

# ARISTAS

REPORTE 5

## CURRÍCULO, PERFIL DE EGRESO Y ARISTAS



**INEEd**

Instituto Nacional de  
Evaluación Educativa



**Aristas**

Evaluación Nacional  
de Logros Educativos

Comisión Directiva del INEE: Javier Lasida (presidente), Guillermo Fossati y Pablo Caggiani.

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

La elaboración de este documento estuvo a cargo de: Andrea Rajchman, Raisa López, Federico Burgell, Eliana Lucían, Matías Núñez e Inés Tróccoli.

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor

Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Foto de tapa: INEE

Montevideo, 2021

ISSN: 2697-2786

© 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. (2021). *Reporte de Aristas 5. Currículo, perfil de egreso y Aristas*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-5-Curriculo-perfil-de-egreso-y-Aristas.pdf>

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.

# INTRODUCCIÓN

El currículo intencional de un sistema educativo está compuesto por las definiciones explicitadas en los documentos curriculares. En particular, los perfiles de egreso constituyen una declaración oficial de los logros esperados para las diferentes áreas de conocimiento al finalizar un determinado tramo educativo.

Una definición de perfiles de egreso para el conjunto de la educación obligatoria y para cada nivel educativo, que gradúe adecuadamente la progresión, complejidad e integración de conocimientos y capacidades, es fundamental para conocer los objetivos de aprendizaje que el sistema educativo plantea para los alumnos. Sin embargo, el currículo actual, en su conjunto, no tiene estándares de desempeño ni perfiles de logro y está compuesto, principalmente, por un listado de contenidos a cubrir en cada curso o tramo educativo.

En el *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva* (ANEP, 2017b) se avanza en una definición preliminar de perfiles de egreso para la educación primaria y media respecto al *Documento Base de Análisis Curricular* (CEIP, 2016), las *Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES* (CES, 2016), y las definiciones curriculares de los programas de Ciclo básico de la DGETP (2007). Además, se han definido progresiones lingüístico-discursivas que presentan descripciones sobre las habilidades esperadas para el egreso de tercero y sexto de primaria, y tercero y sexto de educación media. Es decir, se explicitan “los conocimientos y prácticas que se consideraron fundamentales o relevantes para progresar a lo largo de la escolaridad”, referidos a cada categoría del dominio lingüístico-discursivo (ANEP, 2019, p. 21). Sin embargo, aún está pendiente este trabajo para otras áreas, entre ellas, matemática.

Según se plantea en el documento *Transformación Curricular Integral. Hoja de ruta*, estos documentos se tomarán:

como punto de partida para profundizar y afianzar los principios orientadores hacia las metas de nuestro sistema educativo, la construcción de perfiles de egreso y de tramos, de competencias transversales deseables, los dominios de aprendizaje posibles y las progresiones de aprendizaje en coherencia con lo anterior (ANEP, 2021, p. 5).

Además de diseñar documentos curriculares, explicita la importancia del aspecto procesual de este proyecto, que involucra instancias de diálogo, contrastación, diseño e intercambio previo a su redacción. Se prevé que en estas etapas participen distintos actores del sistema educativo.

En este documento se muestra la relación entre el currículo intencional para lectura y matemática actual con lo que se evalúa en Aristas. Se trata de información útil en vistas a un próximo cambio curricular anunciado por las actuales autoridades de la educación.

# LOS MARCOS DE ARISTAS

Las pruebas de Aristas fueron diseñadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) tomando en cuenta el trabajo que la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) realizó desde el 2013 con el objetivo de establecer referentes claros sobre lo que se espera que los alumnos logren en los diferentes niveles y ciclos de la escolaridad obligatoria.

En las pruebas de primaria se tuvieron en cuenta los perfiles de egreso (CEIP, 2016) y el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (CEIP, 2008). Además, se conformó un comité de referentes académicos en lengua y uno en matemática, integrados por especialistas nacionales de los diferentes niveles del sistema educativo para la revisión y validación de los marcos conceptuales de las citadas áreas para la prueba. En estos grupos participaron especialistas de los comités de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP)<sup>1</sup> que tuvieron a su cargo el establecimiento de perfiles de egreso para lectura y para matemática. A su vez, se consideró el *Marco Curricular de Referencia Nacional. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico-discursivo. Progresiones de aprendizaje* (ANEP, 2019a) en la revisión del marco conceptual de lectura.

Del mismo modo, teniendo en cuenta los documentos curriculares de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES)<sup>2</sup> y del ciclo básico tecnológico de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP)<sup>3</sup>, el INEEd diseñó los marcos conceptuales para la evaluación de lectura y matemática en tercer año de educación media (INEEd, 2017c, 2017a). Al igual que en la elaboración de los marcos de primaria, se conformaron comités de referentes académicos externos.

Estos marcos presentan la definición de los dominios a evaluar en cada una de las pruebas de Aristas<sup>4</sup>. A partir de esas definiciones, se diseñaron las pruebas y se establecieron las descripciones de los niveles de desempeño. Esto se realizó tomando en cuenta las

---

<sup>1</sup> Anteriormente, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

<sup>2</sup> Anteriormente, Consejo de Secundaria (CES).

<sup>3</sup> Anteriormente, Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

<sup>4</sup> En los marcos de Aristas se definen la competencia lectora y matemática a través de dimensiones, dominios y evidencias. Las dimensiones son una clasificación de los conocimientos, habilidades y capacidades de los estudiantes que serán evaluados a partir de los procesos cognitivos involucrados. Los dominios refieren a distintos aspectos dentro de cada dimensión sobre los que se releva información en la prueba. Las evidencias refieren a conductas o productos observables con los que es posible verificar los desempeños a los que se refieren los dominios y las dimensiones.

habilidades y contenidos planteados en los documentos curriculares. Cada uno de los niveles de desempeño representa distintos grados en que los alumnos pueden alcanzar la competencia lectora o matemática.

Los resultados de los desempeños en Aristas, expresados en el porcentaje de alumnos que se ubica en cada nivel, constituyen, por tanto, una medida del grado en el que el sistema logra los objetivos que se planteó en el currículo. Es decir, dan cuenta del currículo logrado.

# EL CURRÍCULO INTENCIONAL DE LECTURA

Como se mencionó anteriormente, el currículo intencional consiste en una declaración de definiciones en documentos curriculares. Para relevar el currículo intencional de lectura en tercero y sexto de primaria, y de tercer año de media, el INEEd consideró los distintos documentos curriculares vigentes en su momento (2016-2017). En la tabla 1 se muestra un resumen de los materiales consultados para cada ciclo, el año de publicación y los elementos principales que se consideraron de cada documento a los efectos de elaborar los marcos de lectura de Aristas.

TABLA 1  
**DOCUMENTOS RELEVADOS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS MARCOS DE LECTURA DE ARISTAS**

Ciclo	Documentos	Año de publicación	Elementos principales considerados para la elaboración del marco de Aristas
Tercero y sexto de primaria	Programa de Educación Inicial y Primaria	CEIP, 2008	Definición del dominio de la lengua, la comprensión lectora y distintos niveles de comprensión  Intenciones de los textos
	Documento Base de Análisis Curricular	CEIP, 2016	Definición de habilidades involucradas en la lectura
Tercero de media	Programas de primero, segundo y tercero de Idioma Español y programa de tercero de Literatura del CES	CES, 2006	Caracterización de la lectura
	Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES	CES, 2016	Clasificación de descriptores lectores en función de las siguientes categorías: comportamiento lector, comprensión textual, conocimiento lingüístico y discursivo
	Programas de primero, segundo y tercero de Idioma Español del CETP	CETP, 2007	Noción multidimensional del proceso de lectura

Nota: como Aristas es una evaluación estandarizada, se consideran en esta tabla los aspectos principales para tener en cuenta como logros medibles de los desempeños de los alumnos en lectura; no consiste en una selección de los elementos que hacen a la competencia lectora de los alumnos.

En el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (CEIP, 2008) el dominio de la lengua se relaciona con las oportunidades que tenga el alumno de comprender y producir textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de enunciación. Para eso, deberá apropiarse de los aspectos convencionales del sistema, así como de las estrategias cognitivas y discursivas.

También se 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, p. 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. En cuanto a la elección de los textos, el programa de primaria plantea tres posibles intenciones del enunciador: narrar, explicar y persuadir. Pueden hallarse textos de estructura homogénea, en los que predomina una secuencia textual, y textos de estructura heterogénea, que contienen distintas secuencias, con predominancia de una. Por ejemplo: dentro de una narración se pueden identificar descripciones y diálogos, y dentro de una argumentación se pueden encontrar inserciones explicativas al servicio de la primera.

Con respecto a las habilidades involucradas en la lectura, el *Documento Base de Análisis Curricular* las clasifica en lectura literal, inferencial y crítica. También se plantea la lectura hipermedial como una habilidad a desarrollar (CEIP, 2016).

Con respecto a educación media, en el programa de primer año de Idioma Español de secundaria se afirma que las complejidades de la vida en una sociedad letrada implican el dominio de habilidades de abstracción y conceptualización progresivas (CES, 2006a). Asimismo, tanto en el programa de primer año de Idioma Español como en el de segundo, se caracteriza a la lectura del siguiente modo:

Leer significa reconocer, comprender e interpretar; también juzgar y disfrutar, además de desarrollar la capacidad de construir un texto, en el que participan tanto el productor como el lector. Saber leer integra al hombre a su entorno y lo convierte en un ciudadano responsable. El lector es un receptor condicionado por múltiples factores sociales, cognitivos y culturales que mantiene una actitud interactiva con el texto, porque se formula expectativas ante él. El dominio de la lectura permite construir significados a través de lo que el texto dice y también a través de lo que sugiere, porque la lectura es un proceso complejo que va más allá de la simple decodificación de grafemas a fonemas; implica la apropiación profunda y total del texto (CES, 2006b, p. 3).

Por otro lado, en el programa de Idioma Español de primer año del ciclo básico tecnológico hay una visión ecléctica que contempla los distintos ángulos desde los cuales las diversas teorías explican la lectura. Es importante retomar este punto, porque cada aspecto mencionado contribuye a formar una noción multidimensional del proceso de lectura:

Ante la pregunta qué es leer, se puede apelar a diversas teorías, ejemplos: la Teoría Semiótica dice que la lectura implica la interpretación de signos por parte del lector, la Psicología Cognitiva revela que se ponen en juego complejas operaciones mentales, la Historia Social informa que es una práctica históricamente condicionada y orientada por las ideas y las finalidades que los distintos grupos sociales se fijan respecto de ella; y la Teoría Transaccional aclara que el texto se recrea a partir de la lectura eferente y estética que realiza el lector, por tanto, el texto es recreado de acuerdo a ellas (CETP, 2007a, p. 3).

Se considera importante mencionar que la última teoría citada —la Teoría Transaccional— tiene su correlato extensamente fundamentado en el *Programa de Educación Inicial y Primaria*, lo que es relevante porque constituye un continuo teórico desde el que analizar el proceso de lectura dentro del sistema educativo.

## ARISTAS LECTURA

Los marcos de lectura de Aristas se basan en la interpretación de los documentos oficiales de las direcciones de educación inicial y primaria, secundaria y técnico profesional, para definir en qué consiste la competencia lectora, debido a que la prueba es de orientación curricular. Si bien hay una continuidad a través de los distintos ciclos en torno a la definición de la lectura, las descripciones manejadas para primaria y para media presentan algunas diferencias.

Para primaria la competencia lectora es entendida como la capacidad de construir significados a partir de una variedad de textos escritos; a través de la movilización de conocimientos, habilidades, estrategias emociones y actitudes; a partir de la interpretación de información literal e implícita, y del establecimiento de relaciones intertextuales, intratextuales e hipertextuales (INEEd, 2017b).

En media la competencia lectora es conceptualizada como 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 el establecimiento de relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales; para lo cual se movilizan conocimientos del mundo o conocimiento enciclopédico, habilidades, estrategias, emociones y actitudes. Se observa la continuidad con primaria en lo que respecta a la noción de lectura, en términos generales, pero se profundiza en las habilidades lectoras involucradas en la dimensión crítica, lo que pone de manifiesto la preponderancia de esta dimensión en educación media (INEEd, 2017a).

Tanto para primaria como para media, la competencia lectora involucra tres grandes dimensiones: la literal, la inferencial y la crítica. La lectura literal se basa en la ubicación de información explícita del texto, con distintos grados de visibilidad textual. La lectura inferencial local refiere a la comprensión de las organizaciones semánticas que se dan en el enunciado; implica hacer inferencias para ir más allá de lo explícito. En este tipo de lectura se ponen en funcionamiento diferentes estrategias de lectura para comprender las relaciones entre enunciados. A su vez, la lectura inferencial global implica establecer relaciones entre los distintos párrafos de un texto para inferir, por ejemplo, el tema general. Finalmente, la lectura crítica es la que evalúa las diversas posturas de los enunciadores en un texto y construye opiniones sobre la base de su conocimiento del mundo. El alumno logra esto cuando establece relaciones de sentido entre el contenido del texto, su saber enciclopédico y su bagaje cultural. De esta forma, identifica supuestos, implicaciones, razones, prejuicios y juicios de valor contenidos en el texto.

Estas definiciones son tomadas en cuenta por Aristas para definir qué es lo que se va a medir. Por ejemplo, el dominio *localiza información explícita*, perteneciente a la dimensión

de lectura literal, está presente tanto en el marco de lectura de primaria como en el de media y remite a la habilidad de identificar datos o informaciones que presentan distintos grados de dificultad a partir de su ubicación espacial (es más sencillo encontrar información al comienzo de un texto que en un lugar avanzado); la coexistencia y cercanía con otros datos o informaciones que tratan diversas temáticas (cuanto más heterogéneo el texto más compleja la discriminación de la información), o cuando la información es presentada a través de una sintaxis o puntuación poco frecuente (si el texto presenta, por ejemplo, enunciados extensos con ideas subordinadas, la localización de la información se dificulta).

# EL CURRÍCULO INTENCIONAL DE MATEMÁTICA

Del mismo modo que para lectura, para relevar el currículum intencional de matemática en tercero y sexto de primaria, y en tercer año de media, el INEEd consideró los distintos documentos curriculares vigentes en su momento (2016-2017). En la tabla 2 se muestra un resumen de los documentos consultados para cada ciclo, el año de publicación y los elementos principales que se consideraron de cada uno de ellos a los efectos de elaborar los marcos de matemática de Aristas.

TABLA 2  
**DOCUMENTOS RELEVADOS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS MARCOS DE MATEMÁTICA DE ARISTAS**

<b>Ciclo</b>	<b>Documentos</b>	<b>Año de publicación</b>	<b>Elementos principales considerados para la elaboración del marco de Aristas</b>
Tercero y sexto de primaria	Programa de Educación Inicial y Primaria	CEIP, 2008	Definición del pensamiento matemático y bloques temáticos
	Documento Base de Análisis Curricular	CEIP, 2016	Nivel de profundización de los contenidos para cada grado Definición de la competencia matemática y bloques temáticos
Tercero de media	Programas de primero, segundo y tercero de Matemática del CES	CES, 2006	Definición de los contenidos en bloques temáticos
	Nuevas miradas a los programas oficiales de Matemática. Orientaciones y pautas para los docentes	CES, 2016	Orientaciones de la inspección de Matemática sobre los planes de ciclo básico
	Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES	CES, 2016	Definición de la expectativa de logro y de competencias a desarrollar en matemática
	Programas de primero, segundo y tercero de Matemática del CETP	CETP, 2007	Definición de competencia matemática y procesos involucrados en esta competencia Definición de los contenidos en áreas temáticas

Nota: como Aristas es una evaluación estandarizada, se consideran en esta tabla los aspectos principales para tener en cuenta como logros medibles de los desempeños de los alumnos en matemática; no consiste en una selección de los elementos que hacen a la competencia matemática de los alumnos.

En el *Documento Base de Análisis Curricular* (CEIP, 2016) se establece, referenciado al *Programa de Educación Inicial y Primaria* (CEIP, 2008), que se aspira a desarrollar en el alumno un pensamiento matemático que permita interpretar críticamente la realidad,

actuar sobre ella y modificarla. En este sentido, para la DGEIP, enseñar Matemática implica necesariamente pensar en los objetos de enseñanza desde la disciplina misma como construcciones culturales y, por lo tanto, tener presente que con ellos es posible realizar actividades y resolver situaciones diversas. Para lograrlo, los alumnos tendrían que acercarse a los contenidos, tanto a través de los diferentes aspectos matemáticos asociados a ellos, como a través de los tipos de práctica que los vinculan con la actividad matemática, con la forma de “hacer matemática” que es propia de esta disciplina. Además, se aspira a lograr que los alumnos conjeturen, construyan argumentos, modelicen, analicen la pertinencia de los resultados obtenidos y logren comunicar los procesos y razonamientos realizados (CEIP, 2016). En estos documentos se desarrollan los contenidos a abordar en el área de conocimiento matemático para cada grado.

En tercer y sexto año los bloques temáticos son: Numeración (en los números naturales y racionales); Operaciones; Magnitudes y medidas; Probabilidad y estadística, y Geometría. En sexto año se agrega el trabajo con Álgebra, que es desarrollado desde cuarto grado. En cada bloque temático las diferencias entre los contenidos de tercero y sexto radican en el tipo de números, operaciones, propiedades, figuras y gráficos, entre otras especificaciones y niveles de profundización característicos de cada grado. Esto asegura la continuidad, frecuentación y profundización del saber (CEIP, 2008).

En educación media lo esperado de los estudiantes de tercer año en matemática se diferencia entre lo planteado por la DGES y por la DGETP. En los documentos curriculares de secundaria se define como expectativa de logro general en matemática que los estudiantes lean y escriban textos matemáticos: que puedan utilizar, seleccionar, interpretar y producir información relevante considerando diferentes modos de representación. Que puedan resolver problemas en diferentes contextos: seleccionar información relevante, planificar una estrategia de resolución, poner en juego la estrategia de resolución monitoreando su eficacia, analizar y justificar las soluciones obtenidas, transferir lo aprendido a nuevos problemas. Que puedan modelizar: reconocer, interpretar y producir modelos matemáticos. Que valoren el trabajo en Matemática: confiar en la capacidad de estudiar y aprender la materia tanto en el trabajo individual como colectivo, reconocer el valor de la asignatura a lo largo de la historia y en el momento actual (CES, 2016).

Las competencias a desarrollar son: comunicación a través de códigos verbales y no verbales relacionados con el conocimiento matemático; investigación y producción de saberes a partir de la aplicación de estrategias propias de la actividad matemática adaptadas al nivel del estudiante en cada etapa de su formación; participación social a partir del desarrollo de actividades personales de cooperación, responsabilidad y reconocimiento de la actividad matemática.

En los documentos curriculares del ciclo básico tecnológico, se define la competencia matemática como:

la capacidad del individuo para identificar y entender el rol que juegan las matemáticas en el mundo, emitir juicios bien fundamentados y utilizar las matemáticas en formas que le permitan satisfacer sus necesidades como ciudadano constructivo, comprometido y

reflexivo. Los procesos matemáticos que los estudiantes aplican, cuando intentan resolver un problema, se denominan competencias matemáticas. El dominio de competencia en matemáticas concierne la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmente sus ideas al tiempo que se plantean, formulan, resuelven e interpretan problemas matemáticos en una variedad de contextos (CETP, 2007c, p. 12).

En particular, los programas del ciclo básico tecnológico distinguen las competencias matemáticas: pensar y razonar; argumentar; comunicar; modelar; plantear y resolver problemas; representar, y utilizar el lenguaje simbólico, formal y técnico y las operaciones. Cabe destacar que las competencias pensar y razonar, argumentar y comunicar son generales, y que las otras son específicas de la competencia matemática.

En función de lo planteado, en la educación media se pretende formar estudiantes matemáticamente competentes; que logren resolver distintos problemas; en variados contextos; analizando críticamente los resultados y procedimientos; utilizando lenguaje y modelos matemáticos, y reconociendo el valor de la asignatura.

Respecto a los contenidos en matemática, el programa de tercer año de ciclo básico de secundaria se organiza en tres bloques temáticos: Álgebra, Geometría, y Estadística y probabilidad. En el programa de tercero del ciclo básico tecnológico se organizan los contenidos en torno a dos áreas temáticas, integradas en una sola: Álgebra-Geometría, donde se plantea un abordaje en forma simultánea. Dentro de los contenidos del área se incluye probabilidad y estadística. En términos generales, ambos subsistemas desarrollan contenidos similares en todos los bloques temáticos<sup>5</sup>.

## ARISTAS MATEMÁTICA

En Aristas la competencia matemática se entiende como la capacidad de resolver planteos matemáticos enmarcados en distintas situaciones; poniendo en juego información, habilidades, emociones y actitudes; involucrando el saber sobre los contenidos y el saber actuar intencionalmente con ellos (qué hacer, cómo, cuándo y por qué hacerlo). Para dar cuenta de su competencia, los estudiantes deben ser capaces de indagar matemáticamente sobre diferentes realidades; desarrollar estrategias; discutir su pertinencia; determinar el rango de datos que se necesitan para aprehenderlas; establecer relaciones entre ellos; manejar conceptos matemáticos aprendidos; analizar regularidades y patrones; generalizar; explicar; conjeturar; comunicar; disponer de distintas representaciones de los objetos matemáticos; argumentar y defender posiciones propias, y analizar la viabilidad de las de otros (INEEd, 2017c).

La competencia matemática involucra tres grandes dimensiones: la información (que implica recordar, recuperar e identificar información), la aplicación (que se relaciona con

---

<sup>5</sup> Existen algunas diferencias en las temáticas tratadas en los programas del ciclo básico de ambos subsistemas. Por ejemplo, los contenidos vectores, magnitudes vectoriales y matemática financiera están presentes en el programa de tercero de educación técnica, pero no están en los de secundaria. A su vez, los contenidos números irracionales, ecuaciones completas de segundo grado, inecuaciones, función polinómica de segundo grado, rotación y homotecia, están comprendidos en los programas de ciclo básico de secundaria, pero que no están presentes en los de educación técnica.

el uso de conocimientos para ejecutar y aplicar rutinas y procedimientos matemáticos) y la comprensión (que pone en juego procesos como analizar, generalizar, establecer conexiones, clasificar y justificar matemáticamente) (INEEd, 2017c).

En las pruebas de Aristas estas tres dimensiones de la competencia matemática se cruzan con los bloques temáticos de cada grado, a partir de los cuales generan los diferentes dominios.

En tercer año de educación primaria las tres dimensiones se cruzan con cinco bloques temáticos: Numeración, Operaciones, Magnitudes y medidas, Estadística y Geometría. Estos cruces dan lugar a 15 dominios.

En sexto año de primaria el bloque Numeración se desagrega en dos subbloques temáticos: Representaciones, regularidades y orden, y Divisibilidad. Por su parte, el bloque Operaciones se desagrega en los subbloques Usos y relaciones, y Proporcionalidad. Los cruces de los siete bloques o subbloques y las tres dimensiones dan lugar a 21 dominios.

En tercer año de educación media los bloques temáticos son Magnitudes y medidas, Probabilidad, Estadística, Geometría, Álgebra y Aritmética (que incluye temáticas de numeración y operaciones). Los cruces de estos seis bloques temáticos con las tres dimensiones dan lugar a 18 dominios<sup>6</sup>.

En cada grado existe una tabla de dominios que incorpora cada cruce detallado anteriormente. En cada celda de la tabla se leen enunciados que refieren a las habilidades y las capacidades de los estudiantes que serán evaluadas (dominios), que son las que permiten operacionalizar la competencia matemática.

A modo de ejemplo, al cruzar en tercer y sexto año de primaria la dimensión información y el bloque temático Estadística, se genera el dominio *reconoce información estadística*. Del mismo modo, en tercero de media este cruce genera el dominio *reconoce información estadística explícita presentada en distintos formatos*. Dentro de estos dominios, y al recorrer los distintos niveles educativos, se encuentra una progresión en la complejidad en el abordaje de los contenidos. En tercero de primaria se pide reconocer la frecuencia de cierto valor en un gráfico de barras sencillo, mientras que en sexto año se involucra el trabajo con gráficos que tengan mayor cantidad de variables y a partir de ellos reconocer la frecuencia de un valor o de más de un valor de la variable, o también relacionar un gráfico con una tabla. Por su parte, en tercero de media se abordan gráficos más complejos, con mayor cantidad de variables, y el establecimiento de relaciones entre distintas representaciones del mismo conjunto de datos, que pueden estar presentados en gráficos, tablas o listados.

En los documentos de los marcos de matemática de Aristas de tercero y sexto de primaria, y de tercero de media están disponibles la descripción de los bloques temáticos y las especificaciones de cada prueba (INEEd, 2017d, 2017c).

---

<sup>6</sup> Aristas es una evaluación orientada al currículo. En el caso de educación media, se consideraron los documentos y programas curriculares del ciclo básico de secundaria y de educación técnica. Algunas temáticas correspondientes al programa de tercero de un subsistema, en el otro subsistema se encuentran detalladas en el programa de primero o segundo. Debido a esto, Aristas en tercero de media evalúa el constructo común entre los documentos curriculares de todo el ciclo básico de ambos subsistemas, y no solamente el de tercer año.

# PERFILES DE EGRESO EN LECTURA Y ARISTAS

A continuación, se profundiza el análisis anterior para lectura, a partir de una comparación entre los últimos documentos curriculares y las definiciones de Aristas para el área<sup>7</sup>. En él se incorporan ejemplos y sugerencias de cómo se pueden utilizar los resultados de la evaluación nacional como uno de los insumos para aportar al currículo intencional. Se espera que contribuya al rediseño curricular que plantea la ANEP para el período 2020-2024.

En 2017 la ANEP publicó por primera vez un marco curricular de referencia nacional (ANEP, 2017b). En diciembre de 2019 presentó el *Marco Curricular de Referencia Nacional. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico-discursivo. Progresiones de aprendizaje* (ANEP, 2019), centrado en el área de la lectura, donde se incluyen las progresiones para el dominio lingüístico-discursivo. Dichas progresiones de aprendizaje para español se desarrollan en: lengua materna, segunda lengua, lengua extranjera y lengua de sordos; también lo hacen en la oralidad, escritura, lectura, interacción y mediación, y textualidad diferida:

estas progresiones, al explicitar qué se espera que los estudiantes aprendan en su trayectoria escolar, colaborarán con aportar la coherencia necesaria que permita incrementar el potencial orientador de las políticas educativas. En este sentido, entendemos que las progresiones de aprendizaje del dominio lingüístico-discursivo, al poner en diálogo a los diversos subsistemas, se configuran como una base conceptual común para futuras decisiones de política educativa, relacionadas con revisiones curriculares, diseño de cursos de formación y capacitación, elaboración de evaluaciones y de materiales para docentes y estudiantes (ANEP, 2019, p. 17).

Las progresiones lingüístico-discursivas buscan describir “los aprendizajes esperados en aquellos dominios en que se organiza el currículo” (ANEP, 2019, p. 13). En el *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva* (ANEP, 2017a) se presentaban ideas fuerza y principios orientadores, pero no progresiones de aprendizaje por dominio curricular. Asimismo, el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (CEIP, 2008); el *Documento Base de Análisis Curricular* (CEIP, 2016); los programas de Idioma Español y Literatura de la DGES

<sup>7</sup> La ANEP ha avanzado en definiciones curriculares para el área de lectura, pero para el dominio matemático aún no se han realizado, por lo que el análisis se realiza solo para lectura.

(CES, 2006a, 2006c) y de la DGETP (CETP, 2007a, 2007b), y el documento *Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES* (CES, 2016) suponen una aproximación por parte de la ANEP a la definición de las habilidades esperadas en cada tramo educativo. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, los descriptores de esos documentos son genéricos y no determinan un perfil de logro evaluable. En ese sentido, el *Marco Curricular de Referencia Nacional. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico-discursivo. Progresiones de aprendizaje* (ANEP, 2019) brinda una descripción más detallada de los conocimientos que son esperables en el dominio lingüístico-discursivo.

Para primaria, el *Documento Base de Análisis Curricular* de 2017 presenta habilidades asociadas a las dimensiones de la lectura (literal, inferencial y crítica) con el foco puesto en lo textual y discursivo. Por su lado, el marco de 2019 mantiene gran parte de estas habilidades, pero precisa varias de ellas a los tipos textuales propuestos en el programa escolar y define los elementos de conocimiento y frecuentación específicos que intervienen en su interpretación. Elementos asociados al conocimiento lingüístico o literario, así como conductas relativas al comportamiento lector son detallados como aspectos que participan en la conformación de la competencia lectora y orientan la evaluación del desempeño de los alumnos. La necesidad de dar orientaciones precisas al docente sobre qué se espera que logren los estudiantes en cada tramo educativo ha sido un objetivo de la política educativa de la ANEP, al tiempo que se ha señalado como una necesidad en estudios internacionales (LLECE, 2020; UNESCO/LLECE, 2015).

Tomando en cuenta que los marcos de lectura para tercero y sexto de primaria, y tercero de media de Aristas (INEEd, 2017b, 2017a) hacen una interpretación de estos documentos y que en las tablas de dominios de las pruebas dichos descriptores se sistematizan en habilidades específicas presentadas en gradientes de dificultad por dimensión lectora, se comparará las progresiones lingüístico-discursivas en lectura del *Marco Curricular de Referencia Nacional. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico-discursivo. Progresiones de aprendizaje* (ANEP, 2019) con la tabla de dominios lectores de Aristas. Se espera que este estudio sea un insumo para la revisión curricular en lo que respecta a lectura y contribuya con la generación de instrumentos de evaluación actualizados a fin de planificar futuras acciones educativas.

# SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LAS PROGRESIONES EN LECTURA DE LA ANEP Y LOS DESCRIPTORES DEL MARCO DE LECTURA DE ARISTAS DEL INEED

A continuación, se analizan, por grado (tercero y sexto de primaria, y tercero de educación media) y por dimensión lectora (literal, inferencial y crítica), las semejanzas y diferencias que presentan las progresiones en lectura del *Marco Curricular de Referencia Nacional. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico-discursivo. Progresiones de aprendizaje* (ANEP, 2019) y los descriptores del marco de lectura de Aristas (INEEd, 2017b, 2017a).

Las progresiones lingüístico-discursivas lectoras para el español como lengua materna de la ANEP parten de una concepción de la lectura como una práctica sociocultural, además de una actividad cognitiva, que supone una integración simultánea de la información relevante del texto y los conocimientos que el lector posee. Esto implica reconocer información explícita e implícita, y vincularla con los conocimientos construidos a fin de reflexionar sobre el contenido temático y evaluarlo (ANEP, 2019). En el mismo sentido, el marco de lectura de Aristas distingue las dimensiones de lectura literal, inferencial y crítica, y presenta niveles de desempeño con descriptores asociados a cada una de ellas en función del currículo.

En el marco de la ANEP las progresiones de lectura son presentadas en una tabla que incluye modalidades de lectura, contacto con materiales de cultura escrita, proceso de comprensión lectora, lectura de diferentes textos y alfabetización en información. Cada una de estas categorías contiene descriptores de “los conocimientos y prácticas que se consideran fundamentales o relevantes para progresar a lo largo de la escolaridad” (ANEP, 2019, p. 21). Estos descriptores están organizados por tramos educativos: tercer año escolar (primer tramo), sexto año escolar (segundo tramo), tercero de educación media (tercer tramo) y un último tramo que corresponde el perfil de egreso educación media superior (cuarto tramo).

A efectos del estudio, el análisis se realiza para tercero y sexto de educación primaria, y tercero de educación media, dado que son los grados que evalúa Aristas. Asimismo, se limita a dos de las cinco áreas lectoras de las progresiones de la ANEP: proceso de comprensión lectora y lectura de diferentes textos, en función de la tabla de dominios de Aristas. A continuación, se presenta la síntesis de lo observado en cada tramo educativo analizado. El análisis más detallado por dimensión de lectura se puede leer en el Anexo.

## TERCERO DE PRIMARIA

Si bien el marco de la ANEP ofrece una caracterización de la progresión de la competencia lectora a lo largo de este grado escolar, esta podría ser aún más concreta en la descripción de habilidades para establecer niveles de dificultad medibles, ya sea en evaluaciones o en metas por parte del docente de aula.

Por ejemplo, el descriptor *localiza información* de los niveles de desempeño de Aristas de tercero se desarrolla en un gradiente de dificultad observable en distintos niveles. Precisar estos aspectos sería de gran utilidad para el diseño de las prácticas docentes. En este sentido, en el marco de lectura de Aristas, de los cinco niveles de desempeño descriptos para este grado, en cuatro se dan caracterizaciones de la habilidad *localiza información* (tabla 3). Estos descriptores que desagregan la habilidad en distintos niveles de dificultad pueden ser de utilidad para definir este aspecto en los perfiles de logro de la ANEP.

TABLA 3

### HABILIDAD RELEVADA EN LOS NIVELES DE DESEMPEÑO RESPECTO A UN DESCRIPTOR DE ARISTAS EN TERCERO DE PRIMARIA

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Ubican información específica en lugares muy visibles y destacados del texto (desde el punto de vista espacial)	Ubican información específica en distintas partes del texto cuando esta aparece en enunciados que tienen una puntuación y sintaxis sencillas	Ubican información específica en distintas partes del texto	Ubican información específica en textos con una puntuación que desarrolla distintos contenidos secundarios

Tanto las progresiones lingüístico–discursivas como los dominios de lectura en Aristas están en consonancia con las orientaciones programáticas vigentes. El nuevo marco de la ANEP ajusta y complementa al programa 2008, sobre todo en lo que respecta a la dimensión crítica de la lectura.

En relación con la decodificación, los marcos de Aristas no la evalúan en tercero porque no es un aspecto contemplado en la definición de lectura manejada por el currículo. En ese sentido, el informe del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2020) señala el poco tratamiento dedicado a la decodificación en el currículo uruguayo para tercero. En lo que respecta al nuevo marco de la ANEP, la decodificación tampoco tiene un lugar más allá de la prosodia. Esto implica que un aspecto fundamental para la consolidación de otras habilidades, vinculadas a la interpretación y evaluación de textos, es trabajado durante primero y segundo, pero no en el último año de ese tramo de aprendizaje, que tiene un fuerte énfasis en las habilidades necesarias para el siguiente.

Los desempeños de los alumnos de tercer grado (INEEd, 2018) en las habilidades relacionadas con la comprensión podrían estar vinculados con la falta de énfasis en habilidades anteriores, en términos de procesos cognitivos, como la decodificación.

## SEXTO DE PRIMARIA

Si bien las progresiones del nuevo marco de la ANEP ofrecen una caracterización de la competencia lectora para sexto, los descriptores podrían ser aún más concretos en la categorización de habilidades para establecer niveles de dificultad medibles, ya sea en evaluaciones o en metas por parte del docente de aula. Al igual que se concluye para tercer grado, precisar estos aspectos sería de gran utilidad para la práctica docente.

Por ejemplo, de los seis niveles de desempeño descriptos para sexto en Aristas, en tres de ellos se dan caracterizaciones de la habilidad *localiza información* (tabla 4). Estos descriptores que desagregan la habilidad en distintos niveles de dificultad pueden ser de utilidad para definir este aspecto en los perfiles de logro de la ANEP.

TABLA 4  
**HABILIDAD RELEVADA EN LOS NIVELES DE DESEMPEÑO RESPECTO A UN DESCRIPTOR DE ARISTAS EN SEXTO DE PRIMARIA**

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Ubican información en lugares muy visibles y destacados del texto (desde el punto de vista espacial) o información específica (desde el punto de vista semántico)	Ubican información distribuida en distintas partes del texto que no coexiste con otra de contenido cercano	Ubican información en distintas partes del texto o información que coexiste con otras de contenido cercano

Por su parte, la ausencia de descriptores específicos relacionados con textos discontinuos y la habilidad de relacionar información verbal y no verbal significa un cambio con respecto a los anteriores documentos de la ANEP. Esto es relevante, ya que la falta de una caracterización de las implicancias y el funcionamiento de este tipo de lectura supone un desafío para que el docente diseñe sus prácticas y evaluaciones sobre esta área. Asimismo, la lectura de textos discontinuos (por ejemplo, la relación entre gráficos y texto verbal o las infografías) es uno de los aspectos de la lectura en la que muchos países, incluido Uruguay, presentan bajos desempeños en las pruebas de lectura internacionales de los ciclos siguientes (OCDE, 2012). A su vez, al igual que para tercero, el informe del LLECE (2020) señala el poco tratamiento dedicado a la decodificación en el currículo de sexto.

## TERCERO DE MEDIA

La ausencia de descriptores de la dimensión literal de lectura en educación media en el nuevo marco de la ANEP supone una diferencia en relación con otros documentos que se detienen en ese tramo educativo. Entre las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2009 y 2015 se definieron cinco procesos que guían la elaboración de las tareas de competencia lectora: obtención de información; desarrollo de una comprensión global; elaboración de una interpretación; reflexión y valoración del contenido de un texto, y reflexión y valoración de la forma de un texto. En el marco de lectura de PISA 2018 se incluyen la fluidez lectora; la localización y recuperación de información, y la identificación del significado literal como parte de los procesos cognitivos requeridos en la comprensión. Por su parte, en PISA-D (OCDE, 2017), que hace énfasis en

los niveles más bajos de desempeño en adolescentes de 15 años, estén escolarizados o no, se sumó un proceso nuevo denominado “comprensión literal”:

La comprensión literal requiere que los estudiantes comprendan información indicada explícitamente, que puede encontrarse en palabras individuales, frases o pasajes. Además, el concepto de “obtención de información” se amplía desde la ubicación de datos indicados explícitamente, como palabras o frases individuales, hasta encontrar información en pasajes largos (OCDE, 2017, p. 39).

En el caso de tercero de educación media, el marco de Aristas en la dimensión literal de lectura contiene una serie de descriptores progresados en función de su complejidad creciente, en relación con tres dominios: el reconocimiento de elementos básicos de la situación de enunciación que aparecen destacados; la localización de información explícita y visible que aparece en lugares destacados del texto, y el reconocimiento de la progresión temática evolutiva o lineal a partir de elementos cohesivos. Descriptores que desagregan las habilidades en distintos niveles de dificultad son de utilidad para definir con mayor precisión los perfiles de logro y orientar más concretamente los objetivos pedagógicos.

A modo de ejemplo, para el dominio correspondiente a la localización de información explícita, en Aristas Media 2018 pueden observarse las habilidades distribuidas a lo largo de cuatro de los seis niveles de dificultad estipulados (tabla 5).

TABLA 5  
**HABILIDAD RELEVADA EN LOS NIVELES DE DESEMPEÑO RESPECTO A UN DESCRIPTOR DE ARISTAS EN TERCERO DE MEDIA**

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Localizan información explícita y visible que aparece en lugares destacados del texto	Localizan información explícita en distintas partes del texto, en textos que presentan diferentes formatos	Localizan información explícita ubicada en distintas partes del texto y que compite con otra de contenido cercano	Localizan información explícita que compite con otra de contenido cercano y que se presenta con puntuación y sintaxis complejas

Considerar aspectos inferenciales como la intención predominante en textos narrativos, descriptivos, explicativos y argumentativos también resulta relevante para acceder a estadios más profundos de comprensión y no necesariamente deben darse por consabidos en este nivel educativo. Los desempeños de los alumnos de tercero de educación media (INEEd, 2020) en las habilidades relacionadas con la comprensión podrían estar vinculados con la falta de énfasis en habilidades propias de la dimensión literal de lectura y su progresiva complejidad, así como de habilidades inferenciales básicas. Se entiende que un lector competente emplea estrategias para ubicar la información, ponerla en relación y evaluar de forma crítica la relevancia y validez de dicha información, tanto en textos continuos como discontinuos, mediante un proceso que pone en juego diversas habilidades, entre las que se encuentra la lectura literal como base de la comprensión.

# SÍNTESIS

Aristas evalúa los desempeños en lectura y matemática de los alumnos en tercero y sexto de primaria, y en tercer año de educación media. Los marcos de las pruebas incorporan las definiciones conceptuales presentes en el currículo intencional de lectura y matemática, y las operacionalizan en tablas de dominios. Es decir, las tablas de dominio resumen las temáticas abordadas en cada una de las pruebas, que a su vez relevan los desempeños de los alumnos respecto a lo que el sistema educativo pretende que se enseñe en cada grado.

Una vez que esté definido el Marco Curricular de Referencia Nacional con los perfiles de egreso de cada ciclo, para cada área, será necesario revisar la elaboración de planes, programas y orientaciones pedagógicas con dichos perfiles como objetivo. En consecuencia, habrá que reorientar la producción de materiales didácticos; la formación inicial y continua de docentes, y los criterios de evaluación de los distintos ciclos educativos (INEEd, 2017e).

El análisis presentado específicamente para lectura describe el proceso de desarrollo en el cumplimiento de la meta planteada por la ANEP en relación con los perfiles de egreso en esa área (en la que se observan mayores avances que en matemática), lo analiza y lo compara con Aristas para aportar información que sirva de insumo para la política curricular.

El nuevo marco para lectura (ANEP, 2019) es más preciso que las publicaciones previas de la ANEP en relación con la descripción de las habilidades puestas en práctica en el proceso de comprensión lectora y mantiene una continuidad entre los diversos tramos educativos que describe. La competencia lectora descrita en él se basa en pruebas estandarizadas y en datos empíricos. No obstante, aún falta mayor definición en los diversos niveles de dificultad puestos en juego en cada uno de los descriptores establecidos para cada tramo, a fin de establecer niveles de dificultad medibles, ya sea en evaluaciones o en metas docentes en relación con los diversos grados.

Además de este aspecto general a todos los tramos educativos, en tercero de primaria se observa la falta de énfasis en habilidades de decodificación. En sexto de primaria, además de este aspecto vinculado a la falta de descriptores relacionados con la decodificación, se observa que no se describen las habilidades que intervienen en la interpretación de textos discontinuos. Por otra parte, para tercero de media se analiza que no hay descriptores

de la dimensión literal de lectura y que no se hace énfasis en la identificación de las intencionalidades narrativa y descriptiva, priorizándose la explicación y la argumentación, a partir del reconocimiento de algunos recursos propios de dichas organizaciones discursivas.

La ausencia de descriptores vinculados a la decodificación, tanto en tercero como en sexto de primaria, podría dar por supuesto un manejo del código escrito muy temprano por parte de los alumnos. En sexto año, si bien dentro de la diversidad textual se manejan textos discontinuos, no se detallan descriptores de las habilidades puestas en juego al momento de comprenderlos. Por último, en tercero de educación media la falta de descriptores relacionados con la dimensión literal de lectura podría implicar que se da por supuesto que las habilidades vinculadas a la ubicación de información explícita fueron adquiridas en tramos educativos previos, sin considerar los niveles de dificultad crecientes implicados en textos de diversa complejidad. Descriptores vinculados con las habilidades antes mencionadas podrían ser de especial utilidad para la caracterización de los niveles de desempeño inferiores, en los que se concentra la mayoría de la población estudiantil perteneciente a los quintiles socioeconómicos más bajos.

Se espera que los desarrollos incluidos en este documento sean útiles al proceso de rediseño curricular. En especial, la incorporación de los descriptores de los niveles de desempeño para cada grado, como orientación para lograr los perfiles de egreso de cada tramo.

Las definiciones curriculares vigentes, que se basan en objetivos orientados por contenidos, favorecen la heterogeneidad entre los abordajes docentes. Esta heterogeneidad es fuente de inequidad entre los alumnos de las distintas aulas del país. Es necesario que las nuevas definiciones curriculares incluyan estándares que expliciten las habilidades esperadas y presenten progresiones de logro, de forma que los objetivos de cada curso sean claros y comunes para todos los docentes y subsistemas. A su vez, mayor claridad sobre los objetivos de cada curso habilitará la evaluación de los propios documentos curriculares y el grado de cumplimiento de estos.

En función de la progresiva definición de los niveles de dificultad y de la evolución de la política curricular que desarrolle la ANEP, el INEE, en el futuro, podría ajustar tanto los marcos de Aristas como la descripción de los niveles de desempeño al criterio que la ANEP señale como el aceptable.

# ANEXOS

Análisis comparativo entre la tabla de dominios de Aristas y las progresiones lingüístico-discursivas del nuevo marco de la ANEP (2019) por dimensión de lectura.

## TERCERO DE PRIMARIA

### LECTURA LITERAL

El marco de la ANEP presenta un único descriptor para esta dimensión: localiza información explícita: quién, a quién, qué, dónde, cuándo. En Aristas este descriptor contempla aspectos que están desglosados en dos dominios: localizar información explícita y reconocer elementos básicos de la situación de enunciación.

### LECTURA INFERENCIAL

Las progresiones de la ANEP para esta dimensión lectora presentan descriptores vinculados a la comprensión lectora y a la lectura de diferentes textos: reconoce el tema global del texto, infiere información implícita, emplea estrategias léxicas (deduce el significado de una palabra por el contexto, reconoce sinónimos), busca información en internet. En el marco de Aristas esos descriptores pueden vincularse al siguiente dominio: reconocer el tema del párrafo o del enunciado, que implica inferir información implícita, emplear estrategias léxicas y de reformulación. Además de las estrategias léxicas al servicio de la comprensión, se incluyen estrategias de cohesión gramatical: reconocer el referente de un pronombre y el aporte de información de las terminaciones verbales (que en las progresiones de la ANEP no son mencionadas en lectura).

En relación con elementos estructurales que implican un manejo del género para poder poner en práctica estrategias lectoras, la ANEP, en lectura de diferentes textos, hace mención a lo hipermedial. En Aristas se contempla este dominio, además de descriptores relacionados con la lectura de textos discontinuos que incluyen imágenes, cuadros o tablas,

como las infografías, por ejemplo. No se hallan descriptores relacionados con este tipo de textos discontinuos en las progresiones de la ANEP. Estos textos implican el establecimiento de relaciones entre la fuente verbal y la iconográfica para su comprensión y forman parte de los programas curriculares.

## **LECTURA CRÍTICA**

El marco de la ANEP presenta descriptores para esta dimensión, tanto en el área correspondiente a la comprensión como a lectura de diferentes textos. Estos descriptores se vinculan con las relaciones que el estudiante establece entre temas, personajes, autores y textos. En ese sentido, en función de su trayectoria lectora y de su conocimiento del mundo, el estudiante genera opinión, evalúa y conversa sobre lo leído con orientación del docente. En el marco de lectura de Aristas estos descriptores se relacionan con la intencionalidad narrativa, argumentativa y explicativa de los textos y con la posibilidad de construir significados, evaluarlos y opinar sobre ellos. La tabla de dominios de Aristas hace foco en aspectos pragmáticos más que intertextuales. Estos aspectos de la dimensión crítica de lectura están contemplados en las progresiones de la ANEP mediante descriptores que apuntan al reconocimiento de recursos explicativos, argumentativos y narrativos, y su función textual.

## **SEXTO DE PRIMARIA**

### **LECTURA LITERAL**

El en caso de sexto año de primaria, el marco de la ANEP señala como perfil del tramo la localización y discriminación de información explícita en el texto, lo que implica un matiz más complejo con respecto a lo indicado para tercero, ya que se establece la noción de distinción entre información que puede ser competitiva. Esto forma parte del marco de lectura de Aristas en la dimensión literal.

### **LECTURA INFERENCIAL**

Con respecto a la lectura inferencial, el marco de la ANEP detalla habilidades vinculadas a la interpretación de información implícita, desde lo léxico a lo temático, tanto a nivel de palabra como de enunciado y párrafo. Al igual que en Aristas, estas habilidades implican establecer relaciones a nivel local y global, y contemplan tanto la interpretación de la estructura textual como la jerarquización de la información. Por otro lado, si bien en las progresiones de lectura de la ANEP se señala un conjunto de habilidades vinculadas con la interpretación y el uso de textos hipermediales, no se especifican descriptores para los textos discontinuos, sí presentes en Aristas.

## LECTURA CRÍTICA

En el marco de la ANEP se detalla la elaboración de opiniones sobre lo leído por parte del alumno. Este aspecto de la dimensión crítica ya aparecía señalado en el *Documento Base de Análisis Curricular* de 2016 y coincide con el marco de lectura de Aristas. Ese documento explica la relación entre la lectura intertextual (establecer vínculos entre diferentes textos) y la lectura crítica (reflexión y evaluación de lo leído).

Por otro lado, al igual que en Aristas, se indica la importancia del reconocimiento de la intencionalidad de los textos, que implica desde la frecuentación de distintas tipologías hasta la familiarización con estructuras textuales y léxico específico. En este sentido, en el nuevo marco de referencia aparece mencionado el reconocimiento de figuras literarias y de obras literarias. Además, señala la relevancia de la identificación de elementos vinculados a la enunciación (por ejemplo, subjetividad) y se describen aspectos relacionados con la argumentación y la evaluación de opiniones.

## TERCERO DE MEDIA

### LECTURA LITERAL

El marco de la ANEP no presenta descriptores relacionados con la lectura literal para este grado educativo. En el marco de lectura de Aristas se describen procedimientos de lectura literal relacionados con el reconocimiento de elementos de la situación de enunciación, la localización de información explícita en función del asunto textual y el reconocimiento de información señalada a través de operaciones gramaticales como la deixis o la elipsis. Se podría asumir que el marco considera estas habilidades ya adquiridas, aunque esto no se explicita en el documento.

### LECTURA INFERENCIAL

Tanto el marco de la ANEP como el marco de lectura de Aristas comparten descriptores de lectura inferencial en torno a la relación entre información local y global de enunciados y párrafos, y el reconocimiento del significado de palabras de uso no cotidiano para asignarle sentido al texto.

El marco de lectura de Aristas, para este grado educativo, integra a la dimensión inferencial el reconocimiento de la intencionalidad narrativa, descriptiva, argumentativa o expositiva de los textos. El nuevo marco de la ANEP, en la categoría lectura de diferentes textos, incorpora descriptores relacionados con el reconocimiento de la función que cumplen algunos recursos expositivos y la distinción de diversas posturas en textos argumentativos, pero no hace mención específica sobre el reconocimiento de la intencionalidad descriptiva y narrativa. Si bien ese reconocimiento de recursos conlleva una implícita identificación de la intencionalidad, no se refiere a la misma habilidad. En ese sentido, el énfasis puesto en

la identificación de la intencionalidad narrativa, explicativa, descriptiva y argumentativa es mayor en Aristas.

Por otro lado, en el apartado correspondiente a lectura de diferentes textos, el marco de referencia de la ANEP incluye descriptores vinculados con textos discontinuos para tercero de educación media. El marco de lectura de Aristas también se detiene en la relación entre información verbal e iconográfica o hipermedial.

## **LECTURA CRÍTICA**

El marco de la ANEP presenta descriptores relacionados con el comportamiento lector, tales como establecer relaciones entre lecturas y otras manifestaciones culturales o conversar sobre lo leído. Aristas no evalúa el comportamiento lector, pero en el marco de lectura se asume que para llevar a cabo las habilidades críticas debe llegarse a una interpretación fundamentada de lo leído. Esto implica tanto el reconocimiento de elementos complejos de la situación de enunciación como la evaluación de situaciones y conceptos planteados en el texto, pasando por el reconocimiento y la ponderación de la postura del enunciador. En ese sentido, ambos marcos describen la habilidad de opinar sobre el contenido del texto y la forma en la que está escrito, a fin de evaluarlo críticamente.

# BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. (2017a). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Documento base para la consulta*. Montevideo.
- ANEP. (2017b). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento MCRN agosto 2017.pdf>
- ANEP. (2019). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico-discursivo. Progresiones de aprendizaje*. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/MCRN 3 2019 WEB.pdf>
- ANEP. (2021). *Transformación Curricular Integral. Hoja de ruta*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/agosto/210818/Documento Transformación Curricular Integral 2021 v3.pdf>
- CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: CEIP.
- CEIP. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular* (3.ª ed.). Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular\\_diciembre2016.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf)
- CES. (2006a). *Idioma Español. Propuesta programática. Primer año ciclo básico. Reformulación 2006*. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/files/Planes y programas/ref 2006 CB/1ero/Programa\\_Idioma\\_Espaol\\_1ero\\_Ref\\_\\_2006.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/Planes y programas/ref 2006 CB/1ero/Programa_Idioma_Espaol_1ero_Ref__2006.pdf)
- CES. (2006b). *Idioma Español. Segundo año ciclo básico. Propuesta programática. Reformulación 2006*. Montevideo.
- CES. (2006c). *Programa de Idioma Español. Tercer año ciclo básico. Reformulación 2006*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/files/Planes y programas/ref 2006 CB/3ero/idesp.pdf>
- CES. (2016). *Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES*. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion de planeamiento evaluacion educativa/hacia la renovacion cuurricular/Expectativas\\_de\\_logro\\_CES\\_2016.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion de planeamiento evaluacion educativa/hacia la renovacion cuurricular/Expectativas_de_logro_CES_2016.pdf)
- CETP. (2007a). *Programa de Idioma Español. Primer año, ciclo básico tecnológico*. Montevideo.
- CETP. (2007b). *Programa de Idioma Español. Segundo año, ciclo básico tecnológico*. Montevideo.
- CETP. (2007c). *Programa de Matemática. Tercer año de ciclo básico tecnológico*. Recuperado de [https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/MATEMATICA3\\_1.pdf](https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/MATEMATICA3_1.pdf)
- INEEd. (2017a). *Aristas. Marco de lectura en tercero de educación media*. Recuperado de [https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas\\_Media\\_Lectura.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Media_Lectura.pdf)
- INEEd. (2017b). *Aristas. Marco de lectura en tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de [https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas\\_Primaria\\_Lectura.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Primaria_Lectura.pdf)

- INEEd. (2017c). *Aristas. Marco de matemática en tercero de educación media*. Recuperado de [https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas\\_Media\\_Matematica.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Media_Matematica.pdf)
- INEEd. (2017d). *Aristas. Marco de matemática en tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de [https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas\\_Primeria\\_Matematica\\_vo8.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Primeria_Matematica_vo8.pdf)
- INEEd. (2017e). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- INEEd. (2018). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://aristas2017.ineed.edu.uy/InformeAristas2017.pdf>
- INEEd. (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>
- LLECE. (2020). *Análisis curricular. Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile.
- OCDE. (2012). *Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias (Volumen 1)*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264174900-es>
- OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar*. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook - PISA-D Framework\\_PRELIMINARY version\\_SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook-PISA-D-Framework_PRELIMINARY-version_SPANISH.pdf)
- UNESCO/LLECE. (2015). *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>