

## **PRUEBA DE LENGUAJE, CRÍTICAS Y PROPUESTAS\***

### **Comisión de Lenguaje**

LUIS ELMES

Profesor de castellano y literatura del Instituto Nacional. Premio Municipal de Educación 1997, Ilustre Municipalidad de Santiago. Premio a la Excelencia Académica 1997.

M. ANGÉLICA CÁCERES

Profesora de Castellano.

HELMUTH STEIL

Profesor de Castellano.

JOSEFINA ARAGONESES ALONSO

Directora del Programa LEM de Formación de Profesores de Educación Media, Universidad Gabriela Mistral. Profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

LUZ MARÍA BUDGE

Decano de la Facultad de Educación, Universidad Andrés Bello.

MARÍA EUGENIA GÓNGORA

Profesora del Departamento de Literatura de la Universidad de Chile.

DR. ROBERTO HOZVEN

Profesor titular de literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ex profesor titular de Literatura Hispanoamericana, University of California, Riverside, Estados Unidos.

CARMEN MASRAMÓN

Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Navarra. Profesora de castellano, Colegio Los Andes y Universidad Los Andes.

SONIA MONTECINO

Antropóloga. Profesora del Departamento de Antropología y directora del Centro Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

HUGO MONTES B.

Premio Nacional de Educación 1997.

*Edición:*

Loreto Fontaine

---

\* Informe de la comisión convocada por el CEP para analizar la prueba SIES de lenguaje. El informe apareció en el *Documento de Trabajo* N° 341 (2002) del CEP. Por razones de espacio, en esta edición no se incluyen los anexos 3, 4, 5, 6, 7 y 8 del documento. Los informes de las comisiones de ciencias e historia aparecen asimismo en esta edición y el de la comisión de matemáticas en *Estudios Públicos* N° 87. Véanse en [www.cepchile.cl](http://www.cepchile.cl) los artículos y documentos publicados por el CEP sobre el proyecto SIES.

*Tabla de contenidos*

Resumen ejecutivo .....	266
Prueba de lenguaje: Críticas y propuestas .....	270
Anexo 1	
1.1. Análisis de las preguntas del SIES .....	310
1.2. Preguntas graduadas .....	326
1.3. Preguntas del día, <i>El Mercurio</i> .....	337
Anexo 2	
2.1. Conceptos contenidos en el marco curricular para enseñanza media .....	347
Referencias bibliográficas .....	349

**Resumen ejecutivo**

**E**ste estudio busca clarificar las habilidades y conocimientos del área de lenguaje que debieran examinarse si se pretende diseñar una prueba de admisión a las universidades que sea más vinculada al currículo escolar. Con este fin se analiza el marco curricular (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, OFCM) que rige la enseñanza media en esta asignatura, se realiza un estudio de las preguntas de la propuesta SIES y se revisan pruebas de admisión utilizadas en otros países. Se analiza también la relación entre pruebas de admisión y lo que sucede en la sala de clase, enumerando las señales que recibe la enseñanza media de una prueba como la propuesta por el SIES.

A. El análisis del marco curricular demuestra que:

- Nuestro currículo de lenguaje, denota influencias de la teoría del discurso y un enfoque peculiar de la literatura, pero mantiene objetivos prioritarios de la corriente actual que predomina en el mundo, que busca desarrollar las competencias lingüísticas del alumno.
- El énfasis del currículo está en el desarrollo de estas habilidades y no en saberes conceptuales. Su principal objetivo apunta a que el alumno adquiera destrezas de comunicación oral, de comunicación escrita y de lectura analítica y crítica de textos de variado tipo.
- Se trata de un currículo poco específico en cuanto a sus contenidos y en su alcance, dando margen para diversas interpretaciones, diferentes niveles de logro y por lo tanto para diversos proyectos educativos. Para el área de literatura no están definidas las obras a tratar, ni

los marcos conceptuales para el análisis de éstas. Tampoco están definidos los contenidos gramaticales, las exigencias ortográficas, ni los niveles de desempeño mínimos que se deben lograr en comunicación escrita u oral.

- Con un currículo de esta naturaleza, una prueba de ingreso debiera poder evaluar el logro de destrezas de lenguaje (redacción y comprensión de textos), considerando a la vez que estas destrezas pueden haber sido aprendidas en contextos muy diversos y con diversos marcos conceptuales.
- La revisión de tests de admisión de universidades extranjeras concluye que esta tarea puede ser llevada a cabo satisfactoriamente. Se incluyen numerosos ejemplos de ítems que evalúan comprensión de textos y habilidades de redacción, con formato de selección múltiple. La PAA verbal también contiene ítems que sirven estos propósitos. Importa destacar también que las pruebas de comprensión de textos y las de redacción han probado tener alto valor predictivo.

B. El análisis de las preguntas de la propuesta SIES concluye que:

- El conjunto de preguntas no refleja los objetivos más importantes propuestos para el área de lenguaje en la enseñanza media. Es un conjunto que básicamente mide el mero reconocimiento de conceptos de teorías del lenguaje y del oficio del periodista en un nivel elemental y deja de lado la medición de las áreas más importantes de los OFCM, específicamente, expresión escrita y literatura.
- Las señales que una prueba de esta índole entregaría a la enseñanza media en la asignatura de lenguaje serían dañinas, ya que produciría una concentración de los esfuerzos en un área restringida del marco curricular y total abandono de las otras. El efecto es contrario a la formación integral de los alumnos, que era uno de los objetivos buscados.
- La prueba no incluye preguntas que midan tareas complejas de comprensión de lectura. La utilización sólo de textos breves impide la evaluación de aspectos importantes como son jerarquizar, inferir, asociar o sintetizar ideas a partir de un texto. Estas tareas están presentes en la enseñanza media y son altamente requeridas para la enseñanza superior.
- La prueba no incluye preguntas que midan habilidades de redacción a pesar de que hay un amplio desarrollo de ítems destinados a estas destrezas y ya probados en otros países y en la PAA.

- La lectura de obras literarias está pobremente representada. No hay preguntas que comprueben que efectivamente el alumno ha leído o, menos aún, que haya estudiado en profundidad alguna obra literaria, ni tampoco aparecen preguntas dirigidas a evaluar la relación de la obra literaria con el contexto en que ésta es creada (de gran importancia en los OFCM). El tema de la interpretación del texto literario tampoco tiene una solución satisfactoria en esta muestra.
- Además de estas carencias, que se refieren a aspectos cruciales de los OFCM y de la asignatura que no quedan cubiertos, se observan otras características preocupantes en las preguntas: no centrarse en aspectos esenciales de los contenidos sino en el dominio de detalles superfluos; preguntar conocimientos demasiado básicos y requiriendo un nivel elemental de pensamiento; utilizar textos pobres y mal escritos; falta de relación con el currículo; influencia de textos escolares determinados; errores conceptuales y de redacción; respuesta delatada, etc.
- Las señales que una prueba de esta índole entregaría a la enseñanza media en la asignatura de lenguaje serían dañinas, ya que produciría una concentración de los esfuerzos en un área restringida del marco curricular y total abandono de las otras. El efecto es contrario a la formación integral de los alumnos, que era uno de los objetivos buscados. Una prueba de estas características no estimulará en la enseñanza escolar las actividades que llevan a un buen desarrollo de la comunicación oral o escrita. Las actividades de exposición oral, discusión, debate y también la escritura de relatos, poemas y ensayos serán eliminadas porque no se relacionan con la prueba y demandan mucho tiempo y trabajo. Leer literatura no será indispensable ya que el carácter coloquial, cotidiano o periodístico de los textos empleados en la prueba invita a los profesores más bien a utilizar revistas que novelas y el estudio de obras, épocas y autores puede desaparecer sin consecuencias.

Aunque la prueba SIES se ha presentado como un cambio destinado a producir una mayor relación entre la admisión a la universidad y los objetivos de la enseñanza media, este alineamiento resulta ineficaz. La muestra refleja una visión de la asignatura que ciertamente permea el nuevo programa (prioridad de los medios de comunicación y la comunicación cotidiana y coloquial por sobre el estudio sistemático de la literatura, el estilo o la gramática.) Pero en ningún caso refleja o mide lo que el marco curricular se propone: las competencias comunicativas del estudiante. Por una parte se han sacrificado los mejores aspectos que permiten los OFCM

de Lenguaje y Comunicación y, por otra, lo que se mide tiene nula relevancia para un buen desempeño en cualquier carrera universitaria.

C. Una nueva prueba de lenguaje debiera considerar:

- Una importante presencia de las áreas del currículo que se refieren a las competencias lingüísticas de los alumnos y que mejor se relacionan con un buen desempeño en la educación superior, es decir comprensión de textos y redacción. Desarrollar estas habilidades es el objetivo primordial de todo currículo escolar de lenguaje, pues son necesarias tanto para los que egresan hacia el mundo del trabajo como para los que continúan en la educación superior. En ésta dichas habilidades son la herramienta indispensable para el quehacer académico y por eso se las considera un requisito en todos los sistemas de admisión. Todas las pruebas de admisión examinadas (SAT, SAT II, ACT, Bachillerato Francés, GCE “A Level”) contemplan ambas áreas. Es posible diseñar ítems para estas destrezas, como se ha hecho para la PAA y otras pruebas en el extranjero.
- Reformular el enfoque del área de literatura, buscando diseñar preguntas que requieran, para ser respondidas correctamente, de familiaridad con determinados estilos, épocas, géneros o lenguajes y no un mero reconocimiento de conceptos teóricos.
- Reformular el enfoque del área “medios de comunicación” orientándola a los objetivos curriculares que tienen que ver con la formación de una actitud analítica de sus mensajes más que con el dominio de terminología.
- Valorar la experiencia de la PAA y sus ítems de plan de redacción y comprensión de textos. Estudiar también las soluciones dadas en otros sistemas educacionales. Especialmente relevantes son algunas secciones de las pruebas SAT II y ACT. Éstas son pruebas de selección múltiple, que se consideran referidas al currículo y que son utilizadas ampliamente para la admisión en las universidades americanas. Ambas incluyen una prueba de comprensión de textos largos de diversos géneros y otra sección que mide varios aspectos de la redacción y del dominio de las convenciones del lenguaje, mediante un sistema de corrección o revisión de textos dados.
- Estudiar la incorporación gradual de escritura de ensayo, que permita demostrar las habilidades del alumno y expresar sus capacidades de exponer ideas y organizar un texto.
- Mayor prolijidad en la formulación.

## 1. NUEVA PRUEBA SIES Y MARCO CURRICULAR

Las habilidades del lenguaje son fundamentales en la vida familiar, en la vida ciudadana y en el trabajo. Por eso se les atribuye la mayor importancia desde los primeros años de escuela y se considera que un sistema escolar fracasa si no logra desempeños eficientes en lectura y escritura<sup>1</sup>. Sería inconcebible que un sistema educacional no contemplara en sus currículos el desarrollo de estas destrezas, necesarias tanto para los que egresan hacia el mundo del trabajo como para los que continúan en la educación superior. En ésta, dichas habilidades son la herramienta indispensable para el quehacer académico y por eso se las considera un requisito en todos los sistemas de admisión. Verificar las capacidades del estudiante de conducirse frente a textos complejos forma parte de las pruebas del SAT, SAT II, ACT, Bachillerato Francés, GCE “A Level”, etc. La evaluación de las capacidades de escribir también son parte importante de todas de estas pruebas, ya sea por la vía de tareas que exijan del estudiante la composición de un ensayo o mediante preguntas de alternativas múltiples que han sido desarrolladas en los últimos años<sup>2</sup>. En el área del lenguaje, éstas son las destrezas “referidas al currículo” que en todas estas pruebas se busca medir, porque son importantes para la universidad y porque reflejan los logros de toda la enseñanza escolar.

Se sabe que las pruebas de evaluación tienen un marcado efecto sobre lo que sucede en la sala de clases pues transmiten una clara señal de lo que debe ser aprendido y obligan a profesores y estudiantes a concentrarse en el logro de los conocimientos que serán medidos. La proposición de una nueva prueba de ingreso a las universidades chilenas ha concitado naturalmente el mayor interés debido a las consecuencias que tendría esta medida no sólo sobre el destino de los postulantes evaluados, sino también sobre los contenidos y el estilo de enseñanza que se generará en toda la educación media. Éste no es un efecto casual ya que uno de los objetivos de la innovación propuesta ha sido alinear las pruebas de ingreso al nuevo marco curricular de enseñanza media con el fin de “fortalecer los aprendizajes en la enseñanza media”<sup>3</sup>. El motivo aducido para reformular el sistema sería que las pruebas actualmente en uso (Prueba de Aptitud Académica o PAA), no cumplirían con ese cometido por tratarse de pruebas referidas a

---

<sup>1</sup> Véase O. Letwin, “Objetivos de la Enseñanza Escolar: La Importancia de la Base” (2000).

<sup>2</sup> Véase Comisión de Lenguaje del CEP, *Documento de Trabajo* N° 341 (2002), Anexo 4: “Ejemplos Preguntas SAT II”.

<sup>3</sup> J. Manzi y D. Bravo, “SIES: Los Peligros de lo que No Es y las Ventajas de lo que Sí Es”, [www.sies.cl](http://www.sies.cl).

habilidades de razonamiento con débil vinculación a los planes de estudio en el caso de la parte Verbal o basadas en contenidos que llegan sólo a primero medio en el caso de la parte de Matemáticas. Por esta razón la propuesta llamada SIES (Sistema de Ingreso a la Educación Superior) suponía la medición obligatoria de un mayor número de asignaturas (eliminando las pruebas opcionales de Conocimientos Específicos), así como una re-orientación del tipo de prueba, basada ahora en los contenidos del nuevo marco curricular y abarcando los cuatro años de enseñanza media. Se aseguraba que la inclusión de más materias escolares garantizaría a las universidades “no sólo una mejora en la calidad educacional de los estudiantes sino que también ganarían estudiantes con formación más integral”<sup>4</sup>.

Los establecimientos escolares han percibido en este hecho una posible amenaza a sus propios proyectos educativos, por la extensión de los contenidos que se medirían y por el hecho de que los textos de estudio sean seleccionados y distribuidos masivamente por el ministerio. (Estos textos constituyen, de hecho, para la mayor parte de los profesores, la única fuente de lecturas, ejemplos y ejercicios que les permite implementar el currículum.) Aunque esté lejos de las intenciones de quienes impulsaron este proyecto, es preciso reconocer que la tríada de marco curricular, más textos, más prueba de admisión a las universidades podría conformar, por cierto, un potente instrumento de presión curricular.

El proyecto generó una gran controversia pública<sup>5</sup> que condujo a la proposición de un proyecto transitorio llamado PAT. Éste durará tres años, a lo largo de los cuales se irá incluyendo mayor material curricular en cada una de las pruebas, reducidas a dos obligatorias (lenguaje y matemáticas) y la opción entre ciencias y ciencias sociales<sup>6</sup>. El Centro de Estudios Públicos ha convocado varias comisiones de expertos con el fin de contribuir a la reflexión sobre este nuevo proyecto. El estudio que presentamos a continuación es el fruto de la Comisión de Lenguaje. En él se intenta clarificar, a partir del análisis del proyecto SIES original y su comparación con otras pruebas, cuál es la relación con el currículo que se busca y cuáles son las habilidades y conocimientos del área de lenguaje que se estarían examinando en una prueba del tipo propuesto para el SIES. Se analiza también qué tipo de aprendizajes se estaría promoviendo, qué estilo de enseñanza implicaría y, por último, qué relación tienen las destrezas y conceptos medidos en una prueba de este tipo con las aptitudes requeridas para el trabajo

---

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Véanse numerosos artículos publicados en la prensa nacional, en [www.cepchile.cl](http://www.cepchile.cl).

<sup>6</sup> U-noticias, periódico de la Universidad de Chile, editorial septiembre 2002, [www.u-noticias.cl/editorial.htm](http://www.u-noticias.cl/editorial.htm).

universitario y con el éxito académico en la educación superior. Este análisis es importante al diseñar una prueba de transición, como será la PAT, no sólo porque es necesario que durante la transición se utilice un instrumento que asegure una justa y adecuada selección de postulantes, sino también porque este es el momento en que se sientan las bases para una prueba más definitiva con efectos de largo plazo sobre la educación secundaria.

Para complementar el análisis estudiamos también otras pruebas: la PAA verbal, SAT I, SAT II, ACT, Bachillerato Francés y Bachillerato Internacional. Este estudio se basa en las preguntas aparecidas en el folleto SIES Modelo de Prueba Lenguaje y Comunicación y las “preguntas del día” que aparecieron en *El Mercurio*<sup>7</sup>. Suponemos que se entregaron precisamente para permitir a los interesados su estudio y análisis y, por lo tanto, ofrece una imagen relativamente fiel al menos del enfoque y prioridades que inspiraron el diseño de la prueba SIES. Como base para el análisis del marco curricular utilizaremos el documento del Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios* (OFCMO). De acuerdo a la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), éste es el único documento curricular que obliga a todos los establecimientos. Sobre esta base, y cumpliendo con estos objetivos, los colegios pueden crear programas propios de acuerdo con su realidad y su proyecto educativo. Los establecimientos que no desean realizar programas propios cuentan con el programa creado por Ministerio de Educación, pero este no obliga. Una prueba que mida logro de aprendizajes de la enseñanza media necesariamente tiene que basarse sólo en el primer documento. Lo contrario sería atentar contra la libertad de los colegios de realizar programas propios, libertad garantizada en la Constitución.

## 2. UN MARCO CURRICULAR BASADO EN HABILIDADES

El nuevo marco curricular de lenguaje, cuyo contenido sería evaluado en la prueba SIES, está contenido en el capítulo “Lengua Castellana y Comunicación, Formación General” del documento OFCMO. Este marco curricular, implementado paulatinamente para la enseñanza media a lo largo de los últimos tres años, se aleja de las prioridades que tradicionalmente ha tenido esta asignatura en nuestro sistema educacional, ya que impone el

---

<sup>7</sup> SIES Proyecto Fondef, Modelo de Prueba Lenguaje y Comunicación, *El Mercurio*, 5 de junio, 2002. Las “Preguntas del día” han aparecido en *El Mercurio* en las fechas: 4 de julio, 10 de julio, 22 de julio, 26 de julio, 1 de agosto, 7 de agosto, 13 de agosto, 19 de agosto, 23 de agosto y 29 de agosto del 2002.

fenómeno de la comunicación en todas sus facetas y elementos de lingüística textual como objetos principales de estudio. Este enfoque de la asignatura no satisface a muchos, que cuestionan, por una parte, el enfoque determinista de la literatura (que supone una relación definitoria entre la obra literaria y su “contexto de producción”) y, por otra, sus supuestos implícitos de que todo texto es igualmente valioso para la formación de un joven y que bastaría el conocimiento de los elementos formales propios de cada tipo de texto para que un alumno logre expresarse bien. Se sostiene que la atención a formas tan diversas de comunicación (como los mensajes publicitarios o los cómics) hace perder de vista la importancia del lenguaje *verbal*, e ignorar el beneficio que reporta a los alumnos el dominio correcto de la lengua castellana y el contacto profundo con la literatura. También se considera que no se hace cargo del nivel de madurez intelectual de los alumnos ni de sus competencias verbales insuficientes, y que al dispersarse en tantos objetivos, desperdicia la ocasión de contribuir al desarrollo de esta madurez<sup>8</sup>. Se lo ha criticado también por ser un programa ambicioso y frondoso, con objetivos demasiado amplios e imprecisos que exige competencias y conocimientos que son nuevos para muchos profesores y que requeriría de una mayor gradualidad en su implementación<sup>9</sup>.

La tendencia que predomina hoy en la mayoría de los países con sólidos resultados educacionales, como Inglaterra, Francia, Singapur, es que los programas de lenguaje busquen desarrollar en el joven capacidades de lectura crítica y de expresión eficaz tanto escrita como oral, enfrentándolo con situaciones comunicativas que requieren a la vez del uso de las habilidades superiores de pensamiento. La premisa aceptada es que *las destrezas de lenguaje*<sup>10</sup> se pueden aprender. Estos programas difieren del nuestro en cuanto al papel más protagónico que tiene en ellos la literatura. Tanto en estos currículos nacionales, como en los optativos como el Bachillerato Internacional, se aprecia, en comparación con el nuestro, una mayor presencia y valoración de ésta como producto y síntesis de la cultura y como vehículo para el desarrollo y ejercitación del pensamiento y el juicio moral.

<sup>8</sup> Véase V. Pinto, “Análisis Implementación Programas Lenguaje y Comunicación”, informe interno Sociedad de Instrucción Primaria, agosto 2002.

<sup>9</sup> “Al parecer éstos se basan (los programas comentados) en la Teoría del Discurso, nacida en Francia en la década del sesenta y desarrollada en otros países en los decenios siguientes. En Chile es conocida en los medios académicos, pero no es mayormente conocida por los profesores de enseñanza media. Es una teoría compleja, discutida, de indudable interés e importancia. Sólo que al ser desconocida por nuestros colegas, incluidos los que recién egresan de las universidades e institutos, no parece justo ni sensato ponerla como sustento básico de lo que ellos tendrán que enseñar”. H. Montes, “El impacto del SIES: Lengua Castellana y Comunicación” (2002).

<sup>10</sup> Se entiende destreza como “saber hacer”.

El énfasis en teorías del lenguaje, lingüística del discurso y un estudio de la literatura no cronológico y sin un listado obligatorio de obras, le dan a nuestro marco de lenguaje características peculiares. Pero aunque nuestro marco se aleja en estos aspectos de la corriente mundial, no hay que perder de vista que entre sus objetivos también se propone, en forma prioritaria que el alumno desarrolle las destrezas relacionadas con el lenguaje que, por cierto, son desarrollables y dependen y se basan en las habilidades del pensamiento<sup>11</sup>.

Para cada uno de los cuatro años el marco curricular propone cuatro grandes áreas de trabajo. Éstas son: Comunicación Oral, Comunicación Escrita, Literatura y Medios Masivos de Comunicación. Las áreas de comunicación oral y escrita se dedican en el primer año básicamente al “discurso dialógico e informativo”, en el segundo año al “discurso expositivo”, en el tercer año al “discurso argumentativo” y en cuarto año al “discurso público”. El área de literatura propone para los cuatro años la lectura de seis obras de libre elección, “sin sujeción obligada a esquemas de ordenamiento histórico-cronológico”, buscando la comprensión e interpretación de ellas “mediante la indagación en los contextos de producción de las obras, y en algunos elementos de estudio analítico dirigidos a la profundización y enriquecimiento de la competencia lectora”<sup>12</sup>. En esta área también se pide que el alumno investigue en distintas fuentes y produzca diversos textos de índole literaria e interpretativa. El área de medios de comunicación busca, según se formula en el capítulo introductorio, desarrollar la capacidad para comprender las funciones y efectos de los medios así como también que los alumnos aprendan a utilizar elementos y recursos propios de éstos.

El énfasis en el desarrollo de habilidades (y no en contenidos conceptuales) se puede apreciar claramente en la formulación de los objetivos fundamentales. Estos se proponen que el alumno logre, entre otros: “expresar la interioridad personal y explorar la propia creatividad, elaborando pequeños textos de intención literaria” (Objetivos Fundamentales de primer año medio); “comprender los procesos de comunicación centrados en la exposición de ideas, hechos, temas y situaciones”, “analizar las imágenes de mundo que entregan los medios masivos de comunicación”, “reconocer y utilizar adecuadamente los principales elementos responsables de la efica-

---

<sup>11</sup> El marco curricular de Lengua Castellana y Comunicación se inicia con esta frase: “El subsector Lengua Castellana y Comunicación propone desarrollar al máximo las capacidades comunicativas de los estudiantes para que puedan desenvolverse con propiedad en las variadas situaciones de comunicación que deben enfrentar.”, Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media* (1998), p. 37.

<sup>12</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media* (1998), p. 38.

cia comunicativa del discurso expositivo oral y escrito” (II medio), “reconocer y utilizar con propiedad los principales elementos, recursos y procedimientos del discurso argumentativo oral y escrito”, “evaluación crítica de la validez de los argumentos propios y ajenos”, “analizar críticamente el discurso argumentativo en diferentes medios de comunicación escrita” (III medio). El otro componente importante de los Objetivos Fundamentales se refiere al desarrollo de actitudes, como “comprender y valorar discursos y textos de carácter informativo”, “comprender la importancia cultural de las obras literarias”, etc.

También la mayoría de los Contenidos Mínimos Obligatorios están formulados como *destrezas o saber hacer*. Vemos por ejemplo el siguiente listado de contenidos de I medio:

Participación en situaciones de interacción comunicativa oral, sobre temas de interés para el grupo, dando oportunidad para:

- la selección de información pertinente y la comunicación clara y fluida de ella; la recepción atenta y respetuosa de la comunicación de los demás;
- el reconocimiento de modalizaciones discursivas utilizadas habitualmente para la distinción entre relación de hechos y expresión de opiniones;
- la identificación y evaluación de los aportes informativos de los participantes y la formación de una opinión propia.

Como se ve, el énfasis está en la participación del alumno en situaciones comunicativas reales y en su habilidad para escuchar atenta y respetuosamente, identificar aspectos de éstas con el fin de perfeccionar su capacidad de comprensión (seleccionar información pertinente, distinguir entre relación de hechos y opiniones), evaluar los aportes de los demás y formar una opinión propia. La adquisición de conceptos no está ausente (en este ejemplo, los “actos de habla básicos” y las “modalizaciones discursivas” serán seguramente conceptos nuevos para el estudiante de primero medio), pero el énfasis está claramente puesto sobre destrezas. Un análisis del marco curricular de I medio indica que al menos 13 de los 22 contenidos enumerados corresponden claramente a desarrollo de habilidades. Para tercero medio, 18 de los 24 contenidos corresponden a desarrollo de habilidades de comprensión o expresión. En cuanto al resto, muchos corresponden a actitudes, por ejemplo:

- la apreciación del valor de la literatura como medio de expresión y comprensión de variados temas y problemas humanos. (Primer año medio.)

- la apreciación de la capacidad de la literatura de crear múltiples mundos posibles y el valor de ella para el conocimiento y comprensión de la diversidad humana, así como de la permanencia de valores estéticos y humanos universales. (II medio.)

¿Significa esto que no se contemplan contenidos referidos a conocimientos en este marco curricular? Naturalmente los hay, pues el logro de muchas de las habilidades se fundamenta en la comprensión o aplicación de ciertos conceptos. Pero la mayor parte de los contenidos conceptuales están en función del logro de una destreza de comprensión o de expresión. Por ejemplo, los conceptos de *tema* y de *estructura* de un texto están incluidos como elementos necesarios para la mejor comprensión al leer un escrito.

El ejemplo que sigue, tomado del marco de primero medio muestra cómo se exige aprendizaje de algunos conceptos en función de una mejor comprensión y apreciación de la lectura:

Lectura de textos escritos producidos en situaciones habituales de interacción comunicativa para percibir:

- la variedad de tipos de textos escritos que se producen y circulan en situaciones habituales de comunicación, así como las diferencias entre ellos en cuanto a: carácter público o privado de las situaciones; propósitos y finalidades de los textos; niveles de habla;
- las estructuras básicas, las fórmulas, recursos verbales y no verbales utilizados en los distintos tipos de textos. (I medio.)

En este fragmento del marco del marco curricular se puede apreciar que la actividad fundamental de la enseñanza, de la cual derivarán los conocimientos, debe ser *la lectura*. A raíz de lo que leen y del análisis guiado de estas lecturas, los alumnos lograrán incorporar algunos conceptos que sirven para analizar o comprender mejor un texto. Cuáles sean éstos dependerá de las obras escogidas, por lo tanto es esperable que en diferentes cursos se aprendan diferentes elementos de análisis.

### 3. UN CURRÍCULUM CON OPCIONES

El actual marco curricular de lenguaje fue creado con la idea de permitir diferentes proyectos educativos. Por su naturaleza, permite a quienes lo utilizan numerosas opciones e interpretaciones. En muchos aspectos debe ser el profesor o el establecimiento el que decida el nivel de profundidad, el alcance o el nivel de detalle con que se tratarán los contenidos. Así, por ejemplo en las áreas de expresión (oral o escrita), no se especifica el

nivel de competencia al que se quiere llegar en cuanto a las habilidades buscadas. Algunos contenidos están expresados más como experiencias que los alumnos debieran tener, que como logros o conductas específicas que ellos debieran demostrar. Por ejemplo uno de los contenidos de III medio indica:

Creación de textos breves de intención literaria que recreen elementos temáticos y formales registrados en las obras leídas, dando oportunidad para:

- la aplicación de elementos y recursos de estilo y lenguaje propios de las obras leídas;
- la comparación entre los textos producidos por los alumnos y alumnas, que permita apreciar la diversidad creativa y la multiplicidad de posibilidades de expresión y creación personales que sugieren o motivan las obras clásicas o maestras de la literatura.

Lo que pareciera buscarse en este contenido es *la experiencia* de imitar estilos y elementos literarios, sin determinar cuáles son específicamente los aprendizajes que se van a lograr, suponiendo que la diversidad de obras y estilos en que se puede basar esta actividad va a resultar en logros muy diversos acordes a las distintas realidades educacionales.

Igualmente, quedan al criterio del profesor las prácticas pedagógicas que se utilizarán en cada caso. Así, frente a un mismo contenido, dos profesores pueden trabajar de maneras muy disímiles, en niveles completamente diferentes y sus alumnos tendrán experiencias completamente distintas. Véase por ejemplo, frente a este contenido del área de Literatura de segundo medio:

- elaboración de textos que expongan las interpretaciones personales de los mundos conocidos a través de las obras leídas y compararlas con las de otros compañeros (as) para percibir y valorar la diversidad interpretativa.

El profesor A puede cumplir con este punto del programa exigiendo a sus alumnos la lectura de *Ana Karenina*, para luego verter sus interpretaciones personales elaborando un cuidadoso ensayo realizado en varias semanas, con muchos borradores revisados y corregidos por el profesor hasta llegar a una versión perfecta, que será compartida y comparada con el resto del curso. Cada alumno escribirá un breve comentario al ensayo de otro compañero. El profesor B puede hacer leer *La Cigarra y la Hormiga*, de Félix María de Samaniego (que aparece en el libro distribuido por el Ministerio) para luego hacer diseñar una historieta en pequeños grupos, que se

colocará en el diario mural. Dos interpretaciones válidas, dos productos diferentes y dos aprendizajes distintos obtenidos del mismo segmento del programa. De esta manera, queda preservada la libertad de proyectos educativos, así como la adaptación a diferentes realidades, pero se salvaguarda el objetivo principal que es lograr de los alumnos la producción de textos personales y diversos.

En literatura, quedan a elección las obras que se estudiarán y el grado de profundidad con que se realiza el estudio de éstas. Esta modalidad probablemente obedece al propósito de permitir opciones diferentes adaptadas a diferentes realidades educacionales y también al deseo de permitir que sean los alumnos los que libremente escojan sus lecturas. Esta amplitud ha sido cuestionada, ya que posiblemente dé lugar a mayores y más profundas inequidades en cuanto a los aprendizajes esperados y no se traduce en un repertorio de lecturas comunes a todos los alumnos. El punto es discutible y se requeriría probablemente una solución intermedia. Para cada año se propone “Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diversas épocas, culturas y géneros” con especificaciones ligeramente diferentes para cada curso: para I medio se espera que los “temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas”. Para segundo medio se espera que en las obras “se configuren mundos literarios de diversos tipos (cotidiano, fantástico, onírico, mítico, utópico, marginal, etc.)”. Para el tercer año se indica que debe tratarse de obras que por su valor estético y su significación cultural se consideran “clásicas” u obras maestras de la literatura universal y para el cuarto, éstas deben manifestar “aspectos significativos del ser humano, de su existencia y del mundo de nuestra época”. Se entrega además una lista de autores universales de alrededor de cuatrocientos nombres, estipulando algunos criterios de prioridad y de lengua (un mínimo de 60% del total debe estar originalmente escrito en castellano). Respecto al tipo de análisis que se requiere de la obra literaria, tampoco se especifica demasiado. Por ejemplo, para I medio se pide “el reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje, a partir de las diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión.” Para segundo, “investigar acerca de las concepciones y visiones de mundo y de las tendencias o movimientos artísticos dominantes en la época en que se escribieron las obras”. Los marcos de análisis, el grado de detalle o el nivel conceptual con que se estudiarán los contextos históricos, las “concepciones de mundo”, los movimientos artísticos, etc. dependen de la decisión del profesor, del colegio o, lo más probable, de un editor de textos escolares.

Con los contenidos de gramática sucede algo similar. Estos se expresan *sin estipular los conceptos que se deben estudiar*. Los tres únicos contenidos gramaticales expresados en el programa son:

- el fortalecimiento del manejo de elementos básicos de la gramática oracional y la ortografía correspondientes a este tipo de textos (textos escritos correspondientes a situaciones habituales de interacción comunicativa, tanto públicas como privadas) (I medio);
- principios ortográficos y elementos de gramática oracional y textual que aseguren la adecuada formulación del texto, y sirvan de base para desarrollar la reflexión sobre el lenguaje (II medio);
- la aplicación de elementos de gramática oracional y textual, así como principios ortográficos y de selección léxica requeridos para la adecuada formulación del texto y para desarrollar la reflexión sobre el lenguaje” (III medio).

¿Cuáles son esos elementos básicos de gramática y de ortografía? ¿Y cuántos? No están determinados en estos Contenidos Mínimos y seguramente corresponde al profesor, según su estimación de las necesidades del curso, decidir cuáles son los requeridos para la “adecuada formulación del texto”.

No pudimos identificar más que 50 conceptos específicos (en las cuatro áreas y para los cuatro años) en todo el documento de OFCMO. La mayoría se concentra en el área de las teorías del lenguaje o la lingüística. Alrededor de otros 10 corresponden a conceptos genéricos o *categorías* no específicas que pueden ser interpretadas de diferentes maneras (por ejemplo, “recursos de estilo” o “movimientos artísticos”, véase listado en Anexo 2). Esta concentración de los conceptos en una sola área ha influido probablemente en el gran peso que adquiere la lingüística en los textos escolares ahora en uso y también, como lo veremos, en el diseño de la nueva prueba.

#### 4. CURRÍCULUM, TEXTOS ESCOLARES Y PRUEBAS DE EVALUACIÓN

Este tipo de marco curricular, de baja especificidad y deliberadamente vasto en su alcance da espacio para una amplia diversidad de estilos educativos y niveles de logros. Pero no se puede ignorar que, dada la realidad educacional de nuestro país, no serán los colegios ni los profesores, sobrecargados de tareas, con escaso tiempo para reflexionar y menos para ubicar lecturas apropiadas los que diseñarán sus programaciones. Éstas

dependerán, en la mayoría de los casos, de los textos escolares elegidos. Finalmente, frente a un marco curricular que da diversas opciones, son los editores de textos escolares quienes lo cristalizan, decidiendo, para su producto particular, los marcos teóricos que se emplearán, el nivel de profundidad y detalle, y las lecturas. Entonces el papel de los colegios es elegir adecuadamente el texto que mejor interprete su proyecto y su realidad.

En un caso como el de nuestro país, en que el Ministerio compra y distribuye los textos para un segmento grande del alumnado, es esencial que ofrezca al sistema, a través de los textos, una amplia variedad de enfoques que respete los espacios de libertad consignados en el marco curricular. Es igualmente esencial que las pruebas de evaluación externa, si las hay y cualquiera que éstas sean (de admisión a la universidad o de evaluación de contenidos mínimos de enseñanza media) evidencien una clara independencia de los textos escolares.

## 5. EVALUACIÓN DE ESTE MARCO CURRICULAR

Tenemos así, un marco curricular que busca claramente el desarrollo de destrezas de lenguaje y que es poco específico en cuanto a los conceptos esperados. No es casual: de esta manera se busca asegurar el logro de ciertas importantes competencias en los alumnos, pero se permite dar espacio para diferentes interpretaciones y diferentes “bajadas”, permitiendo la diversidad de proyectos educacionales y de programas que ampara la LOCE.

Las nuevas pruebas de ingreso se plantean como pruebas “referidas al currículum”, que buscan seleccionar a los postulantes según sea el logro de los aprendizajes obtenidos durante su vida escolar. Toda evaluación afecta fuertemente el currículum y más aún una evaluación de índole competitiva que persigue una selección de los alumnos para la universidad. Una prueba de tanta potencia debe ceñirse con fidelidad a los objetivos del currículum para no desnaturalizarlo. Aunque un currículum puede orientarse a varios objetivos a la vez, está claro que hay prioridades y en el caso del nuestro, las prioridades son el desarrollo de destrezas del lenguaje.

El desafío para una prueba de ingreso a la Universidad es entonces evaluar el logro de estas destrezas por parte de los estudiantes y considerar a la vez que estas destrezas pueden haber sido aprendidas en contextos muy diversos y con diversos marcos conceptuales. Se le debe exigir que respete las libertades otorgadas en el marco curricular y que, a la vez, mantenga una neutralidad frente a las “modas” que de cuando en cuando emergen en torno a la asignatura y que a menudo inspiran transitoriamente a profesores y autores de textos.

## 6. ¿ES UNA TAREA POSIBLE?

Sin duda. De hecho, la mayor parte de las pruebas extranjeras de lenguaje llamadas “referidas al currículo”, miden destrezas porque, como hemos dicho, son éstas los principales contenidos curriculares de esta asignatura. Y es factible diseñar preguntas que midan destrezas de expresión escrita y de comprensión de textos que no dependan nítidamente de los contextos en que estas habilidades se aprendieron.

Por ejemplo, y sin ir más lejos, la PAA Verbal contiene dos tipos de ítems que son eficientes para medir estas habilidades “referidas al currículo” Estos son los ítems de Plan de Redacción y los de Comprensión de textos. Los ítems de Plan de Redacción buscan diagnosticar la habilidad para articular coherentemente las ideas en un texto. “Cada pregunta de esta sección presenta un tema, que la encabeza como título, y propone cuatro o cinco ideas que guardan relación con dicho tema. El problema consiste en determinar cuál es la secuencia más adecuada para que un texto, redactado sobre la base de esas ideas, muestre máxima coherencia”<sup>13</sup>. Se entiende que esta destreza específica es indicadora de que el alumno, enfrentado a una tarea de redacción real, sabrá desempeñarse. Véase Ejemplo 1.

## Ejemplo 1:

Señale cuál es la ordenación más adecuada de las frases del enunciado para que constituyan un buen esquema o plan de redacción acerca del tema que encabeza cada pregunta

“Las olimpiadas”

1. Enumeración de los deportes olímpicos.
2. Los campeones olímpicos más destacados.
3. Antecedentes históricos de los orígenes de los juegos olímpicos.
4. Propósitos y objetivos de las olimpiadas modernas.
5. Las olimpiadas y su surgimiento en los tiempos modernos.

- A) 5 -4 -3 -1 -2  
B) 3 -4 -5 -1 -2  
C) 4 -3 -5 -1 -2  
D) 3 -4 -5 -2 -1  
E) 3 -5 -4 -1 -2

(Véanse otros ejemplos de preguntas en Comisión de Lenguaje del CEP, *Documento de Trabajo* N° 341 (2002), Anexo 3: “Ejemplos de Items de la PAA Verbal”).

<sup>13</sup> PAA, “Pruebas de Selección N° 4: PAA-V: Plan de Redacción”, *La Nación*, 29 de mayo, 2002 y también en [www.paa.cl](http://www.paa.cl).

Los ítems de Comprensión de Textos exigen responder preguntas de alternativas sobre un texto expositivo de extensión suficiente como para que haya una organización de las ideas y múltiples recursos lingüísticos. Se buscan textos no literarios (para evitar interpretaciones subjetivas) que se relacionen con la experiencia lingüística, educativa e intelectual esperable en un alumno egresado de enseñanza media que postula a la educación superior<sup>14</sup>. Las preguntas suelen buscar la idea o tema principal, información explícita en el texto, información que se puede inferir, relaciones entre párrafos, punto de vista del autor, etc. (Véase Comisión de Lenguaje del CEP, *Documento de Trabajo* N° 341, 2002, Anexo 3). El SAT I es muy similar, pero en ocasiones se requiere que el estudiante responda un conjunto de preguntas referidas a dos textos comparados.

Por su parte, muchas universidades norteamericanas utilizan la prueba SAT II (equivalente a nuestras pruebas de conocimientos específicos) como complemento del SAT I (que equivale a nuestra PAA). El SAT II da la opción de examinarse en muchas materias diferentes según sean los requisitos de las diversas universidades. Entre ellas, hay dos pruebas relacionadas con lenguaje que nos interesa describir. La primera es la prueba de escritura (Writing Test), que es una de las pruebas del SAT II más ampliamente utilizadas por las universidades en su admisión, por tener gran capacidad predictiva<sup>15</sup>. Esta prueba, que dura una hora, consta de un ensayo de 20 minutos, que el alumno debe redactar a partir de un enunciado que se le entrega, y de 60 preguntas de selección múltiple que miden la consistencia o coherencia gramatical, la habilidad para expresar ideas lógicamente, la habilidad para expresarse con claridad y precisión y la utilización de las convenciones del lenguaje<sup>16</sup>. Las preguntas caen en tres categorías: *identificación de errores en una frase, edición de frases y edición de párrafos*.

Las preguntas de identificación de errores, presentan al alumno una frase con varios elementos subrayados, uno de los cuales contiene un error que debe ser identificado. El postulante debe indicar cuál de ellos contiene un error o marcar la opción “Ningún error” (e). Ejemplos:

---

<sup>14</sup> PAA, “Pruebas de Selección N° 8: PAA-V: Sección Comprensión de Lectura”, *La Nación*, 26 de junio, 2002 y también en [www.paa.cl](http://www.paa.cl)

<sup>15</sup> El College Board, organismo encargado de la administración de estas pruebas, ha acordado una modificación del SAT para el año 2005. Este nuevo SAT incluirá gran parte del Writing Test del SAT II ([www.collegeboard.com](http://www.collegeboard.com)), agregándose preguntas de selección múltiple de uso del lenguaje escrito y un ensayo.

<sup>16</sup> El hecho de que estas preguntas sean denominadas de “grammar” en las descripciones de la prueba puede conducir a errores al lector de habla castellana, pues “grammar” en inglés tiene, entre otras connotaciones, la de “uso correcto de la lengua” (y no ciencia que estudia los elementos de la lengua). Un examen de la prueba revela que, efectivamente, se trata de medir destrezas de uso del lenguaje y no de conceptos teóricos.

El encanto del libro de Lofting radica en la jocosa inversión de los  
 a b c  
 papeles: los animales guían, auxilian y generalmente ellos cuidan de los  
 d  
 seres humanos indefensos. Ningún error.  
 e

2. The charm of Lofting's book lies in the humorous  
 A B  
 reversal of roles — the animals guide, assist, and  
 C  
 generally they take care of the helpless humans.  
 D  
No error  
 E

Las organizaciones partidistas a nivel local han descubierto que la  
 concurrencia de votantes a las mesas electorales disminuye  
considerablemente cada vez que los medios de información proyectaban  
 a b c  
 los resultados de las elecciones en las primeras horas del día. Ningún  
 d  
error.  
 e

7. Local party organizations have discovered that  
 voter turnout is diminished considerably  
 A  
whenever the media projected election results  
 B C  
 early in the day. No error  
 D E

(Véanse otros ejemplos en Comisión de Lenguaje del CEP, *Documento de Trabajo* N° 341, 2002, Anexo 4A: “Preguntas del SAT II, Redacción”, así como la versión original del SAT, en inglés, en el Anexo 4B del mismo documento).

Las preguntas de edición de frases presentan una frase que contiene un segmento imperfecto subrayado. El estudiante debe seleccionar, entre cinco alternativas, la que resulta en la frase más “efectiva, clara y exacta, sin rebuscamientos ni ambigüedades”<sup>17</sup>. Las situaciones planteadas pueden ser de corrección gramatical, selección de vocablos, ordenamiento de la frase o puntuación. Ejemplos:

Georgia O’Keeffe pintó paisajes y ellos expresan la mística tanto del desierto como de las montañas del Sudeste.

- A. paisajes y ellos expresan
- B. paisajes, siendo la expresión de
- C. paisajes, ellos expresan
- D. paisajes que expresan**
- E. paisajes, y expresando en ellos

21. Georgia O’Keeffe painted landscapes and they express the mystique of both the desert and the mountains of the Southwest.

- (A) landscapes and they express
- (B) landscapes, being the expressions of
- (C) landscapes, they express
- (D) landscapes that express
- (E) landscapes, and expressing in them

Teniendo una atmósfera excepcionalmente seca y estable, los astrónomos escogieron el volcán Mauna Kea como el probable emplazamiento del telescopio óptico más grande del mundo.

- A. Teniendo una atmósfera excepcionalmente seca y estable, los astrónomos escogieron el volcán Mauna Kea
- B. Los astrónomos que escogieron el volcán Mauna Kea por su atmósfera extraordinariamente seca y estable consideraron este volcán
- C. La atmósfera excepcionalmente seca y estable del volcán Mauna Kea condujo a su elección por parte de los astrónomos
- D. Debido a que su atmósfera es excepcionalmente seca y estable, los astrónomos escogieron el volcán Mauna Kea**
- E. Sobre la base de su atmósfera excepcionalmente seca y estable, el volcán Mauna Kea fue escogido por los astrónomos

<sup>17</sup> The College Board, *Real SAT II: Subject Tests* (2000), p. 12.

24. Having an exceptionally dry and stable atmosphere, astronomers chose Mauna Kea as the prospective site of the world's largest optical telescope.
- (A) Having an exceptionally dry and stable atmosphere, astronomers chose Mauna Kea
- (B) Astronomers who chose Mauna Kea for its exceptionally dry and stable atmosphere saw it
- (C) Mauna Kea's exceptionally dry and stable atmosphere led to its choice by astronomers
- (D) Because its atmosphere is exceptionally dry and stable, astronomers chose Mauna Kea
- (E) Based on its exceptionally dry and stable atmosphere, Mauna Kea was chosen by astronomers

(Véanse otros ejemplos en Comisión de Lenguaje del CEP, *Documento de Trabajo* N° 341, 2002, Anexo 4A: "Preguntas del SAT II, Redacción", así como la versión original del SAT, en inglés, en el Anexo 4B).

Los ítems de edición de párrafos presentan al estudiante un breve ensayo (diez a quince oraciones) seguido de seis preguntas. Algunas se refieren a porciones del ensayo o frases y se le pide al estudiante seleccionar opciones que mejoran la estructura de la frase o la selección de palabras. Otras se refieren al texto completo y se le pide seleccionar alternativas relacionadas con la mejor organización, enlace y desarrollo de las ideas. Ejemplo:

**Las preguntas 39 a 44 se basan en el siguiente pasaje:**

(1) *En una escena de la película "Cazadores del arca perdida", el malvado arqueólogo Belloq le muestra al heroico Indiana Jones un reloj barato. (2) Si el reloj hubiera de ser sepultado en el desierto por mil años y luego desenterrado, afirma Belloq, sería considerado un objeto de valor incalculable. (3) Suelo pensar en esta escena siempre que analizo el fenómeno del coleccionismo de discos fonográficos, siendo este uno de los aspectos más notables de la cultura popular estadounidense. (4) El coleccionismo de discos fonográficos nos ofrece una oportunidad para realizar una inversión de bajo costo que bien podría resultar rentable en el futuro.*

(5) *Cuando mi tía los coleccionaba a mediados de la década de los sesenta, nadie los consideraba una inversión. (6) Los jóvenes entusiastas des-*

embolsaban dólar tras dólar en la tienda de discos de la esquina con el solo objeto de formar una colección completa de las grabaciones de sus grupos musicales favoritos —en el caso de mi tía, de los Beatles y de las Supremes. (7) Al gastar un porcentaje tan alto de su mesada para tratar de conseguir afanosamente discos de aquel grupo que aún no figuraba en su colección —los inmortales Yardbirds, por poner un caso—, ella estaba demostrando su lealtad para con sus superestrellas.

(8) La industria discográfica es una empresa capitalista, y así este hobby se ha transformado también en una. (9) Así como todos nos hemos enterado de las sumas exorbitantes pagadas por un primer álbum de los Beatles intacto, también tenemos la certeza de que cada pila de discos viejos puede rendir alguna utilidad. (10) Sin embargo, si ese álbum estuvo alguna vez sepultado en un lugar del closet de mi abuela atestado de polvorientos discos, ella nunca lo supo. (11) Mucho antes de que se enterara, se había deshecho de ellos.

La oración que mejor expresa la idea principal del pasaje es:

- A. Oración 1
- B. Oración 2
- C. Oración 3
- D. Oración 4**
- E. Oración 7

En el contexto del primer párrafo, ¿cuál es la revisión más necesaria en la oración 3?

- A. Insertar “En realidad” al principio.
- B. Omitir la palabra “escena”.
- C. Omitir las palabras “siendo este”.**
- D. Cambiar la coma por punto y coma.
- E. Cambiar “suelo pensar” por “pensaba”, y “analizo” por “analizaba”.

¿Cuál de las siguientes oraciones queda mejor insertada al comienzo del segundo párrafo, antes de la oración 5?

- A. No todos, sin embargo, comienzan a coleccionar discos para obtener utilidades.**
- B. Es obvio que estas inversiones tempranas resultan rentables.
- C. No existen dos experiencias exactamente iguales cuando se trata del coleccionismo de discos.
- D. Permítanme contarles sobre el intento de mi tía por conseguir una fortuna.
- E. Muchos hobbies tienen ventajas que en un principio no se perciben a simple vista.

De las siguientes, ¿cuál es la mejor versión de la oración 8 (reproducida más abajo)?

*La industria discográfica es una empresa capitalista, y así este hobby se ha transformado también en una.*

- A. (Tal como está ahora).
- B. El hobby de coleccionar discos es, como una empresa capitalista, cada vez más similar a la industria discográfica
- C. Se dice que la industria discográfica ha sido transformada en una empresa capitalista, fenómeno muy similar al experimentado por este hobby.
- D. Al igual que la propia industria discográfica, este hobby se ha transformado en una empresa capitalista.**
- E. Finalmente, al igual que la empresa capitalista de la discografía, el coleccionismo de discos será transformado.

¿Cuál de las siguientes es la mejor versión de la porción subrayada de la oración 10 (reproducida más abajo).

*Sin embargo, si ese álbum estuvo alguna vez sepultado en un lugar del closet de mi abuela atestado de polvorientos discos, ella nunca lo supo.*

- A. discos, eso nunca se sabría.
- B. discos, nunca se sabrá.
- C. discos, ¿quién lo sabría?
- D. discos, mi tía nunca lo sabrá.
- E. discos, nunca se supo.**

En el contexto, ¿cuál de las siguientes es la mejor versión de la oración 11 (reproducida más abajo)?

*Mucho antes de que se enterara, se había deshecho de ellos.*

- A. (Tal como está ahora).
- B. Mucho antes de enterarse de que los discos podrían ser valiosos, se había deshecho de ellos.
- C. Mucho antes de que se ha enterado de los discos, se deshace de ellos.
- D. Fue mucho antes de enterarse de los discos que se deshizo de ellos.
- E. Ella se deshace de los discos mucho antes de oír acerca de ellos.

### WRITING TEST—*Continued*

**Directions:** Each of the following passages is an early draft of an essay. Some parts of the passages need to be rewritten.

Read each passage and answer the questions that follow. Some questions are about particular sentences or parts of sentences and ask you to improve sentence structure and word choice. Other questions refer to parts of the essay or the entire essay and ask you to consider organization and development. In making your decisions, follow the conventions of standard written English. After you have chosen your answer, fill in the corresponding oval on your answer sheet.

Questions 39-44 are based on the following passage.

(1) *At one point in the movie "Raiders of the Lost Ark," the evil archaeologist Belloq shows the heroic Indiana Jones a cheap watch. (2) If the watch were to be buried in the desert for a thousand years and then dug up, Belloq says, it would be considered priceless. (3) I often think of this scene whenever I consider the record album collecting phenomenon, it being one of the more remarkable aspects of popular culture in the United States. (4) Collecting record albums gives us a chance to make a low-cost investment that just might pay dividends in the future.*

*(5) When my aunt collected them in the mid-sixties, nobody regarded them as investments. (6) A young fan shelled out dollar after dollar at the corner record store for no other reason than to assemble a complete collection of her favorite musical groups—in my aunt's case, the Beatles and the Supremes. (7) By committing so much of her allowance each week to the relentless pursuit of that one group not yet in her collection—the immortal Yardbirds, let us say—she was proving her loyalty to her superstars.*

*(8) The recording industry is a capitalist enterprise and so this hobby has become one. (9) Just as everyone has heard of the exorbitant prices being paid for the Beatles' first album in mint condition, so everyone is certain that a payoff is among each stack of old records. (10) But if that album was buried somewhere in my aunt's closet full of dusty records, she never knew it. (11) Long before she learned it, she had thrown them out.*

39. The sentence that best states the main idea of the passage is

- (A) sentence 1
- (B) sentence 2
- (C) sentence 3
- (D) sentence 4
- (E) sentence 7

40. In the context of the first paragraph, which revision is most needed in sentence 3?

- (A) Insert "As a matter of fact" at the beginning.
- (B) Omit the word "scene".
- (C) Omit the words "it being".
- (D) Change the comma to a semicolon.
- (E) Change "think" to "thought" and "consider" to "considered".

41. Which of the following sentences is best inserted at the beginning of the second paragraph, before sentence 5?

- (A) Not everyone, however, starts collecting records to make a profit.
- (B) It is obvious that these early investments pay off.
- (C) No two experiences are exactly alike when it comes to collecting records.
- (D) Allow me to tell you about my aunt's attempt to achieve wealth.
- (E) Many hobbies have advantages that are not readily apparent to you in the beginning.

**GO ON TO THE NEXT PAGE** 

UNAUTHORIZED REPRODUCTION OR USE OF ANY PART OF THIS TEST IS PROHIBITED

## WRITING TEST—Continued

42. Of the following, which is the best version of sentence 8 (reproduced below)?

*The recording industry is a capitalist enterprise and so this hobby has become one.*

- (A) (As it is now)
- (B) Becoming more and more like the recording industry has been the hobby of collecting records, a capitalist enterprise.
- (C) It is said that the recording industry has been transformed into a capitalist enterprise, much like this hobby.
- (D) Like the recording industry itself, this hobby has become a capitalist enterprise.
- (E) Finally, like the capitalist enterprise of recording, record collecting will be transformed.

43. Which of the following is the best version of the underlined portion of sentence 10 (reproduced below)?

*But if that album was buried somewhere in my aunt's closet full of dusty records, she never knew it.*

- (A) records, they would never know it.
- (B) records; they would never know.
- (C) records, who would know that?
- (D) records, my aunt will never know.
- (E) records, they never knew it.

44. In context, which of the following is the best version of sentence 11 (reproduced below)?

*Long before she learned it, she had thrown them out.*

- (A) (As it is now)
- (B) Long before she learned that the records could be valuable, she had thrown them out.
- (C) Long before she has learned about the records, she throws them out.
- (D) It was long before she learned about the records that she threw them out.
- (E) She throws the records out long before she hears about them.

**GO ON TO THE NEXT PAGE** 

Estas preguntas miden claramente destrezas verbales, que son parte de todo currículo razonable de lenguaje, pero no exige, para responder exitosamente que todos los alumnos hayan aprendido los mismos marcos conceptuales sobre estructura de los textos o sobre gramática. (Véanse otros ejemplos en Comisión de Lenguaje del CEP, *Documento de Trabajo* N° 341, 2002, Anexo 4A, “Preguntas del SAT II, Redacción”, así como la versión en inglés del SAT en el Anexo 4B del mismo documento).

La otra prueba del SAT II que muestra esta capacidad de evaluar destrezas de lenguaje aprendidas en la escuela pero dando espacio a diversos programas es la prueba de literatura. En ella se entrega al estudiante un conjunto de seis textos literarios de variados orígenes (en algunos casos los textos se presentan en pares), sobre cada uno de los cuales debe responder alrededor de diez preguntas de selección múltiple. Contestar correctamente no depende de conocer con anterioridad esa obra determinada, pero supone un conocimiento operativo de algunos términos básicos como “narrador, imagen, tono, ironía, aliteración, estrofa, etc.”<sup>18</sup>. Los aspectos cubiertos en estas preguntas corresponden a significado (efecto, argumento, tema); o forma (estructura, género, organización). Ocasionalmente algunas preguntas cubren características del narrador, tono, caracterización de los personajes, uso del lenguaje y significado textual de una frase o un verso<sup>19</sup>. La selección corresponde a obras escritas en inglés; un 30% más o menos corresponde a los siglos XVI y XVII; otro 30% a los siglos XVIII y XIX y 40% al siglo XX. Ejemplo<sup>20</sup>:

Preguntas 9 a 18. Lea cuidadosamente el siguiente poema antes de escoger las respuestas:

*Soneto 49*, William Shakespeare (1609).

Contra ese tiempo, si tal tiempo llegara,  
que tu ceño vea fruncirse ante mis faltas,  
cuando tu amor concluida su última suma,  
llamado sea a rendir cuentas por deliberadas razones;

contra ese tiempo en que cual extraño ante mí pases,  
en que apenas me saluden esos ojos que mis soles fueron;

<sup>18</sup> The College Board, *Real SAT II: Subject Tests* (2000), p. 43.

<sup>19</sup> Es importante destacar que de las 60 preguntas, sólo 9 corresponden a reconocimiento o definición de estos conceptos; el resto corresponde a comprensión de textos.

<sup>20</sup> Es interesante comparar este conjunto de preguntas sobre un soneto de Shakespeare con la pregunta única sobre un poema de Quevedo que aparece en el folleto SIES (véase Anexo 1.2 Pregunta 9). Al respecto, véase también D. Gallagher, “Así Es” (2002).

cuando el amor, revertido a su contra,  
encuentre razones de sensata gravedad;

contra ese tiempo aquí me fortifico,  
con el conocimiento de mi insignificancia,  
y en contra de mí mismo levanto esta mi mano

poniendo de tu parte las razones legales.  
Para empobrecerme cuentas con el peso de las leyes,  
puesto que carezco de alegación para exigir que me ames.

9. El hablante del poema se dirige a:

- A. Un público general no especificado.
- B. Una amiga de la amada del hablante.
- C. Una amante.
- D. Una ex amante.
- E. Un asesor jurídico.

10. El hablante se imagina una época futura en que podría:

- A. Ya no estar enamorado.
- B. Ya no ser amado.
- C. Estar aun más profundamente enamorado.
- D. Ser capaz de explicar por qué está enamorado.
- E. Recordar afectuosamente su actual sensación de felicidad.

11. En líneas 1-12 , ¿cuál de los siguientes es un verbo principal?

- A. “llegara” (línea 1).
- B. “vea” (línea 2).
- C. “pases” (línea 5).
- D. “encuentre” (línea 8).
- E. “fortifico” (línea 9).

12. En la línea 5, la expresión “cual extraño” significa:

- A. Extrañamente.
- B. Por ninguna razón justificada.
- C. De una manera distante.
- D. Escalofriantemente.
- E. Vacilantemente.

13. En líneas 1, 5 y 9, la interpretación más adecuada del significado de la preposición “contra” es:

- A. En oposición a.
- B. Como repetición de.

- C. En contraste con.
- D. Como preparación para.
- E. Como rechazo de.

14. Las “razones” mencionadas en la línea 8 se describen más adecuadamente como:

- A. Explicaciones científicas de una fuerza natural.
- B. Argumentos en contra de la racionalidad misma.
- C. Argumentos a favor de la importancia de amar.
- D. Explicaciones lógicas de la ausencia de amor.
- E. Contraargumentos para refutar las proposiciones del hablante.

15. Si en la línea 10 el hablante da a entender que no es merecedor del amor, ¿cuál de las siguientes palabras o expresiones respalda más eficazmente esa insinuación?

- A. “faltas” (línea 2)
- B. “última suma” (línea 3)
- C. “cual extraño” (línea 5)
- D. “amor, revertido” (línea 7)
- E. “sensata gravedad” (línea 8).

16. El tono del poema puede describirse más adecuadamente como:

- A. Juguetón y festivo.
- B. Dubitativo y confuso.
- C. Confiado y determinado.
- D. Razonado y optimista.
- E. Humilde y aprensivo.

17. Uno de los motivos del poema parece ser:

- A. El amor no correspondido sigue siendo dulce.
- B. El tiempo transforma la lujuria en amor.
- C. El valor del amor verdadero es incalculable.
- D. Las relaciones deberían ser controladas por leyes.
- E. La razón no basta para explicar el amor.

18. ¿Cuál de las siguientes frases describe con mayor exactitud el lenguaje del poema?

- A. Concreto y práctico.
- B. Eufemístico y prosaico.
- C. Metafórico y lógico. D. Informal y coloquial.
- E. Irónico y divertido.

LITERATURE TEST—*Continued*

Questions 9-18. Read the following poem carefully before you choose your answers.

Against that time (if ever that time come)  
 When I shall see thee frown on my defects,  
 When as thy love hath cast his utmost sum,  
 Called to that audit by advised respects—  
 (5) Against that time when thou shalt strangely pass,  
 And scarcely greet me with that sun, thine eye,  
 When love, converted from the thing it was,  
 Shall reasons find of settled gravity—  
 (10) Against that time do I ensconce me here  
 Within the knowledge of mine own desert,  
 And this my hand against myself uprear,  
 To guard the lawful reasons on thy part.  
 To leave poor me thou hast the strength of laws,  
 Since why to love I can allege no cause.

(1609)

9. The speaker of the poem is addressing
- (A) an unspecified general audience
  - (B) a friend of the speaker's beloved
  - (C) a lover
  - (D) a former lover
  - (E) a legal adviser
10. The speaker imagines a time in the future when he might
- (A) no longer be in love
  - (B) no longer be loved
  - (C) be even more deeply in love
  - (D) be able to explain why he is in love
  - (E) look back fondly on his present happiness
11. In lines 1-12, which of the following is a main verb?
- (A) "come" (line 1)
  - (B) "shall see" (line 2)
  - (C) "shalt pass" (line 5)
  - (D) "shall find" (line 8)
  - (E) "do ensconce" (line 9)
12. In line 5, the adverb "strangely" means
- (A) oddly
  - (B) for no good reason
  - (C) in a distant manner
  - (D) eerily
  - (E) haltingly
13. In lines 1, 5, and 9, "against" is best understood to mean
- (A) in opposition to
  - (B) in repetition of
  - (C) in contrast to
  - (D) in preparation for
  - (E) in rejection of
14. The "reasons" mentioned in line 8 are best characterized as
- (A) scientific explanations for a natural force
  - (B) arguments against rationality itself
  - (C) arguments for the importance of loving
  - (D) logical explanations for the absence of love
  - (E) counterarguments to the speaker's propositions

**GO ON TO THE NEXT PAGE** 

UNAUTHORIZED REPRODUCTION OR USE OF ANY PART OF THIS TEST IS PROHIBITED.

LITERATURE TEST—*Continued*

15. If the speaker is implying in line 10 that he is not deserving of love, which of the following most strongly supports the implication?
- (A) "defects" (line 2)  
 (B) "utmost sum" (line 3)  
 (C) "strangely" (line 5)  
 (D) "love, converted" (line 7)  
 (E) "settled gravity" (line 8)
16. The tone of the poem can best be described as
- (A) playful and lighthearted  
 (B) hesitant and confused  
 (C) confident and determined  
 (D) reasoned and optimistic  
 (E) self-deprecating and apprehensive
17. One theme of the poem appears to be that
- (A) unrequited love is still sweet  
 (B) time transforms lust into love  
 (C) the value of true love cannot be calculated  
 (D) relationships should be controlled by laws  
 (E) reason is insufficient to explain love
18. Which of the following best describes the language of the poem?
- (A) Concrete and matter-of-fact  
 (B) Euphemistic and prosaic  
 (C) Metaphoric and logical  
 (D) Informal and conversational  
 (E) Ironic and amused

GO ON TO THE NEXT PAGE 

UNAUTHORIZED REPRODUCTION OR USE OF ANY PART OF THIS TEST IS PROHIBITED.

(Véanse otros ejemplos en Comisión de Lenguaje del CEP, *Documento de Trabajo* N° 341, 2002, Anexo 4B: "Preguntas del SAT II, Redacción", así como la versión original del SAT, en inglés, en el Anexo 4B del mismo documento.)

Por su parte la prueba ACT, que se considera “referida al currículo” y equivalente al SAT en muchas universidades americanas, contiene una prueba de lenguaje (llamada *English Test*) con preguntas de dos tipos: las que miden uso correcto (puntuación, uso gramatical, selección de palabras y estructura de la frase) y las que miden habilidades “retóricas”, que se refieren a estrategias de redacción, organización y estilo. Ambos tipos de ítems son similares a los descritos para el SAT II en que presentan una frase o un párrafo con un elemento subrayado y alternativas que presentan soluciones diferentes a aspectos relativos a la corrección, la claridad, o la efectividad del pasaje en cuestión<sup>21</sup>. Esta misma prueba contiene una sección de “Lectura”, conformada por cuatro textos, sobre cada uno de los cuales se deben responder aproximadamente diez preguntas. Estos corresponden a prosa literaria (cuentos o fragmentos de novelas), ciencias naturales, ciencias sociales y “humanidades” (textos en prosa referidos a distintas artes). Las preguntas caen en dos categorías, las que se refieren a información explícita del texto y las que requieren razonamiento o un proceso de inferencia a partir de lo expresado en el texto. En general se dirigen a: identificación de detalles importantes, identificación de la idea principal, comparaciones, relaciones causa-efecto, generalizaciones, léxico, deducciones sobre hechos, ideas o personajes e identificación del punto de vista del autor<sup>22</sup>. (Véase Comisión de Lenguaje del CEP, *Documento de Trabajo* N° 341, 2002, Anexo 5: “Ejemplos del ACT”).

Hasta ahora hemos descrito pruebas de selección múltiple que cumplen con el propósito de evaluar destrezas de lenguaje. Naturalmente, las posibilidades se multiplican si consideramos pruebas de respuesta abierta. La naturaleza de las habilidades que se busca medir (la capacidad del estudiante de construir un discurso escrito coherente, o la capacidad para interpretar una lectura o su familiaridad con obras específicas) hace que, obviamente, sea la respuesta abierta la modalidad más aceptada cuando se quiere una evaluación basada en el currículo. Así, los exámenes de Inglaterra, Francia, Bachillerato Internacional, etc. son pruebas largas, de respuesta abierta en que se le permite al estudiante explayarse para demostrar sus conocimientos y destrezas. Es interesante observar que estas pruebas han desarrollado tipos de preguntas que permiten evaluar los conocimientos y las destrezas adquiridas por el alumno durante su experiencia escolar y a la vez mantienen un amplio espacio de libertad curricular. Véase en este

---

<sup>21</sup> ACT, *Getting into the ACT, Official Guide to the ACT Assessment* (1990), pp. 44 y 54.

<sup>22</sup> ACT, *Getting into the ACT, Official Guide to the ACT Assessment* (1990), pp. 114-119.

ejemplo tomado del BAC francés<sup>23</sup> cómo se permite al estudiante demostrar sus conocimientos a partir del estudio que haya realizado sobre *cualquier novela* dentro de un género determinado:

Nana, el personaje de Zola, sentía una repugnancia furiosa contra esa literatura inmunda cuya pretensión era reproducir la naturaleza; ¡como si todo pudiera ser mostrado! ¡Como si una novela no debiera ser escrita para pasar un rato agradable! En materia de libros y de dramas, la opinión de Nana era muy firme. Ella quería obras tiernas y nobles, cosas que la hicieran soñar y engrandecer el alma. Discuta esta concepción de literatura basándose en la novela naturalista que ha estudiado.

## 7. ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS SIES: LO QUE NO SE MIDE

Nuestra comisión ha realizado un análisis pregunta por pregunta del documento publicado en la prensa por el proyecto SIES<sup>24</sup>, así como las “preguntas del día” de Lenguaje, aparecidas en *El Mercurio*<sup>25</sup>. Se revisaron 35 preguntas (25 del folleto y 10 “preguntas del día”). De este análisis se puede concluir que, en su actual diseño, el SIES, que pretendía medir el currículo, no logra recoger los objetivos más importantes del marco curricular oficial. Nuestro análisis evidencia que esta prueba:

**1. No refleja la importante presencia que se observa en el marco curricular de contenidos relacionados con destrezas de expresión escrita y oral**, ya que no figuran preguntas destinadas a la medición de estas destrezas en el folleto. Más aún, la información sobre la prueba que proporciona el folleto (p. 23) no incluye las áreas de Comunicación Oral y Comunicación Escrita, entre las cuatro áreas que abarca la prueba. (Según el folleto, las cuatro áreas que se van a evaluar son: Lectura de obras literarias, Tipos de discurso y sus situaciones de enunciación, Contexto sociocultural de la comunicación y Medios de comunicación). Es obvio que la expresión oral no se puede medir con un instrumento de esta naturaleza, pero sí es posible medir las destrezas de comunicación escrita. Suele suponerse que evaluar esta importante área entraña dificultades de corrección, pero sabemos de la experiencia de numerosos países que incluyen ensayos

<sup>23</sup> Baccalauréat Général, Documentation Administrative Baccalauréat Général, [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

<sup>24</sup> SIES Proyecto Fondef, Modelo de Prueba Lenguaje y Comunicación, *El Mercurio*, 5 de junio 2002.

<sup>25</sup> Pregunta del Día, *El Mercurio*, 4 de julio, 10 de julio, 22 de julio, 26 de julio, 1 de agosto, 7 de agosto, 13 de agosto, 19 de agosto, 23 de agosto 2002.

escritos por los alumnos en evaluaciones masivas y solucionan con eficacia los posibles riesgos de subjetividad e imprecisión de estas evaluaciones. Ignoramos qué evaluación hizo el proyecto SIES de los costos que implicaría esta medida, pero pensamos que la posibilidad no se debiera descartar sin un estudio acabado. Tampoco sabemos de la razón para descartar la vía de “Edición de textos”, del SAT II y que a partir del año 2005 será incorporada, por su comprobada efectividad predictiva, al SAT I<sup>26</sup>.

**2. La prueba no incluye preguntas que midan tareas complejas de comprensión de lectura.** La muestra presenta 11 casos en que se requiere la lectura de un texto. Todos estos son extremadamente breves y la mayoría, de bajo nivel de dificultad. (El texto más largo es de 25 líneas y los demás tienen entre 3 y 14 líneas. Como referencia, tómese en cuenta que este párrafo, que usted está leyendo tiene 10 líneas). Las tareas de comprensión exigidas abarcan en su mayoría la identificación del tema y en algunos casos, otros elementos, como el propósito, la organización, y la “situación discursiva”. Pero dadas la brevedad y simpleza de los textos escogidos pareciera que estas preguntas apuntaran más a verificar si *el estudiante identifica correctamente los términos por los que se pregunta (“tema”, “propósito”, “organización”, “situación discursiva”, etc.)* que a desafiar realmente la capacidad de comprensión de textos que posee el alumno.

El objetivo principal de todo programa de lenguaje es aumentar las capacidades de comprensión del lenguaje escrito que es el que abre para el joven las puertas del mundo de las ideas. Los procesos de análisis, síntesis, ordenamiento y jerarquización, inducción y deducción se relacionan fuertemente con la práctica de lectura de textos complejos. Igualmente, frente a este tipo de textos se aprende a captar los matices y los significados implícitos, y a dominar y apreciar las sutilezas y la riqueza del idioma. Es una habilidad de alto valor predictivo<sup>27</sup> y ampliamente utilizada en el trabajo académico. Todos los sistemas de evaluación escolar, incluyen explícitamente comprensión de lectura y también lo hacen todas las pruebas examinadas de ingreso a la educación superior. Se ha dicho que este objetivo es transversal, que se persigue a través del trabajo académico en todas las

---

<sup>26</sup> La modalidad de ensayo así como la alternativa de “Edición de textos” ya fue sugerida por el CEP, véase ponencia de Arturo Fontaine, “Efectos de los sistemas de selección sobre la educación media”, seminario sobre el SIES, Pontificia Universidad Católica, Santiago, 21 de junio 2002. [www.puc.cl](http://www.puc.cl)

<sup>27</sup> Por sí sola la prueba de *Writing* tiene una correlación entre 0.30 y 0.40 con desempeño en el primer año de *college*. Véase J. L. Kobrin, W. J. Camara y G. B. Milewski, “The Utility of the SAT I and SAT II for Admissions Decisions in California and the Nation” (2002).

asignaturas, pero naturalmente corresponde esperar que sea la prueba de lenguaje la que nos dé una medida del grado en que los postulantes alcanzan esta habilidad. Podría aducirse que existe una *evaluación implícita*, ya que el desempeño en la prueba completa dependería de la capacidad del alumno para leer correctamente las preguntas y sus alternativas, pero no es así, porque los tipos y niveles de lectura exigidos en la prueba no corresponden a las tareas de comprensión de lectura exigidas en el trabajo académico propios de la última etapa de la enseñanza media. La muestra de preguntas presentada requiere cuanto más, de capacidades de atención y de reconocer la pillería o el truco distractor, pero en su mayoría *no* requieren de procesos superiores de pensamiento como son jerarquizar, inferir, asociar o sintetizar ideas a partir de un texto.

Tampoco vemos otras habilidades específicamente referidas al lenguaje como la capacidad de distinguir matices de significado o de tono; el conocimiento amplio del léxico, el uso correcto de expresiones. Es llamativo que las preguntas de la muestra no sólo dependían de textos breves sino que, en su mayor parte, eran simples y hasta burdos. A modo de ejemplo, citamos los textos de las preguntas 7 y 13<sup>28</sup>:

**Pregunta 7:**

La actriz nos recibe en su casa con una gran sonrisa. Nos ofrece un café, y la grabadora comienza a funcionar.

-¿*Qué características tuyas tiene el personaje que interpreta en la teleserie?*

-Ella es muy distinta a mí, yo no soy luchadora ni, mucho menos, fanática.

-¿*Cómo es tu personaje actual?*

-No tiene nada que ver con el anterior; este es cómico.

**Pregunta 13:**

Señor Director:

Con motivo de la discusión sobre el proyecto de ley de filiación y, teniendo en cuenta que el manejo comunicacional deja como inhumana a toda persona que se oponga al proyecto, yo me preguntaría: ¿se logra con esta ley proteger a los desamparados de esta sociedad? La respuesta, en principio, es que el tema no es tan simple.

Rosa Pérez

<sup>28</sup> SIES, Proyecto Fondef, Modelo de Prueba Lenguaje y Comunicación, *El Mercurio*, 5 de junio, 2002.

Los textos utilizados en las “preguntas del día” dadas a conocer más adelante por el SIES son de mejor calidad, pero se mantiene la característica de la excesiva brevedad, lo que impide la evaluación de importantes destrezas relacionadas con la estructura del texto, el enlace de las ideas y la síntesis. En este aspecto cabe preguntarse por qué se ha descartado el tipo de ítems de comprensión de textos del SAT (similar a la PAA), que al incluir textos largos permite incluir mayor variedad de preguntas y por lo tanto identificar una gama más amplia de destrezas de lenguaje que deberían aprenderse en la enseñanza media.

**3. La lectura de obras literarias, que sí es una de las áreas incluidas expresamente en la parte explicativa del folleto, está pobremente representada en la muestra de preguntas que conocemos.** No hay preguntas que comprueben que efectivamente el alumno ha leído o, menos aún, que haya estudiado en profundidad alguna obra literaria. Las cuatro preguntas del folleto que contienen un texto literario no requieren haber leído la obra para ser respondidas correctamente. No requieren mayor conocimiento del lenguaje literario ni familiaridad con algún tipo de obra literaria de cualquier época. Los conceptos que se preguntan son elementales (narrador, descripción, tema) y, salvo en una pregunta, no exigen ningún tipo de interpretación ni menos aún de valoración crítica<sup>29</sup>. Algo más complejas son las preguntas aparecidas como “pregunta del día” en *El Mercurio* que, como hemos dicho, tienen textos más adecuados a la edad de los examinados e incluyen algunas preguntas de inferencia o interpretación. Pero en estricto rigor, tampoco se requiere, para la mayor parte de ellas, una familiaridad con la obra, sino más bien un dominio de algunos elementos de análisis, como “tipo de narrador” o el nombre de algunas figuras literarias como “hipérbole”.

También están ausentes de la muestra preguntas dirigidas a evaluar el conocimiento que tiene el joven de la relación de la obra literaria con el contexto en que ésta es creada. Esta dimensión del estudio de literatura tiene gran importancia en el marco curricular, y sin embargo no identificamos ninguna pregunta destinada a estimar este dominio.

El papel de la literatura en la educación de los jóvenes tiene que ver con enseñar a pensar y a valorar. “Se aprovecha el *status* ontológico especial de la obra literaria, su esencial ambigüedad, la imposibilidad de reducirla a un resumen, justamente para enseñarle a pensar al alumno [...] Sobre todo se enseña a analizar, a desmenuzar un texto, un argumento, un protagonista con la mente abierta, sin prejuzgar el resultado del análisis”<sup>30</sup>. Den-

<sup>29</sup> Véase al respecto D. Gallagher, “Así Es” (2002).

<sup>30</sup> D. Gallagher, “La Enseñanza de la Literatura en Chile y Gran Bretaña” (1997).

tro de esta visión, comentar e interpretar las obras, en un sentido amplio, es lo esencial. Como también es esencial que no cabe una sola interpretación. Esto es justamente lo que los pocos ítems de literatura de la muestra publicada *no* revelan. Las escasas preguntas de índole más interpretativa que aparecen reducen la riqueza de sentidos que puede ofrecer una obra a una sola, pobre y mal redactada alternativa.

Por cierto que para dar cuenta del proceso de reflexión personal que realiza un joven frente a la obra; de su captación de los sentidos profundos y de la valoración moral y estética que pueda realizar serían más apropiadas las preguntas abiertas. Pero no podemos achacar la pobreza revelada en las preguntas del SIES a la limitación impuesta por la técnica de preguntas de alternativas que utiliza, sino más bien a la visión unilateral y limitada que tiene toda la muestra de lo que debiera ser el aprendizaje de esta materia. Es interesante al respecto conocer cómo otras pruebas similares resuelven mucho mejor este aspecto. La prueba de Literatura SAT II que hemos descrito es un buen ejemplo de cómo se puede hacer justicia al texto literario en una prueba de selección múltiple. (Véanse ejemplos de preguntas en Comisión de Lenguaje del CEP, *Documento de Trabajo* N° 341, 2002, Anexo 4: “SAT II”).

## 8. OTRAS FALENCIAS

Además de las carencias descritas, que se refieren a no satisfacer aspectos cruciales del marco y de la asignatura, se observa en muchas preguntas otras falencias preocupantes. Por ejemplo:

a) No centrarse en lo esencial del contenido que se busca medir. En lugar de tratar de verificar el dominio de la destreza que sugiere el marco, se centran en determinar que el estudiante *reconoce un término* relacionado, pero no esencial al contenido. Especialmente notoria es esta tendencia en las preguntas sobre medios de comunicación. El objetivo buscado en el marco es fundamentalmente formar una actitud crítica y evaluativa hacia los medios de comunicación, sin embargo las preguntas se centran en el dominio de vocablos relacionados a los medios, como *titular, entrevista*, etc. Esta característica se traduce en que un gran número de preguntas fue considerado “no relevante” por esta comisión debido a que el término medido no es esencial o necesario para la comprensión o el logro del contenido que se busca medir.

b) Medir aprendizajes más propios de la enseñanza básica. Estos también se consideraron irrelevantes, en el sentido que no son pertinentes en una evaluación de esta índole.

c) Medir un concepto o término en un nivel elemental, de reconocimiento o identificación.

d) Relación tangencial o falta de relación con los objetivos o contenidos establecidos, tanto en el marco curricular como en la descripción de los objetivos de la prueba entregada en el folleto.

e) Defectos en la formulación, ya sea por presentar alternativas demasiado absurdas, ya sea porque la respuesta se delata a través de alguna otra clave, ya sea por imprecisión de los términos utilizados o por defectos de la redacción.

f) Hay preguntas que debido su modalidad graduada ponen en riesgo la justicia de la evaluación. Esto sucede en las preguntas que implican interpretar un texto. La interpretación da, justamente, la posibilidad de varias visiones correctas, lo que hace injusto otorgar más puntaje a las alternativas “correctas” que a las “semi-correctas”. Menos aún se prestan para el análisis de elementos visuales, como los afiches publicitarios, que apelan a la subjetividad del receptor y también dan lugar a más de una interpretación correcta, todas las cuales debieran merecer igual puntaje.

g) Influencia “literal” de las series de textos escolares repartidos por el Ministerio<sup>31</sup>. (Véase Anexo 1.)

CUADRO RESUMEN DEL ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS DE LENGUAJE

Preguntas de redacción:	0
Preguntas basadas en textos literarios:	15
Preguntas basadas en textos de más de 10 líneas:	4
Preguntas con textos extensos:	0
Preguntas sobre textos periodísticos o publicitarios:	12
Preguntas que miden sólo identificación o reconocimiento:	16
Preguntas que interrogan acerca del tema de un texto:	5
Preguntas que interrogan acerca del tipo y la situación de un discurso dado:	7
Preguntas que no logran medir un contenido del programa o una de las áreas que establece el folleto:	12
Preguntas con nivel de I medio o menos:	18
Preguntas que consideran un tema o un término no relevante:	14
Preguntas con defectos en la formulación:	23 (respuesta delatada, alternativas absurdas, falta de claridad en la redacción, conceptos errados)
Preguntas con errores de redacción:	6
Preguntas basadas textualmente en libros escolares publicados:	4

<sup>31</sup> Varias preguntas copian textualmente definiciones y ejemplos tomados de textos escolares de J. Arrubas, R. Carreño y otros, publicados por Editorial Marenostrum.

## 9. SEÑALES A LA ENSEÑANZA MEDIA

¿Qué tipo de aprendizajes se promueven si se implementa una prueba tipo SIES? Quizás sea más fácil responder qué aprendizajes no se promueven.

No será necesario ocupar el tiempo de la enseñanza media entrenando capacidades de exposición oral, discusión, debate o discurso público. Los alumnos no se ejercitarán en escuchar atenta y críticamente un discurso, en sopesar las evidencias y los argumentos y en expresar su propia opinión frente a un tema. Estas destrezas requieren de muchas horas de clases, ya que es necesario que cada alumno participe individualmente y que los demás, junto al profesor, escuchen, evalúen y comenten. Con este tipo de prueba esta actividad, que estaba recién experimentando un desarrollo incipiente en las rutinas escolares, quedará probablemente descartada. En su lugar, aparecerán, probablemente, textos y manuales con las definiciones y clasificaciones necesarias para responder, marcando alternativas, a cuál “tipo de discurso” o “circunstancia de enunciación” corresponde tal o cual texto breve.

Tampoco será necesario que los alumnos escriban. Enseñar a redactar también toma mucho tiempo, tanto de los estudiantes, que deben investigar, reflexionar, hacer borradores y reescribir, como de los profesores que necesitan de largos períodos para revisar y corregir los textos de sus alumnos. Como no será evaluado y es una actividad costosa en términos del tiempo de clases que demanda, probablemente pasará a segundo término. Además, ante la necesidad de prepararse para una prueba tipo SIES, los colegios introducirán cada vez más pruebas similares a ésta en todas las materias, abandonando las pruebas “tipo ensayo” y de preguntas abiertas. La pregunta lógica es, entonces, qué ocasiones tendrán los alumnos para practicar la escritura.

Leer literatura no será indispensable. El carácter coloquial, cotidiano o periodístico de los textos empleados en la prueba invita a los profesores más bien a utilizar revistas que novelas. Nuestro marco otorga amplios márgenes de libertad en cuanto a las obras que se han de trabajar (de hecho, no hay lecturas obligatorias ni se estipula una exigencia en cuanto a géneros o épocas que deben ser cubiertas), lo que lleva a evitar las preguntas que requieran familiaridad con obras específicas. El estudio acerca de los contextos históricos y culturales de la obra literaria que propone el marco curricular (basado en investigaciones realizadas por el alumno) también se ve des-incentivado por esta prueba, ya que no parece que vaya a ser evaluado (no hay preguntas y tampoco se lo nombra como una de las áreas prioritarias en la maqueta presentada).

Es difícil determinar qué se quiere medir en esta prueba. La mayor parte de las preguntas se concentran en los conceptos exigidos en el marco curricular, que como dijimos son más bien escasos y concentrados en una sola área de estudio: la teoría del lenguaje y elementos simples de análisis literario. Se miden además algunos términos del lenguaje técnico del periodismo y de la publicidad. Todo esto, en un nivel elemental orientado básicamente al reconocimiento o identificación del concepto y en muy pocos casos a aplicaciones. Entre las 15 preguntas de la primera parte tenemos al menos 10 destinadas a verificar el dominio de conceptos, algunos de nivel elemental que corresponden a aprendizajes esperables en básica. Siete de las diez (Preguntas 2, 4, 5, 6, 7, 10, 14) requieren sólo identificación y sólo tres tienen algunos rasgos que implican aplicación de los conceptos. (Véase Anexo 1.)

La muestra refleja una visión de la asignatura que ciertamente permea el nuevo programa priorizando los medios de comunicación y la comunicación cotidiana y coloquial por sobre el estudio sistemático de la literatura, el estilo o la gramática. Pero en ningún caso refleja o mide lo que el marco se propone: las competencias comunicativas del estudiante<sup>32</sup>. Da la impresión que quienes diseñaron estas preguntas se hubieran impuesto abstenerse de medir destrezas de lenguaje y así no incluyen redacción ni preguntas verdaderamente desafiantes de comprensión lectora. (La comprensión de lectura se refiere primordialmente a la captación del tema o idea central de textos mínimos, a identificar el tipo de discurso y a reconocer la situación en que éste se produce.)

Ya hemos dicho que el marco curricular oficial de lenguaje es poco explícito en cuanto a los conceptos y el nivel de detalle requerido en algunas áreas. El área más explicitada es la de los conceptos de teorías del lenguaje, lingüística, en tanto el área de literatura propiamente dicha es muy indeterminada. Se supone que se ha dado espacio para diversas interpretaciones según los diversos proyectos educativos. Un proceso de evaluación basado en este marco corre tres riesgos y la muestra de preguntas SIES que conocemos cae en los tres. El primer riesgo es que este espacio proporcionado por el marco lo ocupe una sola versión: la del programa desarrollado por el ministerio y que debe ser usado por todos los colegios que no tienen programa propio. El segundo riesgo es que la prueba se centre en una visión del currículum desarrollada por una editorial y entregada a todo el país en los textos escogidos por el ministerio. Y el tercer riesgo es que frente a la escasez de contenidos medibles, la prueba ahonde hasta el agota-

---

<sup>32</sup> Véase nota 9.

miento en poquísimos conceptos y base la capacidad de discriminación de la prueba en preguntas de formulación rebuscada o capciosas.

Vemos que la muestra de preguntas publicada hasta el momento no ha podido evitar estas dificultades: la influencia del programa del ministerio en el diseño de las preguntas es evidente en la pregunta 1, que interroga acerca del “tema del viaje”. Este tema es una de las unidades temáticas propuestas en el programa del ministerio para tercer año medio<sup>33</sup>. Asimismo, se puede afirmar que al menos esta versión de prueba revela una relación mucho más estrecha entre SIES y textos Marenostrom<sup>34</sup> que entre SIES y marco curricular oficial. Por ejemplo la pregunta 14 de la primera parte reproduce *textualmente* la forma en que se define un titular periodístico en el libro de II medio de Editorial Marenostrom entregado este año por el ministerio. “Frase en que se reúne lo fundamental del artículo. Con muy pocas palabras el periodista debe dejar claro de qué se trata, mostrar la intención informativa y enganchar al lector” (p. 30). Lo mismo sucede con las preguntas 2 y 4, que reproducen exactamente la nomenclatura dada en el mismo libro, en las páginas 81 (“Narrador es la voz ficticia que cuenta el relato”) y 173 (“Modelos de organización global”). Ambas preguntas contienen una transcripción textual del texto incluyendo nomenclatura que es particular a este texto, es decir no universalmente compartida. También la pregunta 1 de la segunda parte utiliza la misma fotografía que aparece en el libro de tercero medio de esta editorial en la página 47<sup>35</sup>. En cuanto al tercer riesgo, nuestro análisis de las preguntas entregadas demuestra hasta qué punto éstas interrogan repetidamente sobre los mismos temas y cómo el grado de dificultad estriba más en la manera de formular la pregunta que en los conceptos o textos estudiados. (Véase Anexo 1.4: “Análisis de las preguntas del SIES”).

Por último, hay que resaltar el tema de los numerosos vaivenes y modas que ha sufrido la asignatura de lenguaje durante muchos años. Las teorías literarias y las teorías del lenguaje naturalmente no son estáticas, y están en permanente discusión y desarrollo; es natural que así sea, pero la educación escolar debiera situarse más allá, sin ignorar las controversias,

<sup>33</sup> Ministerio de Educación, *Lengua Castellana y Comunicación: Programa de Estudio Tercer Año Medio* (2000), pp. 121-137.

<sup>34</sup> Los textos de Lenguaje de Editorial Marenostrom han sido distribuidos por el Ministerio en 2001 y 2002. La relación de estos textos con preguntas del SIES ha despertado suspicacias. Véanse al respecto columnas de opinión de Gonzalo Vial en *La Segunda*: “Adiós, Libertad de Enseñanza. Adelante, Estado Docente (I, II, III, IV)”, 26 de mayo, 4 de junio, 11 de junio, 18 de junio de 2002, y “Terminando con el SIES”, 25 de junio de 2002.

<sup>35</sup> J. Arrubas, R. Carreño y otros, *Lengua Castellana y Comunicación, 3º Medio*, texto de estudiante, Marenostrom Comunicación S.A., Madrid-Santiago, 2001.

pero recogiendo la pluralidad de visiones y buscando siempre lo esencial para el desarrollo del intelecto y de las competencias fundamentales del alumno. Estos cambios permanentes de enfoque, de prioridades, de marco teórico, de objetivos, de jerga, que se reflejan en la formación inicial de los profesores y en la confección de los textos escolares de lenguaje, quizás sea uno de los principales factores de los pobres aprendizajes de nuestros alumnos en lectura y escritura. Una prueba nacional de admisión a las universidades, que es un instrumento de largo plazo, debiera constituirse en un factor estabilizador que, por una parte, incluya contenidos ya aceptados y legitimados y, por otra, resista la inclusión de contenidos que reflejen tendencias momentáneas y cuya importancia será, por lo tanto, pasajera.

Aunque la prueba SIES se ha presentado como un cambio destinado a producir una mayor relación entre la admisión a la universidad y los objetivos de la enseñanza media, sorprende que este alineamiento resulte tan ineficaz. Por una parte se han sacrificado los mejores aspectos que permite el marco curricular de Lenguaje y Comunicación y, por otra, lo que se mide tiene nula relevancia para un buen desempeño en cualquier carrera universitaria. El tipo de textos a los cuales se verá enfrentado cualquier estudiante en la educación superior será indudablemente mucho más complejo y requerirá de destrezas verbales ciertamente superiores a las que requieren los textos de las preguntas SIES que comentamos. Y para enfrentarlos, el alumno no necesitará preguntarse acerca de la situación discursiva ni, menos aún, le servirán sus conocimientos sobre publicidad. No hay nada en la prueba que asegure que el alumno es capaz de expresar la idea principal de un texto complejo; nada que asegure que es un lector crítico, capaz de extraer conclusiones, sopesar evidencias, y menos aún de comprender una alusión, un significado implícito. Todo eso se ha reemplazado por el dominio de un “circuito cerrado” de léxico no relevante, como *verbo performativo* o *bajada*.

En este sentido, tal como lo hacen el SAT y el ACT, la PAA verbal, al menos con sus secciones de Plan de Redacción y de Comprensión de Textos envía señales más congruentes con los objetivos del marco curricular y con las demandas del trabajo universitario. Las destrezas de lenguaje, objetivos principales del marco curricular, se ven mejor reflejadas en estos ítems de la PAA que en la muestra SIES que hemos analizado. Por lo general, los colegios que tienen éxito en esta prueba se preocupan de desarrollar en sus alumnos habilidades robustas de comprensión de textos y de expresión escrita. Saben que así pueden garantizarles éxito en la universidad: saben que para esto no hay atajos, el único camino es proporcionarles una amplia experiencia con lecturas de diversos tipos de textos y práctica

en el trabajo de redactar. Son destrezas que no se improvisan y los colegios con buenos resultados tienen programas exigentes y de largo plazo, de lecturas y de redacción que se inician por lo general desde la básica.

Pero las señales que envía la propuesta SIES que hemos examinado no apuntan en esa dirección. En resumen lo que esta muestra de preguntas da a entender equivocadamente a colegios y profesores de enseñanza media es que para asegurar a sus alumnos la entrada a las universidades no habría que enseñarles a redactar, ni a estudiar alguna obra o época literaria en profundidad, ni siquiera a leer alguna obra entera. Así como tampoco prepararlos para hacer exposiciones orales o ser capaces de desenvolverse eficazmente en debates; por el contrario, su entrada a la universidad se facilitaría leyendo periódicos y revistas de baja cultura u observando la publicidad y viendo televisión. En cuanto a los textos escolares, esta muestra pone en riesgo la posibilidad de los colegios de escoger sus programas o sus textos, ya que la formulación de las preguntas evidencia una influencia demasiado marcada de una determinada serie escolar.

## 10. CONCLUSIONES SOBRE UNA PRUEBA TIPO SIES

Según lo que se nos ha presentado hasta el momento sobre el modelo SIES de prueba de lenguaje concluimos que no sería una prueba adecuada porque:

1. El conjunto de preguntas no refleja los objetivos más importantes propuestos para el área de lenguaje en la enseñanza media. Es un conjunto que básicamente mide el mero reconocimiento de conceptos de la lingüística del discurso y del oficio del periodista en un nivel elemental y deja de lado la medición de las áreas más importantes del marco curricular, específicamente, expresión escrita y literatura. La muestra no reconoce la importancia que tiene el aprendizaje de las destrezas del lenguaje tanto en nuestro currículum como en currículos extranjeros.

2. La comprensión de lectura está pobremente representada en las preguntas SIES. Los textos son demasiado breves, y no desafían las capacidades de sintetizar, descubrir elementos centrales, atender a la estructura, jerarquizar, etc. Tampoco se aprovechan las potencialidades de los textos cortos, que se prestan, por ejemplo para evaluar léxico, uso gramatical, etc. La mayor parte de las preguntas de comprensión se han utilizado más para la evaluación de conceptos de limitado alcance que para evaluar comprensión o aplicación. Parece grave que la muestra presentada no considere una destreza fundamental para el desempeño universitario como lo es la com-

prensión de lectura de textos extensos y complejos. La medición de esta destreza está mucho mejor lograda en la prueba de aptitud académica.

3. Las señales que una prueba de esta índole entregaría a la enseñanza media en la asignatura de lenguaje serían dañinas, ya que produciría una concentración de los esfuerzos en un área restringida del marco curricular con total abandono de las otras. El efecto es contrario a la formación integral de los alumnos, que era uno de los objetivos buscados.

4. El conjunto de preguntas otorga preferencia excesiva a la medición de conocimientos relacionados a los medios de comunicación masiva en desmedro de los conocimientos sobre literatura. Esta jibarización de la literatura tendría consecuencias nefastas en la formación de los jóvenes.

5. En general se percibe en las preguntas falta de prolijidad en la selección de textos, en la redacción y construcción de alternativas. Además, la modalidad de preguntas graduadas, con alternativas semi-correctas pone en riesgo, especialmente en las que se refieren a interpretación de textos, la justicia en la evaluación. Hay también descuido en cuanto a la utilización demasiado literal de textos escolares determinados.

## 11. PROPOSICIONES PARA UNA PRUEBA DE LENGUAJE

Nuestro currículo fue diseñado dentro de un esquema legal que respeta y fomenta la diversidad de proyectos. Esta visión conduce naturalmente a que una prueba de esta índole se concentre en las competencias lingüísticas esenciales para la vida y para el trabajo académico y que son exigibles a todos. Estas son, en lo medular, comprensión de textos y comunicación escrita. El currículo otorga a estas destrezas la importancia que se merecen y también señala la importancia de formar un alumno pensante y crítico ante todo tipo de mensajes. Cumplir con estas demandas exige la lectura amplia, abundante y comentada de una pluralidad de textos; tener tiempo en la vida escolar para desarrollar la redacción y, no menos importante, un desarrollo paciente de la comunicación oral.

Una prueba que pretende ser orientada al currículo debe, en primer lugar, incentivar el que en los colegios se destine tiempo holgado a realizar estas actividades y, por cierto, debe evaluar a los alumnos por sus competencias en ellas. Es esencial que mida por una parte la capacidad de lectura analítica y crítica y, por otra, la capacidad de redacción. Contrariamente a lo que se sostiene a veces, estas destrezas no son independientes del currículo: forman parte sustancial de todo currículo de lenguaje y no enseñarlas sería condenar a los jóvenes a una especie de invalidez. Analizar crítica-

mente un texto, distinguir los datos importantes, evaluar los argumentos, reconocer una opinión, ser capaz de sopesar y jerarquizar las ideas expuestas, deducir información no explícita en un texto, así como las destrezas de ordenar las ideas y expresarse en forma clara y eficiente por escrito, son todas habilidades que pueden y deben aprenderse en el colegio. Medirlas es medir el aprendizaje del currículo y a la vez permitir distintos enfoques de la asignatura.

Una nueva prueba de lenguaje debiera considerar:

1. Una importante presencia de las áreas del currículo que se refieren a las competencias lingüísticas de los alumnos y que mejor se relacionan con un buen desempeño en la educación superior, es decir comprensión de textos y redacción. Considerar estas dos áreas en la prueba es una señal al sistema escolar para orientar adecuadamente la asignatura de lenguaje y las otras asignaturas, tanto en lo que respecta a los contenidos relevantes como a las prácticas pedagógicas más fructíferas. La idea es que el alumno esté en condiciones de entender y analizar críticamente textos de distinta procedencia. Se trata de una habilidad que se debiera haber ejercitado a lo largo y ancho de toda la enseñanza básica y media, en todas sus asignaturas. Una habilidad que seguirá siendo necesaria sin importar la carrera universitaria que elija y, después, a lo largo de toda su vida profesional. Por ello, es exigible a todos.

2. Reformular el enfoque del área de literatura, buscando diseñar preguntas que requieran, para ser respondidas correctamente, de familiaridad con determinados estilos, épocas, géneros o lenguajes y no un mero reconocimiento de conceptos teóricos. Esto no requiere de un listado obligatorio de lecturas ya que, como hemos demostrado, hay modalidades de preguntas que permiten evaluar esta área sin necesidad de un repertorio común.

3. Las carreras universitarias que juzguen necesario asegurar un dominio más profundo de teorías literarias o del lenguaje podrían requerir una prueba de conocimientos específicos de estas materias, que los alumnos interesados podrían preparar en programas diferenciados. En este caso se trataría, naturalmente, de conocimientos no exigibles para la selección de postulantes a cualquier carrera.

4. Reformular el enfoque del área “medios de comunicación” orientándola a los objetivos curriculares que tienen que ver con la formación de una actitud analítica y crítica de sus mensajes más que al dominio de terminología.

5. Valorar y recoger la experiencia de las pruebas de admisión de sistemas educacionales más exitosos. Recomendamos que se examinen

pruebas similares existentes en otros países, aprovechando la experiencia que ya existe. Para comprensión lectura y conocimientos literarios son especialmente interesantes las pruebas Literature del SAT II, y Reading del ACT que hemos descrito, algunos de cuyos ejemplos entregamos en el *Documento de Trabajo* N° 341 (2002), Anexos 4 y 5. Estas dos pruebas se consideran “referidas al currículum”, ya que la primera se basa en fragmentos literarios y la segunda en un conjunto que contiene prosa literaria, un texto de las ciencias sociales, uno de las ciencias naturales y uno sobre las artes. Para evaluar habilidades de redacción sobre la base de preguntas de selección múltiple recomendamos el modelo de la prueba Writing del SAT II, que con sus secciones de edición de textos (frases y párrafos) constituye un buen indicador de las destrezas comunicativas y es un buen predictor de éxito universitario. Este subtest, que pertenecía a una prueba de conocimientos específicos, ha sido incorporado recientemente a la prueba principal (New SAT), equivalente a nuestra PAA.

6. Aprovechar también la experiencia de la PAA, parte verbal, que contiene tipos de ítems que sí están relacionados al currículo, como las preguntas de comprensión de textos y de plan de redacción.

7. Estudiar la incorporación gradual de escritura de ensayo, que permita demostrar las habilidades del alumno y expresar sus capacidades de exponer ideas y organizar un texto.

8. Poner el mayor cuidado en la formulación y selección de las preguntas, evitando los errores de redacción, selección de textos, influencia de textos escolares publicados, etc. Debe tenerse en cuenta la poderosa señal que esta prueba entregaría a profesores y alumnos y por lo tanto debiera procurar presentarse como un buen ejemplo en todo sentido. La influencia de textos escolares específicos debiera evitarse a toda costa, resguardando la libertad de los establecimientos para escoger textos propios y evitando que sea la visión particular de una editorial la que determine, en la práctica, los contenidos. Algunos de estos textos tienen un enfoque tan particular, que si bien pueden ser utilizados por quienes así lo prefieren, de ninguna manera debieran imponerse por la vía de las pruebas de admisión.

9. Evitar la modalidad de preguntas graduadas, especialmente en las preguntas referidas a la interpretación de textos, por tener mayor riesgo de subjetividad en la selección de respuestas. También deben eliminarse las preguntas que dependen de la interpretación de imágenes publicitarias, por la misma razón. Éstas apelan a la subjetividad de las personas y su impacto no puede medirse con certeza en la selección de una frase que traduzca la imagen.

## ANEXO 1

## 1.1. Análisis de las preguntas del SIES

La Comisión ha analizado cada una de las preguntas publicadas en el folleto “SIES Modelo de Prueba Lenguaje y Comunicación” distribuido por *El Mercurio* el día 5 de junio, 2002, y las llamadas “Preguntas del Día” aparecidas en el mismo medio los días 4 de julio, 10 de julio, 22 de julio, 26 de julio, 1 de agosto, 7 de agosto, 13 de agosto, 19 de agosto, 23 de agosto de 2002. Para cada pregunta se consideraron los siguientes aspectos:

- a) Qué habilidad, concepto o conocimiento se mide. Intentamos también determinar cuál es la habilidad cognitiva que está en juego.
- b) Relevancia: importancia o significación del contenido o habilidad evaluada.
- c) Calidad de la formulación.
- d) Propósitos de la prueba: comprobamos si la pregunta representa los propósitos descritos en la parte explicativa del folleto publicado. De acuerdo a ésta, la prueba considera básicamente las siguientes áreas: lectura de obras literarias, tipos de discurso y sus situaciones de enunciación, contextos sociocultural de la comunicación y medios de comunicación.
- e) Nivel de dificultad.
- f) Contenido evaluado: a qué contenido u objetivo del marco curricular corresponde la pregunta.

**Pregunta 1:**

¿Cuál de los siguientes fragmentos se refiere al tema del viaje?

- A. Antes de casarse, se había creído enamorada; pero como la felicidad que debía resultar de este amor no llegó, debía de haberse equivocado, pensaba.
- B. Mi alma se ha empleado, / y todo mi caudal, en su servicio; / ya no guardo ganado, / ni ya tengo otro oficio / que ya solo en amar es mi ejercicio.
- C. **Y llegamos a la isla de Eea, donde habita Circe, la de lindas trenzas, la terrible diosa dotada de voz, hermana carnal del sagaz Eetes: ambos nacidos de Helios.**
- D. Déjame oír tu voz / oh, reina de los jardines / ¡Corre, amado mío, / corre como un venado / como el hijo de una gacela / sobre los montes llenos de aromas!
- E. ¿Qué se ama cuando se ama, mi Dios: la luz terrible de la vida / o la luz de la muerte? ¿Qué se busca, qué se halla, qué es eso: amor? / ¿Quién es?

*Análisis pregunta 1:*

a) Pregunta destinada a medir una habilidad de comprensión de lectura (identificar el tema o asunto de un texto) utilizando un contenido (el dominio del concepto “tema del viaje”). Habilidad cognitiva: aplicación en un nivel elemental.

b) Relevancia: El concepto de tema es ciertamente un aspecto relevante para la comprensión de textos y en el estudio de la literatura. (Que el tema preguntado sea el viaje no parece pertinente, ya que aunque aparece ampliamente tratado en el programa del ministerio *no* es un contenido del marco curricular.) Si se examina esta pregunta *como una pregunta de comprensión de lectura*, su nivel de dificultad es demasiado básico. El tema del viaje en la literatura es más profundo (generalmente se lo identifica con una búsqueda; esta pregunta lo considera sólo desde un punto de vista literal).

c) Calidad de la formulación: deficiente. Se ha buscado la manera más fácil de preguntar la identificación de un tema: se establece un solo tema (“el viaje”) y se dan varias frases, una sola de las cuales contiene palabras que se refieren a viajar (“llegamos a la isla”). Los textos son tan breves (3 líneas), y las otras alternativas tan absurdas, que la respuesta se hace demasiado obvia.

d) Propósitos de la prueba: no evalúa “Lectura de obras literarias” porque responderla correctamente no asegura que el alumno tenga familiaridad o haya leído o ni siquiera haya *oído nombrar* las obras literarias de las cuales se obtuvieron los fragmentos. Se puede responder sin haber leído ninguna de ellas. No corresponde a ninguna de las otras grandes áreas de evaluación que se consideran en la nota explicativa del manual.

e) Nivel de dificultad: Mínimo, corresponde a conocimientos esperables en básica.

f) Contenido evaluado: Pretende, sin lograrlo, evaluar “Reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje, a partir de las diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión”<sup>36</sup>.

Nota: El tema de esta pregunta “El viaje como tema literario” aparece como una “sub-unidad” en el programa de lenguaje del Ministerio de Educación y también aparece desarrollado en un texto de editorial Arrayán entregado por el Ministerio.

<sup>36</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), pp. 42-43.

**Pregunta 2:**

¿Cómo se denomina la voz ficticia que relata los hechos en un cuento?

- A. Hablante lírico.
- B. Autor.
- C. Narrador.**
- D. Dramaturgo.
- E. Escritor.

*Análisis pregunta 2:*

a) Pregunta destinada a medir un contenido (el concepto de “narrador” en un cuento). Corresponde al nivel más básico del aprendizaje de un concepto, el de ser capaz de parear el término con su definición. No exige al alumno aplicar el concepto enfrentándose con una lectura dada, sino simplemente reconocer cuál de los términos corresponde a la definición. Habilidad cognitiva: identificar.

b) Relevancia: reconocer que el narrador es diferente que el autor, es un concepto relevante para la comprensión de los textos, pero se logra alrededor de 6° básico. No es relevante para la enseñanza media. El utilizar el término *voz ficticia* se revela una posición teórica particular que no corresponde en absoluto a objetivos o contenidos de la enseñanza media. Su inclusión sólo conduce a confusiones en una pregunta de conocimientos muy básicos, además de invalidar otras posiciones teóricas alternativas.

c) Calidad de la formulación: es una pregunta bien formulada dentro de su categoría que no exige aplicar un concepto sino simplemente establecer la correspondencia de un término con su definición. Pero esta definición de narrador (“voz ficticia que relata los hechos de un cuento”) es la misma que aparece en el texto escolar de II medio, *Lengua Castellana y Comunicación*, de Editorial Marenostrum<sup>38</sup>, lo cual pone en tela de juicio la calidad de la formulación.

d) Propósitos de la prueba: no evalúa “Lectura de obras literarias” porque para responderla correctamente no se necesita que el alumno haya leído cuentos. No corresponde a ninguna de las otras grandes áreas de evaluación que se consideran en la nota explicativa del manual.

e) Nivel de dificultad: corresponde a conocimientos esperables en básica.

<sup>37</sup> J. Arribas, R. Carreño y otros, *Lengua Castellana y Comunicación*, 2° Medio, Texto de Estudiante (2001).

f) Contenido evaluado: corresponde al contenido mínimo de I medio: “Reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje, a partir de las diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión.”<sup>38</sup>

**Preguntas 3, 4 y 5:**

Lea el siguiente texto y responda las preguntas:

Si analizamos los principios del pensamiento sobre los que se funda la magia, sin duda encontraremos que se resuelven en dos: primero, que lo semejante produce lo semejante, o que los efectos semejan a sus causas; y, segundo, que las cosas que una vez estuvieron en contacto se influyen recíprocamente a distancia, incluso después de haber sido cortado todo contacto físico. El primer principio puede llamarse ley de semejanza y el segundo, ley de contacto o contagio.

3. ¿Cuál es el tema del texto leído?

- A. Los orígenes de la magia.
- B. La ley de semejanza entre las cosas.
- C. La evolución de la magia.
- D. Los fundamentos del pensamiento mágico.**
- E. La ley de contacto o contagio entre las cosas.

4. ¿A qué modelo de organización global corresponde el texto anterior?

- A. Problema – solución.
- B. Causa – consecuencia.
- C. Comparación o contraste.
- D. Enumeración descriptiva.**
- E. Secuencia temporal.

5. ¿Qué función cumplen los dos puntos en el texto anterior?

- A. Anuncian una enumeración.**
- B. Abren una fórmula de saludo.
- C. Separan dos ideas distintas.
- D. Presentan la incerteza de la oración.
- E. Indican una relación de causalidad.

<sup>38</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), pp. 42-43.

*Análisis preguntas 3 y 4:*

a) Las dos preguntas miden habilidades de comprensión de lectura basándose la primera en el concepto de tema y la otra en el de organización o estructura de un texto. El primero exige una habilidad de *síntesis* y la segunda, de *análisis* del texto leído. Exige al alumno poner en práctica estas habilidades con un texto de nivel conceptual adecuado a la enseñanza media.

b) Relevancia: las habilidades de análisis y síntesis son centrales a la hora de evaluar la comprensión lectora.

c) Calidad de la formulación: deficiente. Las preguntas utilizan un texto adecuado al nivel esperable para el fin de la enseñanza media y las alternativas son plausibles. Pero hay problemas de redacción. En el caso de la pregunta 3 lo correcto sería “Las propiedades del pensamiento mágico” en lugar de “los fundamentos”. Y en la pregunta 4 está de más la palabra “global”. Además, esta pregunta se basa textualmente en el texto Marenstrum de 2° medio, página 173.

d) Propósitos de la prueba: mide habilidades importantes relacionadas con la comprensión de textos; puede considerarse que corresponde al área “Lectura de obras literarias”, aunque no requiere que efectivamente el alumno haya leído obras literarias durante su paso por el colegio.

e) Nivel de dificultad: adecuado.

f) Contenido evaluado: corresponden al contenido mínimo de I medio: “Reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje, a partir de las diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión.” Y “Lectura de textos escritos producidos en situaciones habituales de interacción comunicativa para percibir: [...] las estructuras básicas, las fórmulas, recursos verbales y no verbales utilizados en los distintos tipos de textos”<sup>39</sup>.

*Análisis pregunta 5:*

a) La pregunta mide un contenido de conocimiento ortográfico. Habilidad cognitiva: reconocer (la regla aplicada).

b) Relevancia: el uso correcto de los dos puntos se considera un conocimiento necesario para una expresión y comprensión adecuada en

---

<sup>39</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 42.

nuestro idioma pero no corresponde a la enseñanza media. Debiera estar bien logrado durante la enseñanza básica, especialmente el caso específico de la pregunta que es el *uso de dos puntos en la enumeración*.

c) Calidad de la formulación: deficiente. Si se contesta correctamente la pregunta anterior, la respuesta de ésta es obvia.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al propósito expresado de que se evaluará cuando resulte pertinente “la competencia gramatical y ortográfica”.

e) Nivel de dificultad: corresponde a conocimientos elementales esperables en básica.

f) Corresponde al contenido mínimo de II medio: “Principios ortográficos y elementos de gramática oracional y textual que aseguren la adecuada formulación del texto”<sup>40</sup>.

#### **Pregunta 6:**

¿En qué sección del periódico se privilegia la opinión por sobre la exposición de hechos?

- A. Cartelera de espectáculos.
- B. Noticias nacionales.
- C. Editorial.**
- D. Obituario.
- E. Crónica.

#### *Análisis pregunta 6:*

a) La pregunta pretende medir el conocimiento que tiene el alumno acerca de los medios de comunicación, pero como se enfoca sólo a denominación de las secciones del diario, no implica una evaluación de la comprensión ni de la capacidad crítica del estudiante frente a los medios. Habilidad cognitiva: identificar.

b) Relevancia: no parece una pregunta relevante dado que se queda en un nivel muy elemental del conocimiento buscado: reconocer la definición de un término común.

c) Calidad de la formulación: es una pregunta formulada correctamente.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “Medios de comunicación”, pero no logra evaluar lo que esta área pretende: “Que el alumno

<sup>40</sup> *Ibíd*em, p. 45.

sea capaz de identificar y distinguir los tipos de discurso que emplean los medios masivos, las técnicas de persuasión que utiliza la publicidad; que distinga entre presentación de hechos y de opiniones [...] etc.”<sup>41</sup>

e) Nivel de dificultad: corresponde a conocimientos esperables en básica.

f) Contenido evaluado: aunque se inserta dentro de un área ampliamente tratada en el programa de Lenguaje de Enseñanza media, no cumple verdaderamente con ninguno de los objetivos o contenidos planteados en esta área.

### Pregunta 7:

¿A qué forma de diálogo corresponde el siguiente texto aparecido en la prensa?  
La actriz nos recibe en su casa con una gran sonrisa. Nos ofrece un café, y la grabadora comienza a funcionar.

-¿Qué características tuyas tiene el personaje que interpretas en la teleserie?

-Ella es muy distinta a mí, yo no soy luchadora ni, mucho menos, fanática.

-¿Cómo es tu personaje actual?

-No tiene nada que ver con el anterior; este es cómico.

- A. Debate.
- B. Discusión.
- C. Foro.
- D. Conversación.
- E. Entrevista.**

### Análisis pregunta 7:

a) La pregunta evalúa el reconocimiento de un contenido, el *tipo de texto*, aparentemente sacado de un medio periodístico. Habilidad cognitiva: identificar.

b) Relevancia: reconocer “el tipo de diálogo” no parece una cuestión importante para los objetivos del programa de lenguaje que se relacionan con medios periodísticos. Estos buscan una posición evaluativa y crítica frente a los medios por parte del alumno y no un mero reconocimiento de sus elementos básicos. Si lo que se busca es reconocer la macroestructura de la interacción, hay que hacer presente que la pregunta se puede responder perfectamente sin tener este concepto. Tampoco es pertinente como pregunta de comprensión de lectura, por lo obvia y por la mala calidad del

<sup>41</sup> SIES, Proyecto Fondef, “Modelo de Prueba Lenguaje y Comunicación”, *El Mercurio*, 5 de junio de 2002.

texto. Se puede relacionar con los objetivos de “Comunicación oral” del programa, pero estos se dirigen, como es lógico, a “Participación en situaciones de interacción comunicativa oral” (I medio), y a “Análisis de situaciones de interacción comunicativa oral de tipo argumentativo (debates, polémicas, discusiones grabadas de radio o televisión) para percibir a) temas polémicos, socialmente relevantes y las diferentes posiciones que se manifiestan acerca de ellos” (III medio)<sup>42</sup>. Nada hay de participación ni menos de temas socialmente relevantes en el ejemplo comentado.

c) Calidad de la formulación: deficiente ya que las claves son demasiado obvias. Llamó la atención de la comisión que tanto ésta como otras preguntas se basan en textos extraordinariamente banales y sin interés.

d) Propósitos de la prueba: se inserta dentro de dos áreas posibles entre las descritas como “Medios de comunicación” y “Tipos de discurso y sus situaciones de enunciación”, pero por su obviedad no logra evaluar ninguna de las habilidades que esas áreas se proponen.

e) Nivel de dificultad: corresponde a conocimientos esperables en básica.

f) Contenido evaluado: aunque se inserta dentro de áreas ampliamente tratadas en el programa de Lenguaje de Enseñanza Media, no cumple verdaderamente con ninguno de los objetivos o contenidos planteados en esta área.

### Preguntas 8 y 9:

Lea el siguiente texto y responda las preguntas.

#### La abeja

Nombre común de cualquiera de los insectos que constituyen una superfamilia del orden al que pertenecen también las avispas y las hormigas. Hay unas 20.000 especies, que van de formas diminutas de tan solo 2 mm de longitud a insectos grandes de hasta 4 cm. Como las avispas, la mayoría de las abejas hembra tienen aguijón funcional. Al contrario que las avispas, no obstante, dependen del polen como fuente de proteínas y del néctar (o, a veces, aceites) de las flores como fuente de energía. Las hembras adultas recogen polen sobre todo para alimentar a sus larvas, aunque los adultos también se alimentan de él y del néctar. El polen que inevitablemente pierden al ir de flor en flor es importante para las plantas porque parte de él cae sobre los pistilos de otras flores de la misma especie, produciendo una polinización cruzada. Las abejas son los principales insectos polinizadores.

(Enciclopedia Microsoft Encarta 98© 1993-1997 Microsoft Corporation.)

<sup>42</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), pp. 41-49.

8. ¿Qué obtienen mayoritariamente las abejas del polen según el texto anterior?

- A. **Proteínas.**
- B. Pistilos de flores.
- C. Larvas y pupas.
- D. Aceites florales.
- E. Su propio nido.

9. ¿Qué comparación se establece entre las abejas y las avispas según el texto anterior?

- A. Aquellas tienen aguijón; estas no.
- B. Aquellas pertenecen a una superfamilia; estas no.
- C. Aquellas miden 2 mm de longitud; estas, 4 cm.
- D. Aquellas anidan; estas no.
- E. **Aquellas dependen del polen; estas no.**

#### *Análisis preguntas 8 y 9:*

a) Estas preguntas miden habilidades de comprensión de lectura, requiriendo del alumno reconocer información que está explícitamente en el texto.

b) Relevancia: reconocer datos precisos que se encuentran en un texto es una habilidad relevante en el contexto de la enseñanza media y requisito para el logro de otras destrezas lectoras que requieren de mayor elaboración a partir del texto.

c) Calidad de la formulación: dudosa, ya que la respuesta de ambas se encuentra en la misma frase del texto.

d) Propósitos de la prueba: no corresponden a ninguno de los propósitos establecidos en el folleto.

e) Nivel de dificultad: corresponde a conocimientos esperables en básica.

f) Contenido evaluado: Pretende evaluar, sin lograrlo plenamente el contenido mínimo de II medio: “Lectura de textos expositivos, para percibir [...] la variedad de tipos de textos expositivos; [...] los rasgos relacionados con factores determinantes de la situación de comunicación.”<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 42.

**Pregunta 10:**

Lea el siguiente texto:

**PERIODISTA MUERE EN CHOQUE  
A CABINA TELEFÓNICA**

El periodista de espectáculos Marcelo García Román, de 25 años, murió en la madrugada de ayer a consecuencia de las heridas que le produjo una camioneta que colisionó con la cabina telefónica en la que se encontraba.

El hecho ocurrió cerca de las 21 horas de anteayer, cuando el periodista estaba hablando por teléfono. Sorpresivamente, el vehículo conducido por Giovanni Pérez se estrelló contra la cabina, y dejó con heridas de gravedad al profesional, quien falleció horas más tarde en un centro hospitalario.

¿Qué forma discursiva predomina en el texto anterior?

- A. Descripción.
- B. Definición.
- C. Comentario.
- D. Narración.**
- E. Caracterización.

*Análisis pregunta 10:*

a) La pregunta mide el dominio de un contenido (el concepto de narración) en un nivel de habilidad elemental: reconocer.

b) Relevancia: desde temprana edad, el texto narrativo resulta para un niño el más familiar y el que menores dificultades de comprensión ofrece. Interesa en la enseñanza básica aclarar el concepto de narración, no como herramienta para analizar las lecturas, sino para facilitar *la redacción*. Es un concepto importante pero de dudosa relevancia para la enseñanza media por ser demasiado básico.

c) Calidad de la formulación: Es una pregunta sin errores de formulación pero empañada por el texto escogido. Reiteramos que la pobreza de los textos utilizados en esta prueba da una mala señal a la enseñanza media.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “Medios de comunicación” y “Tipos de textos”.

e) Nivel de dificultad: corresponde a conocimientos esperables en básica.

f) Contenido evaluado: corresponde a contenidos mínimos de I medio: “La variedad de tipos de textos escritos que se producen y circulan en situaciones habituales de comunicación, así como las diferencias entre ellos en cuanto a: carácter público o privado de las situaciones; propósitos y

finalidades de los textos; niveles de habla; las estructuras básicas, las fórmulas, recursos verbales y no verbales utilizados en los distintos tipos de textos”<sup>44</sup>. También: “Lectura de textos escritos producidos en situaciones habituales de interacción comunicativa para percibir: b) las estructuras básicas, las fórmulas, recursos verbales y no verbales utilizados en los distintos tipos de textos”<sup>45</sup>.

### Pregunta 11:

Lea el siguiente texto:

Tengo la honra de saludar a sus Altezas Reales, los Príncipes Herederos [...] Por una venturanza que me sobrepasa, soy en este momento la voz directa de los poetas de mi raza y la indirecta de las muy nobles lenguas española y portuguesa. Ambas se alegran de haber sido invitadas al convivio de la vida nórdica, toda ella asistida por su folklore y su poesía milenarios. Chile guardará la generosidad vuestra entre sus memorias más puras.

Discurso de recepción del Premio Nobel, Gabriela Mistral.

¿Por qué se puede afirmar que el discurso anterior fue emitido en una situación pública?

- A. **La emisora emplea un registro de habla formal en una ocasión solemne.**
- B. La emisora dirige su discurso a personas de alto rango.
- C. La emisora se refiere a la dimensión histórica del lenguaje poético.
- D. La emisora está orgullosa de sus antepasados y de su tradición cultural
- E. La emisora del discurso es la escritora chilena Gabriela Mistral.

### Análisis pregunta 11:

a) La pregunta mide la habilidad para identificar la “situación discursiva” refiriéndose al concepto de formalidad. Habilidad cognitiva: aplicación de un concepto.

b) Relevancia: la identificación de la situación discursiva y los grados de formalidad aparecen como preocupaciones permanentes en el programa. Sin embargo cabe preguntarse por la importancia de estos conceptos y su valor relativo para la comprensión de textos frente a otros como la estructura, la intención, la idea central, etc. Cuando se incluyen estos conceptos en los programas, por lo general se hace con vistas a la producción de textos, no al mero reconocimiento.

<sup>44</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998).

<sup>45</sup> *Ibidem*.

c) Calidad de la formulación: deficiente. Es una pregunta mal formulada ya que se entrega una clave adicional al indicar expresamente que se trata de un discurso de recepción del premio Nobel.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “Tipos de discurso y sus situaciones de enunciación”.

e) Nivel de dificultad: probablemente adecuado al nivel de enseñanza media, no por los conceptos estudiados sino por la nomenclatura utilizada en las alternativas.

f) Contenido evaluado: corresponde al contenido de IV medio, “Participación como auditor de variados discursos en situaciones públicas de comunicación oral, para percibir sus diferencias respecto a discursos emitidos en situaciones privadas de comunicación; su estructura y elementos constitutivos y los tipos discursivos que en él se articulan (narración, descripción, exposición, argumentación)”<sup>46</sup>.

### Pregunta 12:

Lea el siguiente texto:

Amigas y amigos:

No es un lugar común decir que me parece excesivo este homenaje. No lo merezco: ni la cena, ni vuestra compañía ni las palabras que mi esposa y algunos de mis amigos han pronunciado ante este micrófono. No lo merezco y, sobre todo, es injusto, porque soy yo quien debería homenajear a cada uno de ustedes.

Apenas he logrado corresponder a sus saludos, a sus buenos augurios, a su desinteresada amistad.

Realmente no se me ocurre qué más decir. Estoy sobrepasado por tanto cariño. He dicho que este homenaje es excesivo. Aunque ustedes me conocen y saben que de vez en cuando me gustan mucho los excesos... Salud, entonces, y como decía mi difunto padre: ¡La noche recién comienza!

¿Qué opción describe las circunstancias de enunciación del discurso leído?

- A. **Se realiza un homenaje y el homenajeado toma la palabra.**
- B. El homenajeado rinde cuenta de su quehacer ante el público.
- C. El emisor rinde homenaje a su recientemente fallecido padre.
- D. Se realiza una cena por el aniversario de la muerte de alguien.
- E. En una cena de despedida, se realizan múltiples discursos.

<sup>46</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 54.

### *Análisis pregunta 12:*

a) Como la pregunta anterior, ésta mide la habilidad para identificar la “situación discursiva” a partir de un texto leído. A diferencia del texto anterior, éste corresponde a un texto ficticio que pretende imitar un texto espontáneo oral. Se espera del alumno que a partir de claves explícitas en el discurso “descubra” la situación en que este fue emitido y logre distinguir quién es el que habla. Habilidad cognitiva: identificar.

b) Relevancia: vale el comentario a la pregunta anterior: ¿por qué el énfasis en identificar la situación discursiva (en general una tarea muy fácil para una persona de inteligencia normal) en lugar de desarrollar otras destrezas más útiles para la comprensión de un texto?

c) Calidad de la formulación: los términos utilizados en la formulación de esta pregunta “Circunstancias de enunciación” la hacen parecer una pregunta más complicada de lo que en realidad es. Si se preguntara “en qué circunstancia se pronuncia este discurso” la pregunta podría ser respondida por un niño de 10 años. También se cuestiona la inclusión de textos de calidad tan pobre, mal escritos y sin gracia.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “Tipos de discurso y sus situaciones de enunciación”.

e) Nivel de dificultad: corresponde a conocimientos esperables en básica.

f) Contenido evaluado: corresponde al objetivo fundamental N° 3 del currículum. “Reconocer en las situaciones comunicativas y en los mensajes los factores y elementos que influyen en la eficacia de la comunicación”<sup>47</sup>.

### **Pregunta 13:**

Lea el siguiente texto:

Sr. Director:

Con motivo de la discusión sobre el proyecto de ley de filiación y, teniendo en cuenta que el manejo comunicacional deja como inhumana a toda persona que se oponga al proyecto, yo me preguntaría: ¿se logra con esta ley proteger a los desamparados de esta sociedad? La respuesta, en principio, es que el tema no es tan simple.

Rosa Pérez

<sup>47</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 40.

¿Qué recurso argumentativo presenta el texto anterior?

- A. Cita de autoridad.
- B. Reiteración.
- C. Comparación.
- D. Pregunta retórica.**
- E. Descripción.

### *Análisis pregunta 13:*

a) La pregunta busca medir el dominio de los conceptos “recurso argumentativo” y “pregunta retórica” en un texto que supuestamente corresponde a una carta al director de un periódico. La habilidad cognitiva evaluada es la de aplicar los conceptos.

b) Relevancia: la identificación de los recursos argumentativos utilizados para persuadir es una habilidad relevante y apropiada para la enseñanza media.

c) Calidad de la formulación: es pobre por la mediocridad del texto citado, tanto en su estilo como en la calidad de las ideas o argumentos empleados. Además es discutible la terminología usada: corresponde más utilizar “estrategias argumentativas” en lugar de “recurso”. La insistencia en utilizar textos supuestamente tomados de la prensa (aunque probablemente no lo son) hace que esta muestra de preguntas se mantenga en un nivel demasiado básico y constituye una pésima señal para la enseñanza.

d) Propósitos de la prueba: corresponde probablemente al área “Tipos de discurso” y dentro de ésta, la argumentación.

e) Nivel de dificultad: corresponde a la enseñanza media.

f) Contenido evaluado: corresponde a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de III medio, que se centran en el texto argumentativo<sup>48</sup>.

### **Pregunta 14:**

Lea el siguiente texto:

Frase en que se reúne lo fundamental del artículo. Con muy pocas palabras el periodista debe dejar claro de qué se trata, mostrar la intención informativa y enganchar al lector. La calidad depende del nivel de atracción que pueda provocar en el receptor y de su poder de síntesis.

<sup>48</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), pp. 48-49.

¿A qué elemento del discurso periodístico se refiere esta definición?

- A. Una columna.
- B. Un titular.**
- C. Un epígrafe.
- D. El cuerpo de la noticia.
- E. La bajada de la noticia.

#### Análisis pregunta 14:

a) La pregunta mide el dominio de un contenido (nomenclatura relacionada a elementos propios de un diario) en el nivel de habilidad más elemental que es reconocer a partir de la definición dada.

b) Relevancia: a juicio de la comisión este contenido no es relevante en absoluto. Corresponde a la definición de términos que interesan sólo dentro del ámbito del oficio del periodista.

c) Calidad de la formulación: es una pregunta correctamente formulada.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área de “Medios de comunicación” pero no cumple ninguno de los objetivos educacionales que se expresan en la descripción de la prueba. “Se espera que el alumno sea capaz de distinguir los tipos de discurso que emplean los medios masivos, las técnicas de persuasión que utiliza la publicidad, que distinga entre presentación de hechos y de opiniones; que capte el funcionamiento y finalidad detrás de los medios y pueda discernir entre ficción y realidad en las situaciones comunicativas generadas por ellos.”

e) Contenido evaluado: corresponde al contenido de I medio “la identificación de elementos y recursos verbales y no verbales que emplean” (los medios de comunicación)<sup>49</sup>.

#### Pregunta 15:

15. ¿Cuál es la finalidad del siguiente aviso publicitario?

- A. Informar sobre un centro de atención psicológica.
- B. Publicitar un eficiente libro de autoayuda.
- C. Promover un seguro contra la pérdida del carné.
- D. Promover un tratamiento para adelgazar.
- E. Avisar la apertura de un estudio fotográfico.



<sup>49</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 43.

*Análisis pregunta 15:*

a) La pregunta mide la habilidad de interpretar correctamente un aviso publicitario integrando los aspectos visuales y lingüísticos que éste ofrece y basándose en el concepto de actos de habla. Habilidad cognitiva: aplicar e inferir.

b) Relevancia: si se trata de identificar el acto de habla, la pregunta no cumple su función, pues se puede responder correctamente sin dominar este concepto. Este tipo de preguntas debiera enfocarse hacia textos más complejos. Por otra parte, el análisis de los mensajes publicitarios es un tema profusamente cubierto en el programa oficial. La pregunta no cumple adecuadamente la finalidad que se persigue en el programa que es desarrollar en el alumno una actitud crítica y evaluativa de los mensajes publicitarios, debido en primer lugar a lo burdo de las alternativas incorrectas y en segundo lugar a que se trata de un mal ejemplo de afiche ya que le falta información indispensable para ser publicitariamente eficaz (no contiene ningún dato acerca del supuesto sistema para adelgazar). Pero la cuestión fundamental frente a ésta y otras preguntas relativas a publicidad es la relevancia que tiene este tema en la formación intelectual de los alumnos, ya que en lugar de un entrenamiento puntual enfocado a la publicidad sería más enriquecedor para el alumno ocupar el tiempo de instrucción en lograr habilidades críticas más generales a través del estudio serio de disciplinas más básicas.

c) Calidad de la formulación: deficiente, por las alternativas demasiado absurdas y la utilización de un ejemplo defectuoso de aviso publicitario.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “Medios de comunicación” o al dominio “Contexto socio-cultural de la comunicación” que comprende los conocimientos lingüísticos aplicados en la interacción social (actos de habla).

e) Nivel de dificultad: corresponde a conocimientos esperables en básica.

f) Corresponde la contenido de III medio: “Participación activa en la recepción de textos periodísticos, programas radiales y de televisión, avisos y mensajes publicitarios difundidos por esos medios, centrados en la observación del componente argumentativo de ellos, dando oportunidad para: la identificación de los procedimientos de persuasión y disuasión empleados”<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 52.

## 1.2. Preguntas graduadas

Al reproducir las preguntas se ha señalado con **negrita** la alternativa correcta y con un subrayado las alternativas semicorrectas, de acuerdo a la pauta de corrección entregada por el SIES.

### Pregunta 1:

1. ¿Qué opción precisa mejor la finalidad que persigue el mensaje del siguiente afiche?

- A. Fomentar que el agente se conduzca adecuadamente en la vida pública.
- B. Disminuir la mortalidad por manejar bajo los efectos nocivos del alcohol.
- C. Evitar el consumo excesivo del alcohol entre la población del país.
- D. **Crear conciencia para que la gente no conduzca bajo los efectos del alcohol.**
- E. Promover la abstinencia del consumo de alcohol entre la población joven.



### Análisis pregunta 1:

a) La pregunta mide la habilidad de interpretar correctamente un aviso publicitario integrando los aspectos visuales y lingüísticos que éste ofrece y a la vez mide habilidades de comprensión de lectura por cuanto el alumno debe elegir la frase que mejor sintetice el mensaje. Según la justificación de las respuestas que proporciona el folleto, la respuesta correcta supone la aplicación de los conceptos de *finalidad* y *efecto* del mensaje publicitario. Pero a juicio de la comisión, sin tener claros estos conceptos, se puede reconocer, sin grandes problemas, si no la alternativa más correcta, al menos las tres aceptables. Habilidad cognitiva: sintetizar y aplicar conceptos.

b) Relevancia: La pregunta cumple adecuadamente la finalidad que se persigue en el programa pero suscita el cuestionamiento de fondo acerca de la relevancia de incluir estas materias en lugar de disciplinas tradicionales que probadamente contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico (ciencias, filosofía, literatura) o del lenguaje verbal (redacción, gramática).

c) Calidad de la formulación: deficiente por la defectuosa redacción de algunas de las alternativas: “Crear conciencia para que la gente no conduzca bajo los efectos del alcohol”.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “Medios de comunicación” o al dominio “Contexto socio-cultural de la comunicación” que comprende los conocimientos lingüísticos aplicados en la interacción social (actos de habla).

e) Nivel de dificultad: es una pregunta más bien difícil.

f) Corresponde al contenido de III medio: “Participación activa en la recepción de textos periodísticos, programas radiales y de televisión, avisos y mensajes publicitarios difundidos por esos medios, centrados en la observación del componente argumentativo de ellos, dando oportunidad para: la identificación de los procedimientos de persuasión y disuasión empleados”<sup>51</sup>.

**Pregunta 2:** No se puede analizar por error tipográfico.

**Pregunta 3:**

¿Qué opción precisa mejor el contenido del siguiente mensaje publicitario?

- A. El consumo de calzado atractivo produce adicción.
- B. **La marca del calzado produce predilección por sus zapatos.**
- C. La necesidad de tener diferentes marcas de calzado.
- D. La variedad en la oferta fomenta un alto consumo de zapatos.
- E. Las personas siempre actúan por adicciones.



*Análisis pregunta 3*

a) La pregunta mide la habilidad de interpretar correctamente un aviso publicitario integrando los aspectos visuales y lingüísticos que éste ofrece y a la vez mide habilidades de comprensión de lectura por cuanto el alumno debe elegir la frase que mejor sintetice el mensaje. Habilidad cognitiva: aplicar conceptos y sintetizar.

b) Relevancia: la pregunta cumple adecuadamente la finalidad que se persigue en el programa pero suscita el cuestionamiento de fondo acerca de la relevancia de incluir estas materias en lugar de disciplinas tradicionales que probadamente contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico (ciencias, filosofía, literatura) o del lenguaje verbal (redacción, gramática).

<sup>51</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998).

c) Calidad de la formulación: deficiente, por la defectuosa redacción de algunas de las alternativas: “La marca del calzado produce predilección por sus zapatos”, “Las personas siempre actúan por adicciones”. Además se postula que este tipo de preguntas basadas en imágenes no es adecuado para una prueba de esta índole, pues la interpretación de las imágenes publicitarias necesariamente lleva consigo elementos de subjetividad que inutiliza esta modalidad como método de selección de postulantes. Las imágenes publicitarias apelan a la subjetividad de las personas y su impacto no puede medirse con certeza en la selección de una frase.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “Medios de comunicación”.

e) Nivel de dificultad: la dificultad está dada por la subjetividad de la interpretación, no por los conceptos evaluados.

f) Corresponde al contenido de III medio: “Participación activa en la recepción de textos periodísticos, programas radiales y de televisión, avisos y mensajes publicitarios difundidos por esos medios, centrados en la observación del componente argumentativo de ellos, dando oportunidad para: la identificación de los procedimientos de persuasión y disuasión empleados”<sup>52</sup>.

#### Pregunta 4:

Lea el siguiente texto:

Llevo mi casa al hombro,  
camino con una pata,  
y voy marcando mi huella  
con un hilito de plata.  
(El caracol)

Esta adivinanza tiene aspectos descriptivos, ¿qué opción justifica de manera más completa esta aseveración?

- A. El texto presenta, como un juego de palabras, una serie de cualidades propias del caracol.
- B. El propósito del texto es entretener al oyente mediante un juego de palabras que crea un enigma.
- C. El texto presenta la descripción mediante una serie de argumentos que validan una tesis o premisa.
- D. El texto incluye una enumeración de las principales partes del caracol descrito.
- E. **El texto muestra, como un juego de palabras, al caracol mediante la distinción de cualidades y partes.**

<sup>52</sup> Ibídem.

*Análisis pregunta 4:*

a) La pregunta mide el reconocimiento de una definición. Habilidad cognitiva: identificar.

b) Relevancia: reconocer una descripción en un texto o, mejor aún, ser capaz de producir correctamente una descripción serían logros relevantes en esta asignatura, pero es dudoso que *reconocer la definición más completa de descripción* importe como conocimiento digno de ser evaluado. Un conocimiento de esta naturaleza no garantiza ni comprensión lectora ni capacidades de producir un texto comprensible o interesante.

c) Calidad de la formulación: deficiente debido a la incorporación de la idea de “juego de palabras” que describe erradamente el texto utilizado. Además, la estructura de pregunta graduada hace fácil identificar la alternativa más completa, porque contiene dos componentes (calidades y partes) cada uno de los cuales aparece también en las semicorrectas.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “Tipos de discurso”.

e) Nivel de dificultad: corresponde a conocimientos esperables en básica.

f) Contenido evaluado: Corresponde al contenido de II medio: “Lectura de textos expositivos para percibir la variedad de tipos de textos expositivos”<sup>53</sup>. También puede considerarse que se hace mención de los textos descriptivos entre los contenidos de IV medio.

**Pregunta 5**

Lea el siguiente poema:

Sobre tu importancia para mí de océano  
(Weather report)\*

No te hablaré de amor,  
yo te hablaré solamente del tiempo que hace.  
Víctor Sklovski

Los océanos son las fuentes principales  
del vapor de agua que contiene el aire.  
Los vientos soplan sobre ellos  
y llevan el vapor a la tierra.  
Si en su curso los vientos se calientan

<sup>53</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 45.

el vapor no se licua.  
 En cambio si se enfrían  
 el vapor se condensa  
 y se resuelve en nieve o lluvia.  
 Gonzalo Millán

\* Informe del tiempo.

¿Qué opción precisa mejor la función que cumple el epígrafe o cita de Víctor Sklovski para la interpretación del poema anterior?

- A. **Propón el tema del poema.**
- B. Orienta la recepción del poema.
- C. Oscurece el significado del poema.
- D. Sugiere el contenido del poema.
- E. Embellece la presentación del poema.

#### *Análisis pregunta 5:*

a) Pregunta destinada a medir interpretación de una lectura de índole literaria, apoyándose en los conceptos de *tema*, *cita* y *epígrafe*. Habilidad cognitiva: síntesis.

b) Relevancia: es una pregunta pertinente, porque tanto la habilidad evaluada como los conceptos utilizados son relevantes.

c) Calidad de la formulación: la modalidad de “pregunta graduada” empaña la calidad de esta pregunta, ya que la diferencia entre la alternativa correcta y semicorrectas es demasiado sutil y subjetiva. Es cuestionable que haya diferencias reales en capacidad de comprensión entre quienes optan por la “correcta” y quienes se inclinan por las dos semicorrectas.

d) Propósitos de la prueba: se dirige a la evaluación de “lectura de obras literarias”, ya que probablemente se requiera cierta familiaridad con el género poético para responder correctamente.

e) Nivel de dificultad: es un nivel de texto y de conceptualización adecuado para la enseñanza media, pero se le agrega una dificultad innecesaria e injustificada por la formulación de pregunta graduada.

f) Contenido evaluado: corresponde al contenido de IV medio: “la identificación y análisis de algunos de los elementos y recursos literarios distintivos de las obras literarias contemporáneas (pluralidad de voces y puntos de vista; indeterminación de los hablantes, desdibujamiento de la identidad genérica; fragmentación de los discursos, enumeración caótica, corriente de conciencia); de signos que se relacionan con otros textos de la

cultura (citas, paráfrasis, epígrafes, referencias nominales...); y el reconocimiento de la función de estos elementos y recursos en la construcción de los sentidos de las obras leídas”<sup>54</sup>.

### Pregunta 6

¿Cuál de las siguientes opciones precisa mejor el destinatario en el que está pensando el emisor del siguiente afiche?

- A. **En un tú, que puede ser cualquier posible participante del taller.**
- B. En cualquier persona que quiera participar en el taller.
- C. En las personas que están interesadas en su crecimiento personal.
- D. En personas que tienen un especial interés en ser eruditas.
- E. En personas que necesitan emprender un viaje.



### Análisis pregunta 6:

a) Pregunta destinada a medir la comprensión de mensajes publicitarios, esta vez con predominio de los elementos verbales de éste, más que los visuales. Habilidad cognitiva: indeterminable.

b) Relevancia: la pregunta no cumple adecuadamente la finalidad que se persigue en el programa que es desarrollar en el alumno una actitud crítica y evaluativa. Reiteramos que la cuestión fundamental es la relevancia que tiene este tema en la formación intelectual de los alumnos.

c) Calidad de la formulación: deficiente, ya que las alternativas son rebuscadas y dan espacio a interpretaciones. Este es un riesgo que se corre con preguntas graduadas de tipo interpretativo, ya que las diferencias entre la alternativa “más correcta” y las “no tan correctas” son tan mínimas que no se prestan para una evaluación justa de conocimientos.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “Medios de comunicación”.

e) Nivel de dificultad: es una pregunta difícil, no por la complejidad del mensaje sino por lo rebuscado del análisis que le pide al alumno. Con

<sup>54</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 56.

esta pregunta sucede lo mismo que con la anterior, que la modalidad de respuestas correctas y semicorrectas es lo que le otorga el grado de dificultad y no el tema evaluado.

f) Contenido evaluado: corresponde al contenido de I medio: “Participación activa en situaciones de recepción de los mensajes que entregan los medios masivos de comunicación, dando oportunidad para: a) la identificación de elementos y recursos verbales y no verbales que emplean, la comparación de ellos con otras manifestaciones de la cultura, especialmente en cuanto efectos y eficacia comunicativa, y modos de tratar los temas”<sup>55</sup>.

### Pregunta 7:

Lea el siguiente texto:

—O sea, tus papás que llevan más de 30 años de casados, son de otro mundo.  
—Yo creo que sí. Es otra época. Hoy llegar a estar treinta años con alguien es difícil. Uno tiene pasiones fuertes por cuatro o cinco años, no sé, pero después se va pasando también un poco el amor. Nos pasa a todos.  
A ti también te tiene que haber pasado.

Revista *Ya*, diario *El Mercurio*

7. ¿Cuál es el enunciado que mejor sintetiza el tema central del fragmento de la entrevista anterior?

- A. La pasión duradera de los amantes.
- B. La vitalidad del amor de pareja.
- C. **La crisis actual del matrimonio**
- D. Las relaciones de pareja duraderas.
- E. La dificultad de las relaciones personales.

### Análisis pregunta 7:

a) Pregunta destinada a medir comprensión de lectura, nuevamente sobre la base del concepto de tema. Habilidad cognitiva: síntesis.

b) Relevancia: reconocer el tema o la idea central de un texto es una habilidad relevante para todo lector.

c) Calidad de la formulación: es una pregunta formulada correctamente, pero como tantas de esta muestra, se basa en textos carentes de todo interés y demasiado fáciles.

<sup>55</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 43.

d) Propósitos de la prueba: no parece corresponder a ninguna de las áreas que se indican en el manual. Podría pensarse que corresponde al área de “Medios de comunicación”, pero no cumple ninguno de los objetivos educacionales que se expresan en la descripción de la prueba. “Se espera que el alumno sea capaz de distinguir los tipos de discurso que emplean los medios masivos, las técnicas de persuasión que utiliza la publicidad, que distinga entre presentación de hechos y de opiniones; que capte el funcionamiento y finalidad detrás de los medios y pueda discernir entre ficción y realidad en las situaciones comunicativas generadas por ellos.”

e) Nivel de dificultad: corresponde a habilidades o conocimientos esperables en I medio.

f) Contenido evaluado: no calza exactamente con ninguno de los contenidos referidos a medios de comunicación del marco curricular, ya que en general éstos están encaminados a desarrollar en el estudiante una actitud crítica y evaluativa y esta pregunta no exige esto.

#### **Pregunta 8:**

Lea el siguiente texto:

Luego, la tierra fue creada por ellos. Así fue en verdad como se hizo la creación de la tierra:

-¡Tierra! -dijeron, y al instante fue hecha.

Popol Vuh, Anónimo

Relato mítico maya-quiché

¿Cuál es la opción que precisa mejor la intención de los que dicen “¡Tierra!” en el texto anterior?

- A. Busca realizar un acto por medio de la palabra tierra.
- B. Pretende informar el descubrimiento de la tierra.
- C. Intenta establecer el lugar desde donde se emite el discurso.
- D. **Busca crear la Tierra a través de la mención de la palabra.**
- E. Pretende producir un efecto mediante la palabra.

#### *Análisis pregunta 8:*

a) Pregunta destinada a medir, según se indica en la justificación proporcionada en la maqueta, el concepto de acto de habla. Pero puede ser respondida perfectamente sin conocer este concepto. Habilidad cognitiva: aplicación de un concepto.

b) Relevancia: irrelevante.

c) Calidad de la formulación: no satisfactoria porque no hay una diferencia clara entre la alternativa correcta y las semicorrectas. Optar por una u otras no indica una mejor comprensión del concepto evaluado.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “contexto sociocultural de la comunicación” que comprende los conocimientos lingüísticos aplicados en la interacción social. (Actos de habla)

e) Nivel de dificultad: corresponde a habilidades y conocimientos esperables en I medio.

f) Contenido evaluado: corresponde al contenido de I medio “la identificación de algunos actos de habla básicos”. También al objetivo fundamental para este mismo curso “reconocer en las situaciones comunicativas y en los mensajes, los factores y elementos que influyen en la eficacia de la comunicación, y utilizarlos adecuadamente”<sup>56</sup>.

### Pregunta 9:

Lea el siguiente poema:

CONOCE LA DILIGENCIA CON QUE SE ACERCA LA MUERTE, Y PROCURA  
CONOCER TAMBIEN LA CONVENIENCIA DE SU VENIDA, Y APROVECHARSE  
DE ESE CONOCIMIENTO

Ya formidable y espantoso suena,  
dentro del corazón el postrer día;  
y la última hora, negra y fría,  
se acerca de temor y sombras llena.

Si agradable descanso, paz serena  
la muerte en traje de dolor envía,  
señas da su desdén de cortesía:  
más tiene de caricia que de pena.

¿Qué pretende el temor desacordado  
de la que a rescatar piadosa  
viene espíritu en miserias anudado?

Llegue rogada, pues mi bien previene;  
hálleme agradecido, no asustado;  
mi vida acabe y mi vivir ordene.

Francisco de Quevedo

<sup>56</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), pp. 40-41.

9. ¿Qué opción interpreta mejor la visión de la muerte que predomina en el poema anterior?

- A. Espantosa.
- B. Liberadora.**
- C. Resignada.
- D. Desinteresada.
- E. Ordenadora.

### *Análisis pregunta 9:*

a) Pregunta destinada a medir la comprensión o interpretación de un texto literario. Habilidad cognitiva: síntesis.

b) Relevancia: tanto la habilidad que se busca medir, como el tipo de texto se consideran relevantes.

c) Calidad de la formulación: deficiente, pues reduce el sentido del poema a una sola interpretación, la del autor de la pregunta.

d) Propósitos de la prueba: corresponde malamente al propósito relacionado con lectura de obras literarias.

e) Nivel de dificultad: por el texto empleado, el nivel correspondería a la enseñanza media.

f) Contenido evaluado: pretende evaluar, sin lograrlo, el contenido de I medio: “la apreciación del valor de la literatura como medio de expresión y comprensión de variados temas y problemas humanos”<sup>57</sup>.

### **Pregunta 10:**

Lea el siguiente texto:

Cartas al Director

Sr. Director:

La indignación que me produjo la lectura del artículo “Cómo cuidar a nuestros hijos” firmado por una tal Sra. María Elisa Fernández (¿quién es?, ¿qué estudios tiene?) puede resumirse en los siguientes puntos:

1. Estudios realizados en todo el mundo y apoyados por los más destacados profesionales, advierten que pegarles a los niños es una conducta reprobable y estúpida, no “un método que, usado con moderación, puede dar buenos resultados”, como afirma la Sra. Fernández. Es más, me cuesta entender a qué se refiere ella con la palabra “moderación”: ¿pegarles todos los días pero “despaci- to”? ¿pegarles muy fuerte pero solo una vez a la semana?

<sup>57</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 43.

2. A diario nos enteramos del alto nivel de violencia intrafamiliar que hay en nuestro país. Aun cuando concedo que la Sra. Fernández no se refiere a otro tipo de violencia (sicológica, por ejemplo), aconsejar a los padres que de vez en cuando peguen una “cachetadita” me parece que es incitarlos a diversas manifestaciones de violencia y no contribuye en nada a sacar a nuestro país del subdesarrollo.

3. El barbarismo debe ser desterrado de nuestra sociedad. Prácticas como la aconsejada por Fernández son complementarias de otras aberraciones habituales como dar vino a las guaguas para que se queden dormidas, administrar remedios sin receta o simplemente dejar a los infantes encerrados todo el día. El diálogo, Sr. Director, lo importante es el diálogo con los niños, hacerlos razonar y también abrirse a sus razonamientos, escucharlos. Estoy segura de que muchos argumentos de niños pequeños serían más interesantes y contundentes que los que “esgrime” la mujer esa que -ojalá- deje su estupidez en el ámbito teórico y no llene de pellizcos los brazos de sus propios hijos (si los tiene, cosa que dudo). Por otra parte, sería muy interesante que su revista revisara el nivel de las colaboraciones que publican.

Atentamente, Carmen Castro

Sicóloga Educativa, Magíster en Psicología Infantil

Universidad Complutense de Madrid

¿Qué opción precisa mejor la finalidad que persigue la emisora de este discurso?

- A. Suscribir la opinión de la Sra. Fernández desde una mirada psicológica.
- B. Cuestionar la calidad de los argumentos de la Sra. Fernández.
- C. Apoyar los argumentos de la Sra. Fernández desde una perspectiva científica.
- D. Criticar el nivel de los artículos que publica un medio periodístico.
- E. **Rebatir, con los propios, los argumentos expuestos por la Sra. Fernández.**

### *Análisis pregunta 10:*

1. Pregunta destinada a medir el dominio de los elementos propios del texto argumentativo. Habilidad cognitiva: aplicación de conceptos.

2. Relevancia: es relevante.

3. Calidad de la formulación: deficiente. La pregunta falla por la calidad del texto escogido. Se trata de un mal ejemplo de texto argumentativo, ya que insulta, descalifica y ridiculiza al contrincante, demuestra apasionamiento, utiliza argumentos de autoridad sin citarlos y sin dar las fuentes, no entrega argumentos y termina solicitando acallar al interlocutor<sup>58</sup>.

<sup>58</sup> Véase al respecto columna de Eduardo Valenzuela y Carlos Cousiño, “Las Desventajas de una Pregunta SIES”, *La Segunda*, 12 de junio, 2002. (Reproducida en Comisión de Lenguaje del CEP, *Documento de Trabajo* N° 341, 2002, Anexo 8.)

4. Propósitos de la prueba: corresponde al área “Tipos de discurso”.
5. Nivel de dificultad: adecuado a la enseñanza media.
6. Contenido evaluado: pretende evaluar, sin lograrlo, el contenido de III medio: “Análisis de situaciones de interacción comunicativa oral de tipo argumentativo (debates, polémicas, discusiones grabadas de radio o televisión) para percibir: a) temas polémicos, socialmente relevantes y las diferentes posiciones que se manifiestan acerca de ellos. b) la estructura de los discursos (supuestos, argumentos, conclusiones), sus procedimientos (tipos de argumentos, validez de ellos, etc.) y los resultados y efectos”<sup>59</sup>.

### 1.3. Preguntas del día

(*El Mercurio*)

#### Pregunta 4 de julio:

Lea el siguiente texto:

“Desde aquel día (escribe un historiador) los barcos recuperaron la paz. Los cuatro mares y los ríos innumerables fueron seguros y felices caminos. Los labradores pudieron vender las espadas y comprar bueyes para el labrado de los campos. Hicieron sacrificios, ofrecieron plegarias en las cumbres de las montañas y se regocijaron durante el día cantando atrás de biombos.”

“Historia universal de la infamia”, Jorge Luis Borges.

¿Qué figura literaria está presente en la expresión: “los barcos recuperaron la paz”?

OPCIONES DE RESPUESTA

- A. Personificación
- B. Hipérbole
- C. Comparación
- D. Metonimia
- E. Anáfora

#### Análisis pregunta 4 de julio:

1. Pregunta destinada a medir un concepto. Habilidad cognitiva: identificar.
2. Relevancia: es relevante *comprender* las figuras literarias más usadas. No parece en cambio tan importante *saber los nombres* de muchas de ellas.

<sup>59</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 49.

3. Calidad de la formulación: adecuada, aunque la dificultad está dada, no por el concepto medido, sino por lo rebuscado de las alternativas

4. Propósitos de la prueba: corresponde probablemente al área “Lectura de obras literarias”.

5. Nivel de dificultad: adecuado a I medio.

6. Contenido evaluado: según la publicación esta pregunta corresponde a un contenido de I medio; sin embargo el marco curricular no indica “figuras literarias” entre sus contenidos; podría considerarse que el contenido: “el reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje” podría referirse a figuras literarias, así como “las estructuras básicas, las fórmulas, recursos verbales y no verbales utilizados en los distintos tipos de textos”<sup>60</sup>. El contenido “recursos de estilo” aparece en III medio.

### Pregunta 10 de julio:

Lea el siguiente texto:

“Desde aquel día (escribe un historiador) los barcos recuperaron la paz. Los cuatro mares y los ríos innumerables fueron seguros y felices caminos. Los labradores pudieron vender las espadas y comprar bueyes para el labrado de los campos. Hicieron sacrificios, ofrecieron plegarias en las cumbres de las montañas y se regocijaron durante el día cantando atrás de biombos.”

“Historia universal de la infamia”, Jorge Luis Borges.

¿Qué funciones cumple el paréntesis en el texto anterior?

OPCIONES DE RESPUESTA

- A. **Intercala un dato aclaratorio con respecto a la fuente de la historia.**
- B. Anuncia una conclusión que el narrador expondrá a continuación.
- C. Enfatiza la presencia de una elipsis verbal dentro de él.
- D. Destaca los diálogos de la narración frente a la historia.
- E. Coordina oraciones independientes unidas por el sentido.

### Análisis pregunta 10 de julio:

A) Pregunta destinada a medir la aplicación de un concepto muy secundario de ortografía. Habilidad cognitiva: reconocer o aplicar.

b) Relevancia: no es un conocimiento importante dentro de la ortografía.

<sup>60</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 42.

c) Calidad de la formulación: deficiente, ya que las alternativas propuestas son tan absurdas que la respuesta se hace obvia.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al propósito establecido de evaluar cuando corresponda “la competencia gramatical y ortográfica”.

e) Nivel de dificultad: elemental, corresponde a conocimientos esperables en la enseñanza básica.

f) Contenido evaluado: no corresponde a ningún contenido específico del marco curricular. Se relaciona con el objetivo mínimo de I medio: “Incrementar el dominio léxico y afianzar el uso adecuado de estructuras gramaticales y de elementos ortográficos”<sup>61</sup>.

**Pregunta 22 de julio**  
**(Pregunta graduada):**

Lea el siguiente texto:

Para vivir no quiero,  
islas, palacios, torres.  
¡Qué alegría más alta:  
vivir en los pronombres!  
Quítate ya los trajes  
las señas, los retratos;  
yo no te quiero así  
disfrazada de otra,  
hija siempre de algo.  
Te quiero pura, libre,  
irreductible: tú.  
Sé que cuando te llame  
entre todas las gentes  
del mundo,  
sólo tú serás tú.  
y cuando me preguntes  
quién es el que te llama,  
el que te quiere suya,  
enterraré los nombres  
los rótulos, la historia  
Iré rompiendo todo  
lo que encima me echaron  
desde antes de nacer.  
y vuelto ya al anónimo  
eterno del desnudo,  
de la piedra, del mundo,  
te diré:  
“Yo te quiero, soy yo”.

*Para vivir no quiero*, Pedro Salinas.

<sup>61</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 41.

¿Qué opción interpreta mejor el sentido que adquiere la relación amorosa en este poema?

OPCIONES DE RESPUESTA

- A. La renuncia amorosa a las máscaras y disfraces.
- B. La ruptura frente a la historia y la herencia amorosa.
- C. La claudicación frente a la indiferencia de la amada.
- D. La angustia ante el paso del tiempo que aleja a la amada.
- E. **La personalización de la relación amorosa.**

*Análisis pregunta 22 de julio:*

a) Pregunta destinada a medir comprensión de lectura en un nivel interpretativo.

b) Relevancia: es una habilidad relevante.

c) Calidad de la formulación: deficiente, debido a imprecisiones de la redacción y a la calidad de pregunta graduada. Las alternativas (al menos las correctas) debieran estar redactadas en forma más consonante con la pregunta y además no se entiende qué es la “herencia amorosa”. La comisión sostiene que estas preguntas que por su naturaleza tienen componentes de subjetividad, no se prestan para respuestas graduadas, ya que si bien puede haber dos o más respuestas correctas, es un error suponer que una de ellas sea “más correcta” que otra.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “lectura de obras literarias”.

e) Nivel de dificultad: adecuado a la enseñanza media.

f) Contenido evaluado: es difícil de determinar por cuanto todos los contenidos referidos a interpretación de obras literarias que aparecen en el marco curricular se refieren a una interpretación *a la luz del contexto histórico cultural de la obra o a la diversidad de las posibles interpretaciones personales que se pueden hacer*. La pregunta por cierto no apela al conocimiento del contexto histórico ni permite apreciaciones personales.

**Pregunta 26 de julio:**

PREGUNTA

¿Qué opción corresponde a una situación de enunciación del discurso público?

OPCIONES DE RESPUESTA

- A. Un diputado discute con su familia sobre los problemas existentes en las cárceles públicas.
- B. El director del colegio relata a un grupo de profesores sus aventuras por la selva de Amazonas.

- C. Un sacerdote describe a los maestros los arreglos que se realizarán para la remodelación de la iglesia.
- D. El presidente del centro de padres expone en la graduación las ventajas del sistema educativo.**
- E. Un político conversa con sus asesores sobre el tipo de propaganda que usará para las próximas elecciones.

*Análisis pregunta 26 de julio:*

a) Pregunta destinada a medir el concepto lingüístico de “discurso público”. Habilidad cognitiva: reconocer.

b) Relevancia: este es un concepto del cual deriva gran parte de lo que se enseña en cuarto medio según el marco curricular. Sin embargo esta comisión sostiene que es un concepto simple, al que se le ha dado excesivo peso. Si bien parece de la mayor importancia que los alumnos aprendan a manejar este tipo de discurso en sus comunicaciones habituales, esto no depende de la definición del concepto.

c) Calidad de la formulación: correcta.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “Tipos de discurso y sus situaciones de enunciación”.

e) Nivel de dificultad: fácil.

f) Contenido evaluado: corresponde al contenido de IV medio: “Participación como auditor de variados discursos en situaciones públicas de comunicación oral, para percibir: sus diferencias respecto a discursos emitidos en situaciones privadas de comunicación; su estructura y elementos constitutivos y los tipos discursivos que en él se articulan (narración, descripción, exposición, argumentación)”<sup>62</sup>.

**Pregunta 1° de agosto**  
**(Pregunta graduada):**

PREGUNTA

¿Y tú, participas?

Marcos (17 años) conoció hace dos años el trabajo del Hogar de Cristo a través de la pastoral de su colegio; hoy alterna sus visitas dominicales a la sala de enfermos terminales de la institución con catequesis a niños de su colegio. “Uno al principio no sabe de qué hablarles a los ancianitos y qué viene a hacer a este lugar; soy cabro chico aliado de estas personas mayores. Algunos tienen sus

<sup>62</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 54.

mañas, se enojan con uno y hay que tener paciencia, pero es súper lindo y uno aprende mucho”, comenta.

*El Mercurio*, 28 de febrero, 2002.

¿Cuál de las opciones precisa mejor la intención comunicativa de este texto?

OPCIONES DE RESPUESTA

- A. Informar sobre la actividad de beneficencia que realiza un joven en el Hogar de Cristo.
- B. Dar a conocer la opinión de un joven sobre su participación en el Hogar de Cristo.
- C. **Persuadir a otros jóvenes de participar en este tipo de actividades en el Hogar de Cristo.**
- D. Comentar algunas actividades de beneficencia que el Hogar de Cristo realiza con jóvenes.
- E. Reflexionar sobre la importancia de la participación de los jóvenes en el Hogar de Cristo.

*Análisis pregunta 1° de agosto:*

a) Pregunta destinada a medir comprensión de lectura basada, supuestamente en la captación de las intenciones comunicativas de cada tipo de texto. Habilidad cognitiva: según la publicación se trata de “inferir”, pero estimamos que corresponde más bien a la aplicación de un concepto.

b) Relevancia: el discurso argumentativo y sus características distintivas es un conocimiento relevante, pero la pregunta lo reduce a su mínima expresión.

c) Calidad de la formulación: deficiente por el texto escogido. Este es sólo un breve fragmento que no corresponde con claridad al tipo de texto que se pretende evaluar.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “Tipos de discurso y sus situaciones de enunciación”.

e) Nivel de dificultad: elemental, corresponde a niveles de comprensión lectora esperables en enseñanza básica.

f) Contenido evaluado: corresponde al contenido de III medio: “Participación activa en la recepción de textos periodísticos, programas radiales y de televisión, avisos y mensajes publicitarios difundidos por esos medios, centrados en la observación del componente argumentativo de ellos, dando oportunidad para: la identificación de los procedimientos de persuasión y disuasión empleados”<sup>63</sup>.

<sup>63</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 52.

**Pregunta 7 de agosto:**

## PREGUNTA

¿Qué tipo de narrador presenta el siguiente texto?

Aparte de las cosas materiales, Desengañada se había desprendido de los recuerdos espirituales en un olvido sano y bondadoso, en un qué se ha de hacer. Y todo yacía olvidado, como se dice en estos casos, cuando, en el lugar menos apropiado, inesperadamente, Desengañada recordó a Don Juan.

Miguel Angel Asturias, *Viajes, ensayos y fantasías*.

## OPCIONES DE RESPUESTA

- A. Narrador con conocimiento parcial.
- B. Narrador testigo.
- C. Narrador protagonista.
- D. Narrador personaje.
- E. Narrador omnisciente.**

*Análisis pregunta 7 de agosto:*

- a) Pregunta destinada a medir comprensión de lectura basada en el dominio de un concepto de análisis literario. Habilidad cognitiva: identificar.
- b) Relevancia: es relevante.
- c) Calidad de la formulación: adecuada.
- d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “lectura de obras literarias”.
- e) Nivel de dificultad: adecuado.
- f) Contenido evaluado: corresponde al contenido de I medio: “El reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje”<sup>64</sup>. Curiosamente en la publicación se sostiene que corresponde a II medio.

**Pregunta 13 de agosto:**

## PREGUNTA

Lea el siguiente texto:

Allí habitan los que en vida aborrecieron a sus hermanos o hirieron a su padre o vendieron el interés de su cliente; los que, numerosísima muchedumbre, incubaron riquezas atesoradas para ellos solos, sin dar una parte a los suyos; los que perdieron la vida por adúlteros; los que promovieron impías guerras o no temieron hacer traición a sus señores; todos estos, encerrados allí, aguardan su casti-

<sup>64</sup> *Ibíd*em p. 42.

go. No intentes saber qué castigo es el suyo, cuál es su suerte, en qué miseria yacen hundidos; unos hacen rodar un gran peñasco, otros penden amarrados a los radios de una rueda.

Virgilio, *La Eneida*.

¿A qué lugar corresponde el espacio representado en el texto anterior?

OPCIONES DE RESPUESTA

- A. La cárcel.
- B. El limbo.
- C. El sueño.
- D. El infierno.**
- E. La corte.

*Análisis pregunta 13 de agosto:*

a) Pregunta destinada a medir comprensión de lectura. Habilidad evaluada: identificar.

b) Relevancia: no es relevante porque la pregunta no mide lo que pretende medir.

c) Calidad de la formulación: deficiente. Esta pregunta no exige haber leído ninguna obra específica, pero depende netamente del capital cultural del alumno. Según la publicación pretende medir “la apreciación de la capacidad de la literatura de crear múltiples mundos posibles”. No nos parece que esta apreciación sea posible de medir con una pregunta de este tipo.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “lectura de obras literarias”.

e) Nivel de dificultad: fácil.

f) Contenido evaluado: según la publicación, corresponde al contenido de II medio “La apreciación de la capacidad de la literatura de crear múltiples mundos posibles”<sup>65</sup>.

**Pregunta 19 de agosto**  
**(Pregunta graduada):**

PREGUNTA

Lea y compare los siguientes textos:

TEXTO 1:

La verdad sobre Sancho Panza

<sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 46.

Sancho Panza –quien, por otra parte, jamás se jactó de ello–, en las horas del crepúsculo y de la noche, en el curso de los años y con la ayuda de una cantidad de novelas caballerescas y picarescas, logró a tal punto apartar de sí a su demonio –al que más tarde dio el nombre de Don Quijote– que éste, desamparado, cometió luego las hazañas más descabelladas. Estas hazañas, sin embargo, por faltarles un objeto predestinado, el cual justamente hubiese debido ser Sancho Panza, no perjudicaron a nadie. Sancho Panza, un hombre libre, impulsado quizás por un sentimiento de responsabilidad, acompañó a Don Quijote en sus andanzas, y eso le proporcionó un entretenimiento grande y útil hasta el fin de sus días.

Franz Kafka.

*En Cuentos breves y extraordinarios*, Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares.

TEXTO 2:

En este tiempo solicitó don Quijote a un labrador vecino suyo, hombre de bien (...), pero de muy poca sal en la mollera. En resolución, tanto le dijo, tanto le persuadió y prometió, que el pobre villano se determinó de salirse con él y servirle de escudero. Decíale, entre otras cosas, Don Quijote que se dispusiese a ir con él de buena gana, porque tal vez le podía suceder aventura, que ganase, en quítame allá esas pajas, alguna ínsula, y le dejase a él por gobernador della. Con estas promesas y otras tales, Sancho Panza, que así se llamaba el labrador, dejó su mujer e hijos y asentó por escudero de su vecino.

*El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, Miguel de Cervantes y Saavedra.

¿Qué opción explica mejor la existencia de dos versiones acerca de la relación entre Sancho y Don Quijote en los textos anteriores?

OPCIONES DE RESPUESTA

- A. En el primero, es una relación de servidumbre entre Sancho y Don Quijote; en el segundo de complicidad entre ambos.
- B. En el primero se trata de un vínculo entre Sancho y su quimera; en el segundo, se caracteriza por una relación de servicio.**
- C. En el primero, la relación es entre Sancho y su demonio; en el segundo entre un caballero y su escudero.
- D. En el primero, Sancho abandona a Don Quijote; en el segundo, Don Quijote no logra convencer a Sancho.
- E. En el primero, Sancho se responsabiliza de Don Quijote; en el segundo, lo acompaña por las promesas ofrecidas.

*Análisis pregunta 19 de agosto:*

- a) Pregunta destinada a medir comprensión de lectura en textos comparados. Habilidad evaluada: inferir y sintetizar.
- b) Relevancia: es relevante.

c) Calidad de la formulación: deficiente, ya que ninguna de las alternativas “explica la existencia de dos versiones” como lo pide la pregunta. Lo que se intenta preguntar y que se expresa en las alternativas es una descripción de las dos posibles versiones, no una explicación de su existencia.

d) Propósitos de la prueba: corresponde al área “lectura de obras literarias”.

e) Nivel de dificultad: adecuado.

f) Contenido evaluado: pretende evaluar el contenido de IV medio: “La comparación de las visiones de mundo de las obras leídas con las que ofrecen obras literarias de otras épocas, apreciando similitudes y diferencias en los modos de representación, interpretación y configuración del mundo y formulando explicaciones para ellas”<sup>66</sup>. Estimamos, sin embargo, que la pregunta no logra medir este contenido.

### Pregunta 23 de agosto:

#### PREGUNTA:

Lea el siguiente texto:

¿No querés que te siga contando de Ossip? –dijo la maga–. En glígllico.  
–Me aburre mucho el glígllico. Además vos no tenés imaginación, siempre decís las mismas cosas. La gunfia, vaya novedad. Y no se dice “contando de”. El glígllico lo inventé yo dijo resentida la Maga–. Vos soltás cualquier cosa y te lucís, pero no es el verdadero glígllico.

*Rayuela*, Julio Cortázar

A partir del texto anterior ¿qué es el glígllico?

#### OPCIONES DE RESPUESTA

- A. Un barbarismo idiomático.
- B. Un lenguaje diferente.**
- C. Un invento de Ossip.
- D. La imaginación de la Maga.
- E. Un producto del aburrimiento.

### Análisis pregunta 23 de agosto:

a) Pregunta destinada a medir a medir comprensión de lectura. Habilidad comprometida: según la publicación, identificar. A nuestro juicio, más bien se trataría de inferir a partir de a la información entregada en el texto.

<sup>66</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998), p. 56.

b) Relevancia: no es una pregunta relevante porque no mide la lectura de la obra ni está clara la habilidad de comprensión buscada.

c) Calidad de la formulación: deficiente, porque es falso que el glígllico sea un “lenguaje diferente” como lo estipula la clave de respuestas. Un “lenguaje diferente” podría ser cualquier idioma o lenguaje, lo que distingue al glígllico es que es una lengua inventada.

d) Nivel de dificultad: mínimo.

e) Propósito de la prueba: no se relaciona con “lectura de obras literarias” pues no se requiere la lectura de Rayuela para responder la pregunta.

f) Contenido evaluado: según la fundamentación proporcionada, se buscaría medir “Identificación y análisis de algunos elementos y recursos literarios distintivos de las obras literarias contemporáneas”<sup>67</sup>. Ciertamente esta pregunta no mide eso.

## ANEXO 2

### Conceptos contenidos en el marco curricular para enseñanza media

1. actos de habla
2. modalizaciones discursivas
3. relaciones de simetría y complementariedad en la comunicación
4. niveles del habla
5. textos expositivos
6. situación comunicativa pública
7. situación comunicativa privada
8. estructuras básicas de un texto expositivo (no se especifican)
9. estructura global y la organización interna del texto expositivo
10. principios de organización del texto expositivo
11. formas discursivas
12. contexto histórico cultural (de una obra literaria)
13. receptor
14. emisor
15. medios masivos de comunicación
16. publicidad
17. recursos verbales y no verbales en la publicidad y medios masivos de comunicación

---

<sup>67</sup> Ministerio de Educación, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media* (1998).

18. recursos paraverbales y no verbales en la exposición oral
19. imagen de mundo
20. mundo literario: cotidiano, fantástico, onírico, mítico, utópico, marginal,
21. géneros literarios: narrativo, lírico, dramático
22. textos periodísticos: crónicas, noticiarios, reportajes
23. debates
24. textos argumentativos
25. estructura del discurso argumentativo (supuestos, argumentos, conclusiones)
26. procedimientos del discurso argumentativo (tipos de argumentos, validez de ellos, etc.)
27. resultados y efectos del discurso argumentativo
28. fórmulas y recursos verbales y no verbales utilizados en estos tipos de textos para apoyar o dar énfasis a la argumentación
29. la consistencia argumentativa,
30. solidez ética
31. relación enunciante-destinatario;
32. contexto
33. posición y perspectiva del enunciante (“objetiva”, crítica, admirativa, reflexiva, problematizadora, etc.)
34. caracterización
35. expansión y condensación
36. estructura de la oración compuesta
37. principios de coherencia y cohesión textuales
38. elementos y recursos literarios distintivos de las obras literarias contemporáneas: pluralidad de voces y puntos de vista; indeterminación de los hablantes, desdibujamiento de la identidad genérica; fragmentación de los discursos, enumeración caótica, corriente de conciencia
39. signos que se relacionan con otros textos (citas, paráfrasis, epígrafes, referencias nominales...)
40. elementos y recursos propios de los actuales medios masivos de comunicación (montajes, efectos especiales, nuevas tecnologías, etc.)
41. cultura de masas

### **Conceptos genéricos**

42. recursos de estilo
43. formas discursivas
44. movimientos o tendencias artísticas (no se especifican)

45. principios, elementos y recursos de composición (no se especifican)
46. elementos básicos de la gramática oracional y la ortografía (no se especifican)
47. temas literarios (no se especifican)
48. componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias (no se especifican)
49. concepciones y visiones de mundo y de las tendencias o movimientos artísticos dominantes en la época en que se escribieron las obras:

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACT. *Getting into the ACT, Official Guide to the ACT Assessment*. ACT Harcourt Brace & Company, 1990.
- Alliende, F. y Condemarín, M. *De la Asignatura de Castellano al Área del Lenguaje*. Santiago: Dolmen, 1997.
- Arrubas, J., Carreño, R. y otros. *Lengua Castellana y Comunicación 2º Medio*. Texto de Estudiante. Santiago, Madrid: Marenostrum Comunicación S. A, 2001.
- Arrubas, J., Carreño, R. y otros. *Lengua Castellana y Comunicación 3º Medio*. Texto de Estudiante. Santiago, Madrid: Marenostrum Comunicación S. A, 2001.
- Baccalauréat Général. Documentation Administrative Baccalauréat Général, [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)
- Comisión de Lenguaje del CEP. "Prueba de Lenguaje: Crítica y Propuestas". *Documento de Trabajo* N° 341 (2002), Centro de Estudios Públicos.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. *El Futuro en Riesgo*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1997.
- Gallagher, D. "La Enseñanza de la Literatura en Chile y Gran Bretaña". En Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine (editoras), *El Futuro en Riesgo*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 1997.
- Gallagher, D. "Así Es". *El Mercurio*, 14 de junio de 2002. [Reproducido en *Documento de Trabajo* N° 341 (2002), CEP.]
- Kobrin, J. L., Camara, W. J. y Milewski, G. B. "The Utility of the SAT I and SAT II for Admissions Decisions in California and the Nation". College Board Research Report N° 2002-6, New York, 2002.
- Letwin, O. "Objetivos de la Enseñanza Escolar: La Importancia de la Base". *Estudios Públicos*, N° 78 (2000).
- Manzi, J. y Bravo, D. "SIES: Los Peligros de lo que No Es y las Ventajas de lo que Sí Es", [www.sies.cl](http://www.sies.cl).
- Ministerio de Educación. *Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Tercer Año Medio*. Santiago: 2000.
- Ministerio de Educación. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago: 1998.
- Montes, H. "El impacto del SIES: Lengua Castellana y Comunicación". En F. Dussailant (ed.), "El SIES: Su Impacto en la Calidad y Libertad de la Enseñanza". *Documento de Trabajo* N° 333, Centro de Estudios Públicos, junio 2002. [Reproducido en *Estudios Públicos*, 87, 2002.]

- PAA. “Pruebas de Selección N° 4: PAA-V: Plan de Redacción”. *La Nación*, 29 de mayo, 2002.
- PAA. “Pruebas de Selección N° 8: PAA-V: Sección Comprensión de Lectura”. *La Nación*, 26 de junio, 2002.
- Pinto, V. “Análisis Implementación Programas Lenguaje y Comunicación”. Informe interno de la Sociedad de Instrucción Primaria, agosto 2002.
- “Pregunta del Día”. *El Mercurio*, 4 de julio, 10 de julio, 22 de julio, 26 de julio, 1 de agosto, 7 de agosto, 13 de agosto, 19 de agosto, 23 de agosto 2002.
- SIES, Proyecto Fondef. “Modelo de Prueba Lenguaje y Comunicación”. *El Mercurio*, 5 de junio, 2002.
- The College Board. *Real SAT II: Subject Tests*. College Board Publications, 2000.
- Valenzuela, E. y Cousiño, C. “Las Desventuras de una Pregunta SIES”. *La Segunda*, 12 de junio de 2002. [Reproducido en *Documento de Trabajo* N° 341 (2002) CEP]
- Vial, G. “Adiós, Libertad de Enseñanza. Adelante, Estado Docente” (I, II, III, IV). *La Segunda*, 26 de mayo, 4 de junio, 11 de junio, 18 de junio de 2002.
- Vial, G. “Terminando con el SIES”, *La Segunda*, 25 de junio de 2002. □