joven barón de Inglaterra?

**PORCIA:** Sabéis bien que no le digo nada porque ni me comprende, ni le comprendo. No habla ni el latín, ni el francés, ni el italiano, y en cuanto a mí podrías jurar ante un tribunal que no sé ni un mal penique de inglés. Es el modelo de un hombre bello; pero ¡ay!, ¿quién puede conversar con una pintura muda? ¡Y que raramente vestido! Pienso si ha comprado su jubón en Italia, sus gregüescos en Francia, su gorra en Alemania y sus maneras en todas partes.

**NERISSA:** ¿Qué pensáis del lord escocés, su vecino?

**PORCIA:** Que está provisto de una caridad de buen vecino, porque ha recibido una bofetada del inglés y ha jurado que se la devolvería en cuanto pudiera. Creo que el francés la ha servido de fiador y dado su garantía para otra bofetada.

**NERISSA:** ¿Cómo encontráis al joven alemán, el sobrino del duque de Sajonia?

**PORCIA:** Lo encuentro repugnante en la mañana cuando está borracho; en sus mejores momentos es poco menos que un hombre, y en sus peores horas vale apenas más que una bestia. Si me ocurre, por desgracia, lo peor que pueda ocurrirme, espero que sabré arreglarme para desembarazarme de él.

**NERISSA:** Si pidiera elegir entre los cofrecitos, y se le ocurriera el bueno, no podrías rehusarle por esposo sin rehusar la ejecución de la voluntad de vuestro padre.

**PORCIA:** Así, por temor a ese infortunio, pon, te lo suplico, un gran vaso de vino del Rhin sobre el cofrecito adverso, pues aun cuando el mismo diablo estuviese dentro, si esta tentación se halla afuera ya sé lo que escogerá. Haré cualquier cosa, Nerissa, antes de conseguir casarme con una esponja.

**NERISSA:** No tenéis que temer el casamiento con ninguno de esos caballeros, señora, pues me han informado de sus resoluciones, que es regresar a su país y no importunaros más con sus demandas, a menos que puedan obteneros por otro medio que esa lotería de los cofrecitos, impuesta por vuestro padre.

**PORCIA:** Aun cuando debiera de vivir hasta la edad de la Sibila, moriría tan casta como Diana antes de ser conquistada de otro modo que por el de la voluntad de mi padre. Me alegro de que esa gavilla de pretendientes sea tan razonable, porque no hay uno de ellos por cuya ausencia suspire, y suplico al cielo que les otorgue una feliz partida.

**NERISSA:** ¿Os acordáis, señora, en tiempo de vuestro padre, de un veneciano, a la vez literato y soldado, que vino aquí en compañía del marqués de Montferrat?

**PORCIA:** Sí, sí; era Bassanio; así se llamaba, creo.

**NERISSA:** Exactamente, señora; de todos los hombres que han visto hasta hoy mis humildes ojos, es, en mi opinión, el que mejor merece una bella dama.

**PORCIA:** Me acuerdo bien de él, y recuerdo que era digno de las alabanzas que le dedicas.

*(Entra un CRIADO)*

¡Hola! ¿Qué ocurre? ¿Qué noticias hay?

**CRIADO:** Los cuatro extranjeros os buscan para despedirse de vos, señora, y acaba de llegar el correo de un quinto, el príncipe de Marruecos, que trae la novedad de que el príncipe, su amo, estará aquí esta noche.

**PORCIA:** Si pudiera desear la bienvenida a este quinto de tan buen grado como me dispongo a decir adiós a los otros cuatro, me sentiría dichosa con su llegada. Aunque tuviese las cualidades de un santo y el aspecto de un diablo, le querría mejor para confesor que para marido. Ven, Nerissa; marcha delante, granuja. Apenas hemos corrido el cerrojo tras de un pretendiente cuando otro llama a la puerta.

*(Salen)..."*

Fuente: Shakespeare, William. El mercader de Venecia. Acto I, escena II. Editorial Espasa-Calpe. Barcelona. España. 2001.

8. Del diálogo entre Porcia y Nerissa se infiere que el pretendiente que se merece el amor de Porcia es el:
- A. Príncipe de Marruecos.
  - B. Mercader de Venecia.
  - C. Barón de Inglaterra.
  - D. Marqués de Montferrat.
9. Cuando Porcia expresa: "...Preferiría entregarme a una calavera con un hueso entre los dientes, que a cualquiera de esos dos..." ¿A cuáles de sus pretendientes se refiere?
- A. Monsieur Le Bron y el Barón de Inglaterra.
  - B. Lord escocés y el sobrino del Duque de Sajonia.
  - C. El Príncipe Napolitano y el Conde Palatino.
  - D. El Príncipe Palatino y Monsieur Le Bron.

10. Ante la afirmación de Porcia de estar cansada de este mundo, Nerissa le expresa:

"... Tendrías razón para estarlo, dulce señora, si vuestras miserias fuesen tan abundantes como vuestras prosperidades, y, sin embargo, por lo que veo, aquellos a quienes la hartura da indigestión están tan enfermos como los que el vacío les hace morir de hambre. No es mediana dicha en verdad la de estar colocado ni demasiado arriba ni demasiado abajo; lo superfluo toma más aprisa los cabellos blancos; pero el sencillo bienestar vive más largo tiempo..."

Evalúa lo planteado por Nerissa, expresando si estás de acuerdo o en desacuerdo y fundamentando tu postura.

De acuerdo

En desacuerdo

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. En la oración: "...No puedo ni escoger a quien me agrade, ni rehusar a quien deteste;..."  
¿Qué palabra reemplazaría a rehusar sin alterar el significado del texto?

- A. Rechazar.
- B. Recriminar.
- C. Responder.
- D. Reclamar.

12. En su tercer parlamento, Porcia expresa: "...la loca juventud se asemeja a una liebre en franquear las redes del desmedrado buen consejo...". En esta oración lo que desea expresar Porcia es que cuando se es joven:

- A. Se piensa siempre antes de actuar.
- B. Se actúa más por instinto que por razonamiento.
- C. Se eluden las responsabilidades escuchando los consejos.
- D. Se es más rebelde y consciente.

13. El Acto I, escena II de esta obra dramática tiene como escenario la ciudad de:

- A. Londres.
- B. París.
- C. Nápoles.
- D. Belmont.

14. El tema central de la escena II de este texto dramático es el conflicto de Porcia por:

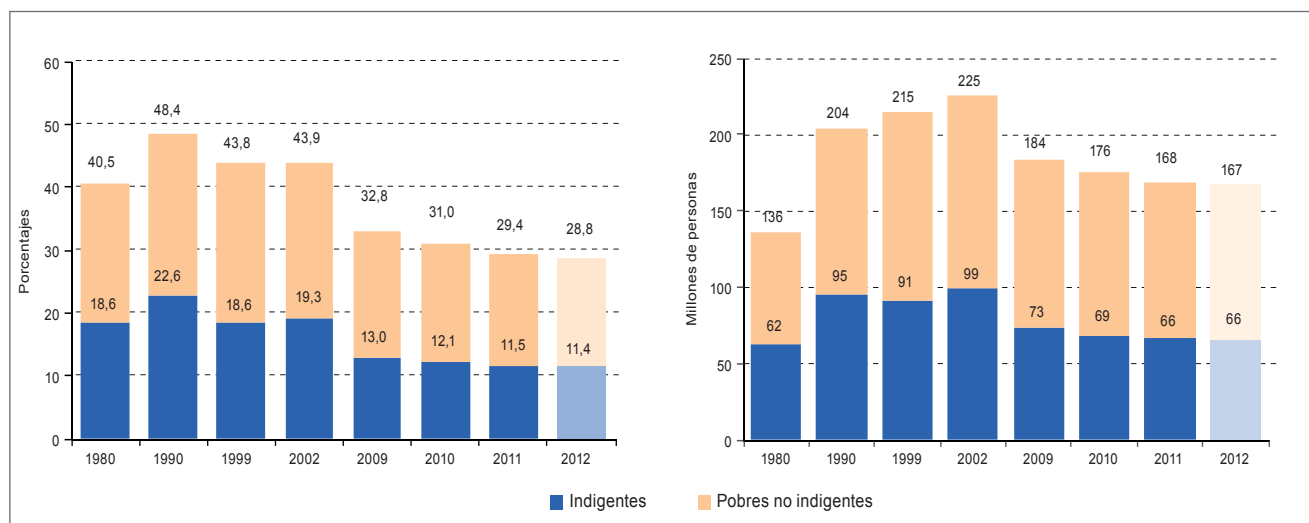
- A. Convivir con cada uno de sus pretendientes principesco.
- B. Escuchar los sabios consejos que Nerissa le entrega.
- C. Elegir casarse por conveniencia o por amor.
- D. Analizar a cada uno de sus pretendientes.



Lee y analiza el Gráfico N° 1 y el Cuadro N° 1 y responde las preguntas 15, 16, 17, 18, 19 y 20:

### Gráfico 1

AMÉRICA LATINA: EVOLUCIÓN DE LA POBREZA Y DE LA INDIGENCIA, 1980-2012 a  
(En porcentajes y millones de personas)



### Cuadro 1

AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): PERSONAS EN SITUACIÓN DE POBREZA E INDIGENCIA, ALREDEDOR DE 2002, 2010 Y 2011 (En porcentajes)

País	Alrededor de 2002			Alrededor de 2010			2011		
	Año	Pobreza	Indigencia	Año	Pobreza	Indigencia	Año	Pobreza	Indigencia
Argentina <sup>a</sup>	2004	34,9	14,9	2010	8,6	2,8	2011	5,7	1,9
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2002	62,4	37,1	2009	42,4	22,4	...	...	...
Brasil	2001	37,5	13,2	2009	24,9	7,0	2011	20,9	6,1
Chile	2000	20,2	5,6	2009	11,5	3,6	2011	11,0	3,1
Colombia <sup>b</sup>	2002	49,7	17,8	2010	37,3	12,3	2011	34,2	10,7
Costa Rica <sup>c</sup>	2002	20,3	8,2	2010	18,5	6,8	2011	18,8	7,3
Ecuador <sup>a</sup>	2002	49,0	19,4	2010	37,1	14,2	2011	32,4	10,1
El Salvador	2001	48,9	22,1	2010	46,6	16,7	...	...	...
Guatemala	2002	60,2	30,9	2006	54,8	29,1	...	...	...
Honduras	2002	77,3	54,4	2010	67,4	42,8	...	...	...
México	2002	39,4	12,6	2010	36,3	13,3	...	...	...
Nicaragua	2001	69,4	42,5	2009	58,3	29,5	...	...	...
Panamá	2002	36,9	18,6	2010	25,8	12,6	2011	25,3	12,4
Paraguay	2001	61,0	33,2	2010	54,8	30,7	2011	49,6	28,0
Perú <sup>d</sup>	2001	54,7	24,4	2010	31,3	9,8	2011	27,8	6,3
República Dominicana	2002	47,1	20,7	2010	41,4	20,9	2011	42,2	20,3
Uruguay <sup>a</sup>	2002	15,4	2,5	2010	8,6	1,4	2011	6,7	1,1
Venezuela (República Bolivariana de)	2002	48,6	22,2	2010	27,8	10,7	2011	29,5	11,7

Fuente: Naciones Unidas. CEPAL. Panorama social de América Latina. Documento informativo. Capítulo I. 2012.

15. En relación con el Cuadro N° 1, cuáles son los dos países que presentan la más alta tasa de pobreza y de indigencia al año 2011:

- A. Colombia y Ecuador.
- B. Paraguay y República Dominicana.
- C. Argentina y Uruguay.
- D. Panamá y Perú.

16. Analiza el Gráfico N° 1 y evalúa si la evolución de la pobreza y la indigencia desde el año 1980 al año 2012 ha sido positiva y es suficiente en los países de América Latina.

Entrega dos propuestas para disminuir la pobreza e indigencia en América Latina. Fundamenta.

1.

---

---

---

2.

---

---

---

17. De acuerdo al Gráfico N° 1 en qué año el porcentaje de indigentes y pobres no indigentes en América Latina y el Caribe fue el mayor y, por lo tanto, el más crítico:

- A. 2009.
- B. 1980.
- C. 2002.
- D. 1990.

18. De acuerdo a los datos del Gráfico N° 1 y del Cuadro N° 1 se puede inferir que la situación de la pobreza y de la indigencia en América Latina:

- A. Es un problema que ha sido abordado correctamente por los gobiernos.
- B. Han disminuido suficientemente y los gobiernos deben estar tranquilos.
- C. Han disminuido paulatinamente, pero sigue siendo preocupante.
- D. Es un problema resuelto y los gobiernos deben mantener las actuales tasas.

19. El título del Gráfico N° 1 es: "América Latina: evolución de la pobreza y de la **indigencia...**"

¿Qué palabra reemplaza a **indigencia** sin alterar el significado del texto?

- A. Miseria.
- B. Indignidad.
- C. Opulencia.
- D. Mediocridad.

20. De acuerdo al Cuadro N° 1 y de los 12 países en los que había información disponible al año 2011, el país que registró un leve incremento de sus tasas de pobreza e indigencia en relación a los años 2009 – 2010 es:

- A. Paraguay.
- B. Brasil.
- C. Venezuela.
- D. Colombia.

## 5. Bibliografía

- Antiguo Testamento. *El cantar de los cantares*. Canto 2. Biblia Reina Valera. 1960.
- Alvarez, Gerardo. *Textos y Discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Editorial Universidad de Concepción. Chile. 1996.
- Bradbury, Ray. Vendrán lluvias suaves. (Fragmentos). En: *Chronicles, Martians*. Crónicas Marcianas. Traducción: Francisco Abelenda. Editorial Minotauro. Buenos Aires.1955.
- Barragán Vicaria, C. Competencia lingüística y enseñanza de la lectura y escritura. Revista *En Portada*, N° 66. Obtenida en abril del 2008, de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/andaluciaeducativa/>
- Bernárdez, E. Las macroestructuras textuales como objeto del estudio lingüístico. En *Actas de las primeras jornadas de lengua inglesa y norteamericana*, Logroño, 07, 08,09 de marzo, España. ISBN 84-600-7365-3, pp. 107-119. 1990.
- Brunner, J. S. Going Beyond the information given. En: H.E. Gruber, K.R. Hammond y R. Jessor (eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1957.
- Clark, Herbert H., and Susan E. Haviland. "Comprehension and the given-new contract." In *Freedle 1977*. Interest level: academic. 1977.
- Coloane, Francisco. *El Golfo de Penas*. (Fragmento). Editorial Andrés Bello. 2da. edición. Santiago de Chile. 1982.
- Corporación Esperanza. [www.corporacionesperanza.cl](http://www.corporacionesperanza.cl) Santiago de Chile.
- Dickens, Charles. *Cartas de Dickens a su hijo*. [www.faeasphere.com](http://www.faeasphere.com)
- Dorronsoro, L. I. Las Evaluaciones Internacionales y la mejora de la Competencia Lectora de los alumnos. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. Obtenida en el año 2005, de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/evainternacionales.pdf>
- Encuesta Nacional Contra las Adicciones de 2008 y Centro de Integración Juvenil. México.
- Feito Alonso, R. "Competencias Educativas: hacia un aprendizaje genuino". Revista *En Portada*, N° 66. Abril del 2008.
- Graesser, A. C., Singer, M. y Trabasso, T. "Constructing inferences during narrative text comprehension". *Psychological Review*. 1994.
- <http://elmedioambienteemeillinypli.blogspot.com>.Enero,2008.

- Just, M. A. y Carpenter, P. A. *The Psychology of reading and language comprehension*. Newton, M. A. Allyn and Bacon 1987.
- León, J.A. Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. *Revista Signos* (on line). Volumen 34, N°49-50. 2001. Recuperado de <http://www.scielo.cl>
- Luther King, Martin. Yo tengo un sueño. (Fragmento). Washington. 1963. En: *Tonos*, Revista Electrónica de Estudios Filológicos N° VII. España 2004. [www.tonosdigital.com](http://www.tonosdigital.com)
- Naciones Unidas. CEPAL. Panorama social de América Latina. Documento informativo. Capítulo I. 2012.
- Makuc, Margarita. "Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión lectora". *Revista Signos* 2008.
- Ministerio de Educación de Chile. *Marco Curricular, Lenguaje y Comunicación en Currículum de la Educación Media, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. 7° y 8° de Educación Básica y 1° de Educación Media*.
- Ministerio de Educación de Chile. *Planes y Programas de Estudios de Lenguaje y Comunicación. 7° y 8° de Educación Básica y 1er. año de Educación Media*.
- Ministerio de Educación de Chile. *Mapas de Progreso de Lectura. Sector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación. 7° y 8° de Educación Básica y 1° a 4° año de Educación Media*.
- Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Currículum y Evaluación. *Fundamentos del Ajuste Curricular en el Sector de Lenguaje y Comunicación. 2ª edición. Junio. 2009*.
- Mistral, Gabriela. Discurso de Gabriela Mistral ante la Academia Sueca al recibir el Premio Nobel de Literatura. Estocolmo. 12 de diciembre de 1945. (Fragmento).
- Mito Griego. *Sísifo*. (Fragmento). [www.sobreleyendas.com](http://www.sobreleyendas.com)
- Moliere. *El Médico a Palos*. Acto I, Escena II. Editorial Edaf. España.2007.
- *National Geographic*. Octubre 2011.
- OECD. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (Definición y selección de competencias:bases teóricas y conceptuales)* (DeSeCo), Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE, 1999. Pág. 5.
- Perrault, Charles. *Los cuentos de Perrault*. Editorial Crítica, Barcelona, 1980.
- Proyecto PISA 2000/OCDE. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, INCE. Madrid, 2001.

- Revista *Muy Interesante*. 2010.
- Rosenblatt, L. La Teoría Transaccional de la Lectura y Escritura. En: L. Flower & J. Hayes (Coords.), *Textos en Contextos. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Proyecto Editorial Lectura y Vida.1996.
- Saki (Héctor Hugh Munro). Tobermory. En la recopilación *Las crónicas de Clovis*. [www.cuentosparaebook.com](http://www.cuentosparaebook.com)
- Sánchez, E. *Comprensión y redacción de textos*. (1998).
- Sánchez Miguel, E. La comprensión lectora. En La lectura en España informe 2008 leer para aprender. Recuperado de [www.lalectura.es](http://www.lalectura.es).
- Shakespeare, William. *El mercader de Venecia*. Acto I, escena II. Editorial Espasa-Calpe. Barcelona. España. 2001.
- Schmitt, Eric-Emmanuel. (Fragmento). *El señor Ibrahim y las flores del Corán*. Editorial Destino. Barcelona. 2008.
- Sepúlveda, Luis. *Un viejo que leía novelas de amor*. (Fragmento). Tusquest Editores. Barcelona.2009.
- Solé, Isabel. *Estrategias de la comprensión de la lectura*. Editorial Greó. Barcelona. España. 1996.
- Solé, Isabel. *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Infancia y Aprendizaje*, 1987, N°39-40, pp 1-13. Recuperado de <http://dialnet.com>
- Steven, Jobs. Discurso de Steven Jobs en la Universidad de Stanford. 1ra. Historia.[www.unica.edu.ve/desacrgables/stevenjobs](http://www.unica.edu.ve/desacrgables/stevenjobs).
- van Dijk, T. y Kintsch, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York Academic Press. 1983.
- Wilde. Oscar. *Cuentos de Oscar Wilde*. El Ruiseñor y la Rosa. Editorial Norma. Bogotá.1996.
- [www.America.gov](http://www.America.gov). (20 de noviembre de 2008).
- [www.solidaridad.net/noticias/1835carta-de-Gandhi-a-Adolf-Hitler](http://www.solidaridad.net/noticias/1835carta-de-Gandhi-a-Adolf-Hitler).



Ministerio de  
Educación

Gobierno de Chile