

DIAGNOSTICO DE LAS DIFICULTADES
EN EL APRENDIZAJE DE LA
LECTO-ESCRITURA
Nivel. primario
La Pampa

por

VILMA PRUZZO de DI PEGO

Tesis presentada a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como -
uno de los requisitos para obtener el
grado de Doctor en Ciencias de la Educación

TOMO 1

Agosto 1985

UNIVERSIDAD NACIONAL de LA PLATA

AGRADECIMIENTOS:

A la Directora de Tesis, Profesora Leonor Derosa de Bacigalupo, por sus oportunas orientaciones y su permanente apoyo y estímulo.

Al Licenciado en Estadística, Alberto Eduardo Cudós, Director de Estadísticas y Censos de la Provincia de La Pampa, que con la autorización del Director de Tesis, extrajo la muestra representativa de la población analizada.

INDICE GENERAL

	Página
Agradecimiento.	II
LISTA de TABLAS	IV
LISTA de FIGURAS.	VI
CAPITULOS	
I. INTRODUCCION	1
I.1. Planeamiento y delimitación del problema.	2
I.2. Significado del aprendizaje de la lectura y escritura	13
II. ANALISIS DE INVESTIGACIONES AFINES	20
II.1. Estudios realizados en la Provincia de La Pampa.	20
II.2. Estudios realizados en la República Argentina y Latinoamérica.	24
III. MARCO TEORICO.	45
III.1.El resultado del aprendizaje lingüístico.	65
III.2.El currículum.	65
III.3.Premisas derivadas del marco teórico	97
III.4.Las hipótesis planteadas y sus consecuencias.	98
III.5.Definiciones conceptuales.	100
III.6.Definiciones operacionales.	102
III.7.Objetivos Generales.	106
III.8.Limitaciones.	108
IV. DISEÑO DEL ESTUDIO	110
IV.1. Objetivos del modelo	111
IV.2. Los instrumentos de la investigación	116
IV.3. Instrumentos para evaluar la competencia en lectura oral.	138

CAPITULOS	Página
IV.4. Instrumento para evaluar la comprensión lectora.	153
IV.5. La eficiencia lectora	172
IV.6. Instrumento para evaluar ortografía	175
IV.7. Instrumento para evaluar la escritura.	198
IV.8. Procedimientos generales para la aplicación de la prueba.	211
IV.9. Instrumento para analizar la opinión de los docentes.	216
IV.10. Instrumentos para la evaluación curricular.	229
V. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS .	321
V.1. Evaluación de lectura. .	321
V.2. Evaluación de ortografía . .	380
V.3. Evaluación de grafía.	427
V.4. Evaluación de los componentes generadores del Currículum.	468
V.5. Evaluación de los Lineamientos curriculares.	478
V.6. Evaluación del Planeamiento docente	506
V.7. Evaluación de las experiencias de aprendizaje.	526
V.8. Evaluación de la tarea docente de evaluar.	543
V.9. Análisis e interpretación de la encuesta docentes.	566
V.10. Análisis de la encuesta a alumnos de 7° grado. .	580
V.11. Test de hipótesis	583
VI. RESUMEN Y CONCLUSIONES.	588
V.1. Restablecimiento del problema. .	591

CAPITULOS	Página
VI.2. Descripción de procederes.	591
VI.3. Resultados y conclusiones. .	620
VI.4. Recomendaciones finales . . .	668
VII.RESUMEN DE LA INVESTIGACION. .	670
APENDICES	
A Clasificación de las escuelas primarias de La Pampa.	678
BIBLIOGRAFIA. . .	683

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas	Página
I. Escuelas, alumnos matriculados y docentes clasificados por modalidad y dependencia.	3
II. Nivel educativo alcanzado: comparación intergeneracional.	5
III. Perseverancia escolar a los 12 años	6
IV. Retención y desgranamiento según cohortes del período 1970-80.	10
V. Cuadro comparativo de promedios escolares en Lengua y Castellano de 1° Año . . .	22
VI. Distribución de las escuelas primarias por Departamento.	121
VII. Tabla de especificaciones para construir la prueba de comprensión lectora	156
VIII. Tabla de especificaciones para construir la prueba de comprensión lectora. Cantidad de ítems.	156
IX. Línea de corte para la comprensión lectora: Tarjeta para los jueces.	163
X. Cálculo del coeficiente de correlación de Pearson. Control de confiabilidad. . .	166
XI. Índice de discriminación y de dificultad . Prueba de lectura silenciosa.. . . .	169
XII. Tabla de especificaciones para construir la prueba de ortografía. En porcentajes . .	181
XIII. Tabla de especificaciones para construir la prueba de ortografía. Cantidad de ítems .	182
XIV. Criterios para la selección de las palabras del dictado. .	185

Tablas	Página
XV. Selección de palabras de acuerdo a los criterios establecidos.	186
XVI. Clasificación de las palabras de acuerdo al nivel, regla o uso ortográfico que representa.	187
XVII. Tabla de errores y puntajes	192
XVIII. Planilla para el control de la grafía.	207
XIX. Evaluación de la validez externa del currículum.	242
XX. Síntesis final de la evaluación del planeamiento docente	259
XXI. Evaluación de los errores en lectura oral	323
XXII. Comparación de tipo de errores según grupo.	327
XXIII. Tipo de error en lectura oral por escuela	329
XXIV. El modo lector en la muestra.	332
XXV. El modo lector por escuela.	337
XXVI. Comparación del MODO lector por grupo de escuelas y sexo.	340
XXVII. Velocidad lectora en la muestra	346
XXVIII. Velocidad lectora por escuela	349
XXIX. Velocidad lectora según grupo de escuela y sexo.	352
XXX. Rendimiento general en comprensión lectora. Análisis de ítems.	357
XXXI. Comparación de comprensión y eficiencia por grupo de escuelas y por sexo	368
XXXII. Comprensión y eficiencia lectoras por escuelas.	375
XXXIII. Errores ortográficos en la muestra total.	385
XXXIV. Porcentaje de alumnos en cada tipo de error ortográfico.	386

Tablas	Página
XXXV. Clasificación de los errores ortográficos por niveles.	389
XXXVI. Clasificación de los errores por agrupación de niveles	390
XXXVII. Clasificación de alumnos en niveles, notas y escalas de rendimiento ortográfico. . .	393
XXXVIII. Comparación del rendimiento ortográfico en Escuelas de Personal Unico. Personal designado por grado.	397
XXXIX. Rendimiento ortográfico en escuelas privadas y oficiales.	397
XL. Rendimiento ortográfico en escuelas de jornada simple. Jornada completa.	401
XLI. Rendimiento ortográfico en escuelas rurales-urbanas.	401
XLII. Rendimiento ortográfico según sexo.	405
XLIII. Rendimiento ortográfico por escuela	409
XLIV. Evaluación de la grafía en la muestra total .	433
XLV. Comparación de aspecto y forma de la escritura por grupo de escuela y sexo.	447
XLVI. Comparación de uniformidad y enlace de la escritura por grupo de escuela y sexo. . . .	451
XLVII. Comparación de control y espaciación de la escritura por grupo de escuela y sexo.	452
Figuras	
1. Variables de estudio y sus interrelaciones . .	66
2. Densidad de la población por Departamentos. .	120
3. Distribución de las escuelas de la muestra. .	137
4. Mujeres y varones en la muestra. . .	322

Figura	Página
5. Tipos de errores en lectura oral.	324
6. Media de errores en lectura por grupo de escuela y sexo.	328
7. Distribución de los alumnos por su modo lector.	333
8. Niveles de lectura de acuerdo al modo lector.	334
9. Nivel de aprobación en el modo lector.	342
10. Distribución de la velocidad lectora en la muestra total.	344
11. Clasificación de la velocidad lectora	347
12. Velocidad lectora: Nivel de aprobación.	353
13. La comprensión lectora en la muestra.	355
14. Alumnos clasificados por niveles de comprensión lectora.	358
15. Alumnos que aprobaron cada ítem. Comprensión lectora.	359
16. Rendimiento en los distintos aspectos de la comprensión lectora.	361
17. Aprobados en Comprensión lectora.	362
18. Eficiencia lectora.	364
19. Aprobación con línea de corte en 6 puntos. Eficiencia lectora.	370
20. Aprobación con línea de corte en los 4 puntos. Eficiencia lectora.	371
21. Comparación de notas en comprensión lectora y eficiencia por grupo de escuelas y por sexo.	372
22. Evaluación final de lectura.	373
23. El rendimiento en la ortografía (nota relativa)	381
24. Cantidad de errores por nivel.	389
25. Alumnos clasificados por su rendimiento ortográfico.	394

Figura	Página
26. Comparación de las notas obtenidas en ortografía por grupo de escuelas y sexo.	406
27. Rendimiento escolar en lectura y ortografía.	407
28. Aspecto de la escritura.	428
29. Calidad de la forma de la letra.	429
30. Calidad de los enlaces	430
31. Tipo de errores en las formas de las letras.	432
32. Calidad de la uniformidad.	434
33. Calidad del control	435
34. Calidad de la espaciación	436
35. Síntesis de las evaluaciones. Escala 1 y 2. <u>V</u> alidez externa del currículum.	477
36. Síntesis de las evaluaciones. Escala 3. Lineamientos Curriculares.	505
37. La presencia de objetivos en el planeamiento docente por escuela. Item 1. Escala 4	507
38. La viabilidad de los objetivos. Item 2. Escala 4.	510
39. Jerarquización de la lectoescritura en el planeamiento docente. Item 3. Escala 4.	511
40. La redacción de los objetivos. Item 4. Escala 4	515
41. Congruencia entre objetivos y contenidos. Item 5. Escala 4.	517
42. Congruencia entre objetivos curriculares y <u>o</u> bjetivos de curso. Item 6. Escala 4.	518
43. Congruencia entre objetivos de curso y de <u>u</u> nidad. Item 7. Escala 4.	520
44. Síntesis de las evaluaciones sobre planeamiento docente. Escala 4.	522
45. Predominio de distintos tipos de experiencias de aprendizaje. Item 1. Escala 5.	528

Figura	Página
46. Relación experiencias-contenido. Item 2. <u>Esca</u> la 5.	531
47. Existencia de experiencias de consolidación. Item 3. Escala 5.	533
48. Nivel de continuidad de las experiencias. Item 4. Escala 5.	535
49. Relación días por contenido. Item 5. Escala 5.	537
50. Síntesis de las evaluaciones sobre experien <u>ci</u> as de aprendizaje. Escala 5.	538
51. Presencia de evaluaciones diarias en las ta <u>re</u> as de los alumnos. Item 1. Escala 6.	544
52. El uso constructivo del error. Item 2. <u>Esca</u> la 6.	547
53. Presencia de la evaluación de la lectura - oral. Item 3. Escala 6.	549
54. Análisis de las evaluaciones de la redacción. Item 4. Escala 6.	551
55. Presencia de evaluaciones de unidades. Item 5. Escala 6.	553
56. Análisis del uso constructivo del error. - Item 6. Escala 6	555
57. Cantidad de contenido evaluados. Item 7. <u>Es</u> cala 6.	557
58. Cantidad de objetivos evaluados. Item 8. Es- cala 6.	559
59. Síntesis de las evaluaciones. Escala 6. <u>Eva</u> luaciones docentes.	560
60. Opiniones docentes sobre las tareas escola- res. Uso de bibliotecas.	582
61. Variables de estudio y sus interrelaciones.	593

I - INTRODUCCION

¿Han aprendido a leer y escribir todos los alumnos que cursan séptimo grado en las escuelas de la Provincia de La Pampa?

Esta pregunta puede sorprender si se considera que la función principal del primer nivel es la de alfabetizar, objetivo prioritario y claro en el accionar de educadores y estadistas argentinos desde fines del siglo pasado. Pero las voces de investigadores y docentes de nivel medio, han alertado insistentemente sobre la paulatina disminución de la competencia lectora de los alumnos¹.

Más allá de las dificultades de los propios educandos se estaría produciendo una pérdida de conciencia sobre el valor formativo de la lectura y una progresiva disminución de la especificidad de este contenido en los programas o lineamientos curriculares. De esta manera la labor del docente quedaría librada a su propio juicio, carente de principios ordenadores, prioridades establecidas y orientaciones metodológicas opcionales, claras y adaptadas al educando.

El presente estudio analiza esta situación a través de la evaluación de los resultados del aprendizaje de la lecto-escritura al concluir el nivel primario y del currículum de la Provincia de La Pampa.

¹ Véase BRASLAVSKY, Berta P. de. La lectura en la escuela. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1983; PRUZZO de DIPEGO, Vilma; GREGOIRE, Edith y otros; Dificultades Lingüísticas en el nivel medio. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, 1980. (Multicopiado).

I.1. Planteamiento y delimitación del problema

I.1.1. Caracterización general del nivel primario

El nivel primario de la Provincia de La Pampa presenta las siguientes características que le dan ventajas importantes con respecto a los de otras provincias argentinas:

I.1.1.1. Población escolar reducida. La escasa población de nuestra Provincia (208.260 habitantes para los 143.440 km². de territorio) determina un universo escolar también reducido.

Los totales provinciales según datos suministrados por la Dirección de Estadísticas y Censos, son los siguientes:

N° de escuelas	N° de alumnos	N° de maestros	Alumnos egresados
218	27.891	1943	2519

TABLA I

ESCUELAS, ALUMNOS MATRICULADOS Y DO
CENTES CLASIFICADOS POR MODALI
DAD Y DEPENDENCIA

Modalidad	Dependencia	Escuelas	Alumnos	Docentes
Jornada simple	Provincial	166	20.444	1348
Coprogramática	Provincial	18	2.465	240
Escuela Hogar	Provincial	23	2.003	176
Dto. Aplicación	Provincial	1	353	23
Dto. Aplicación	Provincial	1	459	24
- -	Privada	9	2.167	132
Total	- -	218	27.891	1943

Fuente: Dirección de Estadísticas y Censos - Provincia
de La Pampa - Estadística educativa - 1974-1980

Como resultado de esta característica, la administración no padece de la carga burocrática que genera la gran población escolar y ofrece condiciones favorables para posibles innovaciones pedagógicas.

I.1.1.2. Adecuado poder de atracción. El 88,1 % de los niños de seis años y el 97,1 % de siete años asisten a la escuela según el Censo Nacional de 1980.

El sistema tiene un buen poder de atracción si se considera que la gran dispersión de población en las zonas semi-desértica, genera dificultades diversas para la incorporación de los niños de seis años a la escuela. La creación de Escue

las Hogares ha sido una contribución importante para dar respuesta a este problema.

I.1.1.3. Bajo índice de analfabetismo: el 6,2 % de la población de seis años y más nunca asistió a la escuela, según el Censo Nacional de 1980. Pero si se hace un análisis de este fenómeno según la edad, se comprueba que el índice es muy bajo entre los 10 y 19 años (2 %) y aumenta al 7 % entre las personas de 45 - 49 años y al 23 % a los 65 años y más. Estos datos parecen indicar que el analfabetismo es más un problema del pasado que del presente. La Pampa se aproxima al promedio nacional de analfabetismo que es de 5,8 % y se mantiene a diecisiete lugares de la Provincia con máximo porcentaje: Chaco con 16,5 % de población analfabeta.

I.1.1.4. Aumento del nivel educativo alcanzado por la población. El Censo Nacional de 1980, señala marcadas diferencias entre el nivel de escolaridad alcanzado por las generaciones más jóvenes respecto a las de más de 50 años.

El siguiente cuadro muestra un resumen comparativo del porcentaje de población joven por una parte y de 50 años y más por otra, que han completado cada nivel de enseñanza. En el mismo se aprecia el aumento de escolaridad efectiva en las jóvenes generaciones.

TABLA II

NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO: COM
PARACION INTERGENERACIONAL

Edades	Primario	Secundario	Universitario
	%	%	%
15 a 24	78	--	--
20 a 29	--	23	--
30 a 39	--	--	5
50 y más.	33	5	1

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. "Censo Nacional de Población y Vivienda 1980. Serie B. Características Generales. La Pampa" - Buenos Aires, 1981. p. XIX.

I.1.1.5. Alta perseverancia escolar. En el Censo Nacional de 1980 se mide la perseverancia escolar a los 12 años, es decir la proporción de niños de esa edad que asisten a la escuela o ya han concluido la escolarización primaria y que según puede observarse en la siguiente tabla, es particularmente elevada.

TABLA III

PERSEVERANCIA ESCOLAR A LOS 12 AÑOS

. Terminaron la escuela primaria	1,4 %
. Asisten a la escuela primaria	92,4 %
. Total de perseverantes	93,4 %

. Abandonaron incompleto el nivel primario	5,6 %
. Nunca asistieron	1,0 %
Total	6,6 %

Fuente: Censo Nacional 1980. ob. cit.

El promedio nacional de perseverancia escolar es de 94,8 % algo más elevado que el de La Pampa.

I.1.1.6. Adecuada relación alumno - docente

Cada maestro atiende una población escolar de aproximadamente 14 alumnos (14,4 alumnos por docente)

Investigadores del sistema educativo latinoamericano² mencionan a este aspecto como uno de los factores que limitan los éxitos escolares en el área de la lengua, sobre todo

² NASSIF, R., RAMA, G. y TEDESCO, J.C.. El sistema educativo en América Latina. Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

cuando la relación llega a ser de 36 o más alumnos por docente en los primeros grados.

La Provincia de La Pampa mantiene una adecuada proporción de alumnos por docente a pesar del crecimiento de la matrícula escolar. No enfrenta, por lo tanto, los riesgos derivados de una relación inadecuada.

I.1.1.7. Población escolar con atención alimenticia. El 100 % de los alumnos recibe el refrigerio escolar. Funcionan 51 comedores escolares que brindan atención específica a 4670 niños, el 15,79 % de la matrícula total.

I.1.1.8. Estructura edilicia apta para la tarea escolar. Se han erradicado las escuelas rancho. Los edificios - permiten, en general, un buen desarrollo de la labor docente.

I.1.2. Aspectos disfuncionales.

Las optimistas estimaciones que pueden generar las enumeraciones precedentes, se relativizan con el análisis de algunos aspectos disfuncionales:

I.1.2.1. Escaso poder de retención. La misma escuela que atrae, no logra retener la matrícula.

La Pampa no puede sustraerse al fenómeno nacional, e incluso latinoamericano del analfabetismo funcional originado en una deserción temprana.

La alta perseverancia escolar señalada en 1.1.5, parece una característica contradictoria en relación al desgrana

miento la matrícula. La perseverancia comprende a todos los alumnos de 12 años que están en el sistema, aunque sea en 1° grado. La retención considera, en cambio, los alumnos que han concluido el nivel primario en el tiempo previsible de escolarización. Para la cohorte 1974-1980 la retención escolar fue del 55,72 %.

Sobre este particular se expresa en una investigación de la O.E.A.:

..."el sistema educativo de La Pampa, es elitista, conservador e ineficaz.

"Es elitista porque elimina una altísima proporción de la población que debería tener sus beneficios, haciendo que solamente los pertenecientes a clase media y alta puedan acceder a los niveles más altos de capacitación.

El sistema al no tener mecanismos de equiparación de hábitos y actitudes que él mismo hace necesarias -un marco cultural medio, hábitos de lectura, etc.- condena a quien no los tiene por razones sociales o económicas, al fracaso.

"Es conservador porque los valores que transmite no motivan el cambio de las estructuras sociales y económicas que el país busca, sino que favorece el mantenimiento del statu quo, dificultando los intentos de transformación nacional en que están empeñadas las nuevas generaciones. Es ineficaz porque ni siquiera puede cumplir con las finalidades que él mismo impone..."³

En conclusión, no se ha logrado cumplir la meta de enseñanza primaria completa, establecida con carácter obligatorio en la legislación nacional y provincial. Si bien el índi

³ Organización de Estados Americanos, Gobierno de La Pampa: Recursos humanos Provincia de La Pampa. Población. Mano de Obra. Educación. Programa de Desarrollo Social Integrádo. Proyecto 102. Buenos Aires, 1969, pp.198 y 199.

ce de analfabetismo sigue disminuyendo, no señala la efectiva alfabetización de los ingresantes. La deserción escolar - priva a gran porcentaje de alumnos del dominio de las técnicas instrumentales básicas.

Según la investigación que nuestro equipo realizara - sobre este tema, en la Universidad Nacional de La Pampa, el desgranamiento escolar no es un fenómeno que afecte indiscriminadamente a las escuelas. Puede localizarse en los núcleos periféricos y de nivel social, económico y cultural deprimido.⁴ Esta delimitación de la zona escolar de riesgo, debería orientar la tarea estatal para circunscribir la lucha - en el área precisa en que el fenómeno se genera.

Otras conclusiones de interés de esta investigación, se refieren al uso de las estadísticas y a la repitencia.

..."La estadística educativa enmascara al verdadera - proyección del fenómeno de desgranamiento de matrícula, compensando la excesiva pérdida de algunas escuelas, con la pérdida escasa o nula en otras.

Escuela n°4:Desgranamiento 3,17 %	} Índice de Des-
Esc. n°424:Desgranamiento 95,84 %	
	neral: 40 %.

El fenómeno de la repitencia se verifica en todas las escuelas pero se incrementa al máximo en los establecimientos de núcleos periféricos socialmente carenciados, y en el paso de 1° a 2° grado"⁵.

Si bien La Pampa se mantiene ajena a algunos serios -

⁴ PRUZZO de DI PEGO, Vilma. Desgranamiento escolar.N° 5. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, 1980.

⁵ Ibid., p. 40.

problemas detectados en otras provincias y en Latinoamérica, se acerca notablemente a la media nacional de desgranamiento escolar de 47,6 % para la cohorte 72-78.

TABLA IV
RETENCION Y DESGRANAMIENTO SEGUN COHORTES
DEL PERIODO 1970-80

Cohorte	Retención	Desgranamiento
1970-1976	52,64	47,36
1971-1977	56,70	43,30
1972-1978	63,94	46,06
1973-1979	51,51	48,49
1974-1980	55,72	44,28

Fuente: Dirección de Estadística y Censos - Provincia de La Pampa "Estadística educativa -1974-1980"

Como puede observarse sólo algo más de la mitad de la población ingresada llega a concluir la escolaridad primaria en el tiempo previsto de escolarización. El resto, comprendido en el concepto de desgranamiento, está constituido por repitientes, desertores y/o alumnos que emigran del lugar. Los dos primeros casos son productos directos de la ineficacia - del sistema, por lo que se concluye que el nivel primario - sirve efectivamente a poco más de la mitad de la población - a la que está destinada.

De inmediato surge un interrogante: ¿esa limitada población (55,72 %) a la que supuestamente sirve el sistema, ha aprendido a leer y escribir con cierta eficiencia? ¿Todos - los egresados podrán emplear el aporte instrumental, de la lectoescritura para su autopromoción personal, su incorporación al mundo del trabajo, su inserción en la problemática - cívica, o su desempeño exitoso en el nivel medio?

Si no fuera así, el sistema estaría defraudando también las esperanzas puestas en ese magro 55,72 % de matrícula escolar que egresa normalmente.

La presente investigación de tipo descriptivo, procura brindar un diagnóstico de la realidad educativa en este ámbito preciso del dominio de la lectura y escritura por parte de los alumnos que egresan del nivel primario. A ese análisis del producto escolar se agrega una evaluación del currículum para intentar delimitar algunas de las causas, que desde el mismo sistema, dificultan la alfabetización exitosa de los alumnos. Si se considera que la finalidad última de currículum es la de asegurar un aprendizaje eficaz, todos sus elementos (componentes generadores y estructurales) deben orientarse hacia ese logro.

La investigación del currículum permitiría determinar su adecuación o inadecuación a la finalidad planteada, pero además identificaría los factores que desde la escuela dificultan el logro del aprendizaje lingüístico.

No se ignoran las influencias que en este sentido ejercen las variables externas, que han sido analizadas y valorizadas por la autora en otras investigaciones⁶. Pero la delimitación rigurosa responde, en parte a las exigencias intrínsecas de toda investigación y también a la necesidad de

⁶ Véase PRUZZO de DI PEGO, Vilma. Desgranamiento escolar, ob. cit. PRUZZO de DI PEGO, Vilma, OPACO de FONTANA, A. y otros. Estudio social de un barrio y propuesta para su reactivación. Ministerio de Bienestar Social de la Provincia de La Pampa. Dirección de Promoción Comunitaria. Santa Rosa, 1978. (Multicopiado).

poner de relieve la forma en que el sistema educativo refuerza desde su interior la influencia de las variables externas.

Las conclusiones de una investigación realizada por nuestro equipo en un barrio marginal de la ciudad Capital en foca la interrelación de dichas variables:

"Se trata de una zona marcadamente carenciada según los indicadores que en los distintos aspectos del estudio develó el muestreo: inestabilidad laboral; escasa población económicamente activa; alto porcentaje de personas por familia; bajo nivel medio de ingresos; deficiencia en la integración de los grupos familiares; bajo nivel educativo; déficit habitacional; déficit en estado sanitario de la comunidad; carencias marcadas de infraestructura comunitaria.

Estas variables interaccionan íntimamente, determinando un agudo cuadro social que requiere el accionar urgente y sistemático de los organismos oficiales competentes. Dicho accionar, no puede ser dirigido unilateralmente hacia uno de los aspectos que configuran la depresión social porque implicaría aplicar paliativos temporales, de escasa proyección y limitados resultados. Esta situación no puede ser atendida sino con un enfoque integrador y único.

...El elevado índice de analfabetismo, sumado al de la población potencialmente en riesgo por abandono temprano de la escolaridad, y al de un desgranamiento de matrícula sostenido y en aumento, configuran un cuadro educativo desalentador. Si se considera que la mano de obra no calificada de una población alfabetizada posee un nivel mucho más alto de productividad y adaptabilidad, que la de una población en su mayoría analfabeta, y a esto se agrega la falta de orientación práctica de la escuela primaria, se deduce que el poblador de esta zona no ha adquirido las herramientas mínimas para participar de la economía lugareña, ni como productor ni como consumidor. A la vez la población no vivencia la sutil importancia de la educación formal, ni la correlación entre analfabetismo y bajo ingreso por habitante y, en fin, la estrecha asociación entre ignorancia y pobreza, por lo tanto no apo-

ya el accionar de la escuela"...⁷

I.2. Significado del aprendizaje de la lectura y escritura

¿Para qué le sirve al hombre ese instrumento, a veces codiciado, a veces olvidado, generalmente el privilegio de los menos, que es la LECTURA?. Los argumentos son tan antiguos y conocidos como la imprenta que permitió su divulgación masiva:

a) Favorece la autopromoción personal:

- porque permite el acceso al saber franqueando las barreras del tiempo y del espacio;

- porque es un estímulo permanente para la imaginación y a través de ella para la creatividad;

- porque es un abrevadero de principios morales insoslayables y una fuente de deleite estético;

- porque nutre la reflexión crítica al proveer información en constante disponibilidad.

La palabra oral y la imagen, son pantallazos evanescentes que impactan la afectividad.

La letra escrita con su característica permanencia - permite la lectura reiterada y de este modo la profunda reflexión sobre el mensaje, su disección analítica y más allá de su comprensión, la posibilidad de evaluarlo a través del juicio crítico.

Ya no es un impacto dirigido a la afectividad sino a las funciones cognitivas superiores.

⁷ PRUZZO de DI PEGO, Vilma. Estudio Social..., ob.cit., p.38.

Mientras la ignorancia somete al hombre a la inmediatez de una realidad con su carga de agresión y violencia, la lectura enriquece la posibilidad de desarrollos espirituales más propicios para la comprensión, la tolerancia y la convivencia.

b) Facilita una incorporación activa al mundo del trabajo.

El analfabeto será siempre la mano de obra barata inerte ante una competencia cada vez más exigente, dinámica y cambiante; será el individuo rápidamente atrapado por la propaganda masificadora que iguala gustos y opiniones. No se podrá incorporar, por lo tanto, ni como productor ni como consumidor eficaz en la comunidad a la que pertenece.

La máquina que paulatinamente se enseñorea de trabajos realizados antes por los hombres, exige de los obreros - un autoperfeccionamiento constante que sólo es posible a través de la lectura reflexiva y crítica.

A medida que avanza el dominio tecnológico aumenta la necesidad de mano de obra calificada y disminuyen los puestos para el individuo que sólo puede aportar fuerza física a su tarea. Se limitan entonces las fuentes de trabajo para el analfabeto.

c) Permite la inserción de cada persona en la problemática cívica. La lectura le facilita al hombre la comprensión de sus derechos y deberes, pero fundamentalmente lo habilita para emitir un voto responsable, fundado en una dilucidación crítica de argumentos más que en el impacto afectivo de la voz de un líder.

En las últimas elecciones en la Provincia de La Pampa de los 144 mil pampeanos mayores de 18 años que podían emitir su voto, 10.128 eran analfabetos. Es decir el 7,04 por ciento del padrón provincial. La Pampa ocupa en ese sentido un lugar ventajoso en un análisis comparativo con las otras provincias: el octavo lugar en una escala que se inicia con el 0,96 por ciento de analfabetos en Capital Federal y culmina con el 19,14 por ciento de Santiago del Estero.

Sin embargo esos porcentajes no comprenden la población que ha perdido su competencia lectora por desuso del instrumento luego de una muy limitada escolaridad.

El porcentaje de analfabetos y semianalfabetos que emitieron su voto y con ello asumieron su participación cívica es muy superior al señalado.

Los riesgos de esta situación trascienden lo meramente personal y comprometen las raíces mismas de la democracia:

"Mientras la mitad de la humanidad sea incapaz de leer aun el enunciado de sus derechos y deberes, de reflexionar sobre el texto de una constitución, de consultar las obras más elementales de agricultura y artes - mecánicas, seguirá encadenada a un destino insumiso a su voluntad y a su razón. Y tendremos que admitir que la democracia no existe en el mundo".

UNESCO - "La Unesco y su programa el DERECHO A LA EDUCACION", folleto n° VIII. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París. 1952.

d) Posibilita la educación permanente: la lectura es el instrumento más importante de la educación permanente. Tanto si el alumno concluye el nivel primario pero no sigue los estudios de nivel medio, como si ha dejado la escuela antes

de concluir su escolaridad primaria, requerirá indudablemente el aporte de la lectura para su perfeccionamiento personal y laboral.

Pero si el joven ingresa al nivel medio, entonces la lectura se convierte en el tamiz para la comprensión de todas las materias, excluidas educación física y plástica.

No podrá hablarse de técnicas de estudio independiente, de investigación bibliográfica, de crítica de documentos, de resolución de guías de autoinstrucción, etc. mientras no se tenga la seguridad de que el alumno tiene una habilidad lectora eficaz.

Se infiere entonces que el abuso por parte de los docentes de las clases expositivas refuerza la dependencia del estudiante de la expresión oral, con los severos riesgos que implica para el desarrollo de hábitos y habilidades lectoras. De este modo la escuela no sólo no promovería el hábito lector, sino que reforzaría con su actitud, el abandono de la lectura.

e) Promueve la concordia universal.

A través de la lectura el hombre no sólo puede conocer otros pueblos, otras culturas, sino comprender sus esperanzas y motivaciones, vivenciar sus dificultades y valorar sus planes. Le es posible entonces tomar el lugar del "otro" y esa posibilidad de salirse de sí mismo y ser el "otro" le permite juzgar la propia conducta de su pueblo. De esta comprensión - nace el amor a la paz. Quien es capaz de comprender al "otro", nunca propicia su destrucción, ni la guerra.

Es posible entonces, a través de los libros, ayudar - al hombre a dejar de ser una totalidad donde no hay "otro" - (el hombre unidimensional de Mercusse) para abrirse a una al teridad fecunda.

I.2.1. La escritura

Muchos de los argumentos esbozados justifican la importancia de la alfabetización en su aspecto total: aprendizaje de lectura y escritura.

Sin embargo deben señalarse aquí algunos aspectos que los diferencian.

Mientras la lectura es un aporte que nos llega del ex terior y asimilamos para nuestro propio crecimiento, la escritura es el resultado de ese intercambio, teñido por la im pronta personal creativa.

Cuando se intenta la comunicación a través de la escritura, el mensaje mismo puede hallarse comprometido si algún elemento del código no se emplea con corrección. La lengua es el elemento relacional entre los hombres y sólo es eficiente cuando plasma el pensamiento del emisor en símbolos convencionales, de manera que ese mensaje sea unívocamente - interpretado. Las alteraciones en la grafía, u ortografía de los símbolos provocan desajustes perceptivos que dificultan la decodificación del mensaje. De ahí que los problemas gráficos y ortográficos, que durante mucho tiempo fueron consi derados como secundarios y accesorios, comprometen también - la recepción del mensaje. Pero, sobre todo, son nuevas pautas que demuestran el escaso dominio integral de la lengua.

Sin considerar agotada la significación del aprendizaje de la lectura y escritura, puede concluirse señalando su particular importancia para la conquista de la expresión.

Según el filósofo Nicols, el hombre se diferencia del resto de la escala biológica justamente porque es un SER DE EXPRESION. Y la expresión no ha sido unívocamente dada. El hombre la aprende y al conquistarla se hace hombre, apartándose de su animalidad primitiva. Ayudando al hombre en el acceso a la expresión, lo ayudamos en la conquista de su espiritualidad y de su puesto singular en el cosmos.

I.2.2. Enunciado del problema

¿Los alumnos de séptimo grado de la provincia de la Pampa, han conseguido un dominio básico de la lectoescritura?

¿El curriculum vigente asegura el logro de los aprendizajes propuestos?

I.2.3. La significación del problema en la realidad educativa provincial

De acuerdo a lo expuesto, el aprendizaje de la lectoescritura reviste particular importancia en la autopromoción personal, la incorporación activa al mundo del trabajo, la inserción en la problemática cívica, el goce estético y el éxito en el nivel medio, entre otros factores relevante.

El individuo que no accede a la alfabetización se en

cuentra en una situación de inferioridad marcada respecto a su participación en la vida cívica, cultural, social y económica de una comunidad.

En este caso la escuela no habría cumplido su finalidad específica de asegurar el dominio de la instrumentalidad básica en el área de la comunicación, y su currículum carecería de valor como plan para promover el aprendizaje eficaz.

Dentro de este marco la investigación realizada brinda:

a) Un diagnóstico sobre los resultados del aprendizaje en el área de la lengua en la Provincia de La Pampa, y por lo tanto un diagnóstico del rendimiento de la institución escolar.

b) Una evaluación del currículum actual, a fin de detectar posibles aspectos disfuncionales.

La Provincia carece de ese diagnóstico y de esa evaluación curricular lo que impide cualquier tarea sistemática de renovación y planeamiento educativo para mejorar el rendimiento del sistema, prevenir la proliferación del analfabetismo funcional, y asistir a la población escolar con dificultades.

La contribución de esta investigación puede significar en ese sentido, un aporte de importancia para la conducción educativa.

II. ANALISIS DE INVESTIGACIONES AFINES

II.1. Estudios realizados en la Provincia de La Pampa:

II.1.1. "Dificultades lingüísticas en el nivel medio"

Nuestro equipo de trabajo organizó en 1979 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, el curso "Problemas especiales de la enseñanza lingüística", destinado a Profesores en Letras.

Como trabajo práctico final se elaboró el diagnóstico sobre las dificultades lectoras y ortográficas de alumnos de nivel medio de escuelas de la Capital y del interior de la Provincia, pertenecientes a distintas modalidades. El diagnóstico final sintetizó el resultado de las tres pruebas aplicadas a la muestra escolar.

"Lectura silenciosa: Se detectan severos problemas de comprensión a pesar de que los textos leídos fueron de carácter narrativo y no incluyeron términos técnicos. De la totalidad de alumnos evaluados, sólo el 39,13 % posee un nivel medio de comprensión lectora, el restante 60,87 % presenta un nivel inferior y o deficiente.

Lectura oral: el 35,62 % de alumnos presenta un nivel medio de lectura pero el 64,38 % restante evidencia dificultades de diversa índole. Los errores más comunes que se detectan son cortes y pausas en lugares que no corresponde, vacilaciones y regresiones; falta de expresividad, omisiones y alteraciones de sílabas y/o letras.

Ortografía: El 31,08 % de alumnos presenta un nivel ortográfico medio y superior. El 68,91 % restante, evidencia dificultades ortográficas diversas".

¹ PRUZZO de DI PEGO, V., GREGOIRE, E. y otros. Dificultades Lingüísticas en el nivel medio, ob. cit. p. 15.

II.1.1.1. Aportes de esta investigación

Algunas sugerencias que figuran en ese trabajo, se tomaron muy especialmente en cuenta en el diseño de nuestra investigación.

a) La evaluación de ortografía se realizó sobre un escrito espontáneo de doscientas palabras. Esto dificultó la determinación de errores comunes más frecuentes, a la vez - que quedó sometida al azar, la incorporación de las diferentes dificultades lingüísticas para su evaluación.

b) No se estableció la correlación entre los resultados de ortografía y lectura por no haber tabulado los datos de acuerdo a número de orden de los alumnos.

II.1.2. Habilidades lingüísticas de alumnos de 1° Año

En el Departamento de Psicopedagogía de la Dirección General de Educación de la Provincia de La Pampa nuestro equipo realizó la evaluación de las habilidades lingüísticas de todos los alumnos de primer año de las escuelas de nivel medio del Departamento Capital. Algunos de los resultados se transcriben a continuación:

CUADRO COMPARATIVO DE PROMEDIOS ESCOLARES
EN LENGUA Y CASTELLANO DE 1° AÑO

Escuela	Promedio Dictado	Promedio Lectura	Promedio Gramátic.	Promedio Redacción
Escuela Normal Su- perior	5,71	6,87	7,18	6,19
Instituto Domingo Savio	5,30	6,12	8	8

"Como se observa en el cuadro, salvo en Gramática, el promedio de los cursos no alcanza al nivel de eximición. Después de siete años de escolaridad primaria - los alumnos manejan mediocrementemente el instrumento lingüístico, lo que limita seriamente sus posibilidades de estudio independiente"².

II.1.2.1. Aportes de esta investigación

Se tomó muy especialmente en cuenta la advertencia - realizada en el estudio reseñado en 3.1.2. sobre la necesidad de limitar el número de evaluadores para mantener la objetividad de la prueba. Se observó una cantidad variable de errores que aparecían en algunas escuelas y en otras no, suponiéndose que podrían deberse a diferencias en la articulación de cada evaluador.

II.1.3. Relación entre contenidos y horas de clase

Nuestro equipo presentó en julio de 1976 en la reunión

² DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGIA. Dirección General - de Educación. Habilidades lingüísticas de alumnos de 1° año. Santa Rosa, 1976.

de la Comisión Permanente D (Contenidos Mínimos) del Consejo Federal de Educación, un informe técnico en el que se manifestaba:

"La tendencia informativa de la escuela primaria produce una acumulación de contenidos que a la larga desvirtúan el proceso educativo. Se ha realizado un estudio sobre las horas didácticas con que cuenta realmente el docente para cumplir su labor. Para ello se estableció la relación entre ese tiempo y la cantidad de temas a desarrollar. Se tomó en cuenta el número total de días hábiles a los que se descontó el tiempo dedicado a clases alusivas determinadas por calendario: clases alusivas fijadas por circulares; horas dedicadas a la preparación de actos escolares; horas de evaluación; inasistencias generalizadas (lluvias, funerales, etc.); feriados que no figuran en calendario, etc. Luego se sumaron los contenidos totales de una asignatura y se obtuvo la relación contenidos/días. El docente cuenta con dos días para desarrollar cada contenido que figura en programa. Por ejemplo, para el tema Africa (Hidrografía, orografía, clima, población, actividades del hombre, producción, circulación, etc) dispone de dos días, de cuarenta minutos uno y de ochenta el otro, según el horario semanal de Ciencias Sociales.

Como consecuencia de la indiscriminada acumulación de contenidos, se dificultan los procesos didácticos de FIJACION e INTEGRACION de los aprendizajes. Pero, lo que es peor, no se deja tiempo disponible para estimular el proceso lector. Lo realmente "formativo" queda desalojado por lo meramente "informativo". El alumno egresa finalmente con dificultades lectoras que comprometen seriamente la comprensión del mensaje escrito"³.

II.1.3.4. Aportes de esta investigación

El índice de relación contenidos/días, se tomó como e

³ DEPARTAMENTO de PSICOPEDAGOGIA. Dirección General de Educación. Informe técnico presentado en la reunión de la Comisión Permanente D (Contenidos Mínimos) del Consejo Federal de Educación. Santa Rosa, 1976.

lemento básico para evaluar el currículum y las actividades de los alumnos. Se reemplazó en la fórmula de la relación, - los "días" por tareas didácticas:

$$\frac{\text{Cantidad de temas}}{\text{Cantidad horas}}$$

II.2 Estudios realizados en la República Argentina y Latinoamérica.

II.2.1. Nivel ortográfico en la escuela primaria (Chubut)

Las Provincias de Santa Fé, Tucumán y Chubut decidieron organizar una investigación sobre el estado crítico de la Ortografía, bajo el asesoramiento directo del Proyecto - Multinacional de Investigación educativa (Promie - OEA - DIE PE)⁴.

La primer etapa del trabajo consistió en la elaboración de un diagnóstico sobre el nivel ortográfico de los alumnos de la jurisdicción correspondiente.

Se partió la hipótesis de que el nivel ortográfico de crece progresivamente en la escuela primaria. Para su verifi cación se tomaron dictados en los tres ciclos de la escuela primaria. En Chubut la hipótesis propuesta no pudo ser corro borada. Las cifras obtenidas no fueron reveladoras de la real situación, y los responsables de la investigación anali zaron los posibles factores incidentes:

⁴ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. PRO MIE - O.E.A. Proyecto multinacional de investigación educati va: "Nivel ortográfico en la escuela primaria". Buenos Aires, 1980.

a) Se estipuló por anticipado el tipo de error que se corregiría, por lo que quedaron sin incluir errores que no habían sido previstos, por ejemplo: adición de h; desplazamiento del acento, etc.

b) Se consideró la posibilidad de un error por palabra mientras que se dio el caso de varios errores en una mis ma palabra, los que quedaron sin computar. (pe sesito por pe cecito).

De esta manera se considera que una evaluación más es tricta hubiera incrementado las cifras de manera relevante.

c) No se tuvo en cuenta el grado cero error en la escala de frecuencia, pues se usaron los intervalos: 1 a 5 errores; 6-10; 11-15. Hubiera sido de interés conocer la can tidad de alumnos que NO COMETEN ERRORES ORTOGRAFICOS.

II.2.1.1. Aportes de la investigación

Teniendo en cuenta estos antecedentes se decidió:

a) Computar todo error que el alumno cometiera.

b) Organizar una clasificación diferente, para el vol cado de cualquier error.

c) Tener en cuenta el nivel "cero error" en la escala de frecuencias para conocer el número de alumno que no cometen ningún error.

II.2.2. Nivel ortográfico en la escuela primaria (SANTA FE)

Una investigación similar a la de Chubut, se llevó a

cabo en la Provincia de Santa Fe, a partir del año 1978.

"Detectado el problema de la disortografía en la escuela y su alarmante repercusión en el manejo de la lengua escrita que incide negativamente sobre la comunicación del escolar, la provincia de Santa Fe ha adherido al proyecto del PROMIE (Proyecto Multinacional de Investigación Educativa) dependiente de DIEPE (Dirección de Investigación-Experimentación y Planeamiento Educativo); OEA, Titulado "Incidencia de factores en el nivel ortográfico de los alumnos de la escuela primaria".

La investigación planteó la misma hipótesis que la de Chubut y usó la misma metodología de trabajo. Pero en este caso pudo verificarse la hipótesis: el nivel ortográfico de los alumnos decrece progresivamente en la escuela primaria de Santa Fe.

Además se comprobó (según se expone en las conclusiones) que la causa de mayor incidencia en este fenómeno era la falta de sistematización en la enseñanza de la ortografía.

II.2.2.1. Aportes de esta investigación a nuestro trabajo.

La metodología empleada en Santa Fe, para verificar la hipótesis sobre las causas del decrecimiento paulatino del nivel ortográfico consistió en una encuesta formulada a docentes provinciales en ejercicio y jubilados, psicopedagogos y "hombres de letras". Se les solicitó que enunciaran -

⁵ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. PROMIE - O.E.A.. Nivel ortográfico en la escuela primaria". Informe de la Provincia de Santa Fe, Buenos Aires, 1980, p.1.

tres o cuatro causas básicas determinantes del bajo nivel ortográfico de los alumnos. En el trabajo no se consignó la forma de selección de estos docentes y el número de encuestados. Tampoco se aclaró si fueron de la ciudad Capital, del interior o una muestra representativa de ambos.

Se infiere por los cuadros que sólo treinta y ocho maestros y profesionales respondieron la encuesta. No figuró en el estudio el total de docentes en esa Provincia, pero se presume que la muestra resultó demasiado pequeña.

El 71,05 % de docentes encuestados consideró que la causa más importante de la mala ortografía era "la falta de sistematización de la enseñanza, seguimiento y control de la ortografía en el aula y la escuela"⁶.

De esta manera, los autores dan por verificada la hipótesis planteada.

Sin embargo, se considera que la encuesta no es una metodología apta para la determinación causal de un fenómeno. Las respuestas de los encuestados, en estos casos, son aproximaciones empíricas a la problemática pero no se puede fundar la verificación de una hipótesis en opiniones, aun cuando éstas emanen de profesionales experimentados. Estas reflexiones obligaron a la autora a analizar minuciosamente el tipo de metodología adecuada para intentar una explicación causal del fenómeno. Es decir que las limitaciones advertidas en el trabajo de Santa Fé, obligaron a una revisión más profunda -

⁶ MINISTERIO de CULTURA y EDUCACION... Nivel ortográfico. ob. cit. p. 45.

de los instrumentos de evaluación.

Finalmente se adoptó el análisis de contenido o análisis documental en cuadernos de los alumnos, planificaciones de los docentes y lineamientos curriculares. Se consideró - que el análisis de las variables previamente codificadas, en dichos documentos nos acercaría a una explicación causal de los factores que desde el sistema alteran el rendimiento escolar en lengua.

Como en el caso del estudio realizado en Chubut, el de Santa Fé nos previno sobre la necesidad de evaluar todos los errores ortográficos detectados pues el cómputo de palabras mal escritas solamente, limitaban el total general de errores.

II.2.3. Propuestas para la evaluación de los rendimientos escolares en español⁷.

Un equipo de investigadores dirigidos por el Prof. Pe-

⁷ Veáanse LAFOURCADE, Pedro. Rendimiento escolar y tareas evaluativas en un enfoque renovado. Publicación n° 47. Centro Multinacional de Investigaciones educativas (CEMIE). Proyecto del Programa Regional de Desarrollo educativo de la O. E. A. y Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Costa Rica, 1982.

- Actividades propuestas para la evaluación de los rendimientos en español - Centro Multinacional de Investigación Educativa (O.E.A.-M.E.P.) Proyecto del Programa Regional de Desarrollo educativo de la O.E.A. y Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Costa Rica, 1982.

- "Investigación evaluativa de logros del sistema educativo. Proyecto del Programa Regional de Desarrollo educativo de la O.E.A. y Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Costa Rica, 1982.

dro Lafourcade, estuvo a cargo de un proyecto conjunto de la OEA y Gobierno de Costa Rica designado "Investigación evaluativa de logros del sistema educativo".

El primer tramo de la investigación sobre rendimiento escolar consistió en el encuestamiento de una amplia muestra de docentes de Costa Rica. Tenían que determinar las habilitaciones terminales que debían alcanzar los alumnos al concluir el nivel primario.

El equipo de investigadores preparó luego una metodología de evaluación, adecuada a los logros terminales propuestos por los docentes y se la aplicó a una muestra representativa de la población escolar.

Una vez estandarizados los resultados, la investigación evaluativa se generalizó a toda la República con lo cual se espera:

a) lograr un diagnóstico sobre la eficiencia del nivel primario, medida a través de la calidad del producto escolar en todas las áreas del currículum.

Se deben determinar previamente las habilitaciones lo gradadas por los alumnos de un ciclo o de un nivel, al egresar del mismo (6° grado:1982; 9° grado, 1983; 12° grado, 1984).

b) Generar las bases de un proceso de investigación - acción altamente compartido por la comunidad escolar, que procure no solo revelar déficit, sino crear la necesaria movilización hacia la erradicación de los mismos en plazos razonablemente breves..

II.2.3.1. Aportes de esta investigación a nuestro trabajo.

a) Las sugerencias del Prof. Lafourcade sobre tratamiento estadístico de los resultados de la evaluación para su standarización, se aplicaron en nuestro estudio sobre rendimiento escolar.

b) Lafourcade propuso la búsqueda de un acuerdo sobre el tipo de habilidad terminal esperada en cada área curricular al concluir la escolaridad. Definió "habilitación" como la mínima idoneidad adquirida por un sujeto, (integración de conocimientos y uso funcional del mismo) en un ámbito curricular preciso.

Para nuestra investigación se tomó en cuenta esta sugerencia y se decidió buscar el apoyo del "juicio de expertos" para acordar el tipo de habilitación terminal que se requeriría de los alumnos evaluados.

Para Lafourcade la habilitación en lectura comprensiva sería el resultado de la interacción de tres procesos:

. Captación del significado literal: El alumno está en condiciones de identificar y recordar datos, hechos, fenómenos citados en el texto.

. Captación del significado implícito: El alumno puede inferir significados no explícitamente enunciado en el texto.

. Evaluación: El alumno es capaz de percibir el valor del texto.

Esta concepción teórica sirvió de marco para la deli-

mitación de las habilitaciones terminales a evaluar en nuestra investigación y para elaborar los instrumentos de evaluación respectiva.

Observaciones finales: No se emplearon las pruebas de lectura elaboradas en Costa Rica, porque si bien son minuciosas en la detección de una amplia gama de dificultades, presentan algunas ambigüedades en su estructura y cierta arbitrariedad en la asignación de puntaje. Un ejemplo del primer caso, sería la falta de adecuación de algunos desempeños fijados por el ítem respecto al criterio externo:

Item I: evalúa habilitación 1 (H.I.): Captación del significado literal del texto (criterio externo).

Desempeño: lee un artículo periodístico y escribe cómo se la contarías resumida a tu prima.

Valoración: Un punto si el resumen contempla tres aspectos básicos de la comunicación - 0 puntos de lo contrario.

Surgen al respecto varios interrogantes: ¿este ítem mide realmente la comprensión de texto o la capacidad del alumno para redactar? Pareciera que no hay adecuación entre el desempeño y el criterio externo. Asimismo el olvido de uno de los datos invalida el puntaje positivo de la prueba - ¿este olvido implica que no se comprendió nada del texto? por que según instrucciones se evalúa con 0 puntos.

La imposibilidad de dialogar con el autor sobre éstas y otras dudas, impidió el uso de los instrumentos de evaluación elaborados y standarizados por el destacado profesional argentino.

II.2.4. Lectura y escritura en las investigaciones de -
María A. Carbonell de Grompone⁸.

Los aportes de la Prof. Grompone en el campo que nos ocupa revisten particular importancia en el contexto de esta investigación.

El primer contacto con sus estudios se remonta hacia fines de la década del sesenta, con la presentación de un test para detección de la dislexia.

Luego seguiría su investigación minuciosa sobre dislexia y el intento de determinar las causas de la mala lectura. En uno de sus estudios consiguió provocar una situación de verdadera dislexia experimental en buenos lectores adultos.

La conclusión de este trabajo se relaciona con las últimas investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura, que desplazan hacia los aspectos cognitivos la importancia antes asignada en ese proceso, a la percepción. Grompone señala -

⁸ Véase: CARBONELL de GROMPONE, María. "Colonialismo y dislexia". En de QUIROS, J., El lenguaje lectoescrito y sus problemas. Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires, 1980.

- "Una clasificación estructural de los errores ortográficos". En de QUIROS, J.. El lenguaje lectoescrito y sus problemas, ob. cit.

- "Dislexia experimental". Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura. Buenos Aires, Marzo 1980, Año I, n° 1.

- "Diez años de investigaciones ortográficas". Lectura y Vida. "Evaluación de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos". Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, diciembre 1980, Año 1, n° 2.

que las fallas de memoria provocan el fracaso en el sistema de reconocimiento inmediato de la palabra, lo que obliga al deletreo o silabeo.

Sin embargo su aporte fundamental a esta investigación proviene de sus estudios sobre ortografía.

II.2.4.1. Aportes de esta investigación a nuestro trabajo.

El marco teórico de esta tesis se nutre específicamente de la concepción del aprendizaje ortográfico planteado por Grompone.

a) En una de sus investigaciones verificó la hipótesis según la cual la cantidad de errores ortográficos no depende de la dificultad para aplicar una regla, sino de la mayor o menor familiaridad con las palabras que se escriben.

Comprobó que las palabras de uso frecuente tienen menos errores que las palabras desconocidas.

Una inferencia directa de este descubrimiento afectaría la metodología de enseñanza: en lugar de centrar el aprendizaje ortográfico en las reglas, deberían seleccionarse las mil palabras de uso más frecuente y trabajar sobre ese universo reducido. Como señalan los estudiosos de la comunicación las mil palabras más usadas de una lengua constituyen el 85 % de cualquier texto.

b) La típica clasificación que se ha hecho siempre de los errores (omisiones, adiciones, etc.) no establece una jerarquía en cuanto a la mayor o menor gravedad de cada uno.

Por ejemplo: pimo por pino
 baca por vaca

Ambos errores pueden clasificarse como confusiones, - sin embargo es más grave confundir m - n (clave primaria: Nivel I), que b y v (Nivel III)

Sobre la base de estos supuestos, Grompone y su equipo elaboraron una clasificación estructural de los errores ortográficos. Ordenaron las dificultades en distintos niveles de complejidad por lo tanto los errores son de mayor o menor gravedad de acuerdo al nivel al no pertenezcan.

Nivel I - Clave primaria de escritura

Son los grafemas que representan en forma exacta y unívoca con un solo signo a un fonema (mene por nene; tala - por pala).

Nivel II - Clave secundaria

Son fonemas que se representan con dos grafemas (ll, ch, rr) o cuya escritura varía según la sílaba de la que forman parte (gue-gui, güe-güi, que-qui, ce-ci).

Nivel III - Clave terciaria

Nivel propiamente ortográfico. Fonemas que pueden significarse con b ó v; c ó s; c ó z, etc.

Nivel IV -

Oscurecimiento de fonemas consonantes cuando cierran

sílabas (d, c, g, p, b, etc); oscurecimiento en grupos cc; -sc; xc; oscurecimiento por geminación de vocales (leer); geminación de consonantes (mn; nn); sílabas terminadas en dos consonantes (instituto); uso del tilde; uso de mayúscula.

Nivel V - Escritura de parónimos

. Esta clasificación con algunas modificaciones fue empleada para elaborar el registro de errores ortográficos de la investigación en La Pampa.

c) Grompone señaló reiteradamente que una palabra puede tener más de un error. Por eso no se debería evaluar como bien o mal escrita, sino contabilizar cada error y luego analizarlos. Véase la diferencia entre asignar un punto por palabra mal escrita y asignar un punto por error.

Este criterio se empleó en la evaluación de ortografía de esta investigación.

II.2.5. La evaluación de la ortografía en los exámenes de ingreso al nivel medio - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación⁹.

Se estudiaron los exámenes de ingreso al nivel medio

⁹ Véanse: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Media y Superior. "Ingreso a Primer Año. Prueba de comprobación de nivel". Buenos Aires, Año 1981.

- Ministerio de Cultura y Educación. DINEMS. "Ingreso a 1° Año. Prueba de comprobación de nivel". Buenos Aires, 1982.

- Ministerio de Cultura y Educación. DINEMS. "Ingreso a 1° Año. Prueba de Diagnóstico de Lengua". Buenos Aires, 1983.

de los años 1981, 1982 y 1983.

Se consideró de importancia analizar los instrumentos de evaluación, las pautas de aplicación y puntaje asignados, porque estas pruebas condicionan los sistemas de enseñanza vigentes.

Los maestros de séptimo grado intentan preparar a sus alumnos para que se encuentren en condiciones de resolver los exámenes de ingreso. De ahí que adoptan formas de evaluación semejantes a las que le serán aplicada luego a sus alumnos.

Se observó en general, que el Ministerio no empleó evaluación de la comprensión lectora a través de pruebas objetivas o cloze, etc. Los instrumentos de evaluación eran cuestionarios que el alumno debía responder.

En ORTOGRAFIA los criterios no fueron tan estables como en lectura.

1981: Instrumento de evaluación

Dictado de un texto de Manuel Mujica Láinez
Puntaje máximo: 10 puntos.

Se descontó 0,50 punto por cada error ortográfico y 0,25 punto por uso indebido u omisiones de signos de puntuación.

1982: Instrumento de evaluación

1°) Copiar un texto sobre el que luego se despondió -

un cuestionario.

Puntaje: 3 puntos: ortografía (Descontar un punto por error)

3 puntos: signos de puntuación, entonación y auxiliares. Por cada omisión descontar un punto.

2°) Releer los trabajos hechos (Redacción y respuestas al cuestionario de comprensión lectora) para revisar la ortografía y puntuación.

Puntaje máximo: 10 puntos.

Hasta 3 errores	descontar un punto
Hasta 6 errores	descontar 2 puntos
Hasta 9 errores	descontar 3 puntos
Hasta 12 errores	descontar 4 puntos
Hasta 15 errores	descontar 5 puntos

Los 5 puntos se destinan a signos de puntuación, entonación y auxiliares.

Se descuenta 1 punto cada 3 errores.

1983: No se preparó prueba especial de ortografía. Se la evaluó a través del control general de errores.

Puntaje máximo: 10 puntos.

Hasta 3 errores	10 puntos
Hasta 6 errores	9 puntos
Hasta 9 errores	8 puntos
Hasta 12 errores	7 puntos

Hasta 15 errores	6 puntos
Hasta 18 errores	5 puntos
Hasta 21 errores	4 puntos
Hasta 24 errores	3 puntos
Hasta 27 errores	2 puntos
Hasta 30 errores	1 punto
Más de 30 errores	0 punto

Signos de puntuación, entonación y auxiliares: puntaje máximo: 5 puntos.

Hasta 3 errores	5 puntos
Hasta 6 errores	4 puntos
Hasta 9 errores	3 puntos
Hasta 12 errores	2 puntos
Hasta 15 errores	1 punto
Más de 15 errores	0 punto

II.2.5.1. Aportes de estos antecedentes a nuestra investigación.

Se considera que estas pruebas carecen de un diseño a daptado a cualquiera de las dos formas sistemáticas de evaluación: con respecto a la norma, o con respecto a un criterio. Las líneas de corte son establecidas arbitrariamente. No hay diseño de instrumento para evaluar ortografía; no hay u nidad de criterio en la distribución de puntajes.

A pesar de estas limitaciones, se decidió adoptar el mismo tipo de evaluación de lectura silenciosa basado en ques tionarios.

Se tuvo en cuenta la posibilidad de que los resulta-

dos de la prueba pudieran verse afectados por la carencia - de familiaridad con otro tipo de reactivos¹⁰, por lo que se desestimó la posibilidad de usar cloze o prueba objetivas.

En conclusión, el tipo de evaluación del Ministerio - ha condicionado la tarea docente que estimuló la aplicación permanente de cuestionarios para evaluar la comprensión lec tora.

II.2.6. El vocabulario de orientación didáctica¹¹.

- El Dr. Lorenzo Delgado realizó una investigación so bre el vocabulario televisivo; aisló un total de 300.000 pa labras de programas de televisión que brindaban información, entretenimiento o instrucción.

Luego relacionó estas conclusiones con las obtenidas por García Hoz, en cuanto al vocabulario usual, común y fun damental.

Finalmente agregó una nueva dimensión a su estudio: el vocabulario general de orientación científica. Este fue ex traído a partir de los términos empleados en libros de textos de todas las asignaturas del bachillerato. En este caso se

¹⁰ CORSICO, María Celia A. de, MORASCHI, Marta. Verbo clave en la evaluación educacional y otras tareas evaluativas. Editorial Plus Ultra, Buenos Aires, 1983, p. 55.

¹¹ Véase DELGADO, Lorenzo: El vocabulario y la ortografa de nuestros alumnos. Cincel -Kapelusz, Madrid, 1980.

Dr. RODRIGUEZ TRUJILLO, Nelson. "Listas de frecuencia de palabras: una revisión de la literatura en español y de sus posibles usos en investigaciones", en Lectura y Vida. Buenos Aires, Año I, N° 4, diciembre 1980.

registraron aproximadamente 2.000.000 de palabras.

Una vez concluida esta labor de registro de palabras de acuerdo a su frecuencia de uso, realizó el entrecruzamiento de las tres dimensiones para seleccionar aquellos vocablos comunes a los tres y lo denominó Vocabulario de orientación didáctica.

El autor sostiene que los docentes deberían enseñar ortografía a través de este vocabulario que abarca el 80 % del usado por el alumno.

II.2.6.1. Aporte de esta investigación a nuestro trabajo.

La propuesta de Lorenzo Delgado es semejante a la de Grompone, y ha resultado de utilidad a este estudio en la selección de palabras del dictado con que se evaluó ortografía. Para su elaboración se desestimaron palabras de uso poco frecuente y se incorporaron algunas de las presentadas por el autor en Vocabulario de orientación didáctica. Sin embargo no se limitó el dictado exclusivamente a ese vocabulario. Se consideró que tal criterio sería positivo para integrarlo a la Didáctica de la lengua de los primeros grados. Sin embargo resultaría muy restrictivo en los grados superiores donde más que mantener el círculo cerrado de un vocabulario restringido debería ayudarse al niño a descubrir y usar vocablos de uso poco frecuente.

Además, este criterio se considera válido para la enseñanza de la ortografía, pero no para evaluar un aprendizaje orientado por otros patrones de logro.

Finalmente cabe reflexionar sobre la necesidad de adaptar este vocabulario a la realidad de nuestro país e incluso de nuestra región. Hay términos como "pesetas" y "vuestro" típicamente españoles pero de uso no frecuente en nuestra lengua.

II.2.7. El comportamiento lector de los niños en la escuela primaria de Colombia¹².

Los objetivos de esta investigación realizada en Colombia pueden resumirse en dos grandes aspectos: a) Identificar los elementos que influyen en la formación del comportamiento lector. b) Describir el comportamiento lector de los estudiantes.

Los resultados señalaron que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes colombianos estaba de acuerdo con su edad y grado académico. No se explicitan lamentablemente los procedimientos de validación del instrumento de evaluación, por lo que se descartó la posibilidad de tomarlo como modelo.

Otra de las conclusiones de esta investigación señaló que no se ha generalizado la existencia de bibliotecas en las escuelas colombianas. Incluso aquellas que la poseían, evidenciaban una calidad deficiente en razón de la falta de personal. Esta situación se agravaba sensiblemente en las escuelas oficiales y afectaba en forma directa los hábitos lectores.

¹² Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERIAL. "Los escolares y la lectura. El comportamiento lector de los niños en la escuela primaria en Colombia". Editorial Kapelusz. Colombiana, Bogotá, 1983.

Por otra parte, se concluyó que la programación de un tiempo especialmente dedicado a la lectura era una práctica poco frecuente en el 70 % de las escuelas.

Estas dos conclusiones, orientaron nuestra investigación hacia la observación de estas variables en las escuelas de La Pampa.

II.2.8. La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora¹³.

La Prof. Beuchat señaló en su trabajo la habitual propensión de los profesores a formular preguntas que apuntan sólo al nivel literal de comprensión. Expuso una serie de sugerencias sobre la forma de estructurar preguntas de nivel cognitivo superior para enseñar a pensar críticamente, a inferir y a valorar.

El instrumento para evaluar la comprensión lectora en la investigación de La Pampa es un cuestionario, en cuya redacción se tuvieron en cuenta las sugerencias de la Prof. Beuchat.

II.2.9. Velocidad lectora¹⁴

Allen Berger de la Universidad de Alberta, Canadá, rea

¹³ BEUCHAT, Cecilia. "La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora", en Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de lectura. Buenos Aires, Año 1, n° 2, Junio 1980.

¹⁴ BERGER, Allen. "Flexibilidad y velocidad en Lectura"; en Lectura para Todos. Publicación del Cuarto Congreso Mundial de Lectura de la IRA. Buenos Aires, 1972, p. 212.

lizó un estudio sobre velocidad lectora en una muestra de cuatro edades diferentes: 9 años, 13 años, 17 años y adultos jóvenes.

Los resultados obtenidos se estandarizaron y se demostró que la velocidad de lectura aumenta progresivamente con la edad.

En todos los casos, se constató que los lectores adiestrados en Lectura veloz pudieron a la vez registrar significados correctos.

Esta investigación aportó a la nuestra, el baremo de velocidad lectora por edades para alumnos adiestrados en - lectura veloz.

III. MARCO TEORICO

El enfoque de esta investigación se ha centrado en - las dificultades de los alumnos de séptimo grado para comprender y codificar una comunicación, por eso analiza los resultados del aprendizaje de la lectoescritura.

Pero ese aprendizaje en nuestra sociedad es responsabilidad directa de la institución escolar. De ahí que el estudio sin desconocer el impacto de variables externas, analiza el currículum, es decir los factores que desde la escuela inciden en el aprendizaje de la lengua.

En conclusión, los aspectos centrales de la investigación son: el producto escolar en el área de la lengua y - el currículo de la Provincia de La Pampa.

III.1. El resultado del aprendizaje lingüístico

La investigación se orienta hacia uno de los resultados del aprendizaje esperado al concluir 7° grado: la lectoescritura. Y dentro de esta área, se circunscribe a la ortografía, la lectura y la escritura. Estos resultados son representativos del objetivo más reconocido del primer nivel, el de alfabetizar.

La hipótesis de trabajo plantea la posibilidad de que por distintas dificultades muchos alumnos no logran ni una lectura, ni una escritura eficaces.

Por lo tanto, se intenta evaluar el resultado del aprendizaje y detectar dificultades en ortografía, lectura y

escritura.

III.1.1. Ortografía

La capacidad ortográfica puede ser considerada, la aptitud para reproducir correctamente las letras que componen una palabra.

El niño que aprende a escribir la palabra fonéticamente enfrenta la primer dificultad cuando debe representar fonemas que no se corresponden con un único grafema, según modelos fijados por la tradición (ortografía de uso). Un segundo nivel de complejidad se le presenta cuando debe hacer sufrir a la palabra todas las modificaciones que impone una sintaxis a veces muy complicada (ortografía de reglas).

La falta de correspondencia entre los fonemas y sus grafemas provocan dificultades en su representación.

Nuestro idioma posee 24 fonemas y 29 letras, y se ha considerado a su escritura como fonética en un 65 %. Sin embargo, tal como lo señalara Saussure, una escritura es fonética cuando a un grafema corresponde un solo fonema, y a un fonema un solo grafema. Ese no es el caso de nuestra lengua donde se plantean múltiples dificultades:

Las letras v / b comparten el mismo fonema.

Las letras c y g necesitan dos fonemas para poder ser articuladas: c (k ó s); g (g ó j).

La letra h no representa ningún fonema.

La letra q posee el fonema k y necesita la u muda para formar las sílabas que, qui.

La letra u puede presentarse como vocal débil, como letra muda o con diéresis.

La letra x, posee los fonemas ks ó gs.

La letra y, puede representar el fonema vocálico i, - cuando se lo usa como coordinante y cuando va al final de la palabra.

Otras dificultades con que se enfrenta el niño al aprender la ortografía de nuestra lengua son las siguientes:

a) El uso de la tilde, que generalmente señala la vocal tónica, pero puede emplearse también para diferenciar - términos iguales con distinto uso gramatical (te, té).

b) La conjunción de consonantes en una misma sílaba que provoca el oscurecimiento de una de ellas y su desaparición (constante).

c) El oscurecimiento de consonante al cerrar sílaba - (salvo l, r, s, n) que resulta poco audible y tiende a omitirse (ignorante).

d) Las voces parónimas, de las que se necesita conocer el significado para lograr la escritura correcta.

La representación de cada palabra con los signos lingüísticos correspondientes, señala que el alumno ha logrado un buen rendimiento escolar en ortografía. La cantidad y el tipo de errores que se detecten en la evaluación, determinan la naturaleza de la dificultad discente que puede alcanzar diversos niveles de complejidad.

El alumno con aptitud para escribir con ortografía ha

logrado: a) discriminar un rico vocabulario gráfico; b) desarrollar la "conciencia ortográfica", es decir, el deseo de escribir bien y el hábito de comprobar sus escritos; c) usar métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras.

Por lo tanto la ortografía no es un logro simple y rápido, y su misma complejidad puede justificar los errores en la escritura corriente.

Sin embargo, a este aspecto debe sumarse el desprestigio en que se sumió a la ortografía en las últimas décadas. El movimiento histórico pendular de las tendencias afectó muy especialmente su enseñanza y como resultante, el mismo aprendizaje. Así como interpretó Hegel el movimiento del pensamiento desde la tesis a la antítesis para culminar en la síntesis el interés renovado de especialistas e investigadores nos permite avizorar el momento de síntesis en la revalorización de su enseñanza.

La escuela tradicional mantuvo a la ortografía en un lugar privilegiado dentro del aprendizaje lingüístico. Y los principios metodológicos marcaron una tendencia en exceso normativa, rígida y reiterativa. El movimiento posterior con la influencia del espiritualismo y su propuesta sobre captación de los valores a través de la intuición, conforma un ataque frontal a las prescripciones metodológicas. Toda orientación de este tipo coarta la expansión de una personalidad libre (el maestro) que ha de poseer la capacidad de poner en contacto a los jóvenes con las esferas del valor para que puedan realizarse como "persona".

La desjerarquización del método afecta especialmente la enseñanza de la ortografía. El maestro a cargo de la en

señanza de la lectoescritura inicial no pudo limitarse a - presentar valores entonces volvió a la metodología normativa y se aferró a "un método", de vía analítica o de vía sin tética pero un método al fin. Los grados subsiguientes en cambio afrontaron la fijación del aprendizaje adhiriendo a la fobia metodológica. La ortografía que se consolida a par tir del segundo grado quedó entonces librada a la enseñanza ocasional, contextual e intuitiva.

Sin embargo ya puede reconocerse el movimiento de - síntesis: investigadores y maestros vuelven a ocuparse del aprendizaje ortográfico. Se intenta diferenciar el ataque - al "verbalismo" con el ataque a la palabra. Aquél es una la cra heredada de la vieja escuela, y consiste en revestir un cúmulo de información memorística con palabras que no son - portadoras de significado para quien las usa. Se puede repe tir la definición de átomo sin captar la idea que sustenta. Pero esta aberración de la palabra, desnuda de ser, no pue- de hacer perder la esperanza en "la palabra".

..."La enseñanza de la ortografía no lleva un fin im plícito en sí misma. No es sino un aspecto más de la es timulación lingüística tendiente a promover la ca- pacidad expresiva. Por eso la propuesta que se desa- rrolla en el presente trabajo consiste en transformar la palabra misma en núcleo problematizador.

Al presentarla como portadora de una situación pro- blemática se obliga al alumno a reflexionar sobre su uso, sus formas, su ritmo, su significación estricta, su significación figurada.

Se trasciende el simple esquema de determinar si una palabra se escribe con c o con s, para:

- a) analizar sus sonidos componentes y su forma ca- racterística;
- b) desentrañar su raíz originaria y reconocerla como voz primitiva o derivada;

- c) penetrar su significado;
- d) emplearla con fluidez en su sentido estricto o figurado"¹.

Se observa, no sólo en nuestro país sino en Latinoamérica un retorno a la problemática ortográfica tanto desde el punto de vista de la investigación, ámbito en que se destaca la tarea de María C. de Grompone, como en el de la metodología de enseñanza.

Esta revitalización se ha proyectado al análisis de las dificultades discentes en ortografía, con lo cual se dan elementos fundamentales para la recuperación escolar en esta área tan conflictuada.

Nuestra investigación parte de una evaluación del nivel ortográfico y una interpretación acerca de la gravedad de los errores detectados. Para ello se adopta la clasificación estructural propuesta por M. C. de Grompone².

La importancia de este enfoque radica en que en lugar de contabilizar el número de errores, se los analiza para determinar si la dificultad del alumno es leve o grave.

El nivel I en esta clasificación es la Clave primaria de escritura, lo primero que el niño aprende porque abarca los grafemas que representan con un único signo, los fonemas. Por ejemplo, el grafema "m" es el único signo que re-

¹ PRUZZO de DI PEGO, Vilma, M.I.C. Método Integrador y Cíclico de Lengua. Fundamentación teórica. Imprenta Castillo, Santa Rosa, 1982, p. 2.

² CARBONELL de GROMPONE, María. Una clasificación estructural, ob. cit.

presenta al fonema m. Mientras que existen en nuestra lengua fonemas que pueden representarse con distintos grafemas según los casos (v / b: Nivel III). Un error de clave primaria es por lo tanto mucho más grave que un error de Nivel III, - pues la clave se adquiere en los dos primeros grados.

La propuesta de Grompone altera los sistemas corrientes de clasificación de errores basados en la diferencia entre la escritura exacta de una palabra y la forma cómo la escribió el alumno. Con este sistema sabemos la cantidad de palabras mal escritas pero no la calidad del error. En la clasificación estructural los errores dejan de tener igual valor, y su jerarquización permite diagnosticar si el niño tiene dificultades severas, o si sólo se equivoca en aquellos grafemas que pertenecen a los niveles más complejos del idioma.

III.1.2 Lectura

La lectura es un proceso de lenguaje y como tal un medio de comunicación con particularidades específicas.

Mientras que el lenguaje tiene bases biológicas que le permiten un desarrollo espontáneo en un marco ambiental - estimulante, la lectura debe ser laboriosamente aprendida. Por eso, dos terceras partes de la población mundial no lee, mientras la generalidad posee lenguaje oral.

En la lectura la comunicación se mediatiza a través de medios verbales registrados por la escritura.

Las definiciones de este proceso que nos ocupa, pueden clasificarse en dos grandes grupos: los que acentúan la importancia de la decodificación y los que dan prioridad a

la comprensión.

Se intenta desde este trabajo sustentar una postura ecléctica en la que la decodificación sólo se justifica para llegar a la comprensión, en una estricta relación medio-fin.

Y ese objetivo final se conquista a partir de un fatigoso aprendizaje que comienza siendo un deliberado y consciente esfuerzo para decodificar comprendiendo. Una vez que hay suficientes datos registrados en la memoria a largo plazo el reconocimiento de la palabra se transforma en una operación automática y todo el dispositivo intelectual consciente se concentra en el significado conceptual.

El proceso básico de desciframiento es característico de los dos primeros grados escolares, aproximadamente en esta época según Quirós³ se consigue la automatización de los procesos de decodificación. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos disponibles para el descifrado, siempre se acentúa la comprensión del mensaje como fin de la lectura y del comentario de textos.

Esta función se hace privativa en los últimos grados del nivel. Como un alto porcentaje de alumnos desertores son de los primeros grados de escolaridad primaria, esos niños no han superado la etapa de automatización por lo que se transforman, finalmente, en analfabetos por desuso.

La aceptación de una etapa básica de decodificación

³ DE QUIROS, Julio B.. La dislexia en la niñez. Paidós, Buenos Aires, 1971.

ha sido minimizada y hasta suprimida por algunos autores. Sin embargo las investigaciones de Carbonell de Grompone en Uruguay⁴, de Quirós en Argentina⁵, de Condemarín en Chile⁶ entre otros, jerarquizan la importancia del proceso de comprensión reconociendo su gestación a partir de la etapa de desciframiento.

Carbonell de Grompone señala que, como consecuencia del colonialismo cultural, se ha tratado de aplicar a nuestra lengua, patrones de análisis de las lenguas francesas y/o, anglosajona que presentan una estructura más compleja que la nuestra.

..."nuestros niños con dificultades de lectura no se caracterizan por cometer muchos errores cuando leen, sino que leen muy lentamente, descifrando, incluso cuando tienen ya varios años de aprendizaje y deberían leer de corrido como lo hacen sus compañeros.

En una palabra, que lo que les pasa a estos niños es que no logran salir de la etapa del desciframiento y entrar en la posterior de lectura a primera vista y subsiguientes.

Fue en virtud del colonialismo que tardamos tanto tiempo en aceptar este hecho...

⁴ CARBONELL de GROMPONE, María. Una clasificación estructural. ob.cit.

⁵ DE QUIROS, Julio B. ob. cit.

⁶ CONDEMARIN, Mabel. "Algunas recomendaciones frente a la enseñanza de la lectura inicial en América Latina". En Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, Marzo 1980, Año 1, N° 1.

⁷ CARBONELL de GROMPONE, María. Colonialismo...ob.cit. pág. 73.

Esta investigación ha demostrado que cualquiera sea el método con que un alumno aprende a leer (fonético o global), el niño pasa obligadamente por una etapa en la que aprende a reconocer los grafemas y les adjudica el fonema correspondiente. La segunda etapa sería la de lectura global de las palabras, en la que el alumno se acostumbra a reconocerlas a primera vista, sin esfuerzo decodificador y rápidamente. El niño en esta etapa ha adquirido un vocabulario visual fundamental, las palabras que aparecen en los textos - con una gran frecuencia. Por eso muchos educadores han concentrado sus esfuerzos en la actualidad, en seleccionar un vocabulario básico, el de uso más frecuente, porque si éste se incorporara en los textos escolares facilitaría la lectura global. Cuando las palabras no se reconocen rápidamente hay una falla de la memoria de palabras más que de los mecanismos perceptivos. Las claves de lectura, los elementos - que permiten leer sin necesidad de deletrear, funcionan cuando el sujeto puede reconocer palabras, evocarlas, lo que pone en juego la memoria y no la percepción. Entonces el mal lector es siempre un individuo que no puede establecer el sistema de reconocimiento instantáneo.

Ante una palabra nueva, que no forma parte del vocabulario visual del joven, éste vuelve a la etapa más arcaica de la lectura: el desciframiento. De esta manera su actividad lectora se torna lenta y entrecortada.

Por eso la velocidad lectora en este enfoque vuelve a retomar importancia, como síntoma de la ineficacia en la lectura global y de un vocabulario visual inadecuado.

Este paso del desciframiento al reconocimiento rápido y global de la palabra permite considerar a la lectura co

mo una destreza. Su característica esencial es el proceso de integración del conjunto de comportamientos que conforman el patrón total. Esa integración se aprende a través de la práctica que la pone en funcionamiento.

La destreza se desarrolla a partir de factores cognoscitivos que se hallan en la base misma del aprendizaje de la lectoescritura. Un prerequisite fundamental para su desarrollo son los conceptos lingüísticos previos con que el alumno inicia su escolaridad: conceptos sobre las actividades de leer y escribir, sobre los propósitos de la lectura; sobre los elementos del material impreso y sobre algunos conceptos básicos (oración, palabra, etc.)

En el ámbito de estudio de los factores cognoscitivos previos al aprendizaje de las lectoescritura hay aportes de interés en las investigaciones de la Prof. Ferreiro (Argentina)⁸; Downing, Ayers y Schaefer (Canadá)⁹; Mac Ginitie (Canadá)¹⁰; Robinson, Costella y Lázarus (Estados Unidos)¹¹.

⁸ FERREIRO, Emilia, TEEEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo Veintiuno Editores, México, 1979.

⁹ Véase: DOWNING, John y otros. "Los factores conceptuales en el aprendizaje de la lectura". En lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, Junio 1980, Año 1.

¹⁰ MAC GINITIE, Walter. "El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en determinadas deficiencias para la lectura". En Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura. Diciembre 1981, Año 2, n° 4, p.34.

¹¹ ROBINSON, Alan y otros. "Conceptos de Lectura en lectores principiantes: un estudio internacional". En Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Diciembre - 1981, Año 2, n° 4, p. 22.

La segunda etapa de la lectura en el enfoque de Carbonell de Grompone coincidiría con el primer componente de la lectura según el modelo de Gray¹² que a continuación se sintetiza: a) percepción de la palabra y captación del significado; b) comprensión literal, es decir la captación de los elementos factuales; c) expresión del juicio crítico de rechazo y aceptación; d) asimilación de la información recibida, a las estructuras intelectuales del sujeto. De esta manera el significado se va construyendo a medida que se lee - pero también se va reconstruyendo porque se agrega información que debe someterse nuevamente al proceso de acomodación. Por eso la lectura es una búsqueda constante de significados. Los componentes de Gray aparecen explícita o implícitamente en otras definiciones que acentúan el proceso de comprensión en un continuo que a partir de la percepción de la palabra culmina en la elaboración del significado enriquecido con la impronta personal del lector.

Este marco teórico orienta y delimita el campo conceptual de la evaluación lectora a cinco aspectos:

a) Comprensión lectora: La comprensión es el descubrimiento de lo esencial en los fenómenos y objetos de la realidad, la captación de relaciones entre ellos y la evaluación final que implica la asimilación del mensaje a las experiencias del individuo que los somete a sus esquemas propios y los juzga a través de su juicio crítico.

La evaluación de la comprensión abarcará, al menos, cuatro aspectos básicos:

¹² GRAY, William. Citado en ERASLAVSKY, B.P. de. La - Lectura en la escuela, ob. cit. p. 29.

. Retención: Consiste en recuperar el material del texto ya almacenado en la memoria. Se puede requerir el recuerdo de detalles aislados, detalles coordinados, hechos, etc. Se mueve estrictamente en el marco literal del texto.

. Interpretación: Presenta dos niveles de complejidad: Captación de la información explícitamente planteada en el trozo. Implica captar la idea principal del texto; reconocer relaciones de causa efecto; etc.

. Captación del sentido implícito. Son las inferencias que el alumno extrae de la información explícitamente planteada en el trozo. Esas inferencias pueden ser de tipo convergente o divergente. Una inferencia convergente es la que guía a la búsqueda de una respuesta determinada fija y preestablecida por la cultura, los usos sociales, la valoración ética o la ciencia.

La inferencia divergente desencadena una gran variedad de pensamientos, sentimientos, ideas e imágenes. Activa el pensamiento original y creativo.

. Organización: Implica alguna forma de ordenamiento del material lo que asegura su comprensión. Las habilidades implícitas en este aspecto son: la clasificación, el establecimiento de secuencia; el resumen del material, la posibilidad de seguir instrucciones, etc.

. Valoración: Alude a la posibilidad de distinguir - los conceptos que se corresponden con la realidad de aquellos puramente imaginarios; los hechos de las opiniones; el contenido razonable, del que no tiene sentido; lo importante de

lo baladí. Es decir, se apela al juicio crítico del alumno.

En este ámbito, el sujeto puede captar el sentido de lo que refleja el autor y emitir su juicio valorativo.

b) Velocidad lectora:

De acuerdo a las sugerencias brindadas por investigadores latinoamericanos ya mencionados, la velocidad lectora se mide independientemente de los errores. El cómputo conjunto de ambos, como se encuentra en muchos test extrajeros, enmascara el verdadero déficit lector centrado más en la lentitud que en omisiones y/o confusiones de letras.

c) Modo de lectura oral: se funda esencialmente en la captación general de la calidad de la lectura distinguiendo varios modos diferenciales.

Subsilábica

Silábica

Vacilante

Corriente

Expresiva, y los grados de transición entre todas ellas.

Estos modos lectores pueden seguir las etapas del aprendizaje lector pues en el predominio de la decodificación, el modo generalizado es el subsilábico y silábico. En la etapa de la globalización de la palabra, el vacilante. Esta correspondencia sin embargo no suele ser unívoca.

d) Cómputo de errores: Se anotan los errores cometidos dentro de una clasificación previamente establecida: omisiones (de letras, sílabas o palabra); adiciones (letra, sí-

labas o palabras); cambios (letras, sílabas o palabras); cortes indebidos (ante una palabra o dentro de la palabra); regresiones (los retrocesos y repeticiones de letras, sílabas o palabras); y acentuación, (desplazamiento u omisión del acento)

Esta clasificación de errores ha sido sugerida por - autores anglosajones y franceses, y según Grompone no señala el tipo de dificultad lectora de nuestros estudiantes. Esta investigación intentará dilucidar este aspecto.

e) La eficiencia lectora: relación establecida entre velocidad y comprensión, lo que brinda una nota general correspondiente a lectura.

III.1.3. La Escritura

La escritura es un importante instrumento para el registro y comunicación de las ideas. Es una compleja destreza manual que comienza a desarrollarse en el Jardín de Infantes con ejercicios de psicomotricidad; de independencia mano-brazo; de prensión, etc.

En la antigüedad era considerada como un arte, como caligrafía. Este concepto luego es desplazado por la concepción funcional de la escritura. En esta concepción se desestiman las normas rígidas de tamaño, proporción, inclinación pero se mantiene el respeto a algunas pautas mínimas que aseguran la legibilidad del escrito y el éxito de su finalidad: la comunicación.

Cada letra tiene una forma característica y en la escritura cursiva, un tipo determinado de enlace. Cualquier al

teración en la forma o en el enlace deforma la letra y dificulta la comprensión del mensaje.

La legibilidad de la letra es una resultante de la interacción de varios aspectos, pero según las investigaciones realizadas¹³, la forma de las letras es el factor más importante que la afecta y otros de menor significación son la espaciación, el control, los enlaces y la uniformidad.

III.1.3.1. La forma de las letras

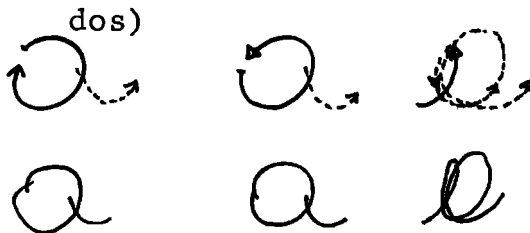
El análisis de las formas permite apreciar que muchas de las dificultades en la grafía provienen de la rotación de movimientos implicados en su trazado o de la simplificación y alteración de trazos.

Elementos circulares rotados: la rotación del movimiento de la "a" deforma notablemente la escritura e incluso torna ilegible una palabra.

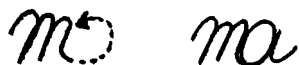
Movimiento correcto



Movimiento incorrectos (rotados)

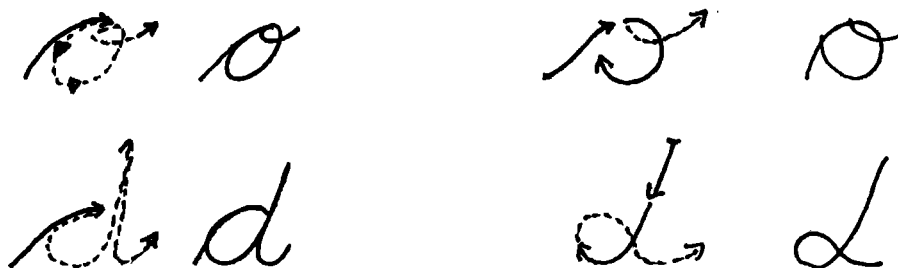


Enlaces que produce un movimiento rotado.



¹³ BRUECKNER, Leo y BOND, Guy. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Ediciones RIALP, Madrid, 1970, p. 474.

Generalmente el movimiento circular rotado de la a, se repite en todas las letras con elementos circulares, con lo que un solo defecto altera notablemente las formas.



Lazos superiores cerrados:

e : u
l : l

lazo inferior rotado:

f : f ; i : i

Trazos curvos en lugar de rectos

n : n ; b : b

Trazos rectos en lugar de curvos.

<i>n</i>	<i>u</i>
<i>c</i>	<i>l</i>
<i>h</i>	<i>h</i>
<i>m</i>	: <i>u</i>

Omisión de partes.

<i>p</i>	<i>f</i>
<i>b</i>	<i>r</i>
<i>i</i>	<i>l</i>
<i>t</i>	<i>l</i>

Forma de rulos en trazos rectos.

<i>u</i>	<i>ll</i>
<i>d</i>	<i>d</i>
<i>t</i>	<i>t</i>

Trazo final omitido.

a o
o o

Trazo superior corto.

f f ; d d ; h h

Trazo inferior corto.

n n ; j j ; z z

III.1.3.2. Uniformidad de las letras

Las letras deben guardar ciertas proporciones: las - letras que suben y las que bajan tienen doble longitud que - las pequeñas (a, c, e, i, m, n, ñ, o, r, s, u, v, w, x). Es- tas deben conservar el mismo tamaño en toda la escritura pa- ra evitar irregularidades que afectan la legibilidad.

dedo dldo

Si a esta deficiencias se agrega una rotación de mo- vimiento, la letra se hace irreconocible

lddo

III.1.3.3. Espaciación

La irregularidad en el espacio entre las letras y entre las palabras es resultado de enlaces defectuosos (*h*); de una inclinación excesiva o de irregularidad de los trazos iniciales y finales. Los trazos iniciales deben empezarse en el mismo nivel del renglón. Cuando estos trazos son muy largos tienden a unir palabras, cuando se suprimen o son cortos aumenta la distancia entre una y otra. El desigual espaciamento de las letras puede originarse en la falta regular de inclinación debida a que el papel no se mantiene fijo en la línea del brazo.

La falta de uniformidad entre los espacios que separan letras o palabras puede alterar la legibilidad del texto.

III.1.3.4. Control

La irregularidad en los contornos de las letras, en sus tamaños, en su ubicación en el renglón, denota falta de control psicomotriz. Las letras excesivamente grandes, en general se deben a que su trazado se realiza con movimientos del brazo (omitidos los de mano y dedos) originados en la - prensión de la lapicera demasiado larga.

Cuando las letras resultan demasiado pequeña son trazadas con movimientos exclusivos de dedos a partir de una - prensión muy corta de la lapicera.

III.1.3.5. Enlaces

En la letra cursiva los enlaces constituyen factor - importante de legibilidad. Cuando se omite el ligamento en-

tre letras o sílabas de una palabra, el lector tiende a leer la por partes, porque cree que son distintas palabras. Los enlaces que no guardan su posición también dificultan la decodificación: el caso de la o, cuando el enlace toca el renglón y de la b y v entre otros.

logro logro

La enseñanza de la escritura fue perdiendo jerarquía entre los aprendizajes escolares por distintas razones. La práctica estricta de las normas de tamaño, inclinación, proporción y otras a principios de siglo, volvieron tedioso y mecanicista su aprendizaje. La reacción a esta tendencia dejó librada a las características personales la forma de la escritura, sin tener en cuenta que un código para que funcione como tal debe mantener caracteres estables y no originales.

El aspecto donde se hace más notable la pérdida de la guía docente, es el de los movimientos implicados en cada letra. Como resultado de la copia espontánea de los grafemas, el niño no tiene patrones estables para su trazado. Entonces comienza desde abajo un trazo que debe hacerse desde arriba, o hacia la derecha lo que debe hacerse hacia la izquierda. Este desorden en la direccionalidad, así como la carencia de patrones de altura y proporción originan defectos marcados en la escritura. Sin embargo se observa en la actualidad una cierta revalorización de este sistema de comunicación.

III.2.El Curriculum

El análisis del currículo es el otro aspecto fundamental que aborda esta investigación.

Según la definición adoptada por el Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa en los Lineamientos Curriculares del Nivel primario, "Currículo es el conjunto de actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos bajo la guía del maestro y de los objetivos educacionales.

Es posible, entonces, analizar el currículo en tres diferentes dimensiones:

a) La dimensión ideal: Comprende los fundamentos filosóficos, pedagógicos, socioeconómicos, culturales, históricos y políticos, componentes generadores del currículo.

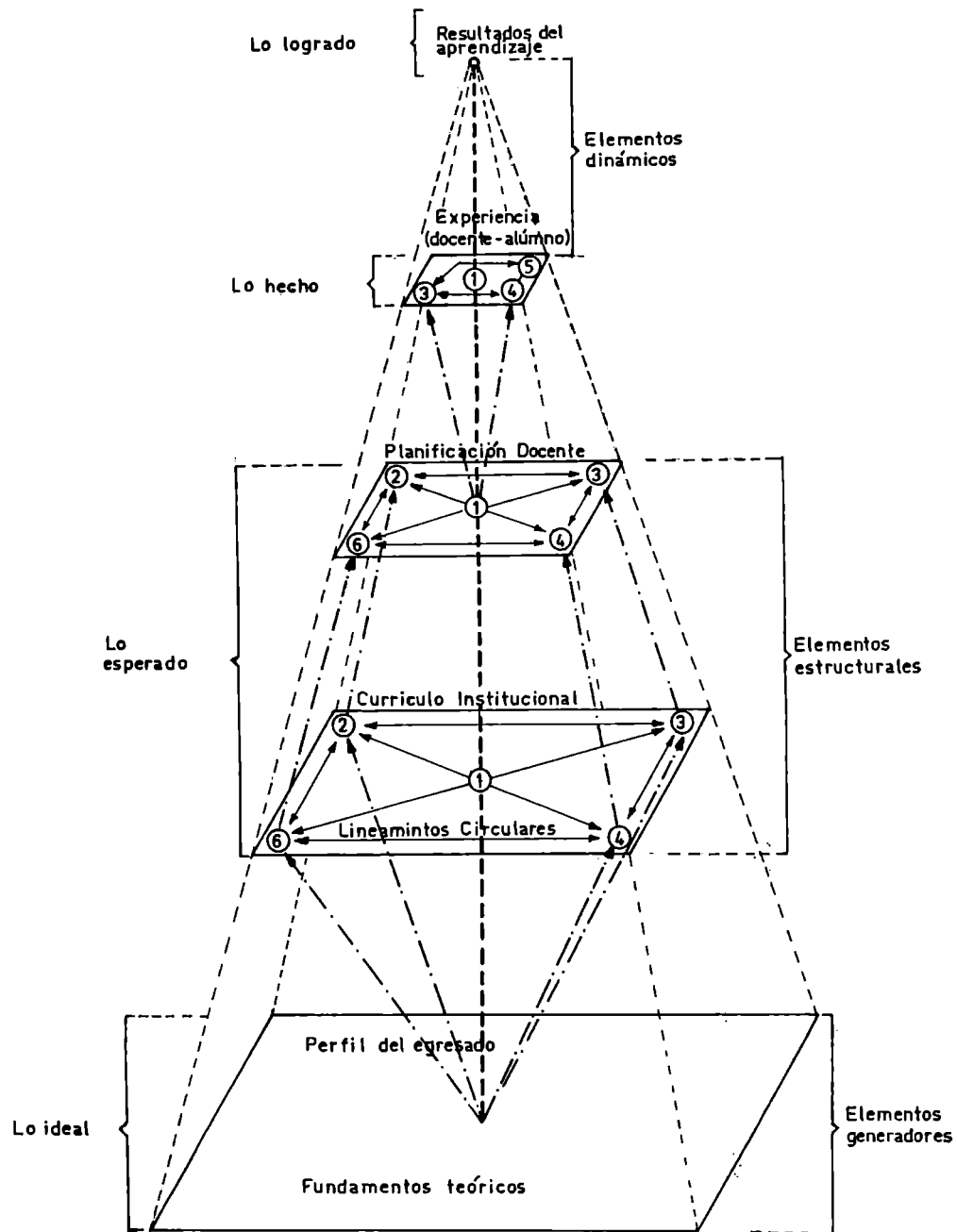
b) La dimensión de lo esperado: comprende los componentes estructurales, entre ellos los objetivos, que constituyen el eje vertebrador del planeamiento. Esta dimensión abarca además dos planos subordinados:

. Lo "esperado" por la conducción educativa, que se concreta a través de los Lineamientos Curriculares o Planes de Estudio.

. Lo "esperado" como resultado de la tarea docente, en este caso lo planificado por el maestro.

c) La dimensión de lo real: abarca la totalidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

FIGURA Nº — Variables de estudio y sus interrelaciones



REFERENCIAS:

←→ Evaluación (horizontal) de la congruencia

⋯⋯ Evaluación (vertical) de la congruencia

- ① Objetivos
- ② Contenido
- ③ Experiencias
- ④ Evaluación
- ⑤ Reajuste
- ⑥ Métodos-Medios

La interrelación dinámica de estos componentes determinan el carácter sistemático del currículo.

El modelo de interpretación curricular denominado - MERCAR II, al poner en evidencia el complejo sistema de interrelaciones entre los elementos generadores, estructurales y dinámicos, favorece la implementación de la evaluación curricular¹⁴.

III.2.1. Los componentes generadores

Son los que dan origen y consistencia al currículum conformando su marco teórico. Incluyen tanto los FUNDAMENTOS TEORICOS, como EL PERFIL DEL EGRESADO.

III.2.1.1. Fundamentos teóricos

Se nutren de la orientación filosófica que sustenta un ideal específico de hombre; de las necesidades de la sociedad y la cultura; y de la particular configuración intelectual y afectiva del ser que se educa.

a) Fundamentos filosóficos y pedagógicos: La idea del hombre que se quiere promover a través de la educación señala el ideal de una sociedad y conforma el primer elemento generador del currículo. Esa idea condiciona el tipo de organización y administración escolar, la metodología didáctica, la selección de contenidos, etc. Por ejemplo una diferencia primaria entre la sociedad democrática y la autoritaria es su concepción del hombre: una subordina la organiza-

¹⁴ GUARDIAN, Alicia. MERCAR II. Modelo de evaluación curricular. Universidad de Costa Rica, 1982, Mimeografiado.

ción del estado al individuo y la otra justamente lo contrario. Como el propósito declarado del Estado es servir al individuo uno de los factores más importante en la sociedad - democrática es el concepto del valor de cada persona.

Son acordes con la democracia aquellos principios - que tienden a enaltecer la dignidad de las personas individualmente. Las teorías que se inclinan a favor del poder - del Estado en detrimento del individuo se hallan en el camino del autoritarismo. Por eso unas sociedades enaltecerán - el valor del individuo y otras el valor de la sociedad.

El enfoque filosófico que se asuma incide en los valores que orientarán la selección de las metas educacionales.

Es probable que una sociedad democrática exalte valores democráticos: a) La valorización prioritaria del individuo, su dignidad y autonomía; b) La importancia de la diversidad. La sociedad debe respetar al individuo no pese a sus diferencias sino a causa de ellas; c) La confianza en - la capacidad intelectual del hombre; d) La posibilidad de expresar opiniones divergentes y el derecho de estar en desacuerdo, que alcanzan su plenitud en la tarea participativa.

El marco filosófico ayuda a determinar la orientación que se le asigna a la educación: A) como transmisora de las tradiciones, función por la cual la sociedad perdura; B) como fuente de creatividad y cambio, función por la cual la sociedad cambia; C) o la posición ecléctica que mantiene el aporte de las dos tendencias.

b) Fundamentos históricos, socioeconómicos y culturales:

Los adelantos tecnológicos de las últimas décadas - ponen a disposición del hombre un bagaje inimaginable de información. La selección de contenidos curriculares se torna entonces una tarea en extremo compleja. Los parámetros que se eligen para guiar esa selección son las mismas necesidades de la sociedad y su cultura.

El estudio profundo que caracterice una cultura, que indique las necesidades prioritarias de una sociedad, el tipo de capacitación, de destrezas y de valores que requiere para su progreso, son elementos valiosos para orientar la elaboración del currículo.

Sin embargo la tarea, aunque circunscripta, sigue - siendo compleja por la magnitud de los cambios y su rápida obsolescencia.

De ahí que las últimas tendencias curriculares den prioridad a la formación general sobre la especialización - temprana. La evolución de las ciencias fundamentales repercute en el contenido de la enseñanza general debido, por ejemplo, a la asociación de la ciencia con la tecnología y - por ende con el cambio social. Las microprocesadoras y las posibles repercusiones en su empleo están suscitando tal interés que sería oportuno incluir en la enseñanza general - los rudimentos de la teoría de la información de la que se deriva su empleo. Al extenderse la demanda de enseñanza general debería reflexionarse sobre los temas selectivos en - los que podría basarse una enseñanza integrada de las ciencias. También debería esperarse que la enseñanza general no

quede dividida prematuramente en dos secciones (la de humanidades y la de ciencias), lo que le haría perder su carácter general, integrador de valores humanísticos a partir de lo cual puede enfrentarse el mundo automatizado sin riesgos de una paulatina deshumanización.

Se hace evidente, además, que la mera acumulación - de información debe ser reemplazada por conocimientos que - estimulen el pensamiento divergente. La búsqueda de relaciones originales entre el material de información adquirido, es un ejercicio de estimulación de la creatividad, que sin lugar a dudas debe constituirse en objetivo prioritario de una sociedad en progresivo cambio.

El estímulo al pensamiento creador trae aparejado - una mayor flexibilidad tanto del pensamiento como de la persona integrada. La flexibilidad facilita no sólo el logro de nuevas creaciones, sino la apertura personal al cambio - de las estructuras sociales.

c) Fundamentos psicológicos

Como del currículo tiene por finalidad última favorecer el aprendizaje, el sujeto que aprende debe constituirse en fundamental patrón generador del currículo.

En este caso comienza a integrarse en un todo coherente las necesidades de la sociedad y la cultura con las necesidades e intereses de los niños. Para ello se hace necesario un estudio amplio de la niñez, pero inmediatamente un análisis profundo del escolar de cada escuela que elabora su currículo. Así se mantendría el nexo entre el ser nacional y las características propias del ser regional.

Pero si bien los intereses del niño son importantes como punto de partida del aprendizaje no pueden convertirse en metas finales. La educación debe promover los contactos del niño con diferentes dimensiones de objetos para ampliar su campo de intereses.

En conclusión el currículo debe estructurarse en base a una concepción clara del educando, sus intereses y necesidades, sus posibilidades concretas de aprendizaje en cada etapa evolutiva; las características sociales de sus relaciones, etc. Los métodos de acercamiento a esta realidad compleja del ser que se educa son múltiples: la observación directa; las encuestas; las entrevistas a los padres; los - test, etc.

Un aspecto fundamental de esta caracterización del educando, es el análisis del aprendizaje, proceso central - de esta tarea de planeamiento curricular.

Sin embargo, son tan variadas las posturas teóricas sobre el particular que raramente se ha llegado a generalizaciones unánimemente aceptadas.

En conductismo, la teoría de la ggestalt, la teoría motivacional de los sicoanalistas, las nuevas teorías genéticoevolutivas, parecen brindar respuestas parciales a la - gran problemática del aprendizaje. Esa respuestas a veces - se complementan, a veces se contraponen.

Tal vez lo más importante para la educación sea la búsqueda de principios conductores que bajo la vestimenta - de nuevos nombres son preocupación común de los investigadores. Un ejemplo concreto podría ser el análisis de las fa-

ses del aprendizaje hecho por diversos autores: el ejercicio operatorio de Piaget, la revisita de la materia de Bruner, la consolidación de Ausubel, la ley del ejercicio del asociacionismo, no son sino nuevos nombres de una operación necesaria para el aprendizaje, que Comenio caracterizó como la autopraxia.

Tal vez el esfuerzo de los educadores deba basarse en un análisis minucioso de las teorías del aprendizaje y la búsqueda de puntos de contactos que como ejes organizadores comiencen a estructurar una teoría de la instrucción.

III.2.1.2. Perfil del egresado

El planeamiento curricular se inicia con un diagnóstico previo de la sociedad y la cultura, lo que permite determinar las necesidades prioritarias respecto a los recursos humanos requeridos para generar progresos.

El perfil del egresado debe señalar: el tipo de capacitación en destrezas y habilidades que debe conquistar - el egresado; los valores a los que tiene que acceder; y las funciones que podrá ejercer en el seno de su comunidad.

De esta manera se asegura el ajuste de la escuela a su entorno sociocultural.

III.2.2. Los componentes estructurales

Son los elementos emergentes del marco teórico. Los fundamentos filosóficos, pedagógicos, históricos, socioeconómicos, culturales y psicológicos, generan los elementos básicos de la organización curricular: OBJETIVOS, CONTENIDOS,

SUGERENCIAS METODOLOGICAS, ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y CRITERIOS DE EVALUACION.

Estos componentes se estructuran a través de distintos niveles de planeamiento: el plan curricular, (nacional o provincial); el currículo institucional; planes de curso, de unidad y de clase.

III.2.2.1. El plan curricular

Conforma la estructura general de la actividad escolar y emana de la máxima autoridad educativa. Adopta la forma de prescripciones que orientan la labor de cada escuela. Posee, por lo tanto, un elevado nivel de flexibilidad que asegura la incorporación de todo tipo de modificaciones para adaptarlo a las necesidades de cada comunidad escolar. Este nivel del planeamiento que permite aplicar el plan curricular (provincial o nacional), a la realidad de cada establecimiento, origina el CURRÍCULO INSTITUCIONALIZADO.

El plan curricular está integrado por los componentes generadores ya mencionados: objetivos, contenidos, prescripciones metodológicas y criterios básicos de evaluación. La reunión de los fundamentos teóricos, el perfil del egresado y el plan curricular conforman los lineamientos curriculares de nivel nacional o provincial.

FUNDAMENTOS	PERFIL	PLAN DE	OBJETIVOS
TEORICOS	DEL	ESTUDIO	CONTENIDOS
	EGRESADO		ACTIVIDADES
			METODOLOGIA
			EVALUACION

LINEAMIENTOS CURRICULARES

En los últimos documentos curriculares de La Pampa¹⁵ se pone particular énfasis en la promoción de las conductas esperadas, (objetivos educacionales) para las cuales, los contenidos actúan como continente. Para suavizar una aparente postura conductista se acentúa la particular concepción de la conducta como una totalidad con dos dimensiones (externa e interna) con lo que se posibilita la consideración de los procesos cognoscitivos y disposicionales subyacentes.

El plan curricular tiene como eje vertebrador a los objetivos, a partir de los cuales se precisan los contenidos, las experiencias y la evaluación, por eso se constituyen en el elemento esencial para la acción educativa.

Los objetivos se ordenan en un cuerpo cuidadosamente estructurado por medio del proceso de derivación. Se enuncian primero, los objetivos de nivel, como metas ideales a alcanzar cuando se concluye la escolaridad. Constituyen sin embargo una guía insuficiente para las decisiones a adoptar en cuanto a la selección de contenidos y actividades, aspecto que se logra en las sucesivas derivaciones. Se presentan luego objetivos generales para cada ciclo y posteriormente los de cada área curricular (Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Elementales, etc.)

¹⁵PROVINCIA de LA PAMPA. MINISTERIO de GOBIERNO, EDUCACION Y JUSTICIA. Subsecretaría de Educación y Cultura. Currículum regionalizado, Nivel Primario, Departamento Puelén. Santa Rosa, 1982, p. 11.

Este marco sirve de base para derivar los objetivos de grado y de unidad en las planificaciones docentes. Si esta interrelación entre los distintos niveles de objetivos se mantiene, se logra el grado de congruencia necesaria para asegurar la validez interna. Cuando se llega a los últimos tramos de la derivación, se procede a la operacionalización de la conducta esperada. De esta manera la sucesión de los objetivos una vez comprobada asegura el logro de objetivo curricular más general, complejo y amplio. En este sentido el objetivo sirve de guía para la evaluación del rendimiento. Se dice que aquello que puede ser evaluado con claridad puede ser también enseñado más eficazmente. Si no hay claridad en los objetivos no puede cumplirse con eficacia ninguna de estas dos tareas docentes, lo que vuelve a señalar la importancia asignada en este enfoque a los objetivos educacionales.

Otro componente estructural del currículo está constituido por los contenidos seleccionados a partir de los objetivos. Los mismos se extraen del cuerpo de conocimientos que la sociedad considere valioso y constituyen el continente para el desarrollo de la conducta del niño.

Mientras que para algunos, las disciplinas son la fuente obligada para la selección de contenidos curriculares, para otros esa fuente debe buscarse en la misma vida. En este sentido se debería enfocar las necesidades actuales que se le pueden presentar al individuo, con lo que se evita el aprendizaje de lo que ha perdido vigencia.

En el currículo de La Pampa ha sido privilegiado el criterio de selección basado en las asignaturas Ciencias Sociales, Ciencias Elementales, Lengua, Matemática, etc.

El plan curricular también presenta sugerencias de actividades. Para que se alcancen los objetivos planteados, se hace necesario un cambio profundo en las experiencias de aprendizaje del alumno. De sujeto pasivo receptor de información debe transformarse en sujeto activo autopromotor de su propio aprendizaje.

La propuesta se centra en hacer vivir el alumno ciertas experiencias que le permitan actuar de acuerdo a las conductas fijados por los objetivos.

De esta manera se plenifica la aseveración de aprender, haciendo. Para ello las experiencias deben adaptarse a la posibilidad actual del sujeto. Por ejemplo no se logrará un objetivo cuya conducta el alumno no esté capacitado para desarrollar. Por lo tanto es necesario tener en cuenta el modo de organización cognoscitiva del niño, su ritmo personal de aprendizaje, sus características especiales de comunicación.

Esta área de las experiencias de aprendizaje reemplazaría el antiguo énfasis puesto en la metodología, que se caracterizaba por ser una guía más sistemática para el docente.

Otro de los componentes estructurales es la evaluación escolar que en este enfoque tiene íntima correspondencia con los objetivos curriculares considerados como patrones de logro.

La evaluación es parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje y no un elemento aislado o agregado. Se estructura sobre la idea de progreso continuo del niño sin limitarse a la necesidad de promoción o aprobación de metas intermedias. Se busca la permanente interrelación de los dos tipos de evaluación: formativa y sumativa. La primera posi-

bilita diagnosticar áreas de dificultades e implementar medidas para la recuperación.

La segunda controla el resultado final del aprendizaje y lo compara con los patrones de logro previamente establecidos a fin de calificar y promover el alumno.

El plan curricular provee sugerencias generales sobre instrumentos de evaluación; sistematización de la información y archivo; seguimiento de casos y sistema de promoción; tipo de diagnóstico y pronóstico necesarios para reencauzar los casos especiales (retardos y superación de los patrones de logro); y otros.

Estos componentes estructurales que se han descrito no se seleccionan y organizan al azar. Existen cuatro criterios a los que debe ajustarse todo plan curricular y que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

Congruencia: Todos los elementos deben mantener nexos claros de interrelación, evitándose toda posible contradicción que llevaría a la confusión y al fracaso. Si, por ejemplo, los objetivos privilegiaran el dominio de un amplio caudal de información, la evaluación no podría acentuar el uso del pensamiento divergente y creador.

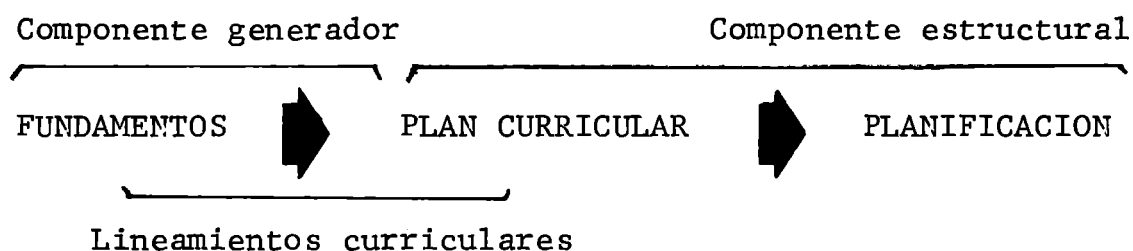
Viabilidad: Es la posibilidad real que tienen todos los elementos del plan para llevarse efectivamente a la realidad. En este sentido debe constatarse su adecuación al nivel psicológico del alumno así como el establecimiento de un nivel de complejidad no demasiado elevado para asegurar que su aplicación no signifique una utopía.

Continuidad: Consiste en el eje longitudinal del plan curricular que asegura el uso continuo de lo aprendido. De esta manera los aprendizajes constituirán una cadena en la que cada eslabón se construye sobre el otro. Por ejemplo, las habilidades en el manejo de temas sencillos de los primeros grados no se abandonan y su práctica asegura el progreso acumulativo del aprendizaje.

Integración: Indica la relación horizontal entre los elementos estructurales lo que permite vincular temas de distintas o de la misma asignatura. A través de las experiencias de integración se evitan atomizaciones o parcializaciones inconexas que desvirtúan la unidad de la conducta. El conocimiento debe ser captado en una perspectiva que reúna las partes en un todo integrado.

III.2.2.2. La planificación docente

Es otro de los componentes estructurales del currículo que puede ubicarse también en la dimensión de "lo esperado". Su elaboración debe adaptarse a las prescripciones enmarcadas del plan curricular lo que asegura la coherencia entre todos los elementos.



Este elemento estructural es producto directo de la acción docente.

La etimología asignada a "docente" (do scientiam, doy la ciencia) pone de manifiesto el significado de generosa entrega que se materializa en el "enseñar", (insignare, señalar, indicar). Con el tiempo se fue precisando el sentido de esa función docente que no consiste en suministrar contenidos hechos sino en posibilitar la adquisición de un saber. El docente es por lo tanto, facilitador del aprendizaje, mediador entre un saber y el alumno, para que éste logre ejercitarse, y reformular los procesos cognitivos y operacionales de esa ciencia a través de un esfuerzo autónomo.

Para ejercer esa función de facilitador de aprendizajes, el docente se aboca en especial, a las tareas fundamentales de planificar, conducir y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.

La planificación docente abarca las previsiones que se realizan para favorecer el éxito del aprendizaje. Es una acción proyectada hacia el futuro, con la descripción detallada de los aspectos instrumentales y operativos y el intento de ordenar los componentes básicos de la futura acción educativa. La estructura que asume el proceso de planificación depende del enfoque teórico que sostiene la conducción educativa en sus lineamientos curriculares. Por eso esta investigación que intenta caracterizar una realidad a través de método descriptivo, debe partir del contexto teórico que le dio origen, sustento y dirección a esa realidad.

Las planificaciones en la Provincia de La Pampa, según directivas emanadas de las autoridades, debe estructurarse en torno a seis aspectos principales: objetivos, con-

tenidos, tiempo, actividades, recursos auxiliares y evaluación. El esquema adoptado es una derivación de la teoría de sarrollista del planeamiento integral de la educación y de la búsqueda de eficiencia a través de la aplicación de modelos económicos al proyecto educativo, surgida a fines de la década del sesenta. A esta orientación se le agregan luego influencias de la teoría del currículo, del enfoque sistémico y de las teorías del aprendizaje derivadas del conductismo. Se acentuaron con el tiempo los aspectos tecnológicos, aunque se mantuvo casi inamovible en estos últimos veinte años el esquema de la planificación. Los cambios pueden resumirse en las exigencias formales impuestas a la cuidadosa redacción de objetivos.

III.2.2.2.1. Los objetivos.

La etapa inicial del proceso de planificación consiste en precisar objetivos explícitos que dan dirección y coherencia a la tarea docente. Dirección porque señalan el rumbo adecuado para arribar a una meta. Coherencia, porque mantienen las conexiones lógicas con el currículo y con el resto de los componentes de la programación. La formulación de objetivos debe adecuarse a cuatro criterios básicos:

a) Congruencia: Todo objetivo fija un logro a conseguir en un determinado lapso. De la relación entre los resultados esperados y los plazos estipulados surgen los distintos niveles de especificidad en su redacción: objetivos de asignatura, objetivos de unidades didácticas, objetivos de las tareas diarias. Los resultados previstos por los objetivos de asignatura pueden ser alcanzados al término de un año escolar, los de tarea diaria en cuarenta minutos o menos. Unos son generales y complejos, otros son muy específ

ficos y simples.

En esta jerarquía de objetivos, cada uno tiene valor en sí mismo en cuanto precisa un logro esperado, pero se halla en interdependencia con los demás para coadyuvar a la búsqueda de un resultado común y más complejo. De esta manera se hace efectiva la congruencia entre los objetivos de la planificación docente.

Este enfoque intenta asegurar la visión totalizadora del saber para evitar las parcelaciones que lo atomen e incomuniquen.

Por ejemplo, todos los objetivos de Unidad Didáctica, tienen que ser mutuamente excluyentes, pero tomados colectivamente deben incluirse en los objetivos de curso. Las partes son equivalentes al todo.

Esta característica permite organizar la secuencia del proceso enseñanza-aprendizaje. Cada aprendizaje sucesivo se funda en el precedente.

Para asegurar este principio, se procede a derivar objetivos, es decir se establecen conductas ordenadas jerárquicamente, donde cada una depende de la anterior y a su vez tiene otra que le es dependiente. Este ordenamiento asegura la gradualidad del aprendizaje y para ser efectivo debe culminar necesariamente en una conducta más general y compleja que sintetiza toda la escala jerárquica organizada.

c) Integración: El objetivo general enunciado como macrodesempeño, debe reunir en sí mismo todos los microde-

sempes ordenados en secuencia.

Mientras que la secuencia señalan un camino analítico en el que se divide un todo en sus partes constitutivas, la integración consiste en la síntesis final, la que relaciona esos elementos separados en un todo unificado y coherente con sus partes. Brinda una visión totalizadora de la instrucción con lo que se evita las atomizaciones inconexas.

d) Viabilidad: Enuncia la posibilidad real que tienen los objetivos de ser alcanzados. Sería el principio de la realidad que obliga a redactar objetivos precisos y claros, adaptados tanto al saber como a los procesos cognitivos de los alumnos. No se fustiga el empleo de metas que resulten ambiguas siempre que se precisen sus significados: los resultados necesarios para poder decir que se han alcanzado. Caso contrario, la meta por su ambigüedad (posibilidad de que se le asignen distintos significados) queda desvinculada de la realidad aúlica como mera expresión de deseos, sin posibilidades de facilitar el control de su efectiva transformación en aprendizaje. Si no se sabe el significado de la meta, no se puede decidir cómo llegar a ese estado, ni cuándo se ha tenido éxito en su adquisición. El principio de viabilidad se encuentra íntimamente relacionado con el concepto de evaluación, el proceso por el que se recaba información acerca de los resultados del aprendizaje.

Los alcances de una meta amplia y ambigua pueden precisarse por medio de indicadores claros con lo que se asegura la viabilidad de los objetivos. De lo contrario debe ajustarse la redacción a ciertas recomendaciones generales:

- a) La conducta terminal debe ser observable, visible o audible.
- b) No se puede incluir más de una conducta en cada objetivo.
- c) Tiene que asegurarse la diferencia entre conducta y contenido.
- d) Debe evitarse la confusión entre objetivo y propósito. Aquél se formula desde el punto de vista del alumno, éste señala la actividad del docente.

En la Provincia de La Pampa no se ha generalizado - el empleo de otras recomendaciones como la de incorporar las condiciones en las que se verificará el objetivo o las pautas mínimas para aprobarlo.

Continuidad: Los objetivos deben prever la recuperación de viejos aprendizajes en contextos cada vez más complejos. De esta manera se facilita la construcción de estructuras de conocimiento más amplias y se asegura el aprendizaje acumulativo.

La secuencia y gradualidad permiten un aprendizaje eficaz, la continuidad garantiza la recuperación de aprendizajes ya logrados facilitando su permanente evocación y uso en situaciones cada vez más complejas.

Puede concluirse entonces que los objetivos son el hilo organizativo de toda la acción docente. Brindan dirección y coherencia a la tarea docente, orientan la selección

y organización de contenidos y actividades, facilitan la elección de métodos y medios, y brindan un patrón de logros para evaluar la tarea escolar.

El acento puesto en el método en épocas anteriores se desplaza ahora hacia los objetivos, transformados así en el pivote de la enseñanza.

III.2.2.2.2. Los contenidos

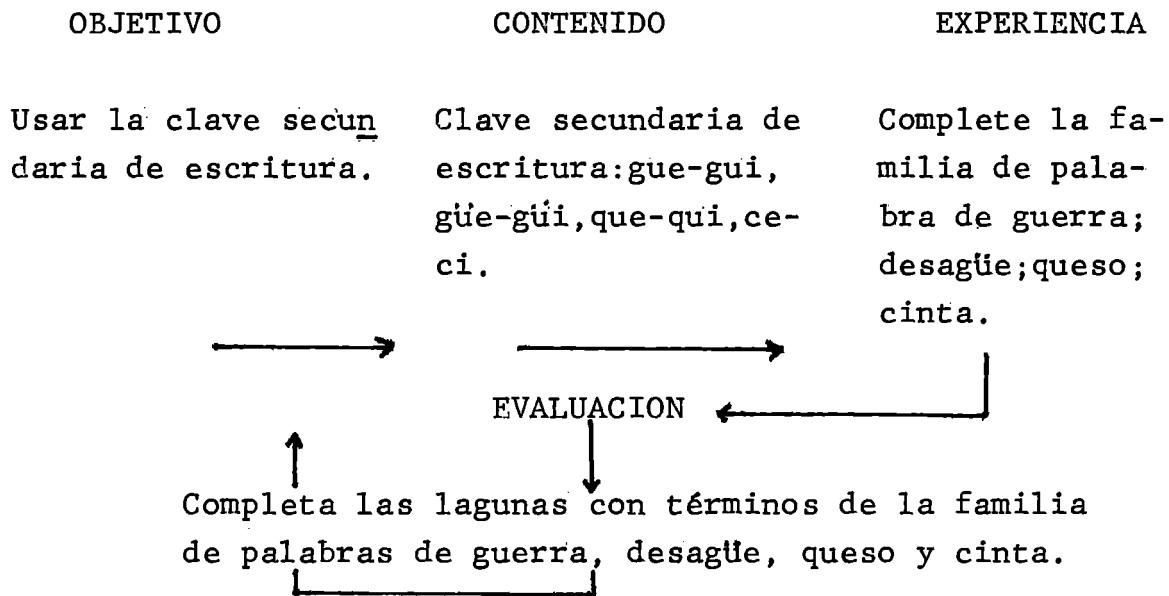
La segunda etapa de la planificación, consiste en enunciar los contenidos, la información propia de la asignatura. Si bien los contenidos mínimos ya están señalados en los lineamientos curriculares, el docente tiene libertad para incorporar ciertos ajustes que crea conveniente a fin de adecuarlos a sus alumnos, a la comunidad o la región.

En general se observa la tendencia a minimizar la importancia de los conocimientos de cada asignatura. El cuerpo de información ocupó, en una época, un lugar de privilegio en la acción docente y a él se accedía estimulando especialmente la habilidad para memorizar. En la actualidad el acento se ha desplazado hacia la elaboración de objetivos que permitan guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El docente realiza dos tareas específicas respecto a los contenidos, los selecciona y los organiza. Ambas actividades se estructuran de acuerdo a cuatro principios básicos:

a) Congruencia: Los contenidos mantienen una relación directa con los objetivos. Estos actúan como hilos conectores que vinculan los componentes de la planificación.

No puede entonces, aparecer un área de contenido sin un objetivo que lo abarque y viceversa. A la vez, para consolidar la coherencia general, esta misma situación se repite respecto a las experiencias y a la evaluación.



Tal como se ordenan los objetivos, los temas de la asignatura se organizan en una relación de subordinación de los más complejos a los más simples. Supone una ubicación de los conceptos y principios de la asignatura en orden de complejidad y abstracción. El problema que plantea la organización de la secuencia consiste en determinar si se sigue el orden lógico de la asignatura o la secuencia psicológica de las experiencias de aprendizaje. Los que dan primacía al primer punto de vista utilizan el contenido como punto de referencia principal considerando que el alumno tiene el potencial intelectual necesario para apropiarse de la "sabiduría de la raza" sin dificultades. Los segundos acentúan el punto de vista psicológico y subestiman el hecho de que cualquier contenido tenga un cierto tipo de estructura imposible de violar sin pérdida de la precisión conceptual.

En la actualidad se considera que la implementación didáctica de una ciencia resulta una intermediación entre el ordenamiento lógico metodológico de la misma y la estructura psicológica del alumno. No interesa recordar información propia de una asignatura sino pensar esa información según el método de esa ciencia, según los procesos lógicos empleados por el científico en su elaboración teórica.

b) Continuidad: Se refiere a la reiteración de un contenido en distintos tramos de la planificación. Es también un nexo vertical, pero a diferencia de la secuencia en la que un contenido se transforma en el prerrequisito del siguiente y así sucesivamente, en el caso de la continuidad, un mismo tema, ya dado se retoma para enfocarlo en más profundidad. - Plantea el empleo continuo de los conocimientos adquiridos a través de un retorno cíclico y enriquecedor hacia contenidos anteriores.

c) Integración: Indica la relación horizontal entre los contenidos, los nexos entre distintas ciencias o entre temas de una misma asignatura, la posibilidad de vincular lo que se aprende en matemática con lo que se aprende en ciencia; lo que se aprende de gramática con lo que se aprende de redacción.

De esta manera se evita la fragmentación y el encajamiento del programa y de las mentes.

d) Viabilidad: Se refiere a la posibilidad real que tiene cada contenido de ser aprendido por el niño. En este caso se busca la adaptación del conocimiento a los aprendizajes previos del alumno, a la capacidad de los estudiantes y a sus necesidades e intereses. Un contenido viable para 7° grado -

puede no serlo para 2° grado o puede necesitar un proceso de adaptación que adecue su viabilidad.

Además; al seleccionar y organizar contenidos debe analizarse la posibilidad de su desarrollo en el tiempo previsible de escolaridad. La acumulación indiscriminada de información, obliga a la escuela a debatirse entre el cumplimiento del programa reduciendo las experiencias que activan las funciones cognitivas superiores; o el cercenamiento de temas para hacer posible el aprendizaje activo, la reflexión permanente y la interrelación dinámica.

III.2.2.2.3. Las experiencias de aprendizaje.

La tercera etapa de la planificación es la preparación de experiencias de aprendizaje. No se ha generado acuerdo acerca de la diferencia conceptual entre "experiencia" y "actividad".

Sin embargo, puede reconocerse como nota distintiva que la experiencia es una actividad que deja un aporte residual. Los pedagogos han reiterado a través del tiempo la importancia de posibilitar un aprendizaje activo. Se entiende por actividad toda acción a cargo del individuo que aprende y por la cual aprende. Sin embargo se ha demostrado que no - toda actividad es capaz de generar una nueva disposición o habilidad. El niño que se quemó con una pava pero no logra establecer la relación causa - efecto es decir no identifica a la pava como causante de su mal no ha logrado ningún aprendizaje. Por eso se ha generalizado el uso de experiencia en lugar de "actividad" reconociéndola como el impacto sobre un sujeto que la padece y la integra inmediatamente a sus vivencias personales enriqueciéndola. Es el resultado del inter-

cambio entre el individuo y su medio.

Este componente curricular también se ajusta a los principios mencionados:

a) **Congruencia:** Las experiencias, mantienen estrecha coherencia con los demás componentes de la planificación. Cada una estimula el logro de un objetivo, o de un aspecto parcial del mismo. Ningún objetivo se alcanza sin una experiencia activa del alumno, así como una experiencia que no responde a ningún objetivo planteado corre el riesgo de transformarse en una actividad ciega y aislada del contexto. De igual manera, para cada contenido debe figurar por lo menos una actividad del alumno.

Las experiencias deben estructurarse en etapas que facilitan la progresión del aprendizaje y a la vez traducen los procesos lógicos metodológicos de cada ciencia a las formas de pensamiento y a los modelos de percepción de los estudiantes. Es preciso aclarar que una buena secuencia de contenido no asegura automáticamente una secuencia apropiada de aprendizaje. La secuencia referida a las experiencias consiste en la búsqueda del orden adecuado de los procesos mentales, por ejemplo, observar, clasificar, inferir, generalizar, etc.

b) **Continuidad:** La progresión acumulativa en el aprendizaje, no depende solamente de la continuidad de los contenidos, sino también de su implementación acorde con los niveles de pensamiento y de abstracción de los alumnos. Planificar la continuidad de las experiencias significa prever ejercitación que asegure el retorno a un aprendizaje ya realizado para volver a pensar la actividad que le dio origen.

E inmediatamente requerir un desempeño más exigente, un análisis más profundo, avanzando hacia procesos intelectuales cada más complejos.

El espiral acumulativo debería proveer la práctica necesaria de todo aprendizaje ya sea en su aplicación a otro contexto teórico, ya en el uso funcional y práctico que lo habilita para entender y actuar sobre la realidad. De esta manera existe continuidad también entre el aprendizaje escolar y su proyección a la vida.

Integración: Así como es importante organizar la integración de los contenidos, es fundamental que el alumno logre una estructura interior que relacione de modo significativo las experiencias que parecen inconexas. Por ser un proceso interno, e inaccesible para la observación o estimulación directa, el único evento externo que puede planificar - el docente, es la previsión de experiencias que obliguen a - buscar nexos, establecer interrelaciones, deducir conclusiones. Toda tarea de síntesis activa las estructuras internas de integración.

Viabilidad: Es la posibilidad real que tienen las - experiencias de ser resueltas por el alumno. Consiste en la adecuación a las características de su pensamiento, disposiciones y capacidad de interrelación social.

Las experiencias deben programarse en relación con el tiempo que demande su resolución. Es necesario evitar la frustración de una experiencia inconclusa, un trabajo práctico que se retira antes de su terminación, una preparación - deshechada por falta de tiempo para su observación. Una planificación adecuada puede evitar estos inconvenientes.

Finalmente la planificación no sólo debe atender a éstos cuatro principios, sino también a las fases del aprendizaje.

Si bien no existe acuerdo entre los teóricos de este enfoque acerca de los procesos que se activan para lograr un aprendizaje, hay algunas etapas generalmente reconocidas y aceptadas:

a) La motivación: el aprendizaje se inicia cuando existe un individuo motivado, capaz de generar energías hacia la resolución de situaciones problemáticas.

b) incorporación: seguidamente se produce el ingreso de información que es procesada de acuerdo a las claves personales que aporta el individuo.

c) Consolidación: son las experiencias que guían la fijación de lo recientemente ingresado. Este principio aparece con distintos nombres en enfoques teóricos de las más diversas épocas desde Comenio a Piaget. Para el autor de la Didáctica Magna, el uso reiterado de lo aprendido da solidez a la instrucción. De ahí la necesidad de repeticiones y ejercitaciones hábilmente preparadas. Para los seguidores de Piaget esta etapa se denomina "ejercicio operatorio" y consiste en repetir, rehacer las actividades que dieron origen al aprendizaje. Debe controlarse que esa repetición no sea una actividad mecánica, sino que obligue a repensar, a reflexionar sobre operación original. Para Gagné, es la fase de recordación, cuyo proceso interno es el de recuperación del material ya ingresado. De ahí la sugerencia de repasos espaciados que pongan en marcha los procesos de recuperación. Ausubel llama a esta fase "consolidación", proceso que se estimula a través de la confirmación y práctica del material ya aprendido, por eso habla de sobreaprendizaje. Bruner lo caracteriza como una revisita a la materia de estudio, aludiendo al repaso y ejercitación de lo aprendido.

d) Aplicación: a diferencia de la consolidación que requiere la reproducción de la misma operación intelectual - que dio origen al aprendizaje, la aplicación consiste en favorecer el uso de esa operación en contextos nuevos.

e) Evaluación: El alumno exhibe un desempeño que - confirma o no, el logro del objetivo previsto. En esta etapa se movilizan memoria mediata, concentración, reflexión y la actividad analítico-sintético del intelecto para demostrar el producto del aprendizaje.

f) Retroalimentación: una vez exhibido el desempeño, el alumno percibe si le ha sido posible alcanzar el objetivo anticipado, y en este momento se confirman las expectativas iniciales y se cierra el circuito del aprendizaje.

III.2.2.2.4. La evaluación

La última etapa de la planificación docente se refiere al proceso total de la evaluación: la evaluación continua y diaria que aporta elementos para el diagnóstico (formativa) y la evaluación del producto que mide los resultados finales del proceso enseñanza-aprendizaje (sumativa).

En este contexto deja de ser el último tramo de la labor docente para injertarse como un elemento vital en el mismo desarrollo de la acción educativa.

Se evalúa antes, durante y después. Por eso la evaluación se transforma en el método que usa el docente para - adquirir y organizar la información necesaria a fin de mejorar el aprendizaje. Es un proceso de control de calidad que detecta de inmediato la disfuncionalidad y permite arbitrar

las medidas correctivas que reencaucen el aprendizaje. Como conclusión de estas observaciones inferimos que la evaluación es el instrumento básico para la toma de decisiones en la instrucción. Si un curso evidencia dificultades en los mismos ítems de una prueba, el docente puede decidir no presentar nuevos temas y afianzar los aspectos conflictuales detectados. Pero también puede optar por seguir adelante con su programa y brindar clases recuperatorias a quienes las necesiten. Su decisión estará condicionada por el análisis de los resultados evaluados.

En este contexto la evaluación no debe limitarse a los resultados del aprendizaje pues se apoya en la idea de progreso o desarrollo continuo del niño y no en la necesidad de retenerlo o promoverlo.

Más que colocar una calificación final se intenta ayudarlo en la autopromoción de sus habilidades por un diagnóstico precoz de las dificultades.

El reajuste cobra importancia entonces como resultado directo del diagnóstico de las dificultades evidenciadas en la evaluación. El reajuste consiste en el rescate de los errores para reflexionar activamente sobre ellos a través de nuevas experiencias de aprendizaje. Los errores deben capitalizarse para suscitar otros problemas y ser fuente de nuevas situaciones a resolver.

La evaluación, como los demás aspectos de la planificación debe ajustarse a los mismos principios básicos.

a) Congruencia: La evaluación debe mantener una estrecha coherencia con los demás componentes de la planificación. Sin embargo, el énfasis se ha puesto en su relación directa con los objetivos que se transforman en un patrón de

logros, en un criterio externo con el que se puede comparar el desempeño de los alumnos. Si se constata la adecuación de la ejecución con el desempeño pre-establecido se determina el logro del objetivo, caso contrario el docente adoptará una forma específica de recuperación. Se intenta que la mayoría de los estudiantes puedan dominar lo que se les ha enseñado, una pedagogía de la curva en J, opuesta a una pedagogía normatizada con alumnos evaluados a través de su ubicación en una curva de probabilidades. En esta tendencia la congruencia entre objetivos-evaluación adquiere máxima proyección.

b) Viabilidad: Atiende a la posibilidad de que pueda ser resuelta por los alumnos sin interferencias extrañas al aprendizaje evaluado.

Se debe precisar con minuciosidad el cálculo de tiempo disponible para una prueba.

Una evaluación inconclusa le resta validez al instrumento pues, no se sabe si el resultado mide el aprendizaje o la rapidez del alumno para implementar las respuestas. El tiempo no puede interferir en el proceso de evaluación - por lo que se lo debe controlar con las previsiones necesarias.

Muchas veces la falta de familiaridad con el instrumento de evaluación hace disminuir el rendimiento del alumno. Es el caso de la presentación de pruebas objetivas a estudiantes que ya las han usado, junto a otros que las desconocen.

Estos tienen que comenzar por decodificar las ins-

trucciones. La consigna y las recomendaciones concentran entonces las energías intelectuales que debieron estar disponibles para demostrar un aprendizaje.

d) Continuidad e integración, son también principios básicos en los que se nutre una evaluación sistemática. Por una parte ha de proveerse de ítems variados para evaluar procesos cognitivos o disposiciones de diferente complejidad. A la vez, los viejos aprendizajes serán recuperados con ítems incorporados en la evaluación de nuevos logros, a fin de asegurar el aprendizaje acumulativo. Finalmente debe atenderse especialmente la evaluación del macrodesempeño propuesto. La tendencia a segmentar el aprendizaje favorece la enseñanza pero produce el riesgo de una parcelación empobrecedora. La evaluación debe constatar la integración final de los aprendizajes y a la vez, facilitar la práctica activa del proceso que le sirve al alumno para fomentar su propia estructura interna integradora.

III.2.3. Componente dinámico. Las experiencias de los alumnos, y la evaluación.

La cualidad dialógica de la educación se plenifica en la relación docente-discente durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Es el momento en que se deben hacer efectivas las previsiones adoptadas durante la planificación. La opción del docente es clara: puede intentar transferir su saber, o crear las condiciones necesarias para promover el esfuerzo del otro hacia la construcción de su propio saber. La segunda opción supone reemplazar la figura de la autoridad por la de un compañero de camino que para enriquecer al otro se enriquece a sí mismo en ese espacio neumatólogo que permite el encuentro de dos conciencias. En este enfoque el a-

lumno participa activamente en la elaboración del saber.

Las actividades que el docente planifica se transforman en el proceso enseñanza-aprendizaje en experiencias vividas que dejan el aporte residual de un nuevo aprendizaje.

Esas experiencias deben activar procesos cognitivos y disposicionales de diferente nivel de complejidad. El alumno usa el pensamiento convergente, por ejemplo, cuando reconoce una entidad recientemente aprendida, como sería identificar el sujeto de una oración, capacidad simple que se reduce a subrayar o marcar. El proceso cognitivo que activa el pensamiento convergente orienta hacia la búsqueda de respuestas determinadas y fijas, en este caso la búsqueda del principio que define sujeto. Este es el nivel mínimo de actividad mental requerida al alumno.

Una actividad más compleja le exige el uso de la información. Por ejemplo redactar una oración con sujeto desinencial. No sólo se da la búsqueda y aplicación de un principio, sino su integración a otros aprendizajes previos que le permiten al sujeto un mínimo de aporte personal. Junto al pensamiento convergente, se activa parcialmente el pensamiento divergente.

Finalmente la experiencia de más complejidad es la que activa el pensamiento divergente caracterizado por la fluencia, flexibilidad y originalidad.

Una situación planteada al alumno puede tener gradualidad de efecto, mensurable por el número de respuestas que suscita, (fluencia), la variedad de las mismas (flexibilidad) y su novedad o aporte personal distintivo (originali-

dad). Es decir que se permite canalizar la función cognoscitiva hacia la tarea de pensar de un modo nuevo y original, creativo y divergente.

El proceso enseñanza-aprendizaje, como toda tarea dialógica que transcurre en el tiempo, puede ser evaluada a través de la observación directa o de los testimonios actuales de las experiencias escolares: cuadernos de ejercicios y evaluaciones, carpetas de recortes, de dibujo, de recuperación, etc. Esa evaluación permitiría clasificar las experiencias realizadas por los alumnos y determinar el tipo de pensamiento que se estimula en las escuelas:

experiencias tipo C	experiencias tipo B	experiencias tipo A
Subrayar copiar silabear ordenar alfabéticamente	dar ejemplos redactar oraciones. Lectura comprensiva.	Redactar cuentos. Describir personas...etc.
Pensamiento convergente	Pensamiento convergente divergente	Pensamiento divergente

El docente en esta etapa tiene la función fundamental de detectar dificultades, tarea que debe cumplir a través de la EVALUACION minuciosa de las experiencias del alumno. Al detectar cualquier dificultad propondrá nuevas experiencias para la recuperación del alumno.

III.3. Premisas derivadas del marco teórico

A. El aprendizaje no es directamente observable sino inferido a través de la conducta o el material producidos - por el joven.

Postulados

. Las dificultades se infieren de la comparación - de la conducta del joven con los patrones externos.

. Los errores que cometen los alumnos con dificultades de aprendizaje, son clasificables desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo.

. Las dificultades lectoras de niños de habla española, se centra en la decodificación: leen lentamente, descifrando. La velocidad es síntoma de la ineficacia de la - lectura global.

. Los errores de ortografía tienen distinto nivel de gravedad.

. Los alumnos con nivel lectoescritor inferior al término medio no han alcanzado los logros previstos en el - currículo.

. Las dificultades de aprendizaje GENERALIZADAS, no responden a causas personales. De lo contrario deberíamos - pensar que las neuropatías y enfermedades mentales afectan a la mayoría de la población que interacciona para aprender a leer y escribir.

B. El currículum tiene como finalidad el logro de un aprendizaje eficaz.

Postulados:

. Para lograr ese propósito el currículum se organiza a través de elementos documentales y conductuales.

. Las relaciones entre esos elementos culminan en resultados de aprendizajes coherentes con los logros prefijados.

. El maestro, en comparación con la familia, el equipo escolar y otros componentes de la sociedad en contacto con el niño, es el elemento fundamental en la tarea de guiar al niño hacia las metas escolares fijadas. Por eso la tarea de planificar, conducir y evaluar el aprendizaje se transforman en los pilares del currículum

III.4 Las hipótesis planteadas y sus consecuencias

La síntesis del planteamiento efectuado en las páginas precedentes, puede presentarse a través de dos preguntas guías:

. Los alumnos de 7° grado han conseguido un dominio básico de la lectoescritura?

. El currículum del nivel primario favorece la efectiva alfabetización de los escolares?

Las respuestas a estos interrogantes constituyen - las hipótesis de este trabajo y las consecuencias que de ellas se derivan señalan el orden metodológico con que se intenta confirmarlas.

III.4.1. Hipótesis

A. Alumnos de 7° grado egresan del nivel primario con dificultades en la lectoescritura.

B. La inadecuación del planeamiento y desarrollo del currículo es un factor endógeno que incide en la conformación de esas dificultades.

III.4.2. Deducción de las consecuencias

A. Si alumnos de 7° grado cometen errores en la lectoescritura, entonces egresarán con dificultades de distinta índole.

Las consecuencias que deberán confirmar las pruebas empíricas serán las siguientes:

Si alumnos de 7° grado cometen errores en lectura y escritura,

entonces, cuando se clasifique a los niños que serán promovidos, de acuerdo a su rendimiento ortográfico, se comprobarán dificultades de distinto nivel de complejidad. (Clave de escritura: Nivel I, Nivel II; Nivel III; Nivel IV.);

entonces, cuando se evalúe su rendimiento en lectura oral se comprobarán dificultades de diversa índole: omisiones, adiciones, cortes, cambios, repeticiones, etc.;

entonces, cuando se clasifique a los niños de acuerdo a su rendimiento en lectura oral, se comprobará que un porcentaje de futuros egresados no ha alcanzado el MODO de lectura que lo ubique dentro de los niveles de aprobación;

entonces, cuando se clasifique a los alumnos de acuerdo a su rendimiento en lectura comprensiva se comprobarán dificultades de diversa índole y un porcentaje de alumnos no alcanzará el nivel de aprobación;

entonces, cuando se clasifique a los niños de acuerdo a su velocidad lectora un porcentaje de alumnos evidenciará un nivel inferior

al término medio;
 entonces, cuando se clasifique a los alumnos de acuerdo a la calidad de su grafía, un porcentaje de niños evidenciará dificultades de diversa índole (rotaciones, alteraciones de forma, tamaño, enlaces, uniformidad).

B. Si se demuestra que los alumnos de 7° grado evidencian dificultades diversas en la lectoescritura, entonces - el Currículo no ha cumplido su finalidad de servir como un plan para el aprendizaje.

Las consecuencias que deberán confirmar las pruebas empíricas serán las siguientes:

Si el currículum no cumple su finalidad de culminar en un aprendizaje eficaz,

entonces: Cuando se evalúa a los futuros egresados los resultados alcanzan un nivel inferior al rendimiento medio;

entonces, cuando se evalúa el currículo, su validez total, resultado de su validez externa, interna y de congruencia, alcanzará un nivel mínimo, o nulo.

III.5. Definiciones conceptuales

III.5.1. Nivel primario: Es la primera etapa de la enseñanza sistemática que se imparte en la escuela. Como precede a las demás etapas se la llama primaria, elemental o fundamental. "Otrora se admitía que los objetivos de la enseñanza primaria abarcaban el aprendizaje de la lectura, la escritura y la adquisición de algunas nociones de aritméti-

ca. Hoy se entiende que debe desempeñar funciones mucho más amplias"¹⁶.

III.5.2. Alumnos de 7º grado: Son los niños matriculados en el último grado de la escolaridad primaria.

III.5.3. Egreso: Aprobación del nivel primario, verificado por mecanismos de evaluación que determinan la promoción final del alumno.

III.5.4. Dificultades en la lectoescritura: Cualquier alteración en el normal aprendizaje del niño, que determina su incompetencia para codificar, decodificar y comprender la lengua.

III.5.5. Currículum: Según lo establece el Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa en sus Lineamientos Curriculares, es el conjunto de actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos bajo la guía del maestro y de los objetivos educacionales.

III.5.6. Inadecuación: No apropiado a las condiciones necesarias a fin de lograr un efecto determinado.

III.5.7 Planeamiento y desarrollo del currículum: "El planeamiento del currículum es una tarea multidisciplinaria que tiene por objeto la organización de un sistema de relaciones lógicas y psicológicas dentro de uno o varios campos del conocimiento de modo tal que favorezca al máximo el pro-

¹⁶ FILEO, Lourenço. Organización y Administración escolar. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1978.

ceso de enseñanza-aprendizaje ...El desarrollo del currículum es la obra del equipo escolar, y en el aula, del maestro con la intervención de sus alumnos"¹⁷.

III.5.8. Factor endógeno: Elemento de origen interno - que es causa de algún efecto.

III.5.9. Conformación: Origen y forma de las partes que constituyen una cosa.

III.6. Definiciones operacionales

III.6.1. Alumnos de 7° grado.

- Indicadores: Cantidad de alumnos registrados en 7° grado en el Registro de inscripción de las escuelas.

III.6.2. Egresar del nivel primario

Indicadores: Evaluaciones aplicadas por los docentes que aseguren la promoción final de los alumnos. No serán considerados posibles egresados aquellos alumnos que hayan fracasado en algunos temas de las evaluaciones y que los docentes presuman que deberán rendir examen en el mes de marzo.

III.6.3. Dificultades en la lectoescritura

a) Dificultades en lectura:

¹⁷ ROSA de SARUBBI, María Irma. Currículum. Editorial Stella. Buenos Aires, 1977, p. 35.

Indicadores:

. Velocidad. La velocidad lectora se medirá con la siguiente fórmula:

$$V = \frac{\text{N}^\circ \text{ de palabras del texto} \times 60}{\text{N}^\circ \text{ de segundos}} = \text{palabras por minuto}$$

. Modo de lectura: Se evaluará teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

Lectura expresiva; corriente-expresiva; corriente; vacilante-corriente; vacilante; vacilante-silábica; silábica; subsilábica.

. Tipo de errores: Se evaluará de acuerdo a los siguientes indicadores: Omisiones; adiciones; cambios; repeticiones; cortes puntuación y acentuación.

Se correlacionará la frecuencia de errores con el nivel de comprensión lectora y la velocidad lectora con nivel de comprensión, para verificar el postulado teórico de Carbonell de Grompone acerca de que nuestros niños no se caracterizan por cometer muchos errores cuando leen sino que leen muy lentamente, descifrando, incluso cuando tienen muchos años de aprendizaje.

Comprensión lectora: Se medirá a través de una prueba que evalúa los siguientes indicadores: interpretación; recordación, organización, valoración. La línea de corte de la prueba se estableció a través de un juicio de expertos.

Fórmula para medir comprensión lectora:

$$C = \text{N}^\circ \text{ de aciertos} \times 10$$

. Eficiencia lectora: Se mide con la siguiente fórmula:

$$\text{Ef.} = \frac{\text{Velocidad} \times \text{comprensión}}{100}$$

De esta manera se logra establecer la relación entre velocidad y comprensión. La eficiencia se considera como un equilibrio entre esas variables, pues no es lógico - promover cada una independientemente. Ambas se influyen mutuamente y con esta característica deben ejercitarse y evaluarse.

La nota final en Lectura se obtiene con la siguiente fórmula:

$$\text{Nota} = \frac{\text{Eficiencia obtenida} \times 60}{\text{Eficiencia mínima}}$$

La eficiencia mínima se calcula aplicando la fórmula de eficiencia con los valores mínimos de aprobación:

Velocidad mínima por baremo = 120

Comprensión mínima por juicio de expertos = 6

$$\text{Eficiencia mínima} = \frac{120 \times 6}{10} = 72$$

b) Dificultades en ortografía: Se evalúa a través de una prueba consistente en un dictado de cincuenta palabras. La nota se obtiene con la siguiente fórmula:

$$\text{Nota en ortografía} = 10 - (\text{N}^\circ \text{ de errores} \times 0,25)$$

Para evaluar el dictado se tiene en cuenta los siguientes indicadores fijados por la Prof. María A. Carbonell de Grompone:

Errores de clave primaria de escritura. Nivel I
Errores de clave secundaria. Nivel II
Errores de clave terciaria. Nivel III
Errores de Nivel IV
Errores de Nivel V.

c) Dificultades de la escritura. Se evalúa teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

- . Forma; uniformidad, enlace, control y espaciación
- . Escritura legible; poco legible; ilegible.

El cálculo de la nota se realiza adjudicando los siguientes valores a los errores cometidos:

. Si la escritura es legible, se asigna un puntaje de 0,50 a 1 punto por cada evaluación "Regular" y "Mala" - respectiva,

. Si la escritura es poco legible se asigna un puntaje de 1 a 1,5 punto por cada evaluación "Regular" o "Mala" respectivamente.

. Si la escritura es ilegible se considera al alumno Desaprobado. Se descuenta entre 1,50 ó 2 puntos por cada evaluación "Regular" o "Mala" respectivamente.

$$\text{Nota} = 10 - (\text{N}^\circ \text{ de errores} \times \text{Puntaje que corresponde})$$

III.6.4. Inadecuación del planeamiento y desarrollo del currículum:

Se medirá a través de los siguientes indicadores:

a) componentes generadores: Fundamentos teóricos; Perfil del egresado.

b) Componentes estructurales: Plan curricular y sus elementos (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, pautas metodológicas y de evaluación)

Planificación docente, anual y de unidades, con sus elementos (Objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, métodos, y evaluación).

c) Componentes dinámicos: (Desarrollo del currículum) Tareas de docentes y alumnos en el aula: experiencias de aprendizaje, correcciones de los docentes y tareas de reajuste.

III.6.5. El currículo como factor endógeno que incide en la conformación de las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura: Se medirá a través de la correlación entre la evaluación del currículo y la del rendimiento en lectura y escritura.

III.7. Objetivos Generales

A. Diagnosticar el nivel logrado en lectura y escritura por alumnos de 7° grado.

B. Identificar los factores endógenos que desde el currículo inciden en la aparición de dificultades en la lectoescritura.

III.7.1. Objetivos específicos

- A.1. Evaluar el rendimiento escolar en ortografía.
- A.2. Evaluar la competencia lectora.
- A.3. Examinar el tipo de grafía.
- A.4. Calcular el porcentaje de alumnos con dificultades en lectura y escritura.
- A.5. Clasificar las dificultades detectadas.
- A.6. Analizar las influencias de variables contextuales en el rendimiento escolar: sexo de los alumnos; tipo de escuela:
 - a) graduada- de personal único;
 - b) jornada simple - jornada completa y hogares;
 - c) urbana - rural.
 - d) oficial - privada.
- A.7. Establecer las correlaciones entre los rendimientos logrados en ortografía, lectura y grafía.
- B.1. Analizar los componentes generadores del currículo (Fundamentos y Perfil del egresado) y sus interrelaciones.
- B.2. Analizar el plan curricular.
 - B.2.1. Describir sus elementos constitutivos.
 - B.2.2. Comprobar el nivel de congruencia, continuidad, viabilidad e integración de los elementos entre sí, y respecto al Perfil del egresado.
- B.3. Analizar el planeamiento de curso a cargo de los docentes.
 - B.3.1. Describir sus elementos constitutivos.
 - B.3.2. Comprobar el nivel de congruencia, continuidad, viabilidad e integración de sus elementos.
- B.4. Analizar el planeamiento de unidad didáctica.
 - B.4.1. Describir sus elementos constitutivos.
 - B.4.2. Comprobar el nivel de congruencia, continuidad, integración y viabilidad de sus elementos.
 - B.4.3. Verificar el ajuste de la redacción de ob

jetivos a las normas vigentes.

B.5. Analizar las experiencias de aprendizaje.

B.5.1. Clasificar las experiencias de aprendizaje.

B.5.2. Comprobar nivel de congruencia, viabilidad, continuidad e integración.

B.5.3. Identificar experiencias de consolidación.

B.5.4. Verificar las relaciones entre cantidad - de experiencias días de clase; cantidad de contenidos - días de clase.

B.5.5. Evaluar el uso de biblioteca escolar.

B.6. Analizar la tarea docente en la evaluación de los aprendizajes.

B.6.1. Identificar evaluación diaria y de unidad.

B.6.2. Comprobar el uso constructivo del error.

B.6.3. Analizar la toma de conciencia por parte de los docentes sobre las dificultades en lectoescritura y su problemática.

B.6.4. Describir las posibilidades de perfeccionamiento docente.

III.8. Limitaciones

Un estudio de la magnitud del que se ha planteado, no puede dejar de reconocer limitaciones que lo afectan:

a) Hubiera sido importante evaluar la elaboración espontánea de mensajes (redacción), para completar el diagnóstico sobre el nivel alcanzado en escritura por los alumnos de 7° grado. Sin embargo debió descartarse esa posibilidad ante algunas condiciones impuestas por las autoridades educativas, que permitieron la realización de esta investigación en escuelas de su dependencia: las evaluaciones debían aplicarse en las horas de Lengua del día que se autorizara

la visita. El dictado, la lectura oral grabada, la respuesta escrita al cuestionario sobre comprensión lectora, las encuestas y la observación de documentos excedió holgadamente el límite acordado: se permaneció en general, uno o dos días completos en cada establecimiento de la muestra. La incorporación de la redacción hubiera ampliado significativamente el tiempo autorizado en cada escuela.

IV. DISEÑO DEL ESTUDIO

Un programa de evaluación curricular se apoya en la efectividad del aprendizaje, aunque no se limita sólo a ella. Y ante este amplio espectro de elementos a evaluar, cobra dimensión la investigación como proceso orientado a la explicación de hechos y fenómenos en relación con el contexto en el cual se manifiestan.

Se puede inferir así que las relaciones entre investigación y evaluación en este modelo son muy estrechas, lo que justifica la expresión INVESTIGACION EVALUATIVA, acuñada en los últimos años.

Las herramientas de la investigación se ponen al servicio del ideal consistente en hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar.

Dentro de este contexto teórico el diseño de la investigación enfoca la forma de recabar información sobre la realidad curricular que culmina en determinada calidad de aprendizaje.

Para aplicar este modelo de evaluación, se deben destacar varios niveles de operacionalización del propio modelo. En cada uno de estos niveles se analizan los tres tipos de componentes y sus relaciones:

- 1° nivel: ámbito curricular; (componentes generadores).
- 2° nivel: Plan curricular (componente estructural).
- 3° nivel: Planeamiento de curso y de Unidades (componente estructural).

4° nivel: Experiencias y evaluación del aprendizaje (componentes dinámicos).

5° nivel: Resultados del aprendizaje (componente dinámico).

IV.1. Objetivos del modelo con sus respectivos grados de operacionalización

1. Determinar la validez externa del currículum.

1.1. Determinar la validez del ámbito curricular.

1.1.1. Comprobar la existencia de los componentes generadores.

1.1.2. Analizar los fundamentos del currículum.

1.1.2.2. Identificar fundamentos filosóficos y pedagógicos.

1.1.2.1.2. Determinar el ideal de hombre que proponen.

1.1.2.1.2. Identificar los valores sustentados y - que orientarán las metas educacionales.

1.1.2.1.3. Describir la organización y administración escolar acorde con el ideal fijado y los valores emergentes.

1.1.2.2. Identificar los fundamentos socioeconómicos culturales.

1.1.2.2.1. Comprobar la presencia de diagnóstico de las necesidades de la cultura y la estructura socioeconómica.

1.1.2.2.2. Comprobar la existencia del tipo de capacitación necesarias para el progreso de la comunidad.

1.1.2.2.3. Identificar los rasgos históricos y culturales que desean promoverse y difundirse.

1.1.2.3. Identificar los fundamentos psicológicos.

1.1.2.3.1. Comprobar la existencia de un diagnóstico del escolar de La Pampa.

1.1.2.3.2. Comprobar la existencia de recomendaciones sobre intereses, posibilidades intelectuales desarrollo del lenguaje, relaciones interpersonales, etc. de acuerdo a las distintas edades evolutivas.

1.1.2.3.3. Comprobar la existencia de información sobre la génesis de las operaciones en el niño.

1.1.2.3.4. Comprobar la presencia de recomendaciones sobre el aprendizaje, sus fases, tipos y principios.

1.1.3.... Analizar el perfil del egresado.

1.1.3.1. Identificar las habilidades terminales que debe evidenciar un egresado del nivel.

1.1.3.2. Identificar las funciones que el egresado podrá ejercer en el ámbito de su comunidad.

1.1.4. Verificar la viabilidad de los componentes generadores.

1.1.5. Verificar la congruencia de los componentes generadores.

1.1.6. Verificar la continuidad de los componentes generadores.

1.1.7. Verificar la integración de los componentes generadores.

2. Determinar la validez interna del currículo.

2.1. Analizar los componentes estructurales del currículo en el Plan de Estudio.

2.1.1. Comprobar la existencia de objetivos, contenidos, experiencias, pautas metodológicas y evaluación, elementos del Plan Curricular.

2.1.2. Verificar el nivel de congruencia los elementos.

2.1.3. Verificar el nivel de continuidad los elementos.

2.1.4. Verificar el nivel de viabilidad de los elementos.

2.1.5. Verificar el nivel de integración de los elementos.

2.1.6. Comparar los lineamientos curriculares en vigencia con el programa anterior.

2.1.7. Examinar la congruencia entre los elementos estructurales.

2.2. Analizar los componentes estructurales en el planeamiento docente.

2.2.1. Constatar la existencia de los elementos del Plan de curso.

2.2.2. Verificar el nivel de congruencia entre los objetivos.

2.2.3. Constatar la existencia de los elementos del Plan de Unidad Didáctica.

2.2.4. Verificar nivel de congruencia entre los elementos.

2.2.5. Verificar nivel de viabilidad de los objetivos.

2.2.6. Comprobar el ajuste de la redacción de objetivos a las normas vigentes.

2.2.7. Verificar la jerarquización de los temas de lengua en el planeamiento docente.

2.3. Analizar los componentes dinámicos del currículo.

2.3.1. Clasificar las experiencias de aprendizaje.

2.3.2. Establecer las relaciones entre experiencias y contenidos.

2.3.3. Estimar el nivel de continuidad de las experiencias.

2.3.4. Comprobar la existencia de experiencias de consolidación.

2.3.5. Establecer las relaciones entre experiencias y días de clase.

2.3.6. Constatar la existencia de actividades extraescolares para fortalecer habilidades lectoras y técnicas de estudio.

2.3.7. Analizar la tarea docente.

2.3.9.1. Comprobar la presencia de la evaluación diaria de la tarea del alumno.

2.3.9.2. Comprobar la presencia de la evaluación de Unidad didáctica.

2.3.9.3. Constatar el uso constructivo del error (reajuste).

2.3.9.4. Analizar la percepción que el docente denota sobre la problemática escolar.

2.3.9.5. Analizar las posibilidades de perfeccionamiento docente.

2.4. Analizar los resultados del aprendizaje lingüístico.

2.4.1. Evaluar el resultado del aprendizaje ortográfico.

2.4.2. Evaluar las habilidades lectoras.

2.4.3. Evaluar las habilidades caligráficas.

3. Determinar la validez de congruencia del currículo.

3.1. Analizar el nivel de congruencia de los objetivos del Plan curricular con los del Planeamiento de curso.

3.2. Analizar el nivel de congruencia de los objetivos de la planificación docente con las experiencias concretas de los alumnos.

3.3. Analizar el nivel de congruencia entre las experiencias de los alumnos y las evaluaciones aplicadas.

IV.2. Los instrumentos de la investigación

IV.2.1. El muestreo

Como la investigación evaluativa enfoca el rendimiento escolar de los egresados del nivel primario y los factores causantes de esa situación, que se generan en el currículo, se han tomado dos unidades de análisis:

- a) la escuela primaria de la Provincia de La Pampa;
- b) los egresados de 7° grado.

Definición de la población:

La escuela primaria atiende la formación común, gratuita y obligatoria de todos los niños de 6 a 14 años.

La población total de escuelas de esta Provincia, está constituida por establecimientos de distintas características:

A) Según la jurisdicción: Oficiales, dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa; Privadas, inscriptas en SNEP y reconocidas por el gobierno provincial, que en algunos casos las subvenciona económicamente para su funcionamiento.

B) Según su ubicación: 1. Urbanas, "las que se encuentran en localidades donde existen concurrentemente: a) - Servicios asistenciales básicos, permanentes; b) provisión regular de alimentos; prendas de vestir y combustibles; c) medios de comunicación regulares (transportes postales y telegráficos; y d) hospedajes (hoteles, pensiones públicas o privadas"¹.

2. Alejadas de radio urbano y de ubicación desfavorable, son consideradas en este estudio como escuelas Rurales. Carecen de 1 o más de las características de las urbanas.

C) Según su categoría:

¹ BOLETIN OFICIAL de la PROVINCIA de LA PAMPA. Separata n° 1075. Reglamentación del Estatuto del Docente. La Pampa, 1975, p. 3.

1) De primera y segunda categoría, se caracterizan por tener secciones de grados independientes y dirección libre.

2) De tercera categoría y de personal único que se caracterizan por el funcionamiento conjunto de varios o de todos los grados.

D) Según su modalidad y por el tiempo de permanencia de los niños en el establecimiento:

1) de jornada simple con un horario de cuatro horas y quince minutos;

2) Escuelas albergues y de Jornada completa, en las que el establecimiento asume las funciones de la familia en la conducción de las tareas que en las otras escuelas se cumplen en el hogar.

IV.2.2. Descripción cuantitativa de la población

Datos correspondientes a 1983:

Total de Escuelas primarias en la Provincia de La Pampa:	220
Escuelas de 1° y 2° categorías:	101
Escuelas de 3° categoría y de personal único	117
Escuelas de Jornada simple	166
Escuelas Albergues y de Jornada completa	42
Escuelas privadas	9
Escuelas urbanas	124
Escuelas rurales	96

IV.2.3. Distribución geográfica de los establecimientos

Se observa una fuerte concentración de escuelas en la zona este de la provincia, correspondiéndose con la mayor densidad de la población. Para una mejor visualización del fenómeno se acompaña en FIGURA 2 un mapa con la densidad de la población por departamentos. Se hace notoria la diferencia de densidad entre las zonas húmedas y las semidesérticas de La Pampa. Este dato deberá tenerse presente para comprender la distribución de la muestra.

Las escuelas se distribuyen en los Departamentos - según el detalle de TABLA VI.

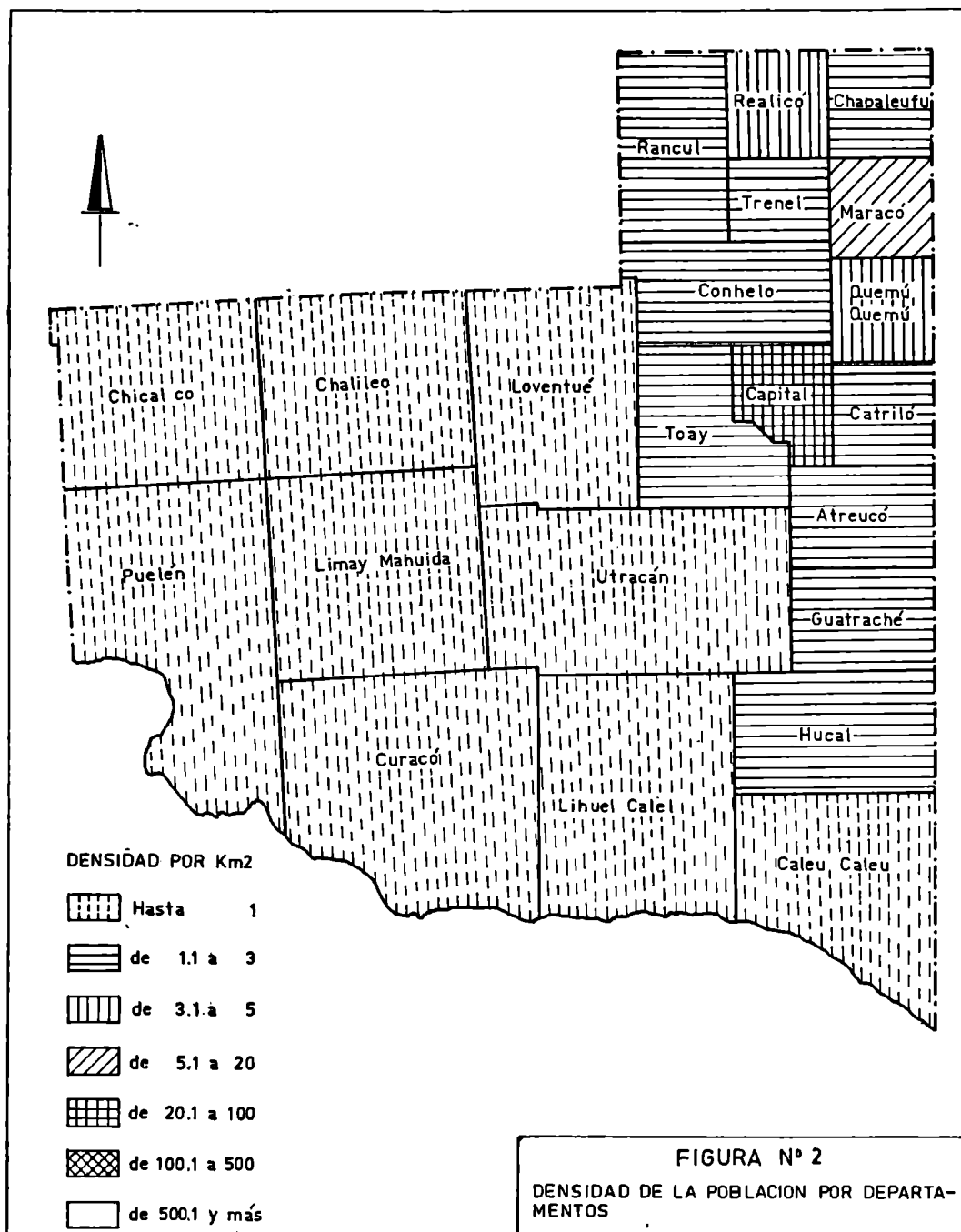


TABLA VI

Distribución de las escuelas primarias por Departamento

Nº	Categoría	Localidad	Departamento
1	1a.	Santa Rosa	Capital
2	1a.	Santa Rosa	Capital
3	P.U.	Colonia San Miguel	Atreucó
4	1a.	Santa Rosa	Capital
5	1a.	Toay	Toay
6	1a.	Santa Rosa	Capital
7	1a.	Victorica	Loventuel
8	1a.	Quemú Quemú	Quemú Quemú
9	1a.	Telén	Loventuel
10	1a.	Catriló	Catriló
11	1a.	General Acha	Utracán
12	1a.	General Pico	Maracó
13	1a.	Colonia Barón	Quemú Quemú
14	2a.	Alta Italia	Realicó
15	1a.	Bernasconi	Hucal
16	1a.	General San Martín	Hucal
17	1a.	Intendente Alvear	Chapaleufú
18	P.U.	Lote XV-Zona Rural Caleuf.	Chapaleufú
19	Hogar	Jagüel del Monte	Loventuel
20	2a.	Bernardo Larroudé	Chapaleufú
21	3a.	Adolfo Van Praet	Realicó
22	2a.	Parera	Rancul
23	Hogar	Colonia San José	Quemú Quemú
24	2a.	Uriburu	Catriló
25	2a.	Santa Rosa	Capital
26	1a.	General Pico	Maracó

Nº	Categoría	Localidad	Departamento
27	2a	Santa Rosa	Capital
28	3a.	Maisonave	Realicó
29	P.U.	Cachirulo	Toay
30	2a.	Embajador Martini	Realicó
31	1a.	Rancul	Rancul
32	2a.	Quehué	Utracán
33	1a.	Jacinto Araúz	Fucal
34	1a.	Realicó	Realicó
35	1a.	Lonquimay	Catriló
36	2a.	Miguel Cané	Quemú Quemú
37	1a.	Santa Rosa	Capital
38	1a.	Santa Rosa	Capital
39	2a.	Anguil	Capital
40	3a.	Speluzzi	Maracó
41	3a.	Vértiz	Chapaleufú
42	3a.	Quetrequén	Rancul
43	2a.	Monte Nievas	Conelo
44	1a.	Eduardo Castex	Conelo
45	3a.	Ataliva Roca	Utracán
46	P.U.	Zona Rural Eduardo Castex	Conelo
47	3a.	Ceballos	Chapaleufú
48	Hogar	Arbol Solo	Chalileo
49	3a.	Dorila	Maracó
50	Hogar	Ojeda	Realicó
51	3a.	Falucho	Realicó
52	3a.	Coronel Hilario Lagos	Realicó
53	2a.	Metileo	Trenel
54	1a.	Trenel	Trenel
55	2a.	Luan Toro	Loventuel
56	Hogar	Loventuel	Loventuel

N.º	Categoría	Localidad	Departamento
57	1a.	General Pico	Maracó
58	3a.	Villa San Roque-Zona Rural E. Martini	Trenel
59	3a.	Colonia Santa María	Utracán
60	1a.	Guatraché	Guatraché
61	2a.	La Adela	Caleu Caleu
62	1a.	Toay	Toay
63	1a.	Alpachiri	Guatraché
64	1a.	General Pico	Maracó
65	P.U.	Mariano Miró	Chapaleufú
66	1a.	General Pico	Maracó
67	2a.	Villa Mirasol	Quemú Quemú
68	P.U.	Relmo	Quemú Quemú
69	3a.	La Moria-Zona Rural Col. Santa María	Guatraché
70	P.U.	La Colorada Chica	Hucal
71	1a.	Rolón	Atreucó
72	P.U.	Colonia Santa Aurelia-Z. Rural Gral. Pico	Maracó
73	Hogar	Utracán	Utracán
74	1a.	Santa Rosa	Capital
75	1a.	Caleufú	Rancul
76	1a.	Ingeniero Luiggi	Realicó
77	Hogar	Sarah	Chapaleufú
78	1a.	Santa Rosa	Capital
79	2a.	Conelo	Conelo
80	P.U.	Maicó	Toay
81	P.U.	Zona Rural Jacinto Araúz	Hucal
82	1a.	Macachín	Atreucó
83	1a.	Doblas	Atreucó
84	1a.	General Pico	Maracó

Nº	Categoría	Localidad	Departamento
85	P.U.	Paraje "La Bañadera"-Z. Rural Trenel	Trenel
86	Hogar	Abramo	Hucal
87	P.U.	Colonia Inés y Carlota	Quemú Quemú
88	Hogar	La Humada	Chicalcó
89	3a.	Colonia "La Clara" Zona Rural Alpachiri	Atreucó
90	3a.	La Gloria	Catriló
91	1a.	Miguel Riglos	Atreucó
92	1a.	Santa Rosa	Capital
93	P.U.	Colonia Trequén-Zona Rural Intendente Alvear	Chapaleufú
94	2a.	Arata	Trenel
95	1a.	Santa Rosa	Capital
96	P.U.	Col. San Sixto-Zona Rural Jacinto Aráuz	Hucal
97	3a.	Santa Rosa-Barrio "Los Hornos"	Capital
98	Hogar	Gobernador Duval	Curacó
99	Hogar	Santa Isabel	Chalileo
100	P.U.	Colonia "El Destino" Zona Rural Winifreda	Conelo
101	P.U.	Paraje "Las Piedritas" Zona Rural Ing. Luiggi	Rancúl
102	3a.	Puelches	Curacó
103	3a.	Mauricio Mayer	Conelo
104	1a.	Winifreda	Conelo
105	3a.	Santa Rosa-Campo Veloso	Capital
106	3a.	Paraje "El Descanso"-Zona Rural Winifreda	Conelo
107	Hogar	Paraje "El Tala" Zona Rural Ing. Luiggi	Rancúl
108	P.U.	Colonia San Victorio-Zona Rural Miguel Riglos	Atreucó

Nº	Categoría	Localidad	Departamento
109	P.U.	"El Callaqueo"	Caleu Caleu
110	1a.	25 de Mayo	Puelén
111	1a.	General Pico	Maracó
112	P.U.	Colonia "La Francia"-Zona Rural Jacinto Araúz	Fucal
113	3a.	Guatraché-Sub urbana	Guatraché
114	Hogar	Santa Rosa	Capital
115	Hogar	Telén	Loventué
116	P.U.	Chamaicó	Rancúl
117	3a.	Tomás Manuel Anchorena	Atreucó
118	3a.	Fucal	Fucal
119	Hogar	La Reforma	Limay Mahuida
120	P.U.	Lote XIII-Zona Rural Trenel	Trenel
121	P.U.	Colonia Lobocó-Zona Rural La Maruja	Rancúl
122	3a.	Trebolares	Maracó
123	P.U.	Zona Rural de Dorila	Maracó
124	P.U.	Colonia Naveira	Catriló
125	Hogar	Colonia Chapalcó	Toay
126	P.U.	Estancia "El Estribo"	Toay
128	P.U.	Paraje "La Loma" Z.R. Alpa chiri	Guatraché
129	P.U.	Algarrobo del Aguila	Chicalcó
130	P.U.	Colonia San José	Capital
131	P.U.	Bajo de las Palomas	Capital
132	P.U.	Colonia "La Arminda"	Utracán
133	2a.	Gral. Manuel J. Campos	Guatraché
134	P.U.	Potrillo Oscuro	Capital
135	2a.	Colonia Santa Teresa	Guatraché
136	1a.	Realicó	Realicó
137	P.U.	Lote XXIV-Z.R. Ing. Luiggi	Rancúl

Nº	Categoría	Localidad	Departamento
138	P.U.	"El Guanaco" Z.R.Winifreda	Capital
139	P.U.	Colonia "Los Toros"	Guatraché
140	Hogar	Rucanelo	Conelo
141	2a.	Colonia "El Sauzal"	Puelén
142	P.U.	Colonia Anasagasti-Z.R. Alpachiri	Atreucó
143	1a.	Santa Rosa	Capital
144	3a.	Unanue	Utracán
145	1a.	General Acha	Utracán
146	P.U.	Ingeniero Foster	Rancúl
147	P.U.	Lote IX-Z.R.E.Castex	Conelo
148	P.U.	Colonia "La Espiga de Oro"Z.R.Winifreda	Conelo
149	P.U.	Remecó	Guatraché
150	P.U.	Colonia "La Delfina"Z. R. Winifreda.	Conelo
151	P.U.	Colonia "San Marcelo"Z. R. Parera	Rancúl
152	3a.	Lote XV-Zona R.Parera	Rancúl
153	P.U.	Zona Rural de Falucho	Realicó
154	P.U.	Lote X de Arata	Trenel
155	Hogar	Colonia "La Pastoril"	Chalileo
156	3a.	Pichi Huinca	Rancúl
157	3a.	Puelén	Puelén
158	P.U.	Zona Rural de Arata	Trenel
159	Hogar	Carro Quemado	Loventué
160	P.U.	Zona Rural de Parera/Rancúl	Rancúl
161	3a.	Agustoni	Maracó
162	P.U.	Zona Rural de Conelo	Conelo
163	P.U.	"La Experimental"-Z.R.Ataliva Roca.	Utracán

Nº	Categoría	Localidad	Departamento
164	1a.	General Acha	Utracán
165	P.U.	Colonia Devoto--Zona Rural Quehué	Utracán
166	P.U.	Lote V de Trenel	Trenel
167	P.U.	Colonia "La Argentina" Z. Rural Speluzzi	Maracó
168	P.U.	Colonia "La Pampeana"Z. Rural E.Castex	Conelo
169	P.U.	Paraje "La Loma"-Zona Rural Jacinto Araúz	Hucal
170	P.U.	Colonia "El Destino"-Zona R.Conelo	Conelo
171	3a.	Zona Rural de Villa Mirasol	Quemú Quemú
172	P.U.	Colonia Ituzaingó -Zona Rural I.Alvear	Chapaleufú
173	P.U.	Colonia "La Paz"-Zona Rural Winifreda	Conelo
174	P.U.	Perú	Guatraché
175	Hogar	Cuchillo C6	Lihuel Calel
176	Hogar	Chacharramendi	Utracán
177	2a.	Gral. Acha - Barrio Fonavi	Utracán
178	P.U.	Colonia Inés y Carlota	Capital
179	3a.	Colonia 25 de Mayo (viejo)	Puelén
180	1a.	Santa Rosa	Capital
181	P.U.	Colonia "Nueva Tierra"-Z. R.Lonquimay	Catriló
182	P.U.	Colonia "El Porvenir"-Z. R.Macachín	Atreucó
183	P.U.	Colonia "La Carlota"-Z.R. E.Castex	Conelo
184	P.U.	Lote VIII-Eduardo Castex	Conelo
185	3a.	Lote XI de Parera	Rancul

N°	Categoría	Localidad	Departamento
186	Hogar	Anzoátegui	Caleu Caleu
187	3°	Colonia Chica	Puelén
188	P.U.	Colonia Roca	Toay
189	P.U.	Lote VII de Trenel	Trenel
190	P.U.	Zona Rural de Alpachiri-Campo Urdaniz	Guatraché
191	P.U.	Limay Mahuida	Limay Mahuida
192	2a.	La Maruja	Rancul
193	P.U.	Colonia "Santa Elvira"-Z.R.Quemú Quemú	Quemú Quemú
194	P.U.	Colonia "San Juan"-Z.R. Gral. Campos	Guatraché
195	1a.	Eduardo Castex	Conelo
196	1a.	Intendente Alvear	Chapaleufú
197	2a.	Salinas Grandes	Atreucó
198	P.U.	Zona Rural Int.Alvear	Chapaleufú
199	P.U.	Tte.Gral.Emilio Mitre	Conelo
200	P.U.	Zona Rural de Col.Barón	Quemú Quemú
201	1a.	Santa Rosa	Capital
202	3a.	Colonia "La María Luisa" Z.R.Macachín	Atreucó
203	3a.	Lote VII de Trenel	Trenel
204	P.U.	Lote XIII-Z.R.Caleufú-Cnia. Vicciatti	Rancul
205	3a.	Barrio Militar-Dest.Toay	Toay
206	P.U.	Cereales	Atreucó

IV.2.4. Diseño de la muestra

Para seleccionar la muestra sobre la que se efectuaría el estudio se realizó una doble clasificación.

a) Se clasificaron las escuelas de acuerdo a su ubicación en dos grandes grupos: urbanas, rurales. Dentro de estas categorías se ubicaron las escuelas por jurisdicción (privadas) Departamento de aplicación y provinciales; por tiempo de atención al alumno: comunes, coprogramáticas y hogares; Entonces:

$$N = U_c + U_{cp} + U_p + U_{DA} + U_h + R_c + R_h + R_{pu}$$

N = Población

U_c = Escuela Urbana común

U_{cp} = Escuela Urbana coprogramática

U_p = Escuela Urbana privada

U_{DA} = Escuela Urbana Departamento de Aplicación

U_h = Escuela Urbana hogar

R_c = Escuela Rural común

R_h = Escuela Rural Hogar

R_{pu} = Escuela Rural personal único

La distribución de escuelas según esta clasificación figura en APENDICE A.

b) La segunda clasificación se realizó teniendo en cuenta el número de alumnos de 7° grado de cada escuela y quedaron conformados entonces cinco tipos de escuelas:

. Escuelas con más de 40 alumnos de 7°

. Escuelas con una matrícula de 7° grado que oscila entre los 25 y 40 alumnos

. Escuelas con una matrícula de 7° grado que oscila entre los 15 y 24 alumnos.

. Escuelas con una matrícula de 7° grado que oscila entre los 7 y 14 alumnos.

. Escuelas con menos de 7 alumnos en 7° grado.

Esta segunda clasificación aparece en APENDICE A.

ç) El tercer paso consistió en establecer la cantidad de escuelas de cada subgrupo y enumerar todos los elementos.

Se observó que de la población total de escuelas debía suprimirse un grupo de 25 establecimientos que no poseía matrícula escolar en 7° grado.

Los estratos quedaron organizados de la siguiente manera:

Escuelas con más de 40 alumnos en 7° grado:

	Escuelas	Alumnos de 7° Grado
U_c =	19	1.013
U_{cp} =	0	0
U_p =	2	128
U_{DA} =	2	122
U_h =	0	0
Total	23	1.263

Escuelas con una matrícula de 25 a 40 alumnos de 7° Grado

	Escuelas	Alumnos de 7° Grado
$U_c =$	21	658
$U_{cp} =$	1	26
$U_p =$	0	0
$U_{DA} =$	0	0
$U_h =$	0	0
Total	22	684

Escuelas con una matrícula de 15 a 24 alumnos de 7° Grado

$U_c =$	8	156
$U_{cp} =$	4	69
$U_p =$	6	123
$S_{DA} =$	0	0
$U_h =$	1	18
Total	19	366

Escuelas con una matrícula de 7 a 14 alumnos de 7° Grado

$U_c =$	14	136
$U_{cp} =$	7	69
$U_p =$	1	12
$U_{DA} =$	0	0
$U_h =$	8	73
$R_c =$	2	18
Total	32	308

Escuelas con una matrícula de 1 a 6 alumnos de 7° Grado

	Escuelas	Alumnos
$U_c =$	16	44
$U_{cp} =$	2	10
$U_p =$	0	0
$U_{DA} =$	0	0
$U_h =$	12	50
$R_h =$	2	9
$R_c =$	67	151
Total	99	254

Escuelas que no tienen matrícula de 7° Grado

$U_c =$	3
$U_{cp} =$	0
$U_p =$	0
$U_{DA} =$	0
$U_h =$	0
$R_c =$	22
$R_h =$	0
Total	25

d) Se observa que en los tres primeros estratos el número de escuelas es bastante semejante, alrededor de 20 establecimientos, mientras, los alumnos descienden el 50 % por estrato. Para los dos estratos subsiguientes, el número de alumnos no varía significativamente, pero las escuelas se in

crementan como si siguieran una progresión geométrica.

Para seleccionar una muestra del 15 % de la población se decidió extraer de cada estrato un porcentaje de establecimientos inversamente proporcional al total de escuelas por estrato.

1° estrato

$$U_c = 2 \text{ escuelas}$$

$$U_p = 1 \text{ escuela}$$

$$U_{DA} = 1 \text{ escuela}$$

2° estrato

$$U_c = 3 \text{ escuelas}$$

$$U_{cp} = 1 \text{ escuela}$$

3° estrato

$$U_c = 1 \text{ escuela}$$

$$U_{cp} = 1 \text{ escuela}$$

$$U_p = 1 \text{ escuela}$$

$$U_h = 1 \text{ escuela}$$

4° estrato

$$U_c = 2 \text{ escuelas}$$

$$R_c = 1 \text{ escuela}$$

$$U_{cp} = 1 \text{ escuela}$$

$$U_p = 1 \text{ escuela}$$

$$U_h = 1 \text{ escuela}$$

5° estrato

U_c = 2 escuelas

R_c = 7 escuelas

U_{cp} = 1 escuela

U_h = 1 escuela

R_h = 1 escuela

e) La selección final de establecimientos se efectuó dentro de cada tipo mediante un muestreo simple al azar. Después de haber enumerado las unidades del marco desde 1 a 195 se empleó la Tabla de los números al azar, obteniéndose la siguiente muestra:

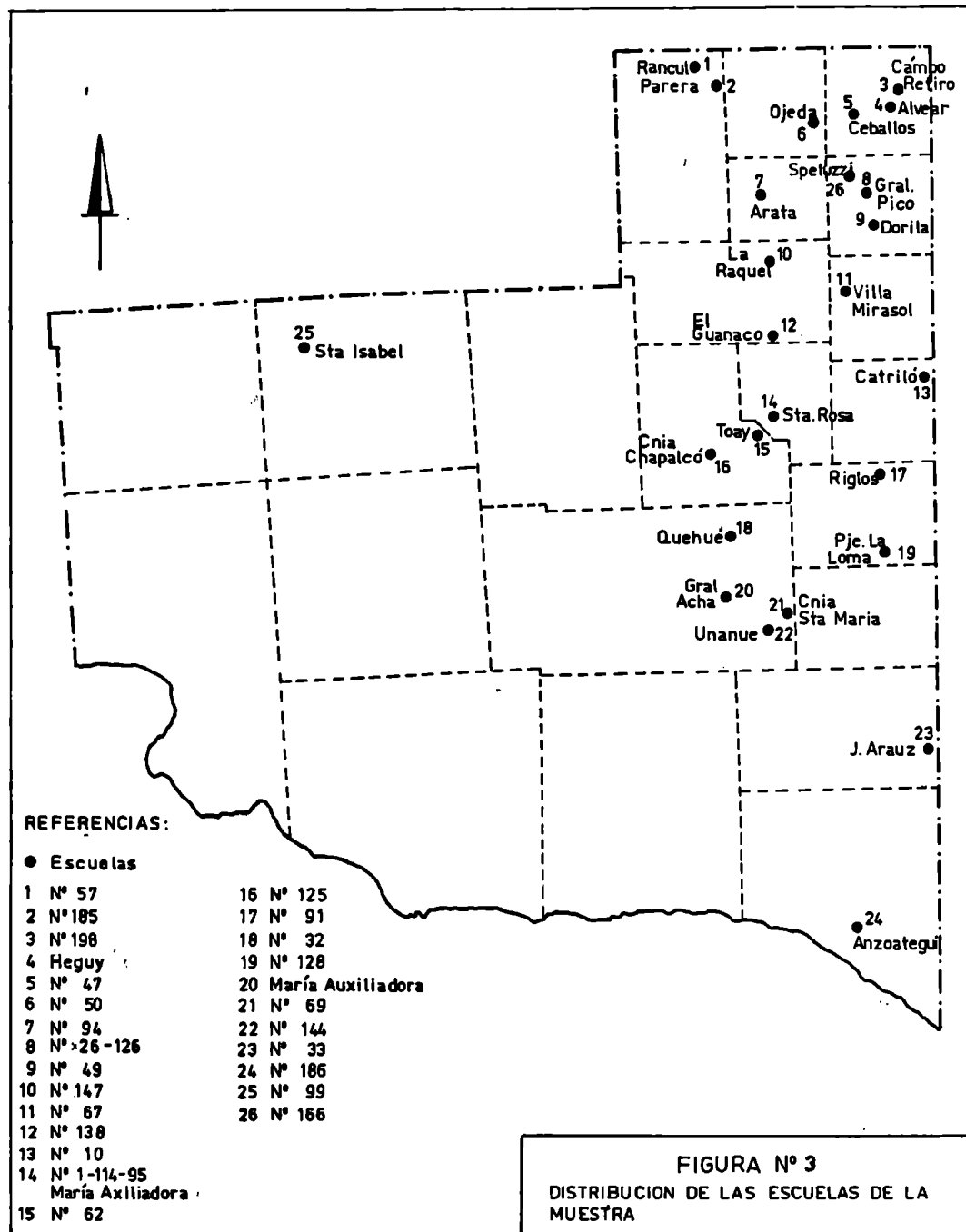
1. Escuela n° 1. Santa Rosa, Estatal, jornada simple, urbana, graduada.
2. Escuela María Auxiliadora. Santa Rosa, Privada, jornada simple, urbana, graduada.
3. Escuela Albergue n° 114. Santa Rosa. Estatal, jornada completa, urbana, graduada.
4. Escuela n° 26 de General Pico. Estatal, jornada simple, urbana, graduada.
5. Escuela n° 126. Departamento de Aplicación. General Pico. Estatal, jornada simple, urbana, graduada.
6. Escuela n° 56 de Rancul. Estatal, jornada simple, urbana, graduada.
7. Escuela n° 33 de Jacinto Arauz. Estatal, jornada simple, urbana, graduada.
8. Escuela n° 10 de Catriló. Estatal, jornada simple, urbana, graduada.
9. Escuela n° 19 de Miguel Riglos. Estatal, jornada simple, urbana, graduada.

10. Escuela n° 94 de Arata. Estatal, jornada simple, urbana, graduada.
11. Escuela n° 62 de Toay. Estatal, jornada completa, urbana, graduada.
12. Escuela n° 49 de Dorila, Estatal, jornada completa, urbana, 3° categoría.
13. Escuela n° 69 de la Noria. Zona Rural de Colonia Santa - María, Guatraché. Rural, estatal, jornada simple, personal único.
14. Escuela n° 32 de Quehué, estatal, jornada completa, urbana, graduada.
15. Escuela n° 128 Paraje La Loma. Zona Rural Alpachiri. Guatraché Rural, estatal, jornada simple, no graduada.
16. Escuela n° 138. El Guanaco. Rural. Jornada simple, estatal, no graduada.
17. Escuela n° 47 de Ceballos. Chapaleufú. Urbana, estatal, Jornada simple, no graduada.
18. Escuela n° 144 de Unanué. Utracán. Urbana, estatal, jornada simple, 3° categoría.
19. Escuela n° 147. Lote IX. Eduardo Castex. Conelo. Estatal, Rural, personal único, jornada simple.
20. Escuela n° 185. Lote IX de Parera. Rancul. Estatal, rural, jornada simple, de 3° categoría.
21. Escuela n° 198. Zona rural de Intendente Alvear. Chapaleufú. Rural, estatal, jornada simple, de personal único.
22. Escuela n° 166. Speluzzi. Lote V. Trenel. Rural, estatal, jornada simple, personal único.
23. Escuela n° 125. Colonia Chapalcó, Toay. Estatal. Rural. Albergue, de 3° categoría.
24. Escuela n° 186. Anzoátegui. Caleu-Caleu. Estatal, rural, albergue, de 3° categoría.
25. Escuela n° 50 de Ojeda. Realicó. Estatal, albergue, rural de 3° categoría.

26. Escuela n° 67 de Villa Mirasol. Quemú Quemú. Urbana, estatal, urbana, jornada completa, graduada.
27. Escuela n° 99 de Santa Isabel. Chalileo. Urbana, estatal, jornada completa, graduada.
28. Escuela María Auxiliadora de General Acha. Utracán. Privada, urbana, jornada simple, graduada.
29. Colegio Huego y de la Sagrada Familia. Alvear. Chapaleufú. Urbana, privada, jornada simple, graduada.
30. Escuela n° 95 de Santa Rosa. Capital. Estatal, jornada simple, urbana, graduada.

f) En el caso de los establecimientos que tenían más - de una sección de 7° grado, se seleccionó sólo una, en forma aleatoria.

CONCLUSION: De una población de 195 escuelas se seleccionó - una muestra representativa 30 establecimientos, que representan el quince por ciento de la población.



IV.3. Instrumentos para evaluar la competencia lectora

IV.3.1. Descripción de lo que se quiere medir

El logro fundamental del proceso lector es la comprensión o captación del mensaje del texto. Sin embargo tal como se señalara en el marco teórico, no puede dejarse de reconocer que la falta de un adecuado rendimiento en velocidad lectora, impide la interpretación de lo leído.

Por lo tanto, una prueba de lectura debe abarcar tanto la evaluación de la lectura oral (velocidad y modo lector) como la de la lectura silenciosa o comprensiva.

La medida del rendimiento en lectura nos permite ubicar al alumno en un continuo que se extiende desde el no logro al logro máximo. Se hace necesario, entonces establecer el nivel de criterio o standart con arreglo al cual se compara la realización del estudiante.

En el caso de la lectura oral, ese criterio externo o patrón de logros es el siguiente:

- A. Leer en voz alta con un modo y velocidad adecuados a los criterios de aprobación correspondientes.
 - . Leer a una velocidad lectora no inferior a 120 palabras por segundo. Patrón de logro para 7° grado según baremo.
 - . Leer con un modo de lectura no inferior al nivel - de lectura corriente. Patrón de logro para 7° grado según juicio de expertos.

IV.3.2. Selección del contenido de la prueba

Una prueba debe ser una muestra representativa del uni-

verso de contenido que pretende medir. Cuando esa muestra está determinada, se seleccionan los ítems más adecuados para lograr una medición satisfactoria del criterio externo. Los niveles conductuales de operacionalización del contenido, son los siguientes:

- . Identificar errores que disminuyen la velocidad lectora e inciden sobre el modo lector.
- . Verificar omisiones de letras, sílabas y palabras.
- . Identificar cambios de letras, sílabas y palabras.
- . Controlar la adición de letras, sílabas y palabras.
- . Enumerar repeticiones de letras, sílabas o palabras.
- . Identificar detenciones indebidas en la lectura.
- . Identificar el modo de lectura teniendo en cuenta: entonación, respeto por la puntuación y silabeo.
- . Verificar velocidad lectora.
- . Correlacionar cantidad de errores con velocidad y modo lector.

IV.3.3. Definición de los indicadores a observar

Tipo de errores:

- . Omisión: Consiste en suprimir letras o sílabas de una palabra, o palabras completas de una frase leída.
- . Adición: Es el error que se comete cuando se agregan letras, sílabas o palabras a lo leído. Ejemplo: centrino por cetrino.
- . Cambios: Consiste en reemplazar letras, sílabas o palabras por otras. Ejemplo: ergido por erguido.
- . Repeticiones: son regresiones, retrocesos en la lectura. Por ejemplo perce, pers-péc, perspectivas.
- . Cortes: son detenciones indebidas no originadas por signos de puntuación. Para medir este indicador es necesario indicar previamente cuáles son las detenciones lógicas de la

frase propuesta.

. Acentuación: Consiste en suprimir, agregar o trasladar acentos de las palabras leídas. Ejemplo: recio por recio.

Modo de lectura:

Lectura subsilábica: El niño deletrea para formar las sílabas.

. Lectura silábica: lee las frases silabeando cada palabra. Ejemplo: E-ra-ru-du-y-sen-ci-llo...

. Lectura silábica-vacilante: Lee alternadamente palabras completas y palabras silabeadas, no se respetan signos de puntuación.

. Lectura vacilante: Lee palabras completas o grupos de palabras, pero con numerosas detenciones al azar producidas por las dificultades de la lectura y no por el sentido. Ejemplo: Era fuerte y / hermoso por / su complexión / física.

. Lectura vacilante corriente: Lee algunas frases con la puntuación correcta y otras agrupando palabras sin atenderse a los signos de puntuación.

. Lectura corriente: El alumno respeta los signos de puntuación pero su lectura carece de entonación, suena monótona y monótona.

. Lectura corriente - expresiva: Lee algunas frases con lectura corriente, otras con la correcta expresividad correspondiente al nivel superior.

. Lectura expresiva: Usa correctamente los signos de puntuación y lee cada frase con la entonación adecuada.

. Velocidad lectora: Es la rapidez con que el alumno decodifica un mensaje. La velocidad en sí misma no reviste importancia sino en cuanto la excesiva lentitud le impide al niño captar el significado de lo que lee. El desciframiento, la carencia de un amplio vocabulario visual, obligan al niño a esforzarse en decodificar obviando la comprensión de significados.

IV.3.4. Presentación de la prueba de lectura oral

El instrumento para evaluar lectura oral se basa en la observación minuciosa de los indicadores descritos y su registro en una Lista de cotejo.

La prueba consiste en hacer leer al alumno un texto - extraído de un libro de 7° grado en uso en las Escuelas de - La Pampa, grabando el desempeño lector del alumno a fin del posterior análisis de su lectura.

Texto leído

El gaucho

"Era fuerte y hermoso por su complexión física; cetrino de piel, tostado por la intemperie; mediano y poco erguido de estatura, enjuto de rostro como un místico; recio y sarmentoso de músculos, por los continuos y rudos ejercicios; agudo en la mirada de sus ojos negros, habituados a sondar las perspectivas del desierto..."

Carlos Octavio Bunge.

El trozo se extrajo del libro de texto de 7° grado de Juana Caso de Sedano Acosta, Panoramas de América, de Editorial Kapelusz.

Procedimientos: Para asegurar un más elevado nivel de validez y confiabilidad un mismo examinador aplica y evalúa - la prueba a los trescientos cincuenta y seis alumnos de la - muestra.

a) Se solicita a la Dirección de la Escuela un lugar -

lo más aislado posible aun cocinas o depósitos donde se tenga la seguridad de que el alumno sometido a evaluación no reciba la perturbación de elementos extraños.

b) Cada alumno que cursa 7° grado y ya tenga asegurada su promoción es retirado de su curso para la aplicación individual de la prueba. Se le entrega el texto y se le da la consigna: Lee en voz alta y clara el texto marcado. Al concluir menciona tu nombre.

c) La lectura del niño debe ser cronometrada y grabada.

Una vez administrada la prueba en forma individual se procede al registro de los datos en la lista de cotejo que se acompaña en página.

El volcado de la información se realiza a partir del análisis de la grabación. Las pruebas de lectura oral son habitualmente evaluadas en el momento en que el niño lee. Sin embargo, las diferencias en la dirección de la percepción selectiva, las arbitrariedades de la memoria, e incluso las tendencias personales, afectan la confiabilidad de las pruebas. Los instrumentos mecánicos que no reciben esas influencias y tal el caso del grabador, ofrecen registros exactos y objetivos que permiten analizar los acontecimientos en reiteradas - ocasiones. Además puede darse el material a otros examinadores con lo que se tendrá una medida directa de la confiabilidad.

Una vez realizada la prueba, se desgraba la informa-
ción en forma ordenada y sistemática de acuerdo a las siguientes pautas:

a) La grabación de CADA ALUMNO debe ser escuchada por

lo menos cuatro veces.

b) La primera vez se registra en la lista de cotejo SOLAMENTE los cortes indebidos. Se tendrá una copia del texto con las detenciones lógicas de cada frase. De esta manera cualquier examinador realizará la misma notación.

c) La segunda vez se cuentan las regresiones o repeticiones.

d) La tercera vez se anotan las omisiones y adiciones.

e) La cuarta vez, los cambios y las fallas en la acentuación.

f) El examinador puede estar ahora en condiciones de determinar el modo lector. Pero ante la duda deberá escuchar por quinta vez la grabación. Tendrá que establecer si la lectura tiene adecuada entonación, o es monocorde, monótona y sin expresividad. O en cambio si se alternan ambas en el curso de la lectura. Puede suceder también que el alumno no respete las pausas de la puntuación y aún que silabee algunas palabras. De acuerdo a estos indicadores establece el modo lector del niño.

IV.3.4.1. Determinación de la línea de corte

Para evaluar el modo lector y ante las carencias de baremo de la región, se hizo necesario establecer una línea de corte para la prueba aplicada.

Para determinar el nivel mínimo necesario para aprobar la evaluación de lectura oral se recurrió al juicio de exper-

tos según las indicaciones del Método Angoff. (William Angoff, 1970).

a) Solicitar la colaboración de un grupo de seis personas que reúnan las siguientes características: Antecedentes profesionales que acrediten un amplio dominio sobre el tema - que se les consulta; conocimiento de las dificultades que se tienen para aprender a leer y escribir; idea clara de la utilidad de la materia cuando el individuo egresa de la escuela.

Para este estudio se eligió como jueces, a Supervisores de Nivel primario de la Provincia de La Pampa, que reunían, por su propia condición, los requisitos señalados.

b) En una reunión con los seis jueces se planteó la necesidad de definir el mínimo aceptable para aprobar la lectura oral según su modo. Se discutió los alcances de cada nivel (silábico, vacilante, corriente, expresivo) y las necesidades lectoras del egresado, tanto si continuaba en el nivel medio, como si se incorporaba al mundo del trabajo.

c) Los jueces debieron responder a la siguiente pregunta: ¿Qué posibilidades tiene el estudiante que ha adquirido el mínimo requerido para aprobar, de conseguir cada uno de los modos lectores? O más simplemente, ¿de cien estudiantes que tienen el mínimo requerido, cuántos conseguirán cada modo lector? Por ejemplo, en una muestra de cien alumnos que tienen - el mínimo requerido, cuántos conseguirán una lectura silábica? En este caso la respuesta generalizada fue, el cien por cien.

d) Cada juez completó su tarjeta de evaluación, cuyo modelo se acompaña.

Modelo de tarjeta entregada a los jueces para determinar la línea de corte del modo lector.

Línea de corte para el modo lector

Juez n° 1

Modo lector	Porcentaje	Probabilidades
N° 1.	100.	1,00
N° 2.	100.	1,00
N° 3.	100.	1,00
N° 4.	90.	,90
N° 5.	80.	,80
N° 6.	80.	,80
N° 7.	75.	,75
N° 8.	70.	,70
		<u>7,47.</u>

Línea de corte: N° 7

Modo lector mínimo con el que se debe egresar: Corriente-expresivo.

Cada juez completa la columna de porcentajes, el resto queda a cargo del examinador. La cantidad obtenida como suma de las probabilidades esperadas, en cada tarjeta se suman para calcular la media aritmética. Este resultado constituye finalmente la línea de corte definitiva.

En nuestro estudio, el criterio mínimo de aprobación - resultó el Modo n° 6, LECTURA CORRIENTE. Es decir que un egresado de la escuela primaria debe alcanzar ese nivel para poder continuar su perfeccionamiento permanente, aun cuando no continúe estudios secundarios. Además constituye el nivel mínimo - también para servir de base a la técnicas de estudio independiente necesarias para el desempeño escolar del nivel medio.

IV.3.4.2. El baremo de velocidad lectora.

Una vez calculada la velocidad lectora de cada alumno, aplicando la fórmula $\frac{\text{N}^\circ \text{ de palabras del texto} \times 60}{\text{N}^\circ \text{ de segundos}}$, el resultado obtenido se compara con el baremo de velocidad lectora.

El baremo usado es una adaptación realizada por el pedagogo argentino Alfredo Ghioldi², de la escala para la calificación de la rapidez lectora de Laureano Jiménez Coria³. La escala del profesional mejicano brinda una clasificación de los tiempos lectores de acuerdo con el grado a que concurre el alumno. Como nuestra prueba se aplica a niños de 7° grado se transcriben los valores del baremo para ese grado.

² Universidad del Valle de Guatemala. Proyecto Multinacional de Evaluación y Desarrollo de Pruebas Educativas. "Evaluación de la lectura". Mimeografiado. Guatemala, 1982.

³ JIMENEZ y CORIA, Laureano. Técnica de la enseñanza de la Lengua Nacional. Fernández Editores, México, 1960, p.247.

Tipos de Lectura	Nº de palabras leídas por minuto.7º grado
rápida	173 y más
mediana	142 a 172
lenta	120 a 141
muy lenta	119 y menos

El puntaje de cada alumno se ubica en el baremo y se obtiene la calificación del tipo de lectura que le corresponde. Con los datos totales de la muestra se está en condiciones de preparar el propio baremo de velocidad lectora para La Pampa.

IV.3.5. La eficacia de las pruebas

IV.3.5.1. Validez

Es la precisión con que la prueba mide la conducta especificada en el objetivo sometido a comprobación. Sería la respuesta a la pregunta: Es igual la ejecución que se requiere a la descrita por el objetivo? Es decir que se debe comprobar la adecuación del ítem al objetivo.

Objetivo: Leer en voz alta con un modo y una velocidad adaptados a los criterios de aprobación correspondientes.

Un ítem resulta adecuado a ese objetivo si se ajusta al mismo en la ejecución y sus condiciones.

V.3.5.1.1. Comprobación de la adecuación según método de Robert Mager⁴

1°. Consignar por escrito la ejecución establecida - por el objetivo y por el ítem:

Ejecución (Objetivo): leer

Ejecución (ítem) leer

2°. ¿La ejecución del objetivo es el propósito principal (habilidad que el alumno debe demostrar) o sólo un indicador (Actividad por la que se puede inferir la existencia - del propósito principal?)

La ejecución es el propósito principal del objetivo.

3°. ¿La ejecución del propósito principal es una conducta explícita (visible, audible) o implícita (cognitiva, interna, mental)

La ejecución del propósito principal es una conducta explícita, por lo tanto como ítem y objetivo requieren exactamente la misma ejecución, se concluye que el ítem es adecuado al objetivo en su ejecución.

4°. ¿Las condiciones establecidas en el ítem resultan iguales o diferentes a las del objetivo?

Las condiciones son las mismas: leer en alta voz.

Conclusión: Se ha comprobado la adecuación del ítem - al objetivo y con ello la validez de la prueba.

⁴ MAGER, Robert. Medición del intento educativo. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1975.

IV.3.5.2. Validez de contenido

Es el grado en que la prueba mide una muestra representativa de un contenido y de la conducta que traduce su uso funcional.

Para establecer este tipo de validez se convocó a expertos calificados a fin de evaluar en qué medida la prueba constituye una muestra representativa del universo de contenido que se propone medir. La pregunta a plantearse sería la siguiente: La habilidad para leer oralmente debe abarcar los contenidos señalados (modo y velocidad) u otros? Se generó un acuerdo del 95 % entre los expertos convocados acerca de la representatividad del contenido seleccionado.

Autores como Lafourcade⁵ señalan que un acuerdo de 80 % o más entre los jueces, significa una medida aceptable de congruencia, por lo que se da por válido el contenido y la conducta seleccionados.

IV.3.5.3. Observaciones sobre la validez

La validez suele ser calculada a través del índice de correlación entre los resultados de la prueba y un criterio externo. En nuestro caso pudo haber sido la calificación escolar. Sin embargo al fijarse como condición de aplicación, la selección de aquellos alumnos que ya tuvieran asegurada su promoción, resulta evidente que según la calificación docente todos los alumnos de la muestra están aprobados y no

⁵ LAFOURCADE, Pedro. La evaluación centrada en logros. Trillas, México, 1982, p. 149.

se ha detectado severas dificultades lectoras. De comprobarse su existencia, se demostraría la inadecuación de la evaluación docente a los objetivos curriculares y la imposibilidad de usarla como criterio externo para validación de la prueba de lectura oral.

IV.3.6. La confiabilidad

Otra de las características que debe reunir una prueba de rendimiento es la confiabilidad. Un mismo examen rendido varias veces, sin dar oportunidad de nuevos aprendizajes entre una y otra aplicación, debe llevar siempre al mismo resultado.

En el caso de la prueba de lectura oral, que exige la lectura de un párrafo muy corto, se corre el riesgo de que - la repetición de la misma prueba provoque una reflexión generadora de aprendizaje, con lo cual se mejore el rendimiento del alumno. Por eso se eligió el método de las formas paralelas para conocer el grado de confiabilidad de la prueba.

IV.3.6.1. Forma paralela de la prueba de lectura oral

Para construir la forma paralela de una prueba, se debe asegurar el empleo de contenidos diferentes en su aspecto formal, pero de igual dificultad y validez.

La forma paralela, evalúa el rendimiento en el mismo objetivo ya analizado, y el ítem solicita del alumno la misma ejecución que fija el objetivo y se ajusta a las mismas condiciones establecidas.

Para asegurar el mismo nivel de dificultad, se toma -

una lectura del mismo texto, con la misma cantidad de palabras y semejante distribución de los signos de puntuación.

Consigna: lee en voz alta el siguiente texto.

"Existen comarcas en la tierra, accesibles todas a la curiosidad del viajero, en las que los motivos naturales se hallan combinados de tal manera que presentan, en un marco de extensión discreta, la mayor variedad imaginable: los muestrarios completos de agua, bosque y montaña, son los que dan a Europa su sello característico"⁶.

Tal como en la primer prueba, la lectura se graba y se mide con cronómetro. Se aplican las mismas pautas de evaluación.

Se agrupan luego los resultados obtenidos por cada alumno en ambas pruebas y se aplica el método de la diferencia en rangos de Spearman para calcular el coeficiente de correlación.

El coeficiente se indica por medio de ρ (la letra griega rho) y la fórmula es la siguiente:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

D es la diferencia de rangos entre un par de puntajes y N es el número de pares.

⁶ SEDANO ACOSTA, Juana Caso de. Panoramas de América. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, p. 25.

El coeficiente de correlación entre ambas formas de la prueba de lectura oral resultó de 0,82. Si bien Tavella⁷ señala que "en la actualidad se exige que este coeficiente no sea menor de 0,90 para emplear con confianza un instrumento sicométrico", la mayoría de los autores consultados señalan un límite muy inferior. De Landsheere⁸ fija el mínimo en 0,80; Lafourcade⁹ en 0,60; por lo que concluye que el coeficiente de correlación entre ambas formas permite determinar la confiabilidad de los instrumentos.

⁷ TAVELLA, Nicolás. Los test en la escuela. Eudeba, Buenos Aires, 1972, p. 11.

⁸ DE LANDSHEERE, Gilbert. Evaluación continua y exámenes. El Ateneo, Buenos Aires, 1973.

⁹ LAFOURCADE, Pedro. Evaluación de los aprendizajes. Editorial Kapelusz, 1978.

IV.4. Instrumento para evaluar la comprensión lectora

IV.4.1. Descripción de lo que se quiere medir

La velocidad lectora es un fenómeno que se puede medir con instrumentos mecánicos. Sin embargo, la comprensión lectora no es un fenómeno observable directamente, sino una construcción.

Su medida por lo tanto obliga a definir la composición de ese "constructo". Tal como se expone en el marco teórico, no hay acuerdo acerca de su definición conceptual, aunque existen puntos de contacto en cuanto a su definición operacional. Un niño que recuerda datos extraídos de la lectura, pone de manifiesto un aspecto de la capacidad de comprensión. Bruekner y Bond, describen cinco aspectos que permiten medirla:

"I. Aspectos de la comprensión lectora.

A. Retención de lo leído.

1. Detalles aislados.
2. Reproducción de pasajes específicos.
3. Retención de conceptos fundamentales.

B. Organización de lo leído.

1. Clasificación.
2. Establecimiento de una secuencia.
3. Seguir instrucciones.
4. Resumir y generalizar.

C. Interpretación de lo leído.

1. Idea principal del texto.
2. Deducir conclusiones.
3. Predecir resultados.

D. Valoración de lo leído.

1. Separar los hechos de las opiniones.
2. Captar el sentido implícito.
3. Emitir juicio crítico"¹⁰.

Con pocas variaciones, esta concepción se repite en los pedagogos argentinos ya mencionados en Capítulo II. En base a esta propuesta se enuncian los objetivos que se toman como criterio externo con arreglo a los cuales se compara la realización del estudiante.

I. Comprender el texto leído.

- A. Recordar datos y detalles coordinados.
 1. Nombrar los personajes del cuento (Items 2 y 3)
- B. Interpretar el significado implícito del texto.
 - B.1. Predecir resultados a partir del contenido del texto (ítem 1).
 - B.2. Explicar ideas centrales (ítems 4 y 5)
 - B.3. Reemplazar palabras del texto, por otras, utilizando las claves del contexto (ítems 9 y 10)
- C. Organizar sucesos o detalles del texto.
 - C.1. Establecer la secuencia en que se presentaron los personajes del cuento (ítem 6)
 - C.2. Seguir las instrucciones del texto (ítem 7)
- D. Valorar el sentido del mensaje.
 - D.1. Elegir al protagonista que representa el mensaje del texto; como el más útil al ser humano.

¹⁰BRUEKNER, Leo; BOND, Guy. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, ob.cit.

Una vez señalados los objetivos básicos para evaluar el rendimiento en lectura comprensiva, se hace necesario señalar que en el contenido de todo texto que se lee, pueden diferenciarse tres niveles: a) El nivel literal, en el que el alumno debe ajustarse al contenido textual: datos, sucesos, secuencias; b) El nivel inferencial en el que el niño relaciona la información del texto, con sus experiencias personales. De esta manera más allá del simple recuerdo, se ejercita para expresar ideas del texto con sus propias palabras o con ejemplos; para extraer relaciones - que no figuran explícitamente en el texto; para imaginar consecuencias, etc. c) El nivel de traducción por el que - le es posible reemplazar vocablos desconocidos, cuyo significados capta a través del contexto.

La relación entre estos contenidos y los objetivos se concreta a través de la Tabla de especificaciones en la que se establecen prioridades cuantificadas de manera que - en la prueba ningún objetivo sea omitido o sobreenfatizado.

TABLA VII

Tabla de especificaciones para construir
la prueba de comprensión lectora
expresada en porcentajes

Objetivo Contenido	Retener	Interpretar	Organizar	Valorar	Total
Mensaje Li- teral.Datos	20 %	-	20 %	-	40 %
Mensaje im- plícito	-	30 %	-	10 %	40 %
Vocabulario	-	20 %	-	-	20 %
Total	20 %	50 %	20 %	10 %	100 %

TABLA VIII

Tabla de especificaciones para construir
la prueba de comprensión lectora
Cantidad de ítems

Objetivo Contenido	Retener	Interpretar	Organizar	Valorar	Total
Mensaje li- teral.Datos	2	-	2	-	4
Mensaje im- plícito	-	3	-	1	4
Vocabula- rio	-	2	-	-	2
Total	2	5	2	1	10

De la simple observación de las Tablas, se establece marcada prioridad asignada al objetivo "interpretación". De esta manera se jerarquiza el ejercicio de la inferencia antes que el simple ejercicio de la memoria, sin desconocer su valor en el proceso del aprendizaje.

Por otra parte sería erróneo interpretar, la menor cantidad de ítems de valoración como una desjerarquización de esa función. Se tiene la certeza de que el fin último de la enseñanza de la lectura es la de formar lectores críticos y creativos. Sin embargo, el ejercicio de este tipo de lectura, es escaso en la escuela primaria. Además las pruebas de ingreso a 1° año elaboradas por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación en los últimos años, desconocen este aspecto de la lectura y se limitan - prácticamente a evaluar el recuerdo de datos y escasamente el vocabulario y las inferencias. Los docentes, en su afán de posibilitar la aprobación del ingreso, han centrado sus esfuerzos en las áreas que evalúa el Ministerio con la consiguiente desvalorización de la lectura crítica. Se considera que si se diera más peso a este aspecto en la prueba se elevaría innecesariamente el índice de dificultad, como se sabe que toda medición es afectada por algún tipo de error, para aumentar el grado de confiabilidad de la prueba, se evita introducir comportamientos o contenidos poco conocidos por los alumnos.

IV.4.2. La prueba para evaluar lectura comprensiva

El instrumento empleado , consiste en un cuestionario sobre un texto leído previamente, la falta de familiaridad de los jóvenes con otro tipo de instrumentos, determinó la elección de esta técnica para evitar que la mayoría quedara en inferioridad de condiciones frente a quienes pudieran

estar habituados a resolver otro tipo de evaluación, por ejemplo las pruebas objetivas.

El texto que se presentó para la lectura es el siguiente:

"El premio de la manzana de oro"

En cierta ocasión, un consejo de sabios llamó a juicio a la Riqueza, al Placer, a la Salud y a la Virtud, para premiar con una manzana de oro a aquel de los cuatro que demostrara ser más útil al hombre.

Habló la Riqueza y dijo: Aspiro al galardón, porque yo soy el Dinero, que es lo que más apetecen los hombres. Con el dinero todo se alcanza.

Dijo el Placer: Yo valgo más que la Riqueza. Todos los afanes del hombre para ganar dinero tienen por objeto mi adquisición: divertirse y darse buena vida. La Riqueza es el medio, yo soy el fin.

Dijo la Salud: De nada sirven la Riqueza y el Placer sin mí. Soy la alegría del hombre. El pobre sano es más feliz que el rico doliente.

Y dijo la Virtud: Más que el Oro, el Placer, y la Salud valgo yo. Una conciencia tranquila es el mayor de los bienes humanos. Los remordimientos pueden más que el dinero, las diversiones y la salud.

Oídos estos alegatos, el tribunal deliberó y dio a la Virtud el premio de la manzana de oro.

Fragmento del libro "Canto Rodado" de Juana de IBARBOUROU",

IV.4.2.1. Las relaciones entre los objetivos y --
los reactivos de prueba.

<u>Objetivo que evalúa</u>	<u>Pregunta(reactivo de evaluación)</u>
Predecir resultados a partir del contenido del texto.(Interpretación)	Si el tribunal encargado de asignar el premio hubiera sido de ricos a quién se lo hubieran entregado?
Nombrar personajes del cuento (Retención)	Cuáles fueron los sujetos convocados al tribunal para aspirar al premio?
Nombrar al autor del argumento explicitado.(Retención).	Quién dijo las siguientes palabras: "Más que el Oro, el Placer y la Salud, valgo yo?
Explicar la idea central del párrafo(Interpretación)	Por qué consideraba el Placer que el elegido debía ser él?
Explicar la idea central del texto(Interpretación)	Qué argumento empleó la Virtud para demostrar su importancia?
Establecer la secuencia en que se presentaron los personajes del cuento.(organización).	Escribe el nombre de los sujetos convocados en el orden en el que hablaron.

Seguir las instrucciones del texto.(Organización)	Vuelve a leer el cuarto párrafo de la lectura y escribe la idea central.
Elegir al protagonista que el mensaje del texto reconoce, como el más útil para el ser humano (Valoración)	A quién le hubieras dado tú, ese premio?
Reemplazar palabras del texto por otras que expresen ideas semejante, usando las claves del contexto.(Interpretación)	Escribe un sinónimo de cada - palabra subrayada, teniendo en cuenta el sentido que tiene en el texto.
Reemplazar palabras por otras que expresen ideas contrarias(Interpretación)	Escribe un antónimo de cada palabra subrayada.

IV.4.2.2. Procedimientos para su aplicación

Se entregará cada alumno una copia de la lectura "El premio de la manzana de oro".

Se les indicará a los niños que la lean por lo menos tres veces para poder responder después a un cuestionario sobre el relato leído.

Antes de proceder al retiro de las hojas se consultará si algún alumno desea seguir leyendo. Cuando se tiene seguridad de que todos la han leído, se les pide que den vuelta al protocolo de prueba al que no volverán a leer sin solicitar autorización.

Se reparten las copias de los cuestionarios y se solicita su lectura. Luego se indica que los completen y dejen en blanco aquéllo que les presente dudas.

IV.3. La clave de corrección

Pregunta	Respuesta	Puntaje
N° 1	. La Riqueza	1
N° 2	. Riqueza, Placer, Salud y Virtud. Se da por positivo en cualquier orden que lo escriban.	1
N° 3	. La Virtud	1
N° 4	. Todo lo que hace el hombre para conseguir dinero, y riquezas tiene como finalidad darse una buena vida y divertirse. La Riqueza sólo un medio para conseguir el Placer. (uno u otro positivo).	1
N° 5	. Los remordimientos no dejan vivir al hombre en paz, aunque sea rico y sano. La conciencia tranquila vale más. (uno u otro positivo)	1
N° 6	. Riqueza, Placer, Salud y Virtud. (en ese orden)	1
N° 7	. Un rico enfermo no es feliz ni puede divertirse.	1
N° 8	. Si logró valorar el mensaje del autor dirá: la Virtud. De lo contrario es negativo porque no captó el mensaje implícito en el texto.	1
N° 9	. Premio, recompensa, lauro, distinción (0,50).	

		162
	. Ansias, anhelo, aspiraciones, deseos, tra bajos, esfuerzos. (0,50)	1
N°10	. Rico enfermo (0,50)	
	. Pobre sano (0,50)	1
	TOTAL	10

IV.4.4. La eficacia de las pruebas

IV.4.4.1. La validez

Para asegurar la validez de contenido de la prueba se sometió su diseño a Juicio de Expertos. Se siguió el mismo procedimiento descrito en la prueba de lectura oral (Método Angoff), y se consiguió la colaboración del mismo grupo de expertos.

La consulta se centró en el contenido de la prueba y en la línea de corte que podría fijarse para su aprobación.

Las preguntas formuladas a los expertos respecto al primer aspecto fueron las siguientes:

a) La prueba mide un ejemplo representativo del contenido de la materia y de los comportamientos señalados como deseables?¹¹ Suprima o agregue si le parece conveniente.

b) La tabla de especificaciones expone una jerarquía aceptable de los contenidos y comportamientos? Si lo desea sugiera cambios.

¹¹ Véase: CORSICO, María, MORASCHI, Marta. Verbos - clave en la evaluación educacional y otras tareas docentes, ob. cit. p. 48.

c) Analice los reactivos individualmente. Señale en cada pregunta su acuerdo o desacuerdo.

La consulta efectuada sobre el nivel de aprobación exigido fue la siguiente:

a) De 100 alumnos que tienen el mínimo requerido para aprobar, cuántos contestarán cada pregunta?

En la Tabla IX se ejemplifica la participación de los expertos.

TABLA IX

Línea de corte para la comprensión lectora
Tarjeta para los jueces

JUEZ N°

De 100 estudiantes que tengan el mínimo requerido para aprobar cuántos contestarán la pregunta?

Pregunta	Porcentaje	Probabilidad estimada
N° 1		
N° 2		
etc....		

El juez debe llenar s6lamente la columna de porcentaje. El examinador completa el c6lculo de la probabilidad estimada. La suma de estos valores se divide por el n6mero de preguntas (10) con lo que se obtiene el puntaje m6nimo de eximici6n seg6n cada juez. La media aritm6tica de todos los puntajes m6nimos asignados por los expertos nos da el puntaje de corte de la prueba de evaluaci6n.

En el caso de an6lisis de contenido se lleg6 al siguiente porcentaje de acuerdos:

Pregunta N° 1, 2, 3, 6. Acuerdo :	100 %
Pregunta N° 9 y 10. Acuerdo	83 %
Pregunta N° 4, 5 y 7. Acuerdo	70 %
Pregunta N° 7. Acuerdo	56 %

Acerca de la l6nea de corte el Juicio de los Expertos la fij6 en 6 (seis) puntos.

Para asegurar por otros medios la validez de contenido se control6 la adecuaci6n de cada item a su objetivo aplicando el m6todo de Mager ya descrito en la caracterizaci6n de la prueba de lectura oral.

IV.4.4.2. La confiabilidad de la prueba

Para controlar la fidelidad de la prueba se aplic6 el control matem6tico del m6todo pares-impares que consiste en la divisi6n de la prueba en dos partes, simulando la situaci6n en la que un mismo alumno rendir6a pr6cticamente al mismo tiempo, dos veces el mismo examen.

a) Numeradas las preguntas, se las divide en dos grupos: pares e impares.

b) Se establecen dos cuadros paralelos de los resultados y se calcula su correlación.

c) Se aplica el coeficiente de correlación de Pearson para datos no agrupados.

$$\frac{\sum x y}{n} - \left(\frac{\sum x}{n} \right) \left(\frac{\sum y}{n} \right)$$

$$r = \frac{\frac{\sum x y}{n} - \left(\frac{\sum x}{n} \right) \left(\frac{\sum y}{n} \right)}{\sqrt{\left[\frac{\sum x^2}{n} - \left(\frac{\sum x}{n} \right)^2 \right] \left[\frac{\sum y^2}{n} - \left(\frac{\sum y}{n} \right)^2 \right]}}$$

TABLA X

Cálculo del coeficiente de correlación de Pearson

Alumnos	x	y	xy	x ²	y ²
1	5	4	20	25	16
2	4	5	20	16	25
3	4	4	16	16	16
4	4	3	12	16	9
5	4	1	4	16	1
6	3	4	12	9	16
7	3	2	6	9	4
8	2	4	4	4	4
9	2	2	8	4	16
10	2	0	0	4	0
11	1	2	2	1	4
12	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1
14	0	1	0	1	1
15	0	0	0	0	0
	36	32	106	122	114

Reemplazando en la Fórmula:

$$r = \frac{\frac{106}{15} - \left(\frac{36}{15}\right) \left(\frac{32}{15}\right)}{\sqrt{\left[\frac{122}{15} - \left(\frac{36}{15}\right)^2\right] \left[\frac{114}{15} - \left(\frac{32}{15}\right)^2\right]}} = 0,72$$

Los dos exámenes artificialmente creados abarcan cada uno, la mitad del original, pero al disminuir el número de ítems, resultan menos fieles y la correlación subestima la situación real.

Una sencilla fórmula permite realizar la corrección necesaria. El índice de fidelidad se obtiene finalmente aplicando dicha fórmula:

$$= \frac{2 \cdot r}{1 + r}$$

En nuestro caso

$$= \frac{2 \cdot 0,72}{1 + 0,72} = 0,84$$

El coeficiente de correlación se considera significativo e indica que la prueba tiene un buen nivel de confiabilidad.

Así como se aseguró la confiabilidad de las respuestas, es necesario confirmar la confiabilidad de las correcciones. Para ello se tomó una muestra seleccionada al azar de todos los protocolos corregidos y luego de una semana el examinador volvió a corregir las pruebas.

Se estableció la correlación entre las dos calificaciones empleando el mismo sistema ya descrito. Se logró un coeficiente de correlación de 0,83, con lo que se comprueba la confiabilidad de las correcciones.

IV.4.4.3. Índice de dificultad y discriminación

Una prueba tiene un buen nivel de discriminación si

separa a los examinados en niveles diferentes de rendimiento. Además es importante determinar el índice de facilidad de las preguntas es decir si resultó fácil, difícil o moderada.

Para calcular ambos índices se procedió de la siguiente manera:

a) Ordenar las pruebas en orden decreciente, de la mejor a la peor.

b) Separar el grupo total de pruebas dos subgrupos integrados por el 27 % superior, con los más altos puntajes, y el 27 % inferior con los puntajes más bajos.

c) En un cuadro de doble entrada ubicar los ítems y los alumnos. Volcar en el cuadro los aciertos de cada niño en cada ítem.

d) Sumar la cantidad de ítems bien resueltos por el grupo superior y por el grupo inferior.

En la TABLA XI se han volcado los resultados positivos del grupo superior y los resultados positivos del grupo inferior. Ambos están conformados por 8 alumnos que constituyen el 27 % superior y el 27 % inferior en la distribución de puntajes.

TABLA XI

Indice de discriminación y de dificultad
Prueba de lectura silenciosa

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grupo										
Superior positivo	7	8	8	5	7	8	7	5	6	8
Inferior positivo	2	5	4	-	1	3	1	2	1	4
Superior positivo	87%	100%	100%	62%	87%	100%	87%	62%	75%	100%
Inferior positivo	25%	62%	50%	0%	12%	37%	12%	25%	12%	50%
Indice de dificul- tad	.56	.81	.75	.31	.50	.68	.50	.43	.43	.75
Indice de discrina- ción	.67	.48	.58	.67	.75	.67	.75	.38	.63	.58

Fórmula para hallar el índice de discriminación:

$$ID = \frac{PAS - PAI}{2 \sqrt{P \cdot q}}$$

donde:

ID = índice de discriminación

PAS = porcentaje de aciertos a una pregunta en el grupo superior.

PAI = porcentaje de aciertos a una pregunta en el grupo inferior.

P = media aritmética de esos dos porcentajes.

q = 100 menos esa misma media.

Para el ítem 1:

PAS = 87

PAI = 25

P = $\frac{87 + 25}{2} = 56$

q = 100 - 56 = 44

Índice de dificultad:

$$ID = \frac{PAS - PAI}{2 \cdot 100}$$

Para interpretar esos resultados se emplearon los siguientes patrones elaborados por Ebel en 1955¹².

¹² LAFOURCADE, Pedro. Evaluación de los aprendizajes. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1978, p. 189.

Índice de discriminación alto: .41 y más. Muy -
buenos ítems.

Índice moderado: .21 a .40. Razonablemente buenos

Índice bajo: .10 a .20. Regulares, deben mejorarse

Índice negativo: cero o negativo. Deficientes, de-
ben descartarse.

Si se observa la TABLA XI se concluye que:

a) Los ítems nº 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10 tienen un índice de discriminación alto y pueden clasificarse como ítems muy buenos.

b) Los ítems 3 y 8 tienen un índice de discriminación moderado y pueden clasificarse como razonablemente buenos.

Para interpretar los índices de dificultad se empleó la siguiente escala:

Ítems superados por el 85 %	Muy fáciles
Ítems superados por el 50 al 85 %	Moderadamente fáciles
Ítems superados por el 15 al 50 %	Moderadamente difíciles.
Ítems superados por el 0 al 15 %	Muy difíciles

Como puede observarse ninguno de los ítems analizado en la TABLA XI se ubica en los extremos, por lo que evidencian un índice de dificultad moderado.

IV.5. La eficiencia lectora

Como se señalara en el Capítulo III, existe en Latinoamérica una tendencia marcada a revalorizar la incidencia de la velocidad en la comprensión del mensaje leído. Se considera imposible, promover estas variables por separado y dado su interdependencia se aconseja ejercitarlas y evaluarlas conjuntamente. El estudiante debe tomar conciencia de que sería perjudicial leer rápidamente pero sin comprender nada, así como intentar comprender a través de una lectura silábica y por lo tanto muy lenta. Lo importante es, entonces buscar un equilibrio entre ambas posibilidades. La eficiencia es el índice que permite relacionar el rendimiento en lectura comprensiva con la velocidad.

$$\text{Eficiencia} = \frac{V \cdot x \cdot C}{100}$$

donde:

V: velocidad

C: comprensión.

Sin embargo este índice no sería significativo si no pudiéramos compararlo con un patrón externo. La Universidad de Costa Rica elaboró un baremo de eficiencia lectora para su país, que no sería aconsejable aplicar sin una previa standardización al rendimiento de nuestros escolares. Por eso se prefirió elaborar nuestro propio índice de eficiencia mínima para ubicar a los estudiantes en dos grandes grupos: los aprobados y los desaprobados, en su nivel de eficiencia lectora solamente. Con los resultados de la muestra total (357 casos) se estará en condiciones de elaborar el baremo propio.

Cálculo del índice de Eficiencia Mínima

$$IEM = \frac{VM \times CM}{100}$$

donde:

IEM: Índice de eficiencia mínima

VM: Velocidad mínima. La línea de corte empleada para evaluar velocidad lectora y extraída del baremo de velocidad lectora.

CM : Comprensión mínima. Puntaje de corte de la prueba de lectura silenciosa, establecido por juicio de expertos.

$$IEM = \frac{120 \times 6}{100} = 7,2$$

Este índice sirve de base para hallar la nota final del estudiante en Lectura, nota que equilibra los resultados de velocidad y comprensión lectora.

La fórmula se extrajo del documento que reseña la investigación realizada en Costa Rica¹³

$$M = \frac{EO \times 6}{IEM}$$

donde:

N = nota

E.O. = eficiencia obtenida

6 = línea de corte

IEM = índice de eficiencia mínima

¹³ ZAMORA GONZALEZ, Rolando. Evaluación integral del Lenguaje. Universidad de Costa Rica. Ministerio de Educación - Pública, 1982, Mimeografiado.

La nota obtenida por el niño establecerá si ha alcanzado el mínimo requerido para asegurar una lectura eficaz.

Protocolo de lectura

Nro.: ESCUELA: TEXTO:

LECTURA ORAL

Tipo de Error	Frecuencia	Total
Letras/silabas mal PRONUNCIADAS		
OMISION		
a		
b		
c		
ADICION		
a		
b		
c		
CAMBIOS		
a		
b		
c		
REPETIC		
CORTES		
ACENTUACION		
PUNTUAC .		

MODO de Lectura:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a: expresiva | <input type="checkbox"/> d: vacilante |
| <input type="checkbox"/> b: corriente | <input type="checkbox"/> e: silábica |
| <input type="checkbox"/> c: vacilante corriente | <input type="checkbox"/> f: subsilábica |

VELOCIDAD

N. P. T.:

T:

V: palabras por minuto.

COMPRESION LECTORA

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total

COMPRESION:

EFICIENCIA:

Grado al que corresponde la eficiencia lectora.

IV.6. Instrumento para evaluar ortografía

IV.6.1. Descripción de lo que se quiere medir

El aprendizaje de la ortografía presenta al estudiante dos grandes problemas: uno relativamente simple, la reproducción gráfica de fonemas que se signan con un único gragrama (a, d, e, f, etc); y otro de mayor nivel de complejidad, cuando a un fonema le pueden corresponder más de un grafema - (c, k, q) y cuando un grafema signa más de un fonema (y). Por eso debe revestir más importancia un error simple, como reemplazar p por t, que pertenece a la clave primaria de escritura, que confundir b con v. En el primer ejemplo, se confunden letras que sin embargo tienen grafemas distintos para sus fonemas. En el segundo caso, en cambio se confunden grafemas de uso más complejo porque signan un único fonema.

Sobre la base de esta propuesta, se han elaborado los objetivos que se emplean como patrones de logro del aprendizaje de la ortografía. Así como la lectura es un constructo cuyos indicadores debían ser definidos, la ortografía es directamente observable y cada palabra que se escribe tiene un patrón de escritura aprobada con el que se puede comparar. No necesita indicadores para medirla.

OBJETIVOS GENERALES

A. Usar la clave primaria de escritura, h, mayúsculas y acentos en las palabras que corresponda.

P. Discriminar el uso de fonemas que no son representados en forma simple e inmediata con un único signo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

A.1. Escribir grafemas que representan en forma simple e inmediata los fonemas de nuestra lengua (vocalés, m, n, s, p, ga, ja, ca, t, d, f, l, r: Clave primaria de escritura).

A.2. Escribir el grafema h (que no se corresponde con ningún fonema, en las palabras que lo requieran (Nivel - III)).

A.3. Usar tilde en las palabras que corresponda (Nivel IV).

A.4. Usar mayúsculas en las palabras que lo requieran (Nivel IV).

B.1. Discriminar los fonemas que se signan con dos grafemas a la vez (ch, ll, rr) (Nivel II).

B.2. Discriminar los fonemas cuya escritura varía según la sílaba de que forman parte (gue, gui, güe, güi, ce, ci) (Nivel II).

B.3. Discriminar fonemas que puedan signarse con dos o más grafemas (b-v, g-j, za-sa, s-c, s-c-x).

C.1. Discriminar fonemas que se oscurecen al cerrar sílabas o formar grupos (d, c, t; xc) (Nivel IV).

Esta clasificación de los posibles errores que pueda cometer el niño en su escritura tiene evidentes ventajas - respecto a los sistemas habitualmente empleados. Como es un -

punto de vista muy original y poco empleado en nuestro país, a pesar de parecer reiterativos conviene detenerse en su análisis.

a) El aprendizaje ortográfico puede representarse por un continuo con progresivos niveles de complejidad.

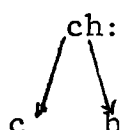
Lo primero que aprenderá el niño, es a asignarle un signo, una clave, a cada sonido de la lengua. En algunos casos la tarea resulta simple porque algunos grafemas se corresponden con un único fonema posible:

grafema m	sonido m
grafema p	sonido p

Un niño comete un error de clave I cuando escribe: tato por pato, porque confundió la clave que representa al sonido p con la clave que representa al sonido t. Este error de clave primaria puede ser aceptado en 1° ó 2° grados, pero nunca en un alumno de los grados medios y superiores. El principio enunciado brinda un parámetro seguro a los docentes. Enunciado como objetivo curricular de ciclo señalaría: Al concluir el primer ciclo de escolaridad el alumno podrá usar sin dificultades la clave primaria de escritura.

b) Una dificultad de más complejidad, es la representación de algunos fonemas con más de un signo cada uno:

ch: grafema conformado por dos signos que por separado signan un fonema distinto o ningún fonema (h).



En este nivel nivel se incluyen ll y rr. También

le corresponde a los grafemas que representan distintos fonemas según la sílaba de la que forman parte. gue-gui; güe-güi; que-qui; ce-ci (cuando se escribe ze-zi).

Pero, a pesar de su mayor complejidad, siguen - siendo errores de la clave de escritura. Al fonema gue por ejemplo, le corresponde una única representación gráfica: gue. No es el caso del fonema que puede ser signado por b ó v, dificultad que integra ya el nivel III.

c) Es el nivel realmente complejo de escritura. Representa la verdadera dificultad de la lengua española ya que los anteriores pueden dar lugar a errores en la clave de escritura y no propiamente de ortografía.

Comprende los siguientes casos:

"Fonema b/ que puede signarse b/ ó v/.

Fonema j/ que puede signarse g/ ó j/.

Fonema i/ que puede signarse y/ ó i/.

Fonema q/ que puede signarse q/ c/ ó k/.

Fonema y que puede signarse y/ ó ll/.

Grafema h que no corresponde a ningún fonema.

Fonema ñ cuya distinción de nia, nie, etc. es casi imperceptible.

Combinación np-nb que debe signarse mp, mb.

El fonema g/ por tener dos sonidos puede dar lugar a errores que pertenecen al nivel II, cuando la g es sustituida por la j/ en las sílabas ga, go, gu y a errores de este nivel cuando es sustituida en las sílaba ge/ y gi/ En un caso es error de clave, en otro no. En el último caso no se trata de la aplicación de clave alguna ya que esta no da la respuesta, sino que en algunas palabras ese sonido tiene que ser escrito con j/ y en otra con g/.

Por la igualación de sonidos que practicamos en el Río de la Plata, la representación del fonema s/ se ha hecho enormemente complicada ya que este sonido entre nosotros podría ser representado por uno de los cuatro grafemas que aparecen más arriba"¹⁴.

d) El nivel IV corresponde al uso de fonemas que se oscurecen al cerrar sílabas o palabras. Por ejemplo ciudad. Se oscurecen cerrando sílabas las consonantes d/, c/, j/, g/, p/, b/, t/.

También resultan oscurecidos en nuestra lengua - los grupos cc/ sc/ seguidos de e/ i/ y el grupo xc.

La tilde es una dificultad que también pertenece a este nivel.

El error más usual es la supresión del acento escrito aun en los casos simples en que puede aplicarse una regla.

Finalmente, pertenecen a este nivel, los errores cometidos al reemplazar una mayúscula por su correspondiente minúscula.

En todos los casos mencionados en este nivel, se observa que la dificultad no está determinada por un fonema aislado sino por el estímulo completo de la palabra o la sílba. Por ejemplo, la t como fonema puede ser perfectamente disba.

¹⁴ CARBONELL de GROMPONE, María. "Una clasificación estructural de los errores ortográficos" En DE QUIROS, Julio. El lenguaje lectoescrito y sus problemas. ob.cit., p. 206.

criminado, pero resulta oscurecido al cerrar sílaba dentro de la palabra. Por eso se lo llama nivel de palabras.

Esta somera descripción permite comprender la selección de contenidos que aparecen en los objetivos planteados.

Los comportamientos que fijan los objetivos pertenecen a dos grupos: discriminar, cuando el alumno debe distinguir entre dos o más grafemas para un mismo fonema, o distinguir un sonido oscurecido y usar cuando emplea la clave primaria de escritura, la h, el tilde y la mayúscula. En estos casos el niño no debe discriminar sonidos y formas, sino reconocer el signo único que le corresponde a cada sonido, o el signo que debe usarse según lo establecido por algunas normas o convenciones.

De acuerdo a esta selección de contenidos y comportamientos se elaboró la tabla de especificaciones sobre la que luego se construyó el instrumento para la evaluación.

Se decidió previamente, la cantidad de ítems (palabras) sobre los que se analizaría la ortografía y se determinó además, que no sería necesario dejar un cupo específico para evaluar el nivel ortográfico I, pues cualquier palabra seleccionada como representativa de cualquiera de los otros grupos tendría sin duda elementos de ese nivel.

TABLA XII

Tabla de especificaciones para construir
la prueba de ortografía, expresada
en porcentajes

Objetivos Contenidos	Usar	Discriminar	%
b / v		20	20
ce / se		20	20
ce / ze			
za / sa		20	20
c / x / s		8	8
gu / gu			
ge / je		20	20
ga / ja			
r / rr		4	4
h	10		10
mayúsculas	4		4
acentos	4		4
Total	18	82	100

TABLA XIII

Tabla de especificaciones para construir
la prueba de ortografía
Cantidad de items

Objetivos Contenidos.	Usar	Discriminar	Total
b / v		10	10
ce / se		10	10
ce / ze		5	5
za / sa		4	4
x / c / s xc			
gu / gu		10	10
ge / je		2	2
ga / ja			
r / rr	5		5
h	2		2
mayúsculas	2		2
acentos	2		2
Totales	9	41	50

Como puede observarse en las TABLAS XII y XIII se le otorgó más peso a los contenidos de Nivel II y III, que a los de Nivel IV.

Esto se debe a que son los errores más comunes de hallar en los escritos de los niños, según los estudios de Grompone.

La ausencia del Nivel I en la Tabla de especificaciones no significa que se lo ha omitido. Al contrario, se considera que estará representado en cada una de las cincuenta palabras del dictado.

IV.6.2. La selección del contenido.

Antes de proceder a la selección de las palabras portadoras de las dificultades precisadas en la Tabla de especificaciones, se establecieron algunos criterios básicos:

a) Controlar que todos los grafemas pertenecientes a la clave primaria de escritura, estuvieran representados en las palabras seleccionadas.

b) Tratar de incorporar palabras que además de las dificultades que determine su elección, posea otra u otras. Por ejemplo, para emplear la dificultad "nombre propio: mayúsculas" se seleccionó la palabra Guillermo que además emplea sílaba - gue (Nivel II) grafema ll (Nivel II), y grafemas e, r, m, o, de Clave I.

La lista inicial de 100 palabras quedó reducida a cincuenta después del análisis de los expertos. Los criterios empleados para la selección fueron los siguientes:

a) Seleccionar palabras con las dificultades expresadas en la Tabla de especificaciones. Cada cruzamiento de un contenido y un comportamiento, fija la cantidad de palabras que se incorporarán.

b) El primer criterio fija una primera clasificación de límites demasiado amplios y ambiguos: palabras portadoras de la dificultad b / v, por ejemplo. Son tantos los tipos de dificultades dentro de esa clase que se hace preciso una nueva delimitación. De ahí surge el siguiente criterio - de selección: analizar el currículum de la Provincia de La Pampa para determinar los usos y reglas ortográficas cuyo aprendizaje se sugiere.

c) El currículum establece las reglas y usos ortográficas sin sugerir vocabulario posible. Ante esta carencia, se decide fijar un tercer criterio: las palabras portadoras - de una regla o un uso ortográfico seleccionadas serán todas - del vocabulario de uso del alumno con un mayor o menor grado de familiaridad, pero ninguna debe aparecer como un término - extraño.

TABLA XIV

Criterios para la selección de palabras

Tipo de Dificultad	Nº	Reglas o usos ortográficos según Lineamientos curriculares
b	5	aba - bunda - mb - bilidad - bus
c	8	ción - plural de voces terminadas en z - ecir - cer - cimiento - cita - cito -Vocabulario de uso (cenicero).
g	6	gia - algia - gir - Transformación terminaciones guiar en gué. Vocabulario de uso (Guillermo , Güemes)
h	5	hue - aho - hum - hidro. Vocabulario de uso. (hijo).
j	5	aje - jera. Vocabulario de uso (envejecer, juguete, ejercicio)
r	3	lr. Uso de rr en palabras compuestas.
s	4	sión - ésimo. Pronombre se, como reflexivo. Vocabulario de uso (diecisiete).
v	7	nv - vice - olv - equiv - voro - div.Vocabulario de uso: navegante.
x	4	extra - exa - exp - xc.
x	5	zal - anza - azo. Vocabulario de uso (hizo - ceniza).

NOTA: en el Currículum figura: vocabulario de uso cuya ortografía no responde a una convención constante.

TABLA XV

Selección de palabras de acuerdo a
los criterios establecidos

Tipo de dificultad 1º criterio	nº	Palabras seleccionadas
b / v	10	buscaba - envase - navegante - olvido vagabundo - sensibilidad - bendecir - equivocado - carnívoro - cambiarse.
ce / se	10	diecisiete - invasión - invención - perdices - agradecimiento - centésimo desaparecer - cenicero - coranzoncito división.
x / c / s xc	4	extraterritorial - excelente - exasí- labo - expresión.
gu / gu ge / je ga / ja	10	equipaje - tijera - envejecer - ejer- cicio - pelirrojo - juguete - hemorra- gia - nostalgia - corregir - averigüé.
r / 66	2	alrededor - vicerrectora.
h	5	homicida - hidrofobia - ahogar - humil- de - hueco
Mayúsculas	2	Guillermo - Güemes.
acentos	2	hipódromo - contrarrevolución.

TABLA XVI

Clasificación de las palabras de acuerdo
al nivel, regla, o uso ortográfico
que representa

Palabras	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Regla o uso
Guillermo	e,r,m,o	ll,gui	-	May.	Vocab.de uso
buscaba	s,c,a	-	b,b/v	-	aba/bus
hueco	e,c,o		h	-	hue
equipaje	e,p,a	qui	j/g	-	aje
alrededor	a,e,d,o,r,l	-	-	-	lr
envase	e,a,s,e,n	-	v/b	-	nv
diecisiete	d,i,e,t,	ci/zi	c/s	-	Vocab.de uso
tijera	t,i,e,a,	r	j/g	-	jera
vicerector	i,e,o,r	ce/ze/rr	v/b;c/s	ct	vice
olvido	o,l,d,i	-	v/b	-	olv
hizo	i,o		z/s;h	-	Vocab.de uso
invasión	i,n,a,o		v/b;s/c	Acento	nv;sión
ahogar	a,o,r	ga/ja	h	-	aho
invención	i,ne,o	c/z	v/b;c/s	Acento	nv;ción
extraterri- torial	e,t,r,a,i,l.rr		x/c/a	-	extra
humilde	u,m,i,l,e	-	h	-	hum
envejecer	e,n,r,	ce/ze	v/b;c/a	-	nv;cer
perdices	p,e,r,d,i,s	ce/ze	c/a	-	plural de terminac.z
vagabundo	a,u,n,d,o	ga/ja	v/b;b/v	-	bundo
juguete	u,e,t	ju/gu/gue	-	-	V. de uso
Güemes	e,m,s	gie	-	Mayúsc.	V. de uso
cambiarse	c,a,i,r,e,		mb;s/c	-	reflexivo se

Palabras	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Regla o uso
contrarrevo- lución	c,o,n,t,r, e,l,u,i,a,	rr ci/zi	c/b;c/s	Acento	V. de uso
excelente	e,l,n,t	-	xc	-	V. de uso
navegante	a,n,e,t,	ga/ja	v/b	-	V. de uso
agradecimien- to	a,g,r,e,i, m,n,t,o		c/s	-	cimiento
hemorragia	e,m,o,a,i	rr	h,g/j		hemo,gia
sensibilidad	e,n,i,l,d		s/c;b/v;s/c	d inal	bilidad
nostalgia	n,i,s,t,a,l	-	gi/ji	-	algia
centésimo	e,n,t,i,m,o	ce/ze	c/s;s/c	Acento	ésimo
exasflabo	e,a,i,l,o		x;s/c;v/b	Acento	exa
equivocado	e,i,o,c,a,d	qui	v/b	-	equiv.
bendecir	e,n,d,i,r	ci/zi	b/v;c/s		ecir
corregir	o,c,e,i,r	rr	gi/ji	-	gir
hipódromo	i,p,o,r,d	-	h	Acento	hipo
desaparecer	d,e,s,a,p,r		c/s	-	cer
expresión	e,p,r,i,n,o	ci/zi	y;s/c	Acento	sión
maizal	m,a,i,l		z/s		zal
cenicero	e,n,i,r,o	ce/ze;ce/zé	c/a;s/c	-	V. del uso
hidrofobia	i,d,r,o,f,a		h;b/v	-	hidro
carnívoro	c,a,r,n,i,o		v/b	Acento	voro
homicida	o,m,i,d,a	ce/zi	c/s	-	cida
averigüe	a,e,r,	gue	v/b	Acento	V. de uso
zapatazo	a,t,o,		z/s;z/s	-	azo
ejercicio	e,r,i,o	ce/ze;ci/zi	je/ge	-	V. de uso
ordenanza	o,r,d,a,n		za/sa	-	anza
pelirrojo	p,e,l,i,o,j	rr	-	-	rr al for- mar compues- tas
corazoncito	c,o,r,a,n, i,t,o.	ci/zi	z/s;c/s	-	cito
ceniza	e,n,i,a	ce/ze	z/s;c/s	-	V. de uso
división	i,d,o,n		v/b;s/c	Acento	div;sión

IV.6.3. El instrumento de evaluación

Se seleccionó como instrumento de evaluación el dictado de palabras sueltas, atendiendo a múltiples causas:

a) La oración impide una organizada y sistemática selección de palabras de acuerdo a los niveles de dificultad ortográfica.

b) Si se quisiera evaluar la escritura de vocabulario de uso poco frecuente, se justificaría el empleo de oraciones porque brindarían un marco significativo a los términos desconocidos. No es el caso que nos ocupa, ya que se ha fijado como criterio básico, la selección de vocablos de uso común. Por lo tanto, cada palabra será para el niño una entidad significativa.

c) La oración recarga la evaluación con palabras sin importancia para el propósito de la medición. Esas palabras pueden llegar a actuar como distractores.

d) El autodictado en base a definiciones es un instrumento desconocido en nuestras aulas. Puede dar lugar a dificultades propias de la carencia de familiaridad con el instrumento, que nada tienen que ver con el rendimiento ortográfico. Ejemplo de esta clase de ítems.

Niño de cabello color rojizo:

Animal que se alimenta con carne:

Además este ítem no mide exclusivamente ortografía, sino también lectura comprensiva y amplitud de vocabulario.

e) El autodictado en base a imágenes reviste las mismas

características del anterior. Ante un error del niño no puede asegurarse si se debe a una dificultad ortográfica, a un escaso vocabulario, a defectos en la decodificación del fonema. Estos factores alteran la validez de la prueba.

Otro problema que debió superarse en la elaboración del instrumento de evaluación, fue la selección de las palabras integrantes del dictado. Se preparó un listado inicial de 100 palabras según los criterios descritos, pero ajustándose especialmente a las pautas de la TABLA XIV. Se seleccionaron dos palabras de cada regla o uso ortográfico pertenecientes al vocabulario de uso común del alumno. Para hacer efectivo este criterio se extrajeron palabras mal escritas, de cuadernos del último ciclo del nivel primario. Se clasificaron de acuerdo a las dificultades establecidas por currículo, y a los distintos niveles de posibles errores. El listado se sometió a juicio de expertos quienes realizaron el cribado final.

IV.6.4. Procedimientos para su aplicación

a) Solicitar a los niños que saquen una hoja en blanco y coloquen su nombre y el de la escuela.

b) Indicar que el dictado se hará lentamente para que todos alcancen a copiar. No obstante, se repetirá cada palabra dos veces.

c) Si a pesar de estas precauciones algún niño no escuchara la palabra dictada, evitará preguntar en alta voz para no distraer a los compañeros. Con solo levantar la mano, el examinador repetirá nuevamente ese término.

d) La prueba será aplicada por un solo examinador para evitar las diferencias de pronunciación o entonación que pueden

interferir en la percepción de la palabra en los diferentes grupos.

e) Pedir a los niños que mediten la escritura de cada palabra, pues se considerará error toda superposición, tachadura o borrón. La inseguridad denota dificultades en la discriminación.

IV.6.5. La corrección de las pruebas

Los errores no se corrigieron en el original de los niños sino que se volcaron directamente en la Planilla diseñada a tal efecto donde están previstos los posibles errores por palabra.

Para asegurar la confiabilidad de la corrección, se tomó un muestreo de todas las pruebas (cuarenta), y se volvió a corregir.

Se obtuvo una alta correlación entre los dos grupos de evaluaciones.

IV.6.5.1. Pautas para la corrección

Se consideraron para la asignación de puntaje todos los errores detectados. El sistema habitualmente empleado, disminuye una unidad de puntaje por cada palabra mal escrita, tal como se hizo en la investigación de PROMIE - OEA en Chubut.

Sin embargo de esta manera se encubre la verdadera proyección del problema ortográfico, porque en una misma palabra pueden aparecer dos, tres y más errores. Por lo tanto, en lugar de contar las palabras mal escritas se enumeraron todos los errores.

Luego se transformó esa cantidad en puntaje escolar, según la TABLA XVII.

TABLA XVII

Tabla: de errores y puntajes

Cantidad de errores	Puntaje escolar
Ninguno	10
1 - 4	9
5 - 8	8
9 -12	7
13 -16	6
17 -20	5
21 -24	4
25 -28	3
29 -32	2
33 -36	1
+ de 36	0

Se asignó este tipo de puntaje para facilitar la correlación entre el rendimiento en ortografía y lectura.

A los fines de esta investigación no interesan los diagnósticos individuales de los alumnos, por lo que no se le aplicó un puntaje diferencial según tipo de error. Sin embargo, para la consideración de la muestra total se analizará cantidad de errores de cada nivel.

De esta manera se podrá determinar si los alumnos que egresan del nivel primario presentan dificultades y de qué - gravedad son las mismas.

La línea de corte fue establecida por juicio de expertos.

IV.6.6. La eficacia de las pruebas

IV.6.6.1. La validez

El control de la validez se efectuó a través de las siguientes pautas:

A) Identificación adecuada de los objetivos cuya realización debía verificarse (Véase IV.6.1.)

B) Selección a través de la tabla de especificaciones de la muestra de contenidos y comportamiento sobre los que se concentró la evaluación (Véase IV.6.1. y TABLA XII)

C) Análisis eficiente de la adecuación del contenido y de la estructura del examen al objetivo perseguido.

Además de los pasos descritos en IV.6.2., se convocó la colaboración de expertos para:

a) Analizar los criterios de selección propuestos para la elaboración del instrumento de evaluación y las palabras derivadas de la aplicación de esos criterios.

Los jueces debieron estudiar una lista de 100 palabras ordenadas de a pares, para elegir de cada par la más adaptada a las prescripciones establecidas o de lo contrario presentar la propuesta concreta para su reemplazo.

Por ejemplo:

1. sensibilidad 2. posibilidad

1. 2. Ninguna. Reemplazo:.....

b) Discutir grupalmente los resultados del análisis anterior. Las palabras que lograron mayor acuerdo de los jueces fueron incorporadas a la prueba definitiva. Aquellas que presentaban un alto porcentaje de desacuerdos fueron descartadas. De las alternativas propuestas, se incorporaron lo que consiguieron máximo acuerdo.

c) Establecer la línea de corte para la prueba, de acuerdo al procedimiento descrito en los instrumentos para evaluar lectura.

La pregunta formulada a los jueces fue la siguiente:

De 100 alumnos que han alcanzado el mínimo requerido para aprobar, cuántos escribirán bien cada palabra?

d) Luego de computadas las respuestas, la línea de corte se estableció en los 6 puntos, con la posibilidad de cometer hasta 16 errores.

D) Análisis de la adecuación de los ítems a los objetivos.

a) Los objetivos A.1, A.2, A.3, A.4, presentan dos comportamientos que deben analizarse: escribir y usar. A estos objetivos les corresponden los siguientes ítems: Escribe hueco, ahoga, hidrofobia, humilde, Guillermo, Güemes, etc.

La ejecución del objetivo (escribir) coincide con la del ítem, es el propósito principal explícito que persigue la evaluación, porque indica la habilidad que el alumno debe demostrar que adquirió.

La ejecución del objetivo, usar, es un propósito principal implícito. La forma en que se hace explícito es a través de un indicador, en nuestro caso, escribir. Se concluye que - en los dos casos el ítem es adecuado al objetivo, y mide lo - que el objetivo propone medir.

b) Los objetivos B.1, B.2, B.3. y C.1. presentan como ejecución el comportamiento discriminar, que es el propósito principal del objetivo. Se espera que el alumno pueda distinguir la r de la rr, por ejemplo. Pero es un propósito principal implícito, no es directamente observable por ser un proceso interno, cognitivo, mental.

No se puede ver la actividad de discriminar directamente, sino a través de un indicador, en nuestro caso escribir. Falta dilucidar si ese indicador es el más adecuado y directo. Si el niño escribe caro en lugar de carro, es una forma simple de comprobar que no ha logrado discriminar el grafema que se corresponde con el fonema rr.

El indicador escribir resulta adecuado para verificar el propósito principal del objetivo. Con la escritura del niño se mide lo que el objetivo pretende medir.

IV.6.6.2. La confiabilidad

Para controlar la confiabilidad de la prueba se decidió

aplicar el método test-retest. En el test de comprensión lectora se deshechó esa posibilidad porque se consideró que la primera prueba podía provocar una reflexión generadora de aprendizaje. Es decir, después de la evaluación el niño sigue pensando en el problema, compara la respuesta con la de sus compañeros, recoge información complementaria. Se considera que en el caso de la ortografía esa dificultad se atempera de jando transcurrir un lapso significativo, porque en este caso se evalúa una habilidad perceptiva, la de discriminar, y no la comprensión de un mensaje. La idea central del cuento la manzana de oro, puede perdurar como unidad significativa. Pero las palabras aisladas tienden a perderse más rápidamente que el material con sentido.

En conclusión se decidió la aplicación de un retest de las cincuenta palabras un mes después de la prueba inicial.

Ordenados los resultados se calculó el coeficiente de correlación por el método de la diferencia de rangos de Spearman, obteniéndose un resultado de 0,74, con lo que se puede afirmar que la prueba ha resultado confiable.

Esta prueba se ha elaborado con referencia al criterio, sobre la base de que la ortografía no es un constructo. En este caso pueden aplicarse las conclusiones de investigaciones realizadas por Gagné y Pophan demostrando que los conceptos de "dificultades de los ítems" y de "poder de discriminación" carecen de relación con los procedimientos de pruebas con referencia al criterio¹⁵.

¹⁵ BRIGGS, Leslie. Manual para el diseño de la instrucción. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1976, p.76.

Palabras Dictadas	1 Adiciones	1 Omisiones	1 Disociación	1 Inversión	1 Cambios	2 gu	2 r	2 ll	2 ga	2 qu	3 b	3 c	3 Z	3 x	3 ge	3 h	4 xc	4 d	4 Mayúsculas	4 Acentos
Guillermo																				
buscaba																				
hueco																				
equipaje																				
alrededor																				
envase																				
diecisiete																				
tijera																				
vicerector																				
olvido																				
hizo																				
invasión																				
ahogar																				
invención																				
extraterritorial																				
humilde																				
envejecer																				
perdices																				
vagabundo																				
juguete																				
Giüemes																				
cambiarse																				
contrarrevolución																				
excelente																				
navegante																				
agradecimiento																				
hemorragia																				
sensibilidad																				
nostalgia																				
centésimo																				
exasilabo																				
equivocado																				
bendecir																				
corregir																				
hipódromo																				
desaparecer																				
expresión																				
maizal																				
cenicero																				
hidrofobia																				
carnívoro																				
homicida																				
averigüé																				
zapatazo																				
ejercicio																				
ordenanza																				
pelirrojo																				
corazoncito																				
ceniza																				
división																				

IV.7. Instrumento para evaluar la escritura

IV.7.1. Descripción de lo que se quiere medir

La escritura es un instrumento fundamental para el registro y comunicación de las ideas. Por eso se constituye en un medio más de expresión, en este caso basado en un complejo sistema de signos que requieren para su representación del control de complicados movimientos gráficos. Cualquier alteración en este sistema deforma la escritura afectando la legibilidad.

Resulta legible aquella escritura que puede ser decodificada sin esfuerzos por el destinatario del mensaje.

Los objetivos que se deberían alcanzar en esta área son los siguientes:

- A. Escribir con forma legible.
- B. Trazar las letras con el sentido y los elementos que les corresponde.
- C. Emplear trazos firmes en la escritura.
- D. Unir las letras con enlaces adecuados.
- E. Mantener una espaciación regular entre las letras y las palabras.
- F. Conservar la uniformidad de las letras.

IV.7.2. Procedimientos

Se empleó como método para la búsqueda de la información necesaria a fin de evaluar la escritura, la observación documental o análisis de contenido.

Qué se observará?: la escritura de todos los alumnos de 7º grado de la muestra.

De dónde se extraerá el material a analizar? De los dictados y de los cuestionarios que los niños han completado en su evaluación de ortografía y lectura comprensiva.

Qué elementos deben clasificarse y registrarse? Los que han sido señalados en los objetivos que de esta manera se transforman en criterios externos en base a los cuales es posible analizar la escritura. Cada objetivo da origen a una categoría observacional que figura en el instrumento registrador, y que es minuciosamente definida para asegurar la validez de la observación.

Objetivo A: Escribir en forma legible.

Categoría a observar: la legibilidad de la letra.

Definición: Es legible aquella letra que puede ser decodificada sin dificultad. La legibilidad puede ser medida por la velocidad con que lee el texto¹⁶. Si bien en otros idiomas existen escalas de escritura, no se pudo localizar material de este tipo en nuestro país. Por lo tanto se fijó una escala propia de legibilidad. Sin embargo se hace la advertencia que la misma no puede ser empleada por otro examinador porque depende de la velocidad lectora de cada uno, aunque sí se podrá emplear la descripción del procedimiento para su elaboración.

1º Se leyó cada uno de los dictados aplicados a la muestra

¹⁶ BRUEKNER, Leo, BOND, Guy. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. ob.cit. p. 468.

tra inicial, para cronometrar la duración de la lectura. Ante cada dificultad en la decodificación por deformación de la letra, el examinador se detiene y esto aumenta el registro de tiempo.

2º Se anotó con una simple señal la palabra que dió origen a la detención.

3º Se contó el número de detenciones y se controló con el tiempo de lectura.

4º Se constató que a mayor número de detenciones mayor tiempo de lectura.

5º Se ordenaron los datos en orden creciente.

6º La lectura de material legible se realizó con una velocidad media de 30 segundos con un intervalo de 0 a 3 detenciones. Al resto del material se lo ordenó en dos categorías - "Legible con dificultad" y "Casi ilegible". En el primer caso entre 4 y 7 detenciones y en el segundo más de 7 detenciones. Estos patrones se usaron para evaluar el aspecto de la escritura, en el instrumento registrado dentro de las categorías: Legible (o a 3 detenciones); Legible con dificultad (4 a 7 detenciones); Casi ilegible (más de 7 detenciones).

Objetivo B: Trazar las letras con el sentido y los elementos que les corresponden.

Categoría a observar: la forma de las letras.

Definición: Cada letra consta de una disposición especial de sus elementos (líneas rectas, curvas, rulos, etc) cuya construcción sigue un sentido o movimiento característico.

Por ejemplo la letra a manuscrita consta de un elemento circular, al que se le adosa un enlace también curvo, pero esos elementos se construyen con un movimiento de determinada orientación. Una rotación de ese movimiento origina una desvinculación del enlace con la consiguiente deformación de la letra.



Pero las alteraciones de la forma, como la legibilidad presentan distintos niveles de dificultad que se ordena de acuerdo a la siguiente escala de evaluación:

BUENA	REGULAR	MALA
Sentido y elementos correctos. Puede darse hasta 3 alteraciones.	Entre 4 y 6 alteraciones.	Más de 6 alteraciones.

Las alteraciones de las formas figuran en el instrumento registrador clasificadas en categorías y ejemplificadas, lo que no significa que con esa descripción se agoten las dificultades.

Podrán agregarse las nuevas categorías que el examinador detecte.

Las distintas categorías de las alteraciones a las formas:

a) Elementos circulares rotados. Los elementos de la a, o, d, q, g, suelen aparecer rotados o con sentido alterado.

Por ejemplo:



b) Lazos superiores cerrados. El niño omite la forma de rulo superior de algunas letras y las sintetiza con un trazo cerrado.

Por ejemplo:



c) Lazo inferior cerrado. La misma dificultad anterior pero esta vez referida al trazo inferior.

Por ejemplo:

d) Trazos rectos en lugar de curvos. Es el típico caso de la "m", que en lugar de hacerse con movimiento de rulo simplificado invertido, se hace con movimientos de u. Otros ejemplos:

e) Omisión de partes de las letras. Elementos de las letras que no se representan. El punto de la i, la línea que corta la t.

Ejemplo:

f) Formas de rulos en trazos rectos: la forma de la i, de la t, son resultado de la simplificación de rulos. Si no se logra el control del elemento de descenso, aparecen los rulos.

g) Trazo final omitido. Es común observar que al cerrar palabra las vocales a y o suelen tener omitidos el elemento de enlace, por lo que quedan reducidos a un círculo.

Ejemplo:

h) Trazo superior corto. Las letras tienen un tamaño - convencional que le da una proporcionalidad permanente a la - escritura. Pero si ese tamaño no se respeta y las letras altas se parecen a las bajas, entonces esta alteración deforma la letra.

Por ejemplo:

i) Trazo inferior corto. La misma dificultad anterior pero esta vez referido al trazo inferior.

Ejemplo:

Objetivo C: Emplear trazos firmes en la escritura.

Categoría a observar: los trazos.

Definición: líneas demasiado finas, temblorosas, recortadas, letras que no se sostienen sobre el renglón (se caen, o se vuelan) son los indicadores de dificultades en el control.

"Las líneas demasiado finas que dan a los escritos un tono claro se producen al llevar la lapicera casi en posición vertical, con los dedos apartados del punto. ...La escritura gruesa resulta de llevar la lapicera aferrada demasiado cerca del punto con lo que no queda espacio suficiente para los dos dedos pequeños impidiendo de este modo el desplazamiento normal de la mano. En esta posición todo el peso de la mano descansa sobre la lapicera. Un trazo de grosor normal - puede obtenerse doblando el pulgar hasta formar un ángulo recto con la falange y tomando la pluma lo suficientemente separada del punto a fin de poder mover la mano cómodamente"¹⁷.

¹⁷ BRUEKNER, Leo, BOND, Guy, ob.cit., p. 484.

Respecto al control, también se verifica una gradualidad en la dificultad que se ordena de acuerdo a la siguiente escala:

<u>BUENA</u>	<u>REGULAR</u>	<u>MALA</u>
No se verifica <u>nin</u> guna de las altera <u>a</u> ciones descriptas.	Se observa uno de los indicadores descrip <u>t</u> os.	Se observa más de uno de los indicadores

Objetivo D. Unir las letras con enlaces adecuados.

Categoría a observar: Los enlaces o ligamentos.

Difinición. Todas las letras y sílabas de una palabra deben ir ligadas entre sí. Los cortes entre una y otra letra de la palabra altera la legibilidad del texto. Por otra parte, los enlaces pueden aparecer deshilachados, sobrepuestos, o en una posición inadecuada. Es el caso del enlace de la a, cuando se traza hacia arriba sin tocar el renglón, con lo que no permite distinguirla de la "o".

En algunos casos el enlace puede faltar, no por un corte del trazo, sino por un movimiento rotado. Ejemplo:

enlace	posición	enlace	enlace
deshilachado	inadecuada	omitido	cortado

Las alteraciones en los enlaces, presentan distintos - niveles de dificultad que se describen en la escala de evaluación.

<u>BUENOS</u>	<u>REGULARES</u>	<u>MALOS</u>
No se verifica ninguna de las alteraciones descriptas.	Hasta 2 alteraciones.	Más de dos alteraciones.

Objetivo F. Mantener una espaciación regular entre las letras y las palabras.

Categoría a observar: la espaciación

Definición: Las letras deben mantener entre sí espacios regulares y lo mismo debe suceder con los espacios entre las palabras.

El espaciado irregular suele ser consecuencia de una inclinación defectuosa. Si es excesiva hace que las letras se junten demasiado, si es escasa contribuya a aumentar la separación. Las posibles alteraciones serían las siguientes:

Espaciación de las letras	Espaciación de las palabras
demasiado juntas	demasiado juntas
demasiado separadas	demasiado separadas

También en este aspecto pueden considerarse diversos niveles de la dificultad:

<u>BUENA</u>	<u>REGULAR</u>	<u>MALA</u>
No se verifica ninguna de las alteraciones descriptas.	Hasta 4 alteraciones.	Más de 4 alteraciones.

Objetivo F. Conservar la uniformidad de las letras.

Categoría a observar: uniformidad.

Definición: es la regularidad con que se mantiene la -

proporción y tamaño de las letras.

"Hay siete letras que suben: b, d, h, k, l, ll, t.
 Hay seis letras que bajan: g, j, p, y, q, z.
 El resto son las que llamaríamos pequeñas: a, e, u, i, o, ñ, w, r, s, x, c, v, n, m.
 Hay una letra que sube y baja: f.
 Las letras que suben deben tener doble longitud que las letras pequeñas. También deben tener doble longitud las letras que bajan. Las letras pequeñas dentro de cada palabra deben conservar un mismo tamaño!¹⁸

Los niveles de dificultad fijados son los siguientes:

BUENA	REGULAR	MALA
No se verifica ninguna de las alteraciones descriptas.	Hasta 4 alteraciones.	Más de 4 alteraciones.

IV.7.3. La corrección de las pruebas

El instrumento registrador es un cuadro de doble entrada. Sobre la ordenada, se disponen los espacios destinados a evaluar el aspecto general de la escritura: Legible; legible - con dificultad; casi ilegible. Según las pautas dadas en IV.7.2. se determina el aspecto y se lo señala con una cruz. Todas las demás observaciones se vuelcan en la misma hilera ocupada por el aspecto marcado. Se completa la evaluación de todas las posibles alteraciones señalando con una cruz la calificación que le corresponda a cada una, de acuerdo a las indicaciones de IV.7.2. (Buenas, Regular, Mala).

¹⁸ SANCHEZ, Benjamín. Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1982, p. 31.

TABLA XVIII

Planilla para el control
de la grafía

Aspecto	Forma			Enlace			Control			Espaciación			Uniformidad		
	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M	B	R	M
Legible															
L. con dific.															
Casi ilegib.															

A fin de hacer posible la correlación de la evaluación de la escritura con las de lectura y ortografía, se procedió a asignarle puntaje a la prueba de escritura.

Para ello debía tenerse en cuenta que no es lo mismo un error cometido en la línea del aspecto legible, que una dificultad en la letra que es legible con dificultad. Debe recordarse que la condición de legibilidad depende de la frecuencia y calidad de las alteraciones. Por lo tanto no puede otorgarse el mismo peso en la evaluación total.

Se acordó que para la letra legible debía ponerse como límite inferior el puntaje de corte reconocido para las otras funciones del lenguaje, es decir 6 puntos. Por lo tanto podría restarse hasta 4 puntos por las dificultades encontradas.

Se solicitó la colaboración de expertos para la asignación de puntaje a la prueba de escritura.

Se decidió asignar arbitrariamente a las distintas al-

teraciones detectadas, una ponderación que va del 0,50 a 2 - puntos, según la siguiente escala:

Letra legible: Forma buena: no se descuenta puntaje; regular: 0,50. Forma mala: 1 punto.
 Enlace bueno = 0 p.; Regular 0,50; Malo = 1.
 Control Bueno = 0; Regular = 0,50; Malo = 1.
 Espaciación buena = 0; Regular = 0,50; Mala = 1.
 Uniformidad buena = 0; Regular = 0,50; Mala = 1.

Poco legible: Forma buena = 0; Regular = 1; Mala = 1,50.
 Enlace Bueno = 0; Regular = 1; Malo = 1,50.
 Control Bueno = 0; Regular = 1; Malo = 1,50.
 Espaciación Buena = 0; Regular = 1; Malo = 1,50.
 Uniformidad Buena = 0; Regular = 1; Mala = 1,50

Casi ilegible: Forma Buena = 0; Regular = 1,50; Mala = 2.
 Enlace Bueno = 0; Regular = 1,50; Malo = 2.
 Control Bueno = 0; Regular = 1,50; Malo = 2.
 Espaciación Buena = 0; Regular = 1,50; Mala = 2.
 Uniformidad Buena = 0; Regular = 1,50; Mala = 2.

Con este puntaje ponderado se puede obtener 10 puntos, cuando no se verifican alteraciones. Cuando se comprueba el máximo de dificultad (2 puntos por cada dificultad en la letra casi ilegible). Como son cinco las características a observar, se debe descontar 10 puntos con lo que obtiene un puntaje = a 0.

IV.7.4. La eficiencia de la prueba.

IV.7.4.1. La validez y la confiabilidad

La prueba se refiere a objetivos claramente especifica

dos que actúan como criterios externos con que se compara la producción del alumno.

Si bien la definición precisa de los objetivos permite una validación del contenido, se sometió el esquema de objetivos, y categorías a observar, al juicio de expertos. Los mismos juzgaron el material en forma independiente. No se verificaron desacuerdos serios que obligara a rechazar algunas de las pautas de evaluación sometidas a consideración.

Para llevar a cabo el control de la confiabilidad, el mismo examinador evaluó la escritura de los mismos niños pero está vez empleando las respuestas al cuestionario de comprensión lectora.

Se decidió correlacionar los resultados de las dos evaluaciones de distinto material escrito de los mismos niños.

Se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman, método de las diferencias de rangos y se obtuvo un coeficiente de 0,64, que para este tipo de instrumentos se considera adecuado.

Protocolo de grafía

ESCUELA:
N de alumno:
Sexo:

CONTROL DE GRAFIA

Aspecto	Forma			Enlace			Control			Espaciación			Uniformidad		

CONTROL DE LAS FORMAS

Elementos circulares rotados	a	o	d	q	g	
Lazos superiores cerrados	e	l	f			
Lazo inferior rotado	f					
Trazos rectos en lugar de curvos	n	c	h	m	p	v
Trazos curvos en lugar de rectos	r	b				
Omisión de Partes	p	s	i	j	t	
Forma de rulos en trazos rectos	u	l	t	d		
Traza final omitido	a	o				
Traza superior corto	i	f	d	t	b	h

IV.8. Procedimientos generales para la aplicación de las pruebas de lectura, ortografía y grafía.

La aplicación de las pruebas de evaluación a los alumnos de 7º grado de la muestra, requirió un intenso trabajo previo.

i) Se solicitó autorización al Director General de la Provincia de La Pampa, para visitar las escuelas de su jurisdicción, analizar documentación escolar, entrevistar docentes y aplicar pruebas de lectura y escritura a los alumnos de 7º grado. El período 1982-1983, se consideraba adecuado para concluir el trabajo de campo.

El cronograma entregado a las autoridades educacionales, fijaba el último período escolar de 1982, para la realización de la prueba piloto, en la Escuela N° 95; entre marzo y setiembre de 1983, se analizaría el material documental de las escuelas de la muestra y se realizaría la entrevista a los docentes; entre octubre y noviembre se aplicaría la prueba a los futuros egresados.

b) Las autoridades provinciales prestaron la máxima colaboración a esta investigación entregando una credencial para autorizar la tarea integral en las escuelas. Sólo se solicitaron que se limitara a dos horas didácticas la tarea con los alumnos para asegurar la mínima pérdida de horario escolar.

c) Se aplicó la prueba piloto en la Escuela N° 95 de Santa Rosa que reunía las características de la población escolar media.

Algunos instrumentos de evaluación se modificaron luego

de esta prueba y otros fueron suprimidos. En esta ocasión se realizó el control de validez y confiabilidad de todos los instrumentos.

d) Para ajustar la validez y confiabilidad de los resultados se decidió que un mismo examinador realizara la aplicación de todas las pruebas e incluso el total de las correcciones. Se observó en la prueba piloto, la ansiedad que la situación producía en los docentes; quienes se acercaban a los niños les señalaban errores, les respondían preguntas e incluso justificaban ante la examinadora los errores de los alumnos atribuyéndolos al nerviosismo de la prueba. En la segunda aplicación, se solicitó a los docentes que no permanecieran en el aula arvirtiéndose un clima de mayor cooperación y espontaneidad. La crudeza de las dificultades de los alumnos desconcertaba a maestros y directivos que parecían recién advertir la realidad. A pesar de que ya se estaba prevenido acerca de esta situación en muchas escuelas no se pudo evitar la presencia de los docentes y sus interferencias durante las pruebas. Se considera que los resultados hubieran sido más deficitarios aún, de no haberse producido esta situación.

En conclusión, la examinadora debió viajar a los veintiséis localidades para tomar personalmente las evaluaciones a los alumnos de las treinta escuelas de la muestra, aun cuando la Dirección de Educación ofreció que sus docentes aplicaran la prueba de lectura y escritura.

e) Población a la que se le aplicó la evaluación diagnóstica: Se solicitó a cada docente de 7° grado el listado de alumnos de 13 años que se hubieran eximido en las evaluaciones previas y que se tenía la seguridad que aprobarían el grado. Se recuerda que el diagnóstico se realizó entre octubre y noviem

ire, es decir a pocos días de concluir el ciclo escolar. Resultó sumamente escasa la matrícula escolar que no era promovida en el último grado, el cinco por ciento de la muestra. Los docentes afirman que si el alumno llegó con deficiencias serias después de siete años de escolaridad, no pueden ellos en el último grado hacerlas superar.

En conclusión la hipótesis afirma que los "alumnos egresan del nivel primario con dificultades en la lectura y escritura"; como resultaba imposible evaluar a la matrícula ya egresada, se decidió limitar la prueba a los alumnos de 7° -- grado que en noviembre ya tenían asegurada su promoción.

f) Duración de la prueba: Durante la evaluación preliminar en la escuela piloto se determinó el tiempo aproximado de duración de la prueba. Se solicitó a los niños que leyeran el relato "El premio de la manzana de oro" con mucha atención pues deberían luego responder a un cuestionario. Se sugirió reiterar tres veces la lectura, si aun así consideraban que no habían comprendido algún aspecto, podían pedir al examinador nuevas oportunidades. De esta manera se intentaba neutralizar los efectos perniciosos de la falta de tiempo y se decidió que el alumno podía leer cuántas veces lo solicitara antes de responder al cuestionario. Sólomente un alumno requirió más tiempo para la lectura. La distribución del tiempo en la prueba total resultó el siguiente:

. Lectura silenciosa del texto "El premio de la manzana de oro": 6 minutos.

. Respuesta al cuestionario: 15 minutos.

. Tiempo empleado en explicar las consignas: 2 minutos.

. Dictado de las cincuenta palabras: 8 minutos.

A esta altura de la evaluación, el examinador se retiraba del aula. Se comenzaba a tomar lectura silenciosa después del recreo que seguía a esta primera etapa, en un lugar lo más aislado posible.

g) Forma de aplicación: Se aplicó en forma colectiva - la prueba de comprensión lectora y el dictado; y en forma individual, la lectura oral que en todos los casos fue grabada para su posterior evaluación.

h) Analisis de contenido. Durante el primer semestre de 1983, se analizó documentación escolar constituida por: planificaciones anuales; planificaciones de Unidad Didáctica y cuadernos escolares. Este material se solicitó telefónicamente o por radio a los distintos establecimientos de la muestra, muchos de los cuales no lo remitieron. En estos casos el análisis documental debió hacerse durante la visita a la localidad para evaluar a los alumnos, lo que demoró notablemente la es tadía.

i) Después del estudio piloto se deshechó una parte de los instrumentos diseñados previamente por distintas razones, que se exponen al concluir el capítulo.

Planilla J: Encuesta a los alumnos de 7° grado. Fue suprimida pues se consideró que las respuestas de los niños no resultaban confiables. Algunos alumnos respondieron que leían lecturas en la escuela todos los días. Otros del mismo grado afirmaron que era una vez por semana y finalmente hubo quienes manifestaron que lo hacían una vez por mes.

Planilla Q: de observación de la Ficha sicopedagógica o del Cuaderno de acutación del alumno. Fue suprimida. Se constató que no todas las escuelas poseían ese material en la ciudad Capital. Luego se confirmaría la misma situación en el interior.

Planilla M. Actas de supervisión. Se constató que hacía mucho tiempo que no se recibía la visita de un supervisor, por lo no se justificaba la inclusión de la planilla, al no resultar generalizables los resultados.

IV.9. Instrumento para analizar la opinión de los docentes y alumnos.

IV.9.1. Descripción de lo que se quiere medir.

El docente ha sido reconocido en el marco teórico de - este trabajo como el factor humano de mayor incidencia en el aprendizaje de la lectoescritura. De ahí que surjan espontáneamente preguntas como las siguientes:

. El docente ha tomado conciencia de la existencia de dificultades en la lectura y escritura?

. Tiene tiempo suficiente para dedicarle a los niños con problemas?

. Le resultan excesivos los contenidos programáticos?

Para conocer las opiniones docentes sobre la temática que nos ocupa se diseñó una encuesta orientada a partir de los siguientes objetivos:

. Verificar si el docente:

A. Reconoce la existencia de alumnos con dificultades en la lectoescritura.

B. Relaciona la disponibilidad efectiva de tiempo con el bajo rendimiento escolar.

C. Relaciona la cantidad de contenidos con las necesidades de actividades de recuperación.

D. Realiza el diagnóstico inicial de sus alumnos al comenzar el año escolar.

E. Organiza actividades que guíen al estudiante hacia el estudio independiente.

F. Acepta la necesidad de adecuar el programa o lineamientos curriculares a la realidad de su escuela.

G. Reconoce el apoyo de los Supervisores.

H. Asiste a cursos de perfeccionamiento.

Pero además nos interesaba determinar si la escuela brindaba a sus alumnos el estímulo necesario para desarrollar el hábito lector y si la biblioteca era un medio de importancia para apoyar el accionar de la institución. Se decidió realizar una consulta a los niños sobre este particular y con el siguiente objetivo:

I. Determinar la cantidad de alumnos que han concurrido a una biblioteca.

IV.9.2. El diseño de la encuesta.

Las preguntas de la encuesta se formularon de acuerdo a los objetivos prefijados y a la espera de poder establecer con la información recibida, relaciones e inferencias sobre el tema principal de la investigación.

. Objetivo A. Reconocer la existencia de alumnos con dificultades en la lectoescritura.

. Pregunta que se deriva del objetivo A:

1. Tiene alumnos con dificultades en lectura y escritura?

. Información que se espera recabar: el objetivo de la pregunta puede llegar a considerarse de nivel cognoscitivo, - sin embargo se lo incorporó como un objetivo del dominio afectivo. No nos interesa evaluar la memoria o las posibilidades de recordar algo, sino la percepción que el docente pueda tener del problema que nos ocupa; si sabe de la existencia de dificultades de aprendizaje en su grupo escolar. Nadie puede imaginar siquiera implementar medidas correctivas si desconoce la existencia de un problema. Los resultados de esta primera consulta pueden ser correlacionados con los resultados de las evaluaciones aplicadas a los niños: ¿La comprobación de dificultades de aprendizaje en niños de 7° grado, se correlacionan - con la apreciación hecha por el docente de ese grupo?

. Objetivo B. Relacionar la disponibilidad efectiva de tiempo con el bajo rendimiento escolar.

. Pregunta que se deriva del objetivo B: 2. Si ha detectado alumnos con dificultades, tiene tiempo para ayudarlos a superarlas? 3. Las horas dedicadas a la lectoescritura son: escasas, justas, excesivas.

. Información que se espera recabar: La pregunta 2. sólo deberá ser respondida por quienes dieron su opinión afirmativa a la N° 1.

Hay una doble posibilidad de respuesta: a) Si, tiene tiempo. En este caso, si se comprueba que ese docente tiene alumnos con dificultades y él ha tenido tiempo de ayudarlo, evidentemente la falla debe centrarse en el sistema de conducción

y evaluación de la recuperación escolar. b) Si la respuesta es negativa entonces se correlaciona directamente con la pregunta siguiente: Las horas dedicadas a la lectoescritura son escasas, no hay tiempo para ayudar a los niños con dificultades? En este caso cabe establecer la correlación entre esta pregunta y la N°3, Si la correlación es negativa, entonces se infiere la incoherencia de la respuesta.

Si la respuesta 2 fuera positiva y la 3 afirmara que las horas de Lengua son las necesarias, deberá controlarse si los alumnos de esa docente tienen excelente rendimientos en Lengua. Si así no fuera deberá considerarse que la falla proviene de la metodología con que se conduce y evalúa el aprendizaje.

Objetivo C: Relaciona la cantidad de contenidos con la necesidad de actividades de consolidación.

Preguntas que se derivan de este objetivo N°4: Los contenidos programáticos de un grupo son escasos; los necesarios; demasiados?

N° 5: Usted tiene tiempo para hacer repasos periódicos de los temas que ha enseñado?

Información que se espera recabar: En este caso se intenta conocer las relaciones que el docente pueda establecer entre contenidos y tiempo. Si los contenidos son los necesarios, entonces le queda tiempo para hacer repasos; de lo contrario la respuesta segunda negativa demostraría incoherencia con la N°1 y desconocimiento del docente de la dimensión temporal que favorece la viabilidad de los objetivos. Tal como se estableció en el marco teórico, el tiempo es un factor fundamental para la concreción

de cualquier objetivo. El aprendizaje acumulativo es un logro directo de la posibilidad de retornar sobre comportamientos anteriores, por eso es una resultante directa de las posibilidades de uso del tiempo por parte del maestro.

Si los contenidos son reconocidos por el docente como excesivos, el tiempo necesariamente debe resultar escaso. De lo contrario se reitera la incoherencia señalada en el párrafo anterior.

Si los contenidos son escasos, entonces tiene tiempo - necesario para hacer repasos.

Pero puede ocurrir que el docente haya asumido las relaciones entre contenidos y tiempo y reconozca que los contenidos son los necesarios y tiene tiempo para los repasos, entonces si se verifican dificultades en la lectoescritura, deberán asignarse a carencias en los métodos de conducción y evaluación del aprendizaje.

Puede ocurrir también que le resulten escasas las horas pero vivencie como justos los contenidos, entonces no ha captado las relaciones entre contenido y tiempo.

Objetivo D. Realiza el diagnóstico inicial de sus alumnos al comenzar el año escolar.

Pregunta que se deriva del objetivo D: N° 6. Ha tomado una prueba de nivel o de diagnóstico, cuando sus alumnos iniciaron las clases?

N° 7: Elaboró un informe o síntesis de las dificultades individuales y generales? (Si contesta SI, acompañe una copia).

Información que se espera recabar: Toda planificación de tareas parte de un conocimiento de la realidad a la que se intenta ordenar. Si el docente no realiza el diagnóstico de sus alumnos, la tarea de planificar resulta arbitraria, atendiendo exclusivamente a la labor docente desvinculándose de la tarea de aprendizaje de sus alumnos. Pero lo que es más grave, señala la desvinculación del docente con los fundamentos teóricos de su tarea. Si el docente ha realizado el diagnóstico, pero no ha sistematizado los resultados, no podrá usar esa información para evaluar los adelantos o dificultades de los niños.

Objetivo E. Organiza tareas que guían al alumno hacia el estudio independiente.

Pregunta que se deriva del objetivo E. N° 8. Considera Usted que debería enseñar a estudiar en la escuela?

N° 9. Si respondió (SI) conteste: Usted puede hacerlo?

N°10. Si contestó (NO) responda: Por qué?

La pregunta se formula sobre el supuesto de que para estudiar el niño debe saber leer. Pero por otra parte todo intento de enseñar a estudiar parte de la estimulación de la lectura comprensiva.

Si el docente puede realizar esta tarea está apoyando indirectamente la actividad lectora, y prepara al joven para el estudio independiente.

Si la respuesta 9, señala que no puede hacerlo y la 10, indica la falta de tiempo, se estaría demostrando que los contenidos del nivel son excesivos y no permiten el de-

sarrollo de habilidades básicas.

Objetivo F. Acepta la necesidad de adecuar el programa o lineamiento curricular a la realidad de su escuela.

Pregunta que se deriva del Objetivo F. El programa de su escuela debería adaptarse más a las características de sus alumnos?

Información que se espera recabar: Cada escuela está - enmarcada en una realidad social, cultural, económica y aún - física determinada. Si bien es imprescindible preservar la idea de nacionalidad que cohesiona las conciencia, no puede obviarse las diferencias particulares. De lo contrario se consolidan las desigualdades. Por eso si los niños de zonas suburbanas y rurales tienen menos oportunidades que los de zonas urbanas de recibir un estímulo firme de su medio cultural hacia el uso de los libros, la escuela deberá compensar esas carencias en los lineamientos curriculares, a través de nuevos contenidos que reemplacen otros de menor importancia para sus alumnos.

Una respuesta negativa a esta pregunta señalaría el desconocimiento del docente sobre la necesidad de flexibilidad de los contenidos curriculares.

Objetivo G. Reconoce el apoyo de los supervisores.

Pregunta que se deriva del objetivo G. N° 11. Los supervisores controlan el cumplimiento del programa?

N° 12: Justifican retrasos o cambios?

Información que se espera recabar: Si la respuesta fuera negativa, se evidenciaría una falla severa en la función del su pervisor.

Si este aspecto fuera controlado, la misma autoridad edu cacional podría generar la necesidad de adaptación curricular a los requerimientos del medio. Pero puede ser que esta preocupación por el cumplimiento del programa no derive en propuesta de cambio sino en censura al docente que se atrasa. En ese sentido también se detectaría una severa falla en la conducción educati va.

Finalmente, si el Supervisor admite cambios y éstos no se efectivizan, entonces sería el docente el responsable de la inflexibilidad del programa.

Objetivo H: Asiste a cursos de perfeccionamiento.

Pregunta que se deriva del objetivo: N° 13. Ha podido actualizarse? N° 14. A cuántos cursos ha concurrido? N° 15. Le resultaron de utilidad práctica?

Información que se espera recabar: se intenta determinar las posibilidades que tiene el docente para perfeccionarse y la utilidad práctica de los cursos. También se necesita información acerca de las oportunidades que han tenido los maestros rurales para acceder a esa posibilidad.

Objetivo I: Determinar la cantidad de alumnos que han concurrido a una biblioteca.

Pregunta que se deriva del objetivo (Se le formula a cada alumno de 7° grado de la muestra): Has ido alguna vez a

la biblioteca?

Información que se espera recabar: Al concurrir a la -- escuela N° 95, donde se efectuó la prueba piloto, se observó que la misma carecía de sala de lectura y de biblioteca. El establecimiento se halla enclavado en una zona alejada del radio céntrico y por eso se nos planteó una inquietud: Si la escuela no estimula el uso de las bibliotecas esos niños nunca accederían por sí mismos a su empleo. La respuesta a esta pregunta nos alertaría sobre la existencia de alumnos de 7° grado que nunca habrían visitado una biblioteca, luego de siete años de escolaridad! Entonces cabría preguntarse, si la biblioteca popular que impulsara Sarmiento no está desapareciendo y en ese caso, si el maestro no sería el principal responsable de esta "conspiración contra el libro" de que hablara Víctor Mercante.

IV.9.3. La prueba preliminar

La prueba preliminar realizada con los docentes de 3°, 5° y 7° grados de la Escuela N° 95, se concretó en entrevistas personales.

Se alentó a las personas implicadas para que formularan preguntas; hicieran comentarios y señalaran ambigüedades a fin de detectar los puntos débiles del instrumento.

Se corrigieron dos preguntas en el uso de términos que podían resultar poco familiares.

Pregunta inicial: Los lineamientos curriculares debieran adaptarse más a las características de sus alumnos?

Pregunta corregida: El programa de su escuela debería adaptarse más a las características de sus alumnos?

Al hacer referencia a los lineamientos curriculares podría inducirse a pensar en el documento oficial preparado por especialistas el que no podría ser alterado por un maestro. La idea de programa, en uso en esta Provincia hasta hace poco - tiempo, es una unidad más comprensiva para el docente.

Se corrigió además la sintaxis de una pregunta sin alterarse su sentido; pero la principal contribución de esta prueba preliminar fue la de brindar elementos de juicio para limitar el número de destinatarios de la encuesta. La información recibida de los docentes de 7° grado podía ser correlacionada con los resultados de las pruebas de los alumnos. Pero las respuestas de 3° y 5° grados carecerían de elementos con que contrastar. Cuando se contó con respuestas muy disímiles entre los docentes de los tres grados se advirtió la dificultad para evaluar los objetivos propuestos sin la posibilidad de correlacionar los resultados con las pruebas de los alumnos. Por otra parte se apartaría del objetivo del trabajo la evaluación de niños de 3° y 5° grados. En conclusión se decidió aplicar la encuesta sólo a los docentes de 7° grado.

ENCUESTA A LOS DOCENTES DE

1. Tiene alumnos con dificultades en la lectoescritura?
SI NO
2. Responda sólomente si contestó SI, en 1. Tiene tiempo pa
ra ayudar a sus alumnos a superar esas dificultades?
SI NO
3. Marque con una cruz la respuesta que considere adecuada.
El tiempo diario otorgado a la lectoescritura es:
 - a. escaso
 - b. justo
 - c. excesivo
4. Los contenidos programáticos de su grado son:
 - a. escasos
 - b. los necesarios
 - c. excesivos
5. Usted tiene tiempo para hacer repasos periódicos de los
temas que ha enseñado?
SI NO
6. Ha tomado una prueba de nivel cuando sus alumnos inicia-
ron las clases?
SI NO
7. Si respondió SI, a la pregunta 6, responda:
Elaboró informe o síntesis sobre las dificultades indivi-
fuales y generales?
SI NO
Si respondió SI, acompañe una copia
8. Considera usted que debería enseñarse a estudiar en la es
cuela?
SI NO

9. Usted puede hacerlo?
SI NO
10. Considera que el programa debería adaptarse más a las características de sus alumnos.
SI NO
11. Los supervisores controlan el cumplimiento del programa?
SI NO
12. Justifican retrasos o cambios?
SI NO
13. Ha podido actualizarse o perfeccionarse?
SI NO
14. A cuántos cursos ha concurrido?
15. Le resultaron de utilidad práctica?
SI NO

Planilla para sistematizar datos de la encuesta

ESCUELA:

ENCUESTA A LOS DOCENTES

	3° grado		5° grado		7 grado	
Tiene alumnos con dificultades en la lectoescritura?	si	no	si	no	si	no
Tiene tiempo para ayudarlos a su perarlas?	si	no	si	no	si	no
Cómo consideran que son las horas dedicadas a lengua en cuanto a su cantidad?						
Cómo son los contenidos de su grado en cuanto a su cantidad						
Usted tiene tiempo para hacer repasos periódicos de los temas que ha enseñado?	si	no	si	no	si	no
Ha tomado una prueba de nivel - cuando sus alumnos iniciaron las clases	si	no	si	no	si	no
Elaboró informe o síntesis sobre dificultades individuales y generales? Si contestó SI, acompañe una copia	si	no	si	no	si	no
Considera usted que debería enseñarse a estudiar en la escuela?	si	no	si	no	si	no
Usted puede hacerlo?	si	no	si	no	si	no
Por qué?	si	no	si	no	si	no
El programa debería adaptarse más a las características de sus alumnos	si	no	si	no	si	no
Los supervisores controlan el cumplimiento del programa?	si	no	si	no	si	no
Justifican retrasos o cambios?	si	no	si	no	si	no
Ha podido actualizarse o perfeccionarse?	si	no	si	no	si	no
A cuántos cursos ha concurrido?						
Le resultaron de utilidad práctica	si	no	si	no	si	no
Observaciones:						

ENCUESTA A LOS ALUMNOS DE 7 GRADO

Pregunta	SI	%	NO	%	TOTAL	%
HAS IDO ALGUNA VEZ A LA BIBLIOTECA						

IV. 10. Instrumentos para la evaluación curricular

Así como se seleccionó para la prueba de lectura comprehensiva, un cuestionario; para la de ortografía, un dictado; para la de grafía el análisis documental a través de una escala de evaluación y una lista de cotejo; para la lectura oral, la grabación de la lectura y el registro de datos en - una lista de cotejo; para analizar la opinión de los docentes, una encuesta; el resto de la evaluación curricular se realizó a través del método de análisis de contenido.

Tal como se explicitó en el Capítulo IV, Diseño del estudio, los procedimientos se seleccionaron a partir de - tres objetivos generales.

1. Determinar la validez externa del currículo.
2. Determinar la validez interna del currículo.
3. Determinar la validez de congruencia del currículo.

IV.10.1 Instrumentos para evaluar la validez externa del currículo

Se empleó el análisis documental, y se diseñaron instrumentos de registro adecuados. El análisis se realizó sobre documentos oficiales.

Disposición 13/77. El Director General de Educación designa la Comisión "ad hoc" para elaborar los Contenidos Curriculares Mínimos.

Disposición 225/77: El Director General de Educación aprueba los contenidos curriculares mínimos, y agradece a la Comisión "ad hoc" designada a tales efectos.

Resolución 2/79. El Ministro de Gobierno, Educación y Justicia aprueba los Lineamientos Curriculares para su aplicación a partir del período lectivo del año 1979.

Resolución 284/77. El Ministro de Gobierno, Educación y Justicia aprueba objetivos generales y objetivos pedagógicos del Nivel primario.

Lineamientos curriculares. Nivel Primario. Provincia de La Pampa. Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia. Impreso en la Dirección de Prensa, febrero, 1979.

Programa para Escuelas de Provincia. Consejo Nacional de Educación. Talleres Gráficos del Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, 1964.

El análisis de contenido reviste particular importancia en la investigación del currículum como técnica que facilita la detección y registro de ciertas características de la comunicación verbal.

El estudio de material verbal permite establecer la frecuencia con que ciertas unidades de análisis aparecen, pero además su intensidad y dirección. Por ejemplo si se evalúa un rasgo determinado, podemos caracterizar su dirección en un continuo que va de la aceptación al rechazo, del agrado al desagrado, de lo favorable a lo neutro o desfavorable. Además de la frecuencia y dirección del rasgo, importa señalar la intensidad del fenómeno o característica, aun a costa de avanzar cada vez más hacia los juicios subjetivos. Y en este caso deberá caracterizarse el impacto que produce la unidad analizada, si es grande o pequeño.

Determinado el procedimiento a emplear se debió seleccionar un instrumento adecuado para establecer, cuando fuera posible, frecuencia, intensidad y dirección de la característica observada. Se eligió entonces, el uso de escalas descriptivas, analizadas por Gilbert de Landsheere a través de quien se conoció la investigación que se cumplía en el Laboratorio de Pedagogía Experimental de Lieja sobre el particular. Esta experiencia fue muy especialmente difundida en nuestro país por el equipo del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación¹⁹.

Las escalas en este caso no sólo tildan la presencia o ausencia de un rasgo, sino los niveles en que puede ser apreciado y además una descripción lo más precisa posible de la característica de observación. En consecuencia, resulta una escala ordinal. En nuestro caso podremos comparar los puntajes alcanzados por los alumnos en términos de equivalencia (igual a) o de precedencia (mayor que o menor que) pero no cuantificar la distancia que existe entre uno y otro nivel. Por eso la escala elegida será de rangos, y tal como señalara De Landsheere (Véase ob. cit. p.118) las evaluaciones ordinales, por lo menos teóricamente, no admiten sumas ni restas no obstante se lo haga habitualmente en nuestras escuelas. Se decidió analizar la información mediante pruebas estadís-

¹⁹ Véanse DE LANDSHEERE, Gilbert. Evaluación continua y exámenes. Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1973; MARCHETTI de PRADO, Velia. Un modelo de evaluación: las escalas descriptivas del Laboratorio de Pedagogía Experimental de Lieja. En Didáctica Experimental, Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Rosario. Año 1, Número 1, Diciembre de 1982.

ticas adecuadas, Modo y Mediana.

Construcción de las escalas descriptivas: a) Se fijan objetivos con un alto nivel de operacionalización a fin de posibilitar una rápida elección del ítem de evaluación.

b) Se define el objeto de la evaluación. Con el fin de mitigar las impresiones de calificaciones tales como muy bueno, regular, etc., se describe en la forma más precisa posible el rasgo a observar. Esta definición no se realiza por medio de fórmulas abstractas, sino por medio de caracterizaciones concretas e incluso ejemplos.

c) Se adopta un tipo determinado de escala graduada en nuestro caso, una escala de tres niveles, pues las recomendaciones establecen que los jueces califican con más seguridad si se emplea un número reducido de grados, 3, 5 ó 7.

d) A cada nivel se le asigna una calificación conceptual que resume la descripción hecha del nivel alcanzado.

e) Se prevé la utilización del perfil gráfico para sintetizar las evaluaciones y el empleo de estadísticos como la Mediana, el Modo y el índice de correlación de Spearman, que utiliza los rangos y no emplea operaciones matemáticas directas con los puntajes obtenidos.

Escala N° 1

Objetivo General: Determinar la validez externa del currículum.

Objetivos específicos:

A: Comprobar la existencia de componentes generadores.

B: Identificar fundamentos filosóficos y pedagógicos.

C: Identificar fundamentos socio-económico-cultural.

D: Identificar fundamentos psicológicos.

E: Analizar el perfil del egresado.

Fuente: Lineamiento curriculares y documentación citada.

N° 1: Aspecto a observar (Objetivo A): Existencia de componentes generadores.

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Niveles	Concepto complejidad
Los lineamientos curriculares se basan en fundamentos teóricos y perfil del egresado explícitamente descritos.	2	Componentes generadores completos (fundamentos y perfil)
	Todos	
	1	Componentes generadores incompletos (fundamentos o perfil).
	Algunos.	
	0	No hay componentes generadores (ni fundamentos ni perfil).
	Ninguno.	

 Aspecto N.º 2: Fundamentos filosóficos y pedagógicos.(Objetivo B)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nive les	Concepto. gral. y complej dad
<p>En los lineamientos Curri- culares: Se fija el ideal de hombre.</p> <p>Se identifican valores - que sustenta la educación. Se describe la organización y administración escolar ca paz de fomentar esos idea- les o valores.</p> <p>Se describen pautas de con ducción didáctica para efec tivizar los aportes filosó- ficos.</p>	<p>2</p> <p>La ma yoría</p> <p>1</p> <p>Algu- nos.</p>	<p>Por lo menos dos de los aspectos teóricos seña- lados: Fundamentos filo sóficos y pedagógicos completos.</p> <p>Por lo menos uno de los cuatro aspectos señala- dos: Fundamentos filosó ficos y pedagógicos in- completos.</p>
<p>Otros que puedan considerar se fundamentos de este tipo.</p>	<p>0</p> <p>Ningu no</p>	<p>No hay fundamentos filo sóficos o pedagógicos.</p>

 N°3 Aspecto: Fundamento socio-económicos-cultural (Objetivo C)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Niveles	Concepto gral. y complejidad
En los Lineamientos Curriculares figuran: Un diagnóstico de las necesidades de la cultura y la estructura social.	2	Por lo menos dos de los aspectos señalados. Fundamentos socio-económicos-culturales completos.
El tipo de capacitación necesaria para el progreso de la comunidad.	1	Por lo menos uno de los aspectos: Fundamentos socio-económico-culturales incompletos.
Rasgos históricos y culturales que desean difundirse y promoverse.	0	Ninguno de los aspectos.
Otros que puedan considerarse fundamentos de este tipo.	Ninguno	No hay fundamentos socio-económicos-culturales.

 N°4. Aspecto: Fundamentos psicológicos (Objetivos)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Niveles	Concepto gral. y complejidad
Se presenta un diagnóstico escolar de la Prov. de La Pampa.	2	Por lo menos dos de los aspectos señalados: Fundamentos psicológicos completos.
Se ofrecen recomendaciones sobre la conformación psicológicas del educando. Se brinda orientación sobre teorías del aprendizaje. Otros.	1	Por lo menos uno de los aspectos señalados: Fundamentos psicológicos incompletos.
	0	Ningún aspecto. No hay fundamentos psicológicos.

 N° 5. Aspecto: Perfil del egresado (Objetivo E)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nive- les	Concepto Gral. y complejidad
Se destina un porcentaje de habilitaciones terminales del egresado, para el área de Lengua. Se preven las funciones que podrá ejercer el egresado dentro de su <u>co</u> munidad.	2	Se aclaran habilitaciones y funciones: Perfil adecuado
	1	Por lo menos uno de los aspectos. Perfil incompleto.
	0	No hay perfil.

Escala N° 2

Objetivo General: Analizar los objetivos generadores.

Objetivos específicos:

- F: Verificar la viabilidad entre los fundamentos teóóricos y el perfil.
- G: Verificar la congruencia entre los fundamentos teóóricos y el perfil.
- H: Verificar la continuidad entre los fundamentos teóóricos y el perfil.
- I: Verificar la integración entre fundamentos teóriocos y el perfil.

Fuente: Lineamientos curriculares.

 N.º 6. Aspecto: Integración (Objetivo F).

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nive- les	Concepto Gral. y compleji- dad
Los fundamentos brindan un minucioso análisis de la realidad y del proyecto de vida esperado con sus ideas y valores. El perfil, sintetiza, integra ambos aspectos en las habilidades terminales y funciones posibles del egresado. La adecuación a esa realidad y a ese proyecto le permitirán al egresado insertarse en su comunidad pero a la vez actuar como agente positivo de cambio..	2	Perfil adecuado a las necesidades de la realidad y al proyecto de vida. Entre el 50 y 100 % de los objetivos del perfil reúnen esta característica.
	1	Perfil poco adecuado a las necesidades de la realidad y del proyecto de vida. Entre el 25 y 50 % de los objetivos reúnen esta características.
	0	No hay perfil, o no se encuentra nexos entre fundamentos y perfil.

 N° 7. Aspecto: Continuidad entre fundamentos y perfil. (Objetivo G)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nive les	Concepto gral. y complejidad
Para que se verifique la continuidad entre fundamentos y perfil, cada habilitación debe originarse en un fundamento filosófico, socio-económico cultural o psicológico.	2	Entre el 80 a 100 % de las Logra habilitaciones cubren todo dos los fundamentos, sin incrementar uno en desmedro de otros.
	1	Algunos objetivos del perfil son continuidad de los Mfni- fundamentos (entre 50 a 79 mo %). También entra en esta clasificación, las habilitaciones que se desprenden únicamente de un fundamento.
	0	No hay perfil, o menos de Ningún 50 % de las habilitaciones logro cumplen los requisitos de continuidad.

 N°8. Aspecto: Congruencia entre fundamentos y perfil (Obj. H)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nive- les	Concepto Gral. y complejidi- dad
Se verifican nexos que evi- tan las contradicciones en entre fundamentos y perfil. Ejemplo: Si los fundamen- tos exaltan la necesidad de promover por la educa- ción las características e senciales de la persona, (autonomía-libertad, entre otras) la expresión más clara de su logro es el de sarrollo de la capacidad - de conocimiento y acción sobre el mundo (técnica). El perfil resulta incon- gruente si ante una presun- ta postura humanista, desa- lienta la capacitación téc- nica del futuro egresado.	2	No se detecta ninguna con- logra tradición entre fundamen- do tos y perfil
	1	Se observan algunas omisio- nes o contradicciones en- mo lo tre estos elementos gene- gro radores.
	0	Falta perfil, o fundamen- Ningún tos. De lo contrario, hay logro muchas contradicciones.

 N° 9. Aspecto: Viabilidad. (Objetivo I)

Matriz descriptiva	Matriz de Ponderación	
	Nive- les	Concepto Grál. y complejidad
Es la posibilidad real de concretar los fundamentos en el tipo de egresado esperado.	2	Los fundamentos no resultan tan utópicos y se pueden derivar sin dificultad las habilitaciones terminales del perfil.
En este sentido, un fundamento carece de viabilidad, y es utópico si plantea ideales inaccesibles a esa sociedad.	1	Algunos resultados utópicos, otros viables.
	0	Todos resultados utópicos.
	Ningún logro	

Para evaluar las características de integración, continuidad, congruencia y viabilidad debe tenerse en cuenta - que es necesario lograr:

a) Integración para alcanzar continuidad:

Si la evaluación de integración se ubicara en Nivel 0, no puede continuidad ubicarse en 1 ó 2, porque señala un nivel más complejo de integración. El primer nivel sería la interrelación horizontal que propone la integración, el segundo una interrelación vertical que asegura la continuidad.

b) Integración y continuidad para alcanzar congruencia

Es lógico que sin las interrelaciones verticales y - horizontales no se logra la congruencia, pues cada aspecto queda como desvinculado del resto.

Por lo tanto si integración y continuidad se incluyen en Nivel 0, congruencia no puede estar en I⁻ o en II.

c) Integración, continuidad y congruencia para alcanzar viabilidad. Si cada objetivo es una entidad autónoma, - desvinculada y aún contradictoria con el resto no pueden ser viables.

Si congruencia es 0, viabilidad es 0.

síntesis de la evaluación señalaría: 2

d) Esta escala ha concentrado en el Nivel 2 los resultados superiores y medios; en el 1, los inferiores y en el 0 los deficientes o carencia del rasgo. Recuérdese que en todas las escalas el 2 no señala sólo el máximo posible sino también las características de nivel medio y el Nivel 1 los resultados mínimos.

Por lo tanto el resultado final podrá calificarse de la siguiente manera:

- 2: Buen nivel de validez externa del currículo
- 1: Nivel mínimo de validez
- 0: Carece de validez externa.

IV.10.2. Instrumentos para evaluar la validez interna del currículum.

Escala 3

Objetivo General: A. Analizar los componentes estructurales de los lineamientos curriculares.

Objetivos específicos:

A.1. Comprobar la existencia de objetivos, contenidos, pautas metodológicas, experiencias, sugerencias para la evaluación y promoción de alumnos.

A.2. Verificar el nivel de integración.

A.3. Verificar el nivel de continuidad.

A.4. Verificar el nivel de congruencia.

A.5. Verificar el nivel de viabilidad.

- A.6. Comparar los lineamientos curriculares en vigencia con el programa anterior.
- A.7. Examinar la congruencia entre los elementos estructurales.

Fuente: Lineamientos Curriculares para el Nivel primario de la Provincia de La Pampa. ob.cit.

Nº 1. Aspecto: Existencia de elementos estructurales. (Objetivo A.1)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nive les	Concepto Gral. y complejidad
Los elementos estructurales de un currículum son:	2	Elementos estructurales completos. Entre 80 y 100 % de los elementos.
Objetivos de nivel.		
Objetivos de ciclo	1	Elementos estructurales incompletos. Entre 50 y 79 % de los elementos.
Contenidos		
Experiencias		
Sugerencias metodológicas	0	Elementos estructurales muy incompletos. Menos - del 50 % de elementos.
Distribución horaria		
Pautas de evaluación y promoción.		

 N° 2. Aspecto: Integración (Objetivo A.2)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Niveles	Concepto Gral. y complejidad
Integración: Respecto a los objetivos. Es la existencia de nexos integradores que permiten una síntesis de los objetivos ordenados en secuencia para organizarlos en un todo coherente, e interrelacionado. Si se careciera de integración, la secuencia determinaría la atomización del saber.	2	Se observan los nexos horizontales que interrelacionan objetivos.
	1	Se observan muy pocos nexos de integración.
	0	Carece de nexos de interrelación
	Mínimo	Ningún logro

 N° 3. Aspecto: Continuidad. (Objetivo A.3)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Niveles	Concepto Gral. y complejidad
Consiste en la recuperación de aprendizajes anteriores en contextos cada vez más complejos. Ejemplo: Identificar sujeto. Identificar sujeto desinencial.	2	Los objetivos de Lengua señalan por lo general, la recuperación de aprendizajes en contextos cada vez más complejos.
	1	Muy pocos objetivos recuperan aprendizajes anteriores.
	0	No se verifican retornos a aprendizajes anteriores.
	Logro	

 N°4.. Aspecto.: Congruencia (Objetivo A.4.)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nive les	Concepto y complejidad
Es la interdependencia de los objetivos a través del proceso de derivación lo que le permite al docente: poseer: patrones de evaluación que precisen los objetivos más generales; una estructura del conocimiento jerárquicamente ordenada y guías precisas para la selección de actividades.	2	Los objetivos presentan un ordenamiento preciso a través del proceso de derivación.
	Logrado	
	1	Sólo unos pocos objetivos se derivan de otros más generales.
	Mínimo	
	0	Se carece de congruencia. Todos los objetivos presentan el mismo nivel de complejidad.
	Ningún	
	Logro	

 N° 5. Aspecto.: Viabilidad.. (Objetivo A.5)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nive les	Concepto Gral. y complejidad
Es la posibilidad real que tienen los objetivos de ser alcanzados. Es la adecuación al tiempo disponible, a la particular configuración psicológica del niño; a las características de cada ciencia. No son utópicos ni ambiguos.	2	La mayoría de los objetivos fijados son logros posibles de ser alcanzados por los niños.
	Logrado	
	1	Muy pocos objetivos son viables. Algunos son logros tan ambiguos que - pueden fijarse para la Univesidad como para el nivel primario
	Mínimo	
	0	No tiene objetivos viables.
	Ningún	
	logro	

N° 6.Aspecto:Comparación de Lineamientos y Programa anterior.
Objetivo A.6.

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nive- les	Concepto Gral. y complejidad
<p>Comparar en ambos documentos: contenidos de lengua, objetivos referidos a la lectoescritura;distribución horaria.Observar si los lineamientos jerarquizan más los contenidos de lectoescritura dándoles - independencia de los otros contenidos de lengua;si figuran objetivos referidos a la lectoescritura en forma más reiterativa que en el Programa; si se dispone de más carga horaria para lengua.</p>	2	<p>Los lineamientos curriculares han jerarquizado la lectoescritura.Se verifican por lo menos 2 de los tres aspectos señalados.</p>
	1 Logro Míni- mo	<p>Los lineamientos curriculares han jerarquizado esencialmente la lectoescritura. Sólo uno de los aspectos señalados se puede verificar.</p>
	0 Ningún Logro	<p>Los Lineamientos Curriculares han desjerarquizado la lectoescritura.El programa se adjudica los tres aspectos señalados, o se empatan.</p>

Nº7. Aspecto. Congruencia entre los elementos estructurales
Objetivo A.7

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación
<p>Congruencia entre objetivos y contenidos: Cada contenido se desprende de un objetivo. Por ejemplo, el tema "guiones" puede no figurar en un objetivo, pero sí un tema que lo contenga como "signos de puntuación" por lo tanto ese tema es congruente con el objetivo: Usar correctamente los signos de puntuación.</p>	<p>Nive<u>les</u> Concepto general y su complejidad</p> <hr/> <p>2 La mayoría de los contenidos se desprenden de objetivos.</p> <hr/> <p>1 Muy pocos contenidos se desprenden de objetivos.</p> <p>Mí<u>ni</u>- mo</p> <hr/> <p>0 Ningún contenido se desprende de un objetivo por la ambigüedad con que han sido redactado estos últimos.</p> <p>Nin<u>gún</u> lo- gro</p>

 N° 8. Aspecto: Congruencia entre los elementos. (Objetivo A.7)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Niveles	Concepto y su complejidad
Congruencia entre experiencias y contenidos. Las experiencias activan los temas propuestos en los contenidos mínimos curriculares.	2	Las experiencias abarcan Logra temas de los contenidos do mínimos.
	1	No todas las experiencias Logro se basan en contenidos cu Mínimo rriculares.
	0	No hay congruencia entre Ningún experiencias y contenidos. logro

 N° 9. Aspecto: Congruencia entre los elementos estructurales (Obj. A.7)

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Niveles	Concepto y su complejidad
Congruencia entre objetivos y pautas metodológicas. Las prescripciones metodológicas se adaptan a los objetivos planteados. Si los objetivos promueven la expresión creadora, la metodología presentará pautas para el desarrollo de la creatividad.	2	Las prescripciones metodológicas se adaptan a los objetivos planteados. Logragicas se adaptan a los obje do tivos planteados.
	1	Muy pocas pautas se relacionan con los objetivos. Logronan con los objetivos. Míni-
	0	No hay pautas metodológicas Ninguno no se adecuan a los objetivos. logro tivos.

Evaluados los elementos estructurales de los Lineamientos Curriculares, los resultados deben volcarse en el cuadro de TABLA XIX para elaborar el perfil que nos permita sintetizar su calidad didáctica.

Los datos primarios de la observación se recogen en la planilla "A" diseñada a tales efectos y luego se sistematizan en la escala descriptiva N° 4.

N° 1. Aspecto. Existencia de Objetivos. Objetivo A.1.

Matriz de ponderación

Matriz descriptiva	Nivel Concepto. gral. y complejidad
Los objetivos del planeamiento docente son: Objetivos de curso; objetivos generales de unidad; objetivos específicos.	<p>2 Planteamiento de objetivos completos.</p> <hr/> <p>1 Figuran por lo menos - dos de los niveles de objetivos señalados.</p> <hr/> <p>0 No hay planteamiento de objetivos, o se verifica sólo un nivel de objetivos.</p>

 N° 2. Aspecto: Viabilidad de los objetivos. Objetivo A.2.

Matriz descriptiva	Matriz de ponderacion	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad.
a) Los objetivos de Curso, o de Unidad no pueden ser copia de los objetivos de ciclo que figuran en los Lineamientos Curriculares.	2	Son viables, no se verifican las pautas señaladas. El docente puede aseverar cuáles de sus alumnos han <u>con</u>
b) Los objetivos no pueden ser metas tan amplias.	Logro	seguido por lo menos el 80 % de los objetivos.
En los dos casos el nivel de complejidad es tan <u>ele</u>	1	Algunos objetivos son viables (50 al 79 %)
vado y ambiguo que el docente no puede comprobar cuándo sus alumnos han <u>con</u>	Logro	Mínimo
seguido la habilitación propuesta. Son meras <u>expresiones</u>	0	Se cumplen totalmente
de deseos, que no precisan el logro final <u>de</u>	Ningún	una o las dos pautas
seado.	logro	señaladas. Menos del 50 % de objetivos <u>presen</u>
		tan viabilidad.

 N° 3. Aspecto: Jerarquización de la lectoescritura. Objetivo A.3.

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
Entre los objetivos de <u>un</u> idad hay objetivos destinados promover la lectura; la ortografía y la redacción. De esta manera se jerarquizan estas habilidades sin supereditarlas a la gramática o a las copias.	2	La planificación docente jerarquiza la lectoescritura. Por lo menos figuran dos de los aspectos descriptos.
	1	El planeamiento docente jerarquiza escasamente la lectoescritura. Figura por lo menos uno de los objetivos descriptos.
	0	El planeamiento no jerarquiza la lectoescritura. No figuran ninguno de los objetivos señalados.

 N° 4 Aspecto: Redacción de los objetivos. Objetivo A.4.

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
<p>Los objetivos se ajustan a las normas de redacción sugeridas por la conducción educativa: a) presencia de un solo verbo por objetivo. b) los objetivos específicos exponen comportamientos evaluables, en su mayoría.</p> <p>De esta manera los objetivos cumplen la función prevista de orientar la búsqueda de experiencias y servir de patrones de logro para la evaluación y el reajuste.</p>	2	Los objetivos cumplen las dos pautas señaladas: Los objetivos resultan una guía eficaz para el docente.
	1	Se adecuan a una de las pautas señaladas: Los objetivos guían escasamente la labor docente.
	0	No se adaptan a ninguna de las pautas previstas. Los objetivos no sirven como guía de la labor docente.

 N° 5. Aspecto: Congruencia entre objetivos y contenidos

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
Todos los contenidos que se fijan en los objetivos, aparecen luego en los contenidos curriculares. Existe equilibrio de temas en los "objetivos" y "contenidos" de los lineamientos (no hay más ni menos en uno en otro)	2 Logrado	Los contenidos se des- pueden exactamente de los objetivos: hay con- gruencia en los objeti- vos contenidos.
	1 Logro Mínimo	Los contenidos exceden o son menos que los fi- jados en los objetivos: hay escasa congruencia entre objetivos y con- tenidos.
	0 Ningún Logro	Gran desequilibrio en- tre los contenidos de uno y otro nivel: No hay congruencia entre objetivos y contenidos.

Nº 6. Aspecto: Congruencia entre los objetivos de curso y los curriculares. Objetivo A.6

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
<p>Es la interdependencia de los objetivos que se logra a través del proceso de derivación. De esta manera todos los de curso unidos están incluidos en los curriculares de ciclo que resultan, por lo tanto, más complejos.</p> <p>El proceso de derivación le permite al docente: Poseer - patrones de evaluación que - precisan los objetivos más generales; contar con una estructura de conocimientos jerárquicamente ordenada, y guías adecuadas para la selección de experiencias de aprendizaje.</p>	2	Los objetivos presentan un orden de progresiva complejidad. Los de curso se derivan de los curriculares: Hay congruencia entre ambos niveles.
	1 logro Minimo	Algunos objetivos de curso son más complejos que los curriculares. Sólo unos pocos se derivan de los más generales: Congruencia mínima.
	0 Ningún Logro	Todos los objetivos presentan el mismo nivel de complejidad: Carecen de congruencia.

IV.10.3 Instrumentos para evaluar el planeamiento docente

Para determinar la validez interna del currículo no sólo es necesario analizar los componentes estructurales de los Lineamientos Curriculares, sino además los componentes - del planeamiento docente.

Escala N° 4

Objetivo general: A. Analizar los componentes estructurales - del planeamiento docente.

Objetivos específicos:

A.1. Constatar la existencia de elementos estructurales en el planeamiento anual y de unidades.

A.2. Verificar la viabilidad de los objetivos.

A.3. Constatar la jerarquización que se le otorga a la lectoescritura en el planeamiento docente.

A.4. Comprobar si la redacción de objetivos se adecua a las normas establecidas.

A.5. Comprobar la adecuación de contenidos a los objetivos.

A.6. Verificar la congruencia entre los objetivos de curso y los objetivos curriculares.

A.7. Verificar la congruencia entre objetivos de curso y objetivos de unidad.

Fuente: Carpetas de planeamiento docente.

Observaciones: Las experiencias de aprendizaje no se evalúan a través del planeamiento docente sino directamente de los - cuadernos de los alumnos. Lo mismo sucede respecto a las evaluaciones.

N° 7. Aspecto: Congruencia entre objetivos de curso y objetivos de unidad. Objetivo A. 7.

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad.
<p>Los objetivos de unidad se derivan de los de curso, que por su mayor complejidad los abarca a todos. Consultar matriz N° 6.</p>	2	<p>Los objetivos presentan un orden de progresiva complejidad, de los de unidad a los de curso. Hay congruencia entre ambos niveles.</p>
	1	<p>Unos pocos objetivos se derivan de los más complejos: Congruencia mínima.</p>
	0	<p>Todos los objetivos presentan el mismo nivel de complejidad: carecen de congruencia.</p>

Planilla para el registro inicial de
los datos sobre planeamiento
docente. Planilla A

PLANIFICACION DOCENTE		SI	NO
A.1	Hay planificación anual.		
A.2	La planificación tiene objetivos generales de curso.		
B.3	Se sigue algún método de derivación de objetivos curriculares a objetivos de curso (Lengua).		
A.4	La planificación tiene objetivos generales de Unidad.		
C.5	Se sigue algún método de derivación.		
D.6	Algunos/todos los objetivos generales son metas demasiado amplias.		
D.7	Todos los objetivos están bien redactados.		
D.8	Los objetivos abarcan todos los contenidos curriculares.		
D.9	Los objetivos generales de Unidad son copia de los objetivos curriculares.		
D.10	La planificación tiene objetivos específicos.		
E.11	Se sigue algún método de derivación.		
D.12	Abarcan todos los contenidos.		
D.13	Figura la lectura y/o decodificación de mensajes entre los objetivos.		
D.14	Figura la redacción y/o la producción de mensajes.		
A.15	Se planifica la evaluación.		

Una vez evaluado el planeamiento docente a través de la Escala N°4, los datos de cada ítem se vuelcan en la TABLA XX con lo que se obtiene un perfil que lo caracteriza.

TABLA XX

Síntesis final de la evaluación
del planeamiento

	Nivel						
	0						
	1						
	2						
Items	1	2	3	4	5	6	7

IV.10.4. Instrumentos para evaluar los componentes dinámicos del currículo.

Los componentes dinámicos del currículo son las actividades de docentes y alumnos en la situación de aprendizaje. Se eligió como fuente de datos, los cuadernos de los alumnos. Allí puede observarse un aspecto fundamental de la actividad aúlica: la tarea escrita de los alumnos y la evaluación diaria y de unidad realizada por los docentes.

Escala N° 5

Objetivo general: A. Analizar las experiencias de los alumnos

Objetivos específicos:

- A.1. Clasificar las experiencias de aprendizaje.
- A.2. Establecer las relaciones entre actividades y contenidos.
- A.3. Comprobar la existencia de experiencias de consolidación.
- A.4. Estimar el nivel de continuidad de las experiencias.
- A.5. Estimar la relación días/contenidos.

Fuente: Cuadernos de los alumnos correspondientes a las unidades I y II. Los datos se vuelcan en la Planilla de Registro B.2 y posteriormente en la Escala N° 5.

La observación analítica de los cuadernos se hace previamente en Planillas F y B₁.

 N° 1. Aspecto: Clasificación de experiencias. Objetivo A. 1

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
<p>Las experiencias se clasifican de acuerdo a los procesos disposicionales y cognitivos que activan. Tipo C: Permiten el uso del pensamiento convergente, en la búsqueda de respuestas fijas y determinadas. La actividad mental requerida es mínima. Tipo B: No sólo se da el recuerdo de información, sino la integración con aprendizajes previos, lo que permite un mínimo de aporte personal. Se activa parcialmente el pensamiento divergente. Tipo A: permiten el uso del pensamiento divergente, caracterizado por la fluencia, la flexibilidad y originalidad.</p>	2	Mayor cantidad de experiencias del Tipo A, o equilibrado A y B: Experiencias adecuadas para promover el aprendizaje.
	1	Mayor porcentaje de actividades del tipo B: Experiencias mínimamente adecuadas para promover el aprendizaje.
	0	Predominan experiencias del tipo C o hay equilibrio entre B y C. Experiencias inadecuadas para promover el aprendizaje.

 N° 2. Aspecto: Relación entre experiencias y contenidos. Objetivo A.2

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
<p>Para que se cumplan las fases del aprendizaje, se requieren diversas experiencias con cada contenido. La relación resulta del cociente entre la suma de las experiencias de las unidades I y II y los contenidos de ambas. Relación = $\frac{\text{experiencias}}{\text{contenidos}}$</p> <p>La previsión óptima sería: una experiencia de adquisición, una de consolidación; una de aplicación; una de integración o recuperación en nuevos contextos; una de evaluación, una de reajuste. Son seis experiencias por contenido.</p>	2	Relación de 4 a 6 experiencias por contenido: relación óptima para promover el aprendizaje.
	1	Relación de 2 a 3 experiencias por contenido: Relación mínima aceptable.
	0	Relación de 0 y menos, a 1 experiencias por contenido: Relación inadecuada para promover aprendizajes.

N° 3. Aspecto: Existencia de experiencias de consolidación. Objetivo A.3

Matriz descriptiva

Matriz de ponderación

Nivel Concepto gral. y complejidad

La consolidación consiste en rehacer la operación que dio origen al aprendizaje. Es un repensar reflexivo sobre una información recientemente ingresada. Piaget lo denomina ejercicio operatorio; Comenio, autopraxia. Es una fase fundamental para el aprendizaje de habilidades intelectuales.

2 La mayoría de los contenidos tienen ejercicios de consolidación: se cumple con principios básicos del aprendizaje.

1 Pocos contenidos tienen experiencia de consolidación: Se cumplen muy escasamente con los principios básicos del aprendizaje.

0 Las experiencias de consolidación son nulas o casi nulas: no se cumplen principios básicos del aprendizaje.

 N° 4. Aspecto: Continuidad de las experiencias. Objetivo A.4

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concep.gral. y complejidad
<p>Continuidad: es el retorno cíclico a aprendizajes anteriores y en esta recuperación de material se profundiza el aprendizaje. Son los repasos periódicos o espaciados de aprendizajes previos.</p> <p>Para obtener el porcentaje de contenidos sometidos al principio de continuidad, se suman la totalidad de contenidos de las 2 unidades; se suman los contenidos con retorno cíclico; se extrae el porcentaje de contenidos sometidos al principio de continuidad.</p>	2	Entre el 75 y 100 % de los contenidos presentan experiencias de recuperación: experiencias de recuperación adecuadas.
	1	Entre el 30 y el 74 % de los contenidos presentan experiencias de recuperación: experiencias de recuperación mínimamente aceptable.
	0	Ninguna experiencia de recuperación o menos del 30 %: experiencias de recuperación inadecuadas para promover aprendizajes.

N° 5. Aspecto: Relación días de clase por contenidos.Obj.A.5

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto general y complejidad.
Se suman los contenidos, con el resultado, se los dividen los días de clase observados en los cuadernos. Nos dará la cantidad de días en que se desarrollan cada contenido.		La relación óptima sería la de 2 y más días por contenido: el docente asigna el tiempo apropiado a cada contenido.
		La relación 1 y menos pero positivo indica que el docente asigna un tiempo mínimo a cada contenido.
		Relación negativa. En un día más de un contenido: el docente no otorga el tiempo necesario a cada contenido.

Una vez realizada la evaluación de los cinco aspectos que componen la Escala N°5, los resultados se vuelcan en un Perfil semejante al descrito en las escalas anteriores.

Planilla B₁: Sistimatización de los datos
sobre observación de experiencias

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

Tipos de experiencias		Frecuencia	%
Redacciones	A		
Análisis literario.			
Cuestionarios.	B		
Oraciones			
Ejemplos			
Dictados			
Lectura oral			
Completamientos	C		
Silabeo			
Léxico			
Reconocimientos			
Copias			
Ordenamientos			
Otras			
Total			

Nº de contenidos:

Nº de días :

Relación I :

Relación II :

Escala N° 6

Objetivo general: A. Analizar la tarea docente de evaluación

Objetivos específicos:

- A.1. Comprobar la existencia de evaluaciones diarias.
- A.2. Analizar el uso constructivo del error.
- A.3. Verificar la existencia de la evaluación de lec
tura oral.
- A.4. Examinar la evaluación de redacciones.
- A.5. Comprobar la existencia de evaluaciones de uni-
dades.
- A.6. Analizar el uso constructivo del error.
- A.7. Verificar la cantidad de contenidos evaluados.
- A.8. Verificar la cantidad de objetivos evaluados.

Fuente: Cuadernos de los niños de 7° grado, control de unida-
des I y II. Los datos se vuelcan en la Planilla de Re
gistro G y posteriormente en la Escala N° 5.

Nº1. Aspecto: Existencia de evaluaciones diarias. Objetivo A.1

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
La evaluación le brinda información al docente sobre la marcha del aprendizaje constituyéndose en la retroalimentación permanente de la tarea escolar. Por eso la tarea debe estar diariamente corregida.	2 Logrado	Las tareas diarias siempre corregidas o por lo menos la gran mayoría de las veces: los docentes emplean la evaluación para recabar información y tomar decisiones.
	1 Mínimo Logro	Hay tareas sin corregir pero son más las corregidas: los docentes emplean escasamente la evaluación para recabar información y tomar decisiones.
	0 Ningún logro	Muy pocas correcciones: los docentes no emplean la evaluación.

 N°2. Aspecto: Uso constructivo del error. Objetivo A. 2

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
<p>Se usa el error constructivamente cuando con él se retoman actividades sobre temas anteriores que la evaluación demuestra no han sido aprendidos. Llamamos reajuste, a las tareas que implican el uso constructivo del error. Se observa en los cuadernos:</p> <p>a) tareas de reajuste;</p> <p>b) reajuste corregido;</p> <p>c) reajuste bien corregido (se alerta sobre la posibilidad de que figure la visación de la tarea pero los errores sin corregir).</p> <p>d) reajuste sistemático (cuando no resulta una tarea aislada, con algunas palabras a repetir cada tanto, sino la actividad habitual que se realiza luego de cada evaluación o tarea escrita).</p>	2	Se constata además del reajuste, dos de las tres pautas señaladas: el docente emplea la evaluación como fuente de información para organizar los reajustes necesarios y apoyar el aprendizaje en sus aspectos disfuncionales.
	Logrado	
	1	Se constatan tareas de reajuste pero sin corregir o muy pocas pero bien corregidas: el docente emplea escasamente la evaluación para organizar el reajuste y corregir dificultades de aprendizaje.
	Mínimo logro	
	0	No hay tareas de reajuste y si hay algunas, están mal corregidas o sin corregir: el docente no emplea la evaluación para organizar el reajuste.
	No se logra	

 N° 3.Aspecto: Existencia de la evaluación de lectura oral.Obj. A.3

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
Los docentes dejan constancia de la evaluación de lectura oral en los cuadernos o carpetas, con la indicación del nivel alcanzado.	2 Logrado	Se verifica evaluación periódica de la lectura oral. Por lo menos 2 veces por semana: el docente evalúa lectura oral.
	1 Mínimo logro	Se verifica evaluación esporádica: el docente evalúa escasamente la lectura.
	0 Ningún logro	No se verifica evaluación de la lectura oral:el docente no evalúa la lectura oral.

N°4. Aspecto: Evaluación de redacciones. Objetivo 4.

Matriz de descripción	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
Las redacciones están corregidas. Los errores de sintaxis, y de ortografía son recuperados en tareas de reajuste.	2	Las evaluaciones se ajustan a las pautas previstas: la corrección favorece el mejoramiento de la expresión escrita.
	1	Las evaluaciones sólo son parcialmente corregidas. Por lo menos una de las pautas se verifica: las correcciones apenas favorecen el mejoramiento de la expresión.
	0	Las correcciones no se ajustan a las pautas señaladas: no favorecen el mejoramiento de la expresión.

 N° 5. Aspecto: Existencia de evaluaciones de unidad. Objetivo A.5

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
<p>La evaluación de unidad le permite al docente confirmar el nivel de logro de sus alumnos y detectar los aspectos que han resultado conflictivos para el aprendizaje. De esta manera la toma de decisiones (continuar, detenerse, reajustar) depende de la evaluación. Al obviar este paso se reconoce implícitamente que todos los alumnos han conseguido el 100 % de los logros previstos, se descarta la posibilidad de dificultades y con ello se pierde la oportunidad de mejorar el aprendizaje.</p>	2	Se constata la evaluación <u>logra</u> de las unidades I y II (Unidades de análisis en la observación del cuaderno): La evaluación se emplea como medio para la toma de decisiones.
	1	Se constata una sola evaluación de unidad; o evaluación de un solo aspecto de la lengua, omitiendo la lectoescritura: la evaluación apenas se emplea como medio para <u>reca</u> bar información y tomar decisiones.
	0	No hay evaluaciones de <u>Ningún</u> unidad: la evaluación no se <u>logro</u> emplea como medio para recabar información y tomar decisiones.

N° 6. Aspecto: Uso constructivo del error. Objetivo A.6.

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto general
<p>El reajuste consiste en tareas posteriores a la evaluación para ejercitar temas conflictivos.</p> <p>Se observa en las evaluaciones de unidad:</p> <p>a) tareas de reajuste. b) reajuste corregido. c) reajuste bien corregido d) reajuste sistemático.</p> <p>Ver Escala 4 N° 2.</p>	2	Se constata además del reajuste, dos de las tres pautas señaladas en b,c,d,:el docente emplea la evaluación de la unidad como fuente de información para organizar el reajuste y corregir dificultades de aprendizaje.
	1	Se constatan muy pocas tareas de reajuste,pero todas bien corregidas: el docente emplea escasamente la evaluación de unidad para organizar el reajuste y corregir dificultades de aprendizaje.
	0	No hay tareas de reajuste y si hay algunas están mal corregidas:el docente no emplea la evaluación de unidad como fuente de información para organizar el reajuste.

N° 7. Aspecto: Cantidad de contenidos evaluados. Objetivo A. 7

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
La relación se obtiene restando al total de los contenidos de la unidad, los contenidos evaluados; luego se extrae el porcentaje sobre el total de contenidos.	2	Más del 75 % de contenidos se evalúan: la evaluación de unidad abarca una muestra adecuada de contenidos.
	1	Entre 30 al 74 % de contenidos se evalúan: la evaluación abarca una muestra mínima de contenidos.
	0	No hay evaluación o el porcentaje de contenidos evaluados es inferior al 30 %. La evaluación no es tomada en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

 N° 8. Aspecto: Cantidad de objetivos evaluados

Matriz descriptiva	Matriz de ponderación	
	Nivel	Concepto gral. y complejidad
Sólo es posible de calcular si los objetivos muestran comportamientos evaluables. En este caso se calcula el porcentaje de objetivos cuyo logro se ha evaluado.	2 Logrado	Más del 75 % de objetivos se evalúan: la evaluación es congruente con los objetivos fijados.
	1 Logro Mínimo	Entre 30 y 74 % de objetivos se evalúan: la evaluación es poco congruente con los objetivos.
	0 Ningún logro	Ningún objetivo o menos de 30 % se evalúan: la evaluación es poco congruente con los objetivos fijados.

IV.10.5. La validez y la confiabilidad de la evaluación

Ambos aspectos fueron considerados a través de un juicio de expertos. Resultó el aspecto más conflictuado para arribar al acuerdo final. Se presentan los primeros instrumentos preparados y que fueron sucesivamente descartados luego del análisis de los jueces.

Procedimientos:

a) Se puso a consideración de los jueces el programa de evaluación curricular, que fue aprobado con un elevado porcentaje de acuerdo.

b) No se consiguió acuerdo para los instrumentos diseñados. El primer equipo de instrumentos registradores fue rechazado por carencia de confiabilidad de los resultados de dos observaciones paralelas realizadas por dos jueces en la prueba preliminar de los instrumentos.

Lo mismo sucedió con los tres equipos subsiguientes, hasta que con el quinto se consiguió un coeficiente de confiabilidad del 0,74, y un acuerdo del 100 % de los jueces. Se detallan a continuación los distintos grupos de instrumentos registradores y las críticas esenciales que los jueces formularon a cada uno.

IV.10.5.1. Primer equipo

Las planillas B y K fueron diseñadas para el registro de los datos de la evaluación del planeamiento docente.

Las planillas F.1, G.1.; H.1.; para recoger los datos extraídos directamente de los cuadernos de los alumnos, que luego serían sistematizados en las planillas C, D, F, G,H.

El diseño confiaba la evaluación totalmente al juicio personal del examinador, sin proponer parámetros mínimos, por lo que fueron deshechadas.

PLANILLA B

Análisis de las planificaciones

- a) Coherencia entre objetivos de nivel y objetivos de ciclo.
- b) Existe un método de derivación? Mager. Gagné. Hauestein. Otros.
- c) Correspondencia entre un objetivo complejo y otros simples.
- d) Errores detectados: Dos conductas por objetivo.
- e) Conductas tan complejas que pueden servir para el nivel primario o la Universidad.

PLANILLA E

Análisis de los objetivos de la Planificación

Análisis de objetivos específicos

Objetivo	Ejecución	Conducta ambigua	Contenido preciso	Contenido ambiguo	N° Conduc tas

PLANILLA K

Capacidades previas

Pruebas exploratorias antes de temas nuevos:

Tema	Aprendizajes previos	Prueba	Uso de los resultados

PLANILLA F₁

Cuaderno (Experiencias de reajuste)

Escuela

Grado:

Unidad:

Errores	Cantidad	Reajuste Simple	Reajuste Sistemático	Sin reajuste
Errores Detectados				
errores sin detectar				

PLANILLA I

Pruebas de nivel

Tema	Resultados	Uso de los resultados

PLANILLA C

Consolidación de los aprendizajes

Temas	Fecha Inicial	Días de ejercitación	Fecha Retorno	Sistemático - Asistemático	Días de ejercitación	Evaluación

PLANILLA D

Análisis de la relación objetivos-experiencias

Conductas de objetivos	Experiencias y sus frecuencias
No existen esas conductas	

PLANILLA F

Análisis de experiencias

N° de Orden	Acorde con objetivo	No tiene objetivo planteado	Fases completas.	Fases Incompletas			
				Adquisición	Recordación	Transferencia	Desempeño

PLANILLA C

Relación Objetivos-Evaluación

Objetivo	Tiene ítem	No tiene ítem	Adecuado en conductas	Supera al objetivo	Evalúa parte del objetivo.	No se relaciona ningún objetivo.

PLANILLA H

Relación Experiencias-Evaluación

Objetivo	Item: Propósito principal		Con experiencias		Sin experiencias
	Implícito	Explícito	Insuficiente	Suficientes	

IV.10.5.2. Segundo equipo de instrumentos para la evaluación curricular.

El diseño se perfeccionó adoptándose una lista de cotejo y una escala de calificación para evaluar el planeamiento docente, las experiencias de aprendizaje y las evaluaciones aplicadas por el docente.

Se le asignó puntaje a los diversos ítems, sin conseguirse una escala única capaz de permitir comparar las variables de observación.

Al mezclar dos tipos de instrumentos (lista de cotejo y escalas de calificación) el puntaje asignado a cada ítem variaba considerablemente (de 0 a 1 en la lista de cotejo y de 0 a 5 en la escala de calificación). Los resultados demostraron las influencias del criterio personal al alcanzarse un índice de correlación casi negativo entre las evaluaciones de dos jueces. Los instrumentos fueron deshechados.

I. Análisis de los objetivos

Objetivos generales	U 1 3	U 2 3	U 1 5	U 2 5	U 1 7	U 2 7
Ambigüedad oscuridad						
Adecuados al nivel de complejidad						
Inadecuados nivel ciclo						
clase						
Incompletos por contenidos						
2 conductas						
TOTAL						
Obj. Específicos						
No son evaluables						
No disminuye complejidad						
No se relacionan						
Son evaluables						
Disminuye complejidad						
Se relacionan						
Incompletos						
2 conductas						
TOTAL						

II. Análisis de las Planificaciones

1. La planificación tiene objetivos generales de curso?
 SI (1) NO (0)
-
2. Se sigue algún método de derivación de objetivos curriculares a objetivos de curso en el área de la lengua?
 SI (1) NO (0)
-
3. Los objetivos generales son metas ambiguas?
 Todos (0) Algunos (1) Ninguno (2)
-
- 1.b. La planificación tiene objetivos generales de Unidad?
 SI (1) NO (0)
-
- 2.b. Se sigue algún método de derivación?
 SI (1) NO (0)
-
- 3.b. Los objetivos generales son metas ambiguas?
 Todos (0) Algunos (1) Ninguno (2)
-
- 4.b. Los objetivos abarcan todos los contenidos curriculares
 SI (1) NO (0)
-
- 1.c. Tiene objetivos específicos?
 SI (1) NO (0)
-
- 2.c. Se sigue algún método de derivación?
 SI (1) NO (0)
-
- 3.c. Abarcan todos los contenidos?
 SI (1) NO (0)
-
- 4.c. Figura la lectura y/o decodificación de mensajes entre los objetivos
 SI (1) NO (0)
-
- 5.c. Figura la redacción y/o la producción de mensajes?
 SI (1) NO (0)
-
- 6.c. Son desempeños evaluables?
 Todos (5) Generalmente (4) Con frecuencia (3) Pocos (2)
 Muy pocos (1) Ninguno (0)
-
- 7.c. Se planifica la evaluación?
 SI (1) NO (0)
-

8.c. Si se ha contestado 0,1,2 en ítem 6 dar por negativo
8, 9 y 10.

Los desempeño propuestos se observan en las experiencias
de aprendizaje?

Todos (5) Generalmente (4) Con frecuencia (3) Pocas ve-
ces (2) Raras veces (1) Ninguna (0)

9.c. Se evalúan los objetivos planteados?

Todos (5) Generalmente (4) Con frecuencia (3) Pocas ve-
ces (2) Raras veces (1) nunca (0)

10.c. Hay adecuación entre ítem y desempeños?

5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 -

11.c. Hay adecuación entre ítems y experiencias?

5 - 4 - 3 - 2 - 1 - 0 -

III. Análisis de las experiencias

- 1.A. Mayor porcentaje Experiencias A. 10 - 9. puntos
 Experiencias A y B equilibradas, pero mayores con C. 8-7.
 Mayor porcentaje Experiencias E. 6. puntos
 Proporción equilibrada B y C ó A y C.5.puntos
 Mayor porcentaje experiencias C.4 (40%), 3 (50%), 2 (60)
 1 (10) 0.
-
- 2.B. Relación experiencias por contenidos. Coeficiente:
 10 (6), 9 (5.50), 8 (5), 7 (4.50), 6(4), 5 (3,50), 4 (3),
 3 (.50), 2 (2), 1 (1), 0 (0).
-
- 3.C. Experiencias de consolidación: Muy frecuentes (4),
 Frecuentes (3), Pocas (2), Muy pocas (1), Ninguna (0).
-
- 4.C. Todos los contenidos tienen ejercicios de conslidación.
 SI (1). No (0).
-
- 5.D. Experiencias que estimulan el retorno cíclico.
 4 - 3 - 2 - 1 - 0 -
-
- 6.D. Todos los contenidos tienen retorno cíclico.
 SI (1) NO (0)
-
- 7.E. Actividad diaria :Mucha (2), Escasa (1) Muy poca (0)
-

Análisis de las evaluaciones

1.A. Hay evaluación diaria

Siempre. Generalmente . Con frecuencia. Pocas veces.

5

4

3

2

Raras veces (1).- Nunca (0)

2.A. Análisis de las evaluaciones diarias:

Todos los errores corregidos, Siempre. A veces. Nunca

Hay reajuste.

Siempre. A veces. Nunca

Reajuste sistemático

Siempre. A veces. Nunca

Reajuste corregido

Siempre. A veces. Nunca

Reajuste bien corregido

Siempre. A veces. Nunca

3.B. Hay evaluación de lectura. Muchas (2). Pocas (1) Ninguna (0)

4.C. Hay evaluación de redacción. Muchas. Pocas. Ninguna

5.C. Correcciones en redacción: Todos los errores corregidos (2) La Mayoría corregidos (0)

6.D. Hay evaluación de Unidad.

Siempre (2), A veces (1), Nunca (0)

7.D. Hay reajustes.

Siempre (2), A veces (1), Nunca (0)

8.E. Cantidad de temas u objetivos evaluados:

Todos (3), Muchos (2), Pocos (1), Ninguno (0)

IV.10.5.3. Tercer equipo de instrumentos para la evaluación curricular.

Las planillas 1, 2 y 3 constituyeron el tercer intento de elaboración de instrumentos para evaluar el currículo. Se intentó subsanar los errores detectados en los anteriores y se unificó el criterio de selección del instrumento, ajustándose a las características de la lista de cotejo las N° 1 y 2 con esfuerzos marcados para reducir la subjetividad de las apreciaciones.

No obstante, la prueba preliminar demostró que muchas categorías perdían información valiosa al ser ordenadas en só lo dos posibilidades: SI ó NO. De esta manera se igualaban observaciones que tenían marcada diferencia. Por ejemplo: - "Los objetivos abarcan todos los contenidos curriculares". SI ó NO, en algunos casos, se verificó que faltaba un contenido curricular, en otros en cambio, se habían omitido la mayoría. Sin embargo ambas debieron ser evaluadas con I, por correspon derles NO.

Se decidió deshechar estas planillas y orientar el diseño hacia una escala de calificación que diera lugar a la descripción de más categorías.

PLANILLA 1

CODIGO DE LA ESCUELA:

Análisis de la relación entre objetivos curriculares y objetivos generales de planificaciones

Se sigue algún método de derivación de objetivos					
3° Grado		5° Grado		7° Grado	
Sí	No	Sí	No	Sí	No

Análisis de los objetivos generales de planificaciones No tiene
3° 5° 7°

Metas ambiguas, sin precisar significados								
3° Grado			5° Grado			7° Grado		
Evalua- ción	Total objetivo	%	Evalua- ción	Total objetivo	%	Evalua- ción	Total objetivo	%
SI			SI			SI		
NO			NO			NO		
Total			Total			Total		

Análisis de objetivos generales de Unidades I y II

Se sigue algún método de derivación de objetivos					
3° Grado		5° Grado		7° Grado	
SI	NO	SI	NO	SI	NO

Metas ambiguas, sin precisar significados								
3° Grado			5° Grado			7° Grado		
Evalua- ción	Total Objetivo	%	Evalua- ción	Total Objetivo	%	Evalua- ción	Total Objetivo	%
SI			SI			SI		
NO			NO			NO		
Total			Total			Total		

Los Objetivos abarcan todos los contenidos curriculares								
3° grado			5° grado			7° grado		
Evalua- ción	Total Objetivo	%	Evalua- ción	Total Objetivo	%	Evalua- ción	Total Objetivo	%
SI			SI			SI		
NO			NO			NO		
Total			Total			Total		

OBSERVACIONES:

PLANILLA 2

ESCUELA:

Análisis de los objetivos específicos (Unidades I y II)

Se sigue un método de derivación de objetivos					
3° Grado		5° Grado		7° Grado	
Si	No	Si	No	Si	No

Los objetivos abarcan todos los contenidos					
3° Grado		5° Grado		7° Grado	
Si	No	Si	No	Si	No

Son desempeños evaluables								
3° Grado			5° Grado			7° Grado		
Evalua- ción	Total Objeti- vo	%	Evalua- ción	Total Objeti- vo	%	Evalua- ción	Total Objeti- vo	%
si			si			si		
no			no			no		
Total			Total			Total		

Los desempeños propuestos se observan en las experiencias de aprendizaje

Los desempeños propuestos se observan en las experiencias de aprendizaje								
3° Grado			5° Grado			7° Grado		
Evalua- ción	Total Objetivo	%	Evalua- ción	Total Objetivo	%	Evalua- ción	Total Objetivo	%
si			si			si		
no			no			no		
Total			Total			Total		

Se evalúan los objetivos planteados

3° Grado			5° grado			7° Grado		
Evalua ción	Total Objeti vo	%	Evalua ción	Total Objeti vo	%	Evalua ción	Total Objeti vo	%
si			si			si		
no			no			no		
Total			Total			Total		

Hay adecuación entre ítems y desempeños (1)/experiencias (2)

3° Grado			5° Grado			7° Grado		
Evalua ción	Total Objeti vo	%	Evalua ción	Total Objeti vo	%	Evalua ción	Total Objeti vo	%
Si	(1)		(1)			(1)		
	(2)		(2)			(2)		
No	(1)		(1)			(1)		
	(2)		(2)			(2)		

PLANILLA 3

Observación de Cuadernos

TIPO DE EXPERIENCIAS	FRECUENCIA	
REDACCIONES		
Lecturas		
Léxico		
Cuestionarios		
Dictados		
Oraciones		
Ejemplos		
Complementarios		
Silabeo		
Ordenamientos		
Poesías		
Reconocimientos		
Copias		
Otros		

Total

N de contenidos:

N de días:

Relación:

Se constata retorno cíclico? si no

Evaluaciones

	Siempre	A veces	Nunca
Todos los errores corregidos			
Errores sin corregir			
Reajuste sistemático			
Reajuste simple			
Sin reajuste			
Reajuste corregido			
Reajuste mal corregido			

IV.10.5.4. Cuarto equipo de instrumentos para la evaluación curricular

Ante las deficiencias observadas en las anteriores evaluaciones se decidió perfeccionar los instrumentos de evaluación transformándolos en escalas descriptivas que si bien aplicaran el modelo de diseño de evaluación curricular MERCAR II se enriquecieran con el aporte de De Landsheere en la investigación de la evaluación a través de escalas descriptivas.

Los instrumentos preparados para recoger los datos suministrados por la observación, fueron las Planillas A, B y C.

Su aplicación obtuvo resultados más confiables que los anteriores pero los expertos señalaron la necesidad de incorporar las descripciones de las categorías tal como lo propusiera De Landsheere, y disminuir la cantidad de categorías a adjudicar.

PLANILLA A

PLANIFICACION DOCENTE		SI	NO
A.1	Hay planificación anual.		
A.2	La planificación tiene objetivos generales de curso.		
B.3	Se sigue algún método de derivación de objetivos curriculares a objetivos de curso (Lengua).		
A.4	La planificación tiene objetivos generales de Unidad.		
C.5	Se sigue algún método de derivación.		
D.6	Algunos/todos los objetivos generales son metas demasiado amplias.		
D.7	Todos los objetivos están bien redactados.		
D.8	Los objetivos abarcan todos los contenidos curriculares.		
D.9	Los objetivos generales de Unidad son copia de los objetivos curriculares.		
D.10	La planificación tiene objetivos específicos.		
E.11	Se sigue algún método de derivación.		
D.12	Abarcan todos los contenidos.		
D.13	Figura la lectura y/o decodificación de mensajes entre los objetivos.		
D.14	Figura la redacción y/o la producción de mensajes.		
A.15	Se planifica la evaluación.		

	1	2	3	4	5
F.1 Los objetivos señalan desempeños evaluables.	Ninguno	Muy poco	Algunos	La Mayoría	Todos
F.2 Los desempeños propuestos se observan en las experiencias	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
F.3 Se evalúan los objetivos planteados	Ninguno	Muy poco	Algunos	La Mayoría	Todos
F.4 Hay adecuación entre ítems y desempeños	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
F.5 Hay adecuación entre ítems y experiencias	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	siempre

PLANILLA B.

Evaluación de los aprendizajes

	1	2	3	4	5
A.1.Evaluación diaria	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
A.2.Los errores corregidos	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
A.3. Reajuste	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
A.4.Reajuste sistemático	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
A.5.Reajuste corregido	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
A.6.Reajuste bien corregido	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
A.7.Evaluación de lectura oral	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Frecuente	Todos los días
C.8.Evaluación de redacción	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
C.9.Los errores de redacción corregidos	Ninguno	Muy pocos	Algunos	La mayoría	Todos

Evaluación de Unidad

Sólo se observarán las Unidades 1 y 2 de c/grado

	1	2	3
D.1. Evaluación de Unidad	Ninguna	Una	Dos
D.2. Reajustes	Nunca	A veces	Siempre
D.3. Reajuste corregido	Ninguno	Uno	Dos
D.4. Cantidad de temas evaluados	Pocos	Bastantes	La Mayoría
D.5. Cantidad de objetivos evaluados	Pocos	Bastantes	La mayoría

PLANILLA C

Experiencias de aprendizaje

Tipos de experiencias	Frecuencia	%
Redacciones	A	
Análisis literarios		
Cuestionarios		
Oraciones	B	
Ejemplos		
Dictados		
Lectura oral		
Completamientos	C	
Silabeo		
Léxico		
Reconocimientos		
Copias		
Ordenamientos		
Otras		
Total		

N° contenidos:
 N° de días:
 Relación I:
 Relación II:

	1	2	3	4	5
A.1.Tipo de experiencias	Mayor % C	B y C.e- quilibra	Mayor % B	A y B e quilib.	Mayor % A
B.a.Relación experiencias contenido	Muy baja	Baja	Media	Alta	Optima
C.3.Experiencias de consolidación	Ninguna	Casi ninguna	Algunas	Bastan- te	Muy abun- dantes
C.4.Contidad de contenidos con experiencias de consolidación	Ninguno	Casi ninguno	Algunos	La mayo- ría	Todos
D.5.Experiencias que estimulan el retorno cíclico	Ninguna	Casi ninguna	Algunas	Bastan- tes	Muy abun- dantes
D.6.Cantidad de contenidos con experiencias de retorno cíclico	Ninguno	Casi ninguno	Algunos	La Mayo- ría	Todos
E.7. Actividades diarias en el área de lengua	Muy po- cas	Pocas	Algunas	Bastan- tes	Muy abun- dantes
F.8.Relación experiencias días de clase	Muy baja	Baja	Media	Alta	Optima

IV.10.5.5. Quinto equipo de instrumentos para la evaluación curricular.

El equipo conformado en esta oportunidad recibió la aprobación en el juicio de expertos, y quedó integrado de la siguiente manera:

a) Planillas G.1. y F.1. se conservaron del diseño inicial para registrar los datos de observación directa de las experiencias de aprendizaje, y de las evaluaciones extraídas de las carpetas o cuadernos de los alumnos.

B) La Planilla C.1. Análisis de las experiencias de aprendizaje, organizaron la información recabada en Planilla F.1., clasificando las experiencias de acuerdo a los temas habituales de las unidades I y II, tal como se extrajeran de la prueba piloto; y a las tareas realizadas con esos temas: copia, preguntas, reconocimiento, ejemplos, oraciones, completamiento de lagunas, silabeo, ordenamientos, dictado, uso de diccionario, resumen, redacciones, etc.

En esta planilla aparecía clara la cantidad de actividades y la repetición de tareas por tema; se pudo extraer así el número de ejercicios de consolidación o de retorno cíclico que correspondía a cada uno.

c) Las Planillas B y C se diseñaron para concretar - una nueva sistematización de los datos primarios, y permitir el volcado definitivo en las Escalas Descriptivas N° 3, 4 y 5, descriptas en IV.10.1 a IV 10.4.

PLANILLA C

Evaluación de los aprendizajes

	0	1	2
A.1. Evaluación diaria	Nunca	A veces	Siempre
A.2. Los errores corregidos	Nunca	A veces	Siempre
A.3. Reajuste	Nunca	A veces	Siempre
A.4. Reajuste sistemático	Nunca	A veces	Siempre
A.5. Reajuste corregido	Nunca	A veces	Siempre
A.6. Reajuste bien corregido	Nunca	A veces	Siempre
B.7. Evaluación de lectura oral	Nunca	Algunas veces	Todos los días
C.8. Evaluación de redacción	Nunca	A veces	Siempre
C.9. Los errores de redacción corregidos	Ninguno	Algunos	Todos

Evaluación de Unidad

Solo se observarán las Unidades 1 y 2 de c/grado

	0	1	2	
D.1. Evaluación de Unidad--	Ninguna	Una	Dos	-
D.2. Reajustes	Nunca	A veces	Siempre	-
D.3. Reajuste corregido -	Ninguno	Uno	Dos	-
D.4. Cantidad de temas evaluados	Pocos	Bastantes	La Mayoría	-
D.5. Cantidad de objetivos evaluados	Pocos	Bastantes	La Mayoría	-

PLANILLA B

Experiencias de aprendizaje

Tipos de experiencias	Frecuencia	%
Redacciones	A	
Análisis literario		
Cuestionarios		
Oraciones		
Ejemplos	B	
Dictados		
Lectura oral		
Completamientos		
Silabeo	C	
Léxico		
Reconocimientos		
Copias		
Ordenamientos		
Otras		
Total		

N° de contenidos:

N° de días:

Relación I:

Relación II:

	Mayor % C	Mayor % B o equil. A-B	Mayor % A
A.1. Tipo de experiencias	—		—
B.2. Relación experiencias contenido	Muy baja —	Media	Optima —
C.3. Experiencias de consolidación	Ninguna —	Algunas	Muy abundan- tes —
C.4. Cantidad de contenidos con experiencias de consolidación	Ninguno —	Algunos	Todos —
D.5. Experiencias que es- timulan el retorno cíclico	Ninguna —	Algunas	Muy abundan- tes —
D.6. Cantidad de conteni- dos con experiencias de retorno cíclico	Ninguno —	Algunos	Todos —
F.7. Actividades diarias en el área de Lengua	Muy pocas —	Algunas	Muy abundan- tes —
F.8. Relación experien- cias de clase	Muy baja —	Media	Optima —