

Actualización 2025

Marco de referencia de la prueba



acredita



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

AUTORIDADES

Consejo Directivo Central

PRESIDENTE / Mtro. Pablo Caggiani
CONSEJERA / Mtra. Elbia Pereira
CONSEJERA / Profa. Carolina Pallas
CONSEJERA / Mtra. Daysi Iglesias
CONSEJERO / Prof. Julián Mazzoni

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

DIRECTORA GENERAL / Mtra. Gabriela Salsamendi
SUBDIRECTORA / Mtra. Selva Pérez

Dirección General de Educación Secundaria

DIRECTOR GENERAL / Prof. Manuel Oroño
SUBDIRECTORA / Prof. Sandra Peña

Dirección General de Educación Técnico Profesional

DIRECTORA GENERAL / Prof. Virginia Verderese
SUBDIRECTOR / Prof. Wilson Netto

Consejo de Formación en Educación

PRESIDENTE / Prof. Walter Fernández Val
CONSEJERA / Prof. Lic. María Laura Donya Rodríguez
CONSEJERA / Mag. Mtra. Martina Bailón Goday
CONSEJERA DOCENTE / Mag. Prof. Nirian Carbajal Rodríguez
CONSEJERO ESTUDIANTIL / Joaquín Dauson

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas (Codicen)

DIRECTOR EJECUTIVO / Prof. Antonio Romano

Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional (Codicen)

DIRECTORA EJECUTIVA / Ec. Daniela Corena



Marco de referencia para la prueba Acredita^{EBI}

Actualización 2025

Consejo Directivo Central
Dirección Sectorial de Planificación Educativa
División de Investigación, Evaluación y Estadística
Departamento de Evaluación de Aprendizajes

Contenido

1	Introducción.....	9
2	Competencia en Resolución de problemas	11
2.1	La resolución de problemas como competencia.....	11
2.2	Dimensiones y procesos	12
2.2.1	Dimensión A: comprender y/o caracterizar el problema.....	2
2.2.2	Dimensión B: diseñar y/o ejecutar una estrategia de resolución.....	12
2.2.3	Dimensión C: reflexionar sobre la solución, evaluar y/o comunicar	12
2.3	Tabla de especificaciones.....	13
2.4	Contextos de las actividades	15
3	Competencia en Lectura.....	16
3.1-	¿Qué es la competencia lectora?.....	16
3.1.1	La lectura digital.....	17
3.2	Formatos, extensión y temáticas de los textos.....	17
3.3	Intención comunicativa y clases de textos	18
3.4	La tabla de especificaciones	19
3.4.1	¿Qué implica el dominio discursivo y textual?	21
a	La lectura literal.....	21
b	La lectura inferencial.....	22
c	La lectura crítica	23
3.4.2-	¿Qué implica el dominio lingüístico?.....	23
d-	Reflexión sobre la lengua.....	24
4	Competencia en Escritura	26
4.1	Definición de escritura.....	26
4.2	Escritura del postulante	26
4.3	Criterios de corrección	27
4.4	La escritura en personas con dislexia	29
	Referencias bibliográficas	30

1 Introducción

En 2019 la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) aprobó el documento marco para implementar una prueba de acreditación de la Educación Media Básica (EMB) del plan reformulación 2006, dirigida a ciudadanos y residentes mayores de 21 años con educación primaria aprobada. En la Resolución 1, Acta 65 del 30 de octubre de 2019 también se encomendó a la Comisión Coordinadora de Unidades de Validación de Conocimientos la implementación de la prueba que posteriormente llevaría el nombre **Acredita^{EBI}**. Al respecto existe una **página web de Acredita** con información para los postulantes, aspectos reglamentarios y operacionales de la prueba así como ejemplos de ítems que se propusieron en pruebas anteriores (ANEP, 2020).

Acredita^{EBI} es la prueba de acreditación del tercer ciclo de la Enseñanza Básica Integrada (EBI) en la que los postulantes tienen una oportunidad para demostrar saberes que han adquirido a través de su vida mientras han transitado otros espacios como el laboral. Esta prueba no incluye instancias de acompañamiento pedagógico para los postulantes como otras que se desarrollan en la órbita de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), o la Dirección de Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSJA) hoy Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA). Esta prueba complementa la ya existente prueba de Acreditación de Educación Primaria que se realiza desde 1989 en la órbita de la DEJA.


Por otra parte, Acredita^{EBI} cumple con una necesidad social, dar una oportunidad a aquellas personas que no han podido culminar la enseñanza media básica anteriormente. En ese sentido, se convierte en una respuesta de parte de la ANEP para el desarrollo de la persona y para la promoción de la continuidad educativa que, al mismo tiempo, mejora las condiciones de empleo de los postulantes.

Este dispositivo de evaluación aporta a las líneas 1 y 2 del Plan de Desarrollo Educativo del presente quinquenio 2020-2024, por lo que a partir de la segunda edición se dispuso la realización de Acredita Accesible. Se trata de la misma prueba Acredita^{EBI} pero con adaptaciones de accesibilidad para los postulantes en situación de discapacidad, dislexia y personas internadas en unidades de reclusión. Es importante destacar que dentro de la población que ha tenido dificultades para culminar este nivel educativo, las personas en situación de discapacidad, las personas internadas en unidades de reclusión y personas con dificultades de aprendizaje requieren un énfasis especial.

Acredita^{EBI} se realiza presencialmente en todo el territorio nacional, en centros educativos de ANEP especialmente seleccionados por su ubicación, conectividad y espacio disponible en todos los departamentos donde se hayan inscripto estudiantes. Se realiza utilizando computadoras dispuestas por Ceibal.

La prueba propone actividades a resolver aplicando conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para la culminación de la enseñanza media básica por lo que se ha tomado en cuenta el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) de ANEP (2017) y el reciente Marco Curricular Nacional (MCN) de ANEP (2022a).

Este documento describe el marco de referencia de la prueba Acredita^{EBI} para las tres grandes competencias que evalúa: resolución de problemas, lectura y escritura, incluye definiciones y explicaciones de las características y los alcances de estas competencias. A su vez, se detallan las dimensiones consideradas y los procesos cognitivos asociados a cada dimensión, que se conjugan en las tablas de especificaciones usadas para el diseño de la evaluación.



Explicitar el marco de referencia¹ para la prueba Acredita^{EBI} ha sido un desafío que ha implicado el análisis de distintos documentos curriculares existentes. Este proceso otorga calidad y garantía a la prueba que finalmente redundará en potenciar la coherencia de enfoques cuando se aplica en diferentes ediciones (Anderson & Morgan, 2008).

1 Como mencionan Luna & Clarke, 2022, un marco de referencia se caracteriza por establecer el conjunto de conocimientos y habilidades a evaluar.

2 Competencia en Resolución de problemas

2.1 La resolución de problemas como competencia

En el Marco de Resolución de Problemas PISA (2012) se hace referencia a la competencia “resolución de problemas” como la “capacidad de usar estrategias de pensamiento, destrezas cognitivas para resolver los desafíos que a una persona se le presentan en su vida” mientras que el *thesaurus* de UNESCO ha incorporado “resolución de problemas” como “Investigación centrada en un problema, Racionalización, Razonamiento, Toma de decisiones” (UNESCO, s.f).


Atendiendo definiciones como las de Reeff, Zabal & Blech (2006); y también de la OCDE (2012), en este documento se entiende que la resolución de problemas implica poner en juego procesos cognitivos con el fin de comprender y resolver situaciones nuevas, donde la estrategia de solución en ocasiones no se vislumbra de forma inmediata. La comprensión de la situación y su transformación paso a paso, con base en la planificación y el razonamiento, son centrales en el proceso de resolución de problemas. Cabe mencionar que por situaciones nuevas, se entienden situaciones que presenten problemas no rutinarios. El contexto en el que se presenta la actividad no tiene por qué ser desconocido —incluso en la evaluación se busca que algunos de los contextos presentados sean familiares para los postulantes— pero quizás la estrategia o la forma de resolverla puede no surgir de forma inmediata. Es decir, en estas situaciones el camino de resolución no es obvio, ya que puede presentar obstáculos que requieren poner en juego ciertos procesos cognitivos y conocimientos para gestionar alternativas viables.

Según Polya (1965) al resolver un problema se pueden distinguir claramente cuatro fases: comprender el problema, concebir un plan, ejecutarlo y analizar retrospectivamente el plan diseñado. También numerosos autores detallan algunos de los procesos mentales involucrados en la resolución de problemas. Por ejemplo, Pretz, Naples & Sternberg (2003) mencionan las siguientes etapas: (1) reconocer la existencia de un problema, (2) definir su naturaleza, (3) poner en juego recursos mentales y físicos para resolverlo, (4) decidir cómo representar la información sobre el problema, (5) generar el conjunto de pasos necesarios para resolverlo, (6) combinar estos pasos en una estrategia viable para la solucionarlo, (7) seguir el proceso de resolución de problemas mientras está en curso, y (8) evaluar la solución después de implementada la resolución del problema.

Para la revisión y actualización de los procesos a evaluar en esta parte de la prueba se analizaron los documentos vigentes “Educación Básica Integrada (EBI) Plan de estudios” de ANEP (2022b) y el documento de perfiles de tramos, ANEP (2023), particularmente poniendo el foco en los perfiles de los tramos 5 y 6 correspondientes a 7.º, 8.º y 9.º.

En la descripción de estos perfiles generales de tramos se hace referencia a logros que pueden vincularse estrechamente con algunos de los procesos evaluados en el área de resolución de problemas. Para el tramo 5, por ejemplo: “(...) diseña y desarrolla proyectos y procedimientos que permitan el alcance de las metas y los objetivos (...) Identifica emergentes de contextos cotidianos o ajenos a su experiencia y plantea soluciones sencillas y propuestas de acciones (...)” (2023, p31.). En la descripción del tramo 6 y en relación a las competencias metacognitiva y comunicativa, se menciona: “Aplica información de otros contextos a nuevos justificando las decisiones de esa transferencia” y “(...) expone, dialoga, describe, argumenta, explica y define conceptos mediante representaciones diversas” (2023, p37.).

A su vez, algunos indicadores de progreso en el tramo 6 vinculados a la competencia científica también



se reflejan en la evaluación del área de Resolución de problemas, por ejemplo: “(...) reflexiona sobre temas y situaciones relacionados con las ciencias. Identifica limitaciones en la interpretación de datos asociados a un experimento y sus desafíos. Interpreta y crea modelos, analogías y teorías que acepta o rechaza. A la vez que construye explicaciones coherentes con la metodología utilizada para el estudio del fenómeno y las pruebas obtenidas” (2023, p.39). Asimismo, algunos aspectos referidos a la competencia de pensamiento computacional mencionados en los perfiles como la utilización de distintas formas de representación y sistematización de los datos para modelar un problema juegan un papel importante en esta evaluación.

2.2 Dimensiones y procesos

A los efectos de operacionalizar la evaluación se distinguen tres dimensiones fundamentales en función de los grandes procesos involucrados en la resolución de problemas. Estos se pueden relacionar con las fases implicadas en la misma, en concordancia con lo expuesto en el apartado 2.1. Cabe mencionar que en la resolución de un problema estos procesos no tienen por qué llevarse a cabo de forma secuencial, ni necesariamente estar todos presentes en la resolución de un problema particular. Al respecto, cada actividad de evaluación no abarca todas las habilidades requeridas para la resolución de problemas, sino que recaba información sobre cierta habilidad del postulante en relación a una determinada fase del proceso.

2.2.1. Dimensión A: caracterización y comprensión

Esta dimensión apunta a comprender global y cabalmente el problema y hace referencia a los primeros procesos cognitivos que se activan al enfrentarse a una situación-problema.

Comprende aspectos como identificar de qué situación se parte, cuál es el problema, y qué características o cualidades tiene, cuáles pueden ser sus causas y consecuencias, así como también identificar objetivos y obstáculos presentes. A modo de ejemplo, para caracterizar el problema se deberá jerarquizar información, discriminando datos relevantes de irrelevantes.

En esta dimensión adquieren especial relevancia los procesos relacionados a la interpretación de la información. Esta información puede estar presentada en distintos formatos (tablas, gráficos de distintos tipos, mapas, textos, etc.), por lo que el postulante deberá ser capaz de identificar datos e interpretar información en una variedad de registros.


2.2.2 Dimensión B: diseño y/o ejecución

Esta dimensión hace referencia a la resolución de un problema propiamente dicho, es decir, se enfoca en el plan de acción o estrategia de resolución.

Abarca la planificación y el diseño de la estrategia, que consiste en establecer objetivos, incluyendo la determinación del objetivo general y el establecimiento de objetivos parciales; y también la ejecución de la misma, es decir, llevar a cabo el plan. Cabe mencionar que la ejecución de estrategias de resolución puede requerir la aplicación de algoritmos básicos así como también la realización de cálculos con las operaciones elementales.

2.2.3 Dimensión C: evaluación y comunicación

Esta dimensión refiere a algunas competencias cognitivas claves accionadas al resolver problemas, como la reflexión, el monitoreo, la evaluación y comunicación.



Estos procesos se pueden asociar a la última etapa de la resolución de problemas aunque no necesariamente se restringen a ésta. Es decir, pueden estar presentes procesos de monitoreo y reflexión, en las distintas fases de la resolución de un problema. Por ejemplo, es posible reflexionar sobre la solución así como también sobre el progreso en el desarrollo de la estrategia.

En esta dimensión cobran un papel relevante procesos cognitivos fuertemente vinculados a la competencia comunicativa, tales como explicar, evaluar, fundamentar, justificar y argumentar.

2.3 Tabla de especificaciones

Rodríguez y Flotts (2019) realizan un interesante aporte a la construcción de marcos de referencia para la evaluación de estudiantes mostrando ejemplos de diferentes niveles, incluso, de tablas de especificaciones derivadas de diferentes marcos; sin embargo, afirman que no siempre se cuenta con un marco de referencia para ser utilizado en forma directa y en ese caso, la tabla de especificaciones de la evaluación debe estar sustentada en “mayores decisiones en la especificación del contenido”, es decir, debe estar elaborada de forma más acotada. Debido a la singularidad de la prueba Acredita^{EBI} es posible alinearse con esta recomendación de las autoras.

Por este motivo, para el diseño de la evaluación, en cada una de las dimensiones se explicitan afirmaciones o evidencias que responden a aspectos concretos sobre lo que cada actividad pretende informar. A continuación se presenta la tabla de especificaciones para la prueba, donde se muestran los grandes procesos cognitivos asociados a cada dimensión y las evidencias concretas vinculadas con cada uno de estos procesos.

TABLA DE ESPECIFICACIONES

Dominio	Dimensión	Procesos	Evidencias
Resolución de problemas	CARACTERIZACIÓN Y COMPRENSIÓN	Caracteriza el problema	Identifica información presentada en distintos formatos.
			Identifica el problema.
			Identifica objetivos, variables, causas, obstáculos y/o consecuencias de un problema.
			Organiza y/o jerarquiza información.
		Comprende el problema	Relaciona variables y/o realiza inferencias
			Interpreta información en distintos formatos.
			Formula hipótesis.
			Aplica conocimientos para entender el problema.
	DISEÑO Y EJECUCIÓN	Diseña una estrategia para resolver el problema	Organiza los pasos necesarios para resolver un problema.
			Elabora una estrategia para resolver un problema.
		Ejecuta una estrategia	Estima, calcula y/o aplica algoritmos básicos.
			Traduce los datos de un registro a otro de acuerdo a la representación más adecuada para la estrategia o a lo solicitado.
	EVALUACIÓN Y COMUNICACIÓN	Evalúa fuentes de información, estrategias, soluciones o conclusiones que se derivan del análisis de un problema	Evalúa la pertinencia y/o confiabilidad de fuentes de información para resolver un problema
			Valora la pertinencia de las estrategias utilizadas en la resolución de un problema.
			Evalúa la solución dada a un problema en relación a las condiciones o al contexto.
			Evalúa las razones que defienden distintas posiciones e identifica acuerdos y desacuerdos
		Comunica estrategias, soluciones o conclusiones que se derivan del análisis de un problema un problema	Comunica la solución a un problema en el formato adecuado al contexto.
			Argumenta sobre la validez de conclusiones o sobre la solución de un problema propuesto.
			Explica o justifica una estrategia para solucionar un problema.
			Reconoce o formula conclusiones a partir de evidencias.



2.4 Contextos de las actividades

Los contextos para las actividades se toman de situaciones que el postulante puede encontrar en su vida personal, en su vida laboral, como individuo en la sociedad o corresponden a situaciones científicas/tecnológicas.

Con relación a los contextos relacionados a la vida personal o laboral, los ítems de evaluación parten de una situación de común conocimiento para la mayoría de los postulantes que emerge de sus experiencias de vida. En este sentido, García y Carretero (1985) señalan que la información cotidiana y familiar facilita la comprensión lo que permitirá situaciones de aprendizaje más distendidas y motivantes donde, en este caso, las personas que rindan la prueba podrán demostrar al máximo sus potencialidades. Los contextos de tipo científico, tecnológico o social/ciudadano, se seleccionan teniendo en cuenta situaciones relevantes desde una perspectiva local, regional o global, por ejemplo problemas socioambientales, energía, producción y consumo responsables, salud y bienestar, igualdad de género, etc.

3 Competencia en Lectura

La prueba de lectura presenta dos textos de interés general para la ciudadanía uruguaya y varios ejercicios que buscan evaluar la competencia lectora asociada a las *Pautas de referencia sobre tipos de lectores en español* elaboradas por la ANEP (ProLEE, 2016). El nivel establecido para esta prueba de acreditación es el del lector L4A, es decir, aquel que está asociado a la finalización del primer ciclo de educación media. Cabe recordar que los tipos lectores están asociados a ciertos tramos de la educación formal y no se relacionan directamente con la edad de los lectores sino con “...los factores sociales, psicológicos y biológicos que inciden en su configuración” (ProLEE, 2016).

En el año 2022 ANEP presenta el documento denominado *Los fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional*. Este documento es relevante porque establece que es importante privilegiar “...la práctica de la lectura en su ejercicio continuo y vivencial, en tanto experiencia cualitativamente valiosa para el lector, como un sujeto que puede hacer dialogar sus lecturas, y cuya capacidad de leer se enriquece en la medida en que pueda disponerse a experimentar los textos reconociendo las relaciones que con otros textos leídos pueda establecer” (ANEP, 2022, p. 22).


3.1 ¿Qué es la *competencia lectora*?

La lectura en el siglo XXI es diferente a la que se realizaba hace solo unas pocas décadas atrás. La proliferación de dispositivos digitales en forma creciente ha creado lectores que procesan la información de manera diferente. De hecho, la lectura hipertextual implica el despliegue de nuevas estrategias y procesos de decodificación distintos a los tradicionalmente desarrollados, ya que el lector decide recorridos de lectura según sus propios intereses. Estas diferentes manifestaciones sobre la lectura han sido claramente explicitadas en el marco de la OCDE-PISA en 2018, último año en que se revisó para recoger los cambios y, fundamentalmente, los distintos tipos de textos emanados del espacio digital.

La definición, según el nuevo marco de lectura, es la siguiente: “La *competencia en lectura* es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (PISA, 2018).

En esta definición se deja de lado la concepción de la lectura como la identificación lineal de palabras para ubicar en un lugar preponderante el rol activo del lector y su vinculación con las funciones que cumple la lectura para el individuo. Por esto, se puede afirmar que la lectura es un proceso de construcción de significado por parte del lector, quien construye el sentido de lo que lee a través de distintas transacciones con el texto. Durante este proceso, sus esquemas de conocimiento también sufren modificaciones (Goodman, 1996). Desde un enfoque comunicativo y funcional de la lengua, no se considera la lectura como una habilidad que se pueda adquirir de una vez y para siempre, sino que constituye un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que se expanden y se construyen. Es, entonces, un proceso que empieza a edad muy temprana y se extiende a lo largo de la vida.

En este sentido, Goodman (1996) plantea: “Los lectores utilizan estrategias cognitivas generales para la lectura. Tales estrategias asumen particular importancia en la construcción del significado durante los eventos de lectura y escritura” (1996:43).



Por otro lado, se puede observar que en la definición de *competencia en lectura* para PISA 2018 se agrega la evaluación de los textos como parte integral de la lectura, al tiempo que elimina la palabra “escritos” [textos escritos] dejando solo el término “textos”. Para este marco, los textos son entendidos como todo aquello que utilice el lenguaje en su forma gráfica: manuscritos, impresos o digitales. Este último punto es muy relevante para la concepción de Acredita^{EBl}, ya que esta evaluación tiene un formato totalmente digital.

3.1.1 La lectura digital

La lectura digital es un aspecto clave en esta prueba. En el marco de lectura de la OCDE del año 2018 se señala, por ejemplo, que los tamaños de pantalla en los que los lectores acceden a la información van desde formatos muy pequeños, como el de un teléfono, o muy grande, que permite tener varias ventanas abiertas para navegar. La prueba Acredita^{EBl} se realiza en una computadora del Plan Ceibal de 15”, en la que se puede mostrar un texto corto, lo que equivale a media página de una hoja tamaño A4. Los textos que se utilizan en la prueba son más extensos. Esto implica que el postulante necesariamente deba utilizar herramientas específicas que le permitan realizar la lectura completa de los textos, tales como la barra de desplazamiento.

La navegación en un texto digital, según señala la OCDE (2018) en el marco referido, requiere habilidades específicas. En este sentido, destaca:


(...) es importante evaluar la capacidad de los lectores para tratar textos con una alta densidad de herramientas de navegación. Por razones de simplicidad, el marco PISA 2018 distingue los textos “fijos”, con una organización simple y baja densidad de herramientas de navegación (típicamente, una o varias páginas de pantalla dispuestas de forma lineal), de los textos “dinámicos”, que presentan una organización más compleja, no lineal, y una mayor densidad de dispositivos de navegación. Obsérvese que el término “densidad” se prefiere a “número” para marcar el hecho de que los textos dinámicos no tienen que ser más largos que los textos fijos.

Este aspecto ha sido clave para tomar decisiones sobre la extensión y la densidad de los textos en la prueba Acredita^{EBl}. Es preciso tener en cuenta las estrategias necesarias que debe desarrollar el postulante para la comprensión de los textos y el vínculo de este aspecto con la extensión.

3.2 Formatos, extensión y temáticas de los textos

El texto o textos que están disponibles para el lector en un lugar y tiempo determinados también influyen en los procesos de lectura. Los factores del texto incluyen su formato, la complejidad del lenguaje utilizado, el número de textos que un lector encuentra, entre otros (PISA, 2018).

Los textos que se emplean en las pruebas Acredita^{EBl} son continuos y discontinuos. Los primeros están formados por enunciados organizados en párrafos. En estos la organización se produce, gráfica o visualmente, por la separación de partes del texto en enunciados y párrafos con convenciones de espaciado (por ejemplo, sangría) y de puntuación. Además, “Los textos también siguen una estructura jerárquica señalada por encabezados y contenidos que ayudan a los lectores a reconocer la organización del contenido” (PISA, 2018). Una referencia expresamente mencionada destaca que “la ubicación de la información es a menudo facilitada por el uso de diferentes tamaños de fuente, tipos de fuentes como cursiva y negrita o bordes”. Por este aspecto, el uso de claves tipográficas y de formato es un componente esen-



cial de la lectura eficaz y los marcadores del discurso, ya que proporcionan información organizacional. Por otra parte, los textos discontinuos tienen un “formato matricial, basado en combinaciones de listas, por lo que requieren un enfoque de lectura diferente al de los textos continuos. Ejemplos de texto discontinuo son listas, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, programaciones, catálogos, índices y formularios”. Pero también pueden organizarse “en una combinación de párrafos y elementos icónicos al mismo tiempo, como anuncios, cupones y otros de frecuencia social” (PISA, 2012).

La extensión aproximada de los textos continuos en la prueba Acredita^{EBI} es de 550 a 600 palabras, mientras que la extensión de los textos discontinuos ronda las 250 a 300 palabras. Este aspecto se ha mantenido a lo largo de las diferentes ediciones de la prueba para mantener la misma cantidad de información a la que se enfrentan los postulantes en las distintas aplicaciones que se realizan anualmente.

Las temáticas abordadas en los textos que presenta la prueba son de interés general para la ciudadanía uruguaya. Pueden estar vinculadas a problemáticas sociales, y/o ecológicas, fauna, flora, curiosidades, etc. Cabe recordar que el interés tiene un papel relevante en los procesos de lectura y colabora con la obtención de un proceso de aprendizaje satisfactorio. Es sabido que cuanto mayor sea la motivación para la lectura, mejores serán los resultados obtenidos por los postulantes. Por esto, en el marco de esta prueba, se entiende que el interés tiene que ir de la mano con la lectura para generar un proceso activo en el que las temáticas abordadas puedan interactuar con todo el proceso. Es importante recordar que el público destinatario es un público adulto, inserto en el mercado laboral, con experiencias de vida variadas y, por ello, se cree que estas temáticas puedan resultar de interés.


3.3 Intención comunicativa y clases de textos

El término *género discursivo* lo aporta Bajtín y se refiere al uso social —convencional— del lenguaje en una actividad social concreta. Los diferentes géneros discursivos son estables y prescriptivos, ya que el hablante tiene que seleccionar un género adecuado a una situación comunicativa concreta. Se distinguen los primarios, que son principalmente orales, de los secundarios, en su mayoría escritos y, por lo tanto, más complejos. Por esta razón, son los géneros secundarios los que deben ser enseñados en la educación formal.

Por otro lado, vinculado al concepto de género discursivo se encuentra el de *organización discursiva* que refiere a los conocimientos que debe tener el lector para poder identificar y comprender organizaciones narrativas, descriptivas, explicativas y argumentativas. Saber utilizar las organizaciones discursivas requiere, no solo del conocimiento de estas organizaciones, sino también de los saberes socioculturales vinculados a ellas, es decir, el lector debe conocer tanto las pautas lingüísticas como sociales de cada género discursivo que utiliza.

Para la elaboración de la prueba de lectura, además del marco de la OCDE-PISA en 2018, se tuvieron en cuenta los siguientes documentos: **Fundamentos para la enseñanza de la lengua española, Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva** (ANEP, 2017), **Marco Curricular de Referencia Nacional. Progresiones de aprendizaje** (ANEP, 2019) y **Validación de Saberes para la culminación de ciclos educativos obligatorios en Uruguay** (ANEP, 2018). En el Marco Curricular de Referencia Nacional (2017), en adelante MCRN, se explicita que la lectura de diferentes textos es un aspecto relevante para la EMB:

Esta categoría hace referencia al conjunto de conocimientos que permiten al estudiante desarrollar prácticas de lectura específicas de acuerdo con las características de los textos que lee: la forma en que en estos organizan la información, el tipo de léxico que presentan, etc. (Solé, 1992). En estas progresiones de aprendizaje se ha decidido dar cuenta de los co-



nocimientos que el estudiante deberá desarrollar para leer narraciones, exposiciones o explicaciones y argumentaciones, ya que juegan un papel importante en su formación como miembro de una comunidad letrada.

Estas tres intenciones comunicativas mencionadas en el MCRN (ANEP, 2017) son las que se desarrollan a lo largo de la trayectoria escolar, con un fuerte peso en la narración. Por ello, interesa evaluar en esta prueba las organizaciones argumentativas y explicativas. Además, pueden estar más cercanas a la vida cotidiana de los postulantes de AcreditaEBI. Por esta razón, uno de los textos que se presentan en la prueba tiene intención persuasiva (argumentativa) y el otro texto tiene una intención explicativa (expositiva).

Los géneros textuales asociados a las diferentes intencionalidades discursivas son tomados de las *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores —Lector 4a—* (ProLEE, 2016). Para los textos organizados en torno a la explicación, se pueden encontrar los siguientes géneros:

...reglas de juego, invitaciones, recetas, esquemas, afiches, folletos, fichas bibliográficas, definiciones, informes, resúmenes, instrucciones, mapas conceptuales, artículos, reseñas, gráficas, mitos, leyendas, manuales, revistas de divulgación científica. Para los que están organizados en torno a la argumentación: Invitaciones, reglamentos, afiches, folletos, críticas, reseñas, foros de discusión, blogs, comentarios en espacios virtuales, editoriales, cartas de lectores, críticas deportivas, críticas artísticas.

3.4 La tabla de especificaciones

Las tablas de especificaciones son instrumentos construidos para la elaboración de pruebas (Ravela, 2006). En ellas se pueden encontrar, de manera esquemática y reducida, los conocimientos, contenidos, objetivos y/o competencias que serán evaluadas. Las tablas de especificaciones incluyen indicaciones de las actividades de la prueba que corresponden a cada contenido u objetivo. Ravela afirma que “...la tabla de especificaciones permite apreciar qué es lo que pretendía evaluar cada ítem de la prueba, permite garantizar que sean cubiertos todos los aspectos relevantes del referente y permite apreciar el peso en cantidad de ítems que tiene cada aspecto” (Ravela, 2006, p. 113).

Para evaluar la comprensión lectora en esta prueba se conformó la siguiente tabla de especificaciones. En ella se determinan, por cada dominio, las dimensiones, procesos y evidencias involucradas.

TABLA DE ESPECIFICACIONES

Dominio	Dimensión	Procesos	Evidencia
Textual y discursivo	A. Lectura literal	A.1. Localiza información explícita.	A.1.1. Reconoce la información local que se relaciona con el tema global.
			A.1.2. Localiza información explícita en lugares específicos del texto.
			A.1.3. Localiza elementos básicos de la enunciación (voz, lugar, tiempo).
	B. Lectura inferencial	B.1. Reconoce el tema global.	B.1.1. Reconoce la conclusión que se relaciona con el tema del texto.
			B.1.2. Elige la conclusión que se relaciona con el tema del texto.
			B.1.2. Reconoce el tema del texto.
			B.1.3. Infiere información a partir del conocimiento del mundo.
		B.2. Reconoce la intencionalidad implícita o explícita de los textos.	B.2.1. Reconoce la intención persuasiva, narrativa o explicativa de los textos.
			B.2.2. Relaciona el contenido del texto con la forma en que está escrito.
	B.2.3. Infiere la progresión temática entre distintos bloques del texto.		
	C. Lectura crítica	C.1. Considera las diferencias y disensos en su vida en comunidad.	C.1.1. Reflexiona el motivo de algunos elementos de la enunciación.
			C.1.2. Genera opiniones vinculadas al tema del texto y la intención.
Lingüístico	D. Reflexión sobre la lengua.	D.1. Reconoce el uso de recursos lingüísticos y su función en el texto.	D.1.1. Reconoce el uso de signos de puntuación.
			D.1.2. Reconoce el uso de recursos gráficos.
			D.1.3. Reconoce el uso de conectores textuales.
	D.2. Reconoce e interpreta el significado de los términos en un texto.	D.2.1. Reconoce el significado de términos o expresiones desconocidas en los textos.	
		D.2.2. Interpreta expresiones en sentido figurado.	
		D.2.3. Interpreta la relación del texto verbal con los recursos gráficos.	

3.4.1 Dominio textual y discursivo

Para este marco el dominio textual y discursivo está constituido por el comportamiento lector y su capacidad de comprensión textual basada en tres tipos de lectura: literal, inferencial y crítica.

a. La lectura literal

Algunos estudios señalan que la decodificación genera dificultades en la comprensión lectora (Perfetti, 1985). Otros afirman que los problemas de comprensión no están asociados a la decodificación. Oakhill, Kain y Bryant (2003) sugieren que la decodificación y comprensión hacen contribuciones independientes a la lectura global, esto implicaría no solo que “...subyacen capacidades diferentes a cada una, sino que el desarrollo de cada una de estas capacidades, debiera ser independiente también” (Balbi, Cuadro y Trías (2009).

La primera capacidad mencionada se vincula al proceso de *localizar y recuperar información*. En el marco de PISA (2012) se describe de la siguiente manera: “En el caso de los textos continuos, este proceso consiste en la capacidad para extraer, a nivel oracional, información explícita. En los discontinuos, el estudiante activa este proceso manejando uno o más bloques de información”. Según Goodman (1996) “En la lectura, [el cerebro] busca información indicando a la vista hacia dónde mirar y qué buscar. Hace un muestreo y selecciona del entorno y de la información que entra por la vista solo aquella que será más productiva y útil”. A esta estrategia Goodman la llama “muestreo y selección”.

La capacidad de localizar la información se vincula con la conciencia estratégica de los lectores sobre sus necesidades de información y su capacidad para descartar rápidamente la información irrelevante (McCrudden y Schraw, 2007, citados en PISA, 2018). Además, los lectores a veces tienen que recorrer una serie de párrafos para recuperar información específica. Esto requiere una capacidad de modular la velocidad de lectura, la profundidad de procesamiento y la decisión de descartar información irrelevante (Duggan y Payne, 2009, citados en PISA, 2018). En algunas de estas actividades hay poca o ninguna necesidad de comprender el texto más allá del nivel de la frase. La identificación de la información se logra mediante la coincidencia literal o casi literal de elementos presentes en la pregunta y en el texto.

Relevar este tipo de lectura, que requiere de bajos y medios procesos cognitivos, resulta de gran interés dentro de esta nueva definición de lectura, ya que cuando las personas interactúan con sistemas de información digitales complejos, como motores de búsqueda y sitios web (PISA, 2018), se enfrentan a la necesidad de realizarla.

Por otro lado, la localización de información a partir de tablas, capítulos de textos o libros enteros es una habilidad en sí misma (Dreher y Guthrie, 1990; Moore, 1995; Rouet y Coutelet, 2008, citados en PISA, 2018). Por ello, en los textos discontinuos también es muy relevante realizar actividades que evalúen este tipo de lectura.

Anteriormente se dijo que localizar información explícita podría ayudar a la comprensión global del texto si esta información que se localiza es central desde el punto de vista temático. Para poder evaluar en los postulantes esta capacidad es que se incluye dentro de este proceso la evidencia: “Reconoce la información local que se relaciona con el tema global”. Por otra parte, ya se ha argumentado sobre la importancia que tiene la localización de información localizada en diferentes partes del texto. Para evaluar esta capacidad es que se construyó la evidencia: “Localiza información explícita en lugares específicos del texto”. El hecho de que se esté hablando de localizar información puntual, no implica que sean en sí actividades de baja dificultad. El grado de

dificultad de este proceso de lectura depende del lugar en el que se localiza la información, del léxico utilizado y de la complejidad sintáctica de la construcción.

Por otro lado, siempre que se habla del proceso de lectura se hace hincapié en las actividades de prelectura y cómo estas influyen en una lectura eficaz. Por esta razón, es que parece muy importante poder indagar en esta evaluación acerca de la lectura literal de los diferentes paratextos. Asimismo, ser consciente del lugar y tiempo de la comunicación, así como de la identificación del emisor son elementos claves para realizar una lectura situada. Esto se traduce en esta prueba en la evidencia: “Localiza elementos básicos de la enunciación (voz, lugar, tiempo)”.

b. La lectura inferencial

Martínez (2013) define la inferencia como: “...el resultado de un proceso de búsqueda continua por parte del oyente o lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto (oral o escrito) en cuyas formas de manifestación tal actitud de respuesta activa ya había sido considerada”. Las clasifica desde el discurso en dos categorías: “(i) en relación con los tipos globales de géneros discursivos; (ii) en relación con los niveles de organización del discurso en general y del discurso escrito en particular, cuyas formas de manifestación más elaboradas hacen nuevas exigencias inferenciales al lector”.

Sin embargo, los ítems que reportan información sobre lectura inferencial y crítica requieren de un análisis más detallado. Los resultados obtenidos de estos ítems muestran algunos problemas en la interpretación y búsqueda de significado. Esto se puede deber a que la comprensión está íntimamente relacionada con la realización de inferencias, ya que estas se realizan en tanto se establezcan relaciones de significado durante las actividades de uso social del lenguaje. Martínez (2013) afirma que “...las inferencias se convierten en el eje central de los procesos de comprensión y de aprendizaje y están íntimamente relacionadas con los diversos usos del lenguaje”.

Para el marco de esta prueba se han agrupado, dentro del proceso de lectura inferencial, las inferencias que Martínez denomina genéricas, organizacionales, macroestructurales y microestructurales. En las primeras —*genéricas*— el lector debe identificar el género discursivo. Las *organizacionales* se relacionan con lo que la autora denomina “los modos de organización del texto”. Dentro de las inferencias *textuales* se incluyen las macro y microestructurales que tienen que ver con la identificación global del texto y con los contenidos relacionados que lo componen. En este sentido, dentro de estas inferencias se encuentran las léxicas, referenciales y causales.

Dentro del proceso de lectura crítica se ubican las inferencias que Martínez llama enunciativas y discursivas. Ello se debe a que estas inferencias son las que posibilitan la construcción de opiniones propias y la de poder diferenciar la voz del lector/escritor de la de los demás.

Las inferencias son enunciativas cuando están vinculadas directamente a la situación específica de enunciación y son provocadas por el texto. A partir de estas inferencias el lector reconoce las voces que se presentan en el texto, las tonalidades y los puntos o posicionamientos ideológicos o culturales de los diferentes enunciadores (polifonía). Las discursivas están estrechamente vinculadas a las anteriores y tienen que ver con inferencias micro y macropragmáticas o de coherencia global y local. “Hacer una buena inferencia pragmática significa haber identificado, además del género discursivo y su propósito, cuál es la intención global del autor del texto y de qué tipo de actos discursivos se valió para hacer pasar su intención” (Martínez, 2013).

Las evidencias para evaluar la lectura inferencial en esta prueba son las siguientes:

- Reconoce el tema global.
- Reconoce la intencionalidad implícita o explícita de los textos.
- Reconoce el significado de los términos en un texto.

c. La lectura crítica

La categoría conocimiento discursivo hace referencia a los conocimientos del sujeto que le permiten desarrollar prácticas discursivas específicas para cada situación social. Así, de acuerdo con el ámbito de interacción social en el que se encuentre, el sujeto selecciona contenidos temáticos, ciertos recursos léxicos y gramaticales y una determinada composición para la elaboración de sus enunciados. Dentro del conocimiento discursivo se incluye el conocimiento de los géneros discursivos y el conocimiento de las organizaciones discursivas. De esta manera, cuestiones ligadas a la comprensión, como la anticipación y el relacionamiento del texto con los conocimientos previos, están presentes.

La lectura crítica permite generar opiniones y establece relaciones de sentido entre diferentes textos. De esta manera, Cassany (2017) expresa que existen varios planos de lectura de un mismo texto: leer 'las líneas', leer 'entre líneas' y leer 'detrás de las líneas'. El primero se refiere a la comprensión literal y a la capacidad de decodificar su significado semántico. Leer entre líneas refiere, según el autor, a "...la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito". Esto implica un nivel más complejo de interpretación que el plano anterior.

Finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a

...la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte.

En la prueba Acredita^{EBI} se pretende determinar si los postulantes conocen el texto y el contexto de enunciación; es decir, si son capaces de considerar las diferencias y disensos en su vida en comunidad. Se valora esto a través de dos evidencias:

- Reconoce elementos de la enunciación.
- Genera opiniones vinculadas al tema del texto.

3.4.2 Dominio lingüístico

La categoría de *dominio lingüístico* se refiere a los conocimientos lingüísticos asociados al sistema de escritura. Estos conocimientos incluyen habilidades tanto a nivel del léxico, como de la sintaxis, la prosodia y la ortografía. El entender al sistema de la escritura como un sistema de representación que ha sido construido sociohistóricamente es muy importante a la hora de decidir evaluar la capacidad que tienen los postulantes en ese reconocimiento del sistema. No hay que olvidar la importancia que tiene este tipo de conocimiento lingüístico a la hora de la comprensión textual.





Por esta razón, es que se incluyen dentro de esta categoría actividades que están relacionadas a las normas ortográficas. Estas son las que:

...determinan cómo y cuándo se utilizan los distintos signos convencionales que representan gráficamente el lenguaje: las letras del abecedario, mayúsculas y minúsculas, el tilde, la diéresis, los signos de puntuación (punto, punto y coma, dos puntos, signos de exclamación, signos de interrogación, puntos suspensivos, comillas, paréntesis, rayas, corchetes), un conjunto de signos auxiliares (guion, barra, llave, apóstrofo, etc.), los espacios en blanco, abreviaciones y símbolos, incluidos los números. (ProLEE, 2016)

Por esta razón es que en el dominio lingüístico se incluyen los procesos de reflexiones sobre la lengua que se describen a continuación.

d. Reflexión sobre la lengua

Uno de los objetivos de la prueba consiste en promover instancias de reflexión metalingüística, por lo que esta categoría se vincula con el conocimiento gramatical. Rodríguez (2011, p. 61) plantea que la enseñanza de la gramática se justifica a partir de dos grandes finalidades: "...la mejora del uso de la lengua lo cual incluye los aspectos normativos, como requerimiento de los usos formales y la consideración de la gramática como conocimiento interesante en sí mismo, que ha de formar parte de la cultura escolar". En una prueba como AcreditaEBI, es importante tener en cuenta que los postulantes no asisten a la educación formal desde hace unos años. Esto implica que determinados aspectos propios de la enseñanza de la lengua en contextos formales no se encuentren presentes. La misma autora destaca un aspecto crucial al referirse a lo que podemos denominar gramática implícita:

Es una evidencia que cualquier hablante puede utilizar su lengua sin conocimientos gramaticales explícitos. Pero en el comportamiento lingüístico hay muchas manifestaciones que nos hacen pensar en cierto control, no consciente, que remite a determinado conocimiento implícito: cuando un hablante reformula lo que acaba de decir para que sea más claro, cuando se da cuenta de una expresión mal dicha y rectifica... Estos conocimientos, inherentes a la capacidad de usar la lengua, forman parte de la llamada gramática implícita y están en la base de la competencia lingüística de los hablantes.

En esta dimensión de reflexión sobre la lengua podemos encontrar dos procesos implicados planteados de la siguiente manera:


1. Establece una relación entre los recursos lingüísticos y su función en el texto.
2. Reconoce el significado de los términos en un texto.

En el primer caso, importa destacar que en esta prueba los postulantes deben conocer el funcionamiento en el texto del sistema gramatical y la forma en que este apoya la comprensión textual.

En el segundo proceso, el reconocimiento de los significados de los términos supone diferentes niveles de acceso textual que también son relevantes para la comprensión. Es decir, la información presente en el texto activa los significados de los términos que no conoce según el contexto y la información disponible.

En ese sentido, Bargetto y Riffo (2019, p.) expresan que:

La identificación de palabras se convierte en el primer peldaño de la comprensión del lenguaje. Su emergencia requiere de tres clases de información que actúan entrelazadamente a partir del saber y el actuar (discriminación del contexto de empleo de dicha palabra).



Si bien se entiende que para el lector 4A los procesos de decodificación ya están adquiridos, se cree importante poder realizar actividades que evalúen este aspecto. Una vez que el proceso de identificación de palabras comience a ocurrir sin esfuerzo, es esperable que el lector dedique toda su capacidad atencional a la comprensión del texto” (ProLEE, 2016). En esta prueba, particularmente, los postulantes no necesitan conocer todos los niveles de análisis gramatical, pero sí deben reflexionar sobre la lengua para lograr un uso adecuado.

4 Competencia en Escritura

La prueba Acredita^{EBI} evalúa a los postulantes, además, la competencia en Escritura. Según plantean Sotomayor, Ávila y Jéldrez (2015):

La escritura es una práctica que involucra una gran cantidad de habilidades y el desarrollo de conocimientos en diferentes niveles. Por medio de ella nos comunicamos con personas e instituciones, por lo que es una forma de interacción social y de creación colectiva. La diferencia esencial entre escritura y comunicación oral es que esta última es inmediata, pero no permanece naturalmente a través del tiempo, mientras que la escritura puede perdurar. Se trata asimismo de una competencia que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que nunca dejamos de aprender.

La justificación que plantean las autoras especifica los objetivos que se tuvieron en cuenta a la hora de incluir una prueba de escritura en esta evaluación. La escritura es un componente clave de la prueba dado que la producción de un texto escrito con una intención argumentativa forma parte del interés de plantear un tema que implique el ejercicio de la ciudadanía.

4.1 Definición de escritura

La escritura tiene un complejo carácter social y cultural intrínseco que se pone de manifiesto en el momento en que su aparición, como invención tecnológica, impactó en el desarrollo humano. Comparte con la lectura el hecho de ser “una actividad inteligente, reguladora del pensamiento, que involucra las funciones psicológicas superiores, los diferentes niveles lingüísticos y el conocimiento del mundo del escritor” (ProLEE, 2015a:57).

Asimismo, escribir implica un proceso consciente que busca conseguir objetivos previamente delimitados. El escritor necesita manejar adecuadamente el código lingüístico, conocer los parámetros enunciativos y representar mentalmente al interlocutor para generar su producción (ProLEE, 2015a:57).

Según Wells (1988) es posible identificar cuatro niveles de funcionamiento o uso de la escritura. El nivel ejecutivo, más básico, se refiere a la capacidad de combinar signos gráficos. El nivel funcional incluye la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura. El nivel instrumental corresponde al uso de la escritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario y por último el nivel epistémico se refiere al uso más desarrollado cognitivamente, en el que el escritor transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea nuevas ideas.

En este documento, al progresar los conocimientos relacionados con la escritura, se consideran los cuatro niveles de funcionamiento antes descritos.

4.2. Escritura del postulante

En la prueba de escritura se propone a los postulantes la producción de un texto de intención argumentativa. La temática puede referir a distintas problemáticas, que pueden incluir temáticas ecológico-ambientales, ético-sociales, etc.

La escritura digital tiene un claro fundamento en el presente porque supone la implementación de tecnología en el ámbito académico y, seguramente, su posterior uso en el ámbito laboral. Además, la escritura mediada por tecnología es una prioridad en la comunicación. Si bien es posible que los postulantes tengan ciertas habilidades de escritura digital por lo motivos antes planteados, importa destacar que algunos autores, entre ellos Gómez Camacho (2014), expresan ciertos riesgos de la comunicación digital que es preciso tener en cuenta:

El auge de la comunicación escrita a través de las redes sociales ha generado nuevos géneros textuales que solo existen en este contexto. Su característica más importante es la aparición de nuevos procesos de escritura que con frecuencia prescinden de la norma escrita culta del español para utilizar una escritura impregnada de oralidad que comparten los usuarios en una suerte de código común limitado a estas situaciones comunicativas.

Por ello, la propuesta de escritura es presentada a los postulantes con recomendaciones a seguir para lograr un texto argumentativo en el que puedan plantear con claridad las ideas a defender o a criticar.

En la primera instancia de aplicación de la prueba se elaboraron, para que sean presentadas a los postulantes en el momento de la aplicación, las siguientes pautas de escritura:

Tenga presente las siguientes pautas que se tomarán en cuenta para evaluar su trabajo:

1. Deberá escribir un texto de opinión.
2. En el texto debe quedar expresada su postura sobre el tema. Recuerde que no existen opiniones correctas o incorrectas.
3. Deberá presentar razones o argumentos para justificar su posición sobre el tema.
4. Organice su texto en párrafos.
5. Utilice un lenguaje formal.
6. Deberá revisar la ortografía.
7. Su texto debe tener una extensión mínima de 100 palabras y un máximo de 300 palabras. Si la extensión de su texto tiene menos de 100 palabras no se corregirá.
8. Deberá utilizar mayúsculas y minúsculas de forma adecuada. Si escribe solo con mayúsculas, su texto no se corregirá.

4.3. Criterios de corrección

La prueba de escritura cuenta con los siguientes criterios de corrección:

- En primer lugar, para ser corregidos los textos deben tener más de 100 palabras (hay un contador de palabras en la pantalla de la prueba que muestra la cantidad de palabras que contiene el texto). Además, deben ser escritos usando letras mayúsculas y minúsculas cuando corresponda, como se explica en la consigna. Aquellos que tengan menos de 100 palabras o estén escritos solo con mayúsculas no serán corregidos.
- En segundo lugar, se espera que el postulante presente su opinión o postura sobre el tema que plantea la consigna. Además, debe escribir por lo menos una razón o argumento que fundamente su postura frente al tema. Todas las opiniones son válidas, pero se espera que estén justificadas.
- En tercer lugar, el texto debe separar las ideas en párrafos para que quede organizado. En la computadora, el cambio de párrafo se hace presionando la tecla enter.

- En cuarto lugar, se espera el uso de un lenguaje formal relacionado con el contexto en el que se da esta evaluación. Es importante que no se usen abreviaturas, como por ejemplo “xq”, “xa”, “q’”...; así como tampoco expresiones típicas del lenguaje oral, como “bueno”, “hola”, entre otras. Además de los aspectos mencionados, se tendrá en cuenta la ortografía y la puntuación en el escrito del postulante. Se recomienda revisar el uso de los tildes y, especialmente, el uso de las comas y los puntos antes de dar por finalizada la prueba.

A partir de las recomendaciones anteriores, que son comunicadas a los postulantes, importa destacar que la prueba evalúa algunos de los siguientes procesos de escritura especificados en los *Perfiles de egreso* de escritura. Esos perfiles son:

- 1) Planifica, escribe y revisa su producción en forma autónoma.
- 2) Determina el propósito, el destinatario y el género.
- 3) Busca y selecciona información en fuentes impresas y digitales, la jerarquiza y evalúa.
- 4) Escribe textos coherentes y que mantienen la cohesión a través del uso de: signos de puntuación, reiteraciones y palabras o expresiones que permiten agregar información (asimismo, incluso), ordenarla (por otra parte, en último término), marcar relaciones causa - consecuencia (por consiguiente, por esta razón) y reformular (en otras palabras, dicho de otro modo).
- 5) Utiliza sinónimos, pronombres y supresiones para evitar repeticiones innecesarias.
- 6) Escribe textos expositivo-explicativos.
- 7) Estructura el tema y subtemas en apartados y párrafos.
- 8) Utiliza la enumeración, descripción, ejemplificación, comparación, definición y reformulación como recursos explicativos.
- 9) Procesa y comunica la información a través de recursos gráficos (esquemas, cuadros, gráficas, mapas conceptuales e infografías).
- 10) Escribe textos argumentativos que presentan razones o argumentos pertinentes al tema, a la situación y a los interlocutores.
- 11) Utiliza contraargumentos teniendo en cuenta a un eventual oponente sin descalificarlo.
- 12) Escribe con adecuación a la norma ortográfica aunque persistan errores en palabras poco frecuentes.

La prueba de escritura es corregida por profesores expertos en lengua que son convocados por ANEP a partir de un llamado a aspiraciones actualizado. Estos expertos participan de jornadas de capacitación que permiten discutir las rúbricas de corrección que fueron elaboradas por el equipo técnico de lengua de la DIEE.

Finalmente, corresponde destacar que para cada componente se describieron dos niveles:

- **Suficiencia:** elabora un texto de opinión en el que manifiesta una postura con relación al tema propuesto y presenta argumentos para respaldarla, sin caer en contradicciones. El texto está redactado de manera satisfactoria, con un registro de vocabulario acorde a la situación planteada en la prueba de escritura.
- **Próximo a la suficiencia:** elabora un texto en el que manifiesta una postura en relación al tema. En la argumentación, pudo haber contradicciones en los argumentos utilizados y/o salidas de tema que debilitan la argumentación. Pudo tener alguno de estos errores: en el uso de conectores, en el registro utilizado (marcas de oralidad, como por ejemplo “Bueno”, o de informalidad), en la puntuación.

4.4 La escritura en personas con dislexia

Las personas que al inscribirse declararon tener dislexia tuvieron más tiempo para realizar las pruebas. Además, las producciones escritas fueron valoradas con una rúbrica que se diseñó a partir del encuentro con la especialista Alicia Fripp.

En estos casos se tuvo en cuenta si la persona fue capaz de elaborar un texto con una opinión utilizando un registro formal. En resumen, se considera que el concepto es lo intrínseco en las personas con dislexia. Asimismo, se contempló que la extensión de la producción pudiera superar las 60 palabras (y no 100 como en los otros casos), ya que en estos casos se valora la concreción de la idea por encima de la extensión.

Dado que las personas que presentan dislexia se apoyan en lo fonético para escribir, en el indicador de ortografía se hicieron algunas excepciones a la hora de establecer errores ortográficos. Se listan los casos en los que no se penaliza el error.

- La aglomeración de palabras ni la mala segmentación de palabras: *demuestren, personalmente*.
- La no contracción entre artículo y preposición, por ejemplo: *a el* en vez de *al*, *de el* en vez de *del*.
- El mal uso del tilde: ni la ausencia ni la presencia equivocada del tilde será penalizada en ningún caso.
- Inversiones del orden de las letras: *carne /canre, vegetarianos /vegetarianso*, entre otros.
- La transcripción de nombres propios y extranjerismos. El nombre propio, salvo el mal uso de la mayúscula. Ejemplos: en el caso de *Diego Martin Umpierrez Fleitas* no se penaliza la falta de tilde en *Martín* ni en *Umpiérrez*, pero en el caso *willy aguirre* se penaliza la falta de mayúscula.
- El uso estilístico de mayúsculas cuando la intención es notoria en ese sentido (como *PROHIBIR LA CARNE, MALTRATO ANIMAL*).
- La omisión de «h» o «u»: la ausencia de la «h» no será penalizada en ningún caso, así como la omisión de la «u» en los grupos «gue/gui».
- El uso de equivalentes fonéticos: *c/s/z, g/j*, entre muchos.
- El uso de letras en espejo: *b/d, p/q*, entre otros.



Referencias bibliográficas

- Anderson, P. & Morgan, G. (2008). *National Assessments of Educational Achievement*. (Volumen 2). World Bank
- ANEP-ProLEE (2016). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Pautas%20de%20referencia%20sobre%20tipos%20lectores%20y%20escritores%20ANEP%20-%20PROLEE.pdf>
- ANEP-ProLEE (2016). *Recursos para la escritura en ámbitos educativos Narrativa docente*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguísticas/Prolee/docentes/recursos-escritura/recursos_escritura.pdf
- ANEP (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*. <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento MCRN agosto 2017.pdf>
- ANEP (2018). *Validación de Saberes para la culminación de ciclos educativos obligatorios en Uruguay*. https://acredita.anep.edu.uy/documentos/Documento_Marco_Conceptual_Acreditacion.pdf
- ANEP (2019). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de aprendizaje*. <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/MCRN%203%202019%20WEB.pdf>
- ANEP (2020). *Acredita CB*. <https://acredita.anep.edu.uy/index.html>
- ANEP (2022a). *Marco Curricular Nacional (MCN). Documento Preliminar en proceso de elaboración y consulta*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/campanas/transformacion/MCN%20V2%202022%20v7_2.pdf
- ANEP (2022b) *Fundamentos para la enseñanza de la lengua española*. Acta 26, Res. 1834/022 Exp. 2021-25-3-003623 c/2021-25-3-002227. <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-present-el-documento-fundamentos-para-ense-anza-lengua-espa-ola>
- ANEP (2022b). *Educación Básica Integrada (EBI) Plan de estudios*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/setiembre/220927/EBI%202022%20v7.pdf>
- ANEP (2023). *Programas de Educación Básica Integrada (tramos 5 y 6)*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/cientifico-matematico/Matem%C3%A1tica%20-%20Tramo%205.pdf> , <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/cientifico-matematico/Matem%C3%A1tica%20-%20Tramo%206.pdf>
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno editores.
- Balbi, A.; Cuadro, A. y Trías, D. (2009). *Comprensión lectora y reconocimiento de palabras*. *Cienc. Psicol.* [online]. vol.3, n.2 [citado 2022-08-23], pp.153-160. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200004&lng=es&nrm=iso>.ISSN 1688-4221.

-
- Bargetto, M; & Riffo, B. (2019). *El reconocimiento de palabras y el acceso léxico: revisión de modelos y pruebas experimentales*. *Boletín de filología*, 54(1), 341-361. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032019000100341>
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (32). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- CES (2016). *Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES*. https://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/hacia%20la%20renovacion%20cuurricular/Expectativas_de_logro_CES_2016.pdf
- De Dislexia, A. A. (2010). Guía general sobre dislexia. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>.
- DGETP (s.f). [Enseñanza Media Básica]. <https://www.utu.edu.uy/>
- Ellis, A. W. y Young, A. W. (1992). *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona: Masson.
- García, J. y Carretero, M. (1985). La inteligencia en la vida adulta. *Psicología Evolutiva* 3. Alianza
- Gómez Camacho, A. *La norma disortográfica en la escritura digital*. pp. 19-25. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/57840/La_norma_disortografica_en_la_escritura_digital.pdf?sequence=1
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. *Textos en contexto*. N° 2: *Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura. <https://www.neurobidea.com/dislexia/#:~:text=2,visual%20de%20la%20palabra%20escrita>.
- INEE (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D406.pdf>
- Luna, D; & Clarke, M. (2022). *Planning a Large-Scale Assessment of Student Achievement: What are Essential Elements of the Assessment Framework?* World Bank.
- Martínez, M. (2013). El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.7488>
- Monereo, C. [tekmaneducation]. (2021) ¿Cómo evaluar las competencias? [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=wrD38Sw76gw> Oakhill,
- J., Cain, K., & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 14(4), 443-468.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. Oxford University Press.
- PISA (2012). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem Solving*.
- PISA (2018). *Marco de lectura PISA*. <https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Marcos%20conceptuales/2022-PISA-Uruguay-Marcos%20conceptuales-Marco%20lectura.pdf>



Polya (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.

Pretz, J; Naples, A. J; & Sternberg, R. (2003). *Recognizing, defining, and representing problems*. (pp.3–30). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615771.002>

Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas: Para comprender las evaluaciones educativas*. PREAL.

Reeff, J; Zabal, A. & Blech, C. (2006). *The Assessment of Problem-Solving Competencies*. https://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/reeff06_01.pdf

Rodríguez Gonzalo, G. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 58, pp. 6073.

Rodríguez, M. y Flotts, M. (2019). *Definición del referente de la evaluación y desarrollo del marco de especificaciones*. Centro UC. INEE.

Sotomayor, C; Ávila, N; Jeldrés, E. (2015). Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136701/Rubricas-y-otras-herramientas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UNESCO (s.f). *Tesaurus de la UNESCO*. <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/search?-clang=es&q=resoluci%C3%B3n+de+problemas>

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. Laia.



acredita ^{ebi}

