

ARISTAS

MARCO DE LECTURA
EN TERCERO Y SEXTO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA



INEEd

Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



Aristas

Evaluación Nacional
de Logros Educativos

ARISTAS

MARCO DE LECTURA
EN TERCERO Y SEXTO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA



INEEd

Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



Aristas

Evaluación Nacional
de Logros Educativos

Comisión Directiva del INEE: Alex Mazzei (presidenta), Pablo Cayota, Alejandro Maiche, Limber Elbio Santos, Marcelo Ubal y Oscar N. Ventura.

Director ejecutivo del INEE: Mariano Palamidessi

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Director de la Unidad de Evaluación de Aprendizajes y Programas: Juan Martín Soca

Los autores de este documento son Leticia Albisu, Alicia Fripp y Beatriz Picaroni.

Se agradece la revisión y ajustes de: Margarita Romero, María Noel Guidali, Elisa Davyt, Carmen Caamaño, Beatriz Gabbiani, Magela Figarola, Graciela Loureiro y Andrea Savio.

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor

Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Foto de tapa: CEIP

Montevideo, 2017

ISBN: 978-9974-8600-4-9

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay

(+598) 2604 4649 – 2604 8590

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE (2017), *Aristas. Marco de lectura en tercero y sexto de educación primaria*, INEE, Montevideo.

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

Índice

1. Aristas, Evaluación Nacional de Logros Educativos.....	4
1.1. ¿Por qué, qué y para qué?.....	4
2. Evaluación de la competencia lectora.....	6
2.1. Competencia lectora.....	6
2.2. Estrategias de lectura.....	8
2.3. Niveles de comprensión lectora	10
2.4. Criterios para seleccionar los textos.....	14
3. Especificaciones técnicas de las pruebas a aplicar	20
3.1. Especificaciones técnicas de la prueba de tercero.....	21
3.2. Las tareas a proponer a los alumnos de tercero.....	22
3.3. Especificaciones técnicas de las pruebas de sexto.....	23
3.4. Las tareas a proponer a los alumnos de sexto	24
Referencias bibliográficas	26

1. Aristas, Evaluación Nacional de Logros Educativos

1.1. ¿Por qué, qué y para qué?

La Ley General de Educación n° 18.437 establece en su artículo 115 que “El Instituto Nacional de Evaluación Educativa tendrá como cometido evaluar la calidad de la educación nacional a través de estudios específicos y el desarrollo de líneas de investigación educativas”. En este marco, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) ha diseñado Aristas, la Evaluación Nacional de Logros Educativos.

Aristas es una evaluación sobre los logros del sistema educativo, que abarca a los centros educativos en áreas rurales y urbanas, tanto públicos como privados. Aristas articula distintas dimensiones y perspectivas para producir información confiable y útil para movilizar acciones públicas que garanticen el derecho a la educación de todos los estudiantes.

Cada tres años, Aristas recolecta, analiza y presenta evidencia sistemática sobre las condiciones socioeconómicas y culturales de origen de los estudiantes, la organización y el clima de trabajo escolar, la convivencia y participación, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, se nutre de información que brindan los estudiantes, sus familias, los directores y los docentes.

En lo que refiere a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, Aristas se integra en torno a tres ejes:

1. los conocimientos y actitudes necesarios para el ejercicio de los derechos humanos, la responsabilidad social y la ciudadanía críticas;
2. las habilidades socioemocionales vinculadas con la socialización y la convivencia saludable; los vínculos con otros; el cuidado de sí mismo; un estilo de vida activo y saludable; el autoconocimiento; el trabajo colaborativo y el respeto y aprecio por la diversidad; y las actitudes vinculadas con la capacidad de emprender el logro de proyectos personales y colectivos, la autonomía y el aprendizaje permanente; y
3. los saberes y lenguajes fundamentales para comprender y relacionarse con el mundo, y “acceder a una praxis para una adecuada articulación entre el hacer y el pensar, desarrollar estrategias para la resolución de problemas diversos y el diseño de proyectos, a partir de la movilización de los saberes apprehendidos” (ANEP, 2014).

En la medida que estos tres ejes fueron definidos por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en sus lineamientos generales para la definición de perfiles de egreso en educación media básica, se constituyen en aquello que el sistema espera de sus



estudiantes. A su vez, de acuerdo a la Ley General de Educación n° 18.437, es cometido del INEEd realizar una evaluación de lo que la ANEP se propone.

Este documento se centra en el tercer eje, específicamente explicita el referente conceptual de dicha evaluación en lo que hace a los logros en lectura en tercer y sexto año de educación primaria.

El propósito fundamental de esta evaluación es conocer e informar los logros del sistema educativo a través del desempeño de sus estudiantes. No se dará cuenta del desempeño de centros escolares, docentes ni estudiantes en particular.



2. Evaluación de la competencia lectora

2.1. Competencia lectora

La competencia discursiva de los hablantes es la capacidad de desarrollar estrategias para analizar los diversos contextos y comprender los diferentes géneros discursivos (Martínez, 2001). Estos se dan en una situación de enunciación, ya que en el acto de lenguaje se genera el discurso en el que se exponen las interpretaciones o construcciones de la realidad: la del hablante y la del oyente o la del autor y la del lector, en un texto escrito, con incidencia de las intertextualidades que sus saberes y experiencias les permiten.

Tal como se expone en el Programa para Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2008), el dominio de la lengua se relaciona con las oportunidades con que disponga el estudiante de comprender y producir textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de enunciación, para lo cual deberá apropiarse de los aspectos convencionales del sistema, así como de las estrategias cognitivas y discursivas.

Esta evaluación se concentrará en la capacidad de construir significados a partir de la lectura de textos teniendo en cuenta distintos niveles de comprensión. Para ello, se basará fundamentalmente en la perspectiva transaccional de Goodman. Este autor explica, al igual que Rosenblatt, que durante el proceso de lectura tanto el sujeto que conoce como el objeto a conocer, se transforman:

El lector se transforma a medida que asimila y acomoda el nuevo conocimiento. Los esquemas conceptuales y valores del lector se alteran a través del proceso de comprensión de la lectura. [...] el lector está construyendo un texto paralelo y estrechamente relacionado con el texto publicado; este sigue siendo el mismo y sin embargo es un texto diferente para cada lector. El texto del lector implica inferencias, referencias y correferencias basadas en esquemas que el lector aporta a la transacción (Goodman, 1996: 43).

Este autor refiere al término *significado* remarcando que “está en el autor y en el lector. El texto tiene una capacidad de evocar significado pero no tiene significado en sí mismo; el significado no es una característica del texto” (Goodman, 1996: 26). Leer, entonces, es un proceso de dar significado al lenguaje escrito, es un “juego de adivinanza psicolingüística” (Goodman, 1996: 43). El significado es aquello que sucede durante la transacción y que depende del análisis que se realiza del texto durante la lectura, “(...) a la luz de la experiencia sintáctica y semántica pasada, el lector busca claves sobre las cuales basar sus expectativas respecto de lo que vendrá” (Rosenblatt, 1996: 34).



En el marco de esta evaluación se entiende que la competencia lectora es la capacidad de construir significados en diversidad de textos escritos, con propósitos definidos, mediante la identificación de datos explícitos, la interpretación de información implícita y del establecimiento de relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales, para lo cual se movilizan conocimientos, habilidades, estrategias, emociones y actitudes.

La competencia lectora se define en relación a la lectura de textos completos. Esto se sustenta en un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, siendo la situación de enunciación el componente básico de toda práctica social discursiva.

El concepto de competencia lectora implica que:

- la lectura es entendida como construcción de significado e interpretación y no como mero proceso de decodificación de grafías;
- el lector comprende los textos a través de la puesta en práctica de diferentes estrategias de lectura, que le permiten abordarlos en sus diferentes niveles de complejidad;
- durante el proceso de lectura cada lector obtiene y selecciona información explícita y realiza inferencias a partir de los datos implícitos que existen tanto a nivel de enunciados, de párrafos, como del mensaje global del texto (para esto es necesario hacer inferencias a nivel proposicional y en la relación entre las proposiciones, e integrar e interpretar estos datos obtenidos para captar el significado global del texto);
- al leer se establecen relaciones de sentido entre el conocimiento del mundo del lector, el contenido del texto abordado (intratextual), entre textos leídos con anterioridad (intertextual) y entre textos que se obtienen a través de hipervínculos que el propio lector selecciona como necesarios en su recorrido personal de lectura (hipertextual); y
- el proceso de lectura requiere que el lector identifique la situación de enunciación.

Se puede decir entonces que un lector competente es aquel que logra:

- determinar el propósito del texto;
- identificar claves del texto para reconstruir la situación enunciativa;
- reconocer la organización textual para obtener pistas y poder anticipar el contenido;
- recuperar información explícita e implícita;
- identificar el tema global o el tema de uno o más párrafos;
- encontrar información específica;
- establecer relaciones entre ideas y compararlas;
- integrar e interpretar información poniendo en diálogo con la nueva información los conocimientos previos;
- reflexionar y evaluar la forma y el contenido del texto, para lograr una lectura crítica;
- descifrar el sentido de elementos paratextuales en textos continuos y discontinuos;
- inferir el significado de palabras y frases;
- reconocer las relaciones semánticas y lógicas entre las diferentes partes del texto y de la frase para atribuirle un significado; e
- identificar los referentes de las anáforas, las catáforas y los deícticos.



Los puntos explicitados con anterioridad, que permiten determinar la competencia en lectura, son los que se tienen en consideración para completar las celdas de las tablas de especificaciones de lectura.

2.2. Estrategias de lectura

El Programa para Educación Inicial y Primaria 2008 señala que las prácticas que deberán poner en juego los docentes “... para desarrollar la Lectura incluyen la profundización en las estrategias cognitivas (anticipación, predicción, inferencia, verificación y confirmación) y discursivas (genérica, enunciativas y organizacionales) las que permitirán captar el sentido global de los textos” (CEIP, 2008: 51).

Dentro de este marco teórico, leer es comprender un texto escrito, de forma autónoma, y para lograr diferentes niveles de comprensión es necesario desarrollar y poner en práctica variadas estrategias cognitivas y discursivas. Las primeras son planteadas por Goodman (1996), a saber: iniciación, muestreo, predicción, inferencia, confirmación y corrección. Las segundas son enunciadas por Martínez (2001): genéricas, enunciativas, organizacionales, semánticas y pragmáticas.

Los lectores usan estrategias cognitivas para leer que tienen “... particular importancia en la construcción del significado durante los eventos de lectura y escritura” (Goodman, 1996: 54):

- Iniciación - “... el lector utiliza la estrategia de iniciación a partir del momento en que registra algo en su entorno visual como texto para leer” (Goodman, 1996: 55).
- Muestreo - En la lectura se realiza un muestreo, el lector identifica algunos elementos en el texto y selecciona aquella información que le parece le será más productiva y útil. Esta selectividad es de suma relevancia, sino “... los procesos de pensamiento se verían abrumados con datos irrelevantes” (Goodman, 1996: 55).

Estas estrategias cognitivas permiten al estudiante acceder a un nivel de lectura explícita que aparece en las tablas de especificaciones como “lectura literal”:

- Predicción - “Las predicciones se basan en la información explícita y en la ya inferida” (Goodman, 1996: 56). Implica predecir y anticipar lo que vendrá en el texto.
- Inferencia - “... es una estrategia general para adivinar —en función de lo que se sabe— la información necesaria pero desconocida” (Goodman, 1996: 56). Si la información inferida se torna explícita conforme avanza el texto, el lector confirma su deducción.
- Predicción e inferencia están relacionadas, la diferencia radica en que una predicción implica una suposición de que cierta información estará disponible en alguna parte del texto, mientras que la inferencia provee información que aún no se ha producido en el texto.
- Confirmación - Esta estrategia permite verificar que las inferencias y predicciones realizadas sean congruentes con la nueva información. A su vez, esta nueva información es utilizada para elaborar nuevas predicciones e inferencias. “En general, la confirmación debe hacerse en base a la significación del texto que se está elaborando” (Goodman, 1996: 57).



- Corrección - Esta estrategia implica evaluar la información ya procesada y elaborar nuevas inferencias si fuese necesario o volver al texto para recopilar más información.

El desarrollo de estrategias cognitivas tiene que ver con procesos reguladores de la cognición, dimensión del proceso de metacognición: "... la regulación de la cognición permite controlar y regular un plan de acción, desde la selección de estrategias hasta la aplicación de las mismas" (Flórez Romero y otros, 2005: 19).

Las inferencias son "un proceso de búsqueda de relaciones de significado a través del texto en el marco de un género discursivo" (Martínez, 2004: 1). La autora explica que las inferencias son de naturaleza discursiva al igual que lo es la comprensión. Cuando un sujeto se enfrenta a un texto, que fue enunciado por alguien, debe entablar un diálogo con el autor. Realiza inferencias y de este modo se construye significado en relación con el otro. Se entabla una relación entre el enunciador, el enunciatario y el contexto o situación de enunciación. El enunciador comunica algo con determinado objetivo, selecciona un tipo de texto y utiliza determinados recursos lingüísticos para concretar su propósito. El enunciatario, que aborda un texto con una intención, deberá desentrañar esas pistas lingüísticas, a través de la realización de inferencias en los diferentes niveles del texto. El contexto es "... parte de la semántica misma del enunciado en la actividad dinámica enunciativa del discurso" (Martínez, 2004: 4).

El léxico, la sintaxis, la morfología de las palabras, así como la organización temática en párrafos y la vinculación entre estos, son aspectos que conciernen a la lectura y en consecuencia se deben poner en funcionamiento estrategias inferenciales de distinto tipo para desentrañarlas. Para lograr esto, los estudiantes han de desarrollar la competencia lectora, lo que supone que adquieran estrategias y conocimientos que les permitan procesar y comprender los textos escritos, a partir del abordaje sobre los niveles estructurales del texto y su interrelación.

Cuando el alumno se enfrenta al texto escrito debe realizar "... un procesamiento multinivel y multifuncional que va más allá de la grafía. Un buen lector de textos aprende a funcionar en todos los niveles de texto intranivel e internivel, intratextos e intertextos, intradiscurso e interdiscursivamente" (Martínez, 2004: 9). Para lograr esto, el lector debe realizar inferencias: genéricas, enunciativas, organizacionales, semánticas y pragmáticas. Martínez propone la siguiente clasificación:

- Inferencias genéricas - Refieren a la identificación del género discursivo al cual pertenece el texto, "... en razón de los diversos contratos sociodiscursivos que en ellos están inscritos y que el oyente o lector reconoce" (Martínez, 2004: 5).
- Inferencias enunciativas - Implican el reconocimiento de la situación de enunciación, punto de vista del enunciador, qué voces plantea, cuáles y cuántas son —polifonía discursiva—.
- Inferencias organizacionales - Refieren a la identificación del "modo de organización que el autor del texto ha dado al discurso escrito" (Martínez, 2004: 7), la secuencia que predomina —narrativa, argumentativa, descriptiva, dialógica, explicativa—. Durante el procesamiento de este nivel, a medida que el alumno infiere la organización global que el autor ha dado al discurso, puede identificar el propósito de este.



- Inferencias macrosemánticas y microsemánticas - Implican la “identificación del contenido global del texto y de los contenidos relacionados que lo componen” (Martínez, 2004: 8). Las microsemánticas refieren a inferencias a nivel proposicional. Para lograr buenas inferencias a nivel local se deberán establecer relaciones de significado a lo largo del texto que posibiliten las inferencias léxicas, referenciales y causales. Al respecto, el Programa 2008 plantea que “se tomará la oración como eje estructural e informativo para que el niño, mediante la reflexión, descubra categorías sintácticas, morfológicas y léxicas que fueron seleccionadas según la intención del enunciador, buscando una respuesta en el enunciatario y aumentando el nivel de comprensión del texto” (CEIP, 2008: 47). Las inferencias microsemánticas y macrosemánticas son correlacionales, no se dan la una sin la otra.
- Inferencias macropragmáticas y micropragmáticas - Tienen que ver con los sobreentendidos, con la identificación global del autor del texto. Este nivel está estrechamente vinculado con las inferencias genéricas y enunciativas.

Las estrategias, tanto cognitivas como discursivas, que se mencionan en los párrafos anteriores, son las que permiten al lector acceder a niveles de lectura inferencial y crítica. Los desempeños esperados para este nivel aparecen en las tablas de especificaciones bajo la denominación “lectura inferencial” y “lectura crítica”.

Para diseñar los ítems es importante tener en cuenta las estrategias que los estudiantes ponen en juego durante el proceso de lectura.

2.3. Niveles de comprensión lectora

Los niveles de logro de la competencia lectora se evaluarán según los siguientes niveles de comprensión lectora, de acuerdo con las puntualizaciones y referencias que se han ido exponiendo: lectura literal, lectura inferencial (local y global) y lectura crítica.

Esta clasificación, como se verá, es la que se utilizó para elaborar los componentes de las tablas de especificaciones.

2.3.1. Procesos vinculados a niveles de comprensión lectora

Para evaluar la comprensión de textos es necesario centrarse en la competencia del alumno para construir significados a partir de información que brinda el texto, tanto literal como implícita, y para establecer relaciones intertextuales, en el marco de un proceso de transacción entre lector, texto y autor.

Se evaluarán los procesos vinculados a niveles de lectura, en consonancia con los perfiles de egreso (CEIP, 2015: 12):

- lectura literal: “lectura que da información explícita del texto”;
- lectura implícita local: “lectura inferencial a nivel párrafo, enunciado, frase”;
- lectura implícita global: “lectura inferencial: del mensaje global del texto”;



- lectura crítica intertextual: “establece relaciones de sentido entre el contenido de textos generando opiniones”.

Para evaluar los procesos vinculados a los niveles de lectura se optará por tres tipos de preguntas, tomadas de la clasificación propuesta por Solé (1992: 161):

- Preguntas de respuesta literal. Implican lectura de tipo literal, refiere a aspectos puntuales del texto y la respuesta está construida. Leer las líneas.
- Preguntas piensa y busca. Implican preguntas cuya respuesta es deducible. Requiere la realización de inferencias y establecer relaciones. Lectura entre líneas.
- Preguntas de elaboración personal. Apelan al conocimiento del lector, leer “tras las líneas” (Cassany, 2006). Las respuestas no se pueden inferir del texto; requiere poner en funcionamiento el conocimiento y las opiniones del lector.

2.3.1.1. Lectura literal

La lectura literal refiere a un nivel de comprensión proposicional. Se toma el concepto de proposición de Van Dijk, “El significado de una oración aislada” (1983: 38). Cuando el alumno logra una lectura literal es capaz de obtener y seleccionar información explícita. Para evaluar la lectura literal se elaboran preguntas cuya respuesta se obtiene de relacionar palabras o datos de la interrogante con información explícita en el texto, se pueden encontrar sinónimos o palabras idénticas.

Este tipo de preguntas supone diferentes grados de dificultad que dependen de:

- cuán visible esté la información en el texto, si se trata de búsqueda de palabras o frases sinonímicas o idénticas y
- de la ubicación de los datos en el texto (será más sencillo encontrar información en el título, en los primeros párrafos y aquella que se repite en varias oportunidades a lo largo del texto).

Localizar datos es condición necesaria para acceder a la comprensión, pero no suficiente porque “... el sentido de un texto no aparece explícito en su superficie ni procede de la suma del significado de cada una de sus partes” (Kaufman, 2015: 94).

En la evaluación, considerando los procesos cognitivos y destrezas mentales necesarias para realizar este tipo de lectura, se tendrá en cuenta el procesamiento de estructuras sintácticas y la elección de la acepción correcta de cada palabra. Cassany (2006) refiere a este tipo de lectura como "leer las líneas".

2.3.1.2. Lectura inferencial

La lectura inferencial refiere a la comprensión de las organizaciones semánticas que se dan en la proposición, implica hacer inferencias para ir más allá de lo explícito. “Una proposición es la idea de un evento que conlleva una información vieja y una información nueva y es por medio de esta característica estructural de la proposición como se forma



un texto” (Martínez, 2001: 41). La organización del desarrollo proposicional en un texto escrito es la cohesión. A diferencia de la lectura literal, donde se accede a información explícita de las proposiciones, en el nivel de lectura implícita se accede a “(...) informaciones implícitas para poder interpretar una secuencia como esta, es decir, para poder ligar las proposiciones” (Van Dijk, 1983: 46). Junto con las proposiciones explícitas, se deriva una secuencia de proposiciones implícitas.

Los lectores ponen en funcionamiento diferentes estrategias de lectura para comprender el texto. Para acceder a la lectura inferencial local es necesario hacer inferencias a nivel proposicional y en la relación entre las proposiciones. Para lograr una lectura inferencial global se requiere realizar inferencias para captar el significado global del texto. Para esto es necesario integrar los datos inferidos a nivel local y luego interpretarlos para lograr una comprensión global.

En la evaluación se tendrá en cuenta la capacidad del estudiante de recuperar los implícitos y las connotaciones de las palabras. Este nivel de lectura implica realizar inferencias, presuposiciones, comprender la ironía y el doble sentido (Cassany, 2006).

Para lograr la comprensión implícita, tanto local como global, es necesario buscar relaciones de significado dentro del texto, es decir, desentrañar la relación de significados entre proposiciones y secuencias de proposiciones, o sea, entre los lazos o enlaces cohesivos. Aclarar y descifrar los procedimientos cohesivos que relacionan el contenido de una proposición con parte del contenido de otra permitirá acceder a una comprensión implícita local. Desentrañar los lazos cohesivos que relacionan el contenido de cada proposición con el contenido global de toda la secuencia y relacionar este contenido global con el contexto de enunciación posibilitarán una comprensión implícita global.

Los recursos cohesivos son un “conjunto de instrucciones” (Marín, 2012: 163) que posee el texto y que el lector debe desentrañar y son a su vez “procedimientos (conscientes o no)” que utiliza el autor para que el texto sea coherente de acuerdo a su intención y propósito.

Halliday y Hasan (1976, en Martínez, 2001) plantean dos tipos de enlaces cohesivos: enlaces de cohesión léxica y enlaces de cohesión gramatical. A continuación, estos conceptos se desarrollan a partir de Martínez (2001).

En Aristas se elaborarán ítems que evalúen el conocimiento de los alumnos de algunos elementos léxicos y sintácticos que permiten rescatar datos previos imprescindibles.

2.3.1.2.1. Cohesión léxica

En este nivel se hace referencia a los mecanismos usados por el autor del texto para nombrar las cosas. En una proposición, una palabra se asocia a otra u otras de proposiciones precedentes, en tanto es una reiteración, un sinónimo o pertenece al mismo contexto.

- Reiteración - “... los términos se relacionan unos con otros por tener el mismo referente, por inclusión o por exclusión” (Martínez, 2001: 44). En el Programa 2008, aparece



como contenido de lectura: “La reiteración de palabras como ruta cohesiva” (CEIP, 2008: 143). Pueden presentarse relaciones de:

- repetición: el término aparece repetido, no hay variación léxica;
 - sinonimia: el término es reemplazado por otro con el que mantenga una “relación simétrica” (Martínez, 2001: 45);
 - superordenación: “el significado de un término está incluido en el significado de otro”, los hiperónimos producen esta correferencia léxica (Martínez, 2001: 46) (ejemplo: silla/mueble);
 - generalización: para referirse a un término precedente se usan metáforas o “sustantivos que generalizan la referencia y la incluyen dentro de una clase genérica y mayor de sustantivos” (Martínez, 2001: 47).
- Coocurrencia - los términos “están relacionados unos con otros por pertenecer al mismo campo semántico” (Martínez, 2001: 48). Esta relación puede darse: por contraste (gordo/flaco), por coordinación (mesa/silla/banco) y por asociación funcional (martillo/clavo).

Durante la lectura se pueden realizar cadenas semánticas usando términos correlacionados semánticamente.

2.3.1.2.2. Cohesión gramatical

Es un recurso que permite no tener que repetir de forma innecesaria algo ya nombrado con anterioridad. Se incluyen las siguientes categorías:

- Referencia textual: se reemplaza el referente por términos gramaticales variados.
 - Referencia personal: el grupo nominal es sustituido por un pronombre personal (la, lo, las, los, él, ella) o un pronombre posesivo (mío).
 - Referencia en las terminaciones verbales: la terminación verbal aporta información sobre persona y número a la que refiere.
 - Referencia demostrativa: se usan pronombres para ubicar al referente en un grado de proximidad: este, estos, estas para algo cercano y ese, esa, aquel, aquella para algo mencionado con anterioridad en el texto. Aquí también están los adverbios de lugar (aquí, allí), y de tiempo (ahora, entonces, antes).
 - Referencia relativa: se utilizan pronombres relativos para introducir explicaciones o especificaciones: que, quien, cuyo, el cual, donde, en el cual.
- Elipsis: implica la supresión o elisión de algún término o parte de la oración. Los ítems que se elaboran para evaluar la reflexión metalingüística buscarán relevar la identificación de indicadores de cohesión para interpretar referencias del texto que se lee.



2.3.1.3. Lectura crítica

La lectura crítica refiere a establecer relaciones de sentido entre diferentes textos, en un diálogo intertextual, que permite generar opiniones. El alumno identifica y valora el punto de vista del enunciador y lo distingue o contrasta con otros y con el propio. Este nivel de lectura implica leer “... el punto de vista, la intención, y la argumentación a la que apunta el autor” (Cassany, 2006: 52).

En la evaluación se busca determinar el conocimiento del estudiante sobre el contexto de enunciación —propósito o intención del autor, información sobre el autor— y sobre aspectos del texto —género discursivo, organización textual, gramática oracional y textual—. Para acceder a un nivel de comprensión crítica es necesario poseer algunos conocimientos contextuales sobre los discursos y sobre el autor.

2.4. Criterios para seleccionar los textos

Para seleccionar los textos a incluir en las pruebas se tendrán en cuenta los siguientes criterios de clasificación: intención del enunciador, organizaciones textuales, formatos, multimodalidad del discurso y dificultad.

2.4.1. Intención del enunciador

La intención del enunciador implica “determinados estados mentales o sucesos que se refieren al hacer posterior de una persona” (Van Dijk, 1983: 86), por lo que debemos suponer en quien enuncia un acto en potencia, controlado, consciente y con una finalidad:

Cuando manifestamos algo, evidentemente tenemos, en la mayoría de los casos, la intención de que aquellos que nos oyen o leen, interpreten este “hacer” como un acto de habla según las mismas reglas convencionales. En el fondo pretendemos que el oyente dé al enunciado el mismo significado y la misma referencia que intentábamos expresar (Van Dijk, 1983: 91).

Tener en cuenta la intención del enunciador es de suma relevancia, ya que esta se vincula con la funcionalidad de los textos en uso en el nivel de enunciación: quién lo escribió, para qué y para quién, cuál es el tema referido y cuál es su punto de vista.

De acuerdo con el Programa de 2008 se tendrán en cuenta para la elección de los textos tres posibles intenciones del enunciador: narrar, explicar y persuadir.

2.4.2. Organizaciones textuales

Los diferentes tipos de textos se organizan en diversos formatos y soportes. Si bien la estructura puede orientar al lector competente, esta no determina la clase a la que el texto pertenece, porque “un texto es una estructura jerárquica compleja que comprende *n* secuencias elípticas o completas de igual tipo o de tipos diferentes” (Adam, 1992). Este



autor propone cinco tipos de secuencias: narrativa, explicativa, dialógica-conversacional, argumentativa y descriptiva. Caamaño (2012) plantea que dentro de la estructura textual se ubica la secuencia, entre los párrafos y los textos. Según Adam, “Un texto está constituido por secuencias, las secuencias por macroproposiciones, y estas por microproposiciones” (en Caamaño, 2012: 61).

Pueden hallarse textos de estructura homogénea en los que predomina una secuencia textual. En los de estructura heterogénea se relacionan distintas secuencias, con predominancia de una. Por ejemplo: dentro de una narración se pueden identificar descripciones y conversaciones, y dentro de una argumentación se pueden encontrar inserciones explicativas al servicio de la primera¹.

2.4.2.1 Secuencia narrativa

La secuencia narrativa se construye en base a seis elementos (Adam, 1992):

- una sucesión de hechos, porque para que haya relato es necesario que la temporalidad de base (la sucesión) sea dominada por una tensión: la determinación retrógrada que hace que un relato tienda hacia su fin, organizado en función de esta situación final;
- al menos un sujeto-personaje que se vea afectado por un conflicto;
- predicados transformados que caractericen a ese personaje a medida que avanza la acción;
- un proceso que permita pasar de una situación inicial a una final centrándose en la transformación y no solo en la sucesión de hechos;
- la causalidad narrativa de una puesta en intriga, que puede resolverse de tres formas según la lógica del relato: a) coordinar linealmente las secuencias, b) insertarlas unas en otras, y c) elaborarlas en paralelo; y
- una evaluación final (explícita o implícita) que daría cuenta de la comprensión del relato.

2.4.2.2 Secuencia descriptiva

La cantidad de procedimientos de la secuencia descriptiva es reducida, muy estricta y reveladora de un orden jerárquico. Los cuatro procedimientos descriptivos son:

- Anclaje. Consiste en señalar, por medio de un sustantivo (o construcción equivalente), al referente o tema estableciendo lo que se va a describir. Según la intención comunicativa ese sustantivo puede estar en posición inicial (lo que permite al lector anticipar en un acto metacognitivo), al final de la secuencia (lo que retarda el proceso referencial y cognitivo) o una combinación de ambas (una reformulación).
- Aspectualización. Si la operación de anclaje es responsable de la puesta en evidencia de un todo, la operación de aspectualización lo es de la descomposición en partes y propiedades o cualidades. Es la que más comúnmente se considera como base de la descripción.
- Relacionamiento. Corresponde a una operación de asimilación, que puede ser tanto comparativa como metafórica. En ella el objeto descrito se aproxima a otros objetos espacialmente (metonimia de contacto propiamente dicha) o temporalmente (metalepsis).

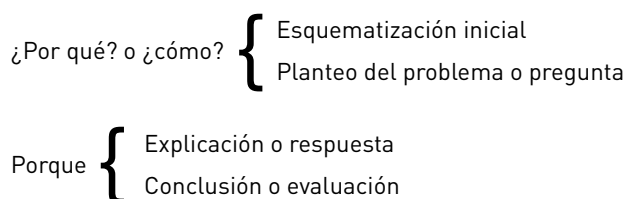
¹ En las tablas de especificaciones no aparecen explícitamente las secuencias textuales porque en ellas se establecen aspectos a evaluar de la competencia lectora que pueden evidenciarse ante cualquier clase de texto.



- Encaje por subtematización. La operación de encaje de una secuencia en otra constituye la fuente de la expansión descriptiva. Una parte seleccionada por aspectualización puede ser elegida como base de una nueva secuencia, tomada como nuevo tema-título y, a su vez, ser considerada según diferentes aspectos: propiedades eventuales y subpartes.

2.4.2.3 Secuencia explicativa

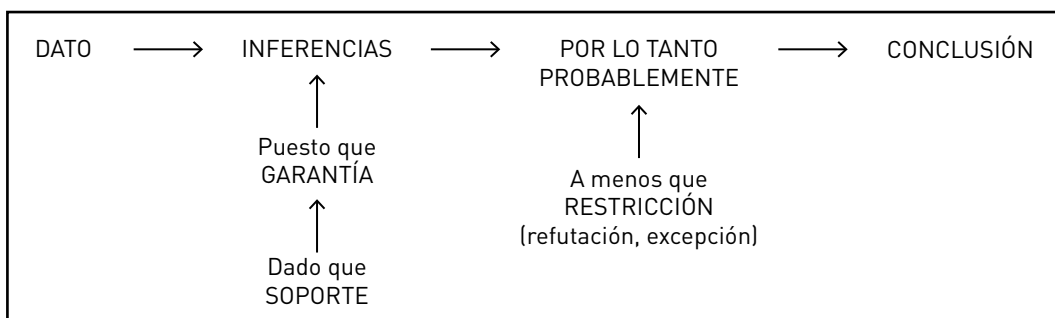
Explicar algo implica una intención didáctica particular que no debe confundirse con informar o exponer solamente. El texto explicativo tiene una base informativa, pero se caracteriza, además, por la voluntad de hacer comprender los fenómenos: de allí que el punto de partida sea una pregunta implícita o explícita, que el texto se encargará de dilucidar. El texto informativo, en cambio, no se orienta a establecer una conclusión: transmite datos organizados, jerarquizados, pero sin fines demostrativos. El prototipo de esta secuencia sería:



2.4.2.4 Secuencia argumentativa

Un discurso argumentativo trata de influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o un auditorio haciendo creíble o aceptable un enunciado (conclusión) apoyado, según diversas modalidades, en otro (argumento/dato/razón). Por definición, el dato/argumento sirve de apoyo o de réplica a una proposición. Se puede decir que las nociones de conclusión y de dato o premisa están interrelacionadas.

El esquema base de la secuencia argumentativa establece una relación entre una serie de datos y una conclusión. La relación puede recibir un apoyo implícito (garantía o soporte) o ser contrariada (refutación, excepción):



2.4.2.5 Secuencia dialógica

La secuencia dialógica tiene su origen en la poligeneración del discurso, esto es, en el intercambio conversacional. Cada hablante produce un enunciado identificable con límites establecidos de acuerdo con determinados modos de encadenamiento que se intercalan: las secuencias fáticas de apertura y cierre del texto (que establecen los canales de interacción) y, entre estas, secuencias transaccionales combinables (preguntas y respuestas) que conforman la temática del texto.

2.4.3. Formato

En la prueba se incluirán textos con distintos formatos: continuos y discontinuos.

Los textos continuos son aquellos organizados en párrafos. Puede contener organizadores —subtítulos, encabezados— que aclaran la jerarquía general de la información que contiene. Ejemplos de estos textos: cuentos, cartas.

Los textos discontinuos son aquellos en los que la información se expresa a través de frases sueltas, rótulos o epígrafes conectados a imágenes, dibujos o gráficos generalmente. Este modo de organización no lineal obedece a una lógica distinta a la de los textos continuos. Algunos ejemplos de estos textos pueden ser: infografías, avisos publicitarios, mapas, gráficos, historietas.

2.4.4. La multimodalidad del discurso

Se incluirán hipertextos. La incorporación de estos es planteada en el *Documento Base de Análisis Curricular* de agosto del 2015: para el perfil de egreso de sexto año se aclara “Realizar lectura hipermedial” (CEIP, 2015: 12).

Existen formas multimodales de producción y circulación de la información y del conocimiento. La multimodalidad requiere otras habilidades de lectura, interpretación y comunicación, diferentes de las tradicionales enseñadas en la escuela. El enfoque multimodal de Kress y Leewe, tomado por Landau (2013), plantea que la comunicación se desarrolla por medio de distintos modos semióticos —texto, imágenes, gráficos, sonido, música— de manera simultánea. Para comprender el significado de un acto comunicativo hay que tener en cuenta la articulación de los distintos modos. Un texto multimodal es aquel cuyo significado se realiza a través de más de un modo semiótico. El concepto de modo semiótico proviene de la semiótica social de Halliday y da cuenta de la estructura y de los recursos semióticos que posibilitan la comunicación. La escritura, ya sea en impreso como en la pantalla, es un sistema multimodal, ya que las marcas visuales, como el espacio, el color, la fuente o el estilo aportan a la construcción de sentido del mensaje que se intenta transmitir. El diseño particular de las relaciones entre imagen y palabra en un texto impacta en su potencial forma de significado. Incluir en la evaluación una perspectiva multimodal ayuda a conectar la escuela con los intereses de los alumnos, además de satisfacer las exigencias contemporáneas para la comunicación y el aprendizaje.



Estamos participando de una revolución en las prácticas vinculadas con la producción y consumo de los materiales escritos (Ferreiro, 2004). Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos. La autora habla de alfabetización a secas; la que corresponde a nuestro espacio y tiempo.

Para evaluar la competencia lectora de los alumnos, objetivo de la prueba en lectura, las actividades que se propongan han de estar en relación con los contextos donde se les ha enseñado a leer. Desde 2007, con el inicio del Plan Ceibal, todos los alumnos de primaria y secundaria cuentan con un computador portátil con acceso a internet. Esto implica que tienen la posibilidad de leer en pantalla e interactuar con este modo semiótico, en el entorno escolar y en el extraescolar, y posiblemente varios docentes promueven oportunidades de aprendizaje en este sentido.

En la pantalla los soportes materiales desaparecen, por lo que los alumnos deben identificar otros indicadores para distinguir, clasificar y jerarquizar los discursos.

La hipertextualidad permite no uno, sino varios recorridos, tantos como el lector seleccione a medida que lee. A diferencia de los textos en soporte papel, que poseen una estructura estática, los de la web son hipertextos; la selección de hipervínculos a lo largo de la lectura permite al lector definir el recorrido de acuerdo a sus intereses y al motor de la búsqueda. La lectura a partir de la selección de hipervínculos genera que haya tantos recorridos de lectura como lectores. No sucede lo mismo con los textos electrónicos predeterminados como lo son los formularios, en donde el lector debe seguir el camino de lectura preestablecida y al completar los campos obligatorios se le permite avanzar en la lectura.

Para lograr la lectura hipertextual es necesario que el alumno esté familiarizado con este tipo de prácticas en las que el lector define su propio recorrido a partir de los hipervínculos.

Los textos electrónicos son incorporados por primera vez por las pruebas PISA (2009). Incluyen un conjunto de herramientas de navegación y estructuras que permiten medir la competencia en lectura de textos electrónicos. “Dicho conjunto incluye barras de desplazamiento para subir y bajar por las páginas; pestañas para los distintos sitios web; listas de hipervínculos que se muestran en una fila, en una columna o como un menú desplegable; e hipervínculos incrustados, es decir, hipervínculos incluidos en párrafos, tablas de información o una lista de resultados de búsqueda” (OCDE, 2009: 43).

2.4.5. Dificultad del texto

Al seleccionar los textos se tendrán en cuenta diversos aspectos que hacen a la dificultad, como el vocabulario, la extensión, el uso del estilo directo o indirecto, la sintaxis, la puntuación, la cantidad de voces, el tema:

- Lo explícito y claro de la estructura, como en el caso de un poema o un texto dialógico.
- La claridad con la que las ideas están relacionadas al tema central del texto.
- La presencia de elementos que organizan la información del texto:
 - en los textos continuos: párrafos, títulos y subtítulos y



- en los textos discontinuos: epígrafes, rótulos, texto no verbal que amplía, complementa o agrega nueva información.
- Textos que despierten el interés de los estudiantes para activar la motivación. Deben ser atractivos y cercanos a sus intereses. Textos que despierten el interés de los alumnos para activar la motivación.

Como se aclaró antes, el mensaje puede enunciarse en diferentes códigos, de ahí que dentro de las clases textuales pueda incluirse la historieta o la infografía. De igual forma, el soporte de circulación de ese mensaje puede variar, desde el papel hasta el texto electrónico.



3. Especificaciones técnicas de las pruebas a aplicar

En este apartado se detalla el marco que permite garantizar la consistencia entre cada prueba y su respectivo referente conceptual. Las tablas de dominios que se presentan en las páginas que siguen especifican lo que se propone medir en cada prueba y, además, los argumentos que permitirán apoyar con evidencias directamente observables las inferencias que se hagan, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación.

El contenido de las celdas de las mencionadas tablas se formula como afirmaciones de lo que se pretende informar, a partir de los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas. Dichas afirmaciones tienen diferentes niveles de concreción. Se parte de una afirmación general (competencia lectora) y se la desagrega sucesivamente en afirmaciones (dimensiones de la competencia) y subafirmaciones (conocimientos y habilidades), que se concentran en los atributos que mide cada prueba. Si bien en este proceso de desagregación se definen comportamientos cada vez más específicos, se necesita concluir en desempeños directamente observables, a partir de las respuestas de los estudiantes en cada cuadernillo de prueba. Esto se establece en las celdas de las tablas de evidencias, que dan cuenta de lo que así denomina.

En la primera fila de las tablas de dominios, tanto para tercero como para sexto año, se incluye el concepto de competencia lectora considerado en el documento, formulado como una afirmación general. En la tercera fila se detallan las dimensiones de la competencia: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica y las afirmaciones para cada dimensión, que se desagregan luego en las celdas como subafirmaciones. Por ejemplo: en la tabla de dominios de la prueba de tercer año, la afirmación “El alumno reconoce significados explícitos en diversidad de textos”, correspondiente a la dimensión lectura literal, se desagrega en subafirmaciones. Una de ellas expresa: “Reconoce elementos básicos de la situación de enunciación”. En la tabla de dominios de la prueba de sexto, la afirmación: “El alumno establece relaciones de sentido entre el contenido de textos y genera opiniones”, correspondiente a la dimensión lectura crítica, se desagrega en subafirmaciones, una de ellas expresa: “Reconoce la intencionalidad narrativa, argumentativa o explicativa del texto”.

En la presente prueba se pretende determinar el nivel de desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes, en relación a una selección de perfiles de logro. Dado que la competencia lectora se mide a través de actividades relacionadas con textos, en la primera columna de cada tabla se hace referencia a la intención comunicativa de los textos como el aspecto más abarcador para clasificarlos. Las tres intenciones seleccionadas para estas pruebas se vinculan con los requerimientos fundamentales de los programas de Lengua de la ANEP y con las clases de textos que mayoritariamente se encuentran a diario en la vida



social. De acuerdo con esto se elaboran dos tablas de clases de textos, una para tercer año y otra para sexto año.

Las tablas de dominios se complementan con las tablas de evidencias en las que, a partir de cada subafirmación, se define un conjunto de evidencias referidas a comportamientos específicos que son directamente observables a partir del desempeño del estudiante. Cada ítem de la prueba releva datos sobre una evidencia particular.

3.1. Especificaciones técnicas de la prueba de tercero

3.1.1. Tabla de dominios

COMPETENCIA LECTORA			
El estudiante es capaz de construir significados en diversidad de textos escritos, con propósitos definidos, mediante la identificación de datos explícitos, la interpretación de información implícita, y del establecimiento de relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales, para lo cual se movilizan conocimientos, habilidades, estrategias, emociones y actitudes.			
INTENCIONES	DIMENSIONES		
NARRAR EXPLICAR PERSUADIR	LECTURA LITERAL El estudiante reconoce significados explícitos en textos.	LECTURA INFERENCIAL (local y global) El estudiante reconoce significados implícitos en diversidad de textos, a nivel global, de párrafo, de enunciado y de oración.	LECTURA CRÍTICA El estudiante establece relaciones de sentido entre el contenido de textos generando opiniones.
	Reconoce elementos básicos de la situación de enunciación.	Reconoce el tema del párrafo o del enunciado.	Reconoce la intencionalidad narrativa, argumentativa o explicativa del texto.
		Resume la idea general del texto.	
Localiza información explícita.	Establece relaciones entre dos fuentes de un mismo texto.	Construye significados a partir de palabras claves.	



3.1.2. Clases de textos para tercer año

Intención	Secuencia	Clases de textos
Narrar	Narrativa	Poemas
		Leyendas/cuentos
		Carta/mail
		Historietas
	Dialógica	Leyendas/cuentos
Explicar	Explicativa	Textos de estudio
		Carta/mail
	Descriptiva	Receta
		Reglas de juego
		Infografía
		Carta/mail
Persuadir	Argumentativa	Textos publicitarios
		Recensión
		Noticia
	Narrativa	Fábula
		Carta/mail

3.2. Las tareas a proponer a los alumnos de tercero

3.2.1. Los cuadernillos de prueba

Dado que el tiempo de que se dispone para la aplicación es de 1 hora 30 minutos y se considera que hay que contar con un tiempo de 10 minutos para dar las instrucciones y de alrededor de 10 minutos más para atender los diferentes ritmos de los estudiantes, se cuenta con 70 minutos para que los alumnos resuelvan las actividades del cuadernillo de lectura que se le asigne. Por lo anterior, cada cuadernillo de prueba se organizará con 3 textos y un total de 18 ítems.

3.2.2. Características y cantidad de textos por cuadernillo

Se trabajará con 3 textos (podrán ser continuos, discontinuos e hipermediales) con las siguientes características:

- un texto largo, máximo 150 palabras:
 - tiempo estimado de lectura 18 minutos,
 - tiempo estimado de resolución 15 minutos y
 - tiempo total de resolución 33 minutos.
- un texto medio, máximo 70 palabras:
 - tiempo estimado de lectura 12 minutos,
 - tiempo estimado de resolución 9 minutos y
 - tiempo total de resolución 21 minutos.



- un texto corto, máximo 40 palabras:
 - tiempo estimado de lectura 10 minutos,
 - tiempo estimado de resolución 6 minutos y
 - tiempo total de resolución 16 minutos.

3.2.3. Tipos de ítems a usar

Mayoritariamente serán de múltiple opción con cuatro alternativas de respuesta de las cuales solo una es la correcta. En menor número, se propondrán ítems de respuesta construida por el estudiante.

Los ítems se relacionarán con los textos (estímulos) y se encabezarán con una consigna que oriente a los estudiantes para que hagan lo que se espera de su desempeño.

3.3. Especificaciones técnicas de las pruebas de sexto

3.3.1. Tabla de dominios

COMPETENCIA LECTORA			
El estudiante es capaz de construir significados en diversidad de textos escritos, con propósitos definidos, mediante la identificación de datos explícitos, la interpretación de información implícita, y del establecimiento de relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales, para lo cual se movilizan conocimientos, habilidades, estrategias emociones y actitudes.			
INTENCIONES	DIMENSIONES		
NARRAR EXPLICAR PERSUADIR	LECTURA LITERAL El estudiante reconoce significados explícitos en los textos.	LECTURA INFERENCIAL (local y global) El estudiante reconoce significados implícitos en diversidad de textos, a nivel global, de párrafo, de enunciado y de oración.	LECTURA CRÍTICA El estudiante establece relaciones de sentido entre el contenido de textos y genera opiniones.
	Reconoce elementos básicos de la situación de enunciación.	Reconoce el tema del párrafo o del enunciado.	Reconoce la intencionalidad narrativa, argumentativa o explicativa del texto.
	Localiza información explícita.	Resume la idea general del texto y elabora conclusiones.	
	Reconoce la progresión tema-remata.	Relaciona información de los enunciados y párrafos. Jerarquiza información, datos o sucesos en diferentes formatos.	Elabora opiniones acerca de los hechos y situaciones que plantea el texto.

Los textos se presentan en la prueba en diferentes formatos: continuos y discontinuos, y algunos serán textos hipermediales.



3.3.2. Clases de textos para sexto año

Intención	Secuencia	Clases de textos		
Narrar	Narrativa	Poemas		
		Cuentos/leyendas		
		Carta/mail		
		Historietas		
		Crónicas		
		Noticias		
	Biografías			
	Dialógica	Cuentos/leyendas		
Reportaje/entrevista				
Explicar	Explicativa	Textos de estudio		
		Noticias		
		Carta/mail		
		Textos publicitarios		
		Diccionarios		
	Descriptiva	Recetas		
		Reglas de juego		
		Infografías		
		Textos publicitarios		
		Adivinanzas		
		Cartas/mail		
		Diccionarios		
		Textos de información		
		Noticias		
		Persuadir	Argumentativa	Recensiones de cuentos y videos
				Artículos de opinión
				Cartas/mail
Folletos				
Noticias				
Críticas artísticas y deportivas				
Narrativa	Fábulas			
	Cartas/mail			

3.4. Las tareas a proponer a los alumnos de sexto

3.4.1. Los cuadernillos de prueba

Dado que el tiempo del que se dispone para la aplicación es de 1 hora 30 minutos y se considera que hay que contar con 10 minutos para dar las instrucciones y de alrededor de 10 minutos para atender los diferentes ritmos de los estudiantes, se cuenta con 70 minutos para que los alumnos resuelvan la prueba de lectura.



Se trabajará con 4 textos y un total de 24 ítems. Cada ítem estará relacionado con una evidencia.

3.4.2. Características y cantidad de textos

Se trabajará con cuatro textos (continuos, discontinuos e hipermediales) con las siguientes características:

- un texto largo, máximo 320 palabras:
 - tiempo estimado de lectura 12 minutos,
 - tiempo estimado de resolución 14 minutos y
 - tiempo total de resolución 26 minutos.

- un texto medio, máximo 180 palabras:
 - tiempo estimado de lectura 7 minutos,
 - tiempo estimado de resolución 10 minutos y
 - tiempo total de resolución 17 minutos.

- un texto medio, máximo 180 palabras:
 - tiempo estimado de lectura 7 minutos,
 - tiempo estimado de resolución 10 minutos y
 - tiempo total de resolución 17 minutos.

- un texto corto, máximo 80 palabras:
 - tiempo estimado de lectura 4 minutos,
 - tiempo estimado de resolución 6 minutos y
 - tiempo total de resolución 10 minutos.

3.4.3. Tipos de ítems a usar

Mayoritariamente serán de múltiple opción con cuatro alternativas de respuesta de las cuales solo una es la correcta. En menor número, se propondrán ítems de respuesta construida por el estudiante.

Los ítems se relacionarán con textos (estímulos) y se encabezarán con una consigna que oriente a los estudiantes para hacer lo que se espera de su desempeño.



Referencias bibliográficas

ADAM, Jean-Michel (1992), *Los textos. Tipos y prototipos*, Nathan, París.

ANEP (2014), *Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la educación media básica*, ANEP, Montevideo.

CAAMAÑO, Carmen (2012), "Valor epistemológico y transformador de la narrativa en la enseñanza", en *Revista Fermentario*, n° 6, Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo.

CASSANY, Daniel (2006), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Anagrama, Barcelona.

CEIP (2008), *Programa de Educación Inicial y Primaria*, CEIP, Montevideo.

CEIP (2015), *Documento Base de Análisis Curricular. Perfiles de Egreso*, CEIP, Montevideo.

FERREIRO, Emilia (2004), *Bibliotecarios y maestros de educación básica en el contexto de la "alfabetización digital"*, IFLA, Buenos Aires.

FLÓREZ ROMERO, Rita y otros (2005), "Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio", en *Revista Forma y Función*, 15-44, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

GOODMAN, Kenneth (1996), "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística", en *Textos en Contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*, Lectura y Vida, Buenos Aires.

KAUFMAN, Ana María (2015), *Evaluar... Enseñar... Evaluar... Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria*, Aique, Buenos Aires.

LANDAU, Mariana (2013), "Los materiales educativos desde una perspectiva multimodal. Sesión 4 del módulo Análisis de materiales digitales", Diploma Superior en Educación y Nuevas Tecnologías, PENT. FLACSO, Buenos Aires.

MARÍN, Marta (2012), *Lingüística y enseñanza de la lengua*, Aique, Buenos Aires.

MARTÍNEZ, María Cristina (2001), *Análisis del discurso y práctica pedagógica*, Homosapiens, Rosario.

MARTÍNEZ, María Cristina (2004), *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?*, ponencia presentada en el "Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México".

OCDE (2009), *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de evaluación*, OCDE, París.

ROSENBLATT, Lousie M. (1996), "Teoría transaccional de la lectura y la escritura", en *Textos en Contexto 1*, Lectura y Vida, Buenos Aires.

SOLÉ, Isabel (1992), *Estrategias de lectura*, Graó, Barcelona.

VAN DIJK, Teun A. (1983), *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Paidós, Barcelona.



aristas.ineed.edu.uy



INEEEd
Instituto Nacional de
Evaluación Educativa



Aristas
Evaluación Nacional
de Logros Educativos