



El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje

en Lectura

¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?

Una habilidad fundamental a desarrollar en todo estudiante de América Latina y el Caribe

La comprensión lectora es una habilidad de gran importancia, no solo en el ámbito escolar, sino para la vida. Comprender un texto escrito implica integrar la información que se presenta en distintas partes de lo leído, así como también construir significado, vinculando el conocimiento del mundo que posee cada lector.

Si bien es una habilidad clave, es difícil lograr una comprensión lectora profunda. Además de decodificar, que implica descifrar el código escrito, es necesario comprender el significado que engloban las palabras. Así, una lectura precisa y fluida no garantiza la comprensión.

Una comprensión lectora disminuida tiene efectos no solo en el área de lenguaje, ya que la lectura y comprensión son los mecanismos a través de los cuales los estudiantes se aproximan a los textos de distintas disciplinas, por lo que las dificultades lectoras repercuten en la experiencia global en su totalidad.

En 2019 se aplicó a una muestra de estudiantes latinoamericanos de 3° y 6° grado la prueba ERCE, iniciativa liderada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO, que incluía la prueba de Lectura. El instrumento se basó en el análisis curricular de los países participantes, producto del cual surgieron dos dominios: *comprensión de diversos textos* y *conocimiento textual*. Una ventaja del instrumento es que es comparable con la prueba TERCE 2013. Los resultados comparativos entre ambas aplicaciones muestran en general que estos se mantienen estables. Se implementaron niveles de logro, y se encontró que un grupo de países logra subir de nivel a sus estudiantes, mientras otros se mantienen o bajan entre una prueba y otra.

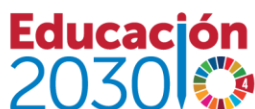
Se proponen estrategias globales que pueden ayudar a promover el desarrollo de la comprensión lectora en el aula de educación básica.

La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2022



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Edición y corrección de textos: Luis Alberto Ceballos
Ilustración y diseño de cubierta: Carolina Salas Angellotti

Agradecimientos

Esta publicación es una iniciativa realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) con la participación de los países miembros: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Este documento se elaboró a partir de los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la OREALC/UNESCO Santiago y Carlos Henríquez Calderón, coordinador general del LLECE. La elaboración del documento fue coordinada por el equipo del LLECE: Carlos Cayumán y Francisco Gatica, y contó con la colaboración de las consultoras Adriana Viteri y Bernardita Castillo.

La elaboración del documento estuvo a cargo de Macarena Silva, académica del Instituto de Estudios Avanzados en Educación e investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

Agradecemos la valiosa revisión de este documento realizada por Addys Ramos Hernández, investigadora del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas del Ministerio de Educación de Cuba.

El presente documento ha sido posible gracias al esfuerzo colectivo de todos y todas quienes participaron en su edición y diseño.

Tabla de contenidos

Agradecimientos	3
Tabla de contenidos	4
Introducción	5
Habilidades fundamentales	5
¿Qué implica comprender un texto?	5
La relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje escolar	6
¿Qué se espera que aprendan los estudiantes en Lectura en el nivel primario de América Latina y el Caribe?	6
Prueba ERCE y niveles de aprendizaje	7
Niveles de logro	8
Nivel mínimo de competencia	10
Ejemplos de preguntas del ERCE 2019	10
Resultados comparativos de los estudios TERCE 2013 y ERCE 2019	11
Desafíos y orientaciones para movilizar los aprendizajes hacia los niveles esperados	14
Vocabulario	14
Inferencias	15
Síntesis y conclusiones	16
Referencias	17

Introducción

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) ha liderado la iniciativa de evaluar los logros de aprendizajes de los niños de educación primaria en América Latina y el Caribe. El cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) es la última de cuatro evaluaciones que se han realizado en la región a partir de 1997. A diferencia de otros instrumentos internacionales, el ERCE se basa en un análisis exhaustivo de los documentos curriculares de los países participantes en las disciplinas y grados que se miden. Este análisis permite llevar a cabo una medición pertinente y adecuada al contexto (UNESCO OREALC, 2021a).

A su vez, la evaluación realizada en 2019 (ERCE) es comparable con la medición previa llevada a cabo en 2013 (TERCE), lo cual permite monitorear los logros de aprendizajes en el tiempo. Lo anterior es clave para contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la Agenda 2030, cuyo objetivo 4 plantea «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». La prueba ERCE constituye un insumo para verificar los indicadores de las metas de la Agenda 2030 referidas a la proporción de niños que alcanzan los niveles mínimos de competencia en las distintas áreas (UNESCO OREALC, 2021a).

Una de las áreas evaluadas por el ERCE es Lectura, foco del presente documento. La comprensión lectora es una habilidad de gran relevancia que no solo permite desarrollarse de forma adecuada en el ámbito académico, sino también es clave para desenvolverse de forma independiente en la vida cotidiana (Cain, 2010). La OCDE declara que es esencial para interactuar en el mundo adquirir conocimiento, fortalecer el desarrollo personal y ser partícipe del entorno (OECD, 2012). A su vez, Catts & Kamhi (2017) plantean que lograr una buena comprensión lectora por parte de los alumnos es uno de los objetivos más importantes de la educación formal.

Habilidades fundamentales

La comprensión lectora es una habilidad crucial para la vida, ya que permite interactuar con el mundo de forma efectiva, adquirir conocimiento, fortalecer el desarrollo personal y hacerse parte activa del entorno (OECD, 2021).

¿Qué implica comprender un texto?

Un lector competente es quien logra recuperar el significado de las palabras y oraciones, conectándolas de forma sucesiva para construir un modelo o representación coherente (Cain, 2010).

La comprensión lectora puede definirse como un proceso integrativo y constructivo en el cual el lector forma un modelo mental extrayendo significado del texto (Cain, 2012). Es integrativo porque para comprender un texto es necesario combinar información de distintas partes de este, ya sea a nivel local, al integrar componentes de una frase, o global, al conectar acciones o información que se encuentra en partes más alejadas de un escrito. Es constructivo porque no toda la información necesaria para comprenderlo se encuentra disponible en el texto, por lo que a partir de este el lector debe construir significado utilizando su conocimiento previo.

Un aspecto esencial en la comprensión lectora es que para entender un texto escrito no solo es necesario leer/decodificar de forma correcta, sino también desplegar una serie de habilidades que van más allá de descifrar el código escrito. Lo anterior se plasma en el Modelo Simple de la Lectura, acuñado por Hoover y Gough (1990). En él se establece: «La comprensión lectora implica el dominio de dos componentes centrales: reconocimiento de palabras (decodificación) y comprensión del lenguaje».

- El **reconocimiento de palabras** consiste en la correcta asociación del grafema (forma escrita de la letra) con su fonema (sonido de la letra), o dicho de forma más sencilla, descifrar el código escrito (Nation, 2008). Esto implica conocimiento ortográfico y fonológico de las palabras (Perfetti, 2010). Sin embargo, como se mencionó anteriormente, esto no basta para comprender.
- La **comprensión del lenguaje**, por su parte, es la habilidad de extraer significado y da cuenta de los procesos de integración y construcción ilustrados (Snowling, Cain, Nation & Oakhill, 2009).

Un texto no puede leerse de forma comprensiva si alguno de los dos componentes falla, es decir, ambos son

requisito indispensable para comprender el lenguaje escrito.

En términos de desarrollo, un cuerpo robusto de investigación muestra que el peso predictivo de los dos componentes de la comprensión lectora varía a lo largo de la escolaridad. En los primeros años, la comprensión lectora se explica mayormente por el reconocimiento de palabras, ya que constituye el acceso al significado, pues en esa época los niños están aprendiendo a leer. Sin embargo, conforme este proceso se vuelve más automático, el componente clave que predice la comprensión lectora en mayor medida es la comprensión del lenguaje (Catts, Hogan & Adlof, 2005). Este cambio en el peso predictivo de ambos componentes suele producirse cuando los niños tienen entre 8 y 9 años, lo cual coincide con el primer curso evaluado por la prueba ERCE 2019.

La relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje escolar

La comprensión lectora es de la mayor relevancia para los aprendizajes en todos los dominios (Wigfield, Gladstone & Turci, 2016). Si bien es clave para las asignaturas directamente relacionadas con lectura y lenguaje, es un prerrequisito para el logro académico a lo largo de la educación básica, secundaria y luego en los estudios posteriores y/o el ámbito laboral (Snow & Biancarosa, 2003).

Sobre su rol en el aprendizaje, es necesario recalcar que a medida en que los niños avanzan en el sistema escolar las demandas de las distintas temáticas que aprenden aumentan, tanto en términos de contenidos como de complejidad. Se espera que los estudiantes lean y escriban en diversas disciplinas, así como que comprendan distintos géneros y estructuras textuales.

Para aprender en las distintas disciplinas, los estudiantes necesitan desplegar una serie de habilidades, por ejemplo, leer de forma fluida, manejar un vocabulario complejo, tener un conocimiento del mundo que les permita utilizar el contexto de la lectura, capacidad de inferir y mirar la lectura de forma crítica, además de monitorear de forma permanente la comprensión para aplicarla estratégicamente cuando sea necesario. A su vez, desde el punto de vista afectivo, es nuclear la motivación para leer y aprender (Snow & Biancarosa, 2003). Todas esas habilidades se entremezclan con la complejidad propia de cada disciplina, por lo que una comprensión lectora adecuada facilita el aprendizaje general y permite el éxito académico escolar y futuro (Savolainen et al., 2008).

Además de la importancia de la comprensión lectora en el entorno escolar, existe una serie de estudios que muestran que las dificultades lectoras se relacionan con consecuencias importantes para los estudiantes en su vida futura.

Por ejemplo, en un estudio realizado en los Estados Unidos, se mostró que uno de cada seis niños que mostraban niveles lectores descendidos en 3º grado no finalizaba sus estudios secundarios en el tiempo previsto. Más aún, un 23 % de los niños que se encontraban en el nivel más bajo de lectura desertaban de la escuela, cifra que se reducía solo a un 4 % en el caso de estudiantes con niveles lectores apropiados (Hernández, 2011).

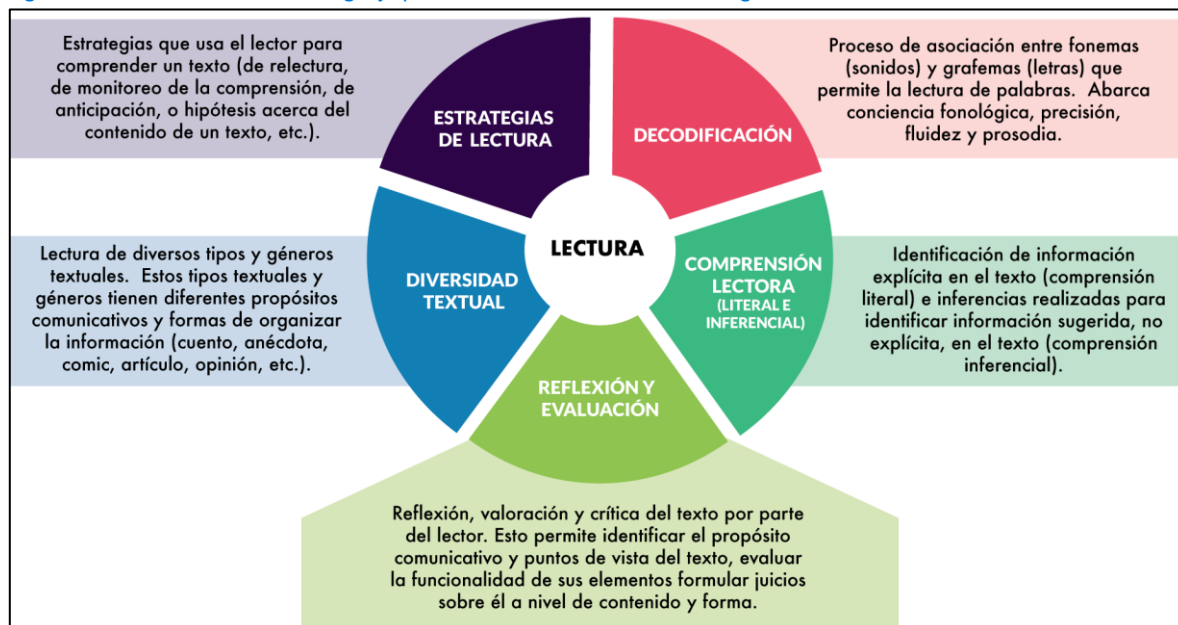
Por otra parte, la habilidad lectora se ha asociado con la educación posterior; más específicamente, un nivel de lectura apropiado en 5º grado se relaciona con un incremento en los años de estudios postsecundarios (Rabiner, Goodwin & Dodge, 2016) y también con el salario al que se puede acceder, ya que se han reportado importantes brechas en el ingreso entre personas con niveles distintos de literacidad. Por ejemplo, en un estudio piloto realizado en la región, Martínez y Fernández (2010) reportaron que las personas analfabetas y analfabetas funcionales (entre cero y seis años de escolaridad) finalizan su vida laboral con un ingreso similar al que tuvieron al iniciarse en el mundo del trabajo, mientras que quienes terminan la educación secundaria, en promedio, triplican su salario inicial.

¿Qué se espera que aprendan los estudiantes en Lectura en el nivel primario de América Latina y el Caribe?

La escuela es el agente principal a través del cual los procesos de comprensión lectora deben aprenderse, fortalecerse y ampliarse (Hulme & Snowling, 2015). Los documentos curriculares de cada país han establecido los aprendizajes centrales que deben abordarse en cada año escolar.

El ERCE 2019 realizó un análisis curricular de orientaciones teóricas y enfoques, así como de los contenidos de los documentos curriculares de los países participantes. La Figura 1 muestra los dominios o temas centrales encontrados en los currículos de Lenguaje de la región, y el Gráfico 1, el porcentaje en que se encontraban presentes en los distintos países.

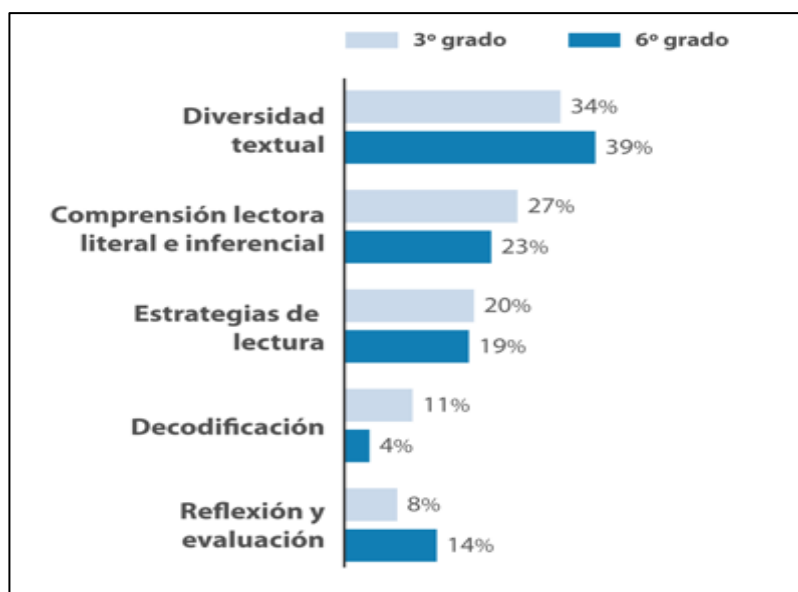
Figura 1. Dominios del área de Lenguaje presentes en los currículos de la región



Fuente: UNESCO OREALC 2020

Los dominios con mayor presencia en ambos grados fueron diversidad textual y comprensión lectora literal e inferencial, los cuales se incorporaron en la prueba ERCE, dada su presencia en los textos curriculares, así como también por la factibilidad de evaluarse en la modalidad lápiz-papel.

Gráfico 1. Porcentaje de aparición del dominio en los documentos curriculares de los países de la región



Fuente: UNESCO 2020

Prueba ERCE y niveles de aprendizaje

Considerando los hallazgos del análisis curricular, la prueba ERCE de Lectura se organizó en dos dominios, que son de gran relevancia para un desempeño adecuado en la comprensión lectora y que mostraron una amplia presencia en los currículos de la región:

- **Comprensión de diversos textos:** la comprensión lectora implica no solo un grupo de habilidades que puede desplegar el sujeto, sino que estas interactúan con las características del texto que se leerá y también con el contexto en que ocurre la actividad lectora (Snow, 2002).
- **Conocimiento textual:** refiere a la capacidad de identificar, definir, clasificar y describir distintas estructuras textuales y sus componentes principales. El conocimiento de la estructura textual es importante para el desarrollo de la comprensión lectora, ya que permite una aproximación más estratégica al texto (Meyer & Poon, 2001). A su vez, se trata de un conocimiento específico; por ejemplo, si un niño conoce la estructura textual narrativa, eso impacta en su comprensión de textos narrativos, pero no se transfiere a su habilidad de comprender textos expositivos/informativos necesariamente (Duke, 2000).

En cada dominio se despliegan distintas habilidades. La prueba ERCE se enfoca en tres de ellas:

- **Literal:** da cuenta de elementos explícitos que se localizan en los textos, siendo central la habilidad de reconocer.
- **Inferencial:** refiere a información implícita del texto, a la cual se accede integrando elementos presentes en él o construyendo significado mediante asociaciones con conocimientos previos.
- **Crítica:** considera la contrastación y evaluación de la información presente en el texto a la luz de otras lecturas, creencias o conocimientos. Generalmente implica generar un juicio sobre lo leído.

Los procesos implicados —literal e inferencial— habilitan el acceso al significado del texto. Lo literal permite descifrar la información explícita que está en el texto, mientras lo inferencial va más allá, integrando elementos presentes en el texto e incorporando y relacionando este con conocimientos previos del lector (Oakhill, Cain & Elbro, 2015).

Las habilidades evaluadas son de gran importancia para el adecuado desempeño académico de los niños. En general, en las escuelas, durante los primeros años de la escolaridad (1° y 2° grado), el foco está en «aprender a leer» para luego «leer para aprender» (Chall, 1996). Esto implica que los estudiantes utilizan la lectura para acceder a la información en las distintas áreas del conocimiento y a través de diversas modalidades. Así, los lectores comienzan a enfrentarse con nuevos y mayores desafíos en el ámbito de la lectura; por ejemplo, los textos suelen ser de mayor complejidad y se incorpora un número importante de escritos informativos que se usan como material de estudio en las distintas disciplinas, siendo estos últimos menos familiares para los niños (Duke, 2000).

Niveles de logro

Considerando los dominios y habilidades, la prueba ERCE estableció cuatro niveles de logro, los cuales se describen a continuación.

3° grado

La Tabla 1 describe cada nivel de logro en el dominio de comprensión de diversos textos, con foco en qué sería capaz de hacer cada niño de 3° grado en determinado nivel y un ejemplo.

Tabla 1. Niveles de logro en 3° grado, comprensión de diversos textos y conocimiento textual

Nivel	Dominio	
	Comprensión de diversos textos	Conocimiento textual
I	Reconocer información destacada e inferir a partir de esta.	Reconocer tipos de textos y sus características.
II*	Identificar información explícita que puede estar parafraseada, lo cual indica un dominio de vocabulario y sintáctico mayor que solo reconocer. A su vez, es capaz de inferir información cercana o destacada del texto, así como el tema global, siempre y cuando se trate de información destacada o explícita del texto.	Inferir el propósito de un texto a partir de información evidente y reconocer elementos prototípicos de ciertos tipos de textos, junto con la función que cumplen.
III	Identificar información explícita del texto e inferir información, en ambos casos seleccionando/comparando/contrastando con información similar incluida en el texto. Junto a lo anterior, es capaz de relacionar información visual y verbal del texto.	Inferir el propósito de un texto a partir de su organización.

IV	Realizar inferencias con base en pistas o claves del texto y desarrollar una comprensión global de este utilizando inferencias que requieren el uso de información implícita.	Reconocer tipos de textos que no tienen una estructura prototípica, inferir propósitos del texto que no son evidentes y aplicar el conocimiento de los tipos de textos en la lectura.
-----------	---	---

*Se marca en negrita el nivel mínimo de competencias para el monitoreo de la Agenda 2030.

En ambos dominios, la progresión va de lo más explícito a lo más implícito y desde conexiones más evidentes y que relacionan elementos cercanos en el texto hasta conexiones más distantes y que requieren discriminar frente a otra información similar.

6° grado

La Tabla 2 muestra los niveles de logro para 6° grado.

Tabla 2. Niveles de logro en 6° grado, comprensión de diversos textos y conocimiento textual

Dominio		
Nivel	Comprensión de diversos textos	Conocimiento textual
I	Localizar información explícita que se encuentra de forma literal o parafraseada que es de fácil acceso y distinguible e inferir a partir de ella.	
II	Localizar información o relaciones explícitas que se encuentran de forma literal o parafraseada en el cuerpo del texto y que deben distinguirse de otros elementos del texto. Realizar inferencias de distinto tipo: <ul style="list-style-type: none"> - involucrar información sugerida o cercana - determinar el tema o idea central de un párrafo - tener una comprensión global del texto - interpretar expresiones en lenguaje figurado. 	Reconocer elementos de la estructura prototípica de un texto (p. ej., su final/desenlace o moraleja), junto con inferir el propósito de distintos tipos de textos cuando es evidente y ser capaz de comparar dos textos a partir de información reiterada que se encuentra al inicio.
III*	Realizar inferencias de distinto tipo: <ul style="list-style-type: none"> - conectar ideas específicas o secundarias y que se ubican en distintas partes de uno o más textos - determinar el tema o idea central de un párrafo en relación con el texto en su conjunto - tener una comprensión global del texto, junto con la integración de información implícita en este - interpretar expresiones en lenguaje figurado a partir de claves implícitas o que desafían el conocimiento del mundo. Relacionar información visual y verbal de un texto.	Inferir el propósito de un texto a través de claves implícitas y ser capaz de comparar dos textos integrando información relevante de ellos.
IV	Realizar inferencias a partir de conexiones entre ideas específicas o poco predecibles y ubicadas en distintas partes de uno o más textos. Hacer inferencias que requieren comprender el texto globalmente y desafiar el conocimiento del mundo.	Inferir el propósito de un texto a partir de claves implícitas que es necesario distinguir de información que compite, ser capaz de comparar dos textos integrando o discriminando información que compite. Evaluar la incorporación de un recurso considerando el propósito del texto.

*Se marca en negrita el nivel mínimo establecido por la UNESCO.

En 6° grado, el foco principal es la capacidad de hacer inferencias, un elemento clave para la comprensión lectora. En este sentido, la progresión entre niveles va moviéndose desde inferencias más sencillas, en términos de vincular información más cercana o evidente, hasta vincular información o relacionar elementos implícitos o que requieren

conectar distintas partes del texto. Se espera a su vez que los estudiantes sean capaces de construir el significado global del texto y realizar inferencias a propósito de este entendimiento. Un elemento de complejidad adicional lo constituye la capacidad de discriminar entre información que compite y que puede tener distintos niveles de relevancia para comprender el texto.

La progresión del conocimiento textual avanza entre los niveles I y IV, principalmente a través de la habilidad de reconocer el propósito del texto utilizando distintos tipos de información disponible para ellos. En los niveles más bajos, el propósito se deduce a partir de información evidente y luego a partir de información implícita, mientras que en el nivel más complejo se requiere la discriminación de información relevante para poder inferir.

Nivel mínimo de competencia

Como se mencionó anteriormente, la Agenda 2030 en el ODS 4, enfocado en educación, propone indicadores para monitorear los avances en la región, los cuales se basan en la proporción de niños que alcanzan el nivel mínimo de competencia en el área evaluada.

En el caso de Lectura, los niveles mínimos de competencia descritos por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) son los siguientes (UNESCO, 2021b):

En 3° grado, los estudiantes leen palabras escritas de forma fluida y precisa. Comprenden el significado global de oraciones y textos breves. A su vez, identifican el tema del texto.

En 6° grado, los estudiantes interpretan y dan algunas explicaciones sobre las ideas principales y secundarias en diferentes tipos de textos. Establecen conexiones entre ideas principales de un texto y sus experiencias personales, así como también con el conocimiento general.

El nivel mínimo de competencia establecido por la Agenda 2030 ha sido equiparado al nivel de logro II en 3° grado y III en 6° grado en la prueba ERCE.

Ejemplos de preguntas del ERCE 2019

La evaluación realizada por el ERCE en 2019 incluía una prueba de 24 preguntas para 3° grado y 32 para 6° grado. A continuación se presentan dos preguntas, una de 3° grado y otra de 6° grado, que son de nivel II y III, respectivamente; es decir, representan el nivel mínimo de competencias.

En 3° grado:



La zorra y el leñador

En un bosque corría una desesperada zorra perseguida por varios cazadores. Al llegar a la cabaña de un leñador, le suplicó que la escondiera. El hombre le aconsejó que ingresara a su cabaña.

Casi al instante llegaron los cazadores, y le preguntaron al leñador y a su esposa si habían visto por allí una zorra.

El leñador, pensando que podía quedar bien con todos, les dijo con palabras que no la había visto, pero con su mano, disimuladamente señalaba el lugar donde la había escondido.

Afortunadamente para la zorra, los cazadores no comprendieron las señas del hombre y confiando solo en sus palabras se marcharon.

La zorra salió sin decir nada. Entonces, el leñador le reprochó por qué no le daba las gracias, a lo que la zorra contestó:

—Te hubiera dado las gracias si tus manos y tu boca hubieran dicho lo mismo.

¡No debes negar con tus actos, lo que dices con tus palabras!

Esopo

Esopo (s. I). Zorra y el leñador. Recuperado el 11 de agosto de 2011, de <http://www.aerospaeraticos.com/SP/hibridos/ora1-enlce.html>. Adaptación.

En el texto, ¿qué le pide la zorra al leñador?

- A) Que la alimente.
- B) Que la esconda.
- C) Que le dé las gracias.
- D) Que confíe en sus palabras.

Responder de forma correcta esta pregunta implica el manejo de vocabulario. En el texto se hace referencia a suplicar y en la pregunta se refiere a pedir. Así, el niño tiene que saber que «suplicar» significa «pedir» para comprender este elemento.

En 6° grado:

El avión



La humanidad había querido volar desde hace siglos sin éxito. El problema fundamental era que los inventores intentaban copiar el vuelo de los pájaros, con el aleteo de las alas. Pero los músculos no tienen suficiente fuerza para mover unas alas parecidas a las de los pájaros, y construir una máquina con alas móviles es extremadamente complicado.

Los primeros humanos que se elevaron en el aire utilizaron globos de aire caliente o simples planeadores, pero ambos dispositivos voladores solían ir donde ellos querían, no donde quería el piloto. Lo que el mundo necesitaba era una máquina voladora con motor. En 1903, Orville Wright fue el primero en elevarse con una de estas máquinas con la ayuda de su hermano Wilbur. El vuelo fue corto, pero se había conquistado el aire. En décadas, los aviones llenaron los cielos del mundo.

Todos los primeros aviones estaban impulsados por hélices, lo que limitaba su velocidad, pero en 1930, el ingeniero Fred Whipple inventó el motor a reacción. En 1947, un avión a reacción voló por primera vez a una velocidad supersónica (mayor que la del sonido). En la actualidad, todos los grandes aviones disponen de motores a reacción.

¿Qué tuvieron que dejar de hacer las personas para elevarse en el aire?

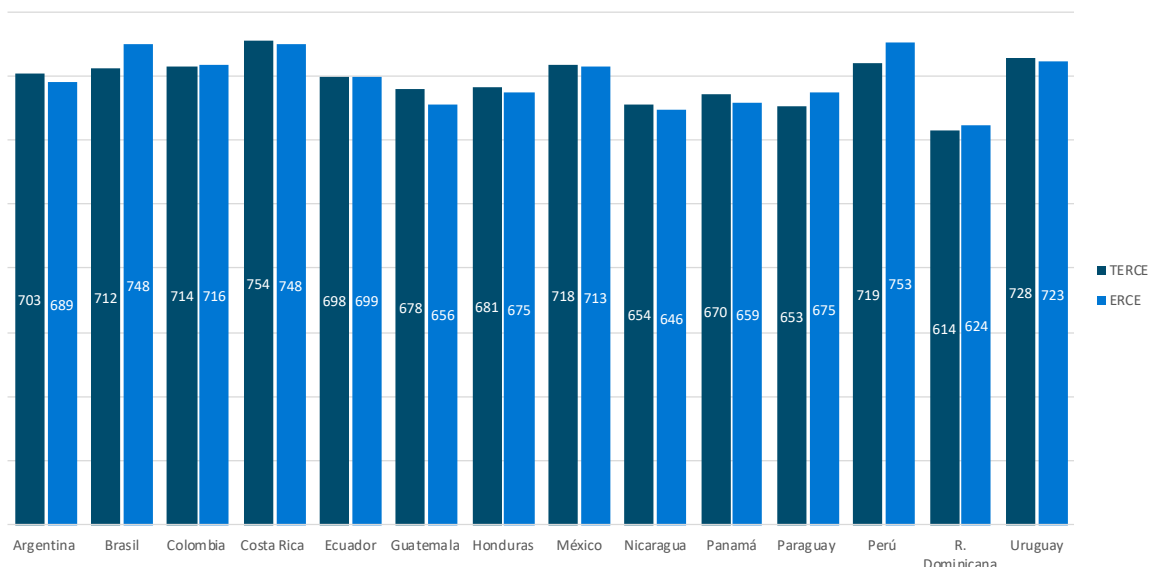
- A) Usar aire caliente.
- B) Copiar el vuelo de los pájaros.
- C) Incorporar hélices a los modelos.
- D) Controlar el movimiento de la máquina.

Para responder esta pregunta es necesario que se comprenda que el problema que tenían en un comienzo era intentar imitar a los pájaros, lo cual está explícito en el texto. Luego, en el párrafo siguiente, se menciona que lograron elevarse en el cielo con globos de aire caliente y planeadores. Así, si bien no está explícito en el texto, se puede inferir que al solucionar el problema (dejar de imitar a los pájaros) lograron elevarse.

Resultados comparativos de los estudios TERCE 2013 y ERCE 2019

Los gráficos 2 y 3 muestran los resultados obtenidos en las pruebas de los estudios TERCE 2013 y ERCE 2019.

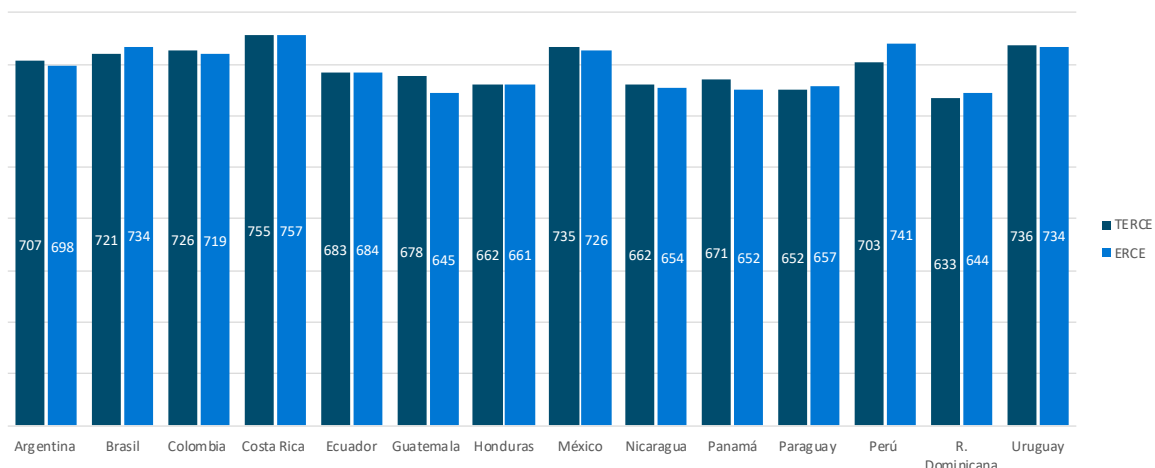
Gráfico 2. Puntaje estándar para 3º grado en el TERCE y el ERCE



Fuente: UNESCO OREALC 2021

En 3° grado se puede observar que hay una cierta estabilidad en los puntajes obtenidos. Cuatro países suben en sus puntajes, los cuales además lograron disminuir el número de estudiantes que se encuentra en el nivel mínimo de logro, es decir, el nivel I.

Gráfico 3. Puntaje estándar para 6º grado en los estudios TERCE 2013 y ERCE 2019



Fuente: UNESCO OREALC 2021

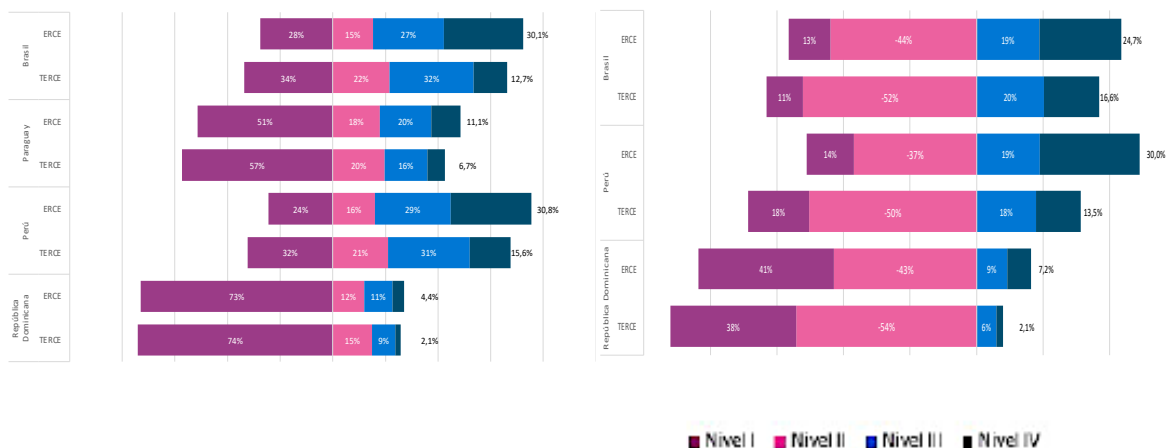
En 6º grado ocurre algo similar, ya que no se aprecian grandes diferencias entre ambas evaluaciones. Tres países lograron subir su desempeño, los cuales también aumentaron el número de estudiantes en los niveles de logro III y IV.

Si bien existen ciertas mejoras en algunos de los países participantes, la estabilidad de los resultados, y el hecho de que un 44 % de los estudiantes de 3º grado y un 68.8 % de 6º grado se encuentren en el nivel mínimo de competencia, urgen a tomar acciones para apoyar de forma más intensiva el aprendizaje de los niños de la región en comprensión lectora, una habilidad clave para su desempeño escolar y para su vida futura.

A continuación se muestra el cambio en los niveles de logro que experimentaron los países participantes entre las pruebas ERCE y TERCE.

La Figura 2 muestra a su izquierda los países que incrementaron su desempeño entre 2013 (implementación de TERCE) y 2019 (implementación de ERCE) en 3º grado: Brasil, Paraguay, Perú y República Dominicana. En todos ellos, el porcentaje de estudiantes en el nivel I disminuye, mientras que aumenta en el nivel IV. En 6º grado, a la derecha en la Figura 2, los mismos países, con excepción de Paraguay, incrementan sus niveles de logro, movilizando a más estudiantes a los niveles III y IV de desempeño.

Figura 2. Países que aumentan su desempeño entre los estudios TERCE y ERCE en 3º (izquierda) y 6º grado (derecha)

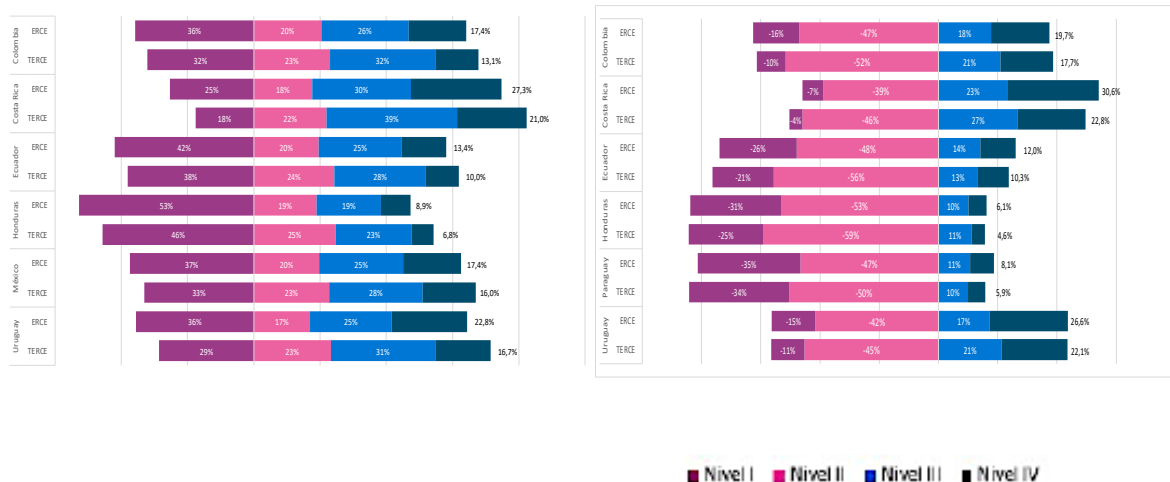


Fuente: UNESCO OREALC 2021

La Figura 3 muestra los países que mantuvieron su desempeño entre ambas evaluaciones. Tanto en 3° como en 6° grado hay cinco países que conservan niveles de logro similares en los dos momentos de evaluación: Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Uruguay.

A su vez, en 3° grado, México se suma a los países que mantienen la distribución de los niveles, y en 6° grado, Paraguay.

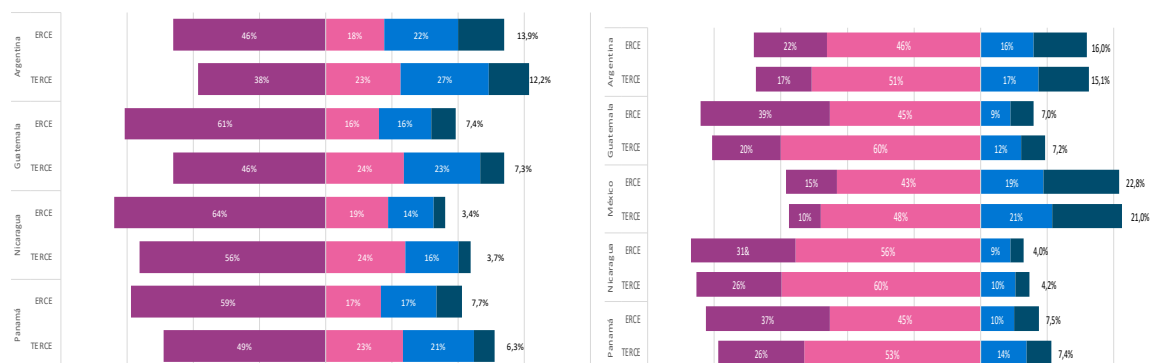
Figura 3. Países que mantienen su desempeño entre los estudios TERCE y ERCE en 3° (izquierda) y 6° grado (derecha).



Fuente: UNESCO OREALC 2021

La Figura 4 muestra que en 3° y 6° grado hay cuatro países que disminuyen su desempeño entre ambas aplicaciones: Argentina, Guatemala, Nicaragua y Panamá, mientras que México se incorpora a los países que bajan su rendimiento en 6° grado. Principalmente, aumenta el porcentaje de estudiantes que se ubican en el nivel I de desempeño.

Figura 4. Países que disminuyen su desempeño entre los estudios TERCE y ERCE en 3° (izquierda) y 6° grado (derecha).



Desafíos y orientaciones para movilizar los aprendizajes hacia los niveles esperados

Las secciones anteriores han puesto de relieve que la comprensión lectora es un constructo complejo que requiere habilidades para lograr un adecuado desarrollo. Esa diversidad de componentes implica también que las dificultades en la comprensión lectora tienen causas variadas. Por ejemplo, es posible que algunos estudiantes no respondan bien a una pregunta porque no leyeron/decodificaron de forma correcta las palabras del texto, lo cual entorpece la comprensión. Por otra parte, podría ser que, a pesar de haber desarrollado una habilidad lectora que permite leer de forma precisa y fluida, existan dificultades en el vocabulario que impidan hacer asociaciones entre partes de un texto. Estos dos ejemplos solo ilustran una posibilidad abierta de distintas causas de dificultades para comprender un escrito.

Considerando lo anterior, un punto de gran relevancia es conocer a los estudiantes para desarrollar estrategias que fomenten su aprendizaje, las cuales se enfoquen en los diversos elementos y habilidades necesarios para comprender un texto.

La literatura ha señalado que un aspecto clave que predice la comprensión lectora es la generación de inferencias (Cain, 2010). Si miramos con detención los niveles de logro planteados, van aumentando en complejidad en término de las asociaciones requeridas entre elementos del texto, yendo de lo más explícito a lo más implícito. Esas asociaciones requieren a su vez el manejo del vocabulario, es decir, conocer las palabras del texto para poder vincularlas. Así, dos elementos que están en la base de la comprensión lectora son el vocabulario y las inferencias.

A continuación se abordarán ambos temas, junto con algunas recomendaciones para avanzar en los aprendizajes de los estudiantes de 3° y 6° grado.

Vocabulario

Aprender nuevas palabras es central para la comprensión lectora (Nagy, 1988). Nagy y Scott (2000) plantean que para entender un texto a cabalidad el lector debería conocer al menos el 90 % de las palabras presentes.

Existe una brecha importante en el conocimiento de vocabulario que se manifiesta desde edades tempranas. A los tres años ya hay una diferencia importante en el conocimiento del vocabulario por parte de niños de distinto nivel socioeconómico, y estas diferencias pueden mantenerse al ingresar en la escuela (Christ & Wang, 2010), con las consecuencias que esto acarrea para el desempeño escolar, no solo en lenguaje, sino en las distintas áreas del currículo.

¿Cómo enseñar vocabulario?

Si bien se sabe mucho sobre la importancia del vocabulario para el éxito en la lectura, hay poca investigación empírica sobre los mejores métodos o combinaciones de métodos para enseñarlo. Los resultados inmediatos de los entrenamientos en vocabulario son moderados y la transferencia de los efectos a la comprensión lectora son aún más pequeños. Sin embargo, hay formas promisorias en las cuales el juego entre conocimiento del vocabulario y comprensión lectora puede mejorarse.

Ideas importantes sobre la enseñanza del vocabulario

- Dada su relación con la comprensión lectora, la enseñanza exitosa del vocabulario debería orientarse a los niveles profundos del conocimiento de este. Esto significa que los niños no aprendan solo definiciones, sino también cómo esas palabras nuevas se relacionan con otras (Quellette, 2006). Por ejemplo, no es suficiente aprender que narval es el nombre de un animal. Es mucho más eficiente saber que narval es un animal marino, similar a una ballena (también es un cetáceo), pero distinto porque tiene un colmillo muy largo. Así, la palabra narval se relacionará con otras palabras y conceptos en una red semántica o red de significado.

- La enseñanza de vocabulario debe tener lugar en un contexto rico, ojalá durante el trabajo profundo de algún tema. La formación de conexiones entre palabras tiene que incentivarse (Oakhill et al., 2015).
- Se recomienda que los docentes utilicen las palabras nuevas en conversaciones con los estudiantes para que tengan la oportunidad de encontrar y usar los vocablos nuevos que han estado aprendiendo (Coyne, McCoach & Kapp, 2007). Por ejemplo: «En el recreo vi que mientras jugaban a la escondida, algunos de ustedes estaban agazapados detrás del arbusto que se encuentra a la entrada del patio».
- La repetición de las palabras que se aprendieron recientemente también es muy importante para apoyar el aprendizaje, ya sea chequeando la comprensión de estas después de la lectura o a través de la lectura repetida de textos para practicar lo aprendido (Biemiller & Boots, 2006).
- Generalmente, los programas de aprendizaje de vocabulario que han resultado exitosos enfatizan las interacciones entre los aspectos ortográficos, fonológicos, morfológicos, semánticos y sintácticos de las palabras. Esta premisa básica implica que mientras más uno sepa de una palabra (sus fonemas, su ortografía, significados, usos sintácticos, morfología, entre otros), esta se codifica, se recupera y se comprende más eficientemente (Oakhill, Cain & Elbro, 2015).

Inferencias

Las inferencias pueden entenderse como la información que el lector genera para poder completar información que generalmente está implícita en el texto (Till, Mross & Kintsch, 1988, citado en Kendeou, Bohn-Gettler, White & Van den Broek, 2008).

Un elemento clave para la generación de inferencias es el vocabulario. Para vincular partes de un texto es necesario conocer el significado de las palabras (Currie & Cain, 2015). Este elemento es visible en el ejemplo del nivel mínimo de competencia presentado para 3º grado, en que los estudiantes deben saber que cuando la pregunta utiliza el verbo «pedir» está haciendo referencia al verbo «suplicar», presente en el texto.

Otro factor relevante que permite generar inferencias es el conocimiento del mundo. Más aún, una inferencia se podrá realizar solo si existe el conocimiento del mundo necesario para hacerla (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001). Por ejemplo, para comprender a cabalidad el texto El avión, los estudiantes deberían saber cómo son los globos de aire caliente, que son distintos a los que se utilizan en fiestas regulares. Ese conocimiento general del mundo es clave para profundizar la comprensión.

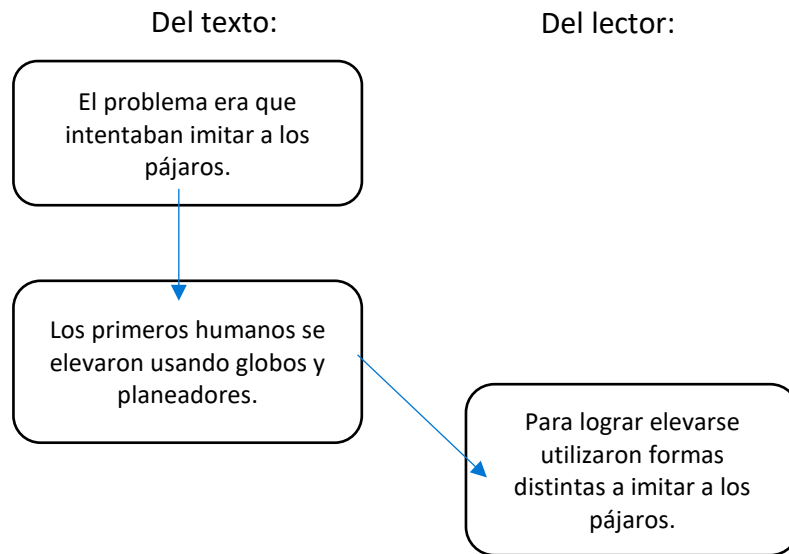
Ideas importantes sobre la enseñanza de las inferencias

- **Claves del texto:** en ocasiones, los estudiantes no tienen conciencia suficiente de cuándo es necesario inferir ni tampoco cuáles son las claves que el texto está dando para vincular la información (Oakhill et al., 2015). El docente puede instruir, leyendo en voz alta, cómo ciertos elementos del texto constituyen pistas para asociar ideas. Por ejemplo, en el caso del avión, es necesario comprender que imitar a los pájaros era un problema, es decir, algo que no funcionaba y debía resolverse. Así, el docente podría leer en voz alta y decir: «Mmm..., imitar a los pájaros era un problema, es decir, algo que tenían que solucionar, porque no resultaba de esa forma».
- **Uso de preguntas:** si bien las preguntas se utilizan de forma frecuente en las aulas, es importante realizar las que fomenten la generación de inferencias, por ejemplo, las que utilicen pronombres interrogativos como «quién», «dónde», «cuándo», entre otros; preguntas de causalidad relativas a los textos utilizados y otras generales orientadas a conectar partes del texto (McMaster et al., 2012). Este tipo de preguntas constituyen un andamio para que los estudiantes piensen más allá de lo que se encuentra de forma explícita en el escrito. Por ejemplo, en relación con los textos presentados previamente, para provocar una respuesta de nivel III, podrían realizarse las siguientes preguntas:

¿Qué hubieras hecho tú si fueras el leñador?

¿Qué significa la expresión «se había conquistado el aire»?

- **Organizadores gráficos:** este tipo de esquemas pueden utilizarse para organizar la información y distinguir lo explícito de lo implícito, o, en otras palabras, qué información está presente en el texto y cuál aporta el lector (Elbro & Buch-Iversen, 2013). Por ejemplo: al leer el texto El Avión, para responder a la pregunta de qué dejaron de hacer las personas para elevarse en el aire, es necesario inferir, incorporando información desde el lector. El organizador gráfico presente en la figura a continuación muestra qué elementos provienen del texto y cuáles del lector, lo cual ayuda a distinguir los elementos claves para inferir.



Síntesis y conclusiones

Los resultados presentados por el ERCE muestran que es de gran importancia reforzar el trabajo que se realiza en las habilidades lectoras en las escuelas de la región. La lectura y, principalmente, la comprensión lectora son esenciales no solo para los aprendizajes escolares, sino también para actuar en la sociedad y ser partícipe del entorno (OECD, 2021).

En comparación con TERCE, los resultados de la prueba ERCE evidencian que ha habido importantes avances en algunos países. Sin embargo, es necesario abordar de forma prioritaria el trabajo lector, ya que un porcentaje importante de estudiantes se encuentra en niveles por debajo del mínimo de competencia.

Con base en los resultados y hallazgos reportados en la investigación, se recomienda un trabajo intensivo en vocabulario e inferencias, que son habilidades claves para la comprensión lectora. Ambos elementos requieren una enseñanza explícita, ya que de la decodificación y la fluidez no se deriva la comprensión, sino que esta última debe enseñarse. Se hace un llamado a enseñar a comprender y también a diversificar las estrategias pedagógicas pensando en los múltiples elementos que son necesarios para convertirse en un lector eficiente en el mundo de hoy.

Referencias

- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties: an introduction*. (BPS Textbooks in Psychology). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cain, K. (2012). Deeper learning in reading comprehension. In Kirby, J. R., & Lawson, M. J. (Eds.), *Enhancing the quality of learning* (pp. 315-338). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., *et al.* (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition* 29, 850-859. [doi:10.3758/BF03196414](https://doi.org/10.3758/BF03196414)
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2017). Prologue: Reading Comprehension Is Not a Single Ability. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 48, 73. [doi:10.1044/2017_lshss-16-0033](https://doi.org/10.1044/2017_lshss-16-0033)
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In *The connections between language and reading disabilities* (pp. 38-51). Psychology Press.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace.
- Christ, T., & Wang, X. C. (2010). Bridging the vocabulary gap. *Young Children*, 85.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary Intervention for Kindergarten Students: Comparing Extended Instruction to Embedded Instruction and Incidental Exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 74-88.
- Currie, N. K., & Cain, K. (2015). Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57-75. [doi:10.1016/j.jecp.2015.03.005](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.03.005)
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224.
- Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Annie E. Casey Foundation.
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2015). Learning to Read: What We Know and What We Need to Understand Better. *Child development perspectives*, 7(1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12005>
- Martínez, R., & Fernández, P. (2010). *The Social and Economic Impact of Illiteracy: An Analytical Model and Pilot Study*; UNESCO.
- McMaster, K. L., Van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P., *et al.* (2012). Making the right connections: Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and individual differences*, 22, 100-111.
- Meyer, B. J. F., & Poon, L. W. (2001). Effects of structure training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93, 141-159.
- Nagy, W. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Delaware: ERIC.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nation, K. (2008). Learning to read words. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 1121-1133.
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A Handbook*. New York: The Routledge.
- OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Paris, France: Author.
- OECD (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98(3), 554.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading skill. In *Bringing Reading Research to Life*. Ed. (M. McKeown & L. Kucan). New York, The Guildford Press. pp. 291-303.

- Rabiner, D. L., Godwin, J., & Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45(2), 250-267. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.250-267>
- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A., & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18(2), 201-210. [doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.017](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.017)
- Snow, C., (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2002. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Snow, C. E., & Biancarosa, G. (2003). *Adolescent literacy and the achievement gap: What do we know and where do we go from here?* New York, NY: Carnegie Corporation.
- Snowling, M., Cain, K., Nation, K., & Oakhill, J. (2009). *Reading comprehension: Nature, assessment and teaching*. Booklet compiled following the Economic and Social Research Council Seminar Series «Reading comprehension: From theory to practice».
- UNESCO OREALC (2020). Análisis curricular. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): hallazgos y reflexiones en el marco de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe; documento breve. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373976/PDF/373976spa.pdf.multi>
- UNESCO OREALC (2021a). Evaluación de logros de los estudiantes. Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019. https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf_0.pdf
- UNESCO (2021b). SDG 4 Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. <http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/09/Metadata-4.1.1.pdf>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. [doi:10.1111/cdep.12184](https://doi.org/10.1111/cdep.12184)

La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Contacto

Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe
(OREALC/UNESCO Santiago)
Enrique Delpiano 2058,
7511019 Santiago, Chile



santiago@unesco.org



es.unesco.org/fieldoffice/santiago



[@unescosantiago](https://twitter.com/unescosantiago)



[@unescosantiago](https://www.facebook.com/unescosantiago)



[@unesco.santiago](https://www.instagram.com/unesco.santiago)



[company/unescosantiago](https://www.linkedin.com/company/unescosantiago)



[unescosantiago](https://www.youtube.com/unescosantiago)



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible