



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

1er. año de Educación Media



Ministerio de Educación

Gobierno de Chile

Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica,
Intermedia y Final en Comprensión Lectora
1^{er.} 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^{er} 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^{er} año de Educación Media.
- Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora. 2^o año de Educación Media.
- Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora. 3^{er} año de Educación Media.
- Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Comprensión Lectora. 4^o 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
Matías Flores Cordero

Diseño:
S comunicación visual

Impresión:
Grafhika impresores

Registro de Propiedad Intelectual N°: 214092
Edición de 2.000

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".

Enero de 2012



Índice

Introducción	5
<hr/>	
1. Marco Teórico	9
La Comprensión Lectora: Una Competencia Básica Transversal	
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 PISA y Mapas de Progreso	34
<hr/>	
2. Matriz de Aprendizajes Clave, Indicadores de Aprendizaje y su Progresión para la Comprensión Lectora	37
2.1. Matriz de Aprendizajes Clave, indicadores de aprendizaje y su progresión	38
2.2. Aprendizajes Clave	40
2.2.1. Aprendizaje Clave: Lectura de Variedad de Textos	40
2.2.1.1. La Estructura textual	41
2.2.1.2. Aprendizaje Clave: Extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario	44
2.2.1.2.1. Aprendizaje Clave: Extracción de información	44
2.2.1.2.2. Aprendizaje Clave: Construcción de significado	45
2.2.1.2.3. Aprendizaje Clave: Evaluación	48
2.2.1.2.4. Aprendizaje Clave: Incremento de vocabulario	48

3.	Criterios de Evaluación y Orientaciones para el Instrumento de evaluación diagnóstica, intermedia y final del Aprendizaje Clave de Lectura de Variedad de Textos y del Indicador Lee comprensivamente en 1 ^{er} 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 los instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final de los Aprendizajes Clave de extracción de información, construcción de significados, evaluación e incremento de vocabulario en 1 ^{er} 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 Clave y sus Indicadores de Aprendizaje 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	66
4.6.3.	Instrumento de evaluación final	71
4.7.	Tabla de Registro de los resultados obtenidos	75
4.8.	Instrumento de Evaluación diagnóstica de Lectura de Variedad de Textos para 1 ^{er} año de EM	80
4.9.	Instrumento de Evaluación diagnóstica de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1 ^{er} año de EM	83
4.10.	Instrumento de Evaluación intermedia de Lectura de Variedad de Textos para 1 ^{er} año de EM	96
4.11.	Instrumento de Evaluación intermedia de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1 ^{er} año de EM	99
4.12.	Instrumento de Evaluación final de Lectura de Variedad de Textos para 1 ^{er} año de EM	112
4.13.	Instrumento de Evaluación final de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1 ^{er} año de EM	115
<hr/>		
5.	Bibliografía	127

Introducción

De acuerdo a las orientaciones de política educativa que promueve el Ministerio de Educación, se hace necesario que los Establecimientos Educativos cuenten con un apoyo explícito a la construcción de las Trayectorias Educativas 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 Educativas 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.

Para el año 2012 existen dos antecedentes relevantes a tener presente en la planificación del trabajo referido a Planes de Mejoramiento Educativo:

- En consecuencia con lo planteado por la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación promoverá 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), para lo cual entregará con oportunidad las orientaciones técnicas y cronogramas correspondientes.
- Los Liceos ingresarían 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 y Resolución de Problemas.

Fortalecimiento de Competencias Básicas y Transversales a todos los Sectores de Aprendizaje del Marco Curricular vigente: Comprensión Lectora y Resolución de Problemas

A partir del año 2012, 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 Clave de las competencias Comprensión Lectora y Resolución de Problemas, 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 Clave 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 Profesores para el monitoreo, seguimiento y evaluación de los Aprendizajes Clave 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 diversos sectores de Aprendizaje 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 Clave 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 Clave 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 Clave 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 Clave y sus indicadores, asociados a la competencia básica transversal, instrumento que debe aplicarse al término del año escolar.

Marco Teórico

La Comprensión Lectora: Una Competencia Básica Transversal

1

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 del aporte de todos los Sectores de Aprendizaje definidos en el Marco Curricular vigente, situación reflejada en los respectivos Planes de Mejoramiento Educativo en implementación.

La primacía del Sector de Lenguaje y Comunicación en relación a esta Competencia es fundamental, sin embargo, el aporte de los otros Sectores de Aprendizaje 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 Clave 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 OCDE¹ 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 DeSeCO², 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,

-
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.

PIRLS (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.”*³

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, el sector 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."*⁴

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.

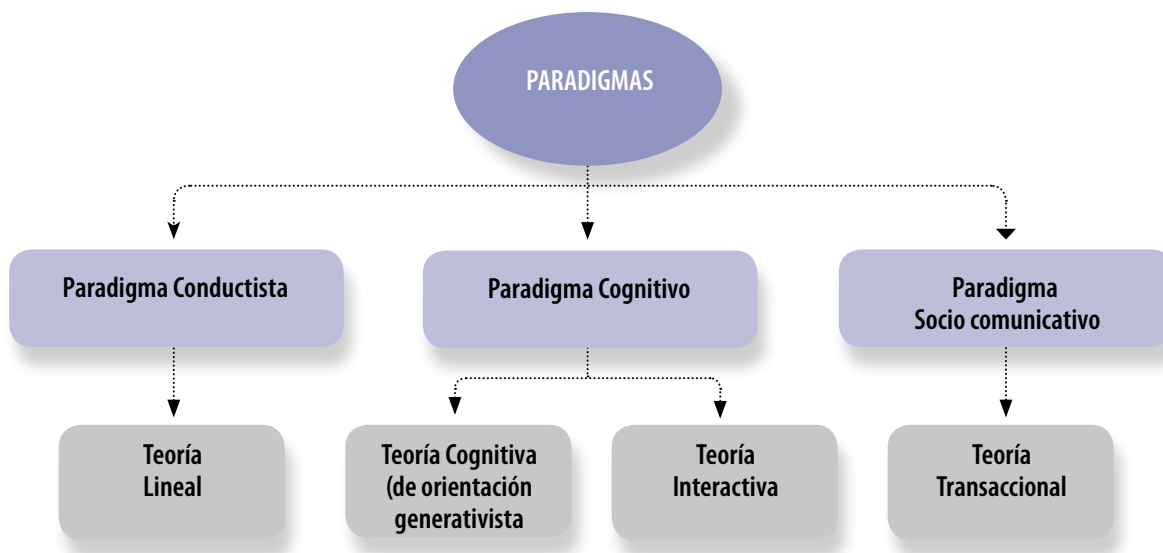
Para entrar en la lectura, los estudiantes deben poseer:

- 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 interactiva⁵



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 entorno 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 Kintsch (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 enunciador 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 deícticos, 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.

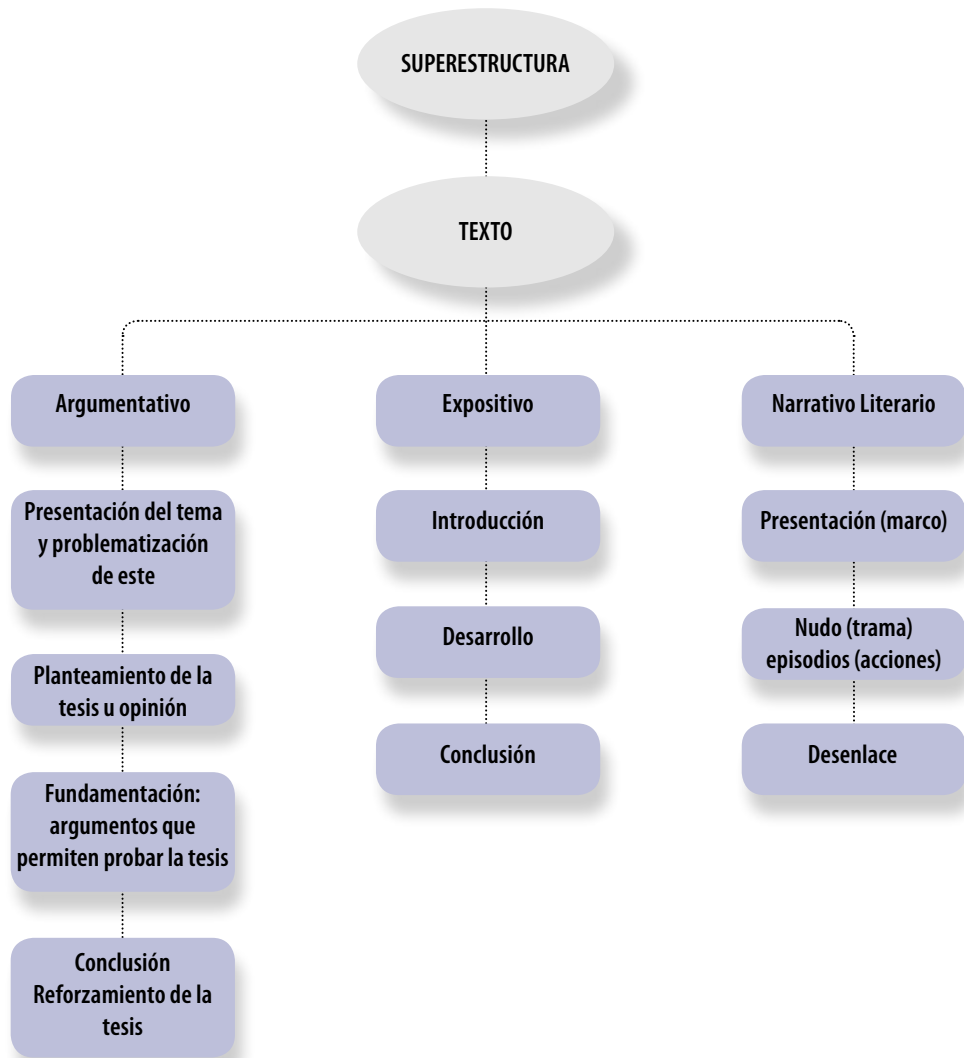
Los estudiantes competentes se enfrentan a los textos conociendo cómo estos se organizan convencionalmente, lo que facilita su comprensión y procesamiento textual.

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.

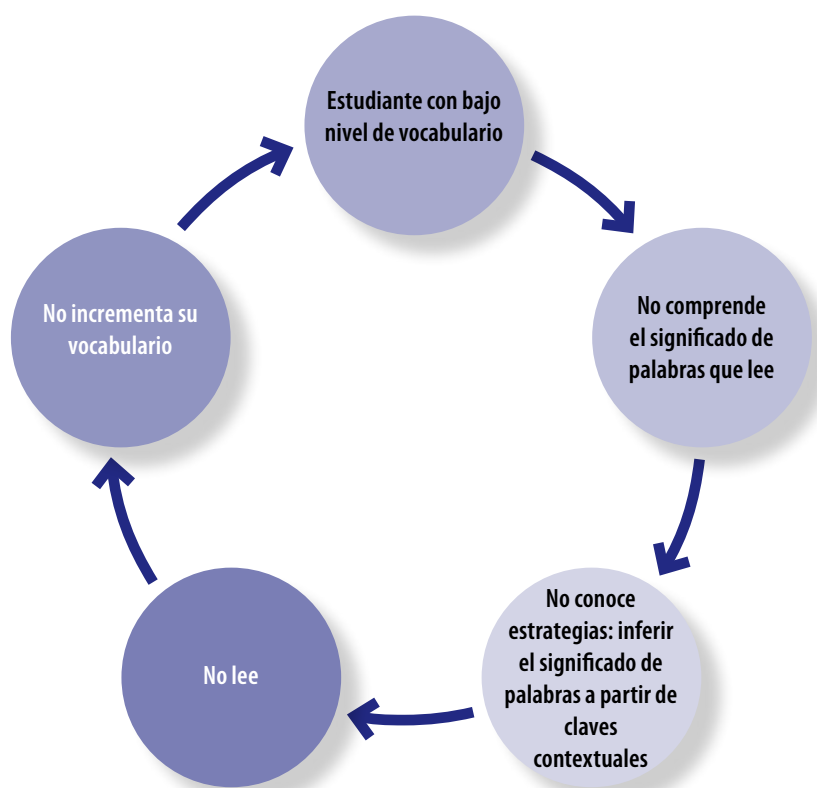
De acuerdo a Sánchez, los resultados de diversos estudios parecen comprobar que este problema se va solucionando a medida que avanza la etapa escolar, lo que lleva a la conclusión de que la experiencia con la lectura es determinante para que el estudiante vaya acercándose a reconocer el patrón organizativo 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).

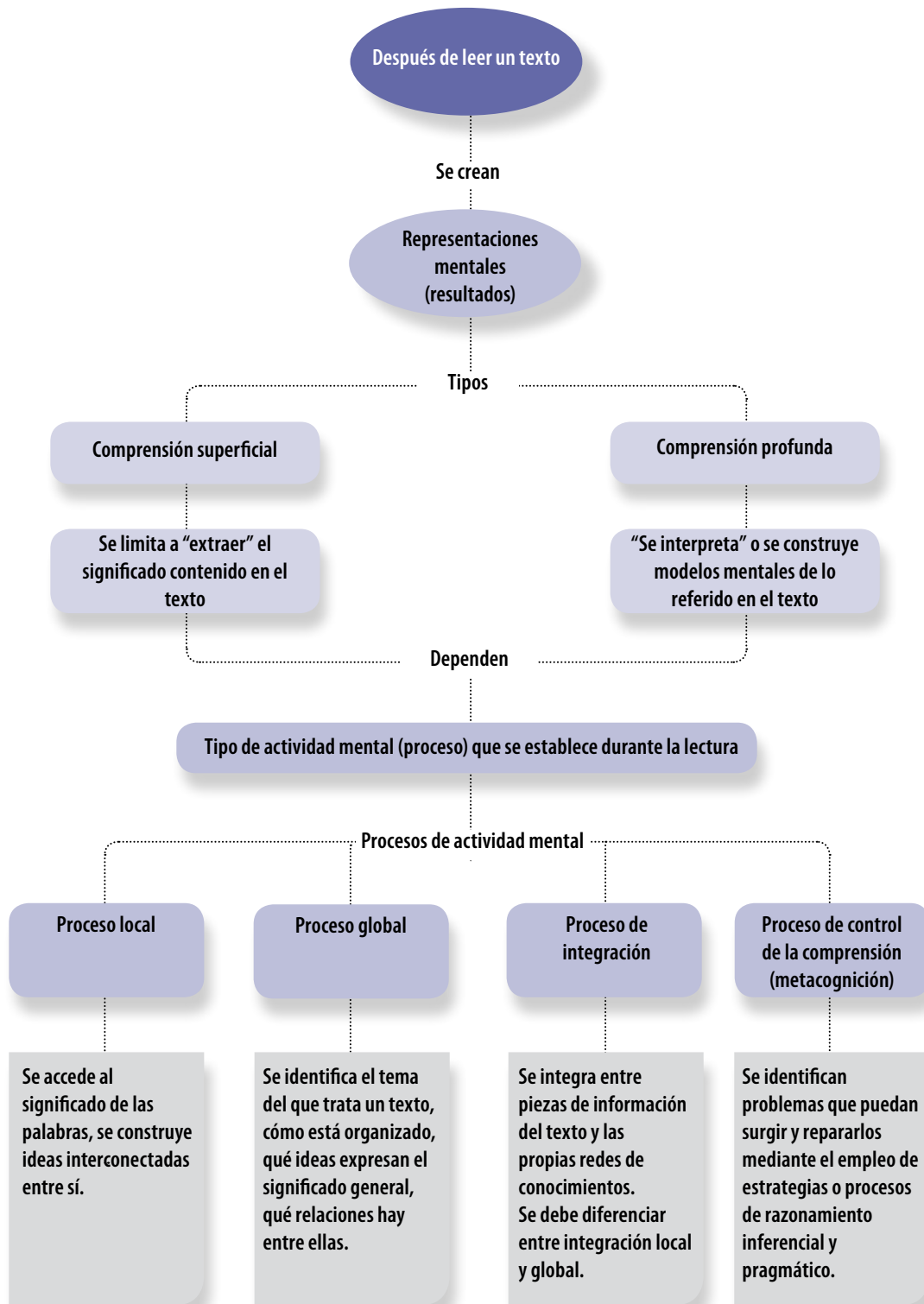
Esta falta de estrategias conduce a los estudiantes a tener niveles superficiales de lectura y no lograr una representación mental global del texto.

Los problemas surgen en diversos niveles de estructura textual⁶:

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.
	Macro estructura	2. Cuando se pierde la secuencia de la lectura.	INTEGRAR LAS PROPOSICIONES Formar relaciones de significado como causa y consecuencia, finalidad, secuencia.
	Super 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.
MODELO DE LA SITUACIÓN		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.
METACOGNICIÓN		5. Cuando no se sabe lo que se supone que se debe saber.	CONSTRUIR UN MODELO SITUACIONAL Realizar procesos meta cognitivos
		Poner meta.	Trazar plan.

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

1.8. Niveles de comprensión⁷



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:

1. Identificar elementos, como hechos, fechas, lugares o una situación precisa descrita en el texto.
2. 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:

1. Identificar el tema o asunto.
2. Explicar el propósito de elementos complementarios o de un texto discontinuo (mapas, gráficos, esquemas, otros).
3. Relacionar un fragmento del texto con una pregunta acerca de la intención global del texto.
4. Centrarse en más de una referencia específica del texto para deducir el tema central a partir de la repetición de una categoría.
5. Seleccionar la idea principal, implica ser capaz de establecer una jerarquía entre las ideas y elegir las más generales y predominantes.
6. Reconocer el resumen del tema principal en una frase o epígrafe.
7. Comparar y contrastar información, integrar dos o más fragmentos de información del texto.
8. Hacer deducciones acerca de la relación entre distintas fuentes de información.
9. 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:

1. Evaluar las opiniones planteadas en el texto y contrastarlas con su propio conocimiento del mundo.
2. Juzgar la relevancia de determinados fragmentos de información o de evidencia.
3. 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.
4. Definición de la utilidad de un texto concreto para conseguir un propósito.
5. Valoración que hace un autor de determinadas estructuras textuales para conseguir un objetivo preciso.
6. Identificación o comentario del estilo personal del autor y de sus propósitos o actitudes.

1.10. Relación 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 sectores curriculares, entre ellos Lenguaje y Comunicación, desde primero básico 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	Extraer información: 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.	Interpretar y reflexionar: 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.	Evaluar la forma y el contenido: 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.

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

2

Esta matriz describe progresivamente los desempeños mínimos que se espera alcancen los estudiantes, desde 7^o año de Educación Básica a 2^o año de Educación Media.

La repetición de los aprendizajes para 7^o y 8^o año de Educación Básica y 1^o y 2^o 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 Clave, Indicadores de Aprendizaje y su Progresión

Aprendizajes Clave	Indicadores de Aprendizaje	7° Básico	8° Básico	1° Medio	2° Medio
Lectura de variedad de textos	Lee comprensivamente	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos.	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos.	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos.	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos.
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.	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.
	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.	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.
Construcción de significado	Interpreta lo leído (infiere)	Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relacionan con su sentido global.	Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relacionan con su sentido global.	Interpreta el sentido global del texto, según las posibles perspectivas.	Interpreta el sentido global del texto, según las posibles perspectivas.
Evaluación	Evalúa	Opina sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.	Opina sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.	Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.	Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.
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 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 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 o de la consulta del diccionario, el significado de palabras, expresiones y términos específicos 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, por eso se han denominado Aprendizajes Clave.

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 Clave, 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, desde 7° año de Educación Básica a 2° 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 7° y 8° año de Educación Básica y 1° y 2° 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.

2.2. Aprendizajes Clave

2.2.1. Aprendizaje Clave: 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 Clave 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 Clave 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 historias 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 Clave: extracción de información, construcción de significados, evaluación e incremento de vocabulario

2.2.1.2.1. Aprendizaje Clave: 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 Clave reconoce en su base tres tipos de Indicadores de Aprendizaje:

Dependiendo de los procesos de lectura que realiza el estudiante en este aprendizaje clave, 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 la ventana? ¿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 Clave: Construcción de significado

En el aprendizaje clave 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 clave 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. Bruner (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 constructivista (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 Clave: Evaluación

El aprendizaje clave 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 Clave 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 Clave 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 Clave: Incremento de vocabulario

El Aprendizaje Clave 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.

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

1^{er.} año de Educación Media

3

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^{er.} 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

1. Se dispone de tres instrumentos de lectura diagnóstica de Variedad de Textos para aplicarlos a todos los estudiantes de 1^{er.} año de Educación Media.
2. 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 nivel de enseñanza.
3. 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 importa 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

Orientaciones para las Evaluaciones diagnóstica, intermedia y final de los Aprendizajes Clave de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario.
1^{er.} año de Educación Media

4

Los Aprendizajes Clave que evalúan estos instrumentos son extracción de información, construcción de significado, evaluación e Incremento de vocabulario y cuyos Indicadores de Aprendizaje y su Progresión están desarrollados para 1^{er.} y 2^o año de Educación Media en la Matriz de Aprendizajes Clave.

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

La Comprensión Lectora para estudiantes de 1^{er.} 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 Clave que señala el Marco Curricular, Programas de Estudio y Mapas de Progreso:

1. Aprendizaje Clave: Lectura de Variedad de Textos.
2. Aprendizajes Clave: 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 Clave de la Comprensión Lectora al inicio del Primer año, desde los cuales los Docentes establecerán Metas, Objetivos Esperados, 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 Clave de la comprensión lectora, al inicio del segundo semestre de 1^{er.} año de Educación Media, lo que les permitirá ajustar sus metas, objetivos esperados, 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 esperados, 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 Clave.

4.2. Orientaciones para la aplicación

1. Cada evaluación diagnóstica, intermedia y final que evalúa los Aprendizajes Clave y sus Indicadores de Aprendizaje de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario deben aplicarse a todos los estudiantes de 1^{er}. año de Educación Media, en un tiempo de noventa minutos.
2. La Evaluación diagnóstica consta de cuatro preguntas abiertas y dieciséis cerradas; la intermedia, de tres preguntas abiertas y diecisiete cerradas, y la final, de cinco abiertas y quince cerradas para 1^{er}. año de EM, 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
<ul style="list-style-type: none"> - Evalúan lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema. 	<ul style="list-style-type: none"> -- Tiene dificultad para comprender el texto. - Confunde el sentido de lo que se plantea. - Plantea su opinión respecto a algunos de los aspectos que se solicitan, pero esta es confusa. - No presenta argumentos o estos son ambiguos o no válidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende el contenido y el sentido global del texto. - Plantea sus opiniones, pensamientos o comentarios con claridad. Da ejemplos que apoyan su postura. - La respuesta se basa solo en información del texto y no argumenta. - Solo da argumentos y no recoge la información presente en el texto. - La respuesta entrega un número insuficientes de argumentos, de acuerdo a la tarea solicitada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende el contenido y el sentido global del texto. - Plantea su opinión con claridad. - Evalúan lo leído para argumentar a favor o en contra de lo que se plantea. - Se basa en información presente en el texto y la enriquece con ideas provenientes de sus conocimientos o experiencias previas.

4.5. Puntuaciones por Aprendizajes Clave y sus Indicadores de Aprendizaje de los instrumentos de evaluación

4.5.1 Instrumentos de Evaluación Diagnóstica

Aprendizaje Clave	Indicador de Aprendizaje	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 punto	1 punto	2 puntos	3 puntos
Construcción de significado	Interpreta lo leído (infiere)	0 o 1 punto	2 o 3 puntos	4 puntos	5 puntos
Evaluación	Evalúa	1 o 2 puntos	3 o 4 puntos	5 puntos	6 puntos
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	0 o 1 punto	2 o 3 puntos	4 puntos	5 puntos

4.5.2. Instrumento de Evaluación Intermedia

Aprendizaje Clave	Indicador de Aprendizaje	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 punto	3 o 4 puntos	5 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 o 5 puntos	6 puntos
Incremento de vocabulario	Incrementa vocabulario	0 o 1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos

4.5.3. Instrumento de Evaluación Final

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

4.6. Pauta de Corrección

4.6.1. Instrumento de Evaluación Diagnóstica

Pregunta	Respuesta correcta	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 1	Alternativa			
1	Abierta	Evalúa	<p><i>Expresa su punto vista y entrega fundamentos, apoyados desde la información del texto y conocimiento propios. Alude a: Maltratos (en los circos).</i></p> <p><i>Extinción de los elefantes.</i></p> <p><i>Utilización como medios de transporte.</i></p> <p><i>Estar en un lugar protegido impide su caza.</i></p> <p><i>Es una labor que no se hace en cualquier parte.</i></p> <p><i>No se deben intervenir los procesos de la naturaleza.</i></p> <p><i>Permite crear lazos familiares inexistentes cuando eran huérfanos.</i></p>	Alto
2	D	Extrae información implícita	<p>La información se encuentra contenida en el primer párrafo del texto. El estudiante debe realizar una inferencia local.</p>	Medio alto
3	A	Incrementa vocabulario	<p>El significado de la palabra <i>paradójica</i> alude a dos acciones o ideas que se contraponen.</p> <p>El estudiante debe apoyarse en el contexto en que aparece la palabra, en diversas claves que otorgue el texto y en sus conocimientos previos.</p>	Medio bajo

Pregunta	Respuesta correcta	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 1	Alternativa			
4	C	Interpreta lo leído	El estudiante debe realizar una lectura global del texto, identificando la información que expresa las razones del éxito. Entre los distractores debe discriminar entre proposiciones que compiten entre sí.	Alto
5	D	Interpreta lo leído	A partir de una información ubicada en una parte específica del texto el estudiante debe realizar una inferencia, debe discriminar entre mucha información que compete en el texto.	Alto
6	B	Incrementa vocabulario	El estudiante debe apoyarse en el contexto en que aparece la palabra, en diversas claves que otorgue el texto y en sus conocimientos previos.	Medio bajo
7	D	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en el texto. El estudiante debe discriminar entre proposiciones que compiten entre sí e identificar la respuesta correcta.	Bajo

Pregunta	Respuesta correcta:	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 2	Alternativa			
8	C	Interpreta lo leído	El estudiante debe realizar una lectura global para identificar la función de la imagen en relación a lo expresado en los enunciados verbales del texto. Los distractores son falsos, no hay elementos que se desprendan del texto para comprobarlos.	Alto
9	Abierta	Evalúa	Expresa su punto vista y entrega fundamentos, apoyados desde la información del texto y conocimiento propios. Si está de acuerdo: - Porque mata a sus ovejas, que son su sustento. Si está en desacuerdo: - Porque el hombre ha invadido el hábitat natural del puma.	Alto
10	C	Incrementa vocabulario	En el texto, la palabra <u>cazamos</u> alude al sentido de <i>atrapar o batir a un animal durante la caza</i> . El estudiante debe apoyarse en el contexto en que aparece la palabra, en diversas claves que otorgue el texto y en sus conocimientos previos.	Medio bajo

Pregunta	Respuesta correcta:	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 2	Alternativa			
11	D	Interpreta lo leído	El estudiante debe identificar el propósito comunicativo de la expresión. Como estrategia, puede realizar una lectura global del texto.	Alto
12	A	Extrae información implícita	El estudiante debe realizar una inferencia: que el puma ataca, debido a que el hombre se apropia de su territorio y caza sus presas naturales. A partir de una información ubicada en una parte específica del texto, el alumno debe realizar una inferencia. Los distractores apuntan a hipótesis que no se pueden comprobar con elementos del texto.	Medio alto
13	B	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en el texto. El estudiante debe discriminar entre informaciones que compiten entre sí e identificar la respuesta correcta.	Bajo
14	Abierta	Incrementa vocabulario	Es el lugar natural en que habita el puma.	Medio bajo

Pregunta	Respuesta correcta:	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 3	Alternativa			
15	Abierta	Evalúa	Expresa su punto vista y entrega dos fundamentos. Alude a que: 1. <i>Las mujeres tienen las mismas capacidades que los hombres.</i> 2. <i>No existen diferencias entre hombre y mujer.</i>	Alto
16	A	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en el texto. El estudiante debe discriminar entre distinta información que alude a los éxitos de Amelia.	Bajo
17	D	Incrementa vocabulario	En el texto, la palabra <u>cautivada</u> alude al sentido de <i>atraída, fascinada por algo</i> . El estudiante debe apoyarse en el contexto en que aparece la palabra, en diversas claves que otorgue el texto y en sus conocimientos previos.	Medio bajo
18	C	Extrae información implícita	La información se encuentra contenida en el texto. El estudiante debe realizar una inferencia local.	Medio alto
19	C	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en el texto. El estudiante debe localizar la información y discriminar entre distinta información entregada en el texto.	Bajo
20	D	Interpreta lo leído	El estudiante debe realizar una lectura global, y concluir la mejor respuesta, pues algunos de los distractores son verdades relativas.	Alto

4.6.2. Instrumento de Evaluación Intermedia

Pregunta	Respuesta correcta	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 1	Alternativa			
1	A	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en el texto discontinuo. El estudiante debe discriminar entre las alternativas e identificar la respuesta correcta.	Medio bajo
2	Abierta	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en el texto discontinuo. -La respuesta es: 10.000 A.C.	Medio bajo
3	A	Interpreta lo leído	El estudiante debe observar y analizar el texto discontinuo globalmente, identificando las relaciones entre los elementos y discriminando entre los distractores entregados, seleccionando la respuesta correcta.	Alto

Pregunta	Respuesta correcta	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 2	Alternativa			
4	D	Extrae información implícita	La información se encuentra contenida en el texto. El estudiante debe realizar una inferencia local, discriminando entre las proposiciones e identificando la respuesta correcta.	Medio alto
5	C	Incrementa vocabulario	El estudiante debe apoyarse en el texto en que aparece la palabra y en sus conocimientos previos, discriminando entre las alternativas dadas.	Medio bajo
6	C	Interpreta lo leído	El estudiante debe observar y analizar globalmente el texto, e inferir de la información entregada, discriminando entre los distractores entregados y seleccionando la respuesta más precisa.	Medio alto
7	B	Incrementa vocabulario	El estudiante debe apoyarse en el contexto en que aparece la palabra, en diversas claves que otorga el texto y en sus conocimientos previos, discriminando entre las alternativas dadas.	Medio bajo

Pregunta	Respuesta correcta	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 3	Alternativa			
8	B	Extrae información implícita	La información se encuentra contenida al final del texto. El estudiante debe realizar una inferencia local.	Medio alto
9	D	Interpreta lo leído	El estudiante debe observar y analizar globalmente el texto, e inferir de la información entregada, discriminando entre los distractores entregados y seleccionando la respuesta más precisa.	Medio alto
10	Abierta	Evalúa	El estudiante fundamenta su respuesta, apoyado en la información del texto, argumentando su particular punto de vista. -El zorro ata en la cola del tigre una bolsa llena de avispas (venganza). -La actitud del zorro y lo que expresa en el velorio del tigre (astucia).	Alto
11	C	Extrae información implícita	La información se encuentra contenida en el segundo párrafo del texto. El estudiante debe realizar una inferencia local.	Medio alto
12	A	Incrementa vocabulario	El estudiante debe apoyarse en el contexto en que aparece la palabra, en diversas claves que otorga el texto y en sus conocimientos previos.	Medio bajo

Pregunta	Respuesta correcta	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 3	Alternativa			
13	D	Interpreta lo leído	El estudiante debe observar y analizar el sentido del texto globalmente, interpretando las relaciones entre las oraciones. Debe discriminar la información precisa entregada por el texto.	Medio alto
14	C	Incrementa vocabulario	El estudiante debe apoyarse en el cuarto párrafo del texto en que aparece la palabra, en diversas claves que otorga el texto y en sus conocimientos previos.	Medio bajo
15	C	Extrae información implícita	La información se encuentra contenida en el cuarto párrafo del texto. El estudiante debe realizar una inferencia local.	Medio alto
16	Abierta	Evalúa	El estudiante argumenta su respuesta, apoyado en la información del texto: - Vivió 122 años. - Anduvo en bicicleta hasta los 100 años. - Se alimentó de aceite de oliva y vino de oporto. - A su edad estaba lúcida. - Conoció a van Gogh.	Alto

Pregunta	Respuesta correcta:	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 4	Alternativa			
17	B	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en el primer párrafo del texto. El estudiante debe relacionar lo especificado en este párrafo con las alternativas, para identificar la respuesta correcta.	Bajo
18	A	Extrae información explícita	La respuesta se observa literalmente en el segundo párrafo del texto. El estudiante debe relacionar lo especificado en este párrafo con las alternativas, para identificar la respuesta correcta.	Bajo
19	Abierta	Evalúa	El estudiante argumenta su respuesta, apoyado en la información del texto: <ul style="list-style-type: none"> - Los hombres aumentaron y se multiplicaron. - Era difícil el encontrar alimentos, porque el número de hombres era mayor. - Sembraron en lugares muy extraños. 	Alto
20	B	Extrae información implícita	La información se encuentra contenida en el último párrafo del texto. El estudiante debe realizar una inferencia local.	Medio alto

4.6.3. Instrumento de Evaluación Final

Pregunta	Respuesta correcta	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 1	Alternativa			
1	B	Interpreta lo leído	El estudiante debe observar y analizar globalmente el poema, e inferir de la información entregada, discriminando entre los distractores entregados y seleccionando la respuesta más precisa.	Medio alto
2	C	Interpreta lo leído	El estudiante debe observar y analizar globalmente el poema, e inferir de la información entregada, discriminando entre los distractores entregados y seleccionando la respuesta más precisa.	Medio alto
3	D	Extrae información implícita	La información se encuentra contenida en la primera estrofa del texto lírico. El estudiante debe realizar una inferencia local.	Medio alto
4	A	Incrementa vocabulario	El estudiante debe apoyarse en el contexto en que aparece la palabra, en diversas claves que otorga el texto lírico y en sus conocimientos previos.	Medio bajo
5	C	Extrae información implícita	La información se encuentra contenida en los elementos del texto lírico. El estudiante debe realizar una inferencia local.	Medio alto
6	B	Incrementa vocabulario	El estudiante debe apoyarse en el contexto en que aparece la palabra, en diversas claves que otorga el poema y en sus conocimientos previos.	Medio bajo

Pregunta	Respuesta correcta	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 2	Alternativa			
7	C	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en el primer párrafo del texto. El estudiante debe localizar la información y discriminar entre distinta información entregada en el texto.	Bajo
8	Abierta	Evalúa	El estudiante argumenta su respuesta, apoyado en la información del texto: - Porque el hombre tiene una tendencia a preferir comidas altas en grasas y azúcares.	Alto
9	C	Incrementa vocabulario	El estudiante debe apoyarse en el último párrafo del texto en que aparece la palabra, en diversas claves que otorga el texto y en sus conocimientos previos.	Medio bajo
10	A	Extrae información implícita	La información se encuentra contenida en el último párrafo del texto. El estudiante debe realizar una inferencia local.	Medio alto
11	B	Interpreta lo leído	El estudiante debe observar y analizar globalmente el texto, e inferir de la información entregada, discriminando entre los distractores entregados y seleccionando la respuesta más precisa.	Medio alto
12	C	Incrementa vocabulario	El estudiante debe apoyarse en el quinto párrafo del texto en que aparece la palabra, en diversas claves que otorga el texto y en sus conocimientos previos.	Medio bajo
13	Abierta	Extrae información explícita	El estudiante argumenta su respuesta, apoyado en la información del texto: - Mientras más viejo se es, es preferible ingerir menor cantidad de alimentos altos en grasas.	Bajo

Pregunta	Respuesta correcta	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 3	Alternativa			
14	D	Extrae información implícita	La información se encuentra contenida en los textos discontinuos. El estudiante debe realizar una inferencia local.	Medio alto
15	B	Extrae información implícita	La información se encuentra contenida en el segundo párrafo del texto. El estudiante debe realizar una inferencia local.	Medio alto
16	Abierta	Evalúa	El estudiante argumenta su respuesta, apoyado en la información del texto: - Porque parte de la energía reflejada por la superficie de la tierra es absorbida por la atmósfera.	Alto

Pregunta	Respuesta correcta	Indicador de aprendizaje	Justificación	Nivel de dificultad de la pregunta
Texto 4	Alternativa			
17	Abierta	Evalúa	El estudiante argumenta su respuesta, apoyado en la información del texto: - Porque favorece todo los aspectos de nuestra vida: psicológicos, físicos estéticos y anímicos.	Alto
18	C	Interpreta lo leído	El estudiante debe observar y analizar globalmente el texto, e inferir de la información entregada, discriminando entre los distractores entregados y seleccionando la respuesta más precisa.	Medio alto
19	Abierta	Evalúa	El estudiante argumenta su respuesta, apoyado en la información del texto: 1. Dormir bien Favorece el aprendizaje de tareas motoras complejas. 2. Controla la masa corporal (obesidad).	Alto
20	A	Extrae información explícita	La información se observa literalmente en el segundo párrafo del texto. El estudiante debe localizar la información y discriminar entre distinta información entregada en el texto.	Bajo

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 Clave y sus respectivos Indicadores de Aprendizaje. 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

Aprendizaje Clave	Indicadores de Aprendizaje	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															

Instrumentos de Evaluación en Comprensión Lectora 1^{er.} año de Educación Media

Instrumento de Evaluación Diagnóstica

80

Instrumento de Evaluación Intermedia

96

Instrumento de Evaluación Final

112

**Instrumento de Evaluación Diagnóstica
de Lectura de Variedad de Textos
para 1^{er.} año de EM**

4.8

**Instrumento de Evaluación Diagnóstica
de extracción de información,
construcción de significado, evaluación e
incremento de vocabulario
para 1^{er.} año de EM**

4.9

4.8. Instrumento de Evaluación Diagnóstica de Lectura de Variedad de Textos para 1^{er}. año de EM

Lectura 1

“Barba Azul

Érase una vez un hombre que tenía preciosas viviendas en la ciudad y en el campo, cristalería de oro y plata, muebles cubiertos en selecto brocado y carruajes resplandecientes. Pero desgraciadamente, este hombre tenía la barba azul; esto le proporcionaba un aspecto tan grotesco y terrible que todas las mujeres y las jóvenes arrancaban.

Una vecina suya, cortesana distinguida, tenía dos hijas preciosísimas. Él le pidió la mano de una de ellas, dejando a su elección cuál deseaba darle. Ninguna de las dos quería y se lo pasaban una a la otra, pues no conseguían resignarse a tener un esposo con la barba azul. Pero lo que más les contrariaba era que ya se había casado varias veces y nadie sabía qué había pasado con esas esposas.

Barba Azul, para conocerlas, las transportó con su madre, a una de sus haciendas de campo. Todo marchó tan bien que la menor de las jóvenes empezó a encontrar que el dueño de casa ya no tenía la barba tan azul y que era un hombre muy correcto. Tan pronto hubieron llegado a la ciudad, quedó arreglada la boda...”

Fuente: Charles Perrault. Los cuentos de Perrault. Editorial Crítica, Barcelona, 1980. (Fragmento).

Lectura 2

“Cabo de Hornos

Las costas occidentales de la Tierra del Fuego se desgranán en numerosas islas, entre las cuales culebrean canales misteriosos que van a perderse allá en el fin del mundo, en La Sepultura del Diablo.

Los marinos de todas las latitudes aseguran que allí, a una milla de ese trágico promontorio que apadrina el duelo constante de los dos océanos más grandes del mundo, en el Cabo de Hornos, el diablo está fondeado con un par de toneladas de cadenas, que él arrastra, haciendo crujir sus grilletes en el fondo del mar en las noches tempestuosas y horribles, cuando las aguas y las oscuras sombras parecen subir y bajar del cielo a esos abismos.

Hasta hace pocos años, sólo se aventuraban por esas regiones audaces nutrieros y cazadores de lobos, gentes de distintas razas, hombres corajudos que tenían el corazón nada más que como otro puño cerrado.

Algunos de estos hombres han quedado engarzados para toda la vida en esas islas. Otros, desconocidos, atrapados por el látigo del hambre que parece arrearlos de oriente a occidente, llegan a esas tierras inhospitalarias, donde pronto el viento y la nieve les machetean el alma...”

Fuente: Francisco Coloane. Cabo de Hornos. Editorial Alfaguara, Santiago, 2009. (Fragmento).

Lectura 3

“Amnesia infantil: Recuerdos olvidados ¿Por qué no recordamos los primeros años de vida?”

Por más buena memoria que uno tenga, no hay ser humano en el planeta que recuerde su primer año de vida. Los últimos estudios en neurociencia cognitiva y neuropsicología indican que hacia los tres o cuatro años sufrimos de lo que se conoce como Amnesia infantil.

Distintos estudios plantean que este formateo cerebral se debe al cambio fisiológico por el que atraviesan nuestros cerebros al crecer.

Como señala un psicólogo estadounidense, Uric Neisser, el sistema nervioso no está completamente desarrollado en los niños. O, quizás, los recuerdos de los primeros años se almacenan en nuestro cerebro de formas distinta que los de años posteriores.

Otros investigadores, en cambio, explican este fenómeno a partir de la ausencia del lenguaje a tal edad. “La memoria está atravesada por el lenguaje: por eso, nadie recuerda qué hizo ni qué vio cuando tenía ocho meses o dos años- explica Iván Izquierdo. Los adultos pensamos con palabras de adultos, con un vocabulario que no teníamos cuando éramos niños. No recordamos aquello que no podemos relacionar con palabras...”

Fuente: Revista Muy Interesante. Octubre 2011.

4.9. Instrumento de Evaluación Diagnóstica de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1^{er.} año de EM

Nombre:

Curso: Fecha:

- Para responder la Evaluación Diagnóstica de Comprensión Lectora, cuentas con un tiempo estimado en 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:

“Rehabilitación de elefantes

El Orfanato de Elefantes de Nairobi es el centro de rescate y rehabilitación de elefantes huérfanos con más éxito del mundo. El orfanato acoge elefantes de toda Kenia, muchos de ellos víctimas de la caza furtiva o de los conflictos entre animales y humanos, y ahí los cuidan hasta que superan la edad lactante. Una vez que están curados y recuperados, los trasladan a más de 160 kilómetros al sudeste, a uno de los dos centros de acogida del Parque Nacional del Tsavo. Allí, cada uno a su ritmo, entre los ocho y diez años, viven hasta lograr la transición gradual de vuelta al medio natural que los vio nacer.

La situación de los elefantes es tan extrema, que su peor enemigo –el ser humano– es también su única esperanza. Esta paradójica situación condujo a crear el orfanato para elefantes en 1987. Acoger una cría de elefante huérfana representa un gran desafío, porque estos animales son completamente dependientes de la leche materna durante los dos primeros años de su vida. Hace algunos años no se lograba criar y sacar adelante a ningún huérfano menor de un año, porque los cuidadores no encontraban una fórmula adecuada que fuese equivalente a la calidad nutricional de la leche materna de elefante.



Conscientes de que esta leche tiene un alto contenido en grasa, los encargados del orfanato, añadieron nata y mantequilla a la mezcla, pero a las crías les costaba digerirla y morían enseguida. Entonces cambiaron a una leche sin grasa que los elefantes digerían mejor, pero que no los alimentaba suficiente, por lo que iban perdiendo peso hasta morir. Finalmente lograron elaborar una mezcla precisa que contenía leche en polvo para bebés humanos y leche de coco.

El segundo logro fue fomentar los vínculos familiares, ya que una familia de elefantes es, en esencia, un organismo extenso y sensible. Los jóvenes se crían en el seno de una estructura matriarcal de cuidadoras atentas y cariñosas, que empieza por la madre biológica y se extiende hasta incluir hermanas, primas, tías, abuelas y amigas de confianza.

2. ¿Cuál es la idea que sintetiza mejor el primer párrafo del texto?

- A. Traslado de los elefantes rehabilitados desde el Orfanato de Nairobi.
- B. Características de los animales protegidos en el Parque Nacional de Tsavo.
- C. Diferencias entre el Parque Nacional del Tsavo y el Orfanato de Nairobi.
- D. Proceso de rehabilitación de los elefantes realizado en el orfanato de Nairobi.

3. En el fragmento, *"la situación de los elefantes es tan extrema, que su peor enemigo –el ser humano- es también su única esperanza. Esta paradójica situación condujo a crear el orfanato para elefantes en 1987"*, ¿qué palabra reemplaza a paradójica sin alterar el significado del texto?

- A. Contradictoria.
- B. Irrepetible.
- C. Inevitable.
- D. Optimista.

4. De acuerdo al texto, se considera exitoso el orfanato de elefantes porque:

- A. Es el centro de protección animal más grande del mundo.
- B. Es un Parque Nacional que prohíbe la caza indiscriminada de elefantes.
- C. Logra reconstruir el alimento preciso y los vínculos familiares de los elefantes.
- D. Traslada animales heridos desde un parque a otro a través de grandes distancias.

5. De acuerdo al último párrafo, ¿qué información destaca el autor?

- A. El rol de la ciencia en el estudio de los elefantes.
- B. La difícil relación que han tenido los hombres con los elefantes.
- C. Los estudios que demuestran la excepcional superioridad del elefante.
- D. La similitud de la estructura cerebral entre el elefante y el ser humano.

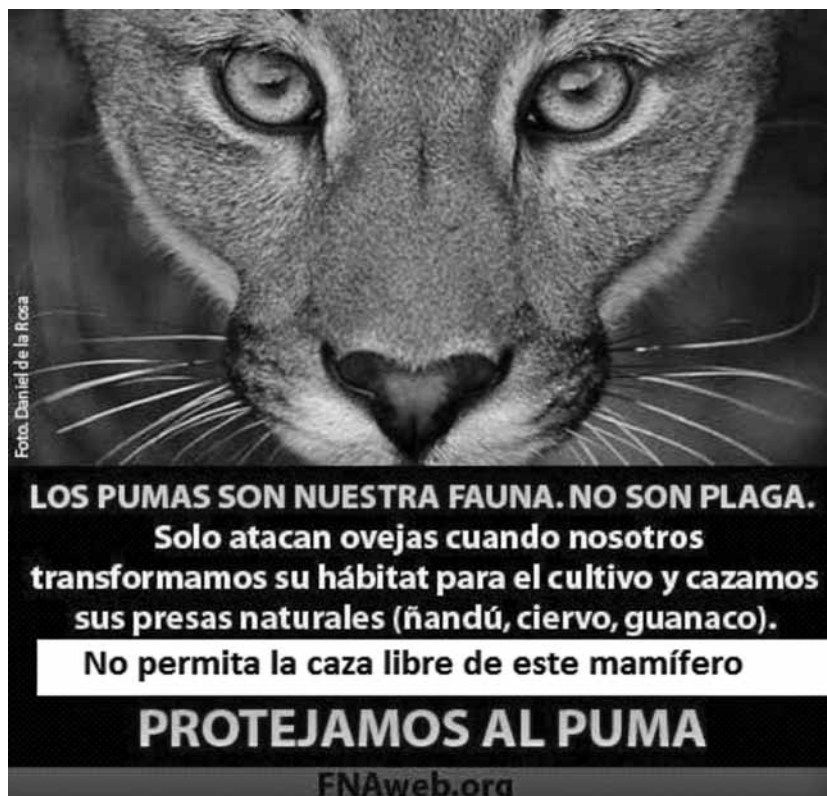
6. En el párrafo cinco, la palabra sendas puede reemplazarse por:

- A. Viajes.
- B. Rutas.
- C. Atajos.
- D. Huellas.

7. ¿De qué estaba hecha la mezcla con que lograron alimentar a los elefantes?

- A. Nata y mantequilla.
- B. Leche de elefante y grasa.
- C. Grasa y nutrientes artificiales.
- D. Leche en polvo y leche de coco.

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



8. En el texto, ¿qué función cumple la imagen del puma?

- A. Demostrar que los pumas no son una plaga.
- B. Denunciar caza indiscriminada de este animal.
- C. Sensibilizar a la gente para que cuide a este felino.
- D. Ejemplificar la grave situación en que se encuentran los pumas.

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

"Amelia Earhart, Heroína de la aviación"

Amelia Mary Earhart nació en Atchison, Kansas, el 24 de julio de 1897. Se hizo famosa por ser la primera mujer en realizar la travesía de cruzar sola en un avión el océano Atlántico y la primera persona en volar con éxito entre la isla de Hawaii y el territorio continental de Estados Unidos. Además, intentó el primer viaje aéreo alrededor del mundo sobre la línea ecuatorial.

A los 10 años vio su primer aeroplano en una feria del Estado de Iowa y dijo: *"Era una cosa hecha de cables oxidados y madera, nada interesante"*. Sin embargo, en 1920 asistió a un espectáculo aéreo en Long Beach y quedó prendada de los aviones. Con un casco y guantes subió a bordo de un biplano con la cabina abierta y voló durante 10 minutos sobre Los Ángeles. Desde ese momento comenzó a recibir clases de vuelo.

En octubre de 1922, Amelia comenzó a participar en vuelos en un intento de romper récords logrando la máxima marca de altitud para una mujer: 4.000 metros. Durante 1925, Amelia se unió a la sede de la Asociación Aeronáutica Nacional y en este periodo, aprovechó todas las oportunidades para promocionar la aviación, especialmente entre las mujeres, y se convirtió en la figura habitual de las columnas de los periódicos.

El 26 de abril de 1927, Amelia recibió una llamada que cambió su vida: el capitán H.H. Railey le preguntó si aceptaba el reto de atravesar el Atlántico con un avión. El 3 de junio de 1928 se convirtió en la primera mujer en cruzar el Atlántico como pasajera. Y después en 1932, se hizo mundialmente conocida ya que fue la primera mujer que realizó en solitario la travesía. Igualando la hazaña, realizada en 1927 por Charles A. Lindbergh.

Diez años más tarde, aceptó un nuevo desafío: intentaría dar la vuelta al mundo por una ruta distinta a la habitual. Acompañada por el capitán estadounidense Frederick J. Noonan, volaría alrededor del Globo siguiendo la línea del Ecuador con un avión bimotor.

Despegaron de Miami el 1 de junio de 1937. Su ruta le llevó a través de Puerto Rico y el extremo nordeste de Sudamérica, más tarde a África y el Mar Rojo. Desde allí realizó un vuelo sin escalas hacia la India, vuelo inédito en la historia de la aviación.

Estando en la India, cuando aún le quedaban más de 11.000 Km. para terminar su viaje, tuvo que esperar varios días debido al mal tiempo y a que enfermó gravemente. Una vez recuperada despegó en dirección a Australia, donde envió los paracaídas de regreso, porque pensó que no serían necesarios durante el resto del viaje.

Desde Australia partió hacia Nueva Guinea. El 2 de julio de 1937 salió desde este lugar sobrevolando el Océano Pacífico. Estableció su último contacto por radio a las 20:00 horas con un buque guardacostas estadounidense, mientras se dirigía a la isla Howland. Su avión desapareció en algún lugar del océano, en medio de un temporal cuando realizaba la penúltima etapa de su viaje. A pesar del despliegue y el dinero invertido en su búsqueda, nunca se encontró rastro alguno de Amelia, ni de su avión.

Amelia, frecuentemente entre sus viajes, le enviaba cartas a su esposo, en una de ellas escribió: *"Por favor, debes saber que soy consciente de los peligros, quiero hacerlo porque lo deseo. Las mujeres deben intentar hacer cosas como lo han hecho los hombres. Cuando ellos fallaron, sus intentos deben ser un reto para otros."*

Fuente: www.vidasfamosas.com (Adaptación).

17. En el fragmento *“Sin embargo, en 1920 asistió a un espectáculo aéreo en Long Beach y quedó cautivada con los aviones.”* La palabra subrayada, podría reemplazarse por:

- A. Desconcertada.
- B. Enloquecida.
- C. Sorprendida.
- D. Encantada.

18. ¿Qué sensación provocó en Amelia su primer encuentro con los aviones?

- A. Molestia.
- B. Cansancio.
- C. Desinterés.
- D. Desagrado.

19. Amelia se contactó por última vez con:

- A. Su esposo.
- B. El capitán Noonan.
- C. Un buque estadounidense.
- D. Una radio de la isla Howland.

20. De acuerdo al texto, ¿qué era lo más importante en la vida de Amelia?

- A. Conseguir múltiples fondos para cruzar el océano atlántico.
- B. Romper el récord, logrando la máxima marca de altitud.
- C. Ser una reconocida y destacada miembro de la Asociación Aeronática Nacional.
- D. Realizarse como piloto de aviación e impulsar el rol de la mujer en este ámbito.

**Instrumento de Evaluación Intermedia
de Lectura de Variedad de Textos
para 1^{er.} año de EM**

4.10

**Instrumento de Evaluación Intermedia
de extracción de información,
construcción de significado, evaluación e
incremento de vocabulario
para 1^{er.} año de EM**

4.11

4.10. Instrumento de Evaluación Intermedia de Lectura de Variedad de Textos para 1^{er.} año de EM

Lectura 1

“La máquina voladora

En el año 400 de nuestra era, los dominios del emperador Yuan se extendían junto a la Gran Muralla china, y las pacíficas tierras, húmedas de lluvia, eran verdes, y los súbditos ni demasiado felices ni demasiado desgraciados.

En la mañana del primer día de la primera semana del segundo mes del nuevo año, el emperador Yuan sorbía un poco de té y se abanicaba protegiéndose del calor de la brisa cuando un sirviente cruzó corriendo las losas rojas y azules del jardín, gritando:

— Oh, emperador, emperador, ¡un milagro!

— Sí -dijo el emperador-, el aire es suave esta mañana.

— ¡No, no, un milagro! -dijo el sirviente con rápidas reverencias.

— Y el té tiene muy buen sabor. Esto es ciertamente un milagro.

— No, no, excelencia.

— Déjame pensar entonces... Se ha levantado el sol y estamos en un nuevo día. O el mar es azul. Este es sin duda el más hermoso de los milagros.

— ¡Excelencia! ¡Un hombre está volando!

El emperador dejó de abanicarse.

— ¿Qué?

— Lo vi, en el aire, con alas. Oí una voz que venía del cielo, y cuando alcé los ojos allí estaba, un dragón con un hombre en la boca, un dragón de papel y bambú, del color del sol y la hierba.

— Es temprano -dijo el emperador-, y acabas de despertar de un sueño.

— ¡Es temprano, pero lo he visto! Venid y lo veréis también.

— Siéntate aquí conmigo -dijo el emperador-. Bebe un poco de té. Debe de ser algo raro, indudablemente, ver volar a un hombre. Tienes que pensarlo un tiempo, y yo también tengo que prepararme.

Bebieron té.

— Por favor -dijo al fin el sirviente-, o él hombre se irá.

El emperador se incorporó pensativamente...”

Fuente: Ray Bradbury. Las doradas manzanas del Sol. La máquina voladora. 13^o Edición. 1982.

“Yo soy aquel que ayer no más decía

Rubén Darío

Yo soy aquel que ayer no más decía
el verso azul y la canción profana,
en cuya noche un ruiseñor había
que era alondra de luz por la mañana.

El dueño fui de mi jardín de sueño,
lleno de rosas y de cisnes vagos;
el dueño de las tórtolas, el dueño
de góndolas y liras en los lagos;

y muy siglo diez y ocho y muy antiguo
y muy moderno; audaz, cosmopolita;
con Hugo fuerte y con Verlaine ambiguo,
y una sed de ilusiones infinita.

Yo supe de dolor desde mi infancia,
mi juventud.... ¿fue juventud la mía?
Sus rosas aún me dejan su fragancia...
una fragancia de melancolía.

Potro sin freno se lanzó mi instinto,
mi juventud montó potro sin freno;
iba embriagada y con puñal al cinto...
si no cayó, fue porque Dios es bueno.

En mi jardín se vio una estatua bella;
se juzgó mármol y era carne viva;
una alma joven habitaba en ella,
sentimental, sensible, sensitiva.

Y tímida ante el mundo, de manera
que encerrada en silencio no salía,
sino cuando en la dulce primavera
era la hora de la melodía...

Hora de ocaso y de discreto beso;
hora crepuscular y de retiro;
hora de madrigal y de embeleso,
de «te adoro», y de «¡ay!» y de suspiro.

Y entonces era la dulzaina un juego
de misteriosas gamas cristalinas,
un renovar de gotas del Pan griego
y un desgranar de músicas latinas.

Con aire tal y con ardor tan vivo,
que a la estatua nacían de repente
en el muslo viril patas de chivo
y dos cuernos de sátiro en la frente.
.....”

Fuente: *Antología* Rubén Darío. Edición Carmen Ruiz Barrionuevo. Editorial Espasa Calpe.

“Declaración Universal de los Derechos Humanos

PREÁMBULO

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menoscabo de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad..

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos...”

Fuente: ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Extracto del Preámbulo.

4.11. Instrumento de Evaluación Intermedia de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1^{er.} año de EM

Nombre:

Curso: Fecha:

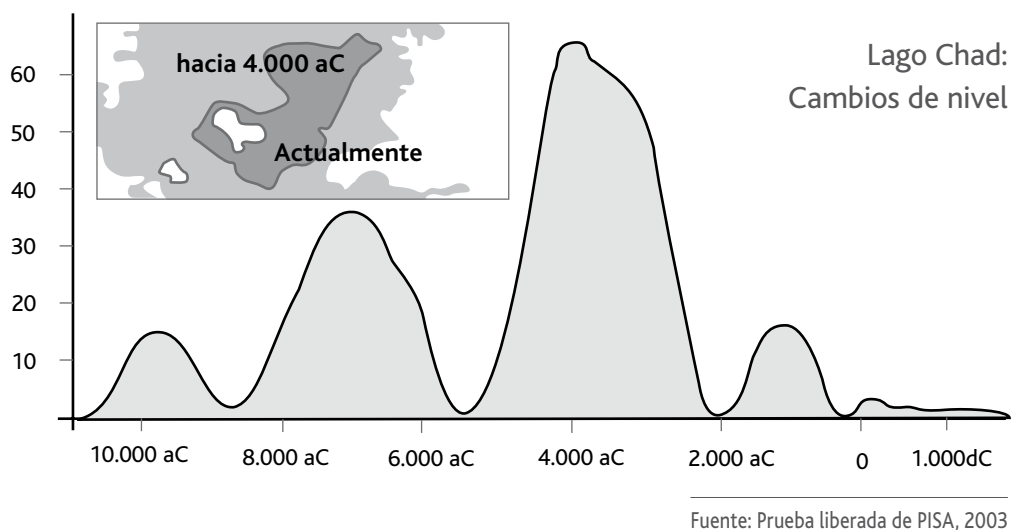
- Para responder la Evaluación Intermedia de Comprensión Lectora, cuentas con un tiempo estimado en 90 minutos.
- Cada pregunta consta de cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una de ellas es la alternativa correcta.
- Las Preguntas Abiertas se deben responder, escribiendo legiblemente en 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 y 3:

El lago Chad

La figura 1 muestra los cambios del nivel del agua en el lago Chad, situado en el Norte del África sahariana. El lago Chad desapareció por completo alrededor del 20.000 a.C., durante la última época glacial. Alrededor del 11.000 a.C., reapareció. Hoy, su nivel es aproximadamente el mismo que era en el 1.000 d.C.

Figura 1



1. ¿Cuál es el nivel actual de profundidad del lago Chad?

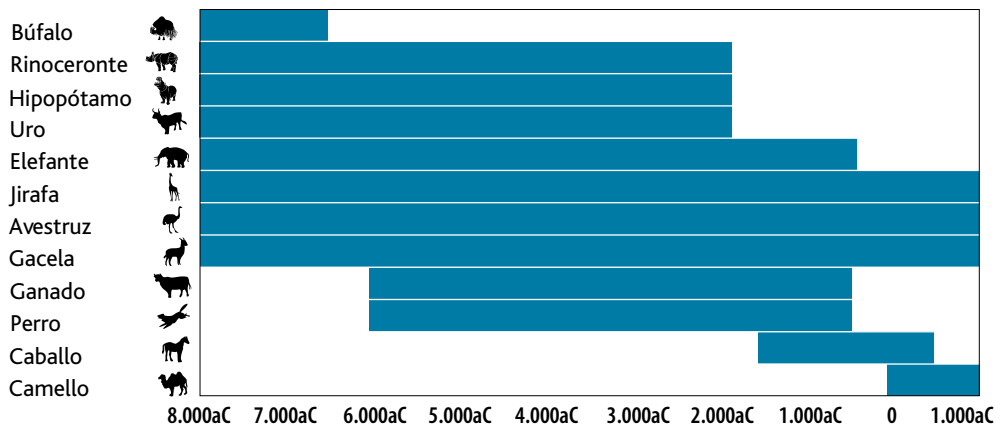
- A. Alrededor de los dos metros.
- B. Alrededor de los quince metros.
- C. Alrededor de los cincuenta metros.
- D. Ha desaparecido por completo.

2. ¿Cuál es la fecha de inicio del gráfico en la figura 1?

La **figura 2** muestra el arte rupestre sahariano (antiguas pinturas encontradas en las paredes de las cuevas) y su relación con los cambios en la distribución de las especies animales.

Figura 2

Arte rupestre sahariano y su relación con los cambios en la distribución de las especies animales.



3. La figura 2 se basa en el supuesto de que:

- A. Los animales representados en el arte rupestre existían en la zona en el momento en que se dibujaron.
- B. Los artistas que dibujaron los animales eran muy hábiles.
- C. Los artistas que dibujaron los animales tenían la posibilidad de viajar mucho.
- D. No hubo ningún intento de domesticar los animales representados en el arte rupestre.

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

“La casa de Usher

De aquel aposento, de aquella mansión hui aterrado. Afuera seguía la tormenta con toda su ira, cuando me encontré cruzando la vieja avenida. De pronto, surgió en el sendero una luz extraña y me volví para ver de dónde provenía, pues la casa y sus *sombras quedaban a mis espaldas. El resplandor venía de la luna llena, roja, como la sangre que brillaba ahora a través de aquella fisura casi imperceptible dibujada en zigzag, desde el tejado del edificio hasta la base. Mientras la contemplaba, la figura se ensanchó rápidamente, pasó un furioso sople de torbellino... y a mis pies el profundo estanque se cerró sombrío, silencioso, sobre los restos de la Casa Usher.*”

Fuente: Edgar Allan Poe. Cuentos Completos. Barcelona: Edhasa, 2009.

4. En el texto, la oración “*quedaban a mi espalda*” significa que:

- A. Alguien venía corriendo detrás de él.
- B. Alguien le tocaba la espalda.
- C. Le dolía la espalda.
- D. La casa había quedado atrás.

5. En el texto, la palabra resplandor podría reemplazarse por:

- A. Lástima.
- B. Grito.
- C. Brillo.
- D. Alegría.

6. ¿Qué sentimientos le produce La Casa Usher al Protagonista?

- A. Amargura.
- B. Alegría.
- C. Terror.
- D. Ira.

7. En este texto, la palabra imperceptible es sinónimo de:

- A. Eterno.
- B. Invisible.
- C. Inmortal.
- D. Imperturbable.

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

“El tigre y el zorro

Cierto día, el zorro encontró al tigre comiendo una presa y le pidió que le convidara parte de ella, pero el tigre se negó. El vengativo zorro esperó a que el tigre se durmiera y entonces le ató a la cola, una bolsa llena de avispa, que hacían un fuerte zumbido. El zorro, con una voz de alarma, gritó:

–¡Rápido, huyamos que viene un ejército armado!

El tigre comenzó a correr desesperadamente, entre los árboles, llevando siempre detrás el ruido que producían los que creía sus perseguidores. Cuando se dio cuenta de la broma, juró vengarse.

Al rato, se tendió en medio de la cueva y simuló estar muerto, mientras su compañera invitaba para el velorio al quirquincho, al cuervo, a la comadreja y al león, que era el rey. La tigresa también invitó al zorro al velorio.

El astuto zorro llegó hasta la puerta y vio cómo estaban velando al tigre, pero siempre desconfiado, dijo:

–Yo voy a creer que el tigre está muerto sólo si mueve la cola.

El tigre, para convencerlo, sacudió fuertemente la cola. Entonces el zorro, dando media vuelta, dijo:

–Muerto que mueve la cola no está muerto.

Y echando a correr, exclamó:

–¡Patitas, para cuándo si no son para ahora!”

Fuente: El tigre y el zorro. Paidós. Buenos Aires, 2010.

8. En el final del texto, cuando el zorro dice: “-¡Patitas, para cuándo si no son para ahora!”, significa que el zorro:

- A. Continúa vengándose del tigre.
- B. Quiere huir del enojado tigre.
- C. Corre feliz por la burla realizada.
- D. Se arrepiente de haberse burlado del tigre.

9. En el texto, la historia se desarrolla en:

- A. La playa.
- B. La ciudad.
- C. El campo.
- D. La selva.

10. Señale qué acontecimientos demuestran el aspecto vengativo y la astucia del zorro:

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 11, 12, 13, 14, 15 y 16:

“Pensaba que Dios se había olvidado de ella

Murió la mujer más vieja del mundo.

Tenía 122 años, estaba casi sorda y ciega. Conoció a Van Gogh.

Falleció ayer la persona más vieja del mundo en un geriátrico de Arlés, el mismo pueblo donde había nacido hace 122 años; Jeanne Calment decía que el secreto de su larga vida era el aceite de oliva y el vino oporto.

En el hogar de ancianos donde vivía informaron que estaba ciega, casi sorda y en silla de ruedas, pero mantenía su ácido humor y estaba lúcida. Solía decir que Dios se había olvidado de ella. Había nacido el 21 de febrero de 1875 en una familia de clase media. Se casó con un primo a los 22 años y dos años después tuvo a su única hija, madre de su único nieto.

Calment vivió siempre en Arlés en el sudoeste de Francia; en esa misma ciudad vivió Van Gogh durante un año y ella pudo conocerlo. Decía que era “feo como un piojo” y un hombre sucio, mal vestido y desagradable.

La mujer anduvo en bicicleta hasta los 100 años...

El alcalde de Arlés dice que el pueblo está triste, porque ya pensaban que Calment era inmortal”.

Fuente: Margarita Mainé, en Lluvia de plata y otras noticias. Buenos Aires. Sudamericana, 2004.

11. ¿Cuál de estas oraciones describe mejor a la anciana?

- A. Era fea como un piojo.
- B. Estaba sucia, mal vestida y era desagradable.
- C. No veía y casi no escuchaba, pero comprendía todo.
- D. Era muy agresiva.

12. En el cuarto párrafo, la frase "su ácido humor" se refiere a :

- A. Agrio.
- B. Crudo.
- C. Lapso.
- D. Intencionado.

13. La Anciana decía que Dios se había olvidado de ella, porque:

- A. No le hacía los regalos que ella quería.
- B. Pudo andar en bicicleta hasta los 100 años.
- C. Terminó su vida en un geriátrico.
- D. Vivió muchos más años que el resto de la gente.

14. En el cuarto párrafo, la palabra lúcida es sinónimo de:

- A. Simple.
- B. Confusa.
- C. Consciente.
- D. Limpia.

15. El pueblo de Arlés está triste con la noticia de la muerte de Calment, porque:

- A. Vivió siempre en ese pueblo.
- B. Fue un personaje muy pintoresco.
- C. Pensaban que era inmortal.
- D. Conoció a van Gogh.

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

“Dioses y hombres de Huarochirí

En tiempos muy antiguos, cuando los hombres morían, dejaban su cadáver así nomás, tal como había muerto, durante cinco días. Al término de este plazo, dicen que se desprendía el alma del cuero, y se iba con un sonido “¡Sío!” como si fuera una mosca pequeña.

Dicen también que, en aquellos tiempos, los muertos regresaban a los cinco días. Y eran esperados con comidas y bebidas que preparaban sus familiares para festejar su regreso. “Ya regresé”, decía el muerto a la vuelta. Y se sentía feliz en compañía de toda su familia.

Por esta causa, los hombres aumentaron y se multiplicaron. Ya era muy difícil encontrar alimentos, porque el número de los hombres que habitaban la tierra era cada vez mayor. Tuvieron que sembrar en los lugares más extraños que uno se pueda imaginar. Vivían sufriendo.

Un día murió un hombre y su familia lo esperó. Se cumplió el plazo, llegó el quinto día, pero el hombre no apareció. Finalmente lo hizo en el sexto día. Su padre, su mujer y sus hijos estaban muy enojados con él.

Al verlo, su mujer dijo enojada: “¿Por qué eres tan perezoso? Los demás hombres llegan sin fatiga. Tú, de este modo, me has hecho esperar inútilmente” Alzó un choclo y se lo arrojó al alma que acababa de regresar. Apenas recibió el golpe, sonó un sonido como “¡Sío!” y como zumbando, desapareció de nuevo. El cielo se puso completamente gris. Luego prosiguió una lluvia torrencial por tres días. Se dice que desde entonces, los muertos ya no vuelven más”.

Fuente: Traducción de J.M. Arguedas, edición 2010.

17. El cadáver de un muerto se dejaba durante cinco días para que:

- A. Sus familiares no lo extrañaran y pudieran verlo todos los días.
- B. Su alma pudiera desprenderse de su cuerpo.
- C. Pudieran comer y beber lo que quisieran.
- D. Los dioses lo miraran.

18. Los hombres se multiplicaron, porque:

- A. Los muertos regresaban a la tierra.
- B. Cada año nacían más bebés.
- C. Aprendieron a resolver operaciones matemáticas.
- D. El alma se desprendía del cuerpo.

19. Argumente por qué el texto plantea que los hombres de esa época, vivían sufriendo.

20. Según la explicación de este mito, los muertos ya no vuelven más, porque:

- A. Era muy caro viajar a la tierra.
- B. Una mujer alzó un choclo al alma de su marido.
- C. Una mujer se asustó al ver el alma de su marido.
- D. Cada vez que venían, llovía torrencialmente por tres días.

**Instrumento de Evaluación Final
de Lectura de Variedad de Textos
para 1^{er.} año de EM**

4.12

**Instrumento de Evaluación Final de
extracción de información, construcción
de significado, evaluación e incremento
de vocabulario
para 1^{er.} año de EM**

4.13

4.12. Instrumento de Evaluación Final de Lectura de Variedad de Textos para 1^{er}. año de EM

Lectura 1

“La Odisea. Canto IX y X

Odiseo revela su identidad y empieza a contar sus tres años de odisea, comenzando desde la caída de Troya hasta que llegó a la Isla de Calipso. Navegando desde Troya en doce barcos, llegó a Ismaro, donde saquearon la ciudad de los Cícones. Después llegaron al país de los Lotófagos, y algunos hombres cayeron en la tentación y comieron loto, con lo cual ya no querían regresar a los barcos y tuvieron que ser obligados. De ahí fueron a la Isla de los Cíclopes. Odiseo les pidió a sus compañeros que lo esperaran en los barcos, mientras él iba junto con doce de sus mejores hombres a saber si les ofrecían hospitalidad. Polifemo, el gigante de un solo ojo, hijo de Poseidón, los encerró y se comió a varios, lo que hizo que Odiseo lo engañara y al escapar lo dejara ciego. Polifemo imploró a Poseidón, su padre, la venganza.

Invitados por un mes en la Isla de Eolia, el rey de los vientos, Eolo Hipótada, le regala a Odiseo todos los vientos dentro de una bolsa, excepto el que los puede llevar a Ítaca. Mientras duerme, los hombres revisan la bolsa pensando en los tesoros que podría tener y liberan todos los vientos. Llegan a la Isla de los Lestrigones, gigantes antropófagos, quienes matan y se comen a la tripulación de once barcos. Odiseo y sus hombres huyen a la Isla Eea, donde fueron algunos hombres hechizados por Circe, hija del Sol, que los convierte en cerdos. Ayudado por unas hierbas mágicas dadas por Hermes, Odiseo logra oponerse a Circe y libera a sus compañeros. Al cumplirse un año, Odiseo le pide a Circe que lo deje partir y lo ayude a llegar a su patria...”

Fuente: Homero. La Odisea.(Extracto Canto IX y X).

Lectura 2

“Lanchas en la bahía

Había dejado de remar y abocinando las manos lanzaba a través de ellas el grito de llamada. El grito surgía recto y de un solo tono, pero el viento cogíalo y lo dividía en muchos gritos que tomaban distintas trayectorias y que vibraban sobre el mar con diferentes tonos, hasta caer al agua.

Puse de nuevo la caña junto al pecho, me incliné al levantar la pala y avanzando un paso la hundí en el agua. Me erguí, dejándome luego caer hacia atrás, mientras la pala, impulsada por el peso del cuerpo, partía en surco fugitivo la superficie del mar. La lancha se movía lentamente, como de mala gana, balanceándose un poco. Cuando la caña me tocó el pecho, me enderecé y repetí el movimiento. Era un movimiento sencillo y mecánico, que exigía más habilidad que fuerza, pero en cuya realización fijaba toda mi energía palpándome de rato en rato los músculos de los brazos, esperando encontrarlos como los de Rucio del Norte, trenzados como gruesos cabos, o como los de Alejandro, largos y elásticos.

Me detuve. Estaba bañado en sudor y cansado, pero me sentía alegre, animoso. Varios días llevaba ya sobre esa lancha, días de sol, de viento, trabajando desde el alba, con los pies desnudos, en camiseta, endureciéndome, tostándome. Sin embargo, cuando me invitaron a trabajar como lancharo tuve miedo, pareciéndome que aquel trabajo era superior a mis fuerzas, propio solamente para hombres como aquellos que veía desde la orilla: resueltos, hábiles, fuertes.

–No es ninguna cosa del otro mundo me dijo Alejandro– y solo es cuestión de costumbre y de voluntad. No hay ningún trabajo que pueda acobardar a un hombre...”

Fuente: Manuel Rojas. Lanchas en la bahía. 24ª edición. Mayo 1993.

Lectura 3

“Discurso de Gettysburg

Abraham Lincoln

19 de noviembre de 1863

Gettysburg, Pensilvania

Hace 87 años, nuestros padres fundaron en este continente una nueva nación, concebida en la libertad y consagrada al principio de que todos los hombres son creados iguales.

Nos hallamos ahora empeñados en una guerra civil en que se está poniendo a prueba si esta nación, o cualquier nación igualmente concebida y consagrada, puede perdurar. Estamos reunidos en un gran campo de batalla de esa guerra. Hemos venido a dedicar parte de ese campo a lugar de eterno reposo de aquellos que aquí dieron la vida para que esta nación pudiera vivir. Es perfectamente justo y propio que así lo hagamos, aunque en realidad, en un sentido más alto, no podemos dedicar, no podemos consagrar, no podemos santificar este suelo: los valientes que aquí combatieron, los que murieron y los que sobrevivieron, lo han consagrado mucho más allá de la capacidad de nuestras pobres fuerzas para sumar o restar algo a su obra.

El mundo advertirá poco y no recordará mucho lo que aquí digamos nosotros, pero nunca podrá olvidar lo que aquí hicieron ellos. A los que aún vivimos nos toca más bien dedicarnos ahora a la obra inacabada que quienes aquí lucharon dejaron tan noblemente adelantada; nos toca más bien dedicarnos a la gran tarea que nos queda por delante: que, por deber con estos gloriosos muertos, nos consagremos con mayor devoción a la causa por la cual dieron hasta la última y definitiva prueba de amor; que tomemos aquí la solemne resolución de que su sacrificio no ha sido en vano; que esta nación, por la gracia de Dios, tenga una nueva aurora de libertad, y que el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo no desaparezca de la faz de la tierra.”

Fuente: Sitio Web America.gov. (20 de noviembre de 2008).

4.13. Instrumento de Evaluación Final de extracción de información, construcción de significado, evaluación e incremento de vocabulario para 1^{er}. año de EM

Nombre:

Curso: Fecha:

- Para responder la Evaluación Final de Comprensión Lectora, cuentas con un tiempo estimado en 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 y 6:

“Los sonetos de la muerte

Gabriela Mistral

Del nicho helado en que los hombres te pusieron,
te bajaré a la tierra humilde y soleada.
Que he de dormirme en ella los hombres no supieron,
y que hemos de soñar sobre la misma almohada.

Te acostaré en la tierra soleada con una
dulcedumbre de madre para el hijo dormido,
y la tierra ha de hacerse suavidades de cuna
al recibir tu cuerpo de niño dolorido.

Luego iré espolvoreando tierra y polvo de rosas,
y en la azulada y leve polvareda de luna,
los despojos livianos irán quedando presos.

Me alejaré cantando mis venganzas hermosas,
¡porque a ese hondor recóndito la mano de ninguna
bajará a disputarme tu puñado de huesos!

Este largo cansancio se hará mayor un día,
y el alma dirá al cuerpo que no quiere seguir
arrastrando su masa por la rosada vía,
por donde van los hombres, contentos de vivir...

Sentirás que a tu lado cavan briosamente,
que otra dormida llega a la quieta ciudad.
Esperaré que me hayan cubierto totalmente...
¡y después hablaremos por una eternidad!

Sólo entonces sabrás el por qué no madura,
para las hondas huesas tu carne todavía,
tuviste que bajar, sin fatiga, a dormir.
Se hará luz en la zona de los sinos, oscura;
sabrás que en nuestra alianza signo de astros había
y, roto el pacto enorme, tenías que morir...”

Fuente: Gabriela Mistral. Obras Completas. 1968.

1. El tema central de este poema es la:

- A. Tristeza.
- B. Muerte.
- C. Traición.
- D. Desolación.

2. Los sentimientos que embargan a la poetisa son de:

- A. Melancolía.
- B. Frustración.
- C. Dolor.
- D. Vergüenza.

3. En la primera estrofa la poetisa desea expresarnos:

- A. La posibilidad de la muerte del amado.
- B. Un entierro inesperado del amado.
- C. La ausencia de amor en su vida.
- D. La igualdad de la muerte ante los hombres.

4. En la cuarta estrofa, la palabra recónditos significa:

- A. Ocultos.
- B. Ausentes.
- C. Desprovistos.
- D. Lejanos.

5. En la estrofa número seis, la frase "la quieta ciudad", se refiere a:

- A. Sepulcro.
- B. Tumba.
- C. Cementerio.
- D. Nicho.

6. En la última estrofa, la palabra sinos significa:

- A. Cábala.
- B. Destino.
- C. Premonición.
- D. Astrología.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13:

“Los lipocitos

Se denominan lipocitos las células de nuestro organismo especializadas en acumular grasas. Cada vez que comemos en exceso, toda la energía sobrante se guarda en forma de grasa. Esas son reservas que hace el organismo por si se presentan tiempos de escasez de alimentos. Así tiene energía para funcionar un tiempo dado según la cantidad de reservas presentes.

El hombre tiene tendencia a comer en exceso y se deleita en ingerir exquisiteces cargadas de azúcar, unas verdaderas “bombas” de energía. Es inquietante pensar que las tres cuartas partes del mundo está subalimentada y una gran parte del cuarto restante se sobrealimenta.

Existe la tendencia a pensar que un niño gordito es un niño sano, de tal modo que las mamás obligan a sus hijos a comer todo aquello que ellas creen lo harán subir de peso. Cuando ocurre esto y los niños engordan, sus organismos fabrican lipocitos que se distribuyen casi uniformemente a través de todo el cuerpo. Así es como esos niños tendrán tendencia a engordar y cuando adultos serán los gruesos, o sea, gorditos de todos lados; tendrán manos y pies regordetes, anchas piernas y brazos y caras rellenas.

Cuando los lipocitos no se forman de niño, permanecen en los lugares donde son normalmente, más abundantes, es decir, la papada y alrededor de la zona abdominal. Cuando adultos serán los típicos gordos de una muy abultada región del abdomen.

Es bueno que los golosos conozcan otros datos. Todos los estudios realizados sobre envejecimiento llegan a la conclusión de que los animales más flacos viven más que los obesos. Las ratas gordas viven menos que las delgadas. El ser humano no es distinto. Si se realiza una dieta balanceada que satisfaga todos los requerimientos mínimos de nutrientes energéticos basta. Eso es menos de lo que normalmente consumen, sobre todo los adultos.

Quienes deben comer más cantidad son las personas que están creciendo: los lactantes, los niños y adolescentes. Por eso es necesario que consuman alimentos que contengan hidratos de carbono, sales minerales, vitaminas, aminoácidos, etc. Pasado ese periodo, es mejor guardar y esconder la gula en pos de una mejor salud y una vida más larga.”

Fuente: Revista Muy Interesante, 2010

7. De acuerdo al primer párrafo del texto, los lipocitos son:

- A. Células de grasa.
- B. Azúcar acumulada.
- C. Células que acumulan grasas.
- D. Bombas de energía.

8. Argumente, según el texto y su criterio, por qué los niños engordan:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. En el último párrafo, la palabra gula significa:

- A. Dieta.
- B. Comida.
- C. Glotonería.
- D. Banquete.

10. Los lipocitos son útiles, porque son:

- A. Grasas necesarias.
- B. Hidratos de carbono.
- C. Sales minerales.
- D. Aminoácidos.

11. Según el texto, de dónde saca el hombre energía cuando no puede comer:

- A. Del organismo.
- B. De las reservas grasas.
- C. De las vitaminas.
- D. De los líquidos.

12. En el quinto párrafo, la palabra balanceada significa:

- A. Energética.
- B. Calórica.
- C. Equilibrada.
- D. Alimenticia.

13. ¿Por qué cree usted, que deben comer más cantidad de alimentos las personas que se encuentran en crecimiento? Argumente su respuesta.

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 14, 15 y 16:

“Efecto Invernadero El efecto invernadero, ¿realidad o ficción?”

Los seres vivos necesitan energía para sobrevivir. La energía que mantiene la vida sobre la Tierra proviene del Sol, el cual irradia energía al espacio porque es muy caliente. Una pequeña proporción de esta energía llega a la Tierra.

La atmósfera terrestre actúa como una capa protectora de la superficie de nuestro planeta, evitando las variaciones de temperatura que existirían en un mundo sin aire.

La mayor parte de la energía irradiada proveniente del Sol pasa a través de la atmósfera terrestre. La Tierra absorbe una parte de esta energía y otra parte es reflejada por la superficie de la Tierra. Parte de esta energía reflejada es absorbida por la atmósfera.

Como resultado de esto, la temperatura promedio sobre la superficie de la Tierra es más alta de lo que sería si no existiera atmósfera. La atmósfera terrestre funciona como un invernadero, de ahí la expresión *efecto invernadero*.

Se dice que el efecto invernadero se ha acentuado durante el siglo veinte.

Es un hecho que la temperatura promedio de la atmósfera ha aumentado. En diarios y revistas se afirma con frecuencia que el aumento de la emisión de dióxido de carbono es la principal causa del recalentamiento ocurrido durante el siglo veinte.”

Texto extraído de OECD PISA 2006

http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Items_Ciencias_PISA_2006.pdf

Gráfico 1

Emisión de dióxido de carbono
(miles de millones de toneladas al año)

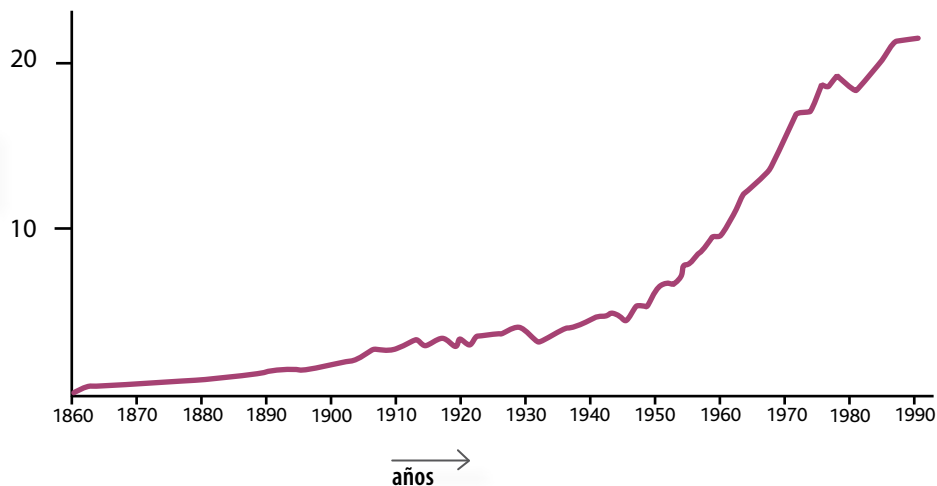
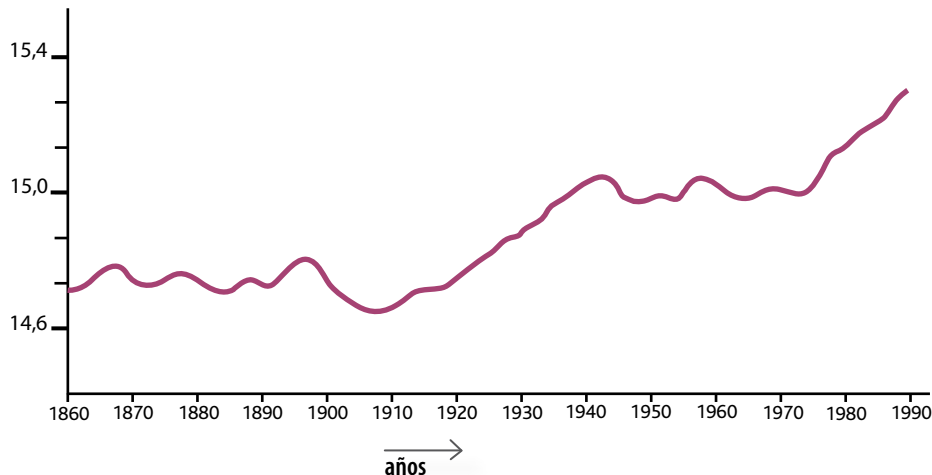


Gráfico 2

Temperatura promedio de la atmósfera terrestre (°C)



Fuente: OECD PISA 2006.

A partir de estos dos gráficos, Andrés concluye que es cierto que el aumento de la temperatura promedio de la atmósfera terrestre se debe al aumento de la emisión de dióxido de carbono.

14. ¿Qué se observa en los gráficos que respaldaría la conclusión de Andrés?

- A. El aumento de la temperatura (promedio) o la emisión de dióxido de carbono.
- B. La emisión de dióxido de carbono está aumentado considerablemente.
- C. El dióxido de carbono es la causa principal del aumento de temperatura de la Tierra.
- D. El incremento de ambos (promedio) temperatura y emisión de dióxido de carbono.

16. ¿Cuál es la función de la atmósfera, según el texto?

- A. Actuar como una capa protectora de las variadas temperaturas bajas.
- B. Proteger de las radiaciones solares, aminorando las variaciones de temperatura.
- C. Absorber toda la energía irradiada proveniente del sol.
- D. Proteger durante ciertos períodos del año de la alta emisión de CO₂.

16. Explique, ¿por qué la atmósfera funciona como un invernadero?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

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

"Más atractivos. Dormir bien es un eficaz tratamiento de belleza, según un estudio publicado en la Revista *British Medical Journal*. Sus autores, del Instituto Karolinska de Estocolmo (Suecia), demostraron que las personas que han dormido bien durante la noche resultan más atractivas y más saludables que las personas que han estado privadas de sueño.

Una estrella del *Guitar Hero*. Un estudio realizado en la Universidad de Ontario (Canadá) el año pasado demostró que, después de una noche de sueño reparador, una persona mejora su habilidad en el aprendizaje de tareas motoras complejas como las que se necesitan para jugar al popular videojuego *Guitar Hero III*. Concretamente, el número de notas aprendidas aumenta hasta un 7% si descansamos.

Contra la obesidad. El descanso nocturno afecta al peso y al índice de masa corporal (IMC), como demostró Nathaniel Watson, del Instituto del Sueño de la Universidad de Washington (EE UU) en estudios con gemelos. Concretamente, dormir más de la cuenta puede aumentar en 0,2 el IMC, mientras la falta de sueño lo aumenta hasta 1.4, favoreciendo la obesidad y el sobrepeso."

Fuente: <http://www.muyminteresante.es/2011>

17. ¿Por qué, de acuerdo al texto, es tan importante dormir bien?

18. La idea fundamental del texto es:

- A. Para tener una apariencia física saludable hay que dormir bien.
- B. El descanso nocturno es beneficioso para regular el peso.
- C. Dormir bien tiene beneficios tanto a nivel psicológico como físico.
- D. Dormir bien asegura el desarrollo de habilidades motoras complejas.

19. ¿Cuál de los aspectos tratados en el texto, cree usted que es el más importante? Justifique con dos argumentos.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

20. Según el texto, los beneficios de dormir bien están basados en:

- A. Estudios.
- B. Encuestas.
- C. Estadísticas.
- D. Opiniones.

5. Bibliografía

- Alvarez, Gerardo. *Textos y Discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Editorial Universidad de Concepción. Chile. 1996.
- Bradbury, Ray. *Las doradas manzanas del Sol. La máquina voladora*. 13° edición. 1982.
- Bruner, 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. *Cabo de Hornos*. Editorial Alfaguara. Santiago, 2009.
- Darío, Rubén. Edición Carmen Ruiz Barrionuevo. Editorial Espasa Calpe.
- 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.
- Homero. *La Odisea*. (Extracto Canto IX y X).
- http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Itemes_Ciencias_PISA_2006.pdf
- <http://www.muyinteresante.es/2011>
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. *The Psychology of reading and language comprehension*. Newton, M.A. Allyn and Bacon 1987.
- Mainé, Margarita. En *Lluvia de plata y otras noticias*. Buenos Aires. Edit. Sudamericana. 2004.
- Makuc, Margarita. "Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión lectora". *Revista Signos* 2008.
- 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. *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. *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. *Obras Completas.* 1968.
- *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.
- OECD. PISA. Prueba liberada. 2003.
- OECD. PISA. 2006.
- ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Extracto del Preámbulo.
- Perrault, Charles. *Los cuentos de Perrault.* Editorial Crítica, Barcelona, 1980.
- Poe, Edgar Allan. *Cuentos Completos.* Barcelona. Edhasa. 2009.
- 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
- Revista *Muy Interesante.* Octubre 2011.
- Rojas, Manuel. *Lanchas en la bahía.* 24ª edición. Mayo. 1993.
- 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.
- Sánchez, E. *Comprensión y redacción de textos.* (1998).
- Solé, Isabel. *Estrategias de la comprensión de la lectura.* Editorial Greó. Barcelona. España. 1996.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. *Strategies of discourse comprehension.* Nueva York Academic Press. 1983.
- www.vidasfamosas.com
- www.America.gov. (20 de noviembre de 2008).

