

## VI. RESUMEN Y CONCLUSIONES

## VI.1. Restablecimiento del problema

El sistema educativo de la Provincia de La Pampa en su nivel primario presenta características auspiciosas para el logro de su eficiencia: fuerte poder de atracción; población escolar reducida lo que facilita una adecuada relación docente por alumno; bajo índice de analfabetismo; alta perseverancia escolar; estructura edilicia apta para la tarea escolar.

Sin embargo, el rendimiento del sistema se halla afectado por la reducida retención de matrícula escolar: para la cohorte 1974-1980, fue del 55,72 %. Es decir, poco más de la mitad de la matrícula escolar que ingresa, concluye su escolaridad en el plazo previsible de siete años, si bien existe matrícula en migración que puede haber egresado fuera de nuestra provincia. Sin embargo esta posibilidad es poco frecuente pues nuestras migraciones corresponden a población joven en su desplazamiento hacia los centros de formación universitaria o de emplazamientos aptos para el desempeño laboral, y no de familias ya constituidas.

Ante esta realidad cabe, entonces otra pregunta:

Han aprendido a leer y escribir con eficiencia los niños que forman parte de ese exiguo 55,72 % de alumnos que concluyen con normalidad la escolaridad?

Si se constatará que alumnos próximos a egresar, no alcanzan los niveles básicos de eximición, que aseguren un dominio mínimo de las llamadas técnicas instrumentales, entonces el sistema serviría a una escasísima proporción de matrícula -

escolar: de ese 55,72 % sólo a los que alcanzan nivel de aprobación.

La primer pregunta deriva indefectiblemente hacia otro interrogante: el currículum vigente asegura el logro de los aprendizajes propuestos? Porque justamente la razón de ser de un currículum es la de servir como plan para un aprendizaje eficaz. La existencia de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura pondría en tela de juicio la misma utilidad del currículum. ] 1- ] 2-

Estos dos aspectos concentran entonces, la tarea de la investigación, y dan origen por su propia complejidad a una tercera pregunta: El problema es realmente significativo para justificar el esfuerzo de su análisis y dilucidación? ] 3

El primer argumento que justifica la significación del problema, es la necesidad siempre actual de aprender a leer; es la defensa al derecho de leer. ^

Aun en plena época técnica, la lectura es el elemento vital de la autopromoción personal: permite el ejercicio reflexivo del juicio crítico porque con su característica permanencia posibilita la lectura reiterada, la disección analítica del mensaje, y el acceso a la valoración; es fuente de deleite estético que le permite al hombre trascender los límites de la realidad activando su imaginación y a través de ella la creatividad; es abrevadero de principios éticos insoslayables y franquea las barreras del tiempo y el espacio, facilitando el acceso al saber, entre otros aspectos que deberían agregarse.

Dentro de esas posibilidades de autopromoción personal a través de la lectura, cabe reflexionar acerca de las limita-

ciones con que enfrenta la realidad un analfabeto: carece de las herramientas básicas para el autoperfeccionamiento personal de la educación permanente y resulta la mano de obra barata inerte ante una competencia cada vez más exigente, dinámica y cambiante. Parafraseando a la UNESCO, mientras la mitad de los hombres del mundo carezcan de la posibilidad de leer una Constitución y empaparse de sus propios derechos y deberes, seguirá condenada a un destino insumiso a su voluntad y a su razón. Y entonces tendremos que admitir que la Democracia no existe en el mundo.

La necesidad de defender para nuestra niñez el derecho de leer, obliga a contraer el compromiso no sólo de democratizar al acceso a la escuela, sino de llevar esa democratización a sus verdaderos carriles: la permanencia de nuestros niños en la escuela y el dominio del instrumento lecto-escritor.

La carencia de un diagnóstico de la realidad educativa 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. En este aspecto es donde nuestra investigación cobra significación: brindará un diagnóstico sobre los resultados del aprendizaje en el área de la lengua en la Provincia de La Pampa, y sobre el rendimiento de la institución escolar, además de una evaluación del currículo actual, a fin de detectar los aspectos disfuncionales.

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

## VI.2. Descripción de procederes

Para responder a las dos preguntas que han resumido - el problema, se plantea la necesidad de evaluar el resultado final del aprendizaje de la lectoescritura. De esta manera se hace posible obtener la información necesaria sobre la cantidad de alumnos que han logrado un rendimiento medio o superior en lectura y escritura; aquéllos que evidencian dificultades; y aun una clasificación de los errores más comunes. Esta primera tarea, brinda una descripción actual de la situación, pero no avanza hacia la búsqueda de causas, hacia la explicación de los fenómenos. ] 1

Una evaluación de toda la estructura escolar responsable del aprendizaje, puede brindar información en este sentido. Por lo tanto la segunda tarea planteada es la de la evaluación del currículo. ] 2

La conexión entre aprendizaje y currículo surge de la propia teoría curricular: los fundamentos o elementos generadores; los objetivos, contenidos mínimos y experiencias que de ellos se derivan; las planificaciones docentes; las tareas del alumno en la escuela bajo la conducción del docente, tienen como razón de ser, la consecución del aprendizaje. Por qué se le exige planeamiento anual al docente? Para qué se le provee de Lineamientos Curriculares? Indudablemente porque se considera que de esa manera se favorecen los aprendizajes. Pero si se demostrara que el resultado del aprendizaje no alcanza los niveles mínimos de aprobación, en algunos alumnos que el sistema promueve, entonces toda la tarea externa mencionada deja de tener justificación.

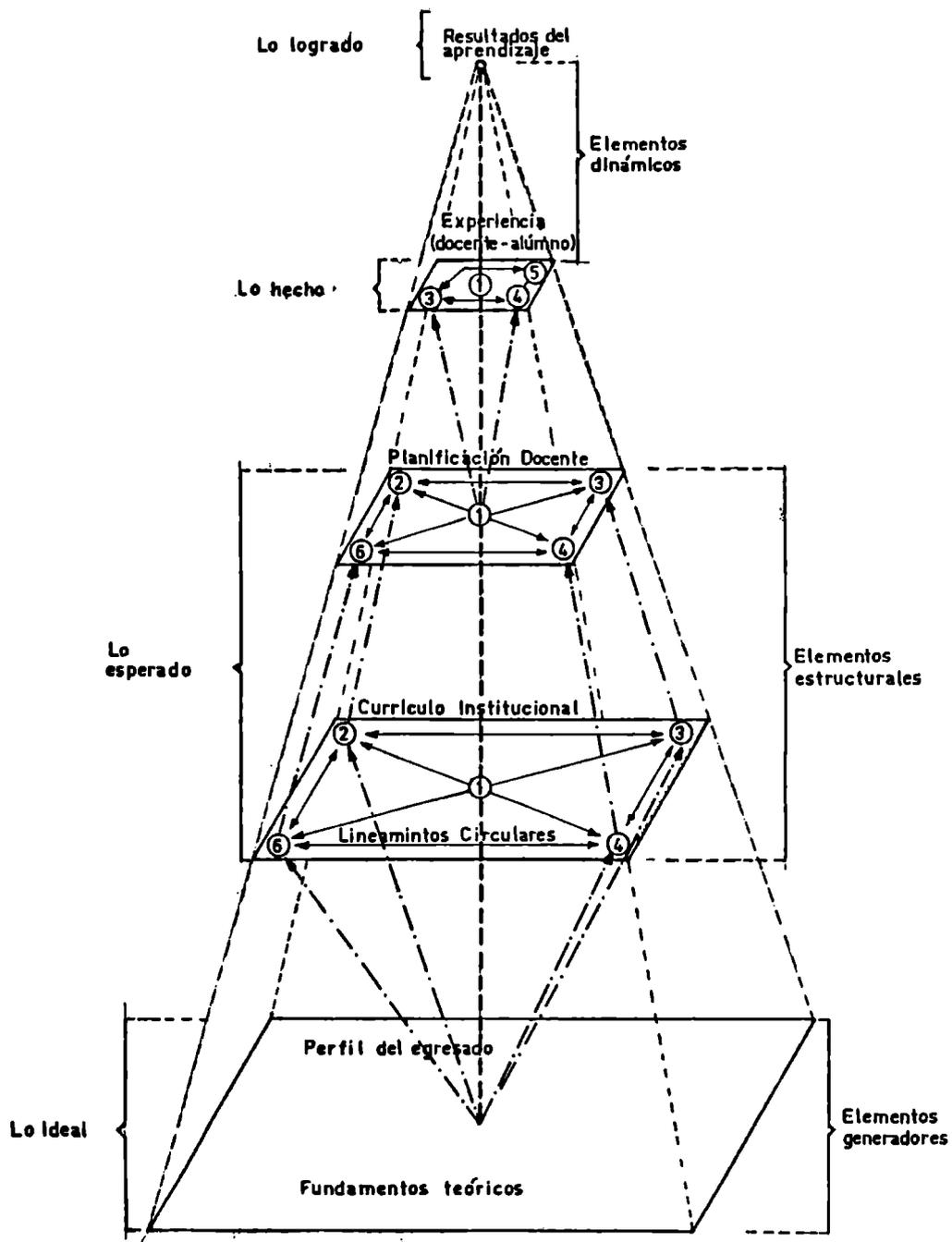
El modelo de evaluación curricular seleccionado, plan- ]

tea la interrelación fluida de elementos generadores, estructurales y dinámicos del currículo para favorecer los aprendizajes.

En esta estructura hay hilos conductores que aseguran la coherencia del todo y la integración dinámicas de las partes: son los objetivos. Una falla en esta función deja desarticulado el modelo y abandona al acaso los resultados del aprendizaje.

En el gráfico, la relación entre los distintos planos de la realidad que conforman un currículo está señalada por líneas y su existencia debe ser constatada por la evaluación:

FIGURA N° – 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

Las líneas que relacionan los fundamentos teóricos - con el plan de estudios, indican que debe evaluarse la congruencia entre ambos planos ¿la propuesta educativa del plan de estudio se adecúa a los principios teóricos enunciados? ]

Las líneas que relacionan el planeamiento docente - con el Plan de estudio señalan la necesidad de verificar la congruencia entre uno y otro: ¿Los objetivos del planeamiento docente se derivan de los objetivos curriculares? Si este nexo de derivación no se verifica ¿para qué le sirven al docente los Lineamientos Curriculares? ]

Otras líneas además señalan nexos horizontales que conectan los elementos de un mismo plano entre sí. ¿Los contenidos se derivan de los objetivos? ¿Hay algún contenido que no posee objetivo de origen? ¿Se planifica la evaluación de los objetivos planteados? ¿Las experiencias se derivan de los objetivos?

Si se continúa hacia el siguiente plano el de la realidad, el de la tarea áulica en que se comunican docentes y alumnos, la evaluación se centra en los cuadernos escolares, - testimonio documental de las experiencias de aprendizaje. ¿Qué tipos de experiencias plantea el docente? ¿son congruentes - con los objetivos fijados? ¿Se estimula la lectura y la producción del mensaje en la medida en que se los jerarquiza en los objetivos? ¿Se evalúan los objetivos fijados? ¿se corrigen las evaluaciones y se plantea reajuste? Si no hay reajuste ¿cómo se verifica el logro de los objetivos por parte de los alumnos que evidenciaron dificultades en la evaluación?. Estas preguntas actúan como estímulos para la detección de las interrelaciones. Las respuestas negativas demostrarían su ausencia y en consecuencia nuestro modelo quedaría desarticulado, confor-

mado por elementos yuxtapuestos, que en absoluto concurren al aprendizaje.

Por lo tanto el modelo teórico señala las variables que se tienen en cuenta en la evaluación curricular y las fuentes para la búsqueda de la información:

VARIABLES	FUENTE
Elementos generadores	.Documentos oficiales:Decretos,Resoluciones,Disposiciones
Plan curricular	.Lineamientos curriculares
Planeamiento docente	.Carpeta de planeamiento anual y de unidad.
Experiencias del alumno	.Cuadernos o carpetas de curso
Evaluación y reajuste	.Cuadernos o carpetas de curso

Método: Análisis documental

Instrumento: Evaluación a través de escalas descriptivas.

Población: Maestros de 7º grado de las escuelas de la muestra, proveen sus planificaciones.

Alumnos de 7º grado de las escuelas de la muestras facilitan sus cuadernos.

El modelo curricular planteado culmina en la evaluación del aprendizaje: Si el currículo fija la habilidad lectora como uno de los objetivos del nivel; si el docente ha planificado su uso en sus previsiones, entonces se pueden evaluar los logros alcanzados por los niños en esta área, como culmina

ción natural del proceso.

Fundamentos



Lineamientos curriculares



Experiencias de los alumnos



Evaluación y reajuste



Evaluación de los resultados del aprendizaje

#### VI.2.1. Las variables en la evaluación de la lectura

En nuestro caso la evaluación del aprendizaje de la lectoescritura debe fijar las variables que se toman como eje del proceso. El marco teórico sobre la didáctica de la lengua y la psicología del aprendizaje complementan el anterior enfoque del planeamiento curricular y orientan la selección de las variables.

Investigaciones de profesionales latinoamericanos han planteado posturas teóricas originales que sirven de base a nuestra propuesta.

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 an

glosajona caracterizadas por una estructura más compleja que la muestra. Según su postura, los escolares con dificultades no cometen muchos errores cuando leen (omisiones, adiciones, cambios) sino que leen muy lentamente. No logran salir de la etapa del desciframiento, por la que se pasa obligadamente. En esta fase aprenden a reconocer los grafemas y les adjudican 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 lectura 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. ]

La segunda etapa de la lectura en el enfoque de Carbo-

nell de Grompone coincidiría con la primera según el modelo de Gray ya descrito en Capítulo II:

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 o aceptación, y 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 agregan informaciones que deben someterse nuevamente al proceso de acomodación. Por eso la lectura es una búsqueda constante de significados. Los componentes de Gray aparecen explícitos 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 quien las 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:

Retención: consiste en recuperar el material del texto ya almacenado en la memoria. Se puede requerir el recuerdo

de detalles aislados, detalles corrdinados, 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 implítico. 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 expresa el autor y emitir su juicio valorativo.

b) Velocidad lectora: Es el tiempo en que el alumno lee una determinada cantidad de palabras. Se considera que un alumno del nivel medio, debería leer aproximadamente 200 a 300 palabras por minuto.

Para 7° grado, la prueba elegida fija como línea de corte para la evaluación, 120 palabras por minuto.

Leer con una velocidad adecuada no sólo es importante si se considera la fluencia ininterrumpida de libros que nutren los más diversos campos del saber y que inducen a leer, más cantidad en menos tiempo. Una velocidad baja, además, representa un síntoma de la ineficacia en la lectura global y de un vocabulario visual inadecuado.

c) Modo Lector: es la caracterización de la lectura oral por el respeto a las pautas de entonación, a los signos de puntuación. Se ha señalado que el exceso de cortes y repeticiones en la lectura impide el respeto a las pausas indicadas por los signos respectivos, y produce un modo particular de lectura denominada vacilante.

d) Errores en la lectura oral: I) omisiones; II) adiciones; III) cambios; IV) desplazamiento u omisión del acento; V) regresiones y VI) cortes.

Según Carbonell de Grompone, los errores de tipo I, II y III no son habituales en nuestros niños.

Por colonialismo cultural hemos asumido como propios, errores comunes para los anglosajones y franceses pero no para las características de nuestra lengua.

### VI.2.2. La evaluación de ortografía

En este caso se debe controlar el acertado empleo de letras y signos auxiliares de la escritura. La tarea es muy significativa por las dificultades que plantea:

Un mismo fonema	2 grafemas (b - v)
Un mismo grafema	2 fonemas (c = k; s)
Un grafema	Ningún fonema (h)

A estas dificultades de nuestra lengua deben agregarse otras: el uso de tilde; la conjunción de consonantes que produce el oscurecimiento de una a ellas; el oscurecimiento de consonante al cerrar sílaba o palabras, la geminación de vocales, etc.

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

A esta misma complejidad del hecho pedagógico debe sumársele el desprestigio en que se sumió a la ortografía en las últimas décadas.

La escuela tradicional la mantuvo 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 "personas".

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

Y al salvarla para la enseñanza, se transforma en un núcleo problematizador. Se trasciende el simple esquema de - determinar si una palabra se escribe con c ó con 's, para:

a) analizar sus sonidos componentes y su forma característica;

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.

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, como en el de la metodología de la enseñanza.

El presente estudio parte de una evaluación del nivel ortográfico y una interpretación acerca de la gravedad de los errores detectados. Para ello se emplea la clasificación estructural propuesta por Grompone.

La importancia de este enfoque consiste en que no sólo se cuenta el número de errores sino que se los analiza para determinar si la dificultad del alumno es leve o grave.

## "Planilla de clasificación de errores"

Clave básica: Desde 2° grado en adelante  
1° y 2° grado dependiendo de la frecuencia  
del uso

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
se comete un <u>e</u> error de este tipo cuando el fonema se re-presenta por un grafema que no puede corresponderle en ningún caso (m-n;p-t;a-e; etc.)	Se comete - cuando se equivoca la escritura de un fonema <u>re</u> presentado por grafía doble: (ll, ch, rr) ó fonemas cuya escritura varía si forman sílaba con a-o-u; e-i; que-qui; gue-gui; güe-güi; ce-ci.	Se comete, <u>cu</u> ando se usa para un fonema, un - grafema que no corresponde, aunque representa el mismo fonema: b-v; c-s; g-j; x etc.	Supresión de consonantes: cuando cierran sílaba o pala <u>bra</u> s; (doctor por doctor) en geminación de consonantes ( <u>a</u> lumno); en sílabas termina <u>das</u> en dos consonantes; en geminación de vocales; supresión de tilde o mayúscula" <sup>1</sup> .

Con esta clasificación los errores dejan de tener el mismo 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

<sup>1</sup>CARBONELL de GROMPONE, María. Una clasificación estructural.... ob.cit., p.211.

del idioma.

### VI.2.3. La evaluación de la grafía:

La escritura es un importante instrumento para el registro y comunicación de las ideas.

La representación gráfica de las letras se ajustan a pautas mínimas de formas, enlaces, espaciación y uniformidad. Cualquier alteración de estos aspectos deforma la letra y dificulta la captación del mensaje.

La legibilidad es una resultante de la interacción de los aspectos mencionados:

a) Alteraciones de la forma. Comprende: la rotación de movimientos circulares (*o*) lazos superiores cerrados (*l* por *l*) lazo inferior rotado (*f* por *f*); trazos curvos en lugar de rectos (*n* por *n*); trazos rectos en lugar de curvos (*f* por *n*); omisión de partes (*i* por *i*); forma de rulos en rulos rectos (*d-d*); trazo final omitido (*o-a*); trazo superior corto (*f* por *f*); trazo inferior corto (*q* por *q*).

b) Uniformidad: consiste en mantener las proporciones y regularidad de los signos para asegurar la legibilidad.

c) Espaciación: consiste en mantener la regularidad de los espacios entre los signos gráficos.

d) Control: consiste en la regularidad del trazado sobre el renglón y con una presión adecuada.

e) Enlaces: se evalúa la presencia u omisión de ligamentos entre letras y sílabas.

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, 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.

Conclusiones: Las evaluaciones reseñadas, analizan variables con diferentes instrumentos según el detalle que se acompaña:

Variables - Instrumentos - Población

Ortografía - Dictado - Todos los alumnos de 7° grado de hasta 13 años, aprobados en lengua, de las 30 escuelas de la muestra.

Modo y Velocidad - Lista de cotejo (lectura grabada y cronometrada)

Comprensión - Cuestionario sobre un texto leído.

Grafía - Escala de calificación.

#### VI.2.4. Encuesta a los docentes y alumnos

Para culminar la evaluación curricular se decidió consultar la opinión de los docentes de 7° grado. Obsérvese la diferencia con investigaciones realizadas en nuestro país, en las que se intentaba determinar las causas de las dificultades de los niños a través de una entrevista a los docentes.

En esta investigación, la búsqueda causal se asentó en el método de observación y en el análisis de contenido. La entrevista sirvió para suministrar información posible de - confrontar con los resultados de otros métodos. ]

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 surgieron espontáneamente preguntas como las siguientes:

El maestro 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 e 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.

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.

### VI.2.5. La tarea de campo

Para aplicar este programa de evaluación planteado se debió seleccionar una muestra representativa de la población analizada. Los 218 establecimientos de nivel primario se ordenaron primero, de acuerdo a las clasificaciones reconocidas en esta Provincia:

Por jurisdicción: Escuelas públicas y privadas.

Por su modalidad: Jornada simple o jornada completa.

Por su categoría: personal único; personal designado en cada grado (1° y 2° categoría)

Por su ubicación: rural y urbanas.

A continuación se realizó un segundo ordenamiento de acuerdo al número de alumnos de 7° grado:

Escuelas con más de 40 alumnos en 7°

Escuelas con una matrícula de 25 a 39 alumnos en 7°

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

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

Escuelas con menos de 7 alumnos en 7° grado.

Cada uno de estos cinco grupos abarcaba escuelas de la anterior clasificación atendiendo a que estuvieran todas presentes.

Ejemplos:

Grupo 1: escuela con más de 40 alumnos en 7° Urbana;

jornada simple y completa; de personal designado por grado; privada, oficial.

Una vez organizados los grupos de escuelas se realizó la selección de la muestra a través del método de muestreo simple al azar.

De esta manera se extrajeron 30 escuelas con 357 alumnos en las condiciones establecidas: no mayor de 13 años; con la promoción ya asegurada en el último bimestre.

#### VI.2.5.1. La aplicación y evaluación de las pruebas

a) La prueba de lectura oral (velocidad y modo lector y errores) se aplicó en forma individual. Consistió en la lectura de un trozo breve de 57 palabras extraído de un texto de 7° grado en uso en nuestra provincia. Cada lectura fue grabada y cronometrada, y como todo el resto de las pruebas aplicada por un mismo examinador.

Para determinar el nivel mínimo de aprobación de la evaluación del modo lector se recurrió al juicio de expertos según el Método Angoff. Se lo fijó en el nivel 6, lectura corriente. Los jueces estuvieron de acuerdo en señalar que un egresado de 7° grado debería poseer la habilidad lectora mínima que le permitiera leer en voz alta tanto una convocatoria a su gremio, como una poesía; una noticia del diario como una lección de Formación Cívica; un discurso en una escuela como en un gremio, o en un club; en fin que le permitiera desempeñarse como lector tanto en sus estudios como en el mundo del trabajo.

Y esa habilidad mínima resultó para los jueces la lectura corriente, que si bien monocorde e inexpressiva, respeta las pausas de los signos de puntuación y resulta comprensiva para quienes la escuchan. Nadie pensaría por ejemplo en despedir a un amigo leyendo penosamente y en forma vacilante.

Por lo tanto la línea de corte agrupó de la siguiente manera los distintos modos lectores:

	1. Expresiva
	2. Expresiva - corriente
Aprobado	3. Corriente
<hr/>	
Desaprobado	4. Corriente -- vacilante
	5. Vacilante
	6. Silábica vacilante
	7. Silábica
	8. Subsilábica

La línea de corte que fijó el nivel de la aprobación de la velocidad lectora, fue extraído de un baremo adaptado a nuestro país por Alfredo Calcagno. Se tomó el mínimo valor del baremo en velocidad lenta como nivel de exigencia para la aprobación.

Debajo de él se ubicaba el nivel de lectura muy lenta

rápida: 173 y más palabras por minuto.

media 142 - 172

lenta 120 - 141. línea de corte

muy lenta: 119 y menos

Carbonell de Grompone asignó suma importancia a la lentitud lectora, como síntoma severo de otras dificultades: vocal

bulario visual limitado, fallas en el sistema de reconocimiento instantáneo y carencias de la memoria de palabras más que de la percepción. Se minimizó en su postura la incidencia de otros tipos de errores en las dificultades lectoescritoras, - por eso en esta investigación se analizaron especialmente las características de las dificultades lectoras y sus errores:

Omisiones	}	Caracterización de Carbonelle de Grompone: Errores típicos de las lenguas anglosajona y francesa. Poco frecuentes en la muestra.
Adiciones		
Cambios		
Repeticiones	}	errores característicos de nuestra lengua
Cortes		

A través del análisis de las grabaciones realizadas, se evaluaron las pruebas volcando los datos en la Planilla de Registro correspondiente.

#### b) La prueba de lectura silenciosa.

Se aplicó en forma colectiva. Los niños leyeron el texto "El premio de la manzana de oro" de Juana de Ibarbourou, para luego responder a un cuestionario de comprensión lectora.

Cada pregunta respondía a objetivos precisos:

#### I. Comprender el texto leído.

##### A. Recordar datos y detalles coordinados.

A.1. Nombrar los personajes del cuento (Items 2 y 3)

##### E. Interpretar el significado implícito del texto.

E.1. Predecir resultados a partir del contenido del texto. (ítem 1)

E.2. Explicar ideas centrales (ítems 4 y 5)

E.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 personales 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.(ítem 8)

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, cuyos significados capta a través del contexto.

La relación entre estos contenidos y los objetivos se concretaron a través de la Tabla de especificaciones en la que se establecieron prioridades cuantificadas de manera que en la prueba ningún objetivo fuera omitido o sobreenfatizado. Se asignó prioridad al objetivo "interpretación". De esta manera se jerarquizó el ejercicio de la inferencia antes que el simple e ejercicio de la memoria, sin desconocer su valor en el proceso de aprendizaje.

Tanto la prueba de lectura oral como la de comprensión lectora se aplicaron en forma preliminar en una escuela de la muestra que reunía las características medias del grupo total de 30 escuelas.

En la prueba de comprensión se realizó el análisis de ítems para fijar el índice de dificultad y de discriminación. Los resultados obtenidos señalaron que 8 ítems alcanzaron un índice de discriminación alto, considerárselos como ítems muy buenos. Los dos restantes evidenciaron un índice de dificultad moderado calificándoselo de razonablemente buenos.

La evaluación de la eficiencia lectora tuvo como finalidad establecer la relación entre velocidad y comprensión. Ambas variables no pueden promoverse por separado pues una lectura rápida sin comprensión sería ciega pero una buena comprensión edificada sobre grandes dificultades lectoras, privaría al hombre de un instrumento para la comunicación.

La eficiencia se calculó con la siguiente fórmula:

$$\frac{V \times C}{100}$$

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 estandarización 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. Sólomente con los resultados de la muestra total (357 casos) se esta-

rá 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

V M: 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 sirvió de base para hallar la nota final del estudiante en Lectura, nota que equilibró los resultados de velocidad y comprensión lectora.

La fórmula se extrajo del documento que reseña la investigación realizada en Costa Rica<sup>2</sup>

$$N = \frac{EO \times 6}{IEM}$$

---

<sup>2</sup> ZAMORA GONZALEZ, Rolando. Evaluación integral del lenguaje. Universidad de Costa Rica. Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, 1982. Mimeografiado.

donde:

N nota

E.O.: eficiencia obtenida

6 Línea de corte

IEM índice de eficiencia mínima

La nota obtenida por el niño determinó si ha alcanzado el mínimo requerido para asegurar una lectura eficaz.

c) La prueba de ortografía consistió en un dictado de 50 palabras, aplicado en forma colectiva.

La selección previa de su contenido demandó diversos procedimientos:

a) Elaboración de una tabla de especificaciones ajustada a la clasificación de errores de Carbonell de Grompone (Nivel I, II, III y IV)

b) Selección de los contenidos, teniendo en cuenta - las sugerencias del currículo y el vocabulario de uso del alumno.

La corrección de las pruebas se acompañó de un sistema minucioso de asignación de puntaje. Las pruebas habituales disminuyen puntos por cada palabra mal escrita. Los investigadores de la O.F.A. en Chubut señalaron en sus conclusiones - la carencia de este sistema de calificación que 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 cuentan todos los errores.

Ejemplo: pe sesito (por pececito) según el sistema anterior se consideraba como un error (una palabra mal escrita) en esta investigación en cambio, como tres errores.

En cuanto a la asignación de puntaje, por cada error se descontó 0,25 puntos y la línea de corte se estableció en 6 puntos con la posibilidad de cometer hasta 16 errores.

d) El análisis de la graffa se realizó sobre el mate

rial escrito por el niño: dictado y cuestionario.

Se ordenaron los escritos de acuerdo a su legibilidad en tres grupos: legible, legible con dificultad; poco legible.

La legibilidad se midió por la velocidad con que el examinador puede leer el texto. Cada corte efectuado en la lectura ante una palabra que no se entendía, aumentaba el tiempo total denotando distintos niveles de legibilidad.

A partir de esta primera clasificación del material - se debió evaluar la forma, control, enlace y espaciación de acuerdo a una escala descriptiva, que permitió reconocer las dificultades más comunes en escritura.

### VI.3. Resultados y conclusiones

Los resultados de la evaluación de lectura y ortografía han respondido en forma concluyente a nuestro interrogante inicial.

¿Han aprendido a leer y escribir todos los alumnos que egresan de 7° grado?

La respuesta puede sintetizarse en estos datos:

	Aprobados	Desaprobados
Eficiencia lectora	40,01 %	59,99 %
Ortografía	25 %	75 %

Ambas conclusiones confirman las consecuencias de la hipótesis planteada que serán analizadas individualmente a continuación.

VI.3.1. La hipótesis planteada y la ortografía de la muestra

Si los 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 primaria y secundaria de escritura; Nivel I, II, III y IV).

Las pruebas empíricas confirman ampliamente esta consecuencia planteada. Por ejemplo:

El 97 % de la muestra cometió errores de Nivel III(c-s)

El 86,8 % cambia r - rr (Nivel II)

El 66 % cambia gue güe (Nivel II)

El 31,3 % omite letras de la clave primaria.

Si bien estos son sólo algunos ejemplos de los analizados en Capítulu V (V.2.1.), los errores detectados con respecto a otras letras son también muy elevados. Podemos extraer entonces las primeras consecuencias:

I) Alumnos que egresan de 7° grado evidencian dificultades marcadas de ortografía. (Sólo el 25 % alcanza promedio de eximición).

II) Las dificultades presentan diversos niveles de complejidad

A los fines cuantitativos errores como b por v o ga por ja son iguales y valen 0,25 puntos cada uno. Pero a los efectos cualitativos no lo son. Escribir abanzar por avanzar es - un error menos grave que escribir rogo por rojo. En el primer caso la dificultad estriba en que a un mismo fonema le corresponden dos grafems (v-b). En el segundo caso el niño confunde la clave única que signa el sonido ga, (fonema al que le corresponde un único grafema)

Esta clave primaria de escritura debe ser aprendida - por los alumnos en 1° y 2° grado. Requieren de simples procesos de discriminación para diferenciar unos de otros; la dificultad surge por el proceso de interferencia con que otro aprendizaje (ja-jo-ju) puede afectar su identificación.

En cambio el uso de v - b depende casi exclusivamente del proceso de evocación que permite recordar en qué casos el

fonema se representa con b y en cuales con v. Un amplio vocabulario visual apoyaría este reconocimiento, que desde ya se considerará mucho más complejo y por lo tanto menos grave.

Las pruebas empíricas apoyan la consecuencia II con los siguientes aportes:

II. con los siguientes aportes:

a) El 86,83 % de los alumnos cometen por lo menos un error de tipo 1. Este tipo de errores corresponde al 11,98 % del total de errores de la muestra. Cada alumno comete un promedio de 3 errores de clave primaria (Total de errores tipo 1 en la muestra: 1.105).

b) El 93,87 % de los alumnos incurre en errores de clave secundaria. Le corresponde a este Nivel el 13 % del total de errores de la muestra. Cada alumno comete un promedio de 3 errores y medios de este tipo.

c) El 99 % de los alumnos evidencia errores en el nivel ortográfico II. Le corresponde a este tipo el 61 % del total de errores de la muestra. Cada alumno comete un promedio de 16 errores.

d) El 87,95 % de los alumnos tiene errores en el Nivel IV de escritura, le corresponde a este tipo el 12,7 % de errores de la muestra total. Cada alumno comete un promedio de 3 errores.

Si bien el nivel III es el que reúne mayor porcentaje de errores, resulta alarmante que el 86,8 % de la muestra (310 alumnos) haya cometido errores de clave primaria cuyo dominio debe lograrse en 1° y/o 2° grado.

e) La cantidad de alumnos que no cometen errores en cada tipo, es significativamente baja.

No cometen errores: a) Nivel 1: 47 alumnos  
Nivel 2: 22 alumnos  
Nivel 3: 2 alumnos  
Nivel 4: 43 alumnos

El sistema logra enseñar a usar la clave primaria de escritura sin ninguna dificultad a 47 niños de los 357 encuestados.

f) El promedio de las notas obtenidas en ortografía en el total de la muestra no alcanza el nivel de eximición: 3,82 puntos.

Puede concluirse que las pruebas empíricas confirman ampliamente las consecuencias de la hipótesis planteadas en su oportunidad.

Los alumnos de 7° grado egresan con dificultades severas en ortografía y un 75 % no alcanza el nivel de eximición.

### VI.3.2. La hipótesis planteada y la habilidad para la lectura oral

Si los alumnos de 7º grado cometen errores en la lecto escritura, entonces, cuando se evalúa su rendimiento en lectural oral se comprobarán dificultades de diversas índole: omisiones, adiciones, cortes, cambios y repeticiones;

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

Una síntesis de los resultados obtenidos demostrará la confirmación de las consecuencias planteadas:

Errores en lectura oral: cada alumno comete un promedio de 9,54 errores en la lectura del texto de 57 palabras.

El modo lector: Solo el 37 % de los alumnos se ubica en el nivel medio y superior de modo lector, el restante 63 % evidencia un nivel inferior y deficiente.

Velocidad lectora: Un 30,81 % de alumnos alcanza el nivel medio y superior de velocidad, el restante 69,19 no rinde las 120 palabras por minuto consideradas como la línea de corte para 7º grado.

Estos tres aspectos de la evaluación lectora tienen importantes nexos que los interrelacionan y que se originan en el elevado porcentaje de cortes comprobados en la lectura oral.

---

Los errores que prevalecen son los CORTES y REPETICIONES.

---



---

Estos cortes disminuyen la velocidad lectora.

---



---

Todo corte implica una pausa que no está originada en signos de puntuación si no en dificultades para de codificar. Esto determina un MODO lector vacilante.

---

Luego de esta apretada síntesis de los hechos factuales pueden extraerse las siguientes conclusiones:

I - Alumnos que egresan de 7° grado evidencian dificultades marcadas en la lectura oral. Sólo un 35 % de alumnos alcanzan en esta área el nivel de aprobación.

II -- Se comprueban errores de diversa índole en lectura oral, pero tal como plantea la Doctora Carbonell de Grompone, nuestra investigación corrobora que los errores de mayor incidencia son los CORTES.

El 50 % de los errores de toda la muestra pertenece a los cortes y el 25 % a las repeticiones. Estos también son fruto de las dificultades para decodificar. En conclusión el 75 % de los errores surgen ante la imposibilidad de desc-

frar, y como resultante de un vocabulario visual muy inadecuado además de dificultades de evocación.

La lectura oral se caracteriza	CORTES reiterados
por:	Lentitud
	Modo vacilante

VI.3.2.1. La hipótesis planteada y el modo lector en la muestra

Prevalece significativamente la lectura vacilante corriente en un 23 % de alumnos. Resulta además el modo de la distribución.

Solo el 37 % de los alumnos alcanzan el nivel de aprobación. ]

El máximo nivel de lectura expresiva sólo es alcanzado por 12 niños de la muestra. ]

Resulta muy elevado el porcentaje de alumnos con lectura total o parcialmente silábica: 21 % de la muestra. ]

Este tipo de lectura es común en 1° y 2° grados, la época de automatización de los procesos lectores (según Quiros). Su persistencia en alumnos que egresan del nivel primario denota su estancamiento en etapas arcaicas del aprendizaje lector.

Del análisis de estos hechos podemos extraer las siguientes conclusiones:

I - Alumnos que egresan de 7° grado no han alcanzado el MODO de lectura que los ubique dentro de los niveles de aprobación (el 63 %).

II- Alumnos que egresan de 7° grado evidencian un estancamiento en niveles arcaicos del aprendizaje de la lectoescritura. Como no resulta un caso aislado sino el 21 % de la muestra, tal como se ha señalado en anteriores oportunidades, cuando -

un fenómeno se generaliza no puede adjudicarse a estados pa  
tológicos pues sería reconocer una población enferma.

Si se considera que no son casos patológicos puede -  
inferirse que estos alumnos no han recibido estímulos apro-  
piados para la práctica de la habilidad lectora, ni han rea-  
lizado reajustes o recuperación con los errores que se les  
ha detectado. Si se analiza el escaso porcentaje de docen-  
tes que aplican evaluación de diagnóstico puede relacionar-  
se este hecho con la supervivencia de un modo lector primi-  
tivo en alumnos que egresan.

Como la gran mayoría de los docentes entrevistados no  
aplica evaluación diagnóstica, es posible inferir que la pro  
moción de estos niños de uno a otro grado con dificultades  
tan severas, ha pasado desapercibido para los docentes de -  
los grados medios. En este caso la responsabilidad curricular  
se acrecienta: carencia de diagnóstico, carencia de práctica  
o ejercicio operatorio, carencia de reajuste y carencia de  
evaluación. La escuela entonces no puede declararse irresponsa-  
ble ante esta situación.

#### VI.3.2.2. La hipótesis planteada y la velocidad lecto- ra

La línea de corte fijada para la velocidad lectora, de-  
ja a sólo el 30,81 % de los alumnos sobre el nivel de aproba-  
ción.

La muestra se caracteriza por su lentitud lectora con  
una media aritmética de 106 palabras por minuto muy por deba-  
jo de la línea de corte fijada para nuestra evaluación. El -  
valor establecido fue muy inferior a otros de nuestra misma

lengua:

	MEDIA DE VELOCIDAD LECTORA
JIMENEZ CORIA	Para 7°: 142 palabras por minuto
SIMON	Para 7°: 135 palabras por minuto
CARELLI, J.C.	Lectores comunes: 220 a 250 p.p.m. Lectores lentos: 150 a 200 p.o.m.
ALFREDÓ CALCAGNO	Para 7°: 142 palabras por minuto
LAFOURCADE, P.	Lectores comunes: 200 p.p.m.
LA PAMPA	Para 7°: 106 palabras por minuto.

Sin embargo el dato más significativo fue la marcada concentración de alumnos en el nivel de lectura MUY LENTA: 248 alumnos leen a una velocidad inferior a las 120 palabras por minuto. Sólo dos alumnos de la muestra obtienen un nivel de lectura rápida.

En conclusión:

I - Alumnos que egresan de 7° grado evidencian, una velocidad lectora inferior al término medio establecido.

---

JIMENEZ CORIA, L. L. Técnica de la Enseñanza de la Lengua Nacional. Fernandez Editores, México, 1960, p.247.

COLLIN, G. Selección de Test. ob. cit, p.56

GARELLI, J.C.. Método de Lectura veloz. Troque, Buenos Aires, 1977, p.23

COLLIN, G. ob.cit., p. 58

LAFORUCADE, P.. Evaluación de los aprendizajes. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1978, p. 261.

II - La lentitud lectora resulta la dificultad predominante de la muestra. Los niños por lo tanto manifiestan serias anomalías para el descifrado y un retorno a etapas primitivas de la lectura, el de la automatización de los procesos lectores. Esta carencia es resultado directo de un vocabulario visual inadecuado y de dificultades en la capacidad de evocación.

III - Las pruebas empíricas confirman las consecuencias de la hipótesis planteada.

#### VI.3.3. Las hipótesis planteadas y la comprensión lectora

Si los alumnos de 7° grado cometen errores en lectura, 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.

Las pruebas empíricas confirman ampliamente esta consecuencia:

a) El 51 % de los alumnos evaluados no alcanzan a superar la línea de corte establecida. Aprobaron el 49 % de los niños evaluados.

b) Los objetivos que fueron alcanzados por la gran mayoría de los alumnos corresponden a la capacidad para recordar datos, hechos o fenómenos. Sin embargo los ítems que evalúan la habilidad para interpretar, (en la que se pone de manifiesto el pensamiento divergente, la capacidad para captar

el significado implícito de un texto) son resueltos positivamente el 44 % de las veces. La capacidad para valorar el texto (ítem 8) es resuelto sólo el 28 % del total previsto.

c) El 22 % de los alumnos obtienen un nivel deficiente de comprensión lectora con notas que corresponden al aplazo de nuestra escuela (debajo de 4).

Sólo 3 alumnos alcanzan el nivel muy superior de comprensión con 10 puntos.

Estas pautas nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

I - Alumnos de 7º grado evidencian dificultades específicamente centradas en la capacidad de interpretación y valoración de mensajes.

II - Un porcentaje muy elevado de alumnos el 51 % no alcanza el nivel de aprobación.

Este resultado asume una perspectiva aun más seria si se considera que la prueba de comprensión se ha efectuado sobre un cuento "El premio de la manzana de oro de Juana de Ibarbourou. Puede inferirse que los porcentajes serían aun más elevados si se diera a leer un texto de Formación Cívica o Biología, propios del nivel medio o incluso la editorial de un diario o el prólogo de una novela. Se considera que este sería el material básico para un egresado de 7º grado que continúa sus estudios o se integra al mundo del trabajo.

Las pruebas empíricas han confirmado las consecuencias planteadas.

#### VI.3.4. Las hipótesis planteadas y la escritura de los alumnos

Si los alumnos de 7º grado egresan con dificultades en la escritura, 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 formas, de tamaño, enlaces y uniformidad).

Las pruebas empíricas demuestran que:

a) Una gran mayoría de alumnos promovidos, tienen en efecto una grafía legible (el 89,92 %). Sólo el 10,08 % presentan alteraciones severas que hacen ilegible o legible con mucha dificultad el material escrito.

El 21 % de la muestra obtiene el máximo puntaje:10; el 35,8 %, nota 9; el 20 % nota 7, y el 0,84 % es la 6.

b) Más del 50 % de los alumnos obtiene niveles promedio y alto con respecto a la forma y el control.

c) Más del 30 % de los alumnos logran niveles promedio y alto con respecto a la uniformidad, espaciación y enlaces.

d) El error más generalizado es la distorsión de formas por elementos circulares rotados (23,17 % de los errores) Los demás tipos decrecen hasta hacerse insignificante en los lazos superiores cerrados (1 %).

e) La uniformidad de la escritura se encuentra alterada

da por el 29 % de errores en los trazos superiores cortos y en el 19 % por el trazo inferior corto.

A partir de estos hechos pueden extraerse las siguientes conclusiones.

I - Si bien existen alumnos que, de acuerdo al planteo de la hipótesis, egresan con dificultades en la escritura, su porcentaje resulta poco significativo.

II- Se comprueban dificultades diversas en la escritura, que sin embargo no alteran la legibilidad del texto y por lo tanto resultan poco significativas.

Se considera que las pruebas empíricas no aportan datos concluyentes para confirmar la hipótesis planteada.

VI.3.4.1. Comparación de los resultados de la lectoescritura por grupo de escuelas.

	Errores	Velocidad	Modo	Comprensión	Eficiencia	Ortografía	Grafía
Pers.Unico		x	x				--
vs Graduada	x			x	x	x	
Oficial	x		-				x
vs Privada		x		x	x		
Jornada simple	x	x	x		x	x	
vs Jorn.completa				-			-
Rural							
Urbana	x	-	x	-	-	x	x
Femenino	x		x	x	x	x	x
Masculino		-					

Las escuelas con docentes designados en cada grado evidencian ciertas ventajas respecto a las del personal único. Sin embargo esas diferencias son mínimas, menos de lo que podría suponerse al pensar que una maestra está a cargo de los 7 grados y la Dirección.

Las escuelas privadas demuestran una leve superioridad respecto a las oficiales, especialmente en lectura, encontrándose niveladas en ortografía. }

Las escuelas de jornada simple alcanzan mejor nivel de rendimiento que las de jornada completa. La mayor cantidad de horas escolares no ha redundado en beneficio de la lectoescritura. ✓

Las escuelas rurales se mantienen muy cercanas a las urbanas especialmente en lectura donde las diferencias son mínimas. Se hacen más marcadas en ortografía a favor de las urbanas.

El sexo femenino evidencia un liderazgo indiscutido en sus rendimientos en lectoescritura.

### VI.3.5. Las hipótesis planteadas y el currículo

#### VI.3.5.1. La validez externa e interna del currículo

La evaluación curricular realizada a través de las escalas descriptivas, permite arribar a inferencias diversas - que confirman la inadecuación del currículo para favorecer el aprendizaje:

##### Evaluación del ámbito curricular:

a) El currículo carece de validez externa por ausencia de los elementos generadores o fundamentos teóricos.

b) No existen fundamentos psicológicos, filosóficos, socioeconómico culturales, que orienten la selección y organización de los elementos estructurales por lo que puede inferirse la carencia de metodología de concepto y planeamiento en la elaboración del currículo.

c) Los elementos estructurales carecen de marco teórico que los justifique, y su selección queda librada a la improvisación empírica denotando un enfoque intuitivo y asistemático en el planeamiento curricular.

##### Evaluación de los Lineamientos Curriculares:

a) Los L.C. (Lineamientos Curriculares) presentan elementos estructurales incompletos. Además de no incorporar ningún tipo de fundamento, carecen de orientaciones metodológicas, distribución horaria sugerida, pautas de evaluación y promoción. La aprobación de cada ciclo y finalmente del nivel, quedan libradas al buen criterio de los docentes.

¿Cuál es la calidad de los escasos elementos estructurales que presenta?

b) Los objetivos pedagógicos del Nivel, NO SON OBJETIVOS, sino contenidos que desean estimularse (el desarrollo - motriz, el pensamiento operacional) contenidos entre los que se ha omitido el área de la expresión o comunicación.

c) El resto de los objetivos analizados se caracterizan por su ambigüedad (cada docente puede asignarle un significado distinto), por lo que no sirven como patrones externos para la evaluación. Se les ha quitado a los objetivos una de las funciones fundamentales para servir de hilos conductores hacia el aprendizaje.

d) Los objetivos no reúnen los requisitos de integración, continuidad, congruencia y viabilidad.

Integración: objetivos que aparecen como generales de ciclo se incorporan luego a un listado de objetivos más específicos, perdiendo la oportunidad de transformarse en integradores de los demás y patrón de logros para la evaluación.

Continuidad: Objetivos que figuran en un ciclo, no se retoman en el siguiente para profundizarlos, simplemente se omiten, aunque en los contenidos se siguen manteniendo.

Congruencia: No se sigue ningún sistema de derivación que haga posible la disminución del nivel de complejidad de los objetivos, para transformar los inferiores en patrones - precisos de evaluación. La congruencia es la relación de equilibrio entre uno y otro nivel de complejidad. Si esos niveles no se precisan, la ambigüedad impide que los objetivos cumplan

sus funciones de guía para la selección de actividades, de ítems de evaluación y de recuperación.

Viabilidad: Es la posibilidad de concretar los objetivos en aprendizajes. Esta característica se logra a partir de los pasos anteriores (integración, continuidad y congruencia). Un objetivo es viable cuando puede transformarse efectivamente en un logro disposicional. Por lo tanto no puede ser ni ambiguo, ni utópico, sino presentar un claro patrón de logros.

c) En los L.C. se ha detectado una marcada pérdida de especificidad e independencia de los contenidos de Lectura y escritura respecto al Programa anterior. ✓

d) Aparecen contenidos sin objetivos de los que se derivan y por otra parte los objetivos tan ambiguos no permiten la tarea de derivación de contenidos y experiencias. Por lo tanto se detectan escasas relaciones entre objetivos y contenidos por lo que se afirma un nivel bajo de congruencia entre los elementos estructurales.

e) Las experiencias planteadas no sirven de guía para el docente porque no aportan más que pautas demasiado generales, por ejemplo: "Realizar ejercicios para fijar contenidos gramaticales." Resulta una orientación que por obvia, no necesita brindarse, en cambio pudo sugerirse el tipo de ejercicio acorde con la edad evolutiva que corresponde y para el contenido lingüístico específico.

No hay sugerencias para organizar y seleccionar actividades (qué organización elegir, lineal o cíclica; cómo aplicar los principios de secuencia, continuidad e integración;

qué técnicas o medios favorecen ese aprendizaje; qué organización escolar es apropiada: pequeño grupo; gran grupo o individualizada, etc.).

La falta de sugerencias para organizar y seleccionar experiencias y la carencia de pautas metodológicas deja al docente sin guía concreta de acción.

Las experiencias sugeridas no hacen más que agregar - la frase: "Realizar ejercicios"... a los contenidos mínimos, por lo tanto no son propuestas de actividades de aprendizaje: a) presentan la estructura de objetivos que en su mayoría activan el pensamiento convergente: "Realizar ejercicios:

Para reconocer oraciones....

para distinguir prosa y verso

para destacar en textos informativos las ideas principales y las secundarias"<sup>3</sup>

b) La función que cumplen, es la de brindar una secuencia de temas derivada de los contenidos curriculares. Por ejemplo, oración y frase figuran como contenidos (demasiados genéricos para orientar a un docente que nunca se desempeñó en 7° grado, por ejemplo). Las sugerencias de actividades - luego derivan de ese contenido otros menos complejos. En nuestro ejemplo "oraciones unimembres y bimembres, imperativas, desiderativas, etc. En conclusión más que como sugerencia de actividades cumplen la función de brindar una secuencia de contenidos.

---

<sup>3</sup> Lineamientos curriculares. Anexo 1. ob.cit. p. 36.

Con lo cual no se verifica variación con respecto al programa antiguo: los docentes se siguen guiando por los contenidos.

Los objetivos no cumplen las funciones fijadas por la teoría curricular.

#### VI.3.5.2. Conclusiones

A. El currículo carece de validez externa por ausencia de elementos generadores o fundamentos teóricos.

En consecuencia los elementos estructurales no tienen un marco teórico que los justifique y su selección queda librada a la improvisación empírica, denotando un enfoque intuitivo y asistemático en el planeamiento curricular.

B. Los Lineamientos curriculares carecen de validez interna porque:

a) presentan fallas de estructuración: omiten elementos estructurales de importancia como las sugerencias metodológicas, distribución horaria, pautas de evaluación y promoción de escolares.

b) Se observa una defectuosa redacción de los objetivos, (un nivel de complejidad sin secuencia, presentados más como expresiones de deseos que como metas cuyo dominio se busca) lo que determina la falta de congruencia, integración, continuidad y viabilidad de los mismos. No se complementan, ni interrelacionan, sino más bien son compartimientos estancos o elementos yuxtapuestos.

c) Si bien se señalan objetivos referidos a la lecto-escritura se comprueba simultáneamente la pérdida de independencia y especificidad de la lectura en los contenidos mínimos: ni siquiera figura entre ellos.

d) La única congruencia que se verifica es la de los contenidos con las experiencias. Sin embargo esta característica nos permite inferir que para sus redactores lo más importante sigue siendo los contenidos. Estos Lineamientos adoptan nuevas vestimentas pero el soporte más firme que ofrecen a los docentes son justamente los contenidos, como en los viejos programas escolares. Mientras los objetivos no cumplan las funciones teóricas que se les asignan (guías para la selección y organización de los contenidos, las experiencias y la evaluación) el docente sigue empleando los contenidos como guía y fin de su actividad. Además cabe señalar la deficiente formulación de las experiencias que fijan una minuciosa secuencia de contenidos sin precisar consignas para la actividad, o guías para lograr la integración, la continuidad, la viabilidad, en fin, la adaptación a las estructuras cognoscitivas de un púber

## VI.3.5.3. Evaluación del planeamiento docente

Esta evaluación se realizó a través de la Escala N°4 de siete items, con los siguientes resultados:

Item	Aspecto a evaluar	Conclusiones
1	Los objetivos cubren los distintos niveles de complejidad?	No aparecen completos los diversos niveles de complejidad de los objetivos.
2	Los objetivos son viables?	Un porcentaje de objetivos no son viables y no constituyen patrones de evaluación.
3	Se jerarquizan los contenidos de lectoescritura?	El planeamiento docente jerarquiza los contenidos de lectoescritura.
4	Los objetivos se ajustan a las pautas de redacción?	Ajuste mínimo. Los objetivos no cumplen las funciones asignadas.
5	Son congruentes los contenidos respecto a los objetivos?	No se comprueba congruencia entre contenidos y objetivos.
6	Son congruentes los objetivos de curso respecto a los curriculares de ciclo?	No se verifica congruencia entre objetivos curriculares y los de curso
7	Son congruentes los objetivos de curso respecto a los de unidad?	No se verifica congruencia entre objetivos curso y de unidad

Como síntesis de la interpretación de los datos puede señalarse que los objetivos no cumplen en el planeamiento la

función que se le asigna desde el marco teórico:

a) No aparecen completos los diversos niveles de complejidad por lo que se dificulta la tarea de derivación que asegura la congruencia y viabilidad. El 77% de los docentes encuestados omiten los objetivos de curso o los de unidad. Más de la mitad de las escuelas analizadas, el 53% no fijan las metas que deberán alcanzar sus alumnos en el año escolar y el 46 % omite los generales de unidad. Esta situación señala la carencia de marcos teóricos que fundamenten el planeamiento del currículo.

b) Se evidencia un nivel mínimo de viabilidad. Esta deficiencia señala la imposibilidad de comprobar el logro de los objetivos propuestos. El 30 % de los docentes no logran fijar por lo menos el 50 % de objetivos viables; el 54 % logra redactar entre el 50 y 79 %, pero queda el resto de los objetivos como pautas azarosas de acción. Se infiere entonces que los objetivos no son usados por el 84 % de los docentes como patrones precisos de evaluación. Esta conclusión debe corroborarse con los resultados de la Escala 6 que desde otro punto de vista evalúa este mismo aspecto, se observa marcada dificultad de los docentes para fijar metas viables que puedan cumplir la función de ejes del aprendizaje permitiendo la adecuada selección de contenidos y actividades así como indicadores precisos para la evaluación.

c) Congruencia de contenidos y objetivos: los contenidos no se seleccionan a partir de los objetivos en un elevado porcentaje de casos.

A veces los exceden, otras son menos que los plantea-

dos en los objetivos. Por ejemplo, en uno de los casos observados, se constatan tres objetivos referidos a la lectura y la redacción y ningún contenido sobre el tema.

d) Congruencia entre los objetivos: Al no intentarse algún sistema de derivación que señale las relaciones entre objetivos de los distintos niveles, no se puede obtener congruencia con los contenidos, experiencias y finalmente la evaluación. En muchos casos se ha constatado que el docente ignora que debe buscar esa relación ya que copian los objetivos de los Lineamientos curriculares de ciclo (6° y 7° grados) y los ubican como objetivos de curso desconociendo la diferencia de complejidad entre ambos.

Como son mínimos los objetivos viables y congruentes, el resto resulta inoperante para organizar la tarea áulica de conducción y evaluación de los aprendizajes.

Se evidencia, en general, carencia de metodología de diseño curricular por lo que los elementos aparecen inconexos, yuxtapuestos y carentes de toda sistematización.

## VI.3.5.4. Las experiencias de los alumnos

Todoa aprendizaje se hace posible a través de la experiencia activa del sujeto que aprende. Según los objetivos perseguidos esas experiencias pueden activar el pensamiento convergente o el pensamiento divergente, el dilema que enfrenta el docente consiste en enseñar a conocer o enseñar a pensar.

La escala descriptiva N° 5 que evalúa la calidad de las experiencias de los alumnos, arriba a los siguientes resultados:

Item	Aspecto a evaluar	Conclusiones
1	Tipo de experiencia más frecuentes.	Predominan las experiencias del tipo C no estimulan las habilidades intelectuales ni el pensamiento divergente.
2	Cantidad de experiencias por contenidos.	Baja relación entre ambos elementos. Escasa posibilidad para consolidar aprendizajes.
3	Existencia de experiencias de consolidación.	Escasos contenidos se consolidan.
4	Existencia de experiencias de retorno cíclico.	Experiencias de retorno nula o casi nula.
5	Relación días por contenidos.	Relación muy baja; 1 día por contenido.

Las experiencias presentan por lo tanto, limitaciones severas para promover un aprendizaje eficaz.

a) Predominancia marcada de experiencias de tipo C. Escasa actividad mental requerida, no hay aporte personal, se

requiere especialmente el recuerdo de información. Promueven conocimiento pero no habilidades intelectuales. Son experiencias inadecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura, habilidad intelectual que exige el uso permanente de las habilitaciones logradas. Si se presenta un nuevo vocablo para analizar su escritura y significado y nunca más se promueve su uso, ese término no se incorpora al vocabulario de uso del alumno, no se transforma en habilidad capaz de transferirse. No hay práctica habitual de lectura, no se promueve la elaboración personal de mensajes, descripciones, narraciones y resúmenes, con las limitaciones de este tipo de comunicación, que sin embargo, también le posibilita al niño ordenar su pensamiento para expresarlo. La ortografía queda librada a ejercicios esporádicos, inconexos y sin evaluación. Se observa en cinco escuelas de la muestra (todas urbanas) tareas de ortografía en las que se toma apunte (copia) de hasta diez reglas ortográficas sobre el uso de alguna letra, generalmente b ó c. En el resto de las escuelas, la actividad referente a ortografía es mínima o no existe. En todos los casos observados, no se constatan retornos sobre los temas de ortografía, sino sólo sobre los de gramática. Esta organización curricular inadecuada para el aprendizaje lingüístico, es considerada como una causa importantísima de las dificultades en la lectoescritura.

Aun cuando la dimensión de lo esperado jerarquiza la lectoescritura, la observación de la dimensión de lo real, desmiente esa disposición y señala la escasa importancia asignada por el docente.

b) La relación experiencias-contenidos resulta muy limitada, e inferior a los presupuestos teóricos acerca de la necesidad de brindar a cada contenido experiencias de in-

corporación, consolidación, aplicación, integración, evaluación y reajuste. Si los alumnos sólo copian y repiten mecánicamente las enseñanzas, no tendrán oportunidad de lograr la transferencia al uso práctico de lo aprendido teóricamente.

La necesidad de USO del material recientemente adquirido ha sido considerado por diversos autores con distintos nombres: ejercicio operatorio para repetir esquemas asimiladores (Piaget); consolidación de los aprendizajes (Ausubel); la revisita de la materia (Bruner); recuperación de material intelectual (Gagné). En fin, se observa acuerdo para considerar la necesidad de uso de la información en variadas experiencias para su aprendizaje.

Si bien la relación experiencia-contenido no señala el máximo nivel de inadecuación, no significa que la cantidad resuelva el problema de la falta de calidad lingüística de -- las experiencias que ha sido señalada en el apartado anterior.

c) Las experiencias carecen de la consolidación necesaria que posibilite el uso de lo aprendido y por lo tanto se hace evidente el riesgo de las interferencias y el olvido rápido de lo recientemente incorporado. Esta comprobación (la carencia de consolidación de la mayoría de las experiencias) nos permite concluir que las dificultades de los alumnos no surgen por omisión de los maestros en la presentación de los temas sino por la inadecuación del tipo de experiencias planteadas y por la escasa consolidación de los aprendizajes.

d) No se verifica en la mayoría de las experiencias de lectoescritura, el retorno cíclico a los aprendizajes anteriores asegurando su empleo continuo. De esta manera no se promueve el uso de esquemas asimiladores previos y se cercena

la posibilidad de complementar el proceso de asimilación con el de acomodación y generar el aporte creativo y personal.

e) La relación cantidad de días por contenido, señala la escasa disponibilidad de tiempo para retomar aprendizajes, favorecer los procesos de transferencia y usar la evaluación permanente a fin de asegurar la construcción de los nuevos aprendizajes sobre los anteriores ya conseguidos.

f) No se correlaciona la aparente jerarquización otorgada por los docentes a la lectoescritura en el planeamiento, con la escasa promoción de actividades de lectura y escritura. El siguiente cuadro sintetiza la cantidad total de estas actividades en la muestra respecto a las experiencias de lengua de las sesenta unidades didácticas analizadas.

Experiencias	Frecuencia	Porcentaje
Redacciones	95	7
Lectura	67	5
Gramática y otros	1143	88
TOTAL	1350	100

Es decir que del total de experiencias de lengua de la muestra sólo el 5 % estimula la lectura.

La escuela que mejor nivel de planificación alcanza en nuestra evaluación, dedica sin embargo escaso porcentaje de actividades para estimular la lectoescritura.

Total de experiencias en 65 días:	97	100%
Lectura	1	1%
Redacción	1	1%

En conclusión puede inferirse una escasa valoración por parte de los docentes de las actividades que nos ocupan.

## VI.3.5.5. La tarea docente de evaluar

Las evaluaciones son también experiencias de los alumnos, preparada por los docentes para recabar información acerca de la marcha del aprendizaje y asegurar una toma de decisiones adecuadas a la realidad.

Esas decisiones consistirán, por ejemplo, en asumir las dificultades del grupo y no continuar con otras tareas, o en brindar experiencias de recuperación a los alumnos cuya evaluación denota dificultades y continuar con los que han obtenido un buen rendimiento.

La escala descriptiva aplicada para evaluar esta tarea docente brinda la siguiente información

Item	Aspecto a evaluar	Conclusiones
1	Hay evaluaciones diarias?	Los docentes emplean escasamente la evaluación para recabar información sobre el proceso de aprendizaje y tomar las decisiones que correspondan.
2	Se hacen reajustes?	No hay tareas de reajuste y si las hay, la mayoría está mal corregida.
3	Se evalúa la lectura oral?	El docente evalúa escasamente la lectura oral.
4.	Se evalúan las redacciones?	Las evaluaciones de redacciones, muy escasas, no se ajustan a las pautas mínimas establecidas. No favorecen el mejoramiento de la expresión.

Item	Aspecto a evaluar	Conclusiones
5	Hay evaluación de Unidad I y II?	La evaluación apenas se emplea como medio para recabar información y tomar decisiones que posibiliten el aprendizaje.
6	Se hace reajuste con los errores de la evaluación de Unidad?	El docente no emplea la evaluación como fuente de información sobre la marcha del aprendizaje y de esta manera canalizar la recuperación escolar.
7	Se evalúan todos los contenidos curriculares.	Los contenidos que se evalúan son ínfimos o directamente no hay evaluación. Esta tarea es poco reconocida por la docencia.
8	Se evalúan todos objetivos planteados?	La evaluación es poco congruente con los objetivos.

Síntesis: La evaluación no se valora como proceso fundamental para recabar información acerca del aprendizaje de los alumnos y tomar en consecuencia las decisiones en materia escolar. Nivel 0.

La síntesis de las conclusiones acerca de la Escala 6, son las siguientes:

a) El 57 % de la muestra obtiene un nivel inferior en el uso de la evaluación diaria, donde se alternan tareas corre

gidas y sin corregir. Por lo tanto puede inferirse que la evaluación no es empleada sistemáticamente como un proceso de retroalimentación, porque de lo contrario sería una etapa ineludible en la tarea escolar.

b) El 63 % de los docentes se ubican en el Nivel 0, en cuanto al uso constructivo del error y puede inferirse - que desconocen la importancia del reajuste para corregir las incipientes dificultades de los alumnos. El error no es rescatado como factor de aprendizaje y se transforma en un elemento necesario para colocar una calificación.

c) El 70 % de los docentes evalúa esporádicamente, o no evalúa la lectura oral. Esta alarmante conclusión, también serviría para explicar las dificultades lectoras: el docente no evalúa, no da por lo tanto indicaciones para superar dificultades, no brinda posibilidades de reajuste, y finalmente desconoce que alguno de sus alumnos no saben leer.

d) En el 90% de los casos las redacciones presentan una evaluación incompleta o directamente no están corregidas. Se dice incompletas porque no se evalúa nada más que la ortografía; las redundancias, vulgarismos, falta de concordancia, oscuridad de expresión, pobreza de vocabulario, la mayoría de las veces no se señalan y en el 100 % de los casos, si están corregidos no presentan tareas de reajuste. En conclusión no se aplica el uso constructivo del error para mejorar la expresión escrita. La evaluación se emplea para colocar una calificación y se ignora la función de retroalimentación que cumple tanto para el docente como para el alumno.

e) El 70 % de los docentes evalúa una sola unidad o no evalúa ninguna. Vuelve a repetirse la situación respecto a

la evaluación diaria. No es una labor habitual, incorporada a la tarea escolar como fase ineludible; entonces su uso se transforma en una posibilidad azarosa. Al obviar este paso - el docente está reconociendo 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.

f) Sólo 5 escuelas de la muestra presentan tareas de reajuste con los errores de las evaluaciones de unidad.

En este sentido la carencia de reajuste de unidad - permite inferir que el docente solo emplea la evaluación para colocar la nota y no para controlar el aprendizaje y promover actividades correctivas ante las incipientes dificultades.

g) Así como se ha comprobado que las evaluaciones son escasas, las pocas que hay no cubren todos los contenidos curriculares quedando un amplio espectro sin evaluar. Cuantitativamente son deficitarias, cualitativamente también son inadecuadas: un amplio caudal de contenidos quedan sin evaluar.

Si como afirmara Piaget, toda noción se construye progresivamente a partir de otras anteriores, mientras no se asegure que éstas se han logrado, se puede llegar a invalidar las posibilidades de futuros aprendizajes por carencia de evaluación que informe sobre el nivel de dominio de cada noción previa.

h) El planeamiento docente encuentra su razón de ser si logra aportar sus elementos teóricos para mejorar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto la congruencia entre lo -

"esperado" y lo "hecho", garantizaría el logro de los objetivos planteados.

Sin embargo, así como se demostró la falta de congruencia entre los objetivos y los contenidos, ahora se comprueba la falta de congruencia entre los objetivos y la evaluación: (ítem 8). En conclusión, el planeamiento no guía la conducción y evaluación de los aprendizajes de la lengua.

#### VI.3.5.6. La opinión docente y los hechos didácticos

a) La mayoría de los docentes considera que posee - tiempo suficiente para la enseñanza de la lectoescritura. Sin embargo el 50 % de la matrícula egresa con dificultades. El análisis documental de los cuadernos además permite expresar que sólo se posee un día y fracción para cada contenido. Se carece por lo tanto del tiempo necesario para promover la - consolidación de los aprendizajes, la evaluación sistemática y el reajuste oportuno.

Esta carencia no ha sido detectada por el 62 % de los maestros:

b) La mayoría de los docentes considera que los contenidos curriculares son los necesarios. Pero el análisis - documental demuestra que no se organizan más de dos experiencias por contenido por la carencia de tiempo. El 84 % de los docentes no ha tomado conciencia de que excesivos contenidos y escaso tiempo quitan posibilidades a las experiencias generadoras de aprendizaje.

c) El 84 % de los docentes reconoce que tiene tiempo para hacer repases periódicos. Sin embargo el análisis documental demuestra que son escasas las actividades de retorno cíclico y las que hay, cubren los temas de gramática.

d) El 76 % de los docentes no realiza evaluación diagnóstica antes de confeccionar la planificación anual.

Por lo tanto esta tarea resulta ficticia y parcializada porque atiende sólo a la labor docente de enseñanza, desvinculándose de la tarea de aprendizaje.

e) El 96 % de los docentes considera que es necesario enseñar a estudiar en la escuela, pero sólo el 64 % afirma - que puede hacerlo; al 36 % restante le falta tiempo para esta tarea o desconoce las técnicas de estudio independiente. Sin embargo al preguntársele a los niños si conocían una biblioteca, casi la mitad de la matrícula respondió negativamente. Es decir, que la falta de estimulación para el uso de la biblioteca denota una vez más la desjerarquización de los contenidos referidos a la lectoescritura.

Pero además indica la carencia de orientación docente para estimular la búsqueda de información una de las técnicas de estudio independiente de valor fundamental para la educación permanente.

f) El 60 % de las docentes considera que el programa no requiere adaptaciones a las necesidades de su grupo, e informan que si bien los superiores controlan la marcha del programa, justifican los retrasos o cambios. La inflexibilidad del currículo es entonces responsabilidad: a) de los maestros, porque no conocen las capacidades previas de sus alumnos (falta el diagnóstico) y no han tomado conciencia que de la carencia de tiempo y los contenidos excesivos exigen adecuaciones particulares del currículo; b) de los supervisores, que aun - controlando la marcha del programa no han detectado las dificultades escolares que exigirían la adecuación curricular; c) de la máxima autoridad educativa por la ambigüedad con que, - por una parte, promueven adaptaciones, y por otra denominan a los temas programáticos contenidos mínimos, resaltando lo impelable de su cumplimiento. La única adecuación permitida sería la de agregar contenidos.

g) Los docentes han tenido en general buenas posibili

dades para el perfeccionamiento.

Las carencias detectadas en la labor docente de planeamiento, no pueden ser imputadas a desajustes personales, por el alto grado de generalidad evidenciado. Se infiere entonces una desvinculación docente con los fundamentos teóricos de su tarea por carencias específicas de su formación docente, y que el sistema de perfeccionamiento tampoco ha podido controlar.

VI.3.5.7. La hipótesis planteada y la evaluación curricular.

Hipótesis La inadecuación del planeamiento y desarrollo del currículum es un factor endógeno que incide en la conformación de dificultades en la lectoescritura.

Deducción de las consecuencias:

Si se demuestra que los alumnos que egresan de 7° grado evidencian dificultades diversas en la lectoescritura, entonces el currículo no ha cumplido su finalidad de servir como 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 esperado.

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

Las pruebas empíricas confirman ampliamente la primera consecuencia pues salvo el caso de la grafía los demás rendimientos son inferiores a lo esperado.

	Rendimiento esperado	Media obtenida
<u>Ortografía:</u>	6 puntos	3,82 puntos
<u>Eficiencia lectora:</u>	6 puntos	5,32 puntos
<u>Modo lector:</u>	Nivel 3	Nivel 4
<u>Velocidad:</u>	120 palabras por minuto	106 palabras por minuto
<u>Grafía:</u>	6 puntos	8 puntos

En cuanto a la segunda consecuencia las pruebas empíricas obtenidas señalan la carencia de validez del currículum.

Validez externa: 0; carece de validez externa

Validez interna:  $M_o = 0$ . Carece de validez interna

Validez de congruencia:  $M_o = 0$ . Carece de validez de congruencia.

El currículum no cumple los requisitos mínimos para guiar la conducción y evaluación del aprendizaje.

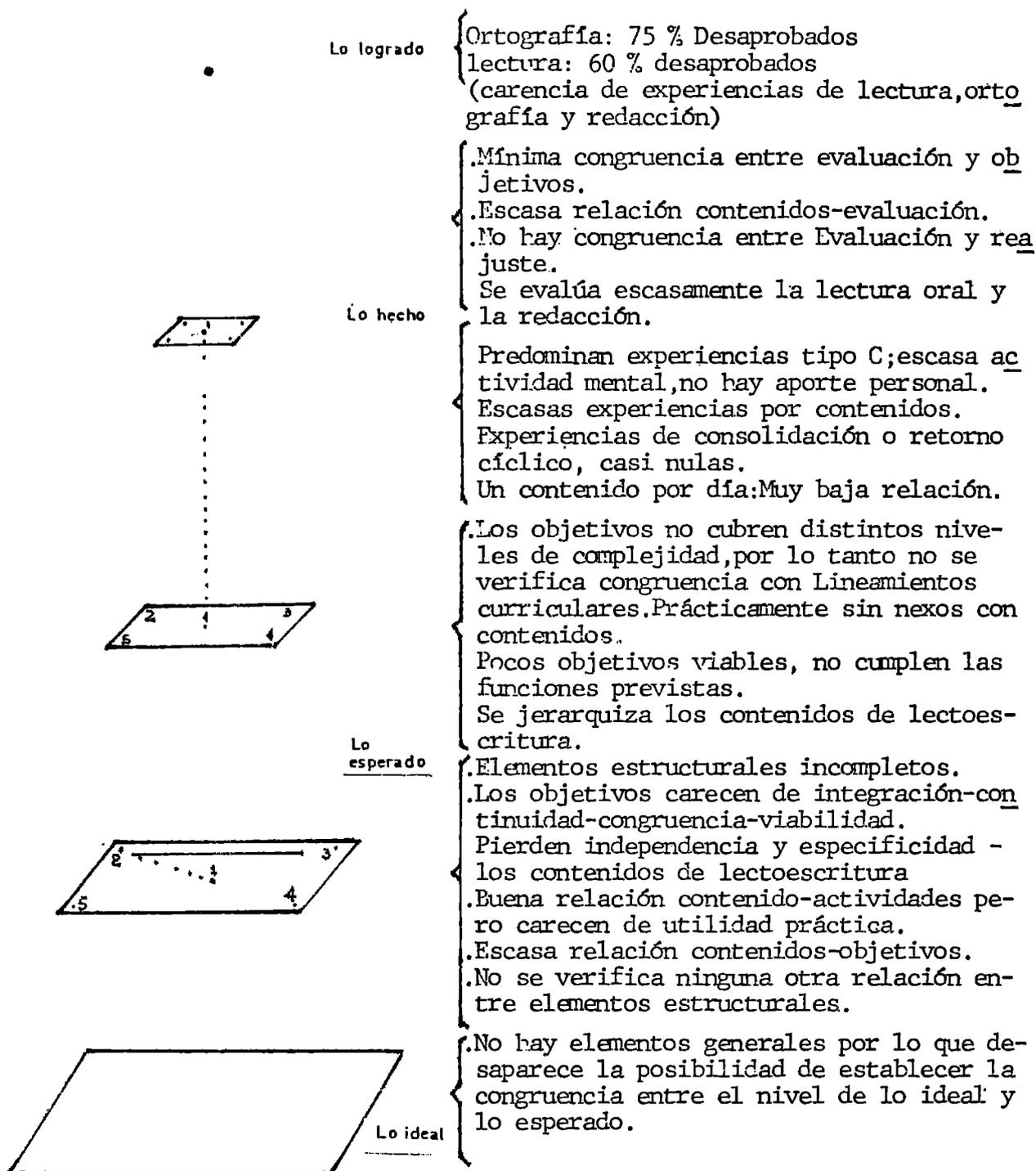
Se dice que una prueba es VALIDA cuando mide lo que realmente pretende medir, el currículum, con el mismo criterio es válido si alcanza lo que realmente se propone alcanzar, un aprendizaje eficaz. Se acaba de demostrar que no logra su finalidad por inadecuación de planeamiento y desarrollo.

Por ejemplo, la carencia de evaluación continua favorece la proliferación de las dificultades en el aprendizaje porque como no se evalúan los logros esperados no se detectan dificultades y por lo tanto no se organiza el apoyo escolar o reajuste. En este sentido, entonces la estructura curricu-

lar ha favorecido la aparición de dificultades de aprendizaje que en nuestro caso alcanzan niveles alarmantes: 75 % de desaprobados en ortografía; 60 % en eficiencia lectora, el 69,19 % en velocidad lectora.



## VI.3.5.7. Síntesis gráfica



La realidad ha desarticulado el modelo teórico.

Las características del planeamiento y desarrollo del currículum denotan una carencia generalizada de metodología de concepto y planeamiento.

Hay quienes creen observar en este tipo de currículum la presencia del modelo conductista, o del enfoque sistémico. A partir de este análisis en cambio, puede afirmarse que no se ha seguido ninguna metodología de diseño y conducción curricular: carece de marco teórico y su elaboración denota un enfoque intuitivo y asistemático.

El cercenamiento de la red de interrelaciones que otorgan coherencia al desarrollo curricular lo ha dejado transformado en elementos yuxtapuestos, inconexos y carentes de la mínima sistematización.

Los hechos que avalan esta afirmación se analiza a continuación:

a) Los objetivos no cumplen la función que les asigna el modelo curricular: no guían la selección de contenidos (hay contenidos que no se derivan de ningún objetivo); ni de experiencias (estas se conectan con los contenidos y no con los objetivos, tal como el viejo modelo de programa). No sirven como patrones de logro ni para la evaluación del aprendizaje, ni para la promoción de los alumnos. Por lo tanto, no pueden usarse para la retroalimentación o el reajuste.

No logran constituirse en el eje que aglutina los distintos planos curriculares, ni en el pivote de los elementos estructurales de un mismo plano. Los contenidos siguen conservando su poder de concentración de los esfuerzos docentes.

b) Las experiencias de aprendizaje del tipo C, predominan ampliamente en el 94 % de las escuelas.

La actividad intelectual que requieren es mínima pues convocan sólomente al pensamiento convergente; el aporte personal creativo, inexistente, el uso de la información reemplazado por el conocimiento de esa información.

Las experiencias de lectura oral, ortografía y redacción son tan escasas que en algunas escuelas concentran en dos unidades didácticas el 1 % de todas las actividades. Las experiencias más generalizada que realizan los alumnos, son la copia o apuntes de material que cualquier libro puede suministrar.

c) La evaluación adopta indiscutiblemente el rol que ha sido claramente descripto por Bloom:

"El propósito de la evaluación, tal como se utiliza con más frecuencia en los sistemas educativos existentes, consiste sobre todo en la clasificación de los estudiantes y está destinado a descubrir a aquéllos que han fracasado (D ó F); a aquéllos que han tenido éxito (A ó B) y aquellos que se han limitado a salir del paso (c). Tal como se emplean comúnmente en las escuelas, las pruebas y otras formas de evaluación contribuyen en escasa medida al mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje, y raras veces sirven para asegurar que todos (o casi todos) aprenden lo que el sistema escolar considera como tareas y metas importantes del proceso educativo".<sup>4</sup>

Como la evaluación no se emplea para mejorar la ense-

---

<sup>4</sup> BLOOM, E., HASTINGS, G y MADAUS, G. Evaluación del aprendizaje. Editorial Troquel, Buenos Aires, 1975.

ñanza y el aprendizaje no es una fase ineludible del proceso. Se evalúa cuando se necesita notas, no para corregir la disfuncionalidad de la enseñanza o del aprendizaje. Por eso tampoco se hace evaluación diagnóstica al iniciar el año escolar.

.d) No hay tareas de reajuste. Al desconocerse el rol constructivo del error en la gestación del aprendizaje, no se lo retoma para enfocarlo en una nueva reflexión operativa. Sólomente se lo señala para justificar la nota colocada.

e) La carencia de marco teórico para el desarrollo del currículo se hace evidente en las contradicciones detectadas:

— Lo que piensan los docentes —	Lo que se hace, o lo real —
- Debe enseñarse a estudiar en la escuela.	.No se estimula la búsqueda de información y uso de las bibliotecas. Casi la mitad de la matrícula no conoce una biblioteca.
- Los Lineamientos Curriculares no necesitan adaptarse.	.Las escuelas de jornada completa y las rurales demuestran rendimientos escolares inferiores.
- Los contenidos no son excesivos, son los necesarios.	.Se debe prever un contenido por día y dos experiencias por contenidos con lo que no puede quedar tiempo para la consolidación y el retorno cíclico.

- |   |  |
|---|--|
| -El tiempo dedicado a la lectura y escritura no es escaso.                | .Se verifica carencia marcada de redacciones y lecturas orales.  |
| -Los repasos (retorno cíclico) son muy necesarios.                        | .Muy pocos contenidos (sólo algunos gramaticales) son cometidos al principio de continuidad.                                 |
| -Los objetivos jerarquizan notablemente los contenidos de lectoescritura. | .Las experiencias de aprendizaje observadas señalan la prioridad marcada de los contenidos de gramática en la tarea escolar. |

f) El enfoque tradicional de la enseñanza acentuaba el valor del método para guiar el aprendizaje. La teoría curricular actual acentúa la necesidad de estructurar una red de interrelaciones dinámicas entre los elementos del sistema que aseguren el proceso de retroalimentación. Lo que para el método fue el orden, para el sistema son las interrelaciones.

Método	orden
Sistema	interrelaciones.

No se detecta orden ni interrelaciones. La escuela se quedó sin método y no lo reemplazó la espontaneidad creadora, ni el sistema. De ahí que no se prevé la consolidación de los aprendizajes, ni el retorno cíclico, (propios del orden metodológico); ni el aprendizaje activo y las experiencias del pensamiento divergente, ni la retroalimentación del reajuste, o la evaluación continua.

No es de extrañar entonces los resultados de aprendi-

zaje que derivan e este esquema curricular: un escaso porcentaje de la matrícula escolar ha conseguido, luego de siete años de escolaridad, un dominio básico de la lectoescritura que lo habilita para su uso.

#### VI.4. Recomendaciones finales

Ante el diagnóstico realizado sería conveniente:

a) Iniciar una campaña de concientización sobre la revalorización de la lectoescritura. Esa campaña debería iniciarse con la creación de una filial de la Asociación Argentina de Lectura en La Pampa.

b) Difundir el uso de instrumentos de evaluación (escalas descriptivas, listas de cotejo, etc.) y con ellos alentar el proceso de evaluación de los aprendizajes.

c) Generar un proceso de investigación evaluativa que promueve la participación docente para: fijar las habilitaciones terminales de cada ciclo; el sistema de promoción y aprobación correspondiente y las pautas curriculares básicas.

d) Suspender el actual sistema de planeamiento de unidad y planeamiento diario exitoso en otros países pero que en nuestra Provincia no orienta hacia el logro de aprendizajes más eficientes. Centrar la nueva propuesta en la búsqueda de principios generales de la instrucción que no requieren de tecnologías complejas, adecuados a la idiosincracia de nuestros maestros más dispuestos a la enseñanza que a los tecnicismos de corte teóricos.

Esos principios generales sobre los que se debe generar acuerdo podrían ser los siguientes:

Todo aprendizaje necesita la participación activa del sujeto, para ello se necesita prever experiencias que estimulen la fluencia, flexibilidad y originalidad del pensamiento, deshechando las copias, los apuntes, los léxicos, etc.

Todo aprendizaje se debe ser evaluado.

Todo error debe ser rescatado para promover nuevas experiencias generadoras de aprendizaje.

Toda noción requiere de actividades de consolidación para su dominio.

Toda noción requiere un uso continuo para evitar la pérdida de la habilitación lograda, etc.

Estos y otros principios luego de discutidos, modificados y/o reemplazados guiarán la organización de las experiencias de aprendizaje sobre las que realmente debe recaer la atención docente. Así como antes el método aglutinó los esfuerzos didácticos y luego los objetivos reclamaron el rol de hilos organizadores, ahora finalmente ha llegado el momento de concretar el anhelo visionario de Juan A. Comenio en el Siglo XVII: "lo que ha de hacerse se aprende haciéndolo. Se aprende a leer leyendo; a escribir, escribiendo"<sup>5</sup> Que la actividad de nuestros niños concentre por fin los esfuerzos docentes, para que aprendan a leer, leyendo y así podremos afirmar que construyendo, construimos.

---

<sup>5</sup>COMENIO, Juan Amós. Didáctica Magna. Editorial Porrúa, S.A. México, 1976, p.130.

## VII. RESUMEN

El nivel primario de La Pampa presenta un elevado índice de desgranamiento escolar. Para la cohorte 1974-1980 la retención escolar resulta del 55,72 %. Tanto el desgranamiento de matrículas como la repitencia, factores básicos de la carencia de retención, indican una seria disfuncionalidad - del sistema: sólo algo más de la mitad de la población ingresada llega a concluir la escolaridad primaria en el tiempo previsto de escolarización. De inmediato surge un interrogante:

¿Esa escasa matrícula que egresa ha aprendido a leer y escribir con cierta eficiencia?

Este interrogante sintetiza el problema que enfoca la investigación y al que se intenta dar respuesta a partir de la siguiente hipótesis:

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

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

Para conformar las consecuencias derivadas de esas hipótesis se elabora un plan de evaluación curricular que enfoca los distintos niveles del planeamiento y desarrollo del currículum

Lo ideal

Fundamentos teóricos  
perfil del egresado

Lo esperado	Lineamientos curriculares Planeamiento docente
Lo hecho	Experiencia de aprendizaje Tarea del docente:La evaluación
.Lo logrado	Resultados del aprendizaje en Lectura oral Lectura silenciosa Ortografía Grafía

Para aplicar este Plan de evaluación se diseñaron diversos instrumentos: cuestionarios; lista de cotejo, escalas descriptivas; entrevistas, dictado, asegurando en cada caso su validez y confiabilidad.

Los resultados confirman las consecuencias derivadas de las hipótesis:

A. Los alumnos egresan con dificultades en la lecto-escritura: a) El 75 % de desaprobado en ortografía han cometido una amplia gama de errores pertenecientes a los Niveles I, II, III y IV.

El aporte importante de esta investigación ha consistido en demostrar la vigencia de los esquemas teóricos de Carbonell de Grompone: no sólo es importante determinar la cantidad de errores sino identificar la gravedad del error.

El 98 % de los alumnos de la muestra cometen errores en el uso de la clave primaria y secundaria de escritura.

Este hecho resulta alarmante si se considera que la clave debe aprenderse en 1° y 2° grados.

A esta clave pertenecen los grafemas que representan a un único fonema: fonema m, se signa con la clave m que es la única que le puede corresponder.

Este error resulta mucho más grave que confundir b - con v, porque ese fonema, se signa con dos grafemas v, b. - Mientras que para m es m; para b es v ó b. Como es un aprendizaje más complejo, menos grave resulta su error. La dificultad para el uso de la clave primaria estaría señalando la carencia de su vocabulario visual adecuado, y dificultades en la capacidad de evocación. El error más cometido por los alumnos de la muestra corresponde a la confusión c - s, en que incurren el 97 % de los alumnos.

b) La lectura oral demuestra rendimientos, bajos. Se confirma la apreciación de Carbonell de Grompone, acerca del error más común en nuestros niños: las detenciones o cortes que no derivan del uso de signos de puntuación. El alumno se detiene para decodificar una palabra compleja que no integra su vocabulario visual. Los errores de omisiones y adiciones si bien existen, de ninguna manera alcanzan la significación que evidencian en las lenguas anglosajona y francesa.

La lentitud y los cortes tan generalizados afectan el modo lector de la muestra, que se caracteriza por una lectura vacilante corriente (detenciones que no respetan signos de puntuación y pausas que se omiten). El 62,75 % de los alumnos se ubican debajo de la línea de corte como desaprobados y sólo el 37,25 % alcanza nivel de eximición.

La velocidad lectora de la muestra no hace más que corroborar la apreciación de Carbonell de Grompone: el error más generalizado de nuestros escolares en su lentitud lectora. El nivel de velocidad promedio resulta de 106,9 palabras por minutos, mientras que la velocidad media (por baremo) es de 120 palabras por minuto.

El 30,81 % de los alumnos obtiene nivel de aprobación pero el restante 69,19% resulta desaprobado.

c) En la prueba de comprensión lectora, aprueba el 49 % de los alumnos y desaprueba el 51%.

En esta prueba de comprensión, los ítems más resueltos corresponden a los que evalúan la evocación de datos. La captación de ideas centrales, o la búsqueda de inferencias, es decir los ítems de interpretación y los de valoración son los que más puntajes negativos concentran, haciéndose evidente la dificultad de los niños en las habilidades básicas de la lectura comprensiva.

Finalmente con la relación entre velocidad y comprensión se logra un índice de eficiencia lectora que traduce en una nota el rendimiento lector en comprensión y velocidad. El 40 % de los alumnos resulta aprobado pero el restante 60 % no alcanza el nivel de eximición.

d) La evaluación de la grafía demuestra un rendimiento superior a la media esperada.

La media aritmética de los puntajes resulta de 8,15 puntos. De todas maneras el 10,08 % de la muestra evidencia dificultades tan marcadas que hacen casi ilegible su escri-

tura. El error más generalizado es el de la rotación de las formas circulares.

Este movimiento rotado desarticula la escritura y obliga a levantar la mano para hacer el enlace, con lo que éste queda sobrepuesto y deshilachado.

Estas pruebas empíricas confirman la propuesta inicial.

B. La segunda parte de la hipótesis cuyas consecuencias deben confirmar las pruebas empíricas, se refiere al planeamiento y desarrollo del currículum, visualizados como factores causales de las dificultades detectadas.

La evaluación curricular se realiza a través de seis escalas descriptivas cuya tendencia central se ubica en el nivel 0, con lo que se arriba al diagnóstico siguiente:

El currículum carece de validez porque su análisis no alcanzó los niveles mínimos que aseguran la validez externa, la validez interna y la validez de congruencia.

Al carecer de validez no cumple la finalidad para la que se lo ha proyectado y no alcanza a promover aprendizajes eficientes.

El currículo es causa de las dificultades de la lecto escritura porque:

I) En el ámbito de las experiencias de aprendizaje:

a) Promueve actividades de lengua que sólo estimulan el pensamiento convergente destinándose sólo el 20 % de las activiu

dades al empleo de las habilidades lectoescritoras que desencadenan el uso del pensamiento divergente y creador. Mientras el 80 % de las actividades propuestas sean copias o apuntes, la lectura reflexiva, crítica y creadora no puede ser alentada.

b) Plantean muy pocas experiencias para el aprendizaje de cada contenido, con lo que no se brinda posibilidades de consolidación, aplicación, evaluación o reajuste de cada aprendizaje. Aún las pocas que se realizan estimulan especialmente la gramática y se visualiza una desvalorización de la lectoescritura que prácticamente no se ejercita.

c) No se consolidan los aprendizajes recién producidos no se verifica el principio de continuidad (repasos esporádicos), se destina muy poco tiempo a cada contenido, (al punto que se verificó, por ejemplo, en 65 días un día para lectura).

## II) En el ámbito de la evaluación docente:

La evaluación no es empleada para buscar información acerca del aprendizaje y la enseñanza sino para colocar la nota final. Proliferan las tareas sin corregir; el maestro no organiza el reajuste y de esta manera no detecta dificultades, o si lo hace no guía su recuperación. Las incipientes dificultades entonces no se superan y más aun se consolidan y multiplican. Como no se hace diagnóstico lectoescritor, al iniciar el año escolar, el maestro ignora las características de sus alumnos y no puede adoptar su enseñanza a las necesidades del grupo. De este modo se siguen consolidando las dificultades.

### III) En el ámbito del planeamiento docente:

No se fijan objetivos evaluables que sirvan de patrón para la evaluación final. Como no son claras las metas a que se va a arribar, no se pueden usar tampoco para seleccionar el tipo de experiencias acordes con el contenido y el comportamiento del objetivo. Los objetivos no sirven pues para cumplir las funciones que le asigna el modelo curricular como guía para la selección de contenidos y experiencias y patrón de logros para la evaluación. De esta manera al constatar. Al perder los objetivos la función de hilo organizador de la tarea docente, la planificación queda desvinculada de las experiencias y la evaluación. Se constata que se evalúan muy pocos objetivos y a veces ninguno, y no hay congruencia entre objetivos y contenidos ni entre objetivos y experiencias.

La planificación no ordena, ni sistematiza, ni facilita el proceso de enseñanza aprendizaje.

IV) En el ámbito de los fundamentos teóricos y Lineamientos curriculares: carencia total de fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, socioeconómicos, culturales; no se realiza el diagnóstico de la sociedad y sus necesidades, no se especifican las funciones que podrá desempeñar el egresado en el ámbito de su comunidad y su cultura; los objetivos no están ordenados en orden de complejidad y por su ambigüedad no sirven para guiar la selección de contenidos, actividades y evaluación. No presentan congruencia, continuidad ni viabilidad. Se ha dejado al docente sin sugerencias metodológicas y sin fundamentos teóricos; con objetivos que no sirven a los fines de la aprobación y promoción de un ciclo; con contenidos de lectoescritura que pierden especificidad e independencia respecto al programa anterior.

Por tan severas carencias este nivel curricular no favorece la tarea de enseñanza aprendizaje y más aún la perjudica al reemplazar a programas que brindaban orientación más precisa sobre el aprendizaje de la lecto escritura.

En conclusión, las severas carencias estructurales de los Lineamientos curriculares han dejado la tarea del docente librada a su propio juicio, carente de principios ordenadores, prioridades establecidas y orientaciones metodológicas opcionales, claras y adoptadas al educando. La planificación docente que deriva del nivel anterior carece de metodología de concepto y planeamiento del currículo. No guarda coherencia con la tarea del aula y ésta queda desvinculada inconexa y atomizada. Las experiencias a la vez no estimulan la habilidad lectoescritora y la evaluación (cierra el ciclo de elementos yuxtapuestos y sin relación) resulta muy parcial y no emplea el uso del error para evitar las dificultades de aprendizaje. De esta manera se confirman las consecuencias previstas de la hipótesis y puede aseverarse entonces que los alumnos de 7° grado egresan con dificultades en la lectoescritura. La inadecuación del planeamiento y desarrollo del currículum es un factor que incide en la conformación de esas dificultades.

A P P E N D I C E .

APENDICE A

CLASIFICACION DE ESCUELAS PRIMARIAS  
 PROVINCIA DE LA PAMPA

URBANAS	RURALES	HOGARES	PRIVADAS
1	3	19	San Juan Bosco de Loventuel
2	18	23	
4	29	48	María Auxiliadora de Loventuel
5	46	50	Nuestra Señora de Luján. Gral. Pico
6	58	56	
7	59	73	Santa Inés. Maracó
8	69	77	La Inmaculada de Utracán.
9	68	86	
10	70	88	María Auxiliadora de Utracán
11	65	98	María Auxiliadora Capital
12	72	99	
13	81	107	Comingo Savio. <u>Capital.</u>
14	85	119	
15	87	115	
16	89	125	
17	90	140	
20	93	155	
21	96	159	
22	100	175	
24	101	176	
25	102	186	
26	105	119	
27	106		
28	108		
30	109		
31	112		
32	116		

URBANAS	RURALES
33	118
34	120
35	121
36	122
37	123
39	124
40	126
41	128
42	129
43	130
44	131
45	132
46	134
49	137
51	138
52	139
53	142
54	146
55	147
57	148
60	149
61	150
62	151
63	152
64	153
66	154
67	158
71	157
74	160
75	161
76	163
78	165
82	166

URBANAS	RURALES
83	167
84	168
91	169
92	170
94	171
95	172
97	173
103	174
104	178
110	181
111	182
113	183
117	184
133	185
135	187
136	188
141	189
143	190
144	191
145	193
156	194
161	198
164	199
177	200
179	202
180	203
192	204
195	206
196	
197	
201	
205	

Clasificación de escuelas por su cantidad  
de alumnos en 7° grado  
(N° de la escuela y N° de alumnos)

680

Más de 40	25 a 40	15 a 24	14 a 7	Menos de 7	
Urbanas	Urbanas	Urbanas	Urbanas	Rurales	Urbanas
N 1:51a	5 - 32	15 - 22	9 - 14	3 - 1	21 - 4
N 2:67a.	7 - 32	17 - 23	14 - 9	18 - 1	28 - 5
N 4:62a.	8 - 40	22 - 21	24 - 12	29 - 4	32 - 4 Cop
N 6:59a.	10 - 26	25 - 15	30 - 11	46 - 2	40 - 3
N 26:45a.	11 - 31	27 - 17	36 - 12	48 - 3	41 - 6
N 44:60a.	12 - 25	75 - 21	49 - 7	59 - 4	42 - 7
N 57:59a.	13 - 33	94 - 19	52 - 10	69 - 5	45 - 6
N 60:45a.	16 - 36	164 - 18	53 - 7	68 - 2	47 - 4
N 63:61a.	31 - 28	Coprogramá ticas	55 - 7	70 - 1	51 - 2
N 66:42a.	33 - 32		61 - 11	65 - 3	97 - 4
N 74:45a.	34 - 39	35 - 18	92 - 9	72 - 3	144 - 3
N 76:43a.	37 - 27	62 - 16	113 - 7	80 - 2	156 - (-)
N 82:53a.	39 - 28	133 - 20	117 - 7	85 - 3	161 - 3
N 110:60a.	54 - 36	196 - 15	135 - 8	89 - 1	177 - (-)
N 111:61a.	64 - 29		141 - 10	93 - 1	179 - 2
N 143:68a.	78 25		197 - 12	96 - 1	205 - Mil.
N 145:41a.	83 - 30		Coprogramá tica	100 - 5	183 - (-)
N 180:49a.	84 - 37			101 - 2	184 - (-)
N 201:42a.	91 - 26		20 - 10	102 - 5	185 - 2
	95 - 26		67 - 7	105 - 2	187 - 3
	136 - 31		71 - 14	106 - 2	188 - (-)
	195 - 35		192 - 10	108 - 2	189 - 2
			Rurales	109 - (-)	190 - 1
			154 - 10	112 - 1	191 - 1
			166 - 8	116	193 - 1
				118 - 1	194 - 2
				120 - 5	198 - 2
				121 - 1	199 - 1
				122 - 5	200 - 5
				123 - 5	202 - 3
				124 - (-)	203 - 3

Más de 40	25 a 40	15 a 24	14 a 7	Menos de 7	
Privadas	Esc.Hogares	Esc.Hogares	Esc.Hogares	Rurales	Urbanas
M.Aux. - 70	(ninguna)	114 - 18	19 - 9	126 - (-)	204 - (-)
D. Sav.- 58		Privadas	77 - 10	128 - 2	206 - 1
Dto. Aplica		S.Juan Bos-	86 - 8	129 - 2	E.Hogares
ción		co: 24	99 - 10	130 - (-)	33 - 6
S.Rosa - 65		M.Aux.:Lo-	115 - 10	131 - 2	48 - 2
Gral.Pico-57		ventué 20	159 - 10	132 - 3	50 - 4
		N.S.de Lu-	175 - 9	134 - 2	56 - 5
		ján 24	97 - 7	137 - (-)	73 - 6
		Sta.Inés 20	Privadas	138 - 1	88 - 4
		La Inancula	M.Aux.:12	139 - 1	98 - 6
		da: 16		142 - 2	107 - 5
		Hueguy: 19		146 - 1	125 - 1
				147 - 1	140 - 6
				148 1	155 - 1
				149 - (-)	176 - 6
				150 - (-)	186 - 5
				151 - (-)	119 - 2
				152 - 2	Rurales
				153 - 1	171 - (-)
				158 - (-)	173 - 3
				160 - 3	172 - 3
				162 - 2	174 - 3
				163 - 3	178 - (-)
				167 - (-)	181 - 1
				168 - (-)	182 - (-)
				169 - 1	103 - 1
				170 - 2	104 - (-)
				81 - (-)	90 - 2
				157 - 5	165 - (-)
					87 - (-)

B I B L I O G R A F I A

## BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, Hans. Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- AUSUBEL, David. Psicología educativa. Trillas, México, 1976.
- BEST, John. Cómo Investigar en educación. Morata, Madrid, 1978.
- BEUCHEAT, Cecilia. "La importancia de las preguntas en el desarrollo de la comprensión lectora". Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, junio - 1980, Año I, N° 2.
- BLOOM, Benjamín y otros. Evaluación del aprendizaje. Tomo 1 y 4. Troquel, Buenos Aires, 1975.
- BLOOM, Benjamín. Taxonomía de los objetivos de la educación. El Ateneo, Buenos Aires, 1977.
- BOURNEUF, Denyse y André PARE. Pedagogía y Lectura. Kapelusz, Bogotá, 1984.
- BRASLAVSKY, Berta P. de. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1967.
- . La lectura en la escuela. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1983.
- BRESSON, Francois. Recopilador. La Génesis del Lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo. Pablo del Río Editor, Madrid, 1978.
- BRIGGS, Leslie. Manual para el diseño de la instrucción. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1976.
- BRUECKNER, Leo y Guy BOND. Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Rialp, Madrid, 1970.
- BRUERA, Ricardo. La Matemática. Ediciones Matemática, Rosario, - 1982.
- BRUERA, María y Néstor MARTINEZ. "Técnicas estadísticas descriptivas como instrumentos de validación en Didáctica Experimental". Didáctica Experimental. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Rosario, Año 2, N° 2, 1983.

- BRUNER, Jerome. El proceso mental en el aprendizaje. NARCEA, Madrid, 1978.
- CALVO de SUZUKI, Elizabeth Judith. Clínica Psicopedagógica I. Imprenta Devoto, Buenos Aires, 1976.
- CARBONELL de GROMPONE, María. "Colonialismo y dislexia". En QUIROS, J., El lenguaje lectoescrito y sus problemas. Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires, 1980.
- . "Una clasificación estructural de los errores ortográficos". En QUIROS, J., El lenguaje lectoescrito y sus problemas. Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires, 1980.
- . "Diez años de investigaciones ortográficas". Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, Junio 1980, Año I, N° 2.
- . "Dislexia experimental". Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, marzo 1980, Año I, N° 1.
- . "Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos". Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, diciembre 1980, Año I, N° 4.
- CASAVOLA, Horacio y otros. "El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos". Aprendizaje, hoy. Revista de actualidad psicopedagógica. Buenos Aires, Año 1, N° 2, 1980.
- CENSO NACIONAL DE POBLACION Y VIVIENDA 1980. Serie B. Características Generales. La Pampa. Ministerio de Economía, Hacienda y Finanzas, Subsecretaría de Programación Económica, Instituto Nacional de Estadística y Censos, Buenos Aires, 1981.
- CIRIGLIANO, Gustavo. Educación y Futuro. Columba, Buenos Aires, 1967.
- CLERC MIRTIN, Teresa. "La lectura informativa fuente de crecimiento personal. Investigación experimental". Proyecciones ...de la lectura. Publicación de la Asociación Argentina de Lectura. Buenos Aires, Año 1, Número 1, Marzo - 1979.
- COLACILLI de MURO, Angélica y Julio COLACILLI de MURO. Elementos de Lógica Moderna y Filosofía. Estrada, Buenos Aires, 1971.

- COLLIN, G. Selección de Tests al servicio de la psicología infantil. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- COMENIO, Juan Amós. Didáctica Magna. Porrúa, México, 1976.
- COMES, Prudenci. Técnica de Expresión I. Oikos-tau, Barcelona, 1974.
- CONDEMARIN, Mabel. "Algunas recomendaciones frente a la enseñanza de la lectura inicial en América Latina". Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, Marzo 1980, Año I, N° 1.
- . "La dislexia: un pretexto para avanzar en el estudio del lenguaje". Aprendizaje, hoy. Revista de Actualidad Pedagógica. Buenos Aires, Año VI, N° 9, 1985.
- CORSICO, María Celia y Marta MORASCHI. Verbos clave en la evaluación educacional y otras tareas evaluativas. Editorial Plus Ultra, Buenos Aires, 1983.
- CURRICULUM. Revista especializada para América Latina y El Caribe. OEA, Ministerio de Educación de la República de Venezuela, Universidad Simón Bolívar. Caracas, Julio - 1981, Año 6, N° 11.
- DAROS, W.A.. "Encuadre epistemológico de la Didáctica Experimental". Didáctica Experimental. Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Rosario, Año 1, N° 1, Diciembre 1982.
- DE LANDSHEERE, Gilvert. Evaluación Continua y Exámenes. El Ateneo, Buenos Aires, 1973.
- DELGADO, Lorenzo. El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos. Cíncel - Kapelusz, Madrid, 1980.
- DE QUIROS, Julio Bernaldo. El lenguaje lectoescrito y sus problemas. Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires, 1980.
- DE QUIROS, Julio y Matilde DELLA CELIA. La Dislexia en la niñez. Paidós, Buenos Aires, 1971.
- DE SARUBBI, María Irma. Currículum. Objetivos, Contenidos y Unidades. Editorial Stella, Buenos Aires, 1977.
- DOWNING, John y otros. "Los factores conceptuales en el aprendizaje de la lectura". Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, Junio 1980, Año 1, N° 2.
- . "Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura". Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, Marzo 1982, Año 3, N° 1.

- FAJARDO, José Carlos. "El Currículum en la reforma educativa peruana". Currículum. Revista especializada para América Latina y El Caribe, Venezuela, Año 2, N° 3, 1977.
- EBEL, Robert. Objetivos de Evaluación y de la Educación. Michigan State University. 1982 (Multicopiado).
- EL DERECHO A LA EDUCACION - La UNESCO y su Programa VIII. Unión Typographique, París, Francia, 1952.
- FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Siglo veintiuno editors, s a. México, 1984.
- FILHO, Lourenço. Tests ABC. Kapelusz, Buenos Aires, 1968.
- GAGNE, Robert. Las Condiciones del aprendizaje, Diana, México, 1976.
- . Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. Diana, México, 1977.
- GAGNE, Robert y Leslie BRIGGS. La Planificación de la enseñanza. Trillas, México, 1979.
- GAMARRA, Pierre. El libro y el niño. Kapelusz, Buenos Aires, 1976.
- GARCIA HOZ, Víctor. Evaluación del Trabajo Escolar y Promoción de los alumnos. UNESCO, Cuba, 1962.
- . "Génesis del sistema de objetivos fundamentales de la Educación". I.I.E. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Buenos Aires, Año 11, N° 49, abril 1985.
- GARELLI, Juan Carlos. Método de Lectura veloz. Troquel, Buenos Aires, 1977.
- GOOD, Warren. Introducción a la Estadística con énfasis en su aplicación a la Educación. Colegio Americano de Guatemala. Guatemala, 1978.
- GUARDIAN, Alicia. Mercar II. Modelo de evaluación curricular. O.E.A., Universidad del Valle de Guatemala. Guatemala, 1982 (Multicopiado).
- HAUENSTEIN, Dean. Planeamiento del Currículo para el Desarrollo de la Conducta. Guadalupe, Buenos Aires, 1972.

- FAYMAN, John. Investigación y Educación. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- INGRESO A PRIMER AÑO. Prueba de comprobación de nivel. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Dirección de Enseñanza Media y Superior, Buenos Aires, 1981.
- INGRESO A PRIMER AÑO. Prueba de comprobación de nivel. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Dirección de Enseñanza Media y Superior, Buenos Aires, 1982.
- INGRESO A PRIMER AÑO. Prueba de Diagnóstico de Lengua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Dirección de Enseñanza Media y Superior, Buenos Aires, 1983.
- JADOULLE, Andréa. Aprendizaje de la lectura y dislexia. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- JIMENEZ y CORIA, Laureano. Técnica de la enseñanza de la Lengua Nacional. Fernández Editores, México, 1960.
- KOMISAR, Paul. "Necesidad" y currículum organizado en torno de las necesidades del alumno. En SMITH, B. y ENNIS, R., Lenguaje y conceptos en la Educación. Editorial "El Ateneo", Buenos Aires, 1971.
- KOOSIS, Donald. Elementos de Inferencia Estadística. Editorial Limusa, México, 1980.
- LAFOURCADE, Pedro. Actividades propuestas para la evaluación de los rendimientos en español. Centro Multinacional de Investigación Educativo, Proyecto de reforma del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la O.E.A. y Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 1982.
- . Evaluación de los aprendizajes. Kapelusz, Buenos Aires, 1978.
- . 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.
- . La evaluación centrada en logros. Trillas, México, 1982.
- . Planeamiento, Conducción y Evaluación, en la enseñanza superior. Kapelusz, Buenos Aires, 1977.

- \_\_\_\_\_. Rendimiento escolar y tareas evaluativas en un enfoque renovado. Publicación N° 47. Centro Multinacional de Investigaciones Educativas. Proyecto del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la O.E.A. y Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. Costa Rica, 1982.
- LAMSZUS, Hellmut. "La evaluación de los rendimientos escolares". Educación. Colección semestral de aportación recientes en las Ciencias Pedagógicas. Instituto de Colaboración Científica Tubingen, República Federal de Alemania, diciembre 1984, Volumen 29.
- LECTURA PARA TODOS. Asociación Internacional de Lectura. Actas del Cuarto Congreso Mundial de Lectura de la IRA. - Buenos Aires, 1974.
- LEMUS, Luis Arturo. Evaluación del rendimiento escolar. Kapelusz, Buenos Aires, 1979.
- LENY, ArieH, compilador. Manual de Evaluación Formativa del Currículo. Voluntad Editores. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Bogotá, 1976.
- LIBROS PARA TODOS. Un programa de acción. UNESCO, París, 1973.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES. Nivel Primario. Provincia de La Pampa, Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia, Centro Provincial de Información Educativa. Santa Rosa, La Pampa, 1979.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES. Nivel Primario. Anexo I. Area de Lengua. Provincia de La Pampa, Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia, Centro Provincial de Información Educativa. Santa Rosa, La Pampa, 1979.
- LOS ESCOLARES Y LA LECTURA. El comportamiento lector de los niños en la escuela primaria en Colombia. CERLAL. Editorial Kapelusz Colombiana S.A., Bogotá, 1983.
- MAC GINITIE, Walter. "El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en determinadas deficiencias para la lectura". Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura, Diciembre 1981, Año 2, N° 4.
- MAGER, Robert. Análisis de metas. Trillas, México, 1973.
- \_\_\_\_\_. Medición del Intento Educativo. Guadalupe, Buenos Aires, 1975.

- MANZO, Abelardo. Manual para la preparación de monografías. Humanitas, Buenos Aires, 1981.
- MARCHETTI de PARDO, Velia. "El modelo de currículum para un aprendizaje innovador". Boletín Informativo 6. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Año 2, Número 6, 1980.
- . "Un modelo de evaluación: Las escalas descriptivas del Laboratorio de Pedagogía Experimental de Lieja". Didáctica Experimental, Rosario, Año 1, Número 1, Diciembre 1982.
- MARRO, Mabel. "El aprendizaje del lenguaje en una perspectiva interestructurante alumno-disciplina". Boletín Informativo 8, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Rosario, Año 3, Número 8, junio 1981.
- MENDIZABAL, Blanca y Francisco NIEVES. Reglas generales para la elaboración de ítems de evaluación. Universidad del Valle de Guatemala, 1982. (Multicopiado).
- NASSIF, Ricardo y otros. El sistema educativo en América Latina. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1984.
- NERICI, Imideo G.. Hacia una Didáctica General Dinámica. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1979.
- NIVEL ORTOGRAFICO EN LA ESCUELA PRIMARIA. Informe de la Provincia de Chubut. O.E.A. MINISTERIO de CULTURA y EDUCACION. Buenos Aires, 1980.
- NIVEL ORTOGRAFICO EN LA ESCUELA PRIMARIA. Informe de la Provincia de Santa Fe. O.E.A., MINISTERIO de CULTURA y EDUCACION, Buenos Aires, 1980.
- PIAGET, Jean. El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño. Guadalupe, Buenos Aires, 1976.
- . Estudios de Psicología genética. EMECE Editores, Buenos Aires, 1973.
- PIAGET, Jean y Bärbel INHELDER. Psicología del niño. Ediciones Morata, Madrid, 1975.

- PRUZZO de DI PEGO, Vilma. Desgranamiento escolar. N° 5. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, 1980.
- . M.I.C. Método Integrador y Cíclico de Lengua. Fundamentación teórica. Imprenta Castillo. Santa Rosa.
- . Método para prevenir las dificultades ortográficas. Subsecretaría de Gobierno, Educación y Justicia, Dirección General de Educación, Santa Rosa, 1976.
- . Planeamiento. Unidades de autoinstrucción 1, 2, 3 y 4. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, 1979.
- PRUZZO de DI PEGO, Vilma y otros. Dificultades lingüísticas en el nivel medio. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, 1980 (Multicopiado).
- PRUZZO de DI PEGO, Vilma y otros. Estudio Social de un barrio y propuestas para su reactivación. Ministerio de Bienestar Social de la Provincia de La Pampa. Dirección de Promoción Comunitaria. Santa Rosa, 1978. (Multicopiado).
- ROMERO LOZANO, Simón y otros. Planeamiento de la Educación. Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 1968.
- SARRAMONA, Jaime. Investigación y Estadística aplicadas a la Educación. Ediciones CEAC, Barcelona, 1980.
- SANCHEZ, Benjamín. Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1972.
- . Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1972.
- STANDOP, Edwald. Cómo preparar monografías e informes. Kapelusz, Buenos Aires, 1982.
- TABA, Ilda. Elaboración del currículo. Troquel, Buenos Aires, 1973.
- TAVELLA, Nicolás. Los tests en la escuela. E.U.D.E.B.A., Buenos Aires, 1972.
- TYLER, Ralph. Principios básicos del currículo. Troquel, Buenos Aires, 1977.

- VAN DALEN, Deobold y William MEYER. Manual de Técnica de la Investigación Educativa. Paidós, Buenos Aires, 1974.
- VERONELLI, Carlos. Tests Mentales. Kapelusz, Buenos Aires, 1963.
- WEINBERG, Gregorio. Modelos educativos en la historia de América Latina. Kapelusz, UNESCO, CEPAL, PNUD, Buenos Aires, 1984.
- ZAMORA GONZALEZ, Rolando. Evaluación integral del lenguaje. Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Docencia, Centro de Evaluación Académica. Costa Rica, 1982 (Multi copiado).

